



▲ Gestão da Educação Inclusiva





TÍTULO

Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva

SUBTÍTULO

Módulo 1: Gestão da Educação Inclusiva

EDITOR

Ministério da Educação /Direção-Geral da Educação

DIRETOR-GERAL

José Vítor Pedroso

EQUIPA DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM (ESE-IPSantarém)

Coordenação: Susana Colaço e Isabel Piscalho

Autoria: Lia Pappámikail* e David Beirante*

*CIEQV (Life Quality Research Centre)

Revisão linguística: Teresa Cláudia Tavares

Colaboração: Isabel Piscalho, Susana Colaço, Francisco Silva, Inês Cardoso, Cristina Novo, Teresa Carvalheiro e Ana Filipa Oliveira.

Desenho de capa, desenho gráfico e ilustração: Teresa Cavalheiro

Composição e paginação: For Yesterday Projects

Filmagem e edição de vídeos: Rosa Oliveira (Coordenação), Inês Matias e Rui Lopes do Centro Tecnológico da ESE-IP Santarém (Ctec) e Direção-Geral da Educação (DGE)

Implementação do desenho instrucional: Cristina Novo (Coordenação), José Nunes e Cidália Marques do Centro de Competência em TIC da ESE-IP Santarém (CCTIC)

ISBN

978-972-742-520-4

DATA

2022

Esta publicação reflete a perspetiva da equipa da ESE do Instituto Politécnico de Santarém e o ME (e os seus serviços) não pode ser responsabilizado pela utilização que possa ser feita das informações nela contida. Porém, esta publicação foi concebida para poder ser adaptada, reproduzida e partilhada, desde que a autoria surja referenciada da seguinte forma: Pappámikail, L. & Beirante, D. (2022). *Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Módulo 1: Gestão da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação. A obra não pode ser utilizada comercialmente e quaisquer derivados têm de ser difundidos nos mesmos termos de licença ou licenciamento.



DEDICADO...

... aos que acreditam que, partindo de trilhos já traçados, podem fazer sempre mais e melhor, abrindo novas rotas, em prol da inovação pedagógica e da mudança positiva e sustentável, para uma educação mais inclusiva, equitativa, significativa e de qualidade, para TODAS as PESSOAS!



AGRADECIMENTOS

Aos formandos, futuros formadores, que participaram nos módulos e nas ações de capacitação do Projeto Educação Inclusiva - coordenado pelo Ministério de Educação (ME), através da Direção-Geral da Educação (DGE), da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) e da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional I.P. (ANQEP) - agradecemos a confiança no trabalho realizado e a disponibilidade em doar tempo, opiniões e impressões nos distintos momentos da formação. A versão final deste *e-book* só existe pela vossa participação e pelas pertinentes sugestões de melhoria.

A quem deu contributos e a quem, anonimamente, partilhou as suas experiências e vivências.

Por fim, à Ana Cláudia Cohen, à Ana Tomás, ao André Matias, ao Augusto Viola, à Célia Mercê, ao David Rodrigues, à Helena Carona, à Isabel da Cunha, à Isabel Lourenço, ao José Fradique, à Laura Espírito Santo e à Lina Júlio, pela valiosa troca de conhecimentos e *saberes* no processo de composição deste *e-book*.

O nosso muito OBRIGADO.

PREFÁCIO

Educação Inclusiva: um caminho, um compromisso

Portugal tem vindo a realizar um caminho de progressão na qualidade da Educação, com particular destaque para as questões de Inclusão e Equidade. As políticas promotoras da Inclusão e da Equidade em Portugal receberam, em 2017, um forte impulso, com a publicação do documento “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, documento amplamente discutido e que se constitui como o referencial nacional para a escolaridade obrigatória de 12 anos em Portugal. Seguiu-se, em 2018, a publicação das novas leis para o Currículo e para a Educação Inclusiva e também um trabalho intenso em torno da promoção da Cidadania. De acordo com um recente estudo da OCDE de março de 2022¹, que avaliou a implementação do regime jurídico da Educação Inclusiva em Portugal, foi considerado que Portugal tem realizado um percurso continuado na construção de uma escola cada vez mais inclusiva através de um conjunto de medidas de política educativa que têm mostrado resultados positivos a vários níveis, destacando-se a forte redução do abandono escolar precoce, que no final de 2021, registou uma taxa de 5,9%. Apesar destes resultados, existem ainda desafios quando é feita uma análise territorial dos resultados escolares, bem como quando se relacionam os resultados dos alunos com os baixos rendimentos das suas famílias e a baixa escolaridade dos pais e se conclui que existe uma correlação positiva.

Garantir que todos os alunos, independentemente das suas retaguardas e dos seus contextos, realizam aprendizagens de qualidade e significativas, implica, entre outros aspetos, ter docentes e lideranças nas escolas tão bem preparados quanto possível reconhecendo e sabendo fazer do currículo um espaço de inclusão e de promoção da equidade. Para tal, impõe-se a existência de planos e de recursos de formação que possam ser utilizados pelos diversos elementos envolvidos na educação e que concorram para o desenvolvimento profissional adequado de todos os agentes das comunidades educativas. Os módulos de formação que aqui se apresentam:

- Gestão da Educação Inclusiva
- Diversidade, equidade e inclusão
- Desenho Universal para a Aprendizagem
- A inclusão na sala de aula
- Ambientes de aprendizagem inclusivos

¹ OECD (2022). Review of Inclusive Education in Portugal, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>



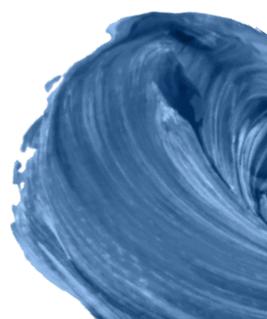
Devem ser entendidos como recursos flexíveis a serem utilizados em ambientes formais e informais de capacitação, mas também como base para trabalho de discussão e de reflexão entre pares. Uma educação de qualidade para todos os alunos só se consegue alcançar com o compromisso de melhoria de práticas pedagógicas inclusivas. Que todos estes materiais agora disponibilizados funcionem como catalisadores do processo de melhoria dessas práticas inclusivas em todas as comunidades.

Maria João Horta

Subdiretora-Geral da Educação

MÓDULO 1 - GESTÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ÍNDICE GERAL	
ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS	08
ENQUADRAMENTO GERAL	09
INTRODUÇÃO E OBJETIVOS	20
1.1 APRESENTAÇÃO: QUEM SOMOS?	22
1.2 QUAIS SÃO AS VOSSAS EXPECTATIVAS?	24
1.3 LEVAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA MAIS LONGE: SINOPSE DOS ARGUMENTOS	25
1.3.1 Do diagnóstico à ação	25
1.3.2 A escola à prova das desigualdades: constrangimentos e desafios	39
1.3.3 A Educação Inclusiva e seus equívocos	47
1.3.3.1 Equívoco #1: A Educação Inclusiva é incompatível com uma educação de qualidade	48
1.3.3.2 Equívoco #2: A Educação Inclusiva é um sinónimo de educação especial	52
1.3.3.3 Equívoco #3: A Educação Inclusiva compete exclusivamente aos docentes de educação especial	56
1.3.4 A escola e o(s) seu(s) poder(es): fazer a diferença	59
1.4. NA PRÁTICA: RUMO A UMA ESCOLA (MAIS) INCLUSIVA	67
1.4.1 Os valores da Inclusão e Equidade, conforme inscritos nos documentos normativos em vigor, e as orientações das agências internacionais estão presentes de forma clara e explícita nos documentos orientadores da escola?	67
1.4.2 A escola tem uma política de comunicação, informação e uma imagem que valorize a inclusão e a equidade?	68
1.4.3 A equipa docente está motivada e preparada para implementar uma visão inclusiva da educação?	74
1.4.4 As práticas de inclusão e equidade são generalizadas a todos os ambientes da escola?	81
1.4.5 A voz dos alunos, do pessoal docente e não docente é ouvida e considerada?	85
1.4.6 A escola promove ações de colaboração e envolvimento com as famílias de acordo com políticas previamente definidas?	90
1.4.7 A escola estabelece parcerias com entidades do território onde se insere?	101
1.4.8 Os recursos são organizados de forma que todos os alunos tenham os apoios necessários?	103
1.4.9 O impacto da gestão das práticas de equidade e inclusão é analisado e monitorizado através de mecanismos e dispositivos criados para o efeito?	108
1.5 PARA CONCLUIR	113
1.6 AUTOAVALIAÇÃO	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120



ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

- 
- AcD** – Ação de Curta Duração
- AE** – Aprendizagens Essenciais
- AEI** – Ambientes Educativos Inovadores
- ANQEP** – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
- ARA** – Autorregulação da Aprendizagem
- CEB** – Ciclo do Ensino Básico
- CFAE** – Centros de Formação de Associação de Escolas
- DGE** – Direção-Geral da Educação
- DGEstE** – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
- EMAEI** – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
- IPSS** – Instituição Particular de Solidariedade Social
- JI** – Jardim de Infância
- MAIA** – Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica
- ME** – Ministério da Educação
- MEC** – Ministério da Educação e da Ciência
- MEM** – Movimento da Escola Moderna
- MOODLE** – *Modular Object-Oriented Dynamic Learning*
- NE** – Necessidades Educativas
- OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- ODS** – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
- OM** – Objetivos do Milénio
- ONG** - Organização não governamental
- PES** – Prática de Ensino Supervisionada
- PISA** – *Programme for International Student Assessment*
- PNPSE** – Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar
- PNUD** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- RCM** – Resolução do Conselho de Ministros
- UNESCO** – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
- 

ENQUADRAMENTO GERAL

Qual a finalidade de um Conjunto de Materiais desta natureza?

“Como posso, como podemos, como pode a escola responder à diversidade de TODAS as crianças e jovens...?”

Excerto de entrevista a uma professora

O **Projeto Educação Inclusiva**¹, coordenado pelo Ministério de Educação, através da Direção-Geral da Educação (DGE), da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) e da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional I.P. (ANQEP), alicerça-se na qualidade e eficiência do sistema de educação e formação para a promoção do sucesso escolar, designadamente no que concerne aos instrumentos para a concretização de uma escola plenamente organizada, em todas as suas dimensões, numa perspetiva inclusiva, e desenvolve-se em três eixos fundamentais:

- i. Produção de recursos de apoio à Educação Inclusiva – concebidos na ótica da capacitação de docentes para a reflexão, a tomada de decisão e a adoção de práticas educativas com suporte efetivo no conhecimento disponível.
- ii. Reforço do investimento na capacitação de docentes, incluindo, naturalmente, os que presentemente desempenham funções de administração e coordenação, de topo e intermédias, e outros atores escolares e sociais, em matéria de equidade, segundo critérios de inclusão e justiça escolar, por forma a contribuir para o reconhecimento das dimensões política, ética e deontológica do exercício profissional de cargos públicos, para o apoio à ação das escolas, nomeadamente, para a promoção de ambientes educativos e de práticas cada vez mais inclusivas.
- iii. Acompanhamento e apoio à proximidade entre escolas e comunidades através de projetos de investigação-ação a desenvolver nas escolas, sendo, numa primeira fase, dedicados à elaboração e aplicação de guias de reflexão sobre Educação Inclusiva e, numa segunda fase, dedicados ao planeamento, intervenção e monitorização em áreas identificadas pelas comunidades educativas como deficitárias no âmbito da equidade e inclusão em Educação.

¹ Financiado no âmbito do Programa Operacional Capital Humano (POCH) e do Eixo Prioritário - 4 - Qualidade e inovação no sistema de educação e formação e da Prioridade de Investimento - 10.i - Redução e prevenção do abandono escolar precoce e estabelecimento de condições de igualdade no acesso à educação infantil, primária e secundária, incluindo percursos de aprendizagem formais, não formais e informais para a reintegração no ensino e formação, o Projeto Educação Inclusiva dispõe de uma estrutura de coordenação composta pela Direção-Geral da Educação (DGE), pela Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), pelo Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) e pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional I.P. (ANQEP).

O Conjunto de Materiais apresentados neste primeiro *e-book*, enquadra-se, pois, no ponto i. *Produção de recursos de apoio à Educação Inclusiva* e procura gerar reflexão e iniciativas concretas de ação e envolvimento de diferentes interlocutores das comunidades educativas, através de lentes multidimensionais correspondentes aos pontos de vista e experiências de que são portadores (Brussino, 2021; Cerna et al., 2021).

As mudanças cada vez mais rápidas que as escolas enfrentam, e a sociedade no seu geral, implicam novos e constantes desafios. Se, inicialmente, as escolas procuravam respostas, em particular, para aqueles que estariam mais vulneráveis a um baixo desempenho, ao abandono escolar e, conseqüentemente, à marginalização, atualmente, a tónica é colocada na qualidade da educação e nas mudanças a introduzir para responder às necessidades, interesses, expectativas, aspirações, preferências, talentos e potencialidades de todos e de cada uma das crianças e jovens.

A educação, para ser de, com e para todos, tem de ser inclusiva. Para ser justa, ética e respeitadora dos Direitos e Deveres Humanos, tem de ser inclusiva. Ora o Regime Jurídico da Educação Inclusiva, o **Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho**, com as alterações introduzidas pela **Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro**, e o **Decreto-Lei n.º 55, de 6 de julho**, retificado pelo **Decreto-Lei n.º 70/2021 de 3 de agosto**, alicerçam-se no princípio fundamental do direito à educação (Declaração Universal dos Direitos do Homem, ONU, 1948), cumprindo com o estipulado na Convenção internacional sobre os Direitos da Criança, aprovada na Resolução n.º 44/25 da Assembleia Geral (ONU, 1989) e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). De facto, estes diplomas legais constituem-se, simultaneamente, como impulsionadores e como suporte à implementação de mudanças a nível organizacional, assim como do próprio processo educativo em conjunto com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) e os normativos relativos ao currículo dos ensinos básico e secundário, com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e demais políticas e estratégias, consagradas em Resoluções de Conselho de Ministros (RCM), tendo por alvo todos e não apenas alguns segmentos da população (mais vulneráveis e/ou discriminado, por exemplo).

Estamos, portanto, perante um quadro normativo que traduz, inquestionavelmente, um investimento de natureza sistémica que pretende orientar a resposta e ser suporte para os reptos com que a escola se confronta enquanto espaço de socialização de culturas, práticas, conhecimentos, princípios, valores que definem uma sociedade que se quer democrática e inclusiva.

Cumprir o compromisso de “não deixar ninguém para trás” constitui uma peleja significativa. O compromisso com a construção de uma escola inclusiva com verdadeiras condições de equidade. O compromisso com uma escola comum e plural na qual todos - alunos, famílias, outros agentes envolvidos no processo educativo - têm sentido de pertença e oportunidade consentâneas com as suas expectativas e necessidades e na qual são respeitados e valorizados. O compromisso com uma escola que procura mitigar as assimetrias que comprometem a concretização do direito à educação e que desenvolve

ao máximo o potencial de cada um, com vista a aprendizagens verdadeiramente significativas.

A mudança paradigmática para que se aponta, convoca-nos a todos.

Almeja-se, pois, uma abordagem organizativa das instituições educativas e do currículo nacional em que os que estão na escola sejam efetivos motores de equidade, justiça e inclusão. Em que, do mesmo modo, todos os recursos da escola sejam mobilizados em torno do desígnio fundamental de assegurar que a qualidade da educação proporcionada a crianças e jovens e os resultados por eles alcançados não dependam da condição social, da nacionalidade, do sexo ou da orientação sexual, da religião que professam ou de quaisquer outros fatores e variáveis que, segundo a pesquisa empírica, perturbam ou favorecem o sucesso educativo.

A pandemia da COVID-19 veio, ainda, expor mais as fragilidades e ampliar as desvantagens há muito conhecidas e diagnosticadas nos grupos mais vulneráveis da sociedade, conduzindo a maiores adversidades, aumentando as desigualdades e dificultando a expansão de modalidades de trabalho pedagógico mais equitativas e inclusivas. Em consequência, foi percebida a necessidade urgente de reorganizar a escola e dar continuidade aos processos de ensino e de aprendizagem, sendo, mais do que nunca, prementes os princípios do regime jurídico da Educação Inclusiva, entendidos num sentido holístico, ou seja, entrecruzando de forma flexível as dimensões sociais, económicas e culturais, e desconstruindo visões redutoras e limitativas acerca da inclusão educativa.

Neste contexto, foram diversas as iniciativas do Ministério da Educação para tentar assegurar a todos os alunos o acesso aos conteúdos a distância².

² Financiado no âmbito do Programa Operacional Capital Humano (POCH) e do Eixo Prioritário - 4 - Qualidade e inovação no sistema de educação e formação e da Prioridade de Investimento - 10.i - Redução e prevenção do abandono escolar precoce e estabelecimento de condições de igualdade no acesso à educação infantil, primária e secundária, incluindo percursos de aprendizagem formais, não formais e informais para a reintegração no ensino e formação, o Projeto Educação Inclusiva dispõe de uma estrutura de coordenação composta pela Direção-Geral da Educação (DGE), pela Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), pelo Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) e pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional I.P. (ANQEP).



VÍDEO 1

Enquadramento do Projeto Educação Inclusiva

Maria João Horta, Subdiretora Direção-Geral da Educação

<https://youtu.be/NdckFJvQNPQ>



VÍDEO 2

Enquadramento do Projeto Educação Inclusiva

Susana Colaço, Coordenação da equipa da ESE do IPSantarém no Projeto Educação Inclusiva

<https://youtu.be/v8EoEl-A0-0>

Quais os pressupostos gerais deste Conjunto de Materiais?

- ▶ Todas as menções ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, devem ser assumidas com referência à sua redação atual, ou seja, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro; o mesmo se verifica para as menções ao Decreto-Lei n.º 55/2018, retificado pelo Decreto-Lei n.º 70/2021 de 3 de agosto. Estes diplomas são documentos nucleares a considerar.
- ▶ Este Conjunto de Materiais tem em consideração o manual de apoio à prática do Ministério da Educação/ Direção-Geral de Educação: *Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática* (Pereira et al., 2018).
- ▶ São considerados os programas: **O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; Autonomia e Flexibilidade Curricular; Aprendizagens Essenciais; Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania; Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar; Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar; Projeto MAIA - Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica.**
- ▶ Optaríamos pela utilização de linguagem não discriminatória, com exceção, naturalmente, das citações, tendo em conta o ambiente multicultural e multilingue de um contexto educativo onde podemos todas e todos, de várias formas, promover a igualdade, equidade e o respeito pela diversidade. Na linha de várias resoluções e leis, nacionais e internacionais, e de manuais publicados (Conselho Económico e Social, 2021), procuraríamos variar as alternativas ao uso do universal masculino tanto quanto possível e parecesse mais pertinente - essa seria a nossa posição e fá-lo-íamos sem anulação da diversidade de estilos discursivos e em respeito pela estética da linguagem, procurando não dificultar a leitura e a compreensão dos documentos (evitando, por exemplo, excessivas repetições das barras em expressões a que teríamos, necessariamente, de recorrer com frequência). Porém, cingir-nos-emos ao uso do plural masculino, por economia e facilitação de leitura. Esta é uma forma legitimada pela gramática da língua portuguesa que inclui, por convenção, elementos do sexo masculino e do sexo feminino. A nossa posição, contudo, e que adiante recomendaremos, é que se concilie a norma gramatical com alternativas inclusivas, sobretudo quando for pertinente para o sentido a transmitir.
- ▶ Priorizamos o uso do termo “medidas de apoio à aprendizagem” e, sempre que utilizamos o termo “necessidades educativas”, este deverá ser “lido” em prol de uma categoria mais alargada que integre a diversidade das pessoas, contemplando a multiplicidade das suas dimensões e a interação entre as mesmas.
- ▶ Frequentemente, empregaremos o conceito “docente” com base no paradigma de habilitação do docente generalista, quando tencionamos mencionar, conjuntamente, educadores de infância, professores do ensino básico, secundário e profissional.



- ▶ O termo “escola” é utilizado como referência a agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, escolas profissionais e estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico e secundário das redes privada, cooperativa e solidária.
- ▶ Utilizamos um *design* acessível tendo em consideração como as informações apresentadas podem ser compreendidas e interpretadas por todos os leitores. Assim, procuramos empregar recursos que facilitem a acessibilidade e inclusão, através de diversas estratégias, nomeadamente o código da *ColorADD*, cores e contrastes perceptíveis para diversos daltonismos, uso de fontes sem serifa, espaçamentos, padrão de leitura da esquerda para a direita, simetrias, utilização de gráficos, infografias e ícones.

Que opções foram tomadas na organização deste *Conjunto de Materiais*?

A principal preocupação da equipa que organizou este *e-book* foi, por um lado, produzir um conjunto de recursos que possam, de facto, ser úteis aos seus utilizadores do ponto de vista prático, estando conscientes dos desafios diários com que os profissionais de educação se deparam no dia a dia nas escolas, na procura de formas eficazes, inovadoras, práticas e exequíveis de agir, para pelejar contra todas as barreiras que interferem com o potencial de desenvolvimento global e a aprendizagem das crianças e dos jovens. Por outro lado, a equipa teve a preocupação de partir do trabalho de grande qualidade que já se faz nas escolas, escolhendo questões/temas para discussão conjunta, numa perspetiva de coconstrução de conhecimento sustentado na prática.

Não se ambiciona cobrir nem aprofundar todos os temas da Educação Inclusiva, pois nunca conseguiríamos abordar tudo o que se aspiraria, mas focarmo-nos em aspetos cruciais para a operacionalização no terreno. Portanto, este *Conjunto de Materiais* são mais uma proposta que se apresenta, de que o leitor se pode servir, selecionando, processando e interiorizando a informação, adaptando os recursos de que necessitar, com a intencionalidade de transformar essa informação em práticas eficazes (Donnelly et al., 2018).

Estes materiais não têm o intuito de prescrever “receitas”. Colocam-se questões conducentes a uma reflexão aprofundada, fundamentada e crítica, individualmente ou em grupo, sobre várias dimensões da inclusão, do ambiente educativo e das práticas pedagógicas que podem facilitar ou colocar obstáculos à participação e ao envolvimento de todos (e.g., ambiente social, ambiente físico, materiais, comunicação, etc.). Sintetizamos, abaixo, a metodologia que elegemos e alguns dos nossos objetivos.



A NOSSA METODOLOGIA REFLEXIVA	OBJETIVOS DESTES MATERIAIS
<p>Internacionalmente, este tema é foco central da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, que compromete os países a garantir uma Educação Inclusiva e de qualidade e a promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas.</p> <p>Estes materiais convidam, precisamente, a considerar como podem as escolas desenvolver estratégias para proporcionar uma educação efetiva para todas as suas crianças e jovens.</p> <p>Perante algumas propostas de textos, visionamento de vídeos, perguntas, exemplos ilustrativos, os leitores são convidados a refletir, anotar e fundamentar as suas respostas com situações ou atividades reais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Valorizar o que se faz bem, ou seja, o trabalho com empenho e eficiência que é desenvolvido na comunidade educativa em prol da educação. - Divulgar práticas bem-sucedidas que podem servir de inspiração a outros elementos implicados no processo educativo. - Estimular a inovação, promovendo a reflexão sobre novas formas de agir em contexto educativo, suportadas em redes de trabalho e apoio, recursos e práticas já experimentadas no terreno. - Aumentar a motivação e o sucesso de todos os implicados no processo educativo, alunos inclusive.

Frequentemente, fica também a incitação para identificarem as mudanças necessárias nas suas escolas e para definirem prioridades de acordo com o Relatório da Agência com o desenho de um sistema de monitorização da implementação do regime jurídico da Educação Inclusiva em Portugal (no prelo).

Partindo das conclusões da OCDE (2022), muitas questões já foram avançadas, não estamos a criar *ex nihilo*; já muito tem sido feito em várias instâncias, destacando-se as escolas. Efetivamente, Portugal tem feito um percurso notável em matéria de inclusão: em poucos anos, passámos de uma escola segregadora para uma escola com excelentes e diversificados exemplos de inclusão. A construção de uma escola inclusiva não é uma utopia, porque são muitas as escolas que já o são. Há escolas onde as crianças e jovens com deficiência crescem com os pares; há escolas em que as práticas curriculares mitigam os efeitos da pobreza; há escolas em que crianças e jovens de comunidades migrantes desenvolvem aprendizagens como, e com, os pares.

Reconhecem-se dificuldades e o caminho ainda a percorrer, é verdade, mas também se reconhecem aspetos conseguidos. Vamos, porquanto, reter este conhecimento, na perspetiva da escola que aprende a, e com, a inclusão, que se vai tornando melhor e que vai capitalizando e usando o que aprende neste processo. Como refere Ainscow (2015), a inclusão em educação deve ser contemplada como uma “viagem” de melhoria, começando no lugar onde cada escola está neste momento.

Creemos, pois, que o trilho a seguir é o de empoderar as escolas, respeitando a sua autonomia, enfatizando a importância das pessoas e valorizando o que já é bem feito. Os agentes envolvidos no processo educativo sabem mais do que fazem, por constrangimentos sobejamente identificados; então, é preciso resgatar esse potencial das escolas em ação, estabelecer novas dinâmicas, criar um impulso para aí refletirem sobre as práticas e desenvolverem ambientes e ações/medidas inovadoras. Gostaríamos de importar, a propósito, a ideia de que o currículo é uma “ferramenta” de inclusão, que tudo é currículo e que, por exemplo, os projetos não são, ou não devem ser, algo “paralelo” para além “do resto”.

Este Conjunto de Materiais pretende, pois, identificar possibilidades para apoiar as escolas na vereda de mais e melhores estratégias de operacionalização de uma Educação Inclusiva, não ignorando as dificuldades e desafios concretos enfrentados pelos diversos profissionais que integram as escolas, mas lançando sobre estas dificuldades e desafios novos olhares, com vista à implementação de abordagens contextualizadas de resolução de problemas em que tudo e todos são recursos para a inclusão.

O *e-book* rentabiliza toda a documentação orientadora já elaborada e disponibilizada pela DGE neste âmbito, mas mobiliza também um combinado de testemunhos de pessoas de diversas áreas e saberes, recolhidos anonimamente, que oferecem diferentes perspetivas sobre a vida das/nas escolas, mais ou menos críticas e desafiantes. Sem esta valiosa colaboração, não seria possível trazer para este documento o olhar dos atores, as suas perplexidades e inquietações. A partir delas estabelecemos um horizonte de contínua melhoria e integração dos contributos e propostas que pudessem complementar e enriquecer o seu conteúdo.

Assim, embora o projeto seja coordenado pelo ME/DGE/DGEstE/PNPSE/ANQEP, os textos e atividades refletem os sentires, as ideias e as experiências de muitas pessoas do terreno (profissionais, encarregados de educação, alunos, parceiros e entidades da comunidade).

Do mesmo modo, estes materiais não devem ser considerados como “acabados”; assumem, outrossim, uma natureza dinâmica, pois estão abertos a propostas das escolas, profissionais, crianças, jovens e famílias, para complementar futuramente o seu conteúdo.

Segue-se uma opção metodológica de um contínuo crescente de aprofundamento desses conteúdos, incluindo não só documentos para aperfeiçoar o conhecimento, estratégias já utilizadas com sucesso para ajudar os agentes dos estabelecimentos de educação e ensino a desenvolverem a sua reflexão e a sua prática, como também grelhas de observação, instrumentos de suporte para a organização e desenvolvimento de procedimentos e exemplos de modelos/formulários a utilizar. Ou seja, as informações/orientações disponibilizadas pretendem apoiar a reflexão interna, a discussão, a ação e a decisão de todos, salvaguardando sempre a sua autonomia no sentido de, no caso de serem acolhidos, poderem as escolas proceder às adaptações e ajustes que considerarem adequados às suas realidades e especificidades.

Os materiais foram construídos para serem usados com flexibilidade. Naturalmente, podem seleccionar-se as secções e as atividades mais importantes para um determinado grupo de participantes ou contextos educativos, assim como diversificar estratégias de dinamização das mesmas.

Apesar de as atividades propostas terem sido desenhadas como exercícios que visam, num primeiro momento, estimular a reflexão individual sobre o conteúdo apresentado, sugere-se a aplicação de métodos ativos de formação, nomeadamente, trabalhos de pares ou em pequenos grupos. Embora os conteúdos possam ser usados para formações em grande grupo, a exposição formal deverá ser evitada e os agentes de capacitação poderão adaptar e utilizar o que for oportuno e relevante para o contexto.

Quais as ideias-chave deste *Conjunto de Materiais*?

1. Formação centrada na observação e na prática

Este processo formativo constitui-se como mais um contributo para a observação e reflexividade sobre a prática:

“[...] sobre o que me baseio para pensar o que penso? De onde me vêm as ideias que acredito minhas? Sobre o que me apoio para fazer o que faço da maneira como faço e/ou pretendo fazer?... Sobre o que me apoio para dizer o que digo?...” (Josso, 2006, p. 26).

2. Partindo do que já é desenvolvido nas escolas e do conhecimento que estas e os seus atores possuem, coconstrução de guiões (*e-book*) de suporte à formação a ser realizada a nível nacional.

Assim, o Módulo 1 – Gestão da Educação Inclusiva surge com o objetivo de ampliar perspetivas sobre os conceitos e práticas de Educação Inclusiva e procurará explorar os seguintes conteúdos que são apresentados e discutidos em ações de curta duração, remetendo-se as instruções para os modos de funcionamento nas respetivas plataformas.

OS CONTEÚDOS A EXPLORAR

- ▶ Quadro teórico que sustenta as políticas públicas dos países da UE e da OCDE em matéria de inclusão e equidade.
- ▶ Fatores e dimensões de diversidade e exclusão e formas de os enfrentar pelas instituições educativas.
- ▶ Práticas de direção e gestão, de topo e intermédias e orientações constantes dos normativos e documentos de referência (nomeadamente estratégias nacionais, materializadas em RCM) que dão forma às políticas de inclusão em Portugal.
- ▶ Políticas de informação de escola que favorecem a equidade, a inclusão e uma justa distribuição do bem Educação.
- ▶ Dimensões e fatores de diversidade ponderados pelos dirigentes de topo e intermédios nas decisões de gestão do currículo, num quadro de autonomia e flexibilidade curricular.
- ▶ Contextos e matérias em que é considerada a voz dos alunos, dos encarregados de educação e dos profissionais.
- ▶ Promoção da participação das famílias na educação escolar através de iniciativas orientadas pelo reconhecimento e adequado diagnóstico de necessidades educativas (NE).
- ▶ Criação de dispositivos de cooperação interinstitucional (escolas, escolas-autarquias, escolas-ONG , escolas-administrações, etc.) em ordem à inclusão, pelas escolas.
- ▶ Políticas de monitorização e avaliação de desempenho que compreendem as diferentes vertentes de uma política de inclusão de base local (consagradas em Projetos Educativos e Regulamentos Internos das Escolas).
- ▶ Elaboração e aplicação de mecanismos de monitorização da Educação Inclusiva.

Creemos que, nesta fase, as escolas compreendem os valores em causa, embora reconhecendo e sentindo dúvidas de várias ordens. Com efeito, procuraremos disponibilizar sínteses e materiais úteis sobre os conteúdos norteadores, a par de questões às quais cada leitor poderá responder num exercício de maior consciencialização e de monitorização de passos possíveis a dar, no sentido de melhorar as suas práticas de Educação Inclusiva.

Este módulo é, assim, iniciado por um enquadramento, uma lista dos acrónimos e abreviaturas, um índice bem como uma introdução e objetivos desta publicação. De seguida vão-se desenvolvendo as secções e subsecções, onde na primeira se apresenta uma série de argumentos e se sublinha a importância de uma Educação Inclusiva, discutindo-se a eficácia da escola, a educação de qualidade e destacando os desafios que se colocam à implementação de uma Educação Inclusiva. Ao longo das diversas subsecções vão sendo abordados, em paralelo, os subtópicos: “Expectativas”, “Em destaque”, “(N)A prática”, “Para saber mais”, “Explorar, Refletir, (Re)Criar” e a autoavaliação integrada nas atividades propostas. Na segunda secção: rumo a uma escola (mais) inclusiva, são elencadas linhas e propostas orientadoras para o desenvolvimento de uma estratégia de aprofundamento da Educação Inclusiva nas escolas. Por último, na conclusão retorna-se às questões iniciais, apresentando-se uma síntese de pistas para um processo que se crê em constante desenvolvimento e, por isso, inacabado.

Que este *e-book* possa ser útil e ajudar quem o lê a aprender com e sobre a diversidade e a responder à questão inicial colocada:

Como posso, como podemos, como pode a escola responder à diversidade de TODOS... através do incremento da sua participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa?

Susana Colaço e Isabel Piscalho
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

Se quiser(em) partilhar ou sugerir algo sobre este *e-book*, pode(m) contactar:
educacao.inclusiva@ese.ipsantarem.pt

MÓDULO 1 - GESTÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



VÍDEO 3

Introdução ao Módulo 1 - Gestão da Educação Inclusiva

Sónia Seixas - Membro da equipa da ESE do IPSantarém no Projeto Educação Inclusiva

https://www.youtube.com/watch?v=_z57IBkLIXU&t=2s

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

A *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (2018) destaca a liderança escolar como um fator crucial no desenvolvimento de sistemas educativos inclusivos. As lideranças escolares são um elemento-chave na prestação de apoio de qualidade aos alunos, o que inclui uma cultura escolar positiva e implementação de respostas flexíveis à diversidade. Existem diversos modelos de liderança (ex. liderança transformacional, liderança distribuída/partilhada e liderança instrucional) que, apesar de perspetivas diferentes, podem ser utilizados em conjunto para uma prática escolar eficaz e inclusiva. Com efeito, no quadro da complexidade de elementos que contribuem para os desempenhos escolares, alguns estudos apontam que, no plano da ação da escola, a liderança surge logo depois do trabalho em sala de aula na lista de fatores que influenciam as aprendizagens dos alunos, e que essa influência decorre da cultura e organização escolar, que uma liderança inspiradora e assertiva pode imprimir (Day et al., 2016).

As lideranças, e a sua ação na gestão das escolas, têm, pois, um papel muito importante no encorajamento e apoio a práticas inclusivas e equitativas. Uma gestão escolar implicada traduz-se em tomadas de decisão que influenciam a valorização de certos princípios, valores e práticas nas escolas. A inclusão e a equidade em meio escolar estão, pois, intimamente ligadas a modelos de gestão e de liderança que privilegiam a participação e colaboração, em que a liderança é distribuída, nomeadamente em que as

lideranças intermédias constituem elementos centrais na mediação e concretização de políticas, práticas e valores, e em que as vozes de todos os membros da comunidade escolar são ouvidas e valorizadas. A direção tem igualmente um papel muito determinante na disponibilização, gestão e aproveitamento dos recursos e no encorajamento e apoio a práticas que conduzam à inclusão e equidade, procurando mobilizar e articular todos os meios de forma a facilitar a criação de ambientes educativos inclusivos. A liderança e a gestão são, igualmente, responsáveis por instituir políticas de comunicação, informação e imagem que espelhem os valores da cultura e do ambiente da escola e que deverão ser o mais inclusivas possível.

Este módulo procurará fornecer um suporte para as lideranças escolares se envolverem em processos de reflexão crítica, preferencialmente entre pares e de investigação colaborativa e/ou interação interna à escola ou com outras instituições para melhor compreenderem e atuarem nos processos de gestão de Educação Inclusiva, considerando os valores de Equidade e Inclusão.

Assim, este módulo poderá servir de guia de aprofundamento e de monitorização para apoiar as lideranças no desempenho do seu importante papel:

- i no encorajamento e apoio a práticas orientadas pelos princípios de equidade e inclusão;
- ii na decisão de gestão do currículo num quadro de autonomia e flexibilidade curricular;
- iii no envolvimento ativo das famílias;
- iv na elaboração e aplicação de mecanismos de monitorização da Educação Inclusiva;
- v na rentabilização dos recursos disponíveis na escola e na comunidade, através de projetos e parcerias.

Procuraremos responder, ainda que de forma não exaustiva, às seguintes questões:

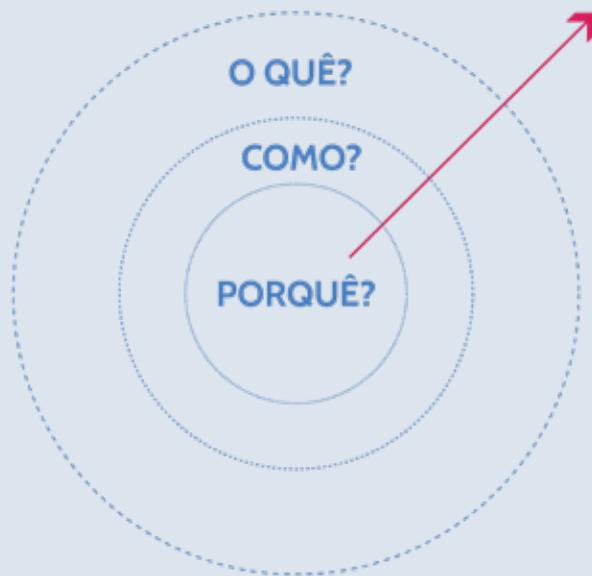
- ▶ Qual o quadro teórico que informa as políticas públicas dos países da UE e da OCDE em matéria de inclusão e equidade, segundo os documentos disponíveis?
- ▶ Que fatores e dimensões de diversidade e exclusão deverão ser considerados – e como enfrentá-los pelas instituições educativas?
- ▶ De que modo poderão as práticas de direção e gestão, de topo e intermédias, incorporar as orientações constantes dos normativos e documentos de referência (nomeadamente estratégias nacionais, materializadas em Resoluções do Conselho de Ministros) que dão forma às políticas de inclusão em Portugal?
- ▶ Que políticas de informação e comunicação de escola podem favorecer a equidade, a inclusão e uma justa distribuição do bem Educação?

- ▶ Que dimensões e fatores de diversidade são especialmente ponderados pelos dirigentes de topo e intermédios nas decisões de gestão do currículo, num quadro de autonomia e flexibilidade curricular (cf., por ex., planos de inovação)?
- ▶ Em que contextos e sobre que matérias é ouvida e considerada a voz dos alunos, dos encarregados de educação e dos profissionais?
- ▶ De que modos a escola promove a participação das famílias na educação escolar, e que lugar ocupam as iniciativas orientadas pelo reconhecimento e adequado diagnóstico de necessidades específicas?
- ▶ Qual a importância de estabelecer um dispositivo de cooperação interinstitucional (escolas, escolas-autarquias, escolas-ONG, escolas-administrações, etc.) em ordem à inclusão?
- ▶ Existe uma política de monitorização e esta compreende as diferentes vertentes de uma política de inclusão de base local (consagrada em Projeto Educativo e Regulamento Interno da Escola)?
- ▶ Como elaborar e aplicar mecanismos de monitorização da Educação Inclusiva a partir dos standards e indicadores da *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*?

1.1 Apresentação: quem somos?

Num contexto de formação, devemos privilegiar o momento de apresentação, assim há um maior envolvimento/compromisso e a relação entre todos (formandos e formador) fica mais individualizada. As atividades a desenvolver em formação com este propósito podem assumir inúmeras formas e dimensões: podem ser simples ou complexas, curtas ou longas, ativas ou passivas, seguidas (ou não) por observadores, realizadas individualmente, em pequenos ou em grandes grupos, etc.

Antes de iniciarmos este módulo, reservamos um momento em que propomos a seguinte atividade de apresentação:

Atividade 1 – Boas-Vindas e apresentação dos participantes¹**EXPLORAR
REFLETIR
(RE)CRIAR**

- ▶ Quem somos?
- ▶ Quando pensam na dimensão profissional, qual o vosso porquê (no sentido de propósito, causa ou crença...)?

Pistas de dinamização:

- Pedir aos participantes para escolher uma fotografia/imagem que ilustre a sua perspetiva de inclusão, ou escolher uma fotografia/imagem que espelhe uma prática pedagógica promotora de inclusão (a partir de materiais disponibilizados ou pesquisa virtual), entre outras.
- Construção de um mural coletivo (com recurso a post-it e papel cenário, por exemplo, se em formato presencial, ou através de um recurso educativo digital, se em formato a distância).

¹ Esta atividade é inspirada na metodologia “Golden Circle” de Simon Sinek (2009). Para saber mais: https://www.ted.com/talks/simon_sinek_how_great_leaders_inspire_action?language=pt

1.2 Quais são as vossas expectativas?

Um processo de aprendizagem é sempre alimentado por expectativas e motivações, que constituem os pontos de partida para um percurso de (des)construção e de desenvolvimento profissional, que se espera com sentido e significado para os participantes. Todos temos experiências e crenças prévias, inquietações, dilemas e perplexidades em relação aos temas propostos. Identificar as expectativas, torná-las evidentes e partilhá-las, poderá ser uma etapa importante na formação.

Atividade 2 – Expectativas

Nesta atividade espera-se a reflexão em torno das seguintes questões:

**EXPLORAR
REFLETIR
(RE)CRIAR**

1. O que imaginam que é ou que poderão abordar num módulo de Gestão da Educação Inclusiva?
2. Que situações vos vêm à mente quando se fala de inclusão na educação?
3. Que oportunidades e desafios antecipam?

Pistas de dinamização:

- Construção de um mural coletivo (com recurso a post-it e papel cenário, por exemplo, se em formato presencial, ou através de um recurso educativo digital, se em formato a distância)
- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Registo individual e posterior partilha em pequenos/grandes grupos



1.3 Levar a Educação Inclusiva mais longe: sinopse dos argumentos

Nesta secção vamos apresentar um conjunto de argumentos que:

1. Sublinham a importância e a urgência de uma Educação Inclusiva – enquanto expressão dos direitos humanos, nomeadamente o direito à educação e à participação plena, explorando as suas dimensões, os seus sentidos e significados, numa sociedade em transformação, cheia de incertezas e pluralidades;
2. Discutem noções como “escola eficaz”, “educação de qualidade”, apresentando algumas evidências ao nível do papel das lideranças na construção de escolas mais inclusivas;
3. Destacam a complexidade inerente à implementação de uma Educação Inclusiva, atendendo:
 - a. às características únicas e particulares de cada contexto;
 - b. à pluralidade de fatores que interagem na concretização do processo educativo escolar;
 - c. à existência de equívocos, obstáculos e desafios relacionados com a interpretação dos princípios de uma Educação Inclusiva.
4. Apresentam a escola como uma organização complexa, habitada por múltiplos agentes, onde se constroem, não sem tensões e conflitos, uma “comunalidade” no quadro de diversidades e desigualdades.

1.3.1 Do diagnóstico à ação

Difícilmente encontraremos alguém que discorde da ideia de que a Escola deve ser um espaço de acolhimento e hospitalidade, de oportunidades e de crescimento para todas as crianças e jovens que a frequentam, bem como para os profissionais que lá colaboram, independentemente das suas origens, características, atributos sociais, recursos económicos, etc. A proposta de uma Educação (mais) Inclusiva assenta numa alteração paradigmática na forma como se concebe o processo educativo, ao estabelecer que é o sistema que deve ajustar-se aos alunos, admitindo-se que é o sistema que, inadvertidamente, gera processos de exclusão ao não estar preparado para acolher as múltiplas formas de diversidade, geradoras elas próprias de desigualdades complexas, e não as crianças e jovens que devem ser (p)reparados de modo a participar plenamente no sistema educativo. Como é do conhecimento geral, ao longo das últimas décadas, deu-se um movimento global no sentido de sensibilizar, implicar e transformar os sistemas educativos nacionais para a necessidade de se tornarem mais inclusivos, equitativos e justos (Cerna et al., 2021).

Marcos e documentos com impacto na Educação Inclusiva no mundo e em Portugal:

- ▶ *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948) - sobretudo o artigo XXVI
- ▶ *Declaração dos Direitos da Criança* (ONU, 1959)
- ▶ Lei n.º 94-147 (em 1975, nos EUA)
- ▶ *Relatório de Warnock* (1978)
- ▶ *Convenção dos Direitos da Criança* das Nações Unidas (1989)
- ▶ Conferência Mundial sobre a Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)
- ▶ Decreto-Lei n.º 319/1991, de 23 de agosto
- ▶ *Regulamento das Nações Unidas para a Igualdade de Oportunidades dos Deficientes* (1993)
- ▶ *Declaração de Salamanca e o Quadro de Acção para as Necessidades Educativas Especiais* (UNESCO, 1994)
- ▶ *Educação para Todos* (Declaração de Dakar, 2000)
- ▶ *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (ONU, 2006)
- ▶ *Pontos de Vista dos Jovens sobre a Educação Inclusiva* (Lisboa, 2007)
- ▶ *Mais qualidade de vida para as pessoas com Deficiência e Incapacidade – Uma estratégia para Portugal* (2008)
- ▶ Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro
- ▶ *Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa* (Lisboa, 2015)
- ▶ Declaração de Incheon (2017)
- ▶ *The European Pillar of Social Rights* (2017)
- ▶ Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro
- ▶ *RECOMENDAÇÃO DO CONSELHO*, de 22 de maio de 2018, relativa à promoção de valores comuns, da Educação Inclusiva e da dimensão europeia do ensino
- ▶ *Global Monitoring Report - All means All* (UNESCO, 2020)
- ▶ *Reimagining Our Futures Together* (UNESCO, 2022)
- ▶ *Revisão da Educação Inclusiva em Portugal* (OCDE, 2022)
- ▶ *Profile for Inclusive Teacher Professional Learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion* (2022)

Esta reconfiguração paradigmática resulta de um processo longo e dialógico de constatação de que a Escola, em sentido amplo, ainda que criada como instrumento de justiça social e moldada sucessivamente para dar resposta aos desafios de cada tempo, era, em si mesma, produtora de múltiplas exclusões (Seabra, 2009). Ou seja, passámos de um sistema centrífugo, que, por mecanismos mais ou menos claros, deixava de fora ou lançava para fora todos aqueles que não se ajustavam à «forma e cultura escolar», para o ideal de um sistema centrípeto, que lança mão de todos os dispositivos e ferramentas pedagógicas e sociais para concretizar o direito à educação e bem-estar de todos aqueles que o frequentam, independentemente das suas características (Vieira et al., 2012).

I EM DESTAQUE

Em algum momento, a maioria já se terá cruzado com uma imagem semelhante à que apresentamos na figura 1, a propósito dos sentidos associados à noção de inclusão, no caso, educativa. As imagens representam simultaneamente conceitos (exclusão, segregação, integração e inclusão) e etapas, plasmando sucessivas abordagens das políticas (educativas) no sentido de responder ao desígnio de universalização da escolarização da população portuguesa em igualdade de oportunidades e participação.

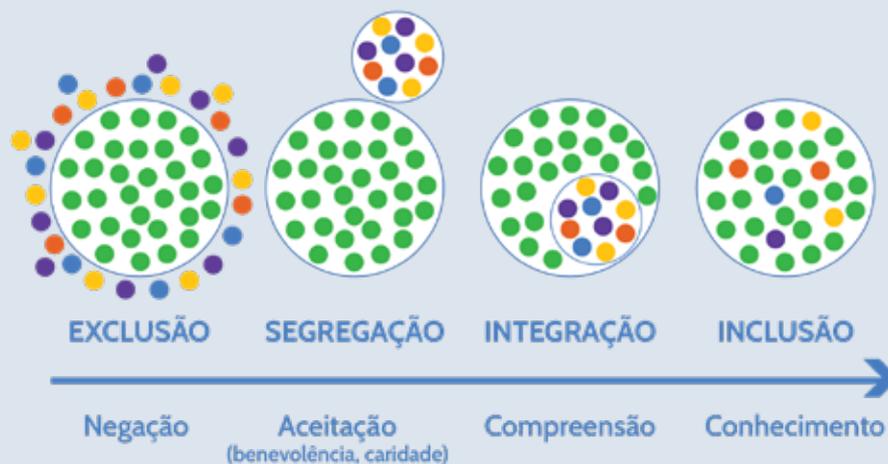
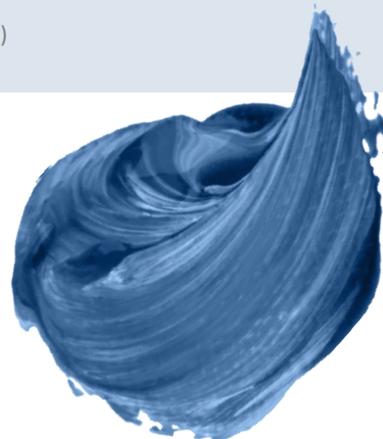


Figura 1. Várias perspetivas sobre a diversidade na escola

Adaptado de Eklindh & Brule-Balescut (2006) e Moore (2016)



Lutar pela inclusão: a perspectiva de uma encarregada de educação

A mãe e encarregada de educação de uma jovem de 17 anos com paralisia cerebral tem larga experiência na “luta” por uma escola mais inclusiva.

Na sua perspetiva, um ponto crítico é precisamente o dos recursos: materiais, claro, mas sobretudo humanos. Neste aspeto considera crítica a necessidade de formação: de profissionais docentes aos não docentes, a quem são atribuídas importantes tarefas de cuidar. Diz que “A formação em relação a estas questões é muito importante e necessária. O empoderamento é importante. O problema não é as pessoas não terem perfil, é faltar-lhes formação! E é preciso dar a importância necessária às pessoas, não achar que elas são menos importantes que outro elemento do sistema de ensino. (...)”.

Referindo-se ao caso particular da filha, sublinha que só pretende equidade: “Que ela atinja objetivos, como os outros! Claro que tem de ser de forma diferente e claro que isso envolve recursos humanos e materiais. Se ela não consegue comer sopa pela sua mão, não se pode colocar-lhe uma colher à frente e esperar que o faça, alguém terá de lhe dar, mas ela pode comer a sopa!”.

Partilha que, ao longo do seu percurso, se cruzou com frequência com uma cultura de segregação, “que estes meninos têm de estar numa escola para deficientes! Mas eu respondo é que eles têm de estar na escola. (...) Se estiverem todo o dia com pessoas da mesma idade e diferentes, só lhes pode fazer bem e também aprendem. (...)”. Sobre inclusão, remata dizendo:

“Às pessoas que dizem que estes alunos não devem estar na escola, eu pediria que pensassem na experiência deles. Se não tivessem tido acesso à educação e à escola regular, como e onde estariam? Que tentassem colocar-se no lugar destas crianças e jovens. Se dizem que eles não estão ali a fazer nada, o que será a experiência de vida deles? Para onde irão? Onde irão buscar aquilo que os vai moldar? Em que ambientes? Talvez no futuro tenhamos uma melhor sociedade se as crianças e jovens de hoje, todas elas, estiverem na escola regular.”



**EXPLORAR
REFLETIR
(RE)CRIAR****Atividade 3 – Ponto de partida face aos conceitos e etapas de uma Educação Inclusiva**

Sabemos que, quando se fala em inclusão nas escolas, estamos perante um processo em desenvolvimento, pelo que nos parece fundamental estabelecer um ponto de partida para a reflexão que, neste módulo, propomos, em conjunto, fazer.

1. Analisando a figura 1, e pensando na vossa experiência, onde posicionariam a vossa escola neste diagrama em termos:

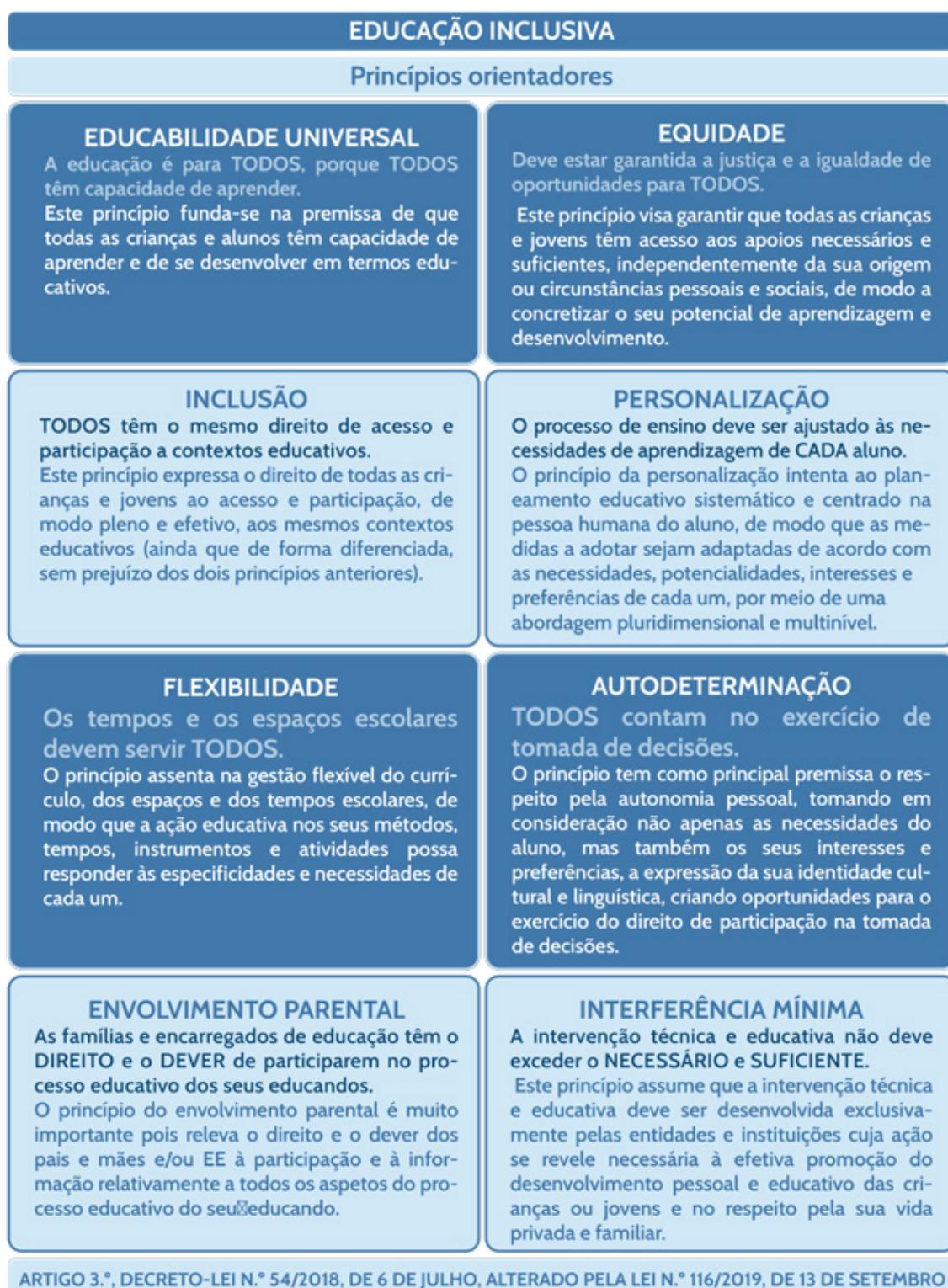
- ▶ Da visão de escola;
- ▶ De valores e representações dos docentes;
- ▶ De valores e representações de outros profissionais;
- ▶ Da participação e voz dos alunos;
- ▶ Do envolvimento das famílias;
- ▶ Das práticas pedagógicas;
- ▶ Dos espaços e ambientes não letivos;
- ▶ Dos recursos;
- ▶ Das parcerias com as estruturas da comunidade.

2. Do ponto de vista da gestão e administração, qual é o lugar destes princípios no vosso quotidiano?

Pistas de dinamização:

- Construção de um mural coletivo (com recurso a post-it e papel cenário, por exemplo, se em formato presencial, ou através de um recurso educativo digital, se em formato a distância)
- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Registo individual e posterior partilha em pequenos/grandes grupos

É no quadro desta alteração paradigmática que surgem múltiplos documentos produzidos pela UNESCO e pela OCDE com orientações e recomendações ao nível global, e são publicados os Decretos-Leis n.º 54, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 116/2021, e n.º 55 de 2018. Não obstante algumas reservas e objeções residuais, a adesão aos princípios neles contidos é generalizada (Quadro 1). (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022)



Quadro 1: Princípios orientadores da Educação Inclusiva em Portugal

Fonte: Direção Geral da Educação - DGE (adaptado)

Ninguém duvida certamente de que é para o cumprimento destes princípios que as escolas, os seus dirigentes, docentes, funcionários e colaboradores trabalham: para o sucesso e bem-estar dos seus alunos e comunidades, procurando proporcionar as oportunidades e condições para cada um desenvolver o seu máximo potencial. As grandes conquistas e melhorias vivenciadas pelo sistema de ensino português não são seguramente alheias a este esforço coletivo. Um esforço que não começou naturalmente com a publicação dos documentos mais recentes sobre Educação Inclusiva, mas que foi reforçado por estes. Entre as mais assinaláveis conquistas do Sistema Educativo português encontramos o aumento das taxas de escolarização entre as crianças e jovens, a redução expressiva do abandono escolar precoce e dos níveis de insucesso e a melhoria consistente do desempenho dos alunos portugueses nas avaliações internacionais (PISA, etc.) (Abrantes, 2021; OCDE, 2018; Abrantes & Sebastião, 2010).

PARA SABER

► Sobre o estado da educação em Portugal e sua evolução nas últimas décadas:

<https://www.pordata.pt/Publicacoes/Infografias/Como+aprendem+os+portugueses-184>

► Sobre as conquistas e desafios da Educação Inclusiva em Portugal:

<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/18677/19259>

► Sobre a avaliação da OCDE acerca do estado da Educação Inclusiva em Portugal:

<https://www.oecd.org/publications/review-of-inclusive-education-in-portugal-a9c95902-en.htm>

O que é, afinal, uma escola justa?

Num artigo de 2004 intitulado precisamente “O que é uma escola justa?”, François Dubet, um sociólogo da educação francês, propõe um exercício aparentemente simples ao leitor, o qual julgamos ser útil neste contexto. Propõe que cada leitor tente responder às seguintes questões pensando naquilo que considera ser o trabalho a ser desenvolvido pela Escola:

Uma escola justa deve:

- ▶ Ser meritocrática, com uma competição escolar justa entre alunos social e individualmente desiguais?
- ▶ Compensar as desigualdades sociais, dando mais aos que têm menos, rompendo assim com o que seria uma rígida igualdade?
- ▶ Garantir a todos os alunos um mínimo de conhecimentos e competências?
- ▶ Preocupar-se principalmente com a integração de todos os alunos na sociedade e com a utilidade da sua formação?
- ▶ Tentar fazer com que as desigualdades escolares não tenham demasiadas consequências sobre as desigualdades sociais?
- ▶ Permitir que cada um desenvolva os seus talentos específicos, independentemente do seu desempenho escolar?

Se a sua resposta é sim à totalidade ou maioria das questões, então é porque já concluiu que justiça escolar pode ser definida de várias maneiras e que é difícil escolher uma só, uma vez que, no final de contas, a Escola deveria ser capaz de fazer tudo isto ao mesmo tempo. Como refere o autor:

“O problema surge do facto de esta afirmação ser uma pura petição de princípios, pois cada uma das concepções de justiça evocadas entra imediatamente em contradição com as outras. Assim, uma meritocracia escolar justa não garante a diminuição das desigualdades; a preocupação com a integração social dos alunos tem grande probabilidade de confirmar o seu destino social; a busca de um mínimo comum arrisca-se a limitar a expressão dos talentos; uma escola preocupada com a singularidade dos indivíduos age contra a cultura comum que uma escola deve transmitir e que também é uma forma de justiça...”

(Dubet, 2004, p. 540).

I

Esta pluralidade de “missões” que à escola são atribuídas pode resultar, por vezes, num sentimento de cacofonia normativa que não raras vezes atormenta os agentes do processo educativo. Não somos alheios a estes sentimentos.

Todavia, numa nota que reforça, precisamente, a importância da liderança e da gestão escolar, o autor adianta que, para o problema de articular princípios de justiça aparentemente paradoxais, “não existe solução perfeita, mas uma combinação de escolhas e respostas necessariamente limitadas” (Dubet, 2004, p. 540).

Neste módulo, colocaremos algumas questões críticas, sem que nos arroguemos a dar todas as respostas, uma vez que estas só farão sentido se (co)construídas em cada contexto, tendo em conta as suas singularidades. Tal como Dubet no seu texto, a nossa ambição “é afastar-nos das petições de princípios, que fazem bem à alma, mas que, na realidade, tendem a evitar os problemas em vez de evidenciá-los”.

PARA SABER

► Sobre a discussão em torno da pluralidade dos princípios de justiça na escola:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?format=pdf&lang=pt>

Não obstante os esforços que permitiram todos os progressos enunciados, apoiados por políticas educativas, muitas de natureza compensatória (Ação Social Escolar, Programa TEIP, Centros de Apoio à Inclusão, Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação para a Educação Especial, entre outros) e outras de cariz transformador, com a publicação de vários documentos normativos norteadores que estabelecem claramente a inclusão como o paradigma de referência para a ação educativa em Portugal, é certo que existem dificuldades, obstáculos e barreiras à plena democratização do sistema de ensino. Sendo significativos os investimentos para a sua implementação nos últimos anos, sabemos que há muito ainda a fazer para ir mais além neste desígnio de abraçar a diversidade como uma riqueza de forma a tornar a Escola um espaço pleno de justiça (que já vimos ser plural nos seus princípios) e equidade (um conceito de complexa definição e operacionalização) (Abrantes, 2021).

“Equidade em educação significa que as circunstâncias pessoais ou sociais, como sexo, situação socioeconómica, antecedentes migratórios, idade, necessidades específicas ou local de residência, não impedem a realização do potencial educacional (justiça) nem que todos os indivíduos alcancem pelo menos um nível mínimo de competências (inclusão). A equidade, assim definida, não implica que todos devam ter os mesmos resultados, nem implica ensinar o mesmo conteúdo ou fornecer os mesmos recursos a todos os alunos.” (OCDE)

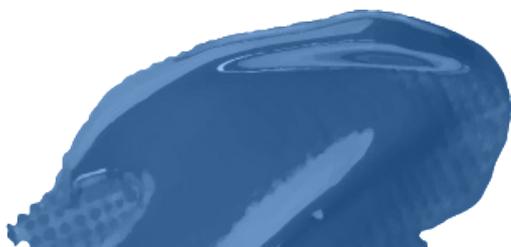
Para apoiar este trabalho, as escolas portuguesas contam hoje com um manancial robusto de políticas que, fornecendo orientações normativas claras e precisas, promovem a autonomia e a flexibilidade curricular, devolvendo aos contextos o protagonismo necessário para concretizar os desígnios de equidade, justiça e inclusão.

DOCUMENTOS NORTEADORES

- ▶ Decreto-Lei n.º 54/2018 de 06 de julho (<https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>), com as alterações introduzidas pela Lei n.º 116/2021, de 13 de setembro (<https://www.dge.mec.pt/legislacao-e-circulares>)
- ▶ Decreto-Lei n.º 55/2018, de 06 de julho, como retificado pelo Decreto-Lei n.º 70/2021 de 3 de agosto (https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf)
- ▶ *Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. (2017). Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>
- ▶ Autonomia e Flexibilidade Curricular: <http://dge.mec.pt/autonomia-e-flexibilidade-curricular>
- ▶ *Aprendizagens Essenciais* (2018), disponíveis em: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>
- ▶ *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC), disponível em: <https://www.dge.mec.pt/noticias/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>
- ▶ Projeto MAIA - Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica: <https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia-introducao>
- ▶ *Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar*: <https://www.dge.mec.pt/programa-nacional-de-promocao-do-sucesso-escolar>
- ▶ *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*: https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf



Figura 2 - Políticas Educativas Recentes e Inclusão



Todos, para a UNESCO, significa todos, ou seja, inclusão traduz-se num esforço sistemático, consciente e deliberado de eliminação de barreiras de acesso e sucesso na Educação, sejam elas de natureza física (acesso e permanência nos espaços educativos, por exemplo), seja de natureza simbólica (obstáculos relacionados com micropolíticas escolares, com preconceitos e estereótipos com base em atributos culturais, identitários, antecedentes migratórios, género e orientação sexual, sobredotação, neurodiversidade, deficiência, etc.), não esquecendo dimensões transversais como o estatuto socioeconómico e a localização geográfica (Fig. 3). Afirma também que só se podem eliminar barreiras reconhecendo que estas existem, de facto, nos sistemas educativos contemporâneos, não obstante as melhorias e progressos já assinalados. Significa, também, alargar o escopo da ação associada à inclusão a uma visão mais ampla, multidimensional e interseccional da diversidade, ou seja, compreendendo a forma complexa e cumulativa como os efeitos de múltiplas formas de discriminação (como o racismo, sexismo, xenofobia, homofobia, etc.) se combinam, sobrepõem e interseccionam, especialmente no caso de grupos ou indivíduos marginalizados. Significa, por fim, assumir que ser incluído é sentir que se pertence incondicionalmente, neste caso, à Escola, abandonando uma visão binária nós-eles/as em prol de uma visão estruturada e abrangente, que liga as áreas-chave da diversidade, equidade e inclusão.

Dimensões da Diversidade (atravessadas pela condição socioeconómica e localização geográfica)

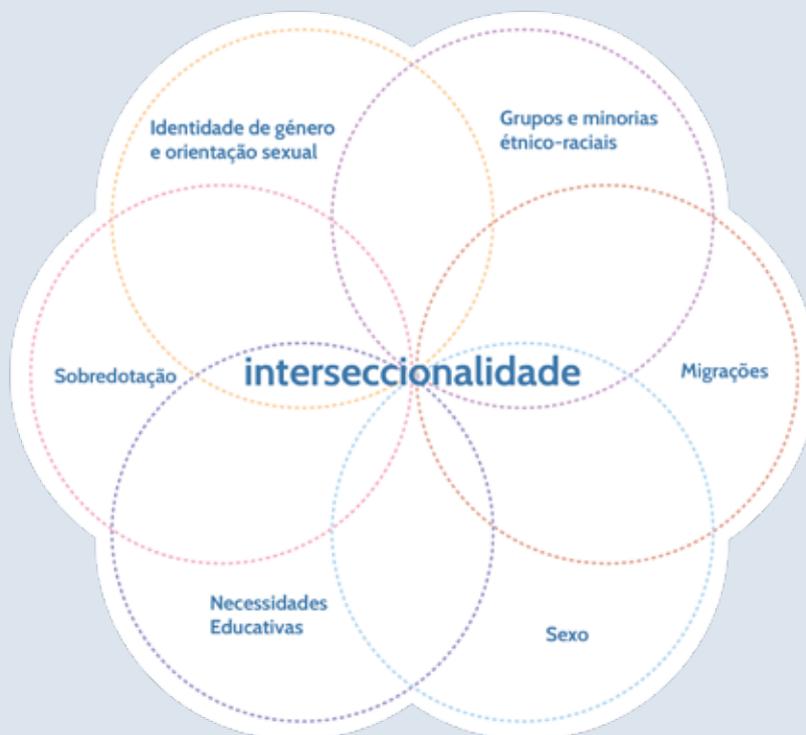


Figura 3 - Dimensões da Diversidade

Fonte: (Cerna et al., 2021)

I



VÍDEO 4

“Inclusion and Education: #AllmeansALL”

<https://www.youtube.com/watch?v=kEyjlqixq9c>

Atividade 4 - As dimensões da diversidade

**EXPLORAR
REFLETIR
(RE)CRIAR**

1. Até que ponto são consideradas, nas escolas portuguesas, todas as dimensões da diversidade (cf. figura 3)?
2. Quais são mais e quais são menos? Porquê?
3. E no seu contexto? Quais são as dimensões mais importantes na gestão e administração da sua escola?

Pistas de dinamização:

- Construção de um mural coletivo (com recurso a post-it e papel cenário, por exemplo, se em formato presencial, ou através de um recurso educativo digital, se em formato a distância)
- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Registo individual e posterior partilha em pequenos/grande grupo



Os documentos “lá de cima”

Uma professora de 1.º ciclo do ensino básico (CEB) de um agrupamento de escolas da periferia de Lisboa dizia que, ao contrário do que se diz por aí, não se cruza com frequência no seu quotidiano com professores acomodados e desmotivados, “mesmo aqueles que estão a dois anos da reforma”, embora reconheça que há casos e situações dessas. Considera que fala por muitos colegas quando diz que a maioria se sente, de certa forma, hostilizada pela sociedade, sobrevivendo ainda muitos preconceitos e estereótipos acerca dos supostos privilégios da classe, que contrastam com as reais exigências e responsabilidades da profissão de que, em última análise, gostam muito. Reconhece que poderá haver diferenças entre a experiência nos diferentes ciclos e tipos de ensino, pois, no seu caso, convive mais com professores do 1.º CEB: a pressão dos exames é, para muitos professores, o argumento para uma certa resignação e resistência na adoção de práticas «inclusivas». Em jeito de desabafo, diz que os documentos que “vêm lá de cima” vêm sempre muito “certinhos e bonitinhos”, mas que muitos colegas partilham a sensação de que essas pessoas (as que produzem os documentos) não entram com frequência nas salas de aula, nem conhecem as suas realidades concretas com que se deparam. Há, portanto, uma sensação de hiato, que é preciso preencher. Aliás, às vezes o sentimento é de que passam os dias a tentar responder às expectativas de todas as entidades: governo, escolas, sociedade em geral e famílias. Não é fácil e causa desgaste. Isto não quer dizer que rejeitam os ideais e os objetivos inscritos nesses documentos. Quer apenas dizer que sentem dificuldades em operacionalizá-los na prática.

[N]A PRÁTICA



Na caixa “Os documentos lá de cima”, a professora citada exprime um sentimento frequente, que não ignoramos. Contribuir para uma capacitação massiva da comunidade educativa é precisamente o que defende neste *ebook*, mas não numa perspetiva *top-down*, antes imersiva e local, no sentido de espoletar processos reflexivos e concretizadores *bottom-up*, que permitam à comunidade educativa apropriar-se dos dispositivos normativos que estabelecem o rumo, mas não prescrevem soluções estandardizadas e aplicáveis a qualquer contexto, como já havíamos referido. Fazê-lo seria tão irresponsável quanto impossível, muito embora saibamos que não se trata de processos simples. Por muito reconfortante que seja ter um guião prescritivo com tarefas e orientações precisas, não pode existir, quando se fala de inclusão, um padrão uniforme que dê resposta à multiplicidade de situações concretas das escolas. Mais que ser ator, há, neste contexto, que ser autor da(s) solução(ões) adequada(s) a cada contexto.

I EM DESTAQUE

Só os protagonistas em cada Escola, com destaque para as lideranças, têm condições para, diagnosticando, refletindo, agindo e avaliando a sua ação, encontrar estratégias e dispositivos adequados e eficazes para os desafios concretos que cada contexto enfrenta, nomeadamente, em termos de perfis de diversidade.

1.3.2 A escola à prova das desigualdades: constrangimentos e desafios

Se a palavra de ordem é inclusão e diversidade, é preciso partir do princípio de que a diversidade não é uma palavra neutra e isolada das dinâmicas sociais mais amplas que estruturam o mundo em que vivemos. Somos, com efeito, confrontados com frequência com estudos e investigações que identificam problemas e insuficiências da escola, demonstrando reiteradamente o peso que as origens socioeconómicas, culturais, territoriais, nacionais ou étnico-raciais, o género, as orientações sexuais, as (in)capacidades e deficiências, a sobredotação, entre outras, ainda têm nos percursos e resultados escolares dos alunos (Melo & Lopes, 2021). Um peso, dizem os primeiros estudos sobre o impacto da pandemia na educação, que se agravou, reforçando estas desigualdades, não obstante os esforços e empenho das comunidades educativas em atenuar os seus efeitos mais danosos (Martins, 2020).

I EM DESTAQUE

Porque será que...

... A taxa de retenção atinge 11% dos alunos ciganos no 1.º ciclo do ensino básico, quando a média nacional não excede os 2%? E que esse valor ultrapassa os 15% vs. 5% quando se passa para o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico? (DGEEC, 2020 citado por Abrantes, 2021)

...Os alunos mais desfavorecidos têm uma probabilidade de serem retidos cinco vezes maior do que os alunos de nível socioeconómico mais alto? (Conboy et al., 2013, p. 17 citado por Melo e Teixeira, 2021, p.91)

... 83,5% de alunos de famílias com o ensino superior nunca reprovaram ao longo do ensino obrigatório, por contraste com apenas 55% de alunos de famílias com o 3.º CEB ou menos? (Rol-dão, 2015, p. 148, citado por Melo e Teixeira, 2021, p.91)

... À medida que se avança no sistema de ensino, aumenta a distância entre os resultados dos alunos imigrantes e dos seus pares portugueses: menos de 1% no 1.º CEB, 7% no 2.º CEB e 10% no 3.º CEB e ES? (Seabra, et al., 2018, p. 308, citado por Melo e Teixeira, 2021, p.91)

...Os alunos afrodescendentes têm cerca de duas vezes mais probabilidade do que os alunos portugueses de frequentarem cursos profissionalizantes no ensino secundário, sendo que os alunos nacionais dos PALOP são, na sua larga maioria, encaminhados para estas mesmas vias (76%) ? (Seabra, et al., 2016 citado por Melo e Teixeira, 2021, p.91)

Atividade 5 - Gestão da diversidade no meu contexto

Com certeza, na vossa escola/nas escolas por onde têm passado, têm tido oportunidade de contactar com públicos diversificados que constituem desafios do ponto de vista da inclusão.

1. Quais são, no vosso contexto, esses alunos ou grupos de alunos?
2. Como costumam ser organizadas as turmas quando há um número significativo de alunos que, à partida, podem sugerir desafios do ponto de vista da inclusão?
3. Globalmente, consideram que, na vossa escola, apoiam os alunos a atingirem todo o seu potencial educacional, independentemente das suas circunstâncias pessoais e sociais, e que são ajudados a desenvolver um sentimento de pertença e autoestima?
4. Que medidas/ações de inclusão concretas têm sido implementadas?
5. Como são desenhadas e avaliadas?
6. Que problemas e necessidades identificam?
7. Que ideias/propostas têm para melhorar o vosso contributo/ação?

Pistas de dinamização:

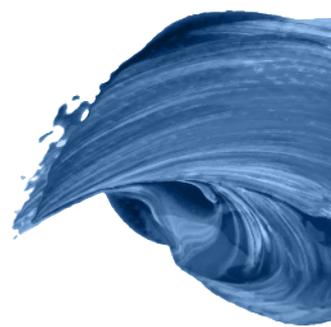
- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Registo individual e posterior partilha em pequenos/grande grupo
- Elaboração colaborativa de uma grelha de registo de problemas e necessidades e propostas de melhoria

Estes percursos e resultados desiguais, espelhados numa hierarquização anual de escolas em função dos resultados académicos dos seus alunos, são, com frequência, utilizados, em especial no espaço mediático, como indicador exclusivo da qualidade da educação ministrada nas escolas (ou, nalguns casos, da falta dela) (Melo, 2007). Precisamente para contrariar esta narrativa foi introduzido em 2018 um **indicador de equidade**, que “compara os resultados escolares dos alunos abrangidos pelo programa de Ação Social Escolar (alunos ASE) de uma determinada escola, agrupamento de escolas ou território com a média nacional dos resultados de alunos com perfil semelhante e em escolas com um contexto socioeconómico semelhante, a nível nacional. Ou seja, mede se essa unidade tem resultados superiores, inferiores ou em linha com os resultados nacionais, no seu trabalho com os alunos em condições socioeconómicas mais vulneráveis.” (DGEC/DGDAI, 2021, p. 3).

No entanto, uma escola eficaz será ainda para muitos - e aqui incluem-se profissionais, mas também o público em geral e algumas famílias (com recursos informacionais e socioeconómicos diferenciados, seguramente) que, querendo e podendo dar vantagens competitivas aos seus educandos, «escolhem» a escola onde estes estudam - aquela que produz bons resultados, sendo “bons resultados” aqui entendidos como aqueles que são mensuráveis e comparáveis objetivamente (Vieira et al., 2012, 2018).

O desafio da inclusão passa também, pois, por contornar esta crença de que “bons resultados” são “boas classificações”, quando uma suposta eficácia (justa para uns, injusta para outros) se tem tornado um recurso reputacional, que (des)prestigia a escola que o exhibe/desvaloriza (Vieira et al., 2018). Será ingénuo acreditar, portanto, que alguém (ou alguma escola) é indiferente a estas dinâmicas, ainda que a pressão pública por elas gerada seja mais expressiva nos ciclos mais avançados da escolaridade obrigatória, condicionados pelo acesso ao ensino superior, ou seja, pelos exames nacionais. Não se ignora, adicionalmente, que as escolas são chamadas a prestar contas, através de processos de avaliação interna e externa em que os resultados académicos têm um significado e um peso expressivo (Afonso, 2012).

Também será ingénuo crer que o lugar ocupado no *ranking* não tem impacto, positivo ou negativo, na preservação da dignidade e autoestima dos atores educativos, que é um ingrediente fundamental para o sentimento de pertença e inclusão. Um estudo da Fundação Francisco Manuel dos Santos revela precisamente que, em resultado da publicação anual dos *rankings* de escolas, o fosso entre escolas privadas e públicas aumentou, evidenciando uma paulatina transferência de alunos mais favorecidos para escolas privadas em busca de «melhor ensino», prejudicando a salutar heterogeneidade social, cultural e económica que beneficia sobretudo aqueles que vêm de contextos mais vulneráveis (Reis et al., 2015).



A “boa” escola?

Numa escola pública regularmente colocada nos lugares cimeiros do ranking do seu distrito, prestigiada e adjetivada por muitos como uma «boa escola», foi-nos relatada uma situação problemática envolvendo uma docente que considerava estar a ser forçada a pôr em causa o princípio da igualdade ao aplicar a dois alunos do 10.º ano de escolaridade de um Curso Científico-Humanístico, diagnosticados com Défice de Atenção e Hiperatividade desde a infância, por recomendação da EMAEI, medidas universais (sentar à frente, estímulo ativo à participação, mais tempo para a realização dos testes, e algumas medidas de adaptação da forma das perguntas), que, na sua perspectiva, significava o mesmo que testes classificados de «facilitados». Aparentemente era uma docente que não subscrevia os princípios da Educação Inclusiva, havendo vários relatos de problemas semelhantes em anos anteriores. Numa reunião com o diretor, este confessou sentir dificuldades em implementar um paradigma de Educação Inclusiva, quando a maioria das famílias tem a expectativa de ali obter excelência académica, alcançada, num número significativo de casos, à base de uma cultura de «exigência» e «rigor» à prova de qualquer medida de acomodação ou adaptação que possa pôr em causa a fiabilidade da avaliação certificada, posteriormente, num exame. “Se o aluno não tem melhores resultados, é porque não estuda”, referiu laconicamente a docente em várias mensagens, apesar de, com frequência, se recusar a esclarecer dúvidas, pois “se uns aprendem à primeira e outros não, a culpa não é minha”. Não era o caso, embora saibamos que há situações em que os alunos se desresponsabilizam daquilo que é a sua parte do trabalho pedagógico e de aprendizagem. “Contrariar isto é muito difícil”, referiu o diretor a dada altura, e não é só uma questão dos docentes, “A maioria das famílias daqui procuram-nos porque temos a fama de sermos exigentes e porque os seus filhos serão bem preparados para os exames nacionais”, acrescenta. Já a diretora de turma, ao tentar dar resposta às solicitações e queixas de comportamento discriminatório dos alunos, e tentando mediar a comunicação descompassada entre EE, direção e a docente em causa, não raro, disse, em jeito de desabafo, “é que eu não sou desta escola, é o primeiro ano que estou aqui e não conheço bem as pessoas ainda” ou “não costumo fazer as coisas assim, mas aqui é desta maneira”. No final do ano, e após vários episódios de tensão e conflito, os dois alunos em causa pediram transferência de escola.



**EXPLORAR
REFLETIR
(RE)CRIAR****Atividade 6 – As “boas” escolas**

1. Tendo em conta a vossa experiência, já vivenciaram/presenciaram situações semelhantes?
2. Que desafios e problemas identificam no relato “A boa escola” no que concerne à questão da inclusão?
3. Que desafios à inclusão reconhecem na cultura de escola aqui evidenciada?
(ex.: problemas de acolhimento de alunos e docentes, comunicação interna e lideranças intermédias, envolvimento das famílias)
4. Que medidas ou soluções poderiam ser implementadas para resolver cada um dos problemas e/ou desafios que identificaram?
5. Que medidas poderiam ser concretizadas para evitar/resolver situações como esta?

Pistas de dinamização:

- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Registo individual e posterior partilha em pequenos/grande grupo
- Elaboração colaborativa de uma grelha de registo dos desafios e propostas de melhoria

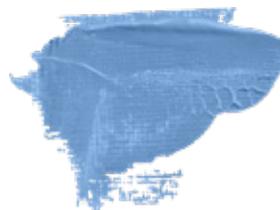
Ainda que a meritocracia seja uma ficção necessária (Dubet, 2004, p. 544), uma vez que “Em uma sociedade democrática, ou seja, em uma sociedade que em princípio postula a igualdade entre todos, o mérito pessoal é o único modo de construir desigualdades justas, isto é, desigualdades legítimas”, e que a maioria daqueles que se encontram diretamente envolvidos no processo educativo reconheça que as desigualdades de partida interferem nos percursos e resultados escolares e procure minimizá-los, o culto meritocrático da excelência de resultados académicos permanece um elemento forte em muitas culturas de escola (Torres, 2014, 2017, 2019), plasmado em documentos como os projetos educativos, nas práticas pedagógicas cristalizados, criando uma tensão normativa que é importante aliviar.

Professores fora da bolha: cooperar para incluir

Implementar uma Educação Inclusiva faz-se às vezes contornando o que vem escrito, confessa uma professora do 1.º CEB, encontrando formas de concretizar os ideais partilhados “à nossa maneira”. Conta que os recreios, que vigia com colegas, são um espaço e um tempo onde costuma partilhar experiências, estratégias e soluções para os problemas e situações desafiantes que vão surgindo: “a última turma que acompanhei, por exemplo: quando cheguei no 1.º dia é que percebi que tinha 5 alunos portugueses e 19 estrangeiros, sim, 19, alguns sem falar uma palavra de português! (...) Não acho que tenha sido de propósito, mas a verdade é que o agrupamento do outro lado da estrada não tem nada parecido...”.

Os documentos não dizem como abordar situações como esta, pelo que um aspeto fundamental, na sua perspetiva, é mesmo a partilha e cooperação entre colegas, envolvendo as famílias sempre que possível. Em seu entender, a pandemia até fomentou muito isso, através de páginas de Instagram e Facebook que se tornaram pequenas comunidades de partilha de estratégias. A este propósito, relata “eu uso já há uns anos uma app chamada Class Dojo, uma espécie de rede social fechada que permite partilhar o quotidiano da sala com os pais. Por exemplo, eu posto atividades que fazemos, «hoje aprendemos isto... e assim», os pais comentam, deixam mensagens, quase não preciso de fazer atendimentos. Quando foi da pandemia, por exemplo, os pais ficaram tranquilos. Já havia esse contacto e proximidade.” Refere que “A direção estimula, mas não cria espaços próprios para a partilha entre colegas”, e a cooperação acaba por acontecer mais no dia a dia, em contextos informais. Ou seja, não há espaços definidos para cooperação, estilo comunidade de prática, mas acaba por acontecer. Sabe por experiência que não é igual em todas as escolas, o que reforça a importância da cultura de escola nestes processos: “Já estive em agrupamentos muito competitivos, em que os professores estavam cada um na sua bolha. Os meus alunos têm melhores resultados que os teus. Aqui não, ajudamo-nos muito uns aos outros. É muito importante”.

[N]A PRÁTICA



Atividade 7 – Cooperar para incluir

1. Globalmente, existe na vossa escola um ambiente a tender para o competitivo, com relativo isolamento dos docentes, ou para um ambiente cooperativo, de partilha de problemas, experiências e soluções?
2. Qual é, na vossa perspetiva, a importância das lideranças na promoção de um ambiente em que os próprios docentes também se sintam incluídos, apoiados e motivados, também, a cooperar?
3. Que medidas podem ser tomadas para promover ambientes mais cooperativos entre docentes, e entre docentes e outros profissionais, com vista à resolução de dilemas, problemas e desafios concretos que surgem no quotidiano escolar?

Pistas de dinamização:

- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Registo individual e posterior partilha em pequenos/grande grupo
- Elaboração colaborativa de uma grelha de registo de medidas com vista à promoção de ambientes mais cooperativos

Em suma, uma **visão de escola como rede integradora**, com **elevada cooperação entre docentes e atuação pedagógica concertada, envolvendo ativamente os alunos e as famílias** são justamente alguns dos ingredientes identificados pela equipa liderada por Teresa Seabra (Seabra et al., 2014, 2016) nas escolas que, enfrentando desafios semelhantes, faziam a diferença. A estes, as autoras somam a **crença partilhada no poder da escola e dos professores na obtenção de resultados e lideranças intermédias particularmente ativas na promoção desta visão de escola**. Como refere um diretor de um Agrupamento de Escolas, “O trabalho colaborativo entre pares funciona muito bem, a supervisão pedagógica..., mas isto não se prescreve, resulta da necessidade face à dificuldade. E as dificuldades estão identificadas, as soluções emergem, não há pacotes de intervenção [que venham da direção]...”. No mesmo sentido vai outra diretora quando sublinha que “O professor terá aqui um papel importantíssimo, mas não podemos dar receitas, ser muito diretivos.... Têm de ser os professores a decidir.”

Neste aspeto, as **lideranças** surgem, então, como um **ingrediente fundamental**, contribuindo para a “agregação, vinculação e criação de sinergias na organização que no seu conjunto têm um impacto positivo e significativo” (Pina, 2015, p. 46) em função de um projeto e uma visão de escola partilhadas pelos intervenientes.

Liderar para melhorar: várias formas e modalidades

Desde os anos 70 que se procura aferir quais os modelos de liderança mais eficazes na produção de mudança e melhoria nas escolas. Ao longo do tempo, alinhavaram-se vários modelos e modalidades. Devemos olhá-los como arquétipos, ou seja, cada liderança concreta se comporá de elementos e características de todos, aproximando-se, todavia, mais de um ou de outro modelo (Quadro 2). Notar, ainda, que os estilos de liderança não são estáticos, forçados que estão a ajustar-se aos contextos e momentos concretos da vida da escola, e às dinâmicas políticas, sociais e económicas que permanentemente desafiam as organizações a processos de adaptação. Sublinhar que um modelo de liderança partilhada/distribuída não constitui tanto uma forma de conceber a liderança, mas antes uma forma de a concretizar (Amorim et al., 2020).

Transformacional	Instrucional	Partilhada/distribuída
<p>Centrada na motivação e inspiração dos liderados</p> <p>Objetivos suportados por valores e ideais</p> <p>Matriz axiológica clara, frequentemente personificada na pessoa do líder/diretor carismático</p> <p>Ênfase na visão de escola</p>	<p>Centrada na gestão do currículo e na obtenção de resultados</p> <p>Metas e objetivos de desempenho ambiciosos claros para toda a comunidade</p> <p>Monitorização, apoio e avaliação do processo de ensino-aprendizagem</p> <p>Oportunidades de desenvolvimento profissional</p> <p>Ênfase num clima de escola positivo</p>	<p>Reconhecimento da importância das lideranças intermédias, enquanto fontes de influência dentro da escola</p> <p>Assente na distribuição de tarefas e na influência distribuída</p> <p>Ênfase em lógicas colaborativas de organização do trabalho</p> <p>Processos de tomada de decisão partilhados e/ou participados</p>

Quadro 2 – Modelos/Estilos de Liderança

**EXPLORAR
REFLETIR
(RE)CRIAR****Atividade 8 – Formas de liderar**

1. Considerando os modelos de liderança enunciados, em qual se reveem mais?
2. Que tipo de situações, na vossa perspetiva, exigem uma liderança mais de tipo transformacional ou de tipo instrucional?
3. Que condições são necessárias para promover uma liderança partilhada/distribuída?
4. Quais os benefícios do modo de liderança “partilhada” e quais os seus limites/desafios?

Pistas de dinamização:

- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Registo individual e posterior partilha em pequenos/grande grupo
- Construção de um mural coletivo (com recurso a post-it e papel cenário, por exemplo, se em formato presencial, ou através de um recurso educativo digital, se em formato a distância)

1.3.3 A Educação Inclusiva e seus equívocos

Reconhecer as grandes conquistas do Sistema Educativo português (tantas vezes injustamente desvalorizadas no espaço público) não nos deve impedir de convocar os equívocos, dificuldades e desafios que promover e implementar a Educação Inclusiva têm trazido ao quotidiano das escolas, feito de situações, contextos e dilemas a exigir decisões e ações concretas que, por vezes, parecem distantes dos princípios consensuais que nos norteiam. Efetivamente, ir além das virtuosas «petições de princípios» implica necessariamente desconstruir os equívocos, enfrentar as dificuldades e responder aos desafios que este processo trouxe às escolas, instadas a interpretar as normas e a trazê-las à prática.

Em resultado desta complexa teia de dinâmicas, em que se mobilizam as escolas a serem mais inclusivas, não deixando de almejar a excelência de aprendizagens e resultados, sabemos que muitos creem que o princípio da Educação Inclusiva é incompatível com a ideia de uma educação de qualidade (ver caixa “A boa escola”). Ora este é justamente o primeiro equívoco de três que é urgente desconstruir. Senão, vejamos.



1.3.3.1 Equívoco #1: A Educação Inclusiva é incompatível com uma educação de qualidade.

Este equívoco tem origem numa visão deturpada da Educação Inclusiva ao assumir, como seu corolário, que a ampliação e diversificação dos dispositivos de inclusão escolar desfazem as condições e práticas que concretizam a meritocracia. Assim, abandona o princípio da escola eficaz, que visa o sucesso acadêmico dos alunos segundo os mais elevados padrões de exigência, em detrimento de um princípio inclusivo que investe demasiados recursos com alunos em situação de vulnerabilidade em atos de condescendência intraduzíveis em termos de eficácia. Ou seja, este equívoco surge associado à convicção de que o princípio de inclusão dos alunos mais vulneráveis entra em tensão com o princípio da eficácia escolar, pois os mecanismos pedagógicos da inclusão sugerem um compromisso mais fraco destes para com os resultados escolares, inadequado aos padrões de excelência fixados pelas e/ou exigidos às escolas (Afonso, 2012).

Exemplo #1:

“Não há dúvida de que, ao baixar o nível de exigência, a escola fica mais longe de atingir as metas de excelência a que se propõe. Há professores que não entendem que o princípio da inclusão escolar também tem como objetivo valorizar as aprendizagens, apesar de não ser o único domínio a ser valorizado. Este propósito está bem definido no Projeto Educativo, mas ainda assim não é seguido por todos (...)”

(Diretora de Agrupamento de Escolas)

Exemplo #2:

“(...) leciono português e, no 9.º ano, os meus alunos têm de ser submetidos a um exame nacional, cujos resultados terão implicações noutras avaliações; embora os aceite, goste deles e me esforce por ser o mais profissional possível, vejo-os como um obstáculo também na obtenção de melhores resultados com os outros alunos(...)”.

(Cardoso, 2011) - Excerto de entrevista

Exemplo #3:

“Baixar a fasquia? O que nós estamos a fazer é alargar a base do sucesso. Se mais estão a aprender, a base da pirâmide alarga-se, naturalmente. As percentagens ou proporções alteram-se... Mas temos sempre o topo. A base alargou e agora nota-se que o pico é mais reduzido, mas isso é mesmo assim. Os do topo estão sempre lá. Os que não estavam eram os da base. E isto porque queremos que todos aprendam... os resultados são diferentes porque os objetivos são diferentes... Já não estamos a trabalhar apenas para a excelência; estamos a trabalhar para que todos aprendam.”

(Diretora de Agrupamento de Escola)



Desfazer o equívoco #1 em três passos:

- 1.** A qualidade da educação não é exclusivamente medida por indicadores quantitativos de sucesso que assentam quase em exclusivo nos resultados (classificações) escolares. O conceito de qualidade da educação é atualmente mais complexo e plural, de perfil humanista, e acolhe outras dimensões, nem sempre mensuráveis, como o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comunidade e aprender a ser. Aprender a ser para pertencer. Assim, o conceito de sucesso precisa de ser redefinido, local e globalmente, pois não se trata, apenas, de almejar sucesso académico, mas também sucesso nas variadas áreas de competência sistematizadas pelo *Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. É preciso não esquecer que dados relativamente recentes dão conta de que os alunos portugueses são dos mais ansiosos com as exigências escolares do conjunto dos países estudados no PISA (OCDE, 2018). O estudo de Tânia Gaspar e colegas (2020) chega a conclusões semelhantes, referindo que na perceção dos estudantes sucesso é sinónimo de “notas” e que a pressão para as atingir é um fator gerador de mal-estar e ansiedade.
- 2.** A noção de qualidade educativa não deixa escapar a diversidade e a complexidade como fatores a ter em conta ao definir o que se pretende que os alunos aprendam nas escolas e como se pretende que eles aprendam. Considera-se, então, o princípio da inclusão como garantia de adaptabilidade e de estabilidade que tem como objetivo valorizar o saber, sem que, para tal, abandone uma referência comum de rigor e atenção às diferenças. Ou seja, uma educação de qualidade considera as diferenças/especificidades e programa a sua atuação a partir delas, constrói-se em contexto.
- 3.** A medida de qualidade educativa assenta no desenvolvimento holístico dos alunos, privilegiando dispositivos e práticas que primam pela exigência, diversidade, equidade e democracia, valores que, em conjunto, concorrem para as competências ventiladas pelo *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Para mais, garantir o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos requer a gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos professores e educadores sobre o currículo e orientações curriculares, permitindo explorar temas diferenciados e aumentar oportunidades para todos os alunos atingirem o seu máximo potencial, garantindo, assim, o acesso ao currículo e às aprendizagens essenciais.

A este propósito, vale a pena explorar a *Bússola da Aprendizagem 2030*, proposta pela OCDE (<https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/>). Em linha com a perspetiva holística dos alunos proposta no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, este projeto procura definir as competências, pensadas como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, de que os alunos precisam para desenvolver o seu potencial e contribuir para o bem-estar das comunidades e do planeta. Uma tal visão, considera a UNESCO, exige escolas diferentes das que deram resposta aos desafios das sociedades do século XIX e XX.



VÍDEO 5

“OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030”

https://www.youtube.com/watch?v=M3u1AL_aZjI

Não é possível dissociar esta orientação, que, em Portugal, se revê no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, da construção de uma Educação Inclusiva. Um tal propósito não decorre sem obstáculos e desafios, inquietações e perplexidades. O «problema» centraliza-se, não tanto nos princípios inclusivos, mas no respetivo processo de operacionalização. Esta questão não é de somenos importância pois incide num dos propósitos fundamentais da Educação Inclusiva que é conformar o processo ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. De facto, a matriz da Educação Inclusiva deve permitir, através do debate organizado e informação livre, que os alunos construam os seus valores, que os clarifiquem, que os assumam consciente e livremente. A inclusão deve concorrer, com efeito, para a autonomia, o espírito crítico, a intervenção esclarecida dos alunos, assegurando o direito alienável à liberdade de consciência e afastando a possibilidade da violação da programação ideológica (incompatível com a matriz da Educação Inclusiva). Entenda-se como “programação ideológica” qualquer ação pedagógica, mais ou menos insidiosa, que fragilize a matriz inclusiva da educação inscrita no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, questionando o pluralismo na formação do pensa-

I

mento crítico dos alunos e, em particular, um crescente apagamento da autonomia no seu desenvolvimento cognitivo e social, por via do apelo ao conformismo acrítico.

A título de ilustração, se um dos objetivos da educação, em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, é o de transmitir valores, deve estar assegurado, pelo princípio da inclusão, que, de algum modo, isso não signifique impor valores. Ora, numa matriz inclusiva, a educação nunca deve deslizar para a programação ideológica, para a inculcação da passividade, do conformismo, da obediência a qualquer sistema de valores e princípios. No entanto, a própria forma escolar tradicional, profundamente enraizada e cristalizada na própria representação de escola que quase todos partilhamos, parece sugerir-lo. Ainda assim, de muitos modos a escola pode evitá-lo.

Um modo de o fazer consiste em prover os alunos, além das competências científicas e técnicas, de outras de índole social e humano, que lhes permitam indignar-se contra os atropelos à justiça, a violação dos direitos humanos ou a corrupção na vida das instituições. A concretização destes valores e competências em comportamentos apropriados de tal modo que definam um perfil de aluno preparado para os desafios da sociedade do seu tempo, tal como preconiza a OCDE na sua *Bússola da Aprendizagem* (<https://www.oecd.org/education/2030-project/>), poderá, então, ser qualificada de Educação de Qualidade.

Atividade 9 – Educação de Qualidade

EXPLORAR REFLETIR (RE)CRIAR

1. Como promover uma (nova) visão de Educação de Qualidade, menos assente em resultados académicos?
2. Como promover a mudança para cumprir o previsto em orientações como a *Bússola da Aprendizagem* e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (ajustada a uma sociedade do conhecimento)?

Pistas de dinamização:

- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Registo individual e posterior partilha em pequenos/grande grupo
- Construção de um mural coletivo (com recurso a post-it e papel de cenário, por exemplo, se em formato presencial, ou através de um recurso educativo digital, se em formato a distância)

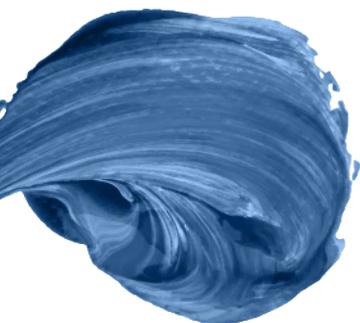
O que fazer, então, para alinhar os vários processos em curso? Em primeiro lugar, as lideranças escolares têm de se posicionar muito claramente contra qualquer tipo de programação ideológica, esclarecendo muito bem o que se pretende com a Educação Inclusiva, desconstruindo equívocos e falsos argumentos.

As propostas de ações de formação aos docentes devem contemplar não só os objetivos pretendidos, mas, e principalmente, os obstáculos, desafios, inquietações e perplexidades que esses objetivos geram, pois, como sublinhámos, a questão não são os programas e princípios, mas sim os processos de operacionalização.

Por fim, dar particular importância à monitorização dos processos educativos: sem uma aferição séria de impactos e resultados, para lá de métricas aplicadas como rotina burocrática, reproduzir-se-ão práticas ineficazes, nuns casos, e cairão no esquecimento estratégias e práticas que atingem os propósitos, noutras situações.

1.3.3.2 Equívoco #2: A Educação Inclusiva é um sinónimo de educação especial

Conquanto o Decreto-Lei n.º 54/2018 tenha alargado o quadro de intervenção da Educação Inclusiva a todos os alunos, muitos intervenientes educativos consideram-na limitada à inclusão de crianças e jovens com deficiências ou neurodiversidades, o que leva a considerar alunos com qualquer outro tipo de fragilidade, ou que possuam necessidades educativas não diretamente associadas à dimensão cognitiva, serem considerados menos prioritários e, com efeito, saírem lesados no direito de obterem quaisquer apoios ou apoios adequados às suas necessidades. Os que podem obtê-los fora da escola, em virtude do seu enquadramento socioeconómico, obtê-los-ão. Os outros serão duplamente prejudicados: pela sua condição social, que constitui à partida uma desvantagem, e pela impossibilidade de mobilizar recursos que ela determina.



Exemplo #1:

É fácil dizer que a Educação Inclusiva é para todos, mas na prática não resulta assim. O querer chegar a todos leva muitas vezes ao efeito contrário que é não chegar a nenhum, nem àqueles que mais precisam. E não tenho dúvidas de que quem precisa mais são os alunos com NE; aqueles que têm algum déficit cognitivo ou psicomotor e que por isso precisam de adaptações curriculares e apoio dos docentes de educação especial. Estes [os docentes de educação especial] é que são qualificados e têm formação específica para lidar com estes casos, não são os outros professores.

Docente, 3.º CEB

Exemplo #2:

[...] o foco da Educação Inclusiva são os alunos com NE. Aqueles que apresentam evidências, por um parecer médico, por exemplo, de terem problemas de saúde física ou mental que lhes dificultem a aprendizagem. As escolas, as aulas, os currículos têm forçosamente de ser adequados a estes alunos. Para os outros, aqueles que não evidenciam qualquer problema, não vejo que haja necessidade de usufruírem de qualquer tipo de medidas. Sempre houve alunos bons e maus, com melhores e piores resultados escolares; sempre houve aqueles que estudam e se esforçam e aqueles que são mandriões; os que sabem estar na sala de aula e aqueles que tendem a perturbar o bom funcionamento das aulas. Não é necessário procurar razões para que isto aconteça. Os alunos são diferentes. Sempre foi e sempre será assim, independentemente das medidas que sejam implementadas.

Docente, 3.º CEB

Exemplo #3:

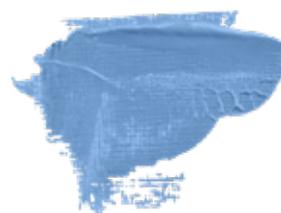
Esta questão da Educação Inclusiva é para mim uma falsa questão, porque a educação já é inclusiva desde que há democracia neste país. Aliás, a escolaridade obrigatória tem vindo a ser prolongada e atualmente vai até aos 18 anos ou até o aluno concluir o 12.º ano. O ensino é universal e gratuito e há cada vez mais apoios sociais a alunos carenciados. Os alunos têm direito a manuais escolares, a computadores, ao acesso à internet, e sei lá mais o quê... Como é que se pode dizer que a educação não é inclusiva? Então, para mim, só faz sentido falar de educação especial quando está vocacionada para apoiar alunos com deficiências a nível intelectual, auditivo, visual, motor, etc.; o resto, quer dizer, as medidas universais de adequação às necessidades dos outros alunos que não são NE só vêm sobrecarregar o sistema.

Docente, Ensino Secundário



Desfazer o equívoco #2 em três passos:

1. O enfoque da diferenciação pedagógica deve ser colocado nas respostas educativas e não em categorias de alunos. Assim, deve ser abandonada a categoria “necessidades educativas específicas” em prol de uma categoria mais alargada que integre a diversidade das pessoas, tanto no domínio socioeconómico e cultural, como no domínio cognitivo, motor, sensorial, motivacional, entre outros, por forma a garantir o pleno acesso à participação em todos os contextos educativos. Tal pode ser conseguido por via do Desenho Universal para a Aprendizagem (Piscalho et al., 2022) que compreende uma abordagem multinível e multimétodos. É preciso não esquecer que o problema não é a diversidade em si mesma, mas a desigualdade no acesso às aprendizagens que está associada a essa diversidade, na forma de vantagens e desvantagens frequentemente cumulativas e interseccionais. Individualizar as causas do insucesso de uns por contraste com o sucesso de outros, ou seja, atribuir exclusivamente a questões de carácter, disposição ou vontade nega à partida a parte de responsabilidade da escola e dos docentes nesse processo. A Educação Inclusiva é, portanto, um direito de TODOS os alunos e não um privilégio mediante pré-requisitos e predisposições.
2. A diferenciação pedagógica deve ser entendida como um pressuposto estruturante de uma ação pedagógica que abrange TODOS os alunos no âmbito da sua aprendizagem, e não só aqueles que estão diagnosticados como alunos com necessidades educativas, seja qual for a sua natureza. Assim, os processos que suportam a ação pedagógica devem ser diferenciados, quanto às suas finalidades e aos seus conteúdos, quanto ao tempo e ao modo de os alunos aprenderem, quanto aos recursos, condições e apoios que são disponibilizados.
3. Os projetos educacionais inclusivos, principalmente os desenvolvidos no âmbito da **Autonomia e Flexibilidade Curricular** devem ser culturalmente mais amplos e significativos, compreendendo as características (incluindo as socioculturais, como sublinhado na fig. 3) e necessidades educativas de todos os alunos, que podem ser mais ou menos diferenciadas, de modo a tornar inteligível a relação entre esses projetos e o próprio conceito de inclusão educativa, conducente à criação de ambientes educativos onde cada interveniente possa contribuir, à medida das suas possibilidades, para a aprendizagem e conseqüente sucesso educativo.



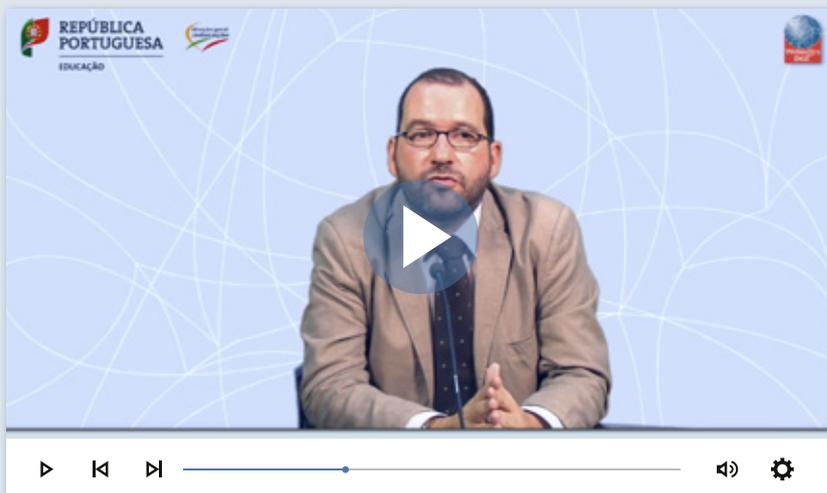
I EM DESTAQUE

As políticas em vigor constituem, na perspetiva de Alves e colegas (2019), ferramentas criadoras de possibilidades que favorecem o trabalho colaborativo e inclusivo para alunos e docentes:

- ▶ ao nível da **flexibilidade na gestão e abordagem ao currículo** e da oportunidade de o ancorar às experiências e vivências dos alunos, aos contextos locais, com recurso a metodologias mais ativas e centradas no aluno e orientadas para a construção e não para a aquisição do conhecimento;
- ▶ ao nível da **flexibilidade na gestão autónoma do trabalho docente**, assumindo os docentes o papel de facilitadores do processo de aprendizagem dos alunos, responsabilizando-se pelo desenvolvimento curricular e pedagógico e pela construção de ambientes educativos inclusivos, diferenciados e plurais;
- ▶ ao nível da **flexibilidade na gestão integradora do trabalho dos alunos**, por via da possibilidade do desenvolvimento integrado e colaborativo de trabalho interdisciplinar nos Domínios de Autonomia Curricular (DAC), por exemplo, que têm aberto portas a experiências de aprendizagem transversais e significativas para quem nelas participa.

Alguns exemplos de flexibilidade na gestão curricular:

<https://afc.dge.mec.pt/pt/praticas/opcoes-curriculares>

**VÍDEO 6**

Autonomia e Flexibilidade Curricular

https://www.youtube.com/watch?v=_6F5cCQ36aY

1.3.3.3 Equívoco #3: A Educação Inclusiva compete exclusivamente aos docentes de educação especial

Na sequência imediata do equívoco #2, em que se evidencia a confusão entre Educação Inclusiva e educação especial, surge outra concepção frequente, expressamente difundida entre intervenientes educativos, de que a Educação Inclusiva é competência exclusiva dos docentes de educação especial. Este equívoco desponta associado a duas razões fundamentais: (1) uma leitura incorreta do compromisso e missão do docente de educação especial; (2) uma visão enviesada do papel dos docentes do ensino regular no âmbito da Educação Inclusiva.

Assim, firma-se a ideia de que ao docente de educação especial cabe gerir todo o processo de Educação Inclusiva, desde a identificação da necessidade de aplicação de medidas até à sua efetiva aplicação nos diferentes contextos escolares.

Exemplos: Todos os exemplos que ilustram o equívoco anterior são igualmente boas ilustrações do equívoco #3. No entanto, robustecemos a ilustração deste equívoco com outros exemplos extraídos de entrevistas realizadas no âmbito desta capacitação.

Exemplo #1:

[...] aos colegas de educação especial ou aos técnicos especializados deve ser entregue tudo o que tem a ver com a Educação Inclusiva e não aos outros professores que já têm muito com que lidar. Não somos nós [professores do ensino regular] quem tem formação para trabalhar com alunos com necessidades educativas específicas, nem tem de ser de nós que parte a iniciativa de identificar esse tipo de necessidades. Já há uma equipa [o EMAEI] para trabalhar na Educação Inclusiva [...]

Docente, 2.º CEB

Exemplo #2:

No meu entender ninguém deve intervir sobre algo para o qual não foi qualificado. Que qualificações tenho eu e outros colegas para intervir na Educação Inclusiva? Ou somos obrigados a ser autodidatas para fazer um trabalho especializado quando já existem colegas devidamente qualificados para o efeito?

Docente, 3.º CEB

Exemplo #3:

A responsabilidade do professor não pode abranger tudo o que lhes pedem neste momento. E a Educação Inclusiva é pedir para fazer o trabalho dos docentes de educação especial. Já temos de fazer muito trabalho administrativo, de secretaria [...] os diretores de turma não têm mãos a medir para dar conta de tudo o que lhes é exigido e ainda nos pedem para fazer trabalho especializado para alunos com necessidades educativas específicas, quando não temos essa especialização. Não faz sentido!

Docente, Ensino Secundário



Desfazer o equívoco #3 em três passos:

1. As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão têm como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno; finalidade essa que só pode ser atendida tendo em conta a mobilização de todos os profissionais da escola, docentes e não docentes, atuando por forma a seguir uma lógica colaborativa e de corresponsabilização com os docentes de educação especial, tendo em conta as especificidades dos alunos. Aliás, a definição das medidas a implementar, segundo diferentes níveis de concretização, deve ser realizada por todo o corpo docente, a partir das evidências decorrentes da avaliação pedagógica e atenta dos comportamentos dos alunos, não obstante a intervenção necessária das famílias e/ou encarregados de educação e outros técnicos que intervêm diretamente com o aluno.

Num fórum de uma ação de formação, vários docentes membros de EMAEI, com destaque para os docentes de educação especial, partilham diferentes formas de trabalhar nos seus contextos, sobressaindo práticas como:

- ▶ A participação sistemática em TODOS os conselhos de turma, independentemente do número de alunos acompanhados formalmente pela equipa;
- ▶ A realização de ações de sensibilização para a Educação Inclusiva, formais, com os docentes em momentos como reuniões de departamento ou conselhos de turma, por exemplo, ou informais, nos momentos de convívio e interação;
- ▶ Modalidades abrangentes, participadas e proativas de gestão do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), que, como vimos, constitui uma estrutura de apoio agregadora de recursos humanos e materiais, de saberes e competências da Escola, o que permite lançar mão de todos os recursos (internos ou por via de parcerias) para resolver ou prevenir situações concretas que vão surgindo;
- ▶ Não cingir a ação e intervenção da EMAEI aos alunos ou situações «problema», mas intervir (preventivamente) sobre os aspetos transversais da diversidade (mais e menos visíveis);
- ▶ Desenvolver projetos e ações no domínio da aprendizagem socio-emocional, em articulação com as várias estruturas e atores da escola.

**[N]A PRÁTICA**

2. O docente é um dos protagonistas mais importantes da Educação Inclusiva, pois é o principal responsável pelas diferentes etapas do processo educativo, desde a definição de objetivos, passando pelas estratégias a implementar, pela planificação das aulas e culminando na avaliação das aprendizagens. As políticas de Educação Inclusiva materializadas nos Decretos-Lei n.º 54 e 55 visaram justamente dar ferramentas a TODOS os docentes, com o apoio dos demais agentes, para lidar com os desafios da diversidade com os quais sempre se debateram, permitindo-lhes cumprir o seu mandato profissional enquanto agentes de justiça social. Isso passa por valorizar e assumir o compromisso de responder a uma ampla gama de necessidades dos alunos sob a sua tutela, organizando a intervenção mediante o reportório de recursos disponíveis, em colaboração com os outros docentes - incluindo os docentes de educação especial -, com as famílias e encarregados de educação, com os serviços de intervenção precoce e com outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem, para benefício destes.
3. As funções dos docentes de educação especial não se esgotam na intervenção direta ao apoiarem os alunos com medidas seletivas e adicionais, mas, sim, em gerir e otimizar o processo de aprendizagem de todos os alunos da escola, o que envolve a colaboração com os docentes das turmas e a participação na gestão e organização da escola, de forma a sensibilizar a comunidade educativa para a relevância da inclusão educativa e da Educação Inclusiva.

I EM DESTAQUE

Inclusão como meta e como processo: se não temos uma finalidade, não sabemos para onde nem por onde ir.

Neste testemunho, Álvaro Laborinho Lúcio reflete sobre a escola de massas e os desafios da inclusão. Aponta caminhos, fornece pistas e destaca a importância de incorporar a inclusão como finalidade e horizonte, na medida em que, reconhecendo os problemas e desafios que a escola e quem a habita enfrentam, sabendo que a escola justa se constrói no quadro de “escolhas possíveis e limitadas”, se não se estabelece um destino, será difícil encontrar o caminho. Uma escola inclusiva, como diz, é uma “escola do não insucesso”.



VÍDEO 7

Uma escola para o não insucesso.

Álvaro Laborinho Lúcio

<https://www.youtube.com/watch?v=kVHCH86f-SE>

Atividade 10 – Inclusão como meta e como processo

1. Identifiquem os aspetos do testemunho que vos despertaram mais interesse.
2. Expliquem resumidamente porquê.
3. O que pensam das sugestões deixadas pelo orador?
4. Que pistas consideram serem relevantes e aplicáveis no vosso contexto, pensando nas possibilidades e não só nas impossibilidades?

Pistas de dinamização:

- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Registo individual e posterior partilha em pequenos/grande grupo
- Elaboração colaborativa de uma grelha de ideias e possibilidades

1.3.4 A escola e o(s) seu(s) poder(es): fazer a diferença

Neste quadro de princípios virtuosos e alguns equívocos, colocam-se, pois, algumas questões: qual é, afinal, o papel da escola no combate às desigualdades associadas à diversidade de perfis de alunos? A escola pode fazer a diferença? Vale a pena implementar mudanças e vencer resistências? A resposta é sim, ainda que no quadro da multidimensionalidade e complexidade de que se reveste o fenómeno educativo (ver figura 4).



Figura 4 – Modelo holístico das variáveis em interação na produção de percursos escolares

Fonte: (Seabra, 2022)

É do conhecimento geral que são múltiplas as variáveis em interação no fenómeno educativo. Do nível macro, das conjunturas políticas, sociais e económicas; ao nível micro, das interações entre alunos, famílias, docentes e outros profissionais, dentro e fora dos espaços escolares, passando pelo nível institucional, e das dinâmicas profissionais e organizacionais, são inúmeros os fatores que contribuem para os percursos escolares e para os resultados dos alunos, muitos dos quais a montante da escola, sendo que os próprios, dotados de agência, também reagem à forma e ordem escolar de formas diferenciadas (conformidade, adesão, resistência, conflito, rejeição). Neste quadro, a Escola, e as suas lideranças (direção e lideranças intermédias), desempenham um papel fundamental, a que se soma, indubitavelmente, o trabalho pedagógico realizado pelos docentes. De facto, a escola não pode tudo, desprovida que é de poderes mágicos, ou seja, por si só não consegue eliminar as desigualdades sociais, mas pode muito.

I EM DESTAQUE

A VERDADEIRA ESCOLA EFICAZ É A ESCOLA INCLUSIVA

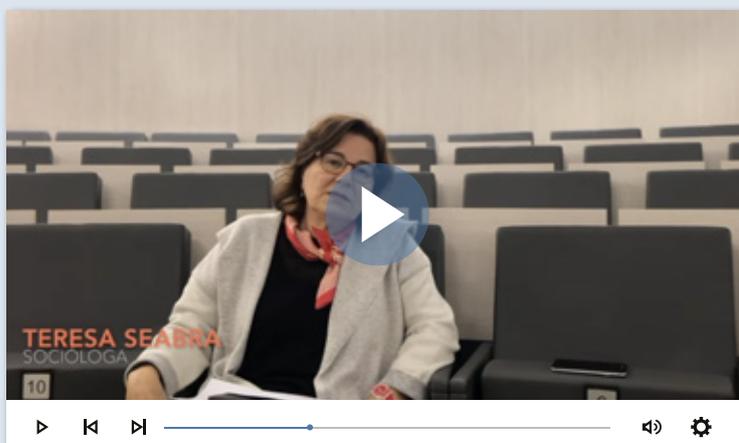
Sabemos que o trabalho de inclusão não se reduz a resultados escolares e que a formação de um aluno é muito mais do que saberes e aprendizagens. Sabemos também que os resultados escolares são fortemente influenciados pelas condições sociais de partida dos alunos, em especial a escolaridade dos encarregados de educação. Sendo um fator determinante, não é, como mostra a figura 4, o único fator. De facto, desde os anos 60 que vários sociólogos tentam determinar qual é o efeito da escola nos resultados escolares (Armento et al., 1980; Thrupp, 2001; Thrupp et al., 2002; Thrupp & Lupton, 2006; Van Houtte, 2004, 2005). Depois de alguns estudos sobre escolas com bons resultados, que identificaram características e práticas, concluiu-se que, para se poder perceber qual é de facto o poder da escola, ou seja, para se determinar qual é o papel específico de cada escola nos resultados escolares dos seus alunos (note-se que não falamos de sucesso ou insucesso, que são conceitos mais amplos que não se esgotam em resultados), independentemente das origens sociais dos alunos, é necessário olhar para os resultados obtidos em provas estandardizadas e perceber se, para contextos semelhantes do ponto de vista social, cultural e económico (pois só se pode comparar o que é efetivamente comparável), há escolas cujos resultados se destacam de suas semelhantes. Foi precisamente este o exercício levado a cabo por Teresa Seabra e colegas (2014, 2016), num conjunto de estudos realizados na última década, na área metropolitana de Lisboa.

Em particular, para além dos fatores cujos efeitos são conhecidos, como a composição social da escola e das turmas ou os fatores de natureza pedagógica (ligados à prática dos docentes), estudou-se em escolas com resultados diferenciados a **cultura de escola**, isto é, “o modo como se fazem as coisas” em cada escola, dimensão profundamente ligada à gestão e liderança.

I

De acordo com os resultados dos referidos estudos, o efeito de escola é mais saliente em escolas do 1.º ciclo, perdendo-se esta vantagem nos ciclos seguintes (o ensino secundário não foi considerado neste estudo). Adicionalmente, alguns aspetos foram identificados como sendo fatores que diferenciam estas escolas de outras semelhantes em contexto, mas desiguais nos resultados:

- 1. Representações positivas acerca do poder da escola e do professor** na produção de resultados, apoiados em crenças, valores e representações que valorizam as capacidades de aprendizagem dos alunos, independentemente das suas características de partida;
- 2. Práticas de gestão da diversidade social e académica que ativamente evitam a discriminação** (mesmo que subtil e não intencional) de alunos vulneráveis ou oriundos de grupos sociais desfavorecidos, sobretudo: **na constituição das turmas**, **na elaboração dos horários**, **na distribuição do serviço docente**, pois os estudos indicam que os alunos mais vulneráveis beneficiam mais do que os seus pares favorecidos por fazerem parte de turmas mais heterogéneas do ponto de vista social e cultural. Também beneficiam mais de um corpo docente experiente e estável e horários adequados às suas necessidades. Uma medida relativamente simples passará, portanto, por considerar os atributos sociais e culturais dos alunos na formação das turmas de forma que estas fiquem equilibradas e heterogéneas, atribuindo-as a docentes experientes e com perfil adequado.
- 3. Comunicação inclusiva e relacionamento aberto e integrador** entre todos os agentes (alunos, docentes, não docentes, famílias, instituições relevantes), não restrito aos canais e momentos formalmente estabelecidos e adotando uma lógica de cooperação e confiança.

**VÍDEO 8**

“Teresa Seabra - Entrevista”

https://www.youtube.com/watch?v=f_mtk_1ZjLc

Atividade 11 – Políticas de constituição e gestão de turmas

1. Qual a importância que, no vosso contexto, tem o processo de constituição de turmas?
2. Quais os principais desafios que identificam nesse processo?
3. Identifiquem medidas e propostas para que este processo contribua para a inclusão e não para processos de (micro) segregação dentro da escola/dentro das turmas.

Pistas de dinamização:

- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Registo individual e posterior partilha em pequenos/grande grupo
- Elaboração colaborativa de uma grelha de ideias e possibilidades

Cada escola é, ainda assim, uma organização complexa que obedece a uma estrutura e forma partilhada com muitas outras, regulada por normas e políticas educativas comuns, mas que é singular e única em múltiplos aspetos: o contexto e o território, as pessoas que a habitam, a sua história e cultura organizacional, as práticas quotidianas, os resultados que obtém. Portanto, responder de forma simples à questão «A minha escola é uma escola inclusiva?» é difícil, uma vez que a promoção de uma Educação Inclusiva se desdobra em múltiplas camadas e dimensões e é um desígnio que se traduz em processos de adaptação, transformação e mudança, nalguns casos mais profunda que noutros, e que necessariamente mobiliza toda a comunidade. Mais ainda, implementar uma Educação Inclusiva, nos termos atualmente propostos, passa por analisar criticamente práticas, rituais e rotinas cristalizadas ao longo de décadas, por vezes, o que representa um esforço acrescido por parte dos protagonistas, exigindo às lideranças uma comunicação e ação assertiva e mobilizadora.

A festa: celebrar a “diferença” e o direito à indiferença

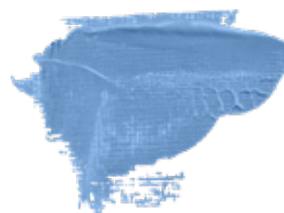
Um agrupamento de escolas do centro do país, para celebrar o final do ano letivo, organizou uma festa, prevendo atuações de alunos e grupos de alunos, para a qual foi convidada a comunidade educativa. Nos últimos anos, espelhando novas dinâmicas migratórias, a escola passou a ser frequentada por um número crescente de alunos estrangeiros, oriundos de diversas latitudes, pertenças e cores. Alguns alunos são afro-descendentes, portugueses ou não. Com o intuito de valorizar esta diversidade, foram organizadas atuações protagonizadas por esses alunos, no sentido de representar os seus países de origem e celebrar aspetos ou dimensões das suas «culturas».

Nesta festa, uma das atuações consistia num conjunto de alunos negros, vestidos com saias de palha, caras pintadas como se fossem guerreiros zulus. Os ritmos africanos deram o mote e esta atuação, como todas as outras, teve os aplausos devidos no fim. Também houve saris a representar os alunos com origem no subcontinente indiano (Seriam paquistaneses? Indianos?), e vestidos de Sevilhanas a representar alunas espanholas.

Seguramente que muitos já participaram ou até promoveram festas escolares com características semelhantes. Pensemos, por vezes, nas rotinas festivas das escolas, nos tradicionais dias das línguas, em que talvez se repitam formatos e ícones culturais (crepes franceses, bandeiras, objetos decorativos a reproduzir lugares turísticos, indumentárias...) - até que ponto todas as atividades deste tipo são significativas para os envolvidos? Até que ponto “atividades de praxe” se impõem na escola ou, pelo contrário, são repensadas pelos atores envolvidos? Na base estão, seguramente, princípios virtuosos, mas uma análise mais profunda leva-nos a concluir que, no limite, podemos estar perante manifestações racistas e discriminatórias, muito embora nada estivesse mais longe dos propósitos dos organizadores que pretendiam justamente incluir e acolher.



[N]A PRÁTICA



Atividade 12 – Atividades inclusivas?

1. Ao longo do vosso percurso, já organizaram ou participaram em atividades semelhantes?
2. Que estereótipos e preconceitos são reforçados na atividade descrita?
3. Em que outros momentos ou situações esses estereótipos e preconceitos estarão presentes?
4. Pensando nas vossas escolas, que medidas concretas propõem para evitar as discriminações involuntárias e inconscientes?

Pistas de dinamização:

- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Registo individual e posterior partilha em pequenos/grande grupo
- Elaboração colaborativa de uma grelha de ideias e possibilidades

Com efeito, um entendimento amplo da noção de diversidade (ver figura 3) alarga de forma expressiva o espectro dos obstáculos à inclusão a situações até aqui invisíveis. Como vimos, não é por acaso que, quando questionados sobre os problemas da inclusão, invariavelmente as respostas se prendem com os alunos com deficiências ou problemas de desenvolvimento. Ou seja, a discriminação, seja direta ou indireta, a maioria das vezes, como no caso relatado em «A Festa», é, na maioria dos casos, involuntária ou inconsciente: não é sequer equacionada como forma específica de diversidade/desigualdade que deve ser considerada explicitamente. No caso proposto para reflexão («A Festa»), estava em causa um preconceito de natureza étnico-racial e de nacionalidade, mas o género, a religião, a orientação sexual, as (in)capacidades, o perfil socioeconómico estão na base de múltiplos estereótipos que podemos racionalmente condenar e desconstruir, mas que perduram emocionalmente e se refletem em ações e discriminações “doces” ou subtis (Lima & Vala, 2004).

Por vezes, e não exclusivamente em casos como o relatado, há mesmo práticas e decisões que favorecem determinados grupos ou indivíduos e prejudicam outros, baseadas em estereótipos e preconceitos que comprometem a equidade e a inclusão (para uma abordagem mais aprofundada desta problemática ver Pappámikail et al., 2022) .

I EM DESTAQUE

De um modo geral e transversal à Escola, não devemos, pois...

- ▶ Presumir características, condições, capacidades e interesses em função do sexo, nacionalidade, pertença étnica ou racial, etc.... (Ex: esperar que uma rapariga tenha um caderno mais limpo, arrumado e esteticamente agradável; atribuir a um aluno afrodescendente capacidades inatas como o ritmo ou habilidade desportiva; assumir à partida que uma criança tem apenas uma casa ou que os progenitores têm sexos diferentes; pressupor que um menino quer ter uma namorada, etc....)
 - ▶ Impor requisitos, condições ou critérios sem antecipar se estes podem trazer vantagens ou desvantagens a alguns alunos (Ex.: os pedidos de materiais; os trabalhos de casa; os trabalhos de grupo realizados fora da escola sem considerar o apoio diferenciado e as condições objetivas das famílias...)
 - ▶ Ignorar que as desigualdades são interseccionais, ou seja, as desvantagens são cumulativas e cruzam-se com frequência – mas não sempre (Ex.: pertença étnico-racial e vulnerabilidade socioeconómica, só para dar um exemplo.)
 - ▶ Esquecer que as sociedades não são estáticas, antes estando permanentemente em mudança (Ex.: os valores e as sensibilidades, os interesses das crianças e jovens, as modalidades e dispositivos de comunicação e envolvimento das famílias, por exemplo, mudaram drasticamente nas últimas décadas).
- 

É fundamental que, na escola, se garanta o **direito à diferença**, com respeito pela identidade cultural ou de género, mas também se procure assegurar que é possível almejar ao direito à “indiferença”, não no sentido de uma invisibilidade excludente, mas um cenário em que o atributo, condição ou característica que distingue o aluno não seja (pré)determinante no tratamento que lhe é dado pelos outros. É preciso não esquecer que os preconceitos e os estereótipos, mesmo quando expressos de forma positiva ou inadvertida, ferem a dignidade e a autoestima da pessoa.



VÍDEO 9

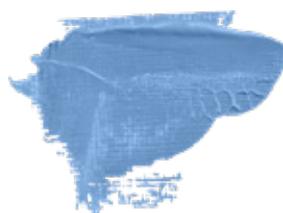
“Who Wants To Be A Volunteer?”

https://www.youtube.com/watch?v=ymcflrj_rRc

PARA SABER

► Sobre o problema do racismo na educação e medidas para o combater

https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/REC_Cidadania_Educacao_Antirracista.pdf



1.4. RUMO A UMA ESCOLA (MAIS) INCLUSIVA

Tendo aprofundado algumas ideias acerca das conquistas e desafios enfrentados pela Escola em Portugal, partilhado algumas evidências e examinado alguns equívocos, longe de esgotar todos os temas em jogo neste domínio, julgamos, no entanto, ser o momento para alinhar um conjunto de linhas e propostas orientadoras para o desenvolvimento de uma estratégia de aprofundamento da Educação Inclusiva nas escolas. Propomos, para esse efeito, uma matriz de questões que poderão servir de ponto de partida para exercícios de análise, questionamento e reflexão coletiva em cada contexto. Sabemos, desde logo, que, para criar um ambiente mais inclusivo, será preciso trabalhar em múltiplas frentes, pelo que a dificuldade, para muitos, residirá em identificar com clareza essas frentes, propor e planejar estratégias, priorizar ações e, não menos importante, comunicar, com intencionalidade, a visão de escola e as ações a serem encetadas a toda a comunidade. Começemos, pois, pela base.

1.4.1 Os valores da Inclusão e Equidade, conforme inscritos nos documentos normativos em vigor, e as orientações das agências internacionais estão presentes de forma clara e explícita nos documentos orientadores da escola?

É muito provável que sim, em alguns ou em parte deles. Mas poderá ser um bom ponto de partida fazer uma **revisão sistemática destes documentos**, que constituem, afinal, a matriz axiológica que sustenta a visão e a cultura de escola (Torres, 2014, 2017). Não raras vezes, nestes documentos de escola, sobrevivem princípios e horizontes que, tendo dado resposta a desafios concretos em momentos específicos, foram sendo reproduzidos ao longo dos anos. Perspetivas ambíguas acerca da missão que se persegue, nomeadamente na ênfase e peso que se atribui aos resultados académicos, podem resultar num sentimento de ambiguidade e em visões redutoras do binómio sucesso/insucesso. Veja-se a este propósito os achados dos estudos levados a cabo por Leonor Lima Torres e colaboradores que reiteradamente verificam orientações normativas diversas nos projetos educativos dos agrupamentos de escolas, ora mais orientadas mais para excelência de resultados académicos ora mais orientadas para processos democratizadores e inclusivos, numa ambivalência entre mais/melhor escola que urge resolver.

PARA SABER

► Sobre a discussão acerca das tensões entre excelência e inclusão nas escolas portuguesas:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/61914/1/Artigo%20Revista%20Diversidades%20>

[54-pa%cc%81ginas-1-2%2c26-29.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/61914/1/Artigo%20Revista%20Diversidades%2054-pa%cc%81ginas-1-2%2c26-29.pdf)

Para superar estas eventuais ambiguidades, porque não montar uma equipa plural e com vozes habitualmente menos auscultadas que possa fazer essa revisão (*task force* da inclusão), apontando eventuais fragilidades e áreas de melhoria?

Como sublinhámos, a temática da inclusão é particularmente sensível a exercícios retóricos e a petições de princípios tão virtuosos quanto inconsequentes. É, pois, necessário retomar as premissas já inscritas, renovando compromissos com os princípios da Educação Inclusiva, numa perspetiva orientada para a sua operacionalização concreta, em contexto, e em conjunto com a comunidade educativa.

1.4.2 A escola tem uma política de comunicação, informação e uma imagem que valorize a inclusão e a equidade?

A inclusão está nas “grandes coisas”, mas também nas pequenas, por vezes ignoradas e consideradas menos prioritárias, como, por exemplo, a forma como são construídos os formulários que são dados aos alunos e famílias para preencher, as fotografias selecionadas para figurar na página da escola ou nas redes sociais, as celebrações e dias festivos valorizados pela escola, a forma como se designam pessoas e grupos de pessoas com expressões enraizadas no senso comum, e inofensivas na perspetiva da maioria, mas que são obsoletas e, por vezes, até ofensivas.

Com efeito, a forma como comunicamos, seja de forma oral, escrita ou visual, tem impacto na forma como representamos o mundo e o reproduzimos nas nossas interações quotidianas: estas podem contribuir para desconstruir ou reforçar estereótipos. Tratando-se da comunicação levada a cabo pela escola, a responsabilidade é ainda mais significativa, pois é na escola que as crianças e jovens constroem o seu sentido de si mesmas, sendo importante sentirem-se incluídas também na linguagem e imagem que por esta é produzida. De facto, muito se joga no campo da visibilidade: ora em excesso ora em falta, é importante assegurar alguma sensibilidade e/ou representatividade cultural, étnico-racial, sexual, etc., na linguagem e imagem institucional. Esta transformação encontra, por vezes, resistências, pois entende-se este desígnio como uma rendição acrítica ao «politicamente correto». No entanto, e como já foi referido, é preciso lembrar que a invisibilidade, os estereótipos e os preconceitos ferem a dignidade e autoestima da pessoa, mesmo quando são expressos de forma insidiosa e subtil, porque não intencional, pelo que pode e deve ser feito um esforço de adaptação e mudança. Situando-se por vezes no plano das pequenas coisas, este domínio, pela sua visibilidade, tem forte impacto no plano simbólico do compromisso sem reservas que a escola deve estabelecer com a inclusão, pensada em sentido amplo.

Posto isto, o que se pode fazer?

Instituir critérios na escolha e publicação de imagens em suportes de comunicação institucional, de modo que sejam, o mais possível, representativas da diversidade cultural do contexto.

Especificamente no que diz respeito à linguagem, adotar uma linguagem promotora da igualdade entre mulheres e homens através da neutralização ou abstração da referência sexual ou, quando necessário, da especificação de ambos os sexos através, por exemplo, da utilização de formas duplas (figura 5). Estas sugestões devem, evidentemente, ser contextualizadas e não excluem o uso do masculino universal que, gramaticalmente, inclui o género gramatical masculino e feminino.

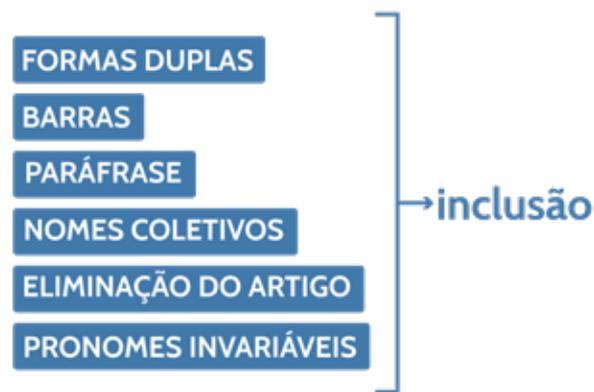
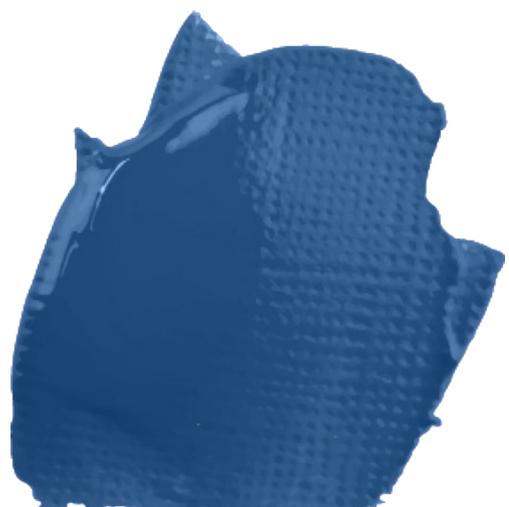
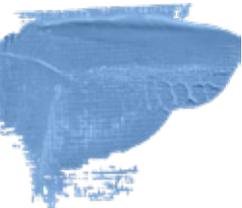


Figura 5: Opções para uma linguagem inclusiva

Fonte: (Serrão et al., 2022)

Adicionalmente, deve adotar-se uma norma de referência a um conjunto de situações específicas, mas comuns, habitualmente geradoras de discriminação.





No contexto da linguagem institucional, devem evitar-se		Proposta	Reflexão
Expressões capacitistas	Deficiente Portador de deficiência	Pessoa com deficiência*	As pessoas não portam uma deficiência porque não é algo que possa ser portado ou carregado ocasionalmente; é uma condição da própria pessoa.
	Deficiente motor	Pessoa com deficiência motora* Pessoa com mobilidade reduzida	
	Pessoa imigrante	Pessoa migrante	Os processos migratórios começam e terminam, não sendo condições definitivas.
Expressões etnocêntricas	Raça cigana	Etnia cigana/povo cigano/ comunidade cigana/pessoas ciganas	Todas as pessoas pertencem à mesma subespécie de homínidas, mas têm identidades e culturas diferentes. As raças não existem; o racismo, sim.
Expressões excludentes ou androcêntricas	As mães, os pais	Famílias	Existem múltiplas configurações familiares (nuclear, re-composta, alargada, monoparental, institucional, etc.)

Quadro 3. Propostas de adoção de linguagem inclusiva

Fontes: Adaptado de CES (2021) e Serrão et al. (2022)

A questão da linguagem não se reduz, porém, à linguagem institucional e comunicação formal, embora nesta a escola tenha uma particular responsabilidade. Sabemos, efetivamente, que a estereotipia e o preconceito estão presentes nos linguajares quotidianos das instituições educativas, e mais concretamente naqueles que são usados pelos adultos quando se dirigem às crianças e jovens. Estes preconceitos são fenómenos multicausados, quase nunca por intenção depreciativa, de raiz cultural fortemente edificada e usada por grupos dominantes sobre as minorias étnicas, raciais, homossexuais, migrantes, etc. Os estereótipos funcionam como uma forma de rotular as pessoas, pré-julgando o outro desconhecido, recorrendo a palavras ou expressões trivializadas com ancoragem a características físicas, fatores intrapsíquicos, costumes locais ou culturais de um grupo.

Apesar de a maioria das vezes a intenção não se colar à razão, o vocabulário pejorativo deve ser proscrito e substituído por termos inclusivos. Assim, a título ilustrativo, listamos alguns exemplos de palavras ou expressões que não devem ser usados nas escolas (Quadro 4).

Referentes às características físicas da pessoa	Referentes ao estereótipo geográfico, étnico ou cultural	Referentes às características físicas da pessoa
<ul style="list-style-type: none"> • (Criança /jovem) de cor • (Criança/jovem) café com leite • Mulatinho • Escurinho • Chocolatinho • Gordinho • Magrinho ... 	<ul style="list-style-type: none"> • O ciganito • O chinoquinha • O africano • O monhé • O brasuca ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Lápis cor de pele • As bonecas das meninas • Os carrinhos dos rapazes • Brincadeiras de menina ou de rapaz • Piratas e Princesas • Marias-rapazes • Mariquinhas • Campeão ...

Quadro 4 – Expressões discriminatórias comuns usadas na linguagem quotidiana

Atividade 13 - Acerca de expressões bem-intencionadas e benevolentes

EXPLORAR REFLETIR (RE)CRIAR

1. No vosso contexto, em que momentos e situações são usadas algumas das expressões evocadas no Quadro 4?
2. Que outras expressões poderiam ser acrescentadas ao quadro?
2. Até que ponto existirá consciência do preconceito e estereótipo que essas expressões, sobretudo aquelas que parecem inocentes e bem-intencionadas, veiculam?
4. Que propostas/medidas poderiam contribuir para a adoção de uma linguagem inclusiva no quotidiano da escola?

Pistas de dinamização:

- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Registo individual e posterior partilha em pequenos/grande grupo
- Elaboração colaborativa de uma grelha de ideias e possibilidades

Por fim, a informação e comunicação inclusiva pode ainda passar pela forma clara, simples e precisa da informação que é importante transmitir, pensando que nem todos os recetores, sejam alunos, famílias, ou outros membros da comunidade, conseguem decifrar os códigos específicos do mundo escolar que nos são, por vezes, tão familiares que nem nos apercebemos de que, para o público em geral, são opacos e herméticos.

“Declaro ter conhecimento de que o Regulamento Interno, Critérios de avaliação e Projeto educativo estão disponíveis na página da escola”: sim ou não?

É muito comum ser solicitado aos encarregados de educação, no início do ano letivo, nomeadamente na primeira reuniões de encarregados de educação, a assinatura de um documento certificando que se tem/teve acesso ao projeto educativo, regulamento interno e critérios de avaliação em que estão inscritos deveres e direitos dos alunos, sanções disciplinares, formas de avaliação, etc.

Uma pesquisa rápida por algumas páginas de Escolas e Agrupamentos permite-nos, no entanto, concluir que nem sempre é fácil encontrar os tais documentos. Chegando-lhes, deparamo-nos com documentos extensos, cheios de linguagem técnica, tal como são aprovados nos órgãos de gestão.

Arriscamos dizer que, excetuando algumas famílias mais diligentes, informadas e familiarizadas, apropriando-se dos seus conteúdos e princípios, serão poucos a lê-los. No entanto, a vida escolar assenta nestes documentos, e estes são mobilizados com frequência, sobretudo quando há conflitos ou divergências. Portanto, apesar da garantia dada de que se tem conhecimento dos documentos orientadores da escola, salvaguardando formalmente a escola de qualquer omissão neste domínio, o facto é que a comunicação significativa e a participação informada com as famílias não são a norma, gerando desencontros e equívocos.

[N] A PRÁTICA



**EXPLORAR
REFLETIR
(RE)CRIAR****Atividade 14 – Linguagem Inclusiva na Escola**

1. Na vossa experiência, terão os documentos orientadores da vida da escola a forma adequada a serem compreendidos por vários tipos de públicos?
2. Que estratégias ou medidas poderiam ser tomadas de forma a tornar os documentos, eventualmente em versões simplificadas, mas precisas e claras, mais inteligíveis a uma gama ampla de utilizadores?

Pistas de dinamização:

- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Registo individual e posterior partilha em pequenos/grande grupo
- Elaboração colaborativa de uma grelha de possibilidades e propostas

No que concerne à acessibilidade digital, outra área na qual a inclusão deve estar presente, também podem ser implementadas melhorias, pensando que é no espaço digital, por exemplo, na página da escola, que atualmente se encontra depositada a maioria da informação para consulta.

PARA SABER

► Para mais informações sobre acessibilidade digital ver:

<https://www.acessibilidade.gov.pt/>

1.4.3 A equipa docente está motivada e preparada para implementar uma visão inclusiva da educação?

É importante não esquecer que uma parte substancial dos dispositivos de inclusão é efetivamente operacionalizada dentro das salas de aula, o que atribui aos docentes um papel de especial relevo. A publicação e implementação dos Decretos-Lei 54 e 55/2018 atribui-lhes, justamente, uma especial responsabilidade e protagonismo, muito embora saibamos que persistem alguns equívocos a este respeito, equívocos esses que, por sua vez, geram alguns desafios, para os quais é urgente encontrar soluções (rever, a este propósito, o enunciado nos equívocos #2 e #3).

Desafio #1: A crença generalizada de que lidar com a diversidade, equidade e inclusão sobrecarrega consideravelmente os docentes

Uma das maiores dificuldades evidenciadas pelos docentes, e que causa perturbação na qualidade do trabalho desenvolvido no âmbito da Educação Inclusiva e de uma adesão plena aos princípios preconizados na Lei, é o grande volume de medidas (universais, seletivas ou adicionais) a implementar e a acumulação de atividades daí decorrentes, com vista ao desenvolvimento pessoal, interpessoal e social, face à quantidade de alunos que destas usufruem.

Como ultrapassar este desafio? O trabalho que se faz é todo eficaz? Como podemos gerir mais

Exemplo #1:

“Eu sou a favor [da adoção de medidas que apoiam os alunos], no entanto cada vez se torna mais difícil com o aumento dos conteúdos programáticos e do número de alunos por turma. Sabe, eu acho que só é bom para os alunos se nos forem dadas condições para trabalharmos com eles [...] mais horas para os apoiar, materiais adequados, redução do número de alunos por turma e um currículo mais flexível, sem aquela carga de aprendizagens essenciais que ainda assim é um desafio hercúleo para muitos alunos, não só para aqueles com NE, mas também para os ditos normais”.

Docente, 2.º CEB

[N]A PRÁTICA



Exemplo #2:

“Há, sem dúvida, falta de apoio para a concretização de uma missão tão exigente como a da Educação Inclusiva. Falta, sobretudo, pessoal especializado. Dou o exemplo da escola onde trabalho. A equipa do EMAEI não chega para tudo.

Temos dois psicólogos e um nem está a tempo inteiro, uma educadora social e pouco mais. Depois é também notória a falta de formação dos professores. Por muita boa vontade que tenhamos, não conseguimos chegar a tudo e a todos. Imagine, por exemplo, se, numa turma de 25 alunos, tivermos 10 com adaptações curriculares ou outras medidas de apoio - e isto não é nada de extraordinário, às vezes há mais alunos a considerar -, ora 40% da turma têm adaptações para serem implementadas e geridas por um único professor, ou, para casos mais graves, com ajuda de um professor de educação especial. Agora basta multiplicar por 5 ou 6 turmas e ficamos com 50 ou 60 alunos com medidas. É efetivamente muito trabalho, para tão poucos recursos.”

Diretora de Agrupamento de Escolas

Exemplo #3:

“O problema consiste em organizar programas e atividades suficientemente compreensivos e coerentes para responder aos objetivos da Educação Inclusiva. É até difícil saber exatamente no que consiste a Educação Inclusiva que tanto se apregoa hoje nas escolas. A mensagem mais difundida é que a escola é para todos e que todos têm direito a aprender tudo e ao seu ritmo. Isto levanta pelo menos três questões que me inquietam. Será que tudo está ao alcance de todos? E se é o aluno a marcar o ritmo, o professor tem de avançar a quantos ritmos diferentes? Mais, como pode o professor assumir um papel responsável perante os alunos e a sociedade quando está sobrecarregado com o propósito de chegar a tudo e a todos? É ter de olhar em diversos sentidos ao mesmo tempo e arriscar perder o norte [...]”

Docente, Ensino Secundário



eficazmente o tempo? Como serão os dispositivos ideais de colaboração, de registo significativo, articulação e monitorização? Quão longe está a minha escola desta gestão eficiente?

Nem todo o trabalho que se faz em prol da Educação Inclusiva é, efetivamente, eficaz. Assim, apesar de o volume de trabalho exceder, em algumas situações, a carga horária dos docentes, nem todo esse trabalho produz o efeito esperado, porquanto não cumpre os objetivos pretendidos nem atinge as metas ventiladas pelos documentos orientadores.

Acima de tudo, quando a inclusão é percebida como (mais) uma tarefa, o docente não se vê, a si mesmo, como um recurso de inclusão (nesta perspetiva nunca poderá haver recursos humanos suficientes, como referia um diretor, “nem tendo 100 professores de educação especial chegava!”); isto quer dizer que ainda que o docente possa subscrever os princípios de uma Educação Inclusiva, não se representa a si mesmo como um professor inclusivo, condição necessária para que a sua prática pedagógica seja um corolário da sua interpretação do mandato profissional, apoiado pelas normas em vigor e pelo contexto profissional e organizacional onde opera, e não um fardo acrescido àquilo que é a sua prática habitual (mais desenvolvimentos sobre este tema em Piscalho et al., 2022; Correia et al., 2022, Colaço et al., 2022).

Procuremos as razões, para desconstruí-las.

- 1.** O paradigma da inclusão exige um forte compromisso do docente com o desenvolvimento pessoal e social do aluno e, conseqüentemente, uma gestão educacional que dignifique o trabalho docente

Os temas da qualidade e da excelência exercem grande atração no atual paradigma educativo que, *grosso modo*, podemos designar por paradigma de inclusão. Conforme este paradigma, o papel do docente integra as exigências de qualidade pedagógica no cuidado pela equidade como forma de promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, penetrando diversos domínios da escola, desde a manutenção dos equipamentos e dos espaços, à criação de um ambiente de qualidade de vida em conjunto, aos produtos académicos e expressões culturais e artísticas, entre outras. Assim, este paradigma exige um forte compromisso por parte do docente, cujos serviços educativos e conceções pedagógicas daí decorrentes primem pela autonomia e inovação, por forma a criar e mobilizar programas, instrumentos didáticos e projetos que se adaptem a necessidades tão diversificadas quanto a população escolar.

Sobre o discurso de resistência à implementação da EI como se este constituísse um trabalho suplementar à já muito sobrecarregada vida dos docentes, uma diretora de um Agrupamento de Escolas é perentória: “O discurso do professor cansado, que já não está para isto, não pode ser aceite! Se não conseguimos perspetivar um futuro para a escola, temos de ser honestos conosco próprios e afastar-nos. Os miúdos merecem o nosso investimento, que os ajudemos a encontrar caminhos... mas não é fácil! Todos, professores incluídos, têm de perceber que é um novo paradigma. Todos os alunos deverão poder encontrar o seu caminho, desenvolver o seu potencial. Não há alunos médios... isso deixou de existir. Agora há o aluno individual... com direitos, é obrigatório, está legislado e temos de nos adequar para que cada aluno tenha condições para aprender.”



[N]A PRÁTICA

Cabe, com efeito, em boa parte, às lideranças da escola apoiar o corpo docente no desenvolvimento desses projetos de inclusão, que visem proporcionar, por sua vez, condições materiais, tecnológicas e humanas, para as quais o bem-estar e equilíbrio entre o trabalho e a vida familiar esteja garantido. O que está implícito nesta formulação é que a melhoria da educação em Portugal, na concretização da sua função social e económica, só terá lugar pela sistemática dignificação da profissão docente ao nível das condições de trabalho, do desenvolvimento da sua autonomia e das competências científicas, pedagógicas e deontológicas. Caso contrário, os professores sentem-se sobrecarregados e abandonados à sua sorte quando tentam dar resposta às exigências de uma educação que ser quer cada vez mais inclusiva e, ao mesmo tempo, mais eficaz.

Ora, o que é certo é que a pessoa humana do aluno não pode, em caso algum, fugir da objetiva dos projetos educativos inclusivos. Numa escola para todos e de todos, o aluno não pode ser visto como um meio para atingir efeitos sociais (sucesso, resultados, preparação para o mercado de trabalho), mas carece de uma atenção pedagógica cuidada para que possa ser desenvolvida de acordo com as suas potencialidades.

As funções de diagnóstico, adaptação, ajuste, diferenciação, solidariedade, empatia, etc. são mais do que meras ações pedagógicas da responsabilidade dos professores - são um imperativo categórico e a base da deontologia docente e do seu mandato profissional (o seu juramento de Hipócrates, por assim dizer). O docente da atualidade não pode deixar de se sentir envolvido com tamanha responsabilidade. Por esta razão, a negligência profissional tem de ser

combatida com todo o zelo pelos sistemas de monitorização e avaliação educativa. Ou seja, quando o professor deixa de se envolver no propósito da Educação Inclusiva, quando ensina para descarregar um fardo sem interesse nem cuidado pessoal, sem a devida sensibilidade e empenho, é de negligência que falamos e não de sobrecarga. Não quer dizer que o docente não se sinta legitimamente sobrecarregado e que, por tal, não mereça a solidariedade e compreensão de todos. Mas a sobrecarga não pode justificar, por ser uma falsa premissa, a demissão da relação pedagógica quando o docente deixa de atuar perante o apelo dos alunos, fechando os olhos às necessidades ou comportamentos dos mesmos. Enfim, a sobrecarga de trabalho deve ser combatida com todas as forças, mas não justifica a demissão da responsabilidade perante os alunos, até porque, como argumentaremos adiante, **muito do trabalho visto como administrativo é, de facto, trabalho pedagógico.**

Desafio #2: A crescer às dificuldades enunciadas, todos os anos se verifica uma elevada rotatividade do corpo docente nas escolas, alguns distantes das suas casas e sem intenção de permanecer ou implicar-se na vida da escola.

Esta situação, transversal às escolas de todos os ciclos e de todo o país, cria dificuldades no acolhimento e, sobretudo, na implicação dos (novos) docentes nos projetos educativos das escolas, sobretudo quando as colocações são vistas logo à partida como transitórias (por exemplo, quando o docente, deslocado, não tem intenção de permanecer na escola, mas antes aproximar-se de casa tão cedo quanto possível).



Num agrupamento de escolas, todos os anos se organiza um seminário no momento dedicado ao início de ano letivo e retorno ao serviço dos professores. Neste inclui-se sempre uma palestra que se pretende «inspiradora» por uma figura na área da educação que partilhe os valores e princípios preconizados pela Escola, em geral, e pelo Agrupamento, em particular. Sentindo que uma das principais dificuldades associadas à implementação de uma Escola mais Inclusiva se prende com problemas de entendimento, interpretação e operacionalização, associam-se à palestra atividades colaborativas em pequenos grupos com vista a que sejam os próprios professores a encontrar soluções para os problemas e dificuldades que identificam, “para desbloquear”, como diz o diretor. A ideia desta iniciativa anual é renovar o compromisso com a visão da escola, numa fase em que, refere o diretor, “sabemos que existe uma carga grande de trabalho administrativo dos professores, sobretudo os professores titulares de turma e diretores de turma”. A questão é, no entender do diretor, que o trabalho administrativo não pode secundarizar o trabalho pedagógico, mas ser entendido como parte dele, porque “a escola deve estar organizada em função dos interesses e necessidades das crianças”. Estes aspetos vão sendo trabalhados com os professores ao longo do ano, mas estes momentos iniciais, na sua perspetiva, são importantes para mobilizar a comunidade a refletir sobre os desafios globais que se enfrentam na educação e envolver mais os docentes na visão de escola que o agrupamento preconiza, vencendo algumas resistências e barreiras decorrentes de algum (legítimo) desgaste profissional que se vem sentindo nas escolas em geral, e na sua não é exceção.



[N]A PRÁTICA

**Atividade 15 – Acolher e incluir: começar pelos docentes
(e outros profissionais)**

1. As vossas escolas/agrupamentos dinamizam este tipo de eventos/atividades?
2. Qual é a sua perspetiva sobre a eficácia destas medidas?
3. Que outras estratégias/medidas poderiam contribuir para uma melhor comunicação/apropriação da «visão de escola» por parte dos docentes?

Pistas de dinamização:

- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Registo individual e posterior partilha em pequenos/grande grupo
- Elaboração colaborativa de uma grelha de ideias e possibilidades

Assim, criar momentos específicos em que seja possível uma apropriação inicial ou renovação dos princípios político-pedagógicos constantes nos projetos educativos, bem como partilha ativa da visão de escola, pode ser uma boa estratégia. Um exemplo é a organização de seminários de abertura de ano letivo com oradores convidados, mas também jornadas pedagógicas, com oficinas práticas que desbloqueiem processos de criação e inovação que pressupõem o trabalho colaborativo, como é o caso dos Domínios de Autonomia Curricular, entre outros. Adicionalmente, consagrar momentos específicos para o trabalho colaborativo, em modelos inspirados nas comunidades de prática, responde também ao desígnio e à necessidade identificada de fomentar uma cultura de partilha de práticas que constitui, como vimos, um ingrediente fundamental numa escola eficaz.

PARA SABER

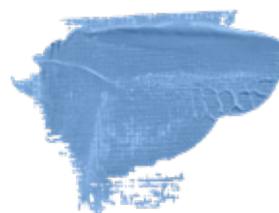
► Sobre comunidades de prática (digitais):

https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Recursos/Estudos/comunidades_pratica_espaco_digital.pdf

Por fim, também é preciso pensar que a rotatividade, sendo um enorme constrangimento nas escolas e uma realidade que se pretende evitar, também pode constituir, neste aspeto, uma oportunidade, no sentido em que pode possibilitar a ventilação de práticas pedagógicas e experiências diferenciadas e/ou inovadoras.

1.4.4 As práticas de inclusão e equidade são generalizadas a todos os ambientes da escola?

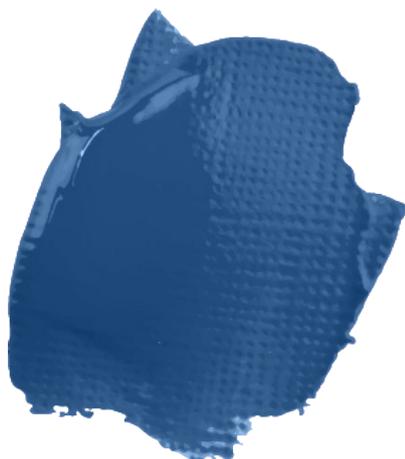
Assegurar que as práticas de inclusão e equidade são generalizadas a todos os ambientes da escola não é, seguramente, uma tarefa fácil. Em primeiro lugar, porque ninguém sozinho, nem mesmo um grupo de pessoas especialmente dedicado a essa missão (a direção, a equipa multidisciplinar, os docentes de educação especial) pode garanti-lo, independentemente do seu grau de empenho e dedicação (ver equívoco #2 e #3). Mais, muitos são aqueles que, quando pensam em espaços inclusivos, imaginam espaços criados para o acolhimento de crianças e jovens com necessidades educativas diferenciadas ou profundas, por se considerarem incompatíveis (em teoria, pelo menos) com a permanência em sala de aula, juntamente com a turma de referência. Ainda que a acessibilidade e a segurança de todas as crianças devam ser asseguradas, implicando, por vezes, a existência de espaços apropriados a determinados tipos de trabalho educativo, se o propósito destes espaços é servir de «depósito» de crianças e jovens com deficiências, nada está mais longe da ideia de uma escola enquanto espaço inclusivo. Com efeito, em casos em que é esta a interpretação da inclusão educativa (diferente, note-se, de Educação Inclusiva), é forçoso concluir que a exclusão inequívoca, que outrora remetia muitos alunos para fora dos muros da escola (figura 1), passando, no caso dos alunos com deficiências, por remetê-los a instituições específicas (segregação), passa agora a ocorrer no seu interior (integração), como sintetiza paradigmaticamente a expressão de Dubet e Martuccelli (1996), “os excluídos de dentro”.



No letreiro acima da ombreira da porta do corredor do rés do chão de uma escola do centro do país acabada de inaugurar pode ler-se “Sala Inclusiva”. Este espaço deixou um visitante curioso. Poder-se-ia pensar que era uma designação para o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAE) ou Sala de Ensino Estruturado, mas isso não fazia sentido, pois já tinha passado por esse espaço, amplo, confortável e bem equipado. Para que servia, então, a “sala inclusiva”? Após algumas averiguações, concluiu o visitante que se destinava, afinal, à permanência dos alunos com necessidades educativas específicas, aqueles com restrições mais significativas à participação, supõe-se que para períodos em que não estivessem a desenvolver trabalho estruturado na sala criada para o efeito ou na sala com a sua turma. Desconhece-se se outros alunos frequentavam o espaço.

De facto, os dados mais recentes dão conta de que o número de crianças e jovens com NE nas escolas regulares tem aumentado significativamente, diminuindo concomitantemente aqueles que estavam inseridos em escolas de ensino especial. No entanto, sabe-se que, apesar disso, o tempo passado pelas crianças e jovens com os anteriormente designados currículos específicos individuais nas suas turmas era, na maior parte dos casos, inferior a 50%. Estes valores obrigam-nos a questionar como é que se processa, também do ponto de vista dos espaços escolares frequentados e habitados por estes alunos, a inclusão de alunos com NE.

[N]A PRÁTICA



EXPLORAR
REFLETIR
(RE)CRIAR**Atividade 16 – Espaços de inclusão vs. Inclusão nos espaços**

1. Quais são, na vossa perspetiva, as questões relativas à inclusão que este relato sugere?
2. Nas vossas escolas ou em escolas por onde passaram, existem espaços semelhantes?
3. Se sim, como é que estes espaços costumam ser geridos? Quem os frequenta? São espaços abertos ou fechados à comunidade escolar?
4. Como passar de estratégias de integração para processos inclusivos destas crianças e jovens?

Pistas de dinamização:

- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Registo individual e posterior partilha em pequenos/grande grupo
- Construção de um mural coletivo (com recurso a post-it e papel de cenário, por exemplo, se em formato presencial, ou através de um recurso educativo digital, se em formato a distância)

Tal como temos vindo a sublinhar, a inclusão e a equidade implicam um forte compromisso de toda a comunidade que, para as poder pôr em prática, tem de estar «sintonizada» com os princípios, apropriar-se dos procedimentos, das práticas e dos processos adequados ao contexto particular onde opera, seja uma portaria, uma biblioteca, um refeitório, um recreio ou a secretaria. Para tal, é necessário pró-ativamente desconstruir estereótipos, combater preconceitos e coconstruir estratégias de atuação para as situações mais frequentes e que, mesmo inadvertidamente, são geradoras de discriminação e/ou desconforto, seja nas crianças e jovens, seja nas famílias. Como fazê-lo? Através da disseminação do conhecimento específico acerca das problemáticas transversais e específicas do contexto territorial e sociocultural da escola, de iniciativas de (in)formação e comunicação com intencionalidade, bem como na promoção de um espírito colaborativo e de partilha entre pares.

PARA SABER

► O Alto Comissariado para as Migrações (ACM, I.P.) disponibiliza ações de formação gratuitas acerca dos temas da diversidade cultural, interculturalidade, cultura cigana, algumas especialmente destinadas a atores educativos:

<https://www.acm.gov.pt/pt/-/oferta-formativa>.

A secretaria

Num dia chuvoso no início do ano letivo, vários encarregados de educação fazem fila à porta da secretaria de um grande agrupamento de escolas. No átrio principal, entre pautas e horários, destaca-se uma vitrine com o Quadro de Honra e Excelência, um lugar onde a maioria dos filhos dos pais e mães que ali esperam jamais figurará, não sejamos ingénuos. É preciso não esquecer que a maioria dos contactos que a escola faz com as famílias é em virtude de problemas com ou causados pelos seus educandos, o que favorece uma postura defensiva ou de reserva em algumas famílias em relação à escola: a escola pode trazer perturbações (legítimas) à vida familiar. Não esquecer, também, que a relação de muitos encarregados de educação com a escola não foi positiva, pelo que a desconfiança pode estar ancorada a uma memória de uma escola excludente que, já não sendo atual, é real para estes encarregados de educação.

Voltando à secretaria, observam-se vários funcionários a atender, procurando resolver assuntos de maior e menor complexidade (transferências malsucedidas, mudança de turmas, atribuição de equipamentos informáticos, *vouchers* de manuais, etc.). Chega a vez de uma mãe, presume-se migrante pelo sotaque e fenótipo. Traz documentos numa pasta e pousa-os em cima do balcão. A funcionária, inexplicavelmente elevando o tom de voz, como se assim a senhora a percebesse melhor, usa um tom condescendente no diálogo, perguntando várias vezes o que a senhora quer afinal. Esta, atrapalhada, tem dificuldade em explicar, dispondo os documentos no balcão. São-lhe dadas explicações técnicas e jurídicas que justificavam o problema que a senhora trazia: a criança aguardava colocação pela DGEstE, por falta de vaga na única escola que a Encarregada de Educação tinha preenchido no portal, com ajuda de um amigo, pois desconhecia as consequências desta opção. Aquela mãe não compreendia a ausência do nome da filha nas pautas com as turmas. Todas as pessoas presentes ficam inadvertidamente a conhecer os pormenores da situação, nomeadamente o estado do processo de legalização da família, as dificuldades económicas que vive, a moradia instável, etc. Assume-se que, independentemente do modo como foi atendida, a situação se terá resolvido.

[N]A PRÁTICA



**EXPLORAR
REFLETIR
(RE)CRIAR****Atividade 17 – A escola é muito mais do que as salas de aula**

1. Nas vossas escolas, a secretaria, bem como outros espaços não destinados, à partida, à lecionação, são vistos como espaços e acolhimento, promotores da inclusão e bem-estar de quem os frequenta?
2. Conhecem ou presenciaram outros episódios como este?
3. E nos recreios e refeitórios? Que tipo de situações podem constituir ameaças/oportunidades à inclusão?
4. Que medidas/ações poderiam ser desenvolvidas no caso relatado ou naqueles que identificaram?

Pistas de dinamização:

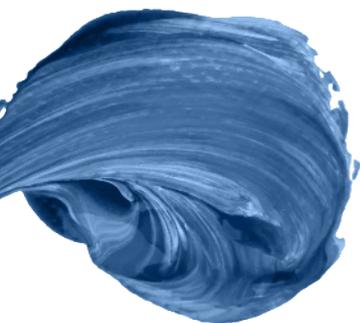
- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Registo individual e posterior partilha em pequenos/grande grupo
- Elaboração colaborativa de uma grelha de ideias e possibilidades

1.4.5 A voz dos alunos, do pessoal docente e não docente é ouvida e considerada?

Existe um forte consenso em relação à importância da participação de todos numa sociedade democrática. A escola, enquanto instituição democrática por excelência, constitui, pois, um espaço privilegiado para essa participação (e para a socialização para essa participação), começando pelos que nela trabalham, e terminando nas crianças e jovens que a frequentam (Resende, 2010). A Escola já prevê canais específicos para essa participação (nomeadamente em órgãos de gestão), bem como momentos próprios ao longo do ano letivo (assembleias e conselhos de turma, reuniões de EE). De um modo geral, cumpre-se essa participação: as diferentes categorias de profissionais têm assento nos órgãos, os representantes das crianças, jovens e famílias participam em alguns conselhos de turma.

No entanto, e especialmente no caso destas duas últimas categorias de atores, não é possível negligenciar a assimetria estatutária (para não falar da etária, no caso dos alunos) presente nas interações entre figuras que não deixam de ser figuras de autoridade e poder na instituição escolar e que, por inerência, dominam os códigos e as normas, administram a justiça escolar, classificam e hierarquizam, e aqueles que, podendo reivindicar, expor, protestar, não têm o mesmo poder. É ingénuo acreditar que os canais formais são suficientes para que os «problemas e dificuldades reais» sejam partilhados e debatidos abertamente, sem receio de

sanções. Além disso, mesmo quando se trata de situações fora dos canais formais de participação previstos, algumas vezes por causa da forma (e volume) que a voz assume, por vezes incivilizada e menos urbana, o conteúdo torna-se ruído e é descartado, gerando conflito ou resignação por parte dos alunos, sem que as questões na base sejam atendidas ou resolvidas (Resende & Carvalho, 2021). É neste quadro, portanto, que deve ser considerada a sua participação: mais que ser ouvida, o importante é ser escutada e considerada, como aliás propõe o **Plano de Recuperação de Aprendizagens - Escola+21/23**, nomeadamente no seu **Roteiro A Voz dos Alunos**, onde podem ser encontrados vários exemplos de operacionalização destes princípios. A evidência demonstra que poucos aspetos são mais importantes para uma criança e jovem do que ser reconhecido como indivíduo, cuja voz merece respeito por parte do interlocutor e nada prejudica mais a possibilidade de comunicação com as crianças e, sobretudo, os jovens, do que posturas adultocêntricas, paternalistas e condescendentes.



I EM DESTAQUE

É importante recordar a escada da participação infantil proposta por Roger Hart (2008), e sucessivamente adaptada em muitos trabalhos, para compreendermos o significado da participação que promovemos (figura 6).



Figura 6 – Escada da Participação

Os três primeiros degraus não podem ser designados de participação, uma vez que as crianças e jovens podem até estar presentes, assegurando formalmente a sua inclusão em processos democráticos, mas não compreendem os objetivos da ação e, dando contributos, estes não são verdadeiramente valorizados pelos adultos, nem têm qualquer impacto nas decisões tomadas sobre assuntos que lhes dizem respeito. A partir do quarto degrau, já existe algum nível de participação, oscilando entre os patamares mais informativos e consultivos, mas que ainda assim pressupõem alguma passividade por parte das crianças e jovens (os mais frequentes), para os níveis de maior envolvimento e partilha de rumos e decisões. Não se subscreve, no caso da escola, que só os últimos degraus da escada sejam aplicáveis, mas defende-se sobretudo que não se fique pelos primeiros, que constituem formas de pseudoparticipação.

Fonte: <https://www.comparte.pt/recursos>

A porta aberta

Um diretor de um Agrupamento de Escolas, quando questionado acerca da voz dos alunos, conta que, no início do ano letivo, é muito comum ter os alunos do 5.º ano a virem ter com ele à direção a partilhar dilemas, angústias e problemas. Fazem-no porque é uma cara que conhecem melhor do que a dos seus professores, que acabaram de conhecer, pois tem o hábito de visitar as escolas do 1.º ciclo, no 4.º ano, para preparar a transição, mas também nas outras turmas para, por exemplo, sessões de leitura do 1.º ano e outras atividades. Embora, nessas situações, a resposta seja quase, invariavelmente, “mas já falaste com o teu diretor de turma? Já foste ao gabinete de apoio?”, fica satisfeito com o facto de as crianças e jovens saberem que podem sempre, e quando diz ‘sempre’ é mesmo ‘sempre’, dirigir-se à direção: assuntos sérios e outros assuntos, para um adulto eventualmente menos relevantes, mas que, naquele momento, são importantes para a criança ou jovem. Vão, efetivamente, encontrar a porta aberta, sobretudo desde a pandemia, devido aos cuidados sanitários com o arejamento dos espaços. O mesmo se aplica às famílias: umas, como diz, usam o e-mail e, porventura, terão um trato mais urbano (existe uma política de resposta a e-mails das famílias no agrupamento, nunca devendo a mesma exceder uma semana de prazo); outras vão diretamente à escola e usarão mais da voz. Todas, como diz, têm as suas razões e lutarão por aquilo que entendem ser os seus problemas, desabafos, injustiças. Cabe à direção, no quadro da lei, compreender as razões e, assertivamente, comunicar aquilo que, em cada momento, é feito na escola para assegurar os direitos e necessidades dos filhos, pois é sempre em função disso que a escola deve, na sua opinião, estar organizada. E isso nem sempre é fácil de compreender pelos adultos (professores e famílias). Acima de tudo, refere, o ingrediente fundamental é a confiança e essa relação decorre da presença nos espaços escolares e até na comunidade, se for preciso, como quando se procurou mobilizar uma população cigana para frequentar o pré-escolar de uma das escolas do agrupamento e assim potenciar as possibilidades de sucesso das crianças - “Foi mesmo preciso ir ao bairro, fazer muitas reuniões, ir às associações, criar uma relação de confiança com as pessoas.”.

Outra diretora de um Agrupamento de Escolas reforça a importância que pode ter, para a autoestima dos alunos, envolvê-los em projetos, dando-lhes o protagonismo, dando-lhes responsabilidades, obrigando-os a “sair da zona de conforto”, que é o registo em que o adulto faz por eles. Acrescenta que “(...) eles fazem-no. Eles mandam relatórios para a NASA sobre descobertas que fizeram, contactam com universidades fora de Portugal para falar com especialistas. São exemplos. Essas pessoas respondem-lhes e eles sentem que têm voz”.



**EXPLORAR
REFLETIR
(RE)CRIAR****Atividade 18 – Ouvir a(s) voz(es) das crianças e jovens que habitam a escola**

1. Em que medida, nos vossos contextos, a voz dos alunos é auscultada e tida em consideração?
2. De que modo são importantes e eficazes ou não os canais informais de comunicação e partilha utilizados habitualmente?
3. Que medidas e ações proporem para facilitar a comunicação entre adultos e crianças e jovens, entre alunos e lideranças escolares, de modo a acolher as suas inquietações, perspetivas?

Pistas de dinamização:

- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Registo individual e posterior partilha em pequenos/grande grupo
- Elaboração colaborativa de uma grelha de ideias e possibilidades

PARA SABER

- Sobre participação de crianças e jovens:

<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmiento.pdf>

- Sobre métodos e técnicas participativas que melhoram a participação e envolvimento dos agentes:

https://lge.ces.uc.pt/pdf/LGE_Kit_ferramentas_digital.pdf

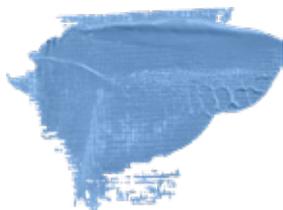
- Sobre o que dizem os jovens sobre a importância da escola e dos docentes na construção do seu percurso de vida:

https://www.comparte.pt/_files/ugd/0069aa_c8ff408a36854e09ba20fbb94933e9a7.pdf

1.4.6 A escola promove ações de colaboração e envolvimento com as famílias de acordo com políticas previamente definidas?

Um dos princípios da Educação Inclusiva assenta na ideia de que as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão devem ser desenvolvidas numa lógica de trabalho colaborativo e de corresponsabilização entre diversos intervenientes da escola, atribuindo às famílias e encarregados de educação um protagonismo inalienável. Por conveniência de proximidade e afeto, as famílias, para as quais a atual legislação estabelece um conjunto de direitos e deveres, Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, devem envolver-se e ser envolvidas em todo o processo educativo. Isto porque se depreende que a colaboração ativa entre a escola e a família está intimamente ligada à inclusão dos alunos na vida escolar.

Contudo, este protagonismo oscila entre um protagonismo atribuído e reclamado pela escola, que gostaria que as/algumas famílias participassem mais no processo educativo, nomeadamente em casos marcados pelo «insucesso» e o reivindicado por outras famílias, que exercem um maior escrutínio da vida escolar, não raras vezes sentido como excessivo e prejudicial ao trabalho efetuado pela escola. Com frequência, as diferenças entre umas e outras famílias estão associadas a desigualdades sociais e condições de existência que estruturam diferentes modos e possibilidades de as famílias se relacionarem com a escola (Montandon & Perrenoud, 2001). Nem sempre, porém, as escolas consideram a diversidade (e as desigualdades que lhes estão associadas) nas modalidades oferecidas de participação e envolvimento, ferindo, por esta via, os princípios de equidade e inclusão.



Uma encarregada de educação de um aluno do 3.º CEB confessa que suspira cada vez que constata que tem um e-mail do Inovar na sua caixa de correio, escrito diretamente pelo professor da disciplina, ou do diretor de turma. O mesmo acontece quando reconhece o número da escola no visor do telefone. Já sabe que vêm lá más notícias. O educando portou-se mal na aula x, estava distraído e tem de estar mais atento na disciplina z, não fez o TPC da disciplina y. A criança tem problemas de concentração, diagnosticados e acompanhados em terapia, com medicação, mas ainda assim parece não haver paz. A escola está a par e havia supostamente medidas a implementar. Ainda assim, foi percebendo ao longo do tempo que alguns professores se revelam menos sensíveis, manifestando discordância com o diagnóstico: não acreditam na hiperatividade e défice de concentração.

Nas situações de contacto, a encarregada de educação procura esclarecimentos, dialoga, de forma mediada através do diretor de turma, com o professor em causa, constatando que, com frequência, o comportamento que gerou a comunicação é transgressão numa disciplina e não noutra, volta a sublinhar que a distração é justamente o problema da criança e reencaminha documentos do próprio agrupamento sobre estratégias pedagógicas em casos semelhantes; enfim, procura responder, defender o educando quando sente estarem em causa injustiças, mas sente com frequência pouco acolhimento de qualquer tipo de crítica. Poucos professores admitem ter procedido menos bem em alguma situação. A perceção da encarregada de educação é que os problemas estão sempre do lado do(s) aluno(s), ou até dos pais, que não dão a devida “educação” ao filho. Certo dia, em desabafo com uma amiga acerca dos tais recados do Inovar, esta partilhou que, no Agrupamento do filho, também se recebe recados do Inovar, no entanto, raramente eram acerca de problemas, que naturalmente também acontecem, mas sim elogios: “O x participou muito na aula de hoje e colocou questões pertinentes”, “o y revelou progresso na matéria y”, “o z ajudou os colegas nas tarefas”. Não era todos os dias, obviamente, mas de vez em quando, sobretudo para alunos que precisavam desse reforço, lá aparecem esses recados bons, que eram recebidos com alegria pela família. Segundo ela, a política da escola é o reforço positivo e aparentemente tem bons resultados, pois muitos miúdos até competem pelos elogios. A funcionalidade do Inovar, que lhe traz angústia, traz alegria noutras paragens. Pareceu-lhe uma excelente ideia e até a partilhou com o diretor de turma, mas encontrou logo resistência, “daria muito trabalho”, pois, “o importante era resolver os problemas, imagine os professores a terem tempo para escrever elogios...”.



Atividade 19 – Escola e Família: uma relação tensa?

1. Concordam com a ideia de que a comunicação família-escola é, na maioria dos casos, centrada em/nos problemas? Se não concordam, podem dar exemplos que contrariam esta ideia?
2. E no caso da vossa escola, como é que acontece?
3. Que medidas propõem para que esta perceção se alterasse?
4. Globalmente, os impactos das dinâmicas escolares na vida familiar são considerados quando é pensado o envolvimento das famílias na vida escolar?
5. Como se diferencia esta relação à medida que se avança no sistema de ensino?
6. Que outros dispositivos de envolvimento podem ser mobilizados para aproximar as famílias, considerando a sua diversidade (e desigualdade)?

Pistas de dinamização:

- Construção de um mural coletivo (com recurso a post-it e papel de cenário, por exemplo, se em formato presencial, ou através de um recurso educativo digital, se em formato a distância)
- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Registo individual e posterior partilha em pequenos/grande grupo. Elaboração colaborativa de uma grelha de ideias e possibilidades

Neste sentido, qualquer projeto educativo deve incluir, como missão da escola, a articulação entre docentes, famílias e alunos, objetivando a **participação conjunta** na definição de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, bem como, de um modo geral, na construção do percurso escolar dos filhos. Desta forma, numa lógica de compromisso, as famílias e encarregados de educação assumem um papel fundamental no processo educativo dos seus filhos, cuja participação é uma mais-valia quer para os docentes, quer para as famílias e, evidentemente, para os alunos. Os seus direitos e deveres estão, aliás, definidos, refletindo uma lógica de corresponsabilização que se pretende efetiva e não retórica (Quadro 5).

Famílias e Encarregados de Educação	
DIREITOS e DEVERES	
Participar nas reuniões da equipa multidisciplinar	<p>Cooperar com os docentes no desempenho da sua missão pedagógica, ou com outros elementos envolvidos no processo educativo, em especial na implementação de medidas de suporte à aprendizagem</p> <p>Disponibilizar toda a informação relevante para efeitos de determinação de medidas de suporte à aprendizagem</p> <p>Acompanhar ativamente a vida escolar do seu filho ou educando</p> <p>Respeitar a autonomia pessoal do seu filho ou educando, nomeadamente o direito a ser escutado e a participar ativamente em todos os assuntos do seu interesse, tomando em consideração os seus interesses e preferências</p>
Participar na elaboração do relatório técnico-pedagógico	
Participar e acompanhar a definição e implementação das medidas a aplicar	
Participar na elaboração e na avaliação do programa educativo individual	
Receber uma cópia do relatório técnico-pedagógico e, se aplicável, do programa educativo e do plano individual de transição	Fundamentar a necessidade de revisão do programa educativo individual
Solicitar a revisão do programa educativo individual	
Consultar o processo individual do seu educando	Solicitar junto da escola informação sobre o processo educativo do seu educando
Ter acesso a informação compreensível relativa à educação do seu educando	

Quadro 5: Famílias e encarregados de educação – direitos e deveres

Fonte: Adaptado de ME/DGE

No entanto, são vários os testemunhos de docentes que assinalam uma resistência, por parte das famílias e encarregados de educação, ao compromisso de participarem na vida escolar dos filhos ou educandos. Há, de facto, e a título ilustrativo, muitos docentes titulares de turma ou diretores de turma que mencionam as tentativas frustradas de entrar em diálogo com certos encarregados de educação dos alunos, confirmando e reforçando a resistência à ideia de compromisso. Assim, um dos grandes desafios que se coloca à Educação Inclusiva é materializar a participação dos pais em atos de colaboração efetiva (que não apenas com fins decorativos) com os docentes e com a restante comunidade educativa, sendo, para isso, fundamental que a escola disponibilize informação inteligível, estabeleça uma boa via de comunicação e promova uma cultura de envolvimento das famílias e encarregados de educação. Um adequado envolvimento parental constitui um preditor do sucesso escolar dos seus educandos, em especial na melhoria das competências sociais e do comportamento (Montandon, 2005).

Exemplo#1

“Apesar de tudo, eu gosto muito do ensino, apesar do mau comportamento dos miúdos às vezes, apesar dos pais, eu gosto muito de estar com os alunos”

(Professora do 2.º CEB)

Exemplo#2

“Tenho aqui [contexto suburbano e multicultural] pais que não têm tempo para os filhos, deixam os filhos no ATL às sete da manhã e vêm buscar quando o ATL fecha. Vida familiar que se aproveite eventual-mente ao fim de semana, isto se não trabalharem também. (...) Há bons exemplos aqui, mas também há situações em que eu vou falar com os pais, para ver se ajudam a criar hábitos de estudo, ter um cantinho e eles dizem que não têm vida para isso.” (Professora do 1.º CEB)

[N] A PRÁTICA



Não ignoramos, voltando à temática das desigualdades, que os desencontros entre escola e família não se devem só a questões sociais e culturais; existem famílias que, comprovada e deliberadamente, não exercem o seu direito de participação no processo educativo dos filhos. Neste domínio, não é possível esquecer que, se é verdade que a família vigia e escrutina a atividade da escola, fruto do investimento instrumental e afetivo que nela faz para bem dos seus filhos, também é verdade que a escola vigia e escrutina a família, sendo um importante ator na deteção de situações que obrigam a intervenções mais robustas de entidades como a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), só para dar um exemplo (Almeida, 2005; Montandon & Perrenoud, 2001).

Em suma, todas as escolas devem perguntar-se se têm, de facto, uma cultura de envolvimento para com as famílias, para além daquela que é formalmente prescrita e obrigatória. É necessário que as lideranças usem dispositivos e disponibilizem meios que possibilitem a consulta e o acompanhamento, por parte das famílias e encarregados de educação, do progresso das aprendizagens dos seus educandos, nomeadamente através do acesso a registos periódicos de avaliação formativa, entendidos como registos substantivos, claros e úteis; a título de exemplo: O que quer dizer comportamento suficiente? Ou muito bom? E aproveitamento? Em que consiste? Qual a fronteira entre uma participação insuficiente e o suficiente? É o número ou a qualidade da participação? É igual em todas as disciplinas? Estas questões pretendem ilustrar uma realidade com a qual as famílias se deparam amiúde: muitas vezes não fazem ideia em que se traduzem, de facto, estes termos e apreciações e registos muito pouco substantivos e quase nada formativos. É importante, por fim, que as reuniões de encarregados de educação não sejam espaços meramente informativos, mas de auscultação e de participação, em que existam decisões compartilhadas.

A reunião que podia ser um e-mail

Um encarregado de educação que participe regularmente nas reuniões de pais (termo utilizado e reconhecido pelos agentes escolares, embora também este possa ser atualizado para termos mais inclusivos e representativos) estará presente em cerca de duas dezenas delas ao longo da vida escolar dos filhos. Mudamos ciclos, as escolas, os protagonistas, mas a forma das reuniões não varia muito: são dadas informações iniciais, intermédias ou finais consoante a fase do ano letivo, são elencadas atividades realizadas ou a fazer, normalmente guiadas por uma ata já redigida, presume-se que semelhantes entre as turmas. Alguns encarregados de educação colocam uma ou outra questão, por vezes gerando momentos tensos, e, passado pouco tempo, a reunião é encerrada, ficando alguns encarregados de educação na sala a fim de trocarem impressões com o Educador, Professor Titular ou diretor de turma. É um facto que muitos encarregados de educação não vão sequer às reuniões (as razões são plurais e nem sempre traduzem desinteresse), e assumir que a informação enviada por email é lida e compreendida pelas famílias é um pressuposto que ignora, justamente, desiguais níveis de literacia. Contudo, navegar no Sistema Educativo é, para muitos, difícil, sendo esses momentos fundamentais para equipar as famílias com um sistema de orientação, traduzindo e identificando a informação essencial que permita manter em aberto percursos, sonhos e expectativas (Pappámikail et al., 2016).



[N]A PRÁTICA

Atividade 20 – As reuniões de «pais»

1. Como podem, na vossa perspetiva, as reuniões de EE constituir momentos de mais auscultação e de partilha de informação mais relevante e significativa para as famílias?
2. Que temas podem ser apresentados/discutidos nestas reuniões?
3. De que forma podem as famílias ser mais envolvidas na identificação de temas/assuntos a serem tratados nessas reuniões?

Pistas de dinamização:

- Construção de um mural coletivo (com recurso a post-it e papel de cenário, por exemplo, se em formato presencial, ou através de um recurso educativo digital, se em formato a distância)
- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Registo individual e posterior partilha em pequenos/grande grupo
- Elaboração colaborativa de uma grelha de ideias e possibilidades

Neste domínio, pode ainda promover-se atividades nas quais as famílias e EE tenham oportunidade de conhecer a equipa pedagógica ou outros profissionais de referência para o aluno, os espaços e ambientes de aprendizagem e, quando aplicável, a entidade de acolhimento nos períodos de formação em contexto de trabalho, entre outros. Algumas escolas (a partir do 2.º CEB) promovem dias abertos, em que, justamente, é dada a oportunidade às famílias de conhecerem e conversarem com outros docentes que não só o Diretor de Turma. Outras promovem atividades de caráter voluntário para as famílias no quadro de projetos inovadores, aos fins de semana, com a presença de docentes, como, por exemplo, visitas a museus ou outros pontos de interesse das respetivas comunidades. Sabemos de antemão que estas propostas não são exequíveis em todos os contextos, apenas sublinhamos que existem formas e dispositivos para promover e ampliar a participação e envolvimento das famílias na escola, abdicando, porventura, de uma perspetiva «escolocêntrica». Cada escola deverá refletir sobre a forma como esse envolvimento é operacionalizado, adotando estratégias de melhoria da comunicação com as famílias, com intencionalidade, clareza e precisão.

I EM DESTAQUE

No Roteiro Família Mais Perto, incluído no Plano de Recuperação de Aprendizagem – Escola+ 21|23 são elencadas múltiplas propostas e estratégias para mobilizar a família a envolver-se e participar mais na escola que visam conhecer as famílias e envolvê-las na tomada de decisões relativas à concretização do currículo; envolver os pais e encarregados de educação nos órgãos e instâncias de gestão estratégica da escola Promover a participação ativa dos pais e encarregados de educação no Projeto Educativo da Escola e na Estratégia de Educação para a Cidadania da Escola e envolvê-los na sua operacionalização

Consultar aqui:

https://escolamais.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-11/1.4.1.-roteiro_familia-mais-perto.pdf



TIPOS DE PARTICIPAÇÃO DOS FAMILIARES E DA COMUNIDADE

- Os pais são informados sobre as atividades escolares, o funcionamento da escola, e as decisões já tomadas.
- Os pais não participam das decisões escolares.
- As reuniões com os pais consistem em informar as famílias a respeito dessas decisões.

- Os pais têm um impacto limitado sobre a tomada de decisão.
- A participação se baseia em consultas com as famílias.
- Eles participam através das entidades estatutárias da escola.

- Membros da comunidade participam dos processos de tomada de decisão ao se tornarem representantes nas entidades de tomada de decisão.
- Familiares e membros da comunidade monitoram a prestação de contas da escola em relação a seus resultados educacionais.

- Familiares e membros da comunidade participam dos processos de aprendizagem dos alunos ao ajudar a avaliar o progresso escolar das crianças.
- Familiares e membros da comunidade participam da avaliação dos programas e currículo da escola.

- Familiares e membros da comunidade participam das atividades de aprendizagem dos alunos durante o horário normal da escola e fora da escola.
- Familiares e membros da comunidade participam de programas educacionais que respondem às suas necessidades.

Menor probabilidade de conseguir êxito escolar e participação das famílias.

Maior probabilidade de conseguir êxito escolar e participação das famílias

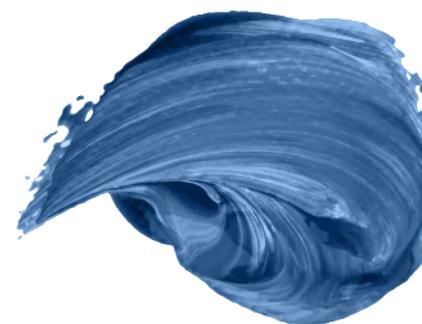
Quadro 6: Participação das famílias e da comunidade

Fonte: ME/DGE

Em suma, para uma adequada reflexão acerca do lugar das famílias na escola, poder-se-á utilizar uma matriz de questões como a sugerida no quadro 7, assegurando que, a cada resposta negativa, se desencadeiam processos e se adotam práticas que promovam o envolvimento e participação das famílias, considerando a sua diversidade.

LISTA DE VERIFICAÇÃO	
1. As famílias estão bem informadas sobre as políticas e práticas da escola?	<input type="checkbox"/>
2. As famílias conhecem as prioridades do projeto educativo da escola?	<input type="checkbox"/>
3. As famílias têm oportunidade de participar nas decisões tomadas sobre a escola?	<input type="checkbox"/>
4. As dificuldades e receios que algumas famílias e EE têm no contacto com a escola e reuniões com docentes são reconhecidos e tomadas medidas para os superar?	<input type="checkbox"/>
5. Existem diferentes possibilidades de EE se envolverem no trabalho da escola?	<input type="checkbox"/>
6. Existem oportunidades diversificadas para que os EE possam discutir os progressos e as preocupações a respeito dos seus filhos?	<input type="checkbox"/>
7. As diferentes contribuições que os EE podem oferecer à escola são igualmente valorizadas?	<input type="checkbox"/>
8. Os docentes valorizam o conhecimento dos EE na aprendizagem dos seus filhos?	<input type="checkbox"/>
9. Os docentes encorajam o envolvimento de todos os EE na aprendizagem dos seus filhos?	<input type="checkbox"/>
10. As famílias sentem que os seus filhos são valorizados pela escola?	<input type="checkbox"/>
11. As famílias sentem que as suas preocupações são realmente consideradas pela escola?	<input type="checkbox"/>

Fonte: ME/DGE



► Sobre participação e envolvimento das famílias, a partir do exemplo do Jardim de Infância, justamente o nível em que o envolvimento das famílias é maior:

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>

► Acerca da importância da linguagem verbal e não verbal na comunicação com as famílias:



VÍDEO 10

Teachers TV: Communicating With Parents

<https://www.youtube.com/watch?v=N4vxy-6AUpM>

1.4.7 A escola estabelece parcerias com entidades do território onde se insere?

A escola é, em muitos contextos, uma das instituições mais importantes da comunidade, quando não é a mais importante. É verdade que, em contextos urbanos, esse protagonismo se dilui um pouco, dada a pluralidade de instituições existentes em determinado território. Sabemos também da complexidade inerente ao fenómeno educativo, bem como a dificuldade de, dentro de portas, se conseguir responder a todos os problemas e necessidades, seja por limitações legais, seja de recursos ou de financiamento. Neste sentido, o trabalho em rede, por via do estabelecimento de parcerias estratégicas e operacionais, é uma via para não só articular vivências e experiências da escola enquanto membro de uma comunidade/território, como para mobilizar, otimizar recursos e respostas aos desafios e problemas. Adicionalmente, não raras vezes, as instituições parceiras, dedicadas a determinada área ou grupo, têm o conhecimento aprofundado e holístico (da população, do território, da comunidade) que a escola, instada a dar resposta a uma pluralidade de funções e necessidades, tem dificuldade em obter. No fundo, trata-se de aplicar o princípio subjacente ao velho ditado “é preciso uma aldeia para educar uma criança”.

As parcerias a estabelecer podem ser de ordem local, regional ou mesmo nacional. A relação mais próxima estabelece-se, naturalmente, com os municípios, para quem o Governo Central transferiu um conjunto importante de competências na gestão dos equipamentos, das refeições, das Atividades de Enriquecimento Curricular, entre outras. A territorialização das políticas educativas é aliás um traço que marca a abordagem à educação nos anos mais recente, o que reforça a importância de se ajustar projetos, práticas e recursos aos contextos locais.

I EM DESTAQUE

Os projetos educativos locais são instrumentos de política educativa territorializada que procuram de forma integrada perspetivar a atividade educativa dos concelhos, tendo em conta as características (forças, fraquezas, constrangimentos e oportunidades) locais. Orientam e apoiam a gestão e administração escolar, estabelecendo eixos de intervenção e ação, bem como disponibilizam recursos numa lógica de trabalho em rede, mais sustentável e integrado.

Exemplo:

Braga: https://www.cm-braga.pt/archive/doc/Projeto_Educativo_Local_-_Braga_Cidade_Integradora.pdf

Mas também podem resultar de candidaturas a projetos e financiamentos – no que as lideranças nunca devem, nas palavras de um diretor, “ser obstáculo ou barreira”, mas antes incentivar e motivar -, ou, tão-somente, parcerias com organizações da economia social e solidária que servem determinadas populações, especialmente os grupos mais vulneráveis (crianças com deficiências e outras perturbações do desenvolvimento, populações migrantes ou descendentes de migrantes, pessoas de etnia cigana, etc.). Projetos financiados no âmbito do Programa Escolhas, algumas paróquias ou organizações religiosas, ATL ou Centros de estudos são apenas alguns exemplos de instituições que beneficiam de sinergias com a escola, uma vez que partilham objetivos de promoção de bem-estar. O apoio ao estudo e à ocupação de tempos livres é, por exemplo, um setor no qual as parcerias fazem particular sentido, sobretudo em casos de territórios vulneráveis. Mas as parcerias não têm de se esgotar numa lógica de “utilidade escolar”, num sentido estrito de produção de resultados académicos. Sendo o bem-estar um ingrediente fundamental na Educação Inclusiva, as parcerias podem estender-se à área cultural e desportiva, à saúde e outros serviços, etc., dirigidos a discentes, docentes e outros profissionais no sentido de reforçar

PARA SABER

No âmbito do programa **Academias do Conhecimento**, promovido pela Fundação Gulbenkian, está em curso uma parceria com o Ministério da Educação (firmada em 2021) que pretende capacitar docentes no domínio do desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Em causa nesta parceria está não só o bem-estar dos alunos, necessário e urgente, como salientam os **dados disponíveis** relativos a estes indicadores no rescaldo do período pandémico (Matos, et al., 2022), mas também dos próprios docentes, cujo bem-estar também deve ser objeto de preocupação e atenção.

as competências sociais e emocionais dos atores educativos (Colaço, et al. 2022).

Neste sentido, cada escola pode, em primeiro lugar, conhecer e mapear as instituições locais conforme as áreas de atividade, avaliar potencialidades de colaboração e sinergia e, numa segunda etapa, estabelecer contactos e propor protocolos. Poderá, também, estar disponível a acolher propostas da comunidade.

1.4.8 Os recursos são organizados de forma que todos os alunos tenham os apoios necessários

A Educação Inclusiva não se esgota nos documentos produzidos em que constam as medidas universais, seletivas ou adicionais, elaborados com o apoio da EMAEI, uma vez que as medidas devem ser concretizadas na prática, tendo em atenção a diversidade e propostas que respondam adequadamente aos princípios inclusivos.

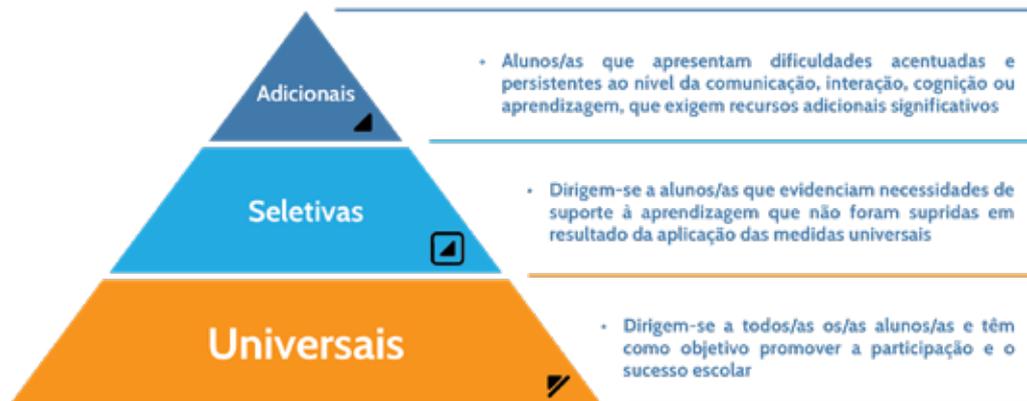
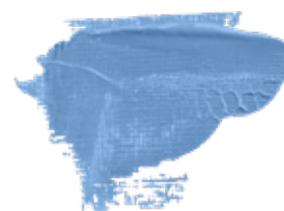


Figura 7 – Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

Fonte: ME/DGE

Estas necessitam, naturalmente, de recursos físicos e materiais, mas precisam sobretudo de recursos humanos que as operacionalizem. Ora este é um aspeto muito referido quando discutidas as dificuldades de implementação de uma Educação Inclusiva: carência de recursos. Neste aspeto é preciso não esquecer que um dos principais equívocos no processo de implementação de uma Educação Inclusiva é entender-se que só alguns atores (docentes de educação especial e técnicos especializados, atualmente organizados numa EMAEI) são recursos para a inclusão, o que, argumentámos, redundaria na constatação de que nunca em nenhuma circunstância seriam suficientes. Senão vejamos:



Exemplo#1

O meu filho tem déficit de atenção e está muitas vezes no mundo da lua. Os professores do conselho de turma preenchem logo ao início do ano um plano com uma série de medidas para ajudar a mantê-lo concentrado. Agradeço por isso, mas depois não sei realmente o que se passa nas aulas e se os professores fazem realmente aquilo que vem nesse documento. Vou falar com a diretora de turma regularmente e ela diz-me que está tudo a ser aplicado, mesmo naquelas disciplinas em que, na avaliação intercalar, o comportamento não é bom. Pergunto a razão para o comportamento não ser bom ou muito bom e a resposta que obtenho é que o meu filho está sempre distraído. Mas ele tem déficit de atenção! Parece que não repararam nisso!

(encarregada de educação, Escola Básica)

Exemplo#2

O diretor de turma está atolado em trabalho. Não dá para andar atrás dos colegas a supervisionar o trabalho. Nem sequer temos o direito de suspeitar que os colegas não cumprem com aquilo a que se comprometem, com aquilo que está nos documentos e no plano de turma. No fundo, sabemos que nem todos o fazem, nem todos cumprem, mas não temos como obrigar ninguém. Não nos compete a nós.

(Professora e diretora de turma, Ensino Secundário, em resposta à pergunta se os professores cumprem as medidas que constam dos documentos de Educação Inclusiva)

[N]A PRÁTICA



Portanto, as estratégias que não saem do papel não servem um outro qualquer propósito que não o de listar um conjunto de intenções para mostrar aos pais e arquivar. Nesse caso, a inclusão, na dimensão de aplicação de medidas, será apenas um papel, tão inconsequente como tantos outros que enchem os arquivos das escolas.

Uma escola que aplica um modelo de intervenção inclusivo, plural e abrangente, tem de dar garantias de que presta uma resposta educativa adequada a cada aluno através da materialização das medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão que constam dos documentos orientadores e que se revelem adequadas às potencialidades e necessidades de cada aluno. Para que tal aconteça, as medidas que constam destes documentos devem ser alvo de escrutínio por parte de quem delas deve usufruir, nomeadamente os alunos. Este escrutínio deve ainda estender-se, sem prejuízo do trabalho do docente, às famílias ou encarregados de educação, aos órgãos de gestão escolar, aos técnicos, às equipas de saúde escolar e EMAEI e aos demais elementos da comunidade escolar, por forma a monitorizar e avaliar todo o processo.

Desta forma, fomenta-se a gestão articulada dos recursos humanos e materiais disponibilizados pela escola (e, quando oportuno, pelas parcerias entendidas enquanto recursos de inclusão), verificando a aplicação e eficácia das medidas que constam dos documentos, que devem ter por base a flexibilização do currículo, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, a diferenciação pedagógica, as acomodações curriculares e as adaptações ao processo avaliativo dos alunos de acordo com as suas características.

Atendendo à importância que a dimensão formativa da avaliação assume, esta conduz à adaptação nos métodos e estratégias de ensino, assim como ao reajustamento das próprias medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que são aplicadas a cada aluno, concretizando-se na transição entre os três níveis de medidas, que se materializam tanto no nível ascendente, como descendente, segundo indicação dos intervenientes no processo educativo dos alunos em articulação com a EMAEI. Ou seja, um diagnóstico educativo não deve ser visto como uma sentença, mas antes como uma etapa num percurso, sendo desejável que a intervenção seja aprimorada, se necessário, ou extinta, em caso de sucesso.

Quando se fala de gestão de recursos para a inclusão, um diretor afirma: “Eu não me conformo com o não fazer. Podemos ter falta de recursos, mas damos respostas adequadas àquilo que é importante. Poderíamos dar mais, mas damos.” Acrescenta mais à frente que é chavão dizer “que temos poucos docentes da Educação Especial. Mas teríamos sempre essa percepção. Nós tivemos de definir critérios para atribuir o acompanhamento às crianças com NE. Comparar-nos com os outros não é correto para interpretar a distribuição dos recursos. Criamos critérios e definimos prioridades.”

Conta que se apercebeu, nos últimos anos, de uma procura elevada do Agrupamento por parte de crianças com NE. Diz que “a informação passa e a escola é escolhida... isto cria-nos uma dificuldade grande pois uma criança que venha de fora da freguesia faz com que 5 crianças da área de residência percam vaga na escola... mas os pais escolhem... para perceber isto é falar com os pais... estes pais costumam querer segurança e conforto e têm preocupações adicionais e alguém lhes falou ou recomendou a escola... mas isto tem impacto. Por exemplo, as crianças das medidas universais que pudessem ter necessidade de apoio da Educação Especial podem não a vir a ter...”. Nestes casos, refere, é preciso ir mais longe, acionar outros recursos: na Educação Inclusiva todos os atores escolares são recursos para a inclusão.

Outra diretora refere que “a EMAI deve ser uma mais-valia ao serviço da diversidade de alunos do Agrupamento que, por sinal, é cada vez maior com a constante entrada de alunos estrangeiros”. No entanto, clarifica que “não cabe somente à equipa permanente da EMAI encontrar formas e estratégias para lidar com esta diversidade crescente, pois não tem nem pessoas, nem tempo suficientes para o fazer [...]”. Além disso refere que “alguns técnicos especializados que pertencem a esta equipa, não se envolvem o suficiente na causa pedagógica, mas tão-somente na causa clínica, o que dificulta o trabalho em equipa que deveria ser feito”. A este propósito esclarece ainda que a EMAI, enquanto equipa permanente, é uma estrutura de apoio aos Conselhos de Turma nos quais, de facto, “devem ser identificadas as necessidades e os obstáculos à aprendizagem dos alunos e de onde devem sair propostas concretas e operacionalizáveis para suprir essas necessidades e ultrapassar esses obstáculos”. Afirma, com efeito, “que as reuniões de CT devem servir justamente para abordar a adequação dos processos de ensino às condições individuais de cada aluno; as reuniões são pedagógicas, não são administrativas [...] as vidas das pessoas, das nossas crianças, não se reduzem a papéis.” Diz-se aliás “convicta de que, em última instância, a EMAI somos todos nós, toda a comunidade educativa e não a equipa permanente, que é apenas um grupo de trabalho”. Ora, segundo a mesma, “há a convicção errada de que a equipa permanente da EMAI é responsável pela criação dos documentos da Educação Inclusiva”, revelando assim uma tensão que diz existir entre os papéis atribuídos ao EMAI e aos Conselhos de Turma que “deveriam trabalhar em conjunto para garantir o sucesso educativo de todos os alunos e não empurrar as responsabilidades de uns para outros”.



Estas situações são dilemáticas, mas fundamentais, e enquadram-se na noção de que uma escola justa se faz de escolhas possíveis, mas limitadas. Sublinha-se, sobretudo, a necessidade de construir uma **política de gestão de recursos**, identificando-os em primeiro lugar, sendo que os recursos internos (humanos e materiais) são apenas um dos recursos a serem equacionados. Em segundo lugar, **identificar critérios claros e transparentes**, aplicando-os com rigor, sabendo que a gestão de recursos, quaisquer que sejam, tem um impacto real na vida da criança/jovem em causa. Por último, articular esta política de gestão com **dispositivos de monitorização** eficazes e úteis àqueles que os utilizam.

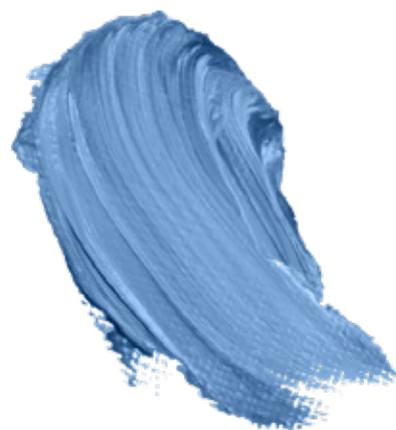
Atividade 21 – Gestão de recursos para a Inclusão

EXPLORAR REFLETIR (RE)CRIAR

1. Os dilemas apresentados no relato acima aplicam-se aos vossos contextos? De que forma?
2. Que outros dilemas relacionados com a gestão dos recursos para a inclusão identificam nos vossos contextos?
3. Que propostas/medidas poderiam contribuir para resolver esses dilemas?

Pistas de dinamização:

- Construção de um mural coletivo (com recurso a post-it e papel de cenário, por exemplo, se em formato presencial, ou através de um recurso educativo digital, se em formato a distância)
- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Registo individual e posterior partilha em pequenos/grande grupo
- Elaboração colaborativa de uma grelha de ideias e possibilidades

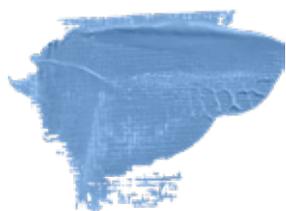


1.4.9 O impacto da gestão das práticas de equidade e inclusão é analisado e monitorizado através de mecanismos e dispositivos criados para o efeito?

Admitindo que a intervenção educativa obedece a uma lógica de investigação-ação, ou seja, partindo de um diagnóstico, desenho de uma ação/intervenção, implementação e avaliação, e havendo recursos limitados (nomeadamente de tempo, mas também humanos, como temos vindo a sublinhar), é normalmente “a avaliação” a etapa a ser mais sacrificada. Porquê? Porque a maioria dos recursos e energias é aplicada na própria ação/intervenção, por um lado, e porque a avaliação exige que se antecipem – na própria programação da ação/intervenção - indicadores e instrumentos adequados aos objetivos que se pretendem atingir. Ora, não só o conceito de indicador, e a sua operacionalização, são ambíguos para muitos, como o processo de construção de instrumentos e a recolha e análise de dados prevê um tempo de amadurecimento e reflexão que, sabemos, é um bem escasso (Fernandes, 2011).

Os resultados da avaliação, por outro lado, constituem o elemento menos visível no quadro da ação. No entanto, é uma das etapas mais importantes, pois sem uma avaliação adequada e sistemática não é possível aferir o impacto de uma prática ou medida e, portanto, definir melhorias, condições de replicação, etc. Quantas boas ideias – inclusivamente bem desenhadas, com base em processos de diagnóstico aprofundados –, se revelam, na prática, eficazes? Quantas vezes se avalia se uma determinada prática produz efeitos significativos, sustentados por evidências? Quantas vezes se afere, com rigor, o impacto a médio prazo de um projeto/prática/medida?

Em primeiro lugar, é preciso garantir que a avaliação de práticas de equidade e inclusão é feita por referência aos objetivos estabelecidos (nos documentos orientadores e nos projetos construídos na escola), que se desdobram em indicadores de natureza quantitativa e qualitativa: a sua concretização consubstancia (ou não) o sucesso (total, parcial...) que, recorde-se, não deve ser confundido com resultados académicos, embora estes participem, naturalmente, no conjunto de dimensões a serem trabalhadas com/para os alunos. Sublinhe-se, adicionalmente, que as práticas de equidade e inclusão, sendo maioritariamente desenvolvidas nas salas de aula, não se esgotam no seu interior. Como salientámos, em múltiplos espaços e momentos da vida escolar se joga o jogo da inclusão/exclusão, da hospitalidade/acolhimento e da (micro) violência/discriminação. Também estas práticas e procedimentos carecem de monitorização e avaliação, pelo que se deve pensar de forma ampla nestes processos tendo em conta:



- ▶ **Os resultados de equidade nas escolas:** os resultados da equidade devem ser medidos através de vários indicadores que vão desde a qualidade de **acesso** e de **participação** aos **resultados da aprendizagem**. Algumas diretrizes, advindas de políticas europeias, sugerem uma concertação em torno da avaliação dos resultados da equidade nas escolas, recomendando, para tal, a aferição do desenvolvimento experiencial, em diversos contextos do quotidiano escolar, de conceitos como a meritocracia, a imparcialidade e a justiça na distribuição dos recursos educativos, práticas pedagógicas e desempenho dos alunos (OCDE, 2021, p.26).
- ▶ **Os resultados da inclusão nas escolas:** a equidade por si só pode ter um impacto limitado sobre a inclusão escolar, não produzindo o efeito desejado sobre o **aumento do sucesso escolar** e o **decrésimo dos níveis de abstencionismo** e do **abandono escolar**. Estas questões são primordiais na Educação Inclusiva, uma vez que se espera que a mesma promova a autoestima e o sentimento de pertença dos alunos face à instituição educativa. Entendida como uma abordagem holística, a inclusão deve ter como predicado vencer os desafios educacionais enraizados num contexto social mais amplo (que ultrapassa os muros das escolas). Qualquer projeto educativo escolar deve ter em conta o propósito da inclusão, monitorizando e avaliando os seus efeitos tanto em termos de processo (por exemplo, na produção de processos e dispositivos inclusivos a nível local), quanto de resultados (por exemplo, na avaliação desses projetos e dispositivos) (OCDE, 2021, p.26).

Neste quadro, a equipa de consultores da *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (2022), com quem o Ministério da Educação tem estado a trabalhar, estabelece que o **sistema de avaliação e monitorização de uma Educação Inclusiva** tem de ser capaz de responder, positiva e substantivamente – ou seja, com resultados e evidências produzidos em cada contexto concreto, aos seguintes seis eixos norteadores (*standards*):

#1 Os valores e princípios inclusivos são partilhados e aceites por todos, na medida em que existem mecanismos para informar todos os envolvidos sobre os valores e princípios da Educação Inclusiva e a qualidade da educação são entendidas por todos como estando inter-relacionadas.

#2 Os recursos necessários estão disponíveis e acessíveis para apoiar a Educação Inclusiva, considerando que os recursos necessários são disponibilizados e aplicados para apoiar a Educação Inclusiva e que a oferta, disponibilidade e acessibilidade de recursos são permanentemente revistas.

#3 A escola está organizada e é gerida, no quadro da sua autonomia, para apoiar cada aluno da forma mais adequada, assegurando que este apoio é fornecido garantido e monitorizado e que o envolvimento da escola e a gestão dos apoios se faz com o envolvimento e colaboração dos profissionais.

#4 As vozes dos alunos e das famílias são respeitadas e consideradas, garantindo não só que os mecanismos legais e operacionais em vigor garantem o envolvimento total dos alunos e das suas famílias, como que existem mecanismos claros para resolver conflitos ou discrepâncias.

#5 A formação e o desenvolvimento profissional são eficazes e estão acessíveis a todo o pessoal escolar, assegurando, com especial envolvimento das lideranças, uma oferta de formação contínua/desenvolvimento profissional, no que diz respeito à inclusão.

#6 A escola promove o sucesso e certificação de todos os alunos permitindo-lhes adquirir um nível de educação e formação compatível com uma plena inclusão social, com recurso a mecanismos legais e operacionais que buscam garantir o sucesso de todos.

A propósito de monitorização e avaliação, em particular de medidas no âmbito da Educação Inclusiva, um diretor afirma que a legislação aponta caminhos, mas não diz exatamente como fazer. É um facto. Ajustar o sistema às necessidades de cada criança “Dá trabalho!”, diz a certa altura. Por outro lado, a produção de evidências, seja de suporte às medidas, seja de monitorização e avaliação, não é só importante em si mesma; constitui um elemento obrigatório. Ora, com frequência, estes elementos são, como vimos, tomados como mais uma tarefa burocrática, uma das tais que sobrecarregam os professores, impedindo-os de fazerem o seu trabalho legítimo, de natureza pedagógica.

Conta o mesmo diretor que, quando é preciso criar um dispositivo, a maioria faz o que todos devem fazer: “vão à internet procurar exemplos e há-os para todos os gostos”. Na maioria das vezes, porém, diz-nos, trata-se de maus exemplos. Em primeiro lugar, não dão resposta às características concretas do contexto, nem tão-pouco às necessidades sentidas por aqueles que os vão aplicar. Que utilidade terão? Pouca ou nenhuma. Mais um papel para encher os arquivos da escola, como já se referiu. (figura 8)

[N]A PRÁTICA



		Acomodações Curriculares Informação/Documentação	Nomes dos Alunos				
		Professor(a): _____ Turma/Disciplina: _____ Data: _____					
Localização do aluno na sala de aula	1. Sente o aluno de frente para o quadro						
	2. Sente o aluno perto do professor/apresentação						
	3. Fique de pé junto ao aluno quando está a dar orientações/apresentação						
	4. Sente o aluno junto de um colega modelo positivo						
Apresentação do conteúdo	1. Faculte pistas visuais/gráficos/pré e pós organizadores						
	2. Assegure-se que as orientações são compreendidas						
	3. Faculte exemplo do produto final						
	4. Faculte esboços escritos/notas orientadoras/notas impressas						
	5. Segmente apresentações longas						
	6. Ensine através de abordagens multissensoriais/manipulativas						
	7. Verifique oralmente a compreensão dos pontos-chave						
	8. Escreva os pontos-chave no quadro						
	9. Faculte tempo para responder a perguntas						
	10. Ensine o vocabulário previamente						
	11. Modele/demonstre/simule conceitos						
	12. Use o computador para apoiar o ensino						
Tarefas e fichas de trabalho	1. Faculte pistas visuais/gráficos/pré e pós organizadores						
	2. Assegure-se que as orientações são compreendidas						
	3. Faculte exemplo do produto final						
	4. Faculte esboços escritos/notas orientadoras/notas impressas						
	5. Segmente apresentações longas						
	6. Ensine através de abordagens multissensoriais/manipulativas						
	7. Verifique oralmente a compreensão dos pontos-chave						
	8. Escreva os pontos-chave no quadro						
	9. Faculte tempo para responder a perguntas						
	10. Ensine o vocabulário previamente						
	11. Modele/demonstre/simule conceitos						
	12. Use o computador para apoiar o ensino						
Testes	1. Permita a consulta de apontamentos/notas						
	2. Use preferencialmente itens de escolha múltipla						
	3. Permita aos alunos responder através de um gravador						
	4. Utilize testes curtos em vez de longos						
	5. Use testes orais						
	6. Permita aos alunos escrever na folha de teste						
	7. Permita tempo extra no teste						
Testes	8. Permita a realização do teste em outro local						
	9. Permita a realização do teste num outro horário (flexibilização)						
	10. Faculte o teste em outro formato						
	11. Permita que o aluno responda através de computador						
	12. Permita a transcrição do teste						
Competências organizativas	1. Treine competências organizativas						
	2. Utilize um bloco de notas com as tarefas e trabalhos de casa/planeamento						
	3. Permita pausas em tarefas longas						
Comportamento	1. Utilize estratégias de autodeterminação						
	2. Utilize regras simples e claras						
	3. Assinale as respostas certas, não as erradas						
	4. Implemente um sistema de gestão de comportamento						
	5. Permita saídas/entradas da sala de aula/pequenas pausas						
	6. Utilize semanalmente instrumentos para registo do comportamento						

Figura 8 – Exemplo de instrumento no âmbito da implementação de medidas de Educação Inclusiva

Por isso mesmo, diz que procura, no agrupamento que dirige, nos instrumentos de monitorização e avaliação elaborados para apoiar o trabalho pedagógico de inclusão, simplificar a informação ao máximo, sim, de forma a torná-la ágil, mas que “isso não significa que é tudo em cruzinhas que depois não dizem nada nem servem para nada”. Acrescenta depois que “A questão da Inclusão é uma questão pedagógica. E a questão da explicitação do que temos de fazer, do que se pretende fazer e de como formalizar isso, mesmo que seja por escrito. Só assim é que se é conseqüente e acho que os professores entendem isso. Não se consegue ter uma estratégia de intervenção com um aluno que tenha NE ou medidas universais se não houver a sistematização de informação e ela estiver disponível e acessível para todos. Nós esquecemo-nos naturalmente das coisas se não houver esse registo. Então, isso não é uma tarefa administrativa, mas sim pedagógica. Eu considero esta questão relativa aos processos de inclusão das crianças como pedagógica e não administrativa. Eles terão impacto na vida das crianças”. Acaba dizendo: “A inclusão dá trabalho!”. Acrescentaríamos que “A inclusão é O trabalho”!

[N]A PRÁTICA



Atividade 22 - Instrumentos de avaliação e monitorização

**EXPLORAR
REFLETIR
(RE)CRIAR**

1. Como se pode articular, na vossa perspetiva, a necessidade de produzir evidências, instrumentos de monitorização e avaliação ajustados a cada situação e contexto com uma exigência de uniformização de procedimentos e de simplificação de informação com vista à avaliação interna e externa?
2. desencadear um processo de avaliação e monitorização da implementação da Educação Inclusiva é complexo, mas é possível fazê-lo a partir de «standards» e indicadores de referência. Colaborativamente, proponham uma estratégia, identificando etapas para a sua concretização.

Pistas de dinamização:

- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Registo individual e posterior partilha em pequenos/grande grupo
- Elaboração colaborativa de uma grelha de propostas e etapas

1.5 PARA CONCLUIR...

*“Não desistiremos de explorar
E o fim de toda a nossa exploração
Será chegarmos ao lugar de onde partimos
E conhecer o lugar pela primeira vez.”*

T. S. Elliot, *Quatro Quartetos*,
trad. Gualter Cunha, Relógio de Água, 2004 [1944]

A (minha) escola está organizada de modo a criar um ambiente educativo inclusivo? Dificilmente conseguiremos responder simplesmente sim, ou não. Nem tampouco neste documento se esgotaram todas as perspetivas possíveis sobre a temática, muito menos se deram receitas ou modelos ideais. Pelo contrário, sublinhou-se que inclusão não é um estado ou etapa, mas um processo inacabado, no qual somos moral e eticamente forçados a investir. Finalizamos, pois, com uma síntese das pistas aqui deixadas ao longo do módulo (figura 9).

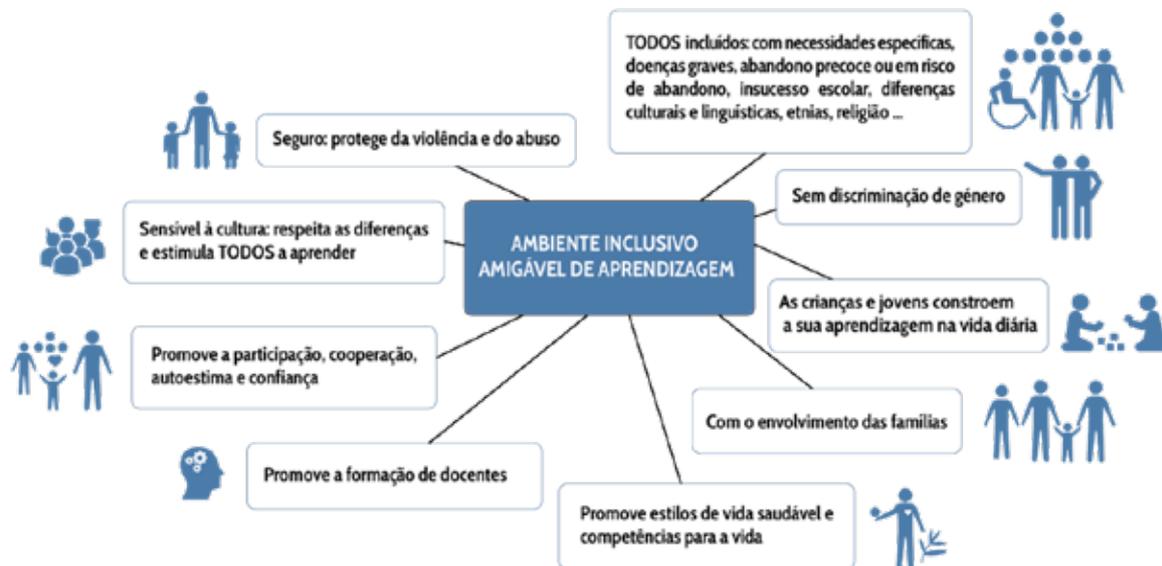


Figura 9 - Características de um ambiente inclusivo de aprendizagem

Fonte: Traduzido e adaptado de UNESCO (2015). *Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments* <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001375/137522e.pdf>

E em quê se traduz, então, um ambiente inclusivo de aprendizagem?

Um ambiente inclusivo operacionaliza-se...

- ▶ Na forma como se constrói e se partilha a visão de escola, articulando elementos de liderança transformacional, instrucional e partilhada, mobilizando e envolvendo todos os agentes escolares no desígnio da inclusão, claramente inscrita nos documentos normativos e orientadores da ação educativa;
- ▶ Na forma como os espaços físicos estão organizados, acessíveis a todos e abertos à diversidade, de forma que todos se revejam e sintam que a escola lhes pertence e que pertencem à escola: desde o átrio da escola ao recreio, passando pelas salas de aula e pelos serviços da escola;
- ▶ Nos formulários de recolha de informação, documentos e linguagem utilizada na comunicação interna e externa (de natureza pedagógica ou informacional), simples, acessível e inteligível para a comunidade;
- ▶ Na forma como são planeadas reuniões (de encarregados de educação, por exemplo) e eventos escolares, antecipando necessidades, evitando reforço de estereótipos, considerando condições, interesses e expectativas de alunos e famílias;
- ▶ Na maneira como se acolhem os novos docentes e outros profissionais e se cultivam ambientes cooperativos e de partilha, dentro de cada estabelecimento, mas também entre ciclos e escolas de um agrupamento, por exemplo;
- ▶ Nas políticas de construção de turmas e de horários, de distribuição de serviço, um elemento crítico, como vimos, na promoção da equidade e não discriminação;
- ▶ Na forma como a gestão e administração escolar reconhece a existência de preconceitos e estereótipos raciais, socioculturais e sociolinguísticos, de género, de orientações sexuais, e os combate ativamente, através de (in)formação, adoção de práticas e procedimentos conscientes desses preconceitos por parte de todas as pessoas que fazem a escola e em todos os seus espaços;
- ▶ No reforço e criação de novas parcerias na comunidade, entendidas como recursos para a inclusão, que contribuam para dar resposta a potencialidades e problemas específicos de indivíduos ou grupos;
- ▶ No desenvolvimento de processos de monitorização e avaliação, com base em dispositivos ajustados ao contexto, que efetivamente permitam aprimorar práticas, identificar fragilidades e agir com base em evidências, num ciclo contínuo de diagnóstico, desenho, implementação e avaliação.

I EM DESTAQUE

Nesta jornada de reflexão e partilha procurou-se explorar alguns temas e dilemas transversais ao processo de implementação de uma Educação Inclusiva. Num movimento pendular entre as vivências e experiências particulares de gestão e administração de escolas e perspetivas mais distanciadas, transversais e globais dos desafios, equívocos e problemas da inclusão, chegamos, pois, ao fim.

Para terminar, convidamos-vos a regressar à primeira atividade, e a lançar um renovado olhar sobre o vosso contexto, agora iluminado pelas reflexões, contributos e elementos que recolheram ao longo desta jornada. Quem sabe, como sugere o poema em epígrafe, que, chegados ao ponto de onde partimos, o vejamos de novas maneiras.

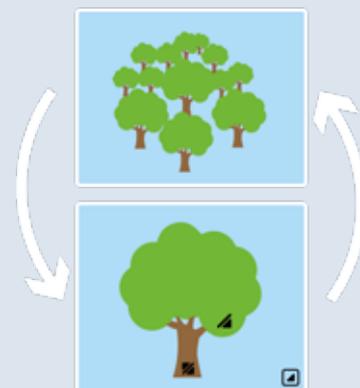


Figura 10 - A escola e a diversidade: conceitos, etapas e finalidades

Fonte: Adaptado de Eklindh & Brule-Balescut (2006) e Moore

Na primeira atividade, convidámos o leitor a posicionar(-se), pensando num conjunto de áreas-chave da escola, a partir dos conceitos e etapas refletidos na figura 1. Na figura 10, tudo é semelhante, com exceção de uma nova etapa/conceito. Ela é introduzida na medida em que constatámos que a escola inclusiva não é um estado, mas um processo. É uma nova (e porventura utópica) etapa que exige que se reconheçam e sublinhem as diferenças e diversidades na medida em que a elas estão associadas desigualdades que põem em causa princípios de justiça e a concretização de direitos inalienáveis de qualquer criança ou jovem: o direito à educação e o direito à participação. Mas a finalidade de uma escola inclusiva, o ideal que orienta o processo, é, ainda assim, que, na Escola, as diferenças não façam diferença, ou seja, não sejam geradoras de desigualdades injustas, pois a escola estará preparada para as acolher, dando oportunidade a todos para o desenvolvimento do seu pleno potencial. Porque é que é (ainda) um ideal? Porque o processo de implementação destas orientações está longe de ser linear.

Efetivamente, se olharmos para o sistema como uma floresta, são inegáveis os progressos, e globalmente temos um sistema mais inclusivo hoje do que em qualquer momento da história da instituição escolar em Portugal. Todavia, se olharmos para cada território, e mesmo para cada escola como se fosse uma árvore daquela floresta, encontraremos em todos os contextos (micro-) processos de exclusão, de segregação e de mera integração, a par de excelentes exemplos de inclusão.



Atividade 23 – Compromisso para a Inclusão

1. Partindo da figura 10, e pensando nas respostas que deram à atividade 1.3, identifiquem, no vosso contexto, problemas, obstáculos ou potencialidades no domínio da inclusão dentro das áreas prioritárias de intervenção sugeridas:

- ▶ **Ao nível da visão de escola (plasmada nos documentos orientadores)**
- ▶ **Ao nível dos valores e representações dos docentes**
- ▶ **Ao nível dos valores e representações de outros profissionais**
- ▶ **Ao nível dos participação e voz dos alunos**
- ▶ **Ao nível do envolvimento das famílias**
- ▶ **Ao nível do envolvimento das famílias**
- ▶ **Ao nível das práticas pedagógicas**
- ▶ **Ao nível dos espaços e ambientes não letivos**
- ▶ **Ao nível dos recursos (humanos e outros)**
- ▶ **Ao nível das parcerias com as estruturas da comunidade**

2. Colaborativamente, apresentem ideias para resolver ou superar os problemas e obstáculos, assim como para capitalizar as potencialidades identificadas.

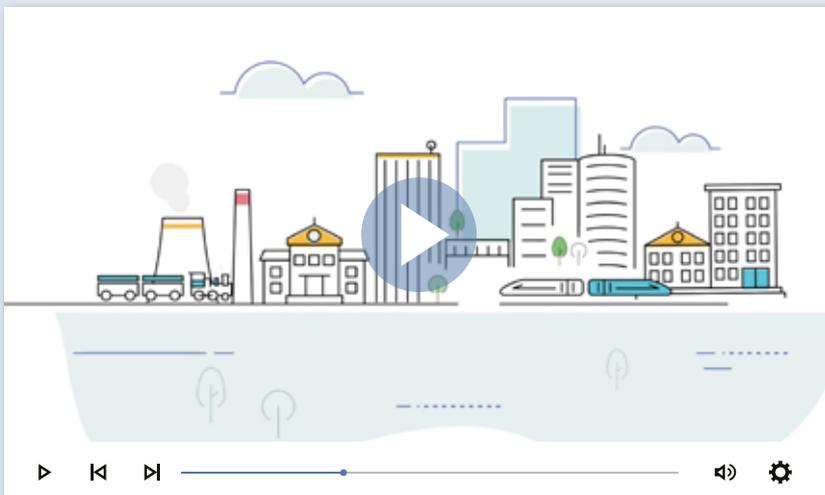
Pistas de dinamização:

- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Registo individual e posterior partilha em pequenos/grande grupo
- Elaboração colaborativa de uma grelha de propostas e etapas

I EM DESTAQUE**Como definir, então, uma escola inclusiva?**

Uma escola inclusiva é uma escola organizada em função das crianças e jovens que a frequentam, profundamente implicada na concretização do seu direito à educação, orientada para o bem-estar e para a realização de si de todos os que a habitam. É uma escola organizada para preparar as crianças e jovens para uma realidade muito diferente daquela que a Escola servia quando surgiu, o que exige ajuste, mudança e/ou transformação a partir de processos participados de identificação de problemas, obstáculos e potencialidades.

Como sugere a OCDE, busquemos um “novo normal”.

**VÍDEO 11**

OECD Future of Education and Skills 2030: The new “normal” in education

https://www.youtube.com/watch?v=9YNDnkph_Ko

1.6. AUTOAVALIAÇÃO

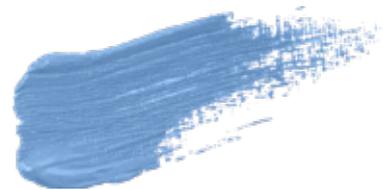
Costuma dizer-se que os diagnósticos estão todos feitos; mais difícil e complexa é a ação/intervenção. Não sendo inteiramente verdade, pois no campo educativo o diagnóstico é um exercício permanente, sem dúvida que é sempre mais confortável identificar os problemas do que nos implicarmos na sua resolução. Este módulo procurou, acima de tudo, colocar questões e facilitar processos de reflexão (colaborativa, idealmente) com vista a espoletar processos de intervenção e melhoria da Educação Inclusiva nas escolas portuguesas.

Por esta razão, é fundamental, em qualquer processo de aprendizagem, fazer um balanço (figura 11) dos contributos que se recolheram (revendo os principais conteúdos e as aprendizagens), perspetivar os posicionamentos e as emoções face àquilo que se trabalhou, encontrar um sentido e um significado para os contributos identificados, adotando uma lógica de compromisso com a ação futura, no curto e médio prazo, nos respetivos contextos de atuação.



Figura 11 - Ciclo de Aprendizagem Experiencial

Fonte: Adaptado de Kolb (1984)

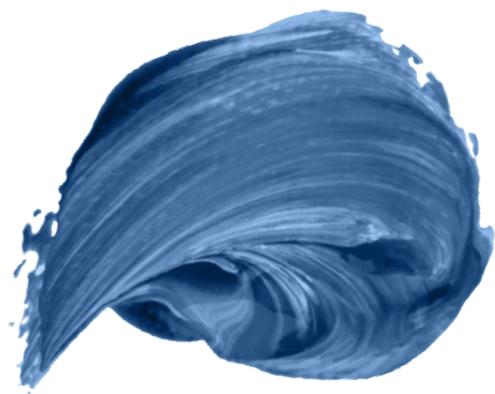


EXPLORAR
REFLETIR
(RE)CRIAR

Atividade 24 – Autoavaliação

Do ponto de vista da gestão e administração,
e em jeito de balanço global:

1. Como avalia o seu percurso neste módulo de formação?
2. Quais os principais contributos que recolhe deste módulo em termos de (novas) aprendizagens e conhecimentos?
3. Como se sentiu ao longo deste percurso?
4. Que mudanças pensa introduzir na sua prática?
5. Que estratégias/propostas/ações pensa implementar no imediato? E num futuro próximo?
6. Quais os aspetos que considera necessitarem de melhoria e apoio?



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ▶ Abrantes, P. (2021). Educação Inclusiva: Proposta de quadro analítico e aplicação ao caso português. *Revista Portuguesa de Educação, 34*(2). 25–41. <https://doi.org/10.21814/rpe.18677>
- ▶ Abrantes, P., & Sebastião, J. (2010). Portões que se abrem e que se fecham. Processos de inclusão e de exclusão nas escolas públicas portuguesas. In: Dornelas, A., Oliveira, L., Veloso, L. & Guerreiro, M. D. (org.). *Portugal invisível*. (pp. 75–93). *Mundos Sociais*. https://www.academia.edu/4665589/Portoes_que_se_abrem_e_que_se_fecham_processos_de_inclusao_e_exclusao_nas_escolas_publicas_portuguesas
- ▶ Afonso, A. J. (2012). Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. *Educação & Sociedade, 33*(119), 471–484. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200008>
- ▶ Ainscow, M. (2015). *Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow*. Routledge.
- ▶ Almeida, A. N. de. (2005). O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. *Análise Social, XL*(176), 579–593.
- ▶ Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento, 27*, 337–362. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.387>
- ▶ Amorim, S., Cabral, I., José, J., & Alves, M. (2020). Culturas escolares, lideranças e resultados: apresentação de resultados de um estudo de caso duplo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, (Especial)*, 144–171. <https://doi.org/10.34632/INVESTIGACAOEDUCACIONAL.2020.8504>
- ▶ Armento, B. J., Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1980). Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children. *Educational Researcher, 9*(8), 27–28. <https://doi.org/10.2307/1175642>
- ▶ Brussino, O. (2021). *Building capacity for inclusive teaching: Policies and practices to prepare all teachers for diversity and inclusion*. In OECD Education Working Papers (Issue 260). OECD Publishing.
- ▶ Cardoso, M. R. A. C. (2011). *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Básico: Perspectivas dos Professores*. Instituto Superior de Educação e Ciências. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10759/1/Tese_Rosa_Cardoso.pdf Cerna, L., Mezzanotte, C., Rutigliano, A., Brussino, O., Santiago, P., Borgonovi, F., &
- ▶ Guthrie, C. (2021). *Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework*. Em OECD Education Working Papers (Issue 260).
- ▶ CES. (2021). *Manual de Linguagem Inclusiva*. Conselho Económico e Social.
- ▶ Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly, 52*(2), 221–258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- ▶ Dubet, F. (2004). O Que É Uma Escola Justa? *Cadernos de Pesquisa, 34*(123), 539–555.
- ▶ Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Le Seuil
- ▶ Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue Française de Sociologie, 38*(4), 759–789. <https://doi.org/10.2307/3322627>
- ▶ Eklindh, K., & van den Brule-Balescut, J. (2006). The Right to Education for Persons with Disabilities: Reflecting on UNESCO's Role from Salamanca to the Convention on the Rights of Persons with In M. Matero & H. Kokkala (Eds.), *All Means All: Experiences in Three African Countries with EFA and Children with Disabilities* (pp. 19–38). Ministry of Foreign Affairs of Finland.
- ▶ European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Supporting Inclusive School Leadership: Policy Review*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/sisl_policy_review.pdf
- ▶ European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Desenho de um Sistema de Monitorização da Implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva em Portugal*, (no prelo).
- ▶ Fernandes, D. (2011). Avaliação de programas e projetos educacionais: das questões teóricas às questões das práticas. In D. Fernandes (Ed.), *Avaliação em educação: Olhares sobre uma prática social incontornável* (pp. 185–208). Melro.
- ▶ Gaspar De Matos, M., Branquinho, C., Noronha, C., Moraes, B., Santos, O., Carvalho, M., Simões, C., Marques, A., Tomé, G., Guedes, F. B., Cerqueira, A., Francisco, R., & Gaspar, T. (2022). *Saúde Psicológica e Bem-Estar. Observatório da Saúde Psicológica e Bem-Estar: Monitorização e Ação*. Aventura Social/DGE/PNPSE/DGEC

- ▶ Gaspar, T., Tomé, G., Ramiro, L., Almeida, A., & Matos, M. G. de. (2020). Ecosistemas de aprendizagem e bem-estar: fatores que influenciam o sucesso escolar. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 21(2), 462–481. <https://doi.org/10.15309/20PSD210221>
- ▶ Hart, R. A. (2008). Stepping Back from ‘The Ladder’: Reflections on a Model of Participatory Work with Children. In Reid, A., Jensen, B.B., Nikel, J., Simovska, V. (eds) *Participation and Learning*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6416-6_2
- ▶ Josso, M.-C. (2006). Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida na invenção de si. In E. C. de Sousa & M. H. M. B. Abrahão (Eds.), *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si* (pp. 21–40). ediPUCRS.
- ▶ Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- ▶ Lima, M. E. O., & Vala, J. (2004). As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. *Estudos de Psicologia*, 9(3), 401–411. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2004000300002>
- ▶ Martins, S. C. (2020). A Educação e a Covid-19: Desigualdades, experiências e impactos de uma pandemia não anunciada. In R. M. do Carmo, I. Tavares, & A. F. Cândido (Eds.), *Um Olhar Sociológico Sobre a Crise Covid-19 em Livro* (pp. 37–55). Observatório das Desigualdades. <https://doi.org/10.15847/CIESOD2020COVID19>
- ▶ Melo, B. P. e, & Lopes, J. T. (2021). Metamorfoses de A Reprodução: um olhar atualizado a partir da realidade portuguesa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 30(97), 87–105. <http://journals.openedition.org/spp/9659>
- ▶ Melo, B. P. e (2007). Educação e mass media na modernidade: Efeitos do ranking escolar em análise. In M. M. Vieira (Ed.), *Escola, jovens e média* (pp. 67–94). Imprensa de Ciências Sociais. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/6844>
- ▶ Montandon, C. (2005). As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação & Sociedade*, 26(1), 485–507.
- ▶ Montandon, C., & Perrenoud, P. (2001). *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível?* Celta Editora.
- ▶ Moore, S. (2016). *One without the other: stories of unity through diversity and inclusion*. Portage & Main Press.
- ▶ OCDE (OECD). (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students’ Well-Being (PISA)*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-EN>
- ▶ OCDE (OECD) (2021). *Promoting Inclusive Education for Diverse Societies: A Conceptual Framework*. Working Papers n.º 250. OECD. <https://www.oecd.org/publications/promoting-inclusive-education-for-diverse-societies-94ab68c6-en.htm>
- ▶ Pappámikail, L., Vieira, M. M., & Nunes, C. (2016). À procura de rumo. Incertezas e riscos. In M. M. Vieira (Ed.), *O Futuro em Aberto* (pp. 227–251). Mundos Sociais. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/23099?locale=en>
- ▶ Pina, R. (2015). *Da liderança do diretor aos resultados escolares dos alunos: um caminho a percorrer* [Universidade Católica Portuguesa]. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/20103>
- ▶ Balcão Reis, A., Seabra, M. C., & Nunes, L. C. (2015). Rankings das escolas: o impacto nas escolas públicas e privadas. In L. C. Nunes (Ed.), *A Escola e o Desempenho dos Alunos* (1ª ed., pp. 71-86). (Questões-Chave da Educação). Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- ▶ Resende, J. M. (2010). *A Sociedade contra a Escola? A Socialização Política Escolar num Contexto de Incerteza*. Instituto Piaget.
- ▶ Resende, J. M., & Carvalho, J. M. (2021). O bulício provocador: forma desajeitada de demanda de consideração? *Análise Social*, LVI(3), 548–570. <https://doi.org/10.31447/as00032573.2021240.06>
- ▶ Seabra, T. (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 59(1997), 75–106.
- ▶ Seabra, T. (2022, Julho 15). A Organização Escolar na produção do Sucesso Escolar. 1st International Conference on Education and Training. Thinking Education in Transition Times.
- ▶ Seabra, T., Vieira, M. M., Castro, L., & Baptista, I. (2016). *Como pode a escola mitigar a desigualdade de oportunidades? Estudos de caso em escolas do ensino básico da área metropolitana de Lisboa*. Organização Da Rede Escolar, 59–78. <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/26526>
- ▶ Seabra, T., Vieira, M. M., Baptista, I., Castro, L. (2014). A diferença que a escola pode fazer: estudos de caso em escolas do ensino básico da área metropolitana de lisboa. In Melo, B. P., Diogo, A. M., Ferreira, M., Lopes, J. T., Gomes, E. E. (Eds.), *Entre crise e euforia: Práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal* (pp. 947-974). Faculdade de Letras da Universidade do Porto
- ▶ Thrupp, M. (2001). *Sociological and political concerns about school effectiveness research: Time for a new research agenda. School Effectiveness and School Improvement*, 12(1). <https://doi.org/10.1076/sesi.12.1.7.3459>

- ▶ Thrupp, M., Lauder, H., & Robinson, T. (2002). School composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5). [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00016-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00016-8)
- ▶ Thrupp, M., & Lupton, R. (2006). Taking school contexts more seriously: The social justice challenge. *British Journal of Educational Studies* (Vol. 54, Issue 3). <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00348.x>
- ▶ Torres, L. L. de. (2014). *A ritualização da distinção acadêmica: o efeito cultura de escola*. In L. L. de Torres & J. A. Palhares (eds.), *Entre Mais e Melhor Escola e Democracia. Inclusão e Excelência no Sistema Educativo Português*, (pp. 27–48). *Mundos Sociais*. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/32181>
- ▶ Torres, L. L. (2017). Entre mais e melhor escola: pode a cultura fazer a diferença? Em Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva: Vol. II*. Conselho Nacional de Educação. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/46280>
- ▶ Torres, L. L., & Martins, M. F. dos S. (2019). *Projeto Educativo Local: Braga, Cidade Integradora*. Câmara Municipal de Braga.
- ▶ UNESCO (2015). *Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments* <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001375/137522e.pdf>
- ▶ van Houtte, M. (2004). Tracking effects on school achievement: A quantitative explanation in terms of the academic culture of school staff. *American Journal of Education*, 110(4). <https://doi.org/10.1086/422790>
- ▶ van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1). <https://doi.org/10.1080/09243450500113977>
- ▶ Vieira, M. M., Almeida, A. N. de, & Ribeiro, S. (2018). Including and excluding. Schools' reputations: students, families and choices. In S. Aboim, P. Granjo, & A. Ramos (Eds.), *Changing societies: legacies and challenges. Ambiguous inclusions: inside out, outside in*. Imprensa de Ciências Sociais. <https://doi.org/10.31447/ics9789726715030>
- ▶ Vieira, M. M., Pappámikail, L., & Nunes, C. (2012). Escolhas escolares e modalidades de sucesso no ensino secundário: percursos e temporalidades. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 70, 45–70. <https://doi.org/10.7458/spp2012701210>



