

Andréia Silva da Costa dos Santos 12990

Gestão Flexível do currículo e seus contributos para uma Educação Inclusiva: Interseções e (des)articulações teóricas e empíricas

Trabalho de Projeto em Educação Especial

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Trabalho efetuado sob a orientação de:
Professor Doutor Henrique Ramalho
Professora Mestre Carla Lacerda

Viseu, novembro de 2019



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Nome do aluno Andréia Silva da Costa dos Santos, n.º12990 do curso Educação Especial, área de Especialização Domínio Cognitivo e Motor, declara, sob compromisso de honra, que o Trabalho de Projeto em Educação Especial é inédito e foi especialmente concebido para o efeito.

Viseu, 18 de novembro de 2019.

O(A) aluno(a), _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu avô Aluizio (*in memoriam*) pois sempre me incentivou a estudar e nunca mediu esforços para me apoiar em tudo o que fosse necessário. E sei que estaria muito feliz em me ver alcançar este objetivo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus meu Pai que não me deixou desistir. E mesmo eu a pensar que não iria conseguir Ele me fez conquistar este título e subir mais um degrau na escala das minhas metas.

Agradeço ao meu orientador Professor Doutor Henrique Ramalho pois não teria melhor escolha para mim. Sempre disponível e com orientações assertivas. Além do seu equilíbrio e sensatez ao me aconselhar os melhores caminhos para o desenvolvimento desta investigação.

Agradeço a minha coorientadora Mestre Carla Lacerda por suas palavras durante o percurso da sua disciplina que me incentivaram na escolha do tema deste estudo.

Agradeço a Coordenadora deste curso Professora Doutora Sara Felizardo que pacientemente e com sua serenidade me ajudou a persistir e dar a volta aos obstáculos.

Agradeço a minha família em especial meu esposo Antônio Severo que de várias formas colaborou para que eu obtivesse mais esta conquista. E quando pensei em parar suas palavras de ânimo me deram força para continuar.

Agradeço a minha colega de turma e amiga Sandra Gouveia pela sua imensa bondade e solidariedade. Guardarei sempre na memória e em meu coração os seus gestos de carinho e atenção que recebi desde que cheguei aqui em Portugal.

E por último mas não com menos importância, agradeço aos meus pais, pois não tenho palavras para dizer o tamanho do sentimento de gratidão por tudo o que sempre fizeram por mim e que me permitiram chegar até esta etapa dos meus estudos, afinal já são quinze anos ininterruptos desde a graduação e sempre estiveram ao meu lado.

RESUMO

Este estudo é de carácter interpretativo e visa estabelecer uma investigação de carácter híbrido que visa perceber como é gerida a questão da educação inclusiva face a gestão flexível do currículo. Este estudo tem por objetivos: analisar em que medida a legislação referente a inclusão dos alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE) se cumprem nas escolas. Perceber a importância que os professores, coordenadores de departamento e diretores de turma atribuem ao currículo como um dos componentes essenciais para a efetivação da inclusão; compreender como ocorre a inclusão e se a mesma acontece por influência do currículo flexível. Tendo em vista que as organizações escolares apresentam diferentes formas de gerir as ações para se tornarem inclusivos surgiu o questionamento em saber de forma mais aprofundada como ocorre a gestão do currículo flexível e como alia-se a promoção da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Para isto fizemos a investigação em uma escola pública da região centro de Portugal. De acordo com os resultados obtidos após a análise e descrição dos dados foi possível averiguar que a legislação tem tido um forte impacto na conceção de escola inclusiva. No entanto, alguns professores discordam sobre a maneira como foi colocada para que todos pudessem cumprir. Alguns ressaltaram a importância de terem a oportunidade de participar mais ativamente da construção da mesma e da necessidade de ter mais tempo para discutir e assentar sobre os diversos pontos abordados.

Palavras-chave: educação inclusiva, currículo flexível, legislação, Necessidades de Saúde Especiais (NSE)

ABSTRACT

This interpretative study aims to establish a hybrid research that aims to understand how an inclusive education issue is managed for flexible curriculum management. This study aims to: analyze to what extent the legislation regarding the inclusion of students with Special Health Needs (NSE) is carried out in schools. Realize the importance of teachers, department coordinators, and class principals assigned to the curriculum as one of the essential components for achieving inclusion; understand how inclusion occurs and whether it is influenced by the flexible curriculum. Given that school organizations present different forms of use as actions to make them inclusive, they have emerged or questioned about saber in more depth, as it happens in flexible curriculum management, and how to promote the selection of students with special educational practices. To do an investigation in a public school in central Portugal. According to the results obtained after the analysis and description of the data, it was possible to verify if the legislation had a strong impact on the conception of the inclusive school. However, some teachers disagree on how it was used so that everyone could comply. Some stressed the importance of having the opportunity to participate more actively in its construction and NSEd more time to discuss and comment on various points addressed.

Keywords: inclusive education, flexible curriculum, legislation, Special Health Needs (NSE)

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	v
Índice de Quadros.....	ix
Índice de gráficos.....	x
Tábua de Siglas.....	xi
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – CAPÍTULO I – A LEGISLAÇÃO VIGENTE E SEUS CONTRIBUTOS AO CURRÍCULO E ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	5
1.ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
2.CURRÍCULO EM FOCO.....	6
3.PANORAMA DA SITUAÇÃO DOS PROFESSORES FRENTE ÀS MUDANÇAS.....	9
4. CONTRIBUTOS À LEGISLAÇÃO VIGENTE.....	14
CAPÍTULO II - INCLUSÃO E SOCIEDADE INCLUSIVA.....	15
1. A INCLUSÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA : PROBLEMAS E PERSPETIVAS.....	15
2. SOCIEDADE EXCLUDENTE <i>VERSUS</i> SOCIEDADE INCLUSIVA.....	19
CAPÍTULO III - CURRÍCULO E ESCOLA INCLUSIVA INTERSEÇÕES E (DES)ARTICULAÇÕES EM ANÁLISE TEÓRICA.....	25
1. CONCEITO DE INCLUSÃO E ESCOLA INCLUSIVA.....	25

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUA EVOLUÇÃO HISTÓRICA EM PORTUGAL.....	26
2.1 PRINCÍPIOS E OBJETIVOS.....	28
2.2. MEDIDAS EDUCATIVAS.....	30
CAPÍTULO IV - MUDANÇAS CURRICULARES: DESARTICULAÇÕES ENTRE A DECISÃO CURRICULAR E AGENDA DA ESCOLA INCLUSIVA.....	34
1. O CURRÍCULO FLEXÍVEL À LUZ DA LEGISLAÇÃO ATUAL.....	38
CAPÍTULO V – METODOLOGIA.....	42
1.CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	42
2. PARTICIPANTES.....	43
3.INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	44
4. PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS.....	47
5. DESCRIÇÃO DOS DADOS.....	50
6. DISCUSSÃO DOS DADOS.....	62
CONCLUSÃO.....	69
REFERÊNCIAS.....	72
APÊNDICES.....	79

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Categorização dos inquéritos por questionário aos professores.....	50
Quadro 2 – Categorização dos Inquéritos por entrevistas.....	51

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Apanhado dos elementos relevantes em foco no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho: Autonomia e Flexibilidade Curricular.....	31
Gráfico 2 - A inclusão como prática diária e sua contextualização na perspectiva do currículo flexível	52
Gráfico 3 - O currículo como componente essencial para a efetivação da inclusão.....	56
Gráfico 4 – Grau de realização das leis referentes à inclusão dos alunos com NSE.....	60

TÁBUA DE SIGLAS

CNE - Conselho Nacional de Educação

DGE- Direção Geral de Educação

EMAEI - Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva

NSE – Necessidades de Saúde Especiais

ONU – Organização das Nações Unidas

PEE - Projeto educativo de escola

PEI - Plano educativo individual

PIT - Plano individual de trabalho

TEA - Tempo de estudo autónomo

TIC - Tecnologias de informação e comunicação

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

INTRODUÇÃO

Este estudo é de carácter interpretativo e visa estabelecer uma investigação de carácter híbrido para perceber como é gerida a questão da educação inclusiva face a gestão flexível do currículo.

O primeiro capítulo enquadrou-se o estudo na temática da Educação Inclusiva. Começamos por contextualizá-la no âmbito da sociedade inclusiva no que concerne aos desafios que a mesma coloca à implementação da uma efetiva Educação Inclusiva em contexto escolar. Refletimos sobre as implicações ao nível das práticas curriculares dos professores e da organização das próprias instituições escolares. Falaremos da sociedade inclusiva, seus problemas e perspetivas. E também refletimos sobre as implicações ao nível das práticas curriculares dos professores e da organização das próprias instituições escolares. Terminamos com o enquadramento legal, posicionando a mesma no contexto das políticas educativas nacionais.

No segundo capítulo falamos sobre o conceito de inclusão e escola inclusiva e sua evolução histórica em Portugal. Fizemos um apanhado da legislação em vigor para contextualizar a temática abordada neste estudo. Foi feita uma abordagem do enquadramento legal e do novo posicionamento das escolas no contexto das políticas educativas nacionais. E sob a luz do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho falaremos sobre currículo flexível.

No terceiro capítulo encontra-se a metodologia que é estudo de caso e terá como participantes professores, coordenadores de departamento e diretores de turma que compõem uma escola pública de Portugal. Para isto foram realizadas entrevistas e inquéritos por questionários que tem objetivo recolher evidências sobre a perceção dos entrevistados acerca dos conceitos de Educação Inclusiva, gestão curricular flexível como contributo para a operacionalização da Educação Inclusiva. E a seguir a descrição e análise dos dados. E pra finalizar a conclusão desta investigação.

Segundo Leite (2011, p. 6) os alunos com necessidades de saúde especiais estão nas escolas, estão nas turmas – esse desafio foi ganho. Agora, precisa-se encontrar as respostas curriculares para a sua efetiva aprendizagem nesses contextos. Retomando as questões curriculares básicas, decidir o que ensinar, para que ensinar e como ensinar estes alunos, seja no interior das salas de aula, seja em unidades inseridas na escola. A Escola Inclusiva não é apenas a escola onde estão todos os alunos: e sim a escola onde todos os alunos aprendem. Neste estudo é isso que

pretende-se verificar se esta proposição de fato acontece e como se dá esse processo.

A partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (designação da lei teve início uma preocupação maior com a questão do atendimento às crianças com NSE. Isso fica evidente no artigo 7, que diz: Assegurar às crianças com necessidades educativas especiais, designadamente as deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades. Neste mesmo período são criadas as equipas de Ensino Especial composta por diversos profissionais que dão suporte aos alunos incluídos no sistema regular de ensino.

A Declaração de Salamanca (UNESCO,1994) foi fundamental em âmbito mundial para acelerar o processo de desenvolvimento de novas ações para a inclusão de indivíduos com necessidades especiais. Esta declaração, na opinião de Silva (2009) contribuiu de forma decisiva para a educação de todos os alunos em termos das suas potencialidades e capacidades, em que, currículos, estratégias pedagógicas e recursos adequados, cooperação entre docentes e uma organização escolar facilitadora são condições fundamentais a ter em conta.

A publicação do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de Julho veio para atualizar as leis anteriores e estruturar a qualidade educativa, e tem como principal objetivo “a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens”. Um ponto relevante é que “a educação inclusiva visa a equidade educativa”. Nesta perspetiva, entende-se que uma escola inclusiva valoriza as diferenças e promove um plano de ensino e acolhimento especializado para cada aluno. De forma que este alcance o sucesso educativo.

E é neste ponto da discussão que o currículo flexível entra e implica que mudanças sejam feitas dentro da necessidade e especificidade de cada caso presente no agrupamento escolar. Em relação à cultura e organização das escolas, o compromisso e liderança dos profissionais, a avaliação contínua e uma organização flexível do currículo possibilitam a inclusão de todos os alunos numa comunidade educativa que aceita e valoriza a sua individualidade. No percurso feito pelo sistema educativo para a construção de uma sociedade inclusiva.

Face a este cenário Roldão (1999, p. 29) diz o seguinte sobre o currículo:

É o reconhecimento efetivo do direito de todos a uma educação de qualidade que coloca no centro dos problemas curriculares do nosso

tempo a necessidade de reinventar a escola de modo a oferecer e construir o currículo como um percurso diferenciado e significativo que, através de opções diferentes, possa tornar mais semelhante o nível de competências à saída do sistema escolar [...]

A relevância deste tema surgiu quando durante a experiência profissional e, enquanto professores, muitas vezes encontramos barreiras para promover certas adaptações em vista as inúmeras dificuldades apresentadas pelos alunos com NSE e com o apoio da flexibilidade curricular esta questão encontra solução para a resolução desta problemática. De acordo com Freire (2008), a ideia central do movimento de inclusão é que todos os alunos são únicos, com as suas experiências, interesses e atitudes e é a escola que se tem que adaptar aos seus alunos, para tirar partido da diversidade existente.

Tendo em vista que os agrupamentos têm diferentes formas de gerir as ações para se tornarem inclusivos surgiu o questionamento em saber de forma mais aprofundada como ocorre a gestão do currículo flexível e como alia-se a promoção da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Para isto fizemos a investigação em uma escola pública da região centro de Portugal. Portanto, é muito interessante descobrir como acontece e de que forma os alunos com NSE (Necessidades de Saúde Especiais) são direcionados nesta escola.

E então encontramos o problema central deste estudo: De que forma a gestão flexível do currículo pode contribuir para promover a inclusão dos alunos com NSE no Ensino Secundário?

Dentro desta questão e de tudo que foi citado acima, definem-se os seguintes objetivos:

- Analisar em que medida a legislação referente a inclusão dos alunos com NSE se cumprem nas escolas.
- Perceber a importância que os professores, coordenadores de departamento e diretores de turma atribuem ao currículo como um dos componentes essenciais para a efetivação da inclusão.
- Compreender como ocorre a inclusão e se a mesma acontece por influência do currículo flexível.

Importa destacar que diversos países aderiram ao compromisso com a educação inclusiva. A Declaração de Salamanca surgiu como norteadora deste compromisso. Verifica-se que a partir deste documento, o modelo de escola tradicional, que busca de

certa forma, “homogeneizar” as atividades, destaca ainda mais as diferenças entre os alunos, assim como as escolas especiais, que separam os indivíduos por “deficiência”. A partir disto, é preciso que se compreenda que toda a metodologia que se destaca como parte da educação inclusiva, deve ser compreendida como algo direcionado a todos e que busque respeitar as diferenças. Desta forma, a importância da formação continuada dos profissionais da educação no que diz respeito a esta temática. Freire (2008, p. 11) determina que é imprescindível que se busque

sensibilizar os diferentes agentes educativos para novos princípios, desenvolver novos modos de estar e de encarar a sua profissão, a sua relação com os outros agentes educativos e as dificuldades dos alunos e facilitar-lhes a apropriação de novas competências, que lhes permitam desenvolver um trabalho voltado para a resolução de problemas, alicerçado na colaboração e na partilha de experiências e de saberes e alimentado pelo desejo de, continuamente, aprender.

Esta investigação aconteceu em uma Escola de Ensino Secundário, onde praticamente todas as turmas tem alunos com NSE. E também possui um Centro de Apoio e o EMAEI que dão assessoria aos alunos e professores.

CAPÍTULO I – A LEGISLAÇÃO VIGENTE E SEUS CONTRIBUTOS AO CURRÍCULO E ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

1. Enquadramento teórico

O currículo é uma temática alvo de muitos estudos. Uma definição básica do significado da palavra currículo no âmbito pedagógico indica que ele é um orientador das ações pedagógicas, está fundamentado no projeto educacional escolar e nele podemos ver as referências das linhas de pensamento que envolvem a instituição educacional, suas vertentes políticas e filosóficas que são refletidas na prática diária. É um guia que vai do planeamento à ação. Neste sentido, segundo o autor Apple (1999) “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...]. É sempre parte de uma tradição seletiva [...] de alguém, da visão de algum grupo do conhecimento legítimo [...]” (p. 51). No currículo encontramos os parâmetros sobre os conhecimentos que irão ser trabalhados, a forma como isso se dará e quando acontecerá, para além da avaliação da aprendizagem. E isso de acordo com Roldão (1999, p. 24) considera que o currículo escolar “é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”. Fato é que no currículo que se inicia a escola para todos.

Ao ampliar as lentes sobre o currículo vemos que ele não é apenas um norteador de práticas educacionais, ele é uma ferramenta de reação, oposição e defesa. Na visão de Leite (2003, p. 132) para quem o currículo “não é apenas o documento prescrito e que enuncia os objetivos da ação educativa, os conteúdos através dos quais se perseguirão esses objetivos e todos os outros elementos que fazem parte do ‘currículo plano’, mas é também o processo de concretização desse plano, isto é, o ‘currículo vivido’, o ‘currículo ação’, o ‘currículo real’”. Se formos a um aprofundamento sobre este tema, seguimos para uma teoria crítica que visualiza o currículo como instrumento de resistência as imposições do sistema capitalista, excludente e hegemónico. Nas palavras do autor Giroux (1986, p.107):

[...] embora tais enfoques Teorias de Reprodução representem uma rutura teórica importante para com os paradigmas idealistas e funcionalistas da teoria educacional, eles ainda permanecem dentro de

uma problemática que em última instância apoia ao invés de desafiar a lógica da ordem vigente. Há sérias deficiências nas teorias de reprodução atuais, e o mais importante é a recusa em postular uma forma crítica que demonstre a importância teórica e prática das lutas contra-hegemônicas.

Este autor rebate as Teorias de Reprodução de Althusser, Bowles e Gintis, Bourdieu e Bernstein. Ele produz uma dialética que argumenta contra as ideias destes autores veem o espaço escolar apenas como uma marioneta do sistema capitalista. E que todos os seus participantes são treinados para fazer parte de uma sociedade castradora, competitiva e dividida por classes, onde cada um ocupa o espaço que lhe cabe de acordo com seu nível cultural e econômico. Se a escola for concebida como um espaço de consciencialização, os indivíduos que dela fazem parte não serão passivos mas sim ativos, críticos e conscientes da sua identidade. Seguindo o pensamento de Giroux (1986, p.147) :

[...] os oprimidos não são vistos como sendo simplesmente passivos diante da dominação. A noção de resistência indica a necessidade de se entender mais completamente as maneiras complexas pelas quais as pessoas medeiam e respondem à intersecção de suas próprias experiências de vida com as estruturas de dominação e coerção. As categorias centrais que emergem da problemática da resistência são a intencionalidade, a consciência, o significado do senso comum e a natureza e valor do comportamento não discursivo [...] a resistência acrescenta nova profundidade teórica à noção proposta por Foucault (1977), de que o poder opera de forma a ser exercido sobre as pessoas e pelas pessoas, dentro de diferentes contextos que estruturam as relações interagentes de dominância e autonomia.

2. Currículo em foco

Nas atuais mudanças curriculares presentes no Decreto-Lei n.º 54/2018, existe o parâmetro de equidade. Está na escola a responsabilidade de efetivar as mudanças propostas neste último decreto. Neste sentido, professores e alunos serão os principais promotores das transformações de pensamento e atitudes frente as inovações curriculares. A partir deste pressuposto, encontramos o outro lado da resistência, isto é, resistir ao novo, recusar-se a novos procedimentos para alcançar os objetivos. Afinal, continuar a fazer da mesma forma que sempre foi feito é mais fácil que repensar e reiniciar de forma diferenciada e transformadora. Na perspectiva de Aguilera (2010) tal

resistência pode ser gerada pela não afinidade e o seu não preparo para o trabalho coletivo; o desconforto de ter o olhar e o julgamento do outro colega sobre sua prática pedagógica; insegurança por estar assumindo riscos de uma prática diferenciada; medo de ousar; dicotomia entre teoria e prática; sobrecarga de trabalho e frustração com as “melhorias” do ensino.

Os atores educacionais são múltiplos e interagem conjuntamente na prática pedagógica em busca de compartilharem os saberes e construir espaços culturais onde todos possam ser acolhidos e contemplados com a aquisição do conhecimento e desenvolvimento nas mais variadas esferas de aprendizagem do cotidiano escolar. De acordo com Giroux (1994) um dos desafios da pós-modernidade é a criação a discurso contextual, isto é, um discurso que tenha em conta a uma cultura local e de uma cultura global e que ultrapasse, em campos como o da educação, os limites das especificidades das várias disciplinas para criar um estilo de crítica e de produção de conhecimento que não se identifique com uma pedagogia consumista.

Sabemos que às vezes a teoria e a prática não estão em sintonia. E neste sentido que falamos em dois tipos de currículo, o currículo manifesto ou formal e o currículo real ou oculto. Ou seja, o que está escrito e formalizado e o que de fato acontece no cotidiano escolar. Pacheco (1996) afirma que o currículo não é o domínio exclusivo dos professores, dos alunos, dos especialistas, dos gestores, mas de todos eles, visto tratar-se de um processo que implica ao mesmo tempo uma construção ao nível das intenções e uma desconstrução ao nível da prática. Esta pesquisa centra-se nesta dicotomia no cerne entre a teoria e a prática. Tendo em vista que tudo envolve o processo de adaptação e assimilação das mudanças político educacionais. Segundo Perrenoud (2002) a escala dos sistemas educativos contemporâneos, a distância entre a intenção de instruir e as experiências dos alunos é tal que a distinção se torna crucial. O autor descreve exatamente com a realidade da rotina escolar. E é também um obstáculo que precisa ser ultrapassado para que possamos avançar e não ficar a dar voltas no mesmo sítio, sem evoluir.

De acordo com Leite (1997, p. 66):

Trata-se, sim, de assumir uma postura que considera que as mudanças curriculares adequadas e positivamente significativas se estruturam a partir de relações fortes entre a teoria e a prática, onde a primeira deixa de ser apenas concebida como uma fonte prescritiva de diretrizes para

a segunda e esta (a prática) deixa de ser um mero campo de experimentação fornecedor de dados para a construção teórica.

O exercício da mudança pode se dizer que é obrigatório. Estamos em um sociedade e imersos em um contexto de constantes modificações significativas das relações e do pensamento humano. A escola por ser parte integrante e importante da história e ser um organismo responsável por formar e desenvolver cada indivíduo em seus aspectos cultural, social e cognitivo, não pode se abster de acompanhar as alterações ao longo dos anos. Nesta perspectiva Leite (1997, pp. 68, 69) diz que:

Se a educação escolar não se transformar, quebrando o tradicionalismo que a caracteriza e englobando na sua cultura subculturas de populações ou grupos que até há pouco tempo ignorava ou que lhe eram estranhas, e questões das realidades locais e mundiais está sujeita, pelo menos, a duas situações: 1) perder uma das razões da sua existência, e que é a de contribuir para uma educação para todos; 2) ser um veículo de marginalização de certos grupos sociais ou obrigá-los a um processo de assimilação, sujeitando-os a uma perda das suas identidades culturais.

Nos primórdios da história do ensino, podemos ver que eram religiosos que alfabetizavam e era um privilégio para poucos, nomeadamente para as elites. Excluindo as mulheres também. Com a Revolução Francesa surgiu a primeira escola pública que quebrou com vários paradigmas permitindo assim que homens e mulheres não pertencentes a uma exclusiva classe economicamente favorecida pudessem estudar e ter o benefício do conhecimento. Depois disto um outro avanço aconteceu que foi a escola tornar-se laica, isto é, dar a liberdade ao pensamento, não estar preso às correntes da religião, ao domínio do catolicismo. Com isto podemos ver que a Educação não é um anátema da história, mas sim um instrumento de transformação da história e por isso acompanha a mesma. Sendo a escola laica, os seus professores agora deveriam levar em consideração

este fator e precisaram mudar a sua prática. E até hoje é assim, mudam-se as leis, o reflexo é direto sobre as instituições educacionais. Dentro deste pressuposto é indispensável ganhar os professores para o esforço de mudança” (Fernandes, 2000, p. 76) e salientar a ideia de que “independentemente de quão nobres, sofisticadas ou brilhantes possam ser as propostas de mudança e de aperfeiçoamento, elas nada

representam se os professores não as adotarem nas suas próprias salas de aula e não as traduz(ir)em numa prática profissional efetiva” (Fullan & Hargreaves, 2000, p. 29).

Ainda neste cenário de mudanças é relevante a preocupação em acompanhá-las. Transformar e criar novas ações condizentes com as modificações não é um movimento simples. É preciso coragem, esforço e acreditar que vai ser benéfico e que vai resultar de forma positiva. Neste sentido os professores são peças centrais na construção da mudança em educação, quer o sejam como meros consumidores do currículo, quer como seus configuradores (Leite, 1997). De acordo com Ball (2002, p. 34):

a ideia de os professores trabalharem e agirem sem saberem muito bem o que se espera deles, “numa frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações e competições, de tal maneira que a satisfação da estabilidade é cada vez mais ilusória” e na qual o princípio da incerteza se instala, criando “uma insegurança ontológica” expressa em interrogações do tipo: “Estamos a fazer o suficiente? Estamos a fazer o que é certo? Como conseguiremos estar à altura?”

3. Panorama da situação dos docentes frente às mudanças

Os professores são fundamentais para que de fato haja realização das propostas apresentadas para a transformação no campo curricular. Sendo assim, é importante a efetiva participação do docente, não só em sala de aula mas que sejam levadas em consideração suas opiniões, ou seja, é primordial que os professores estejam nas equipas de construção das leis educacionais, dos novos projetos e intenções no meio educacional. Não basta receber ordens, é necessário participar ativamente na construção das mesmas. Sejam através de reuniões, respondendo a questionários, da forma que for, desde que os professores se sintam valorizados e pertencentes ao processo de mudança a tendência é dar certo e de fato ela acontecer. Segundo Leite (2002) a tradição, que na formação inicial de professores, quer nos papéis que lhe têm sido atribuídos tem feito deles mais consumidores de diretrizes e currículos definidos a nível central do que concetores de projetos locais (p. 224). Essa tradição precisa ser quebrada. As mudanças não podem vir de cima para baixo, ela precisa ser linear, e dada a devida importância a cada indivíduo constituinte da promoção das mesmas.

Não são poucas as dificuldades encontradas por um professor no percurso da jornada educacional. Conseguir contornar os obstáculos, muitas vezes superar a falta de recursos, lidar com divergências em sala de aula e resolver muitos problemas sem ajuda dos encarregados de educação acaba por sobrecarregar o educador. Na abordagem de Cosme e Trindade (2002, p. 33), ser professor, hoje, significa que se tem que enfrentar dilemas, resistências abertas e latentes, tomar decisões urgentes sem ter a certeza de que sejam as melhores decisões que se podem assumir, confrontar-se com os seus limites e algumas incertezas. Por isso é que ser professor obriga a que sejamos capazes de encontrar um outro modo de nos realizarmos profissionalmente.

Os professores precisam estar convencidos e motivados a vivenciar as mudanças e colocar na sua prática as ideias por elas propagadas. Conforme afirma Thurler (1994, p. 33) as mudanças em educação dependerão sempre daquilo que os professores pensarem delas e fizerem da maneira como eles as conseguirem construir ativamente. Isto quer dizer que se o professor vê as mudanças como algo ruim, que não veio para agregar e sim para lhe trazer mais atribuições e cobranças, ele não vai investir com afinco em sua prática pedagógica e vai fazer como sempre fez, isto é, manter-se na inércia e ignorar as inovações.

Quando existe o diálogo da equipe docente com a gestão e também um planeamento em equipa muitas barreiras desaparecem. No entanto, esse pensamento fica no campo da utopia, do desejado mas não possível de ser real devido as grandes dificuldades para que isso aconteça. Leite e Fernandes (2010, p.200) constataram através de suas pesquisas que tem sido na conjugação destas duas vertentes e na definição de uma plataforma comum de entendimento entre todos que têm sido identificados os maiores obstáculos e constrangimentos.

Se não houver diálogo entre os professores sempre existirá a sensação de solidão. Isto é, há aqueles professores que sentem a necessidade de acompanhar as mudanças e de certa forma sentem-se confortáveis em aderir as inovações em sua prática e há aqueles que não acreditam nas mudanças, ou se sentem desconfortáveis em sair de uma prática já acomodada e partir para novos parâmetros de pensamento e ação. Se não há tempo direcionado para que essas trocas sejam feitas acontecerá o que Perrenoud (2002) ressalta: no ensino, ninguém acredita verdadeiramente a não ser naquilo que entendeu ou descobriu [...] e como ninguém pode repensar tudo sozinho,

esta ausência de contrato social e de reciprocidade em matéria de reflexão e de saber, conduz ao fortalecimento de cada um nas suas experiências e nos seus valores, em todos os domínios em que a sua ação produz a sua própria confirmação. Nesta mesma perspectiva de posicionamento Fullan e Hargreaves (2001, p. 56) afirmam que “a situação mais comum para o professor não é ser parte de um grupo cooperativo, mas é a situação do isolamento, do trabalho solitário, longe dos colegas”.

Por vezes alguns professores podem se sentir intimados, provocados a sair de sua zona de conforto. E isso pode gerar uma certa resistência. Além do que é de conhecimento de todos que o professor enfrenta o sentimento de desvalorização e também de culpabilização pelo mau da educação. Leite e Fernandes (2010) indicam que só é possível a mudança curricular se os professores se assumirem não apenas como transmissores de saberes disciplinares, mas também como educadores criando situações que propiciem a formação global dos alunos. E se, paralelamente, a instituição escolar encontrar espaços para, juntamente com as comunidades, se envolver na enorme tarefa que é educar. De acordo com a percepção de Leite (2002, p. 86) os professores têm uma ação importante, senão na definição do currículo, pelo menos ao nível da sua recontextualização e nas condições que criam para a construção dos seus significados.

Ainda nesta linha de pensamento alguns autores criam sugestões para resolver a ineficiência na comunicação entre os professores. Segundo Correia e Matos (2001), é importante se valorizarem os espaços informais e de convivência como espaços tempos de “trabalho real”, porque neles se podem escorar novas relações interpessoais, produzir reflexões sobre o trabalho que estão a realizar, enfim, cimentar novas culturas de trabalho em equipa e de exercício profissional. Trabalho em equipa é um verdadeiro desafio, porém necessário para que haja alinhamento das visões, de valores e objetivos. Para isto é preciso haver encontros que permitam entender, fomentar e alinhar as ações de forma sistematizada. Isto contribuirá significativamente e de maneira relevante para uma troca enriquecedora de conhecimentos, experiências e informações. E assim, promover a união, empatia, senso de grupo e o respeito às diferenças, pois conforme Morgado (2004, p. 193) diz:

Cabe aos professores exercerem uma posição crítica, fora e dentro da sala de aula, sobre as concepções sociais do mundo e da realidade

representadas nos manuais e repensar os conteúdos por eles e pela escola disseminados, os quais deverão ser analisados para uma melhor compreensão destes aspetos segundo dois ângulos diferentes: os conteúdos expressos, difundidos conscientemente e com determinada intencionalidade e aqueles que são transmitidos indiretamente, que são parte integrante do currículo oculto, que, podendo estar despojados de um propósito específico, não deixam de desempenhar um papel importante na formação dos alunos.

Tudo isto é pertinente na construção de uma instituição educacional que priorize a inclusão. Em conformidade com Morgado (2003) a educação inclusiva remete necessariamente para uma reorganização profunda da escola e do currículo, das estratégias e modos de ensino, da formação dos profissionais (docentes e não docentes), entre outros. Inclusão esta no sentido semântico de acrescentar, agrupar, incorporar, inserir abranger; socialmente no ato de igualdade entre pessoas diferentes, isto é, integrar sem discriminações e preconceitos. Seja qual for a conotação todas nos levam a dizer que incluir é muito mais que simplesmente criar condições para um ser humano com dificuldades designadas pela sigla NSE. A inclusão abrange a todos nas suas mais diversas necessidades e diferenças.

Nem sempre olhar o outro sem julgá-lo pelas suas características de condição física, da educação, do género, da orientação sexual, da etnia e entre outras foi um assunto discutido e levado em consideração. Com a evolução da sociedade e os acontecimentos histórico-culturais foi-se promovendo um despertar lento, mas que atualmente está latente para integrar todos os indivíduos com equidade. De acordo com Gérard e Roegiers (1998, p. 18):

Dada a mudança cultural da escola e a heterogeneidade dos alunos, torna-se imperativo repensar as práticas curriculares. O modelo curricular nacionalista, centralizado, em que a educação de todos depende das diretrizes do Estado e o currículo não passa de uma amálgama de objetivos e conteúdos previamente determinados para um ensino de massas deu lugar a um novo paradigma em que o currículo é um conjunto de aprendizagens valorizadas socialmente e como uma construção inacabada desempenhando um papel integrador e dialético, sensível à diferenciação, não ignorando a existência de uma realidade que se constrói na diversidade.

Em 1970, especificamente em Portugal, iniciou-se o movimento de integração escolar, a Educação Especial surgiu. Com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (1990) rompeu-se a ligação do Educação Especial e passou a

Educação para todos. E finalmente em 1994 na Conferência Mundial sobre Necessidades educativas especiais que deu origem à Declaração de Salamanca rompeu com os estigmas de dar atenção a um grupo dito especial e passou a valorizar o conceito de inclusão, na perspectiva de abranger a todos e não a um seleto grupo. E assim, a educação inclusiva passa a ter um significado mais amplo, pois esta engloba qualquer espécie de marginalização (que possa ser experimentada por qualquer criança), independentemente da sua categorização ou não com as siglas NSE (Ainscow, Farrel, & Tweddle, 2000; Ainscow, Howes, Farrel, & Frankham, 2003; Ballard, 1997; Booth & Ainscow, 1998, 2002; Messiou, 2006).

Desta forma, atualmente, quando se fala em inclusão, dá-se importância a ver cada pessoa na sua individualidade, enxergar as suas dificuldades e potencialidades e promover ações que trabalhem as duas em conjunto e não somente uma em exclusão a outra. Segundo a UNESCO (1994, p. 7):

As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com toda a comunidade.

Chegamos ao século XXI com uma sociedade transformada, adaptada ao novo tipo de indivíduo e a nova era pós-revolução. Gaita e Morgado (2010) sublinha que é preciso criar condições de evolução pedagógica e política a nível da educação, é sinónimo de abandonar um modelo educativo assente na integração escolar de um grupo entendido como especial. As novas atualizações no campo educacional geraram algumas turbulências. Todo processo de reestruturação afeta diretamente o principal objeto de estudo que é a dinâmica humana em busca da aprendizagem e da construção de novos conhecimentos. Segundo Clark e Millward (1997) isso significa procurar reestruturar as escolas e o modo como respondem às necessidades individuais de cada criança. Dentro deste pressuposto está a inclusão que vai além do sentido de integrar, mas abrange a dinâmica de criar condições para que todos possam aprender e prosseguir em sua jornada e ultrapassar seus limites dentro de suas necessidades específicas inerentes a cada indivíduo.

4. Contributos da legislação vigente

A seguir ao decreto Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, foi lançado o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho. Este último veio para acrescentar e esclarecer alguns pontos que precisavam de mais aprofundamento. Em seu preâmbulo diz o seguinte: [...] a sociedade enfrenta atualmente novos desafios [...] tendo a escola de preparar alunos [...] para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem. O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho faz uma promoção do futuro e indica novos paradigmas para a educação que acompanha todo o movimento da sociedade e o avanço da globalização.

De fato vivemos em um século onde as mudanças são uma constante e rapidamente o que hoje é atual em pouco tempo já se torna obsoleto. O acesso a informação acaba por se tornar mais fácil e é preciso administrar este contexto. Ainda em seu preâmbulo o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho ressalta que: Nesta incerteza quanto ao futuro [...] é necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos.

E como ferramenta fundamental para colocar em movimento as novas práticas foi com firmeza que no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho declarou :

Autonomia e flexibilidade curricular [...] a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Desta forma, este decreto veio para fundamentar uma nova prática que respeite a realidade que vivemos e priorize o aluno em suas múltiplas diferenças e potencialidades. De maneira a abandonar práticas retrógradas e abraçar um novo tempo de novas práticas.

Temos no currículo uma base forte para promoção de mudanças na Educação e para isto é necessário se aprofundar no conhecimento sobre este importante instrumento e utilizar todas as possibilidades que ele dá para a dinâmica da prática de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO II. INCLUSÃO E SOCIEDADE INCLUSIVA

1. A inclusão na sociedade contemporânea: Problemas e perspectivas

Não é possível escaparmos a nossa atual realidade de grandes e consideráveis mudanças que de forma acelerada acontece. Devido a isto não conseguimos compreender por completo. O que provoca uma série de pesquisas científicas, culturais e muitos debates. Diversos profissionais das mais variadas áreas do conhecimento se dedicam a analisar a natureza dos problemas desencadeados por este momento de transição constante e complexa que vivemos atualmente. Neste enquadramento de vivências e pluralidade alguns questionamentos destacam-se e geram muitas investigações. Dentre eles está a problemática da inclusão (equidade) e da exclusão (desigualdade). Segundo Santos (1999, p.37):

A desigualdade e a exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizada. No sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada enquanto que no sistema de exclusão a pertença dá-se pela exclusão. A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está em baixo está dentro e a sua presença é indispensável. Ao contrário, a exclusão assenta num sistema igualmente hierárquico mas dominado pelo princípio da exclusão: pertence-se pela forma como se é excluído. Quem está em baixo, está fora. Estes dois sistemas de hierarquização social, assim formulados, são tipos ideais, pois que, na prática, os grupos sociais inserem-se simultaneamente nos dois sistemas, em combinações complexas.

Na era do neoliberalismo em que vivemos em cuja ideia principal consiste na mínima intervenção do Estado no mercado de trabalho, incentivo a privatização de empresas estatais, ênfase na globalização materialista baseada no consumismo alarga tacitamente o processo de exclusão. Neste contexto Santos (1999) afirma: Se Marx é o grande teorizador da desigualdade, Foucault é o grande teorizador da exclusão. Se a desigualdade é um fenómeno socioeconómico, a exclusão é sobretudo um fenómeno cultural e social, um fenómeno de civilização.

Como dizer que não existe exclusão quando vemos que não são todas as pessoas que têm oportunidades iguais. Quando sabemos que há julgamentos que

valorizam a cor, a raça, a nacionalidade, religião, opção de gênero e entre outras. Não vivemos em uma sociedade igualitária e que preza pelos direitos humanos. Vivemos em uma sociedade que é preciso lutar e se posicionar para manter a sua identidade. Podemos claramente comprovar isso na dissertação de Candau (2008, p.46), quando ressalta que:

A relação entre questões relativas a justiça, redistribuição, superação das desigualdades e democratização de oportunidades e as referidas ao reconhecimento de diferentes grupos culturais se faz cada vez mais estreita. Nesse sentido, a problemática dos direitos humanos, muitas vezes entendidos como direitos exclusivamente individuais e fundamentalmente civis e políticos, amplia-se e, cada vez mais, afirma-se a importância dos direitos coletivos, culturais e ambientais.

Mesmo na luta para que de fato se aplique na vida diária o conceito de inclusão, é certo que nunca vai deixar de existir a exclusão. A Educação é a base para a consciencialização como diz nosso saudoso Freire. Certamente é na escola que devemos criar uma mentalidade crítica, consciente e sabedora de sua identidade. Incentivar os educandos serem fortes e lutarem pelos seus direitos em busca de oportunidades independente de suas diferenças. Muitos buscam se auto-afirmar na sociedade para serem respeitados em suas escolhas religiosas, em sua descendência racial, étnica e cultural. No entanto, continuam sofrendo de discriminação e marginalização em relação a oportunidades sociais, económicas e políticas, também exigem justiça social (PNUD, 2004, p. 1).

No tocante a este ponto da discussão, compreende que o desenvolvimento humano nessa premissa é considerar a relação dialética com o social e com a história, o que torna cada sujeito ao mesmo tempo único, singular e histórico, pois indivíduo e sociedade mantêm uma relação intrínseca em que se incluem e excluem de forma recursiva e constante. Para Souza e Andrada (2013), o processo de desenvolvimento e humanização tem como eixo central o social, e esse processo de apropriação se define como uma revolução no desenvolvimento, pois envolve uma ação permanente do sujeito em relação ao meio. Isto é, o processo de inclusão deve ser permanente e muito embora seja lento, é na relação constante com o outro que isso constrói-se, fundamenta-se e permanece.

Um sujeito não pode se constituir quando separado do convívio com outros sujeitos. Para a formação da sua identidade precisa estar em interação com o meio e

com outros indivíduos que compartilham entre si situações quotidianas. Neste sentido Vigotsky (1997) inaugura uma visão dinâmica, fluida e complexa dos processos de constituição do sujeito, oferecendo subsídios à compreensão do desenvolvimento humano como produzido na interação com outros sujeitos, em um movimento que incorpora a história do indivíduo com suas experiências singulares e a história do contexto social em que se insere.

No nosso contexto atual de pós-modernidade, do auge do capitalismo e do complexo mundo globalizado onde predomina a decepção com os ideais iluministas. Instaurou-se um enorme questionamento sobre imaginários perfeitos do iluminismo e das certezas absolutas. E assim, tudo foi colocado no campo das hipóteses. E então chegamos a nossa atual realidade, onde o que predomina é o individualismo, a cultura do imediatismo e da subjetividade, multiculturalista e fragmentada. E neste conjunto de características, um que se destaca que é a ausência de valores. Para Vygotsky (1997), o social é fonte de desenvolvimento, ou seja, não há como se tornar humano fora do social, sobre o qual o sujeito atua de modo ativo, produzindo o social e a si próprio por meio da configuração de sentidos e significados. Neste sentido, quando vivenciamos esta lacuna no campo dos valores, existe também uma grande dificuldade nessa tão necessária relação social a qual Vigotsky se refere. E isso reflete na problemática dos termos inclusão e exclusão.

Será possível na nossa atual sociedade afastar o comportamento segregacionista, discriminatório diante das diferenças? Para Oliveira (2006) os excluídos ocupam uma [...] posição de desvantagem e identificados a partir de uma pertinência étnica (negros e índios), comportamental (homossexuais) ou outra qualquer, como é o caso dos deficientes físicos, por exemplo. Neste sentido, a Educação é uma ferramenta absolutamente necessária para a resistência a exclusão.

A inclusão deve-se passar de um discurso político para uma prática diária. O ser humano já por natureza tem o hábito de classificar. E neste contexto, surge o diferente, o menos comum, o percentual que não faz parte da maioria hegemônica. Segundo Rodrigues (2006), a diferença é uma construção histórica e culturalmente situada, classificar alguém como diferente quer dizer que quem classifica está inserido naturalmente em outra categoria, a “normal”. Devemos nos preocupar em promover uma

Educação marcada pelo sentido de consciencialização em lidar positivamente com as diferenças e contribuir para a eliminação da exclusão.

Na Declaração de Salamanca (1994, p. 3) encontramos uma defesa à forma como as escolas devem acolher os seus alunos:

As escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. [...] deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados.

Nesta declaração já fica explícito que a inclusão é muito mais que uma simples aceitação do outro. Nela fica claro a importância de ampliar as lentes para enxergar o outro como um ser único e dotado de características específicas e que de uma forma ou de outra o diferencia dos demais. Em meio a esta diversidade o educador precisa ter um posicionamento liberal no que tange às suas atitudes face à diversidade humana encontrada no espaço do ambiente escolar. E assim, se sobrepor a uma cultura de dominação e competição entre os indivíduos que compõem uma sociedade onde se evidencia um determinado padrão comportamental, cultural e, porque não dizer, excludente. Nesta perspectiva, Aguillera (2010) ressalta que existe a necessidade do diálogo no relacionamento com os demais, compreender a natureza dos conflitos que aumentam nos dias de hoje, e acima de tudo perder o medo da diferença, dos estranhos, que temos a tendência de marginalizar diariamente, seja física ou moralmente.

Partindo deste pressuposto, para Scolari e Piaia (2015, p. 23):

O diálogo, portanto, seria um princípio pedagógico e epistemológico de uma educação e escola que busque o respeito e a emancipação humana. A escola como espaço de reflexão e conhecimento pode proporcionar processos pedagógicos emancipatórios na medida em que se relaciona de forma dialética com a sociedade de que faz parte produzindo reflexão e projetando ações (nem sempre intencionais) sobre e com essa sociedade.

Diálogo implica em existir democracia, que gera o senso de justiça e leva a emancipação. Permitir que todos tenham voz e possam expressar suas opiniões e sentimentos de forma sensata, coesa e libertadora e é uma responsabilidade que deve

ser compartilhada no espaço escolar. A escola tem o poder de contribuir para criar cidadãos críticos, conscientes dos seus direitos e deveres e que tem uma mente ampla e disponível para aprender e propagar novas ideias e ideais na sociedade em que vive. Segundo Scolari e Piaia (2015, p. 15):

Diante da exclusão faz-se necessária a real mudança de atitudes e emancipação de pessoas marginalizadas socialmente, historicamente e continuamente ao longo dos tempos e uma mudança comportamental de todos, incluindo o Estado. Isso pode parecer um sonho inalcançável, porém ao nos deixarmos vencer por um mundo capitalista e extremamente consumista, continuaremos reproduzindo os padrões dos grupos dominantes. Desvelar este contexto complexo e diverso é tarefa também da escola.

É na escola que formamos muitas memórias e estas nos ajudam na nossa construção como seres humanos. No professor referências são criadas e leva-se pra vida muitas experiências que vivenciamos. E quantos pensamentos e atitudes são formadas durante o período inicial, desde o momento que aprendemos a ler e escrever até os últimos anos do Ensino Básico. Muitas opiniões são profundamente arraigadas durante o processo de aprendizagem. Um professor mesmo com linguagem simples e gestos subtis pode influenciar seus alunos de forma que estes absorvam questões muito relevantes sobre diversos assuntos, como política, cultura , economia, acontecimentos sociais e entre outros.

2. Sociedade excludente *versus* sociedade inclusiva

Pode ser muito confuso o conceito de exclusão e inclusão. Por vezes, dependendo de quem o interpreta pode ter significados semelhantes ou opostos. A inclusão pode ser vista como dar oportunidade do outro se tornar igual ao que julga-se ser o modelo perfeito. O que pode se atribuir a este conceito de inclusão algo um tanto quanto excludente. Conforme defende Mészáros (2002), o sistema do capital constituiu-se, no curso da história, como uma poderosa estrutura *totalizadora* de controle à qual tudo deve se ajustar, inclusive os seres humanos. Há quem pense na exclusão como o ato de separar-se do outro e não aceitar suas diferenças, além de não dar as mesmas oportunidades para todos. Dentro desta visão pode a exclusão tornar-se algo absoluto.

No entanto, a exclusão pode acontecer pelo simples fato de dar iguais oportunidades e não haver diferenciação de acordo com as especificidades e necessidades de cada indivíduo.

Marques (2001) demonstra que os indivíduos portadores de deficiência e condutas típicas compõem uma categoria colocada à margem do processo social. No interior dessas instituições, vários grupos sociais mantinham-se à margem do convívio com as pessoas consideradas normais, configurando o que se convencionou denominar de paradigma da exclusão. Com esta afirmação, identificamos o lado cruel da nossa sociedade. Por um lado, a luta para incluir e por outro o retrato da exclusão. Aqueles que não estão dentro dos padrões de “normalidade” da sociedade promove a cultura do afastamento, do desprezo. Desprezar no sentido de virar costas e não se preocupar com a inserção de todos em todos os âmbitos, sem discriminação. Será que se uma pessoa com deficiência seja ela física ou de outro caráter for a uma entrevista de emprego seria contratado? Dizemos que o preconceito já está quase extinto, isso procede? E se você fosse atendido por um deficiente, teria dúvidas sobre a qualidade do atendimento? Somos parte do que dita a sociedade.

Desde o princípio os indivíduos que tinham alguma característica que os diferenciava da maioria, características estas que lhe fazem “anormais” eram colocados à parte, escondidos, enclausurados. Segundo Platt (2004), a “anormalização” dos seres humanos é um processo desencadeado a partir do momento em que, para o corpo social, o indivíduo apresenta suas particularidades e estas vão se traduzindo como dados justificados ou não para sua não-pertença ao grupo social. Por este motivo, foram criadas as escolas especiais onde poderiam estar diante dos seus “iguais” e receberem tratamento “especial”. Ou seja, continuam excluídos, porém recebem atendimento e ensino conforme estabelecido na lei dos direitos humanos. Dentre tais formas de enquadramento, encontra-se a segregação dos indivíduos considerados anormais, que se configura como uma “exclusão interna” (Fontes, 2005) e não como uma exclusão do sistema enquanto tal. Mais uma vez a inclusão e a exclusão se difundem e tornam-se uma só.

Vivemos em uma sociedade que mede os valores e competências de um indivíduo de acordo com a sua produtividade. De acordo com (Mészáros, 2002) para atingir os objetivos metabólicos adotados, tudo deve se sujeitar às exigências do modo

de controle do capital, cabendo, inclusive, a cada ser humano, provar sua “viabilidade produtiva” . Sendo assim, em uma sociedade que vive o modelo capitalista, os indivíduos com incapacidades e dificuldades apresentam menos produtividade ou lentidão para apresentar os resultados esperados e por consequência são excluídos porque se tornam um risco para o alcance dos objetivos do poder monetário. De acordo com Oliveira (2004, p.10)

A afirmação de que grupos sociais foram excluídos, mantidos totalmente de fora, desconsidera que, independentemente da forma pela qual as populações ou grupos sociais se conectam às relações sociais capitalistas, todos fazem parte dessas relações, sendo de alguma forma afetados por elas. Inúmeros acontecimentos, fatos, fenômenos que, à primeira vista, parecem absolutamente independentes, formam, na verdade, um sistema cuja coesão é garantida pelo princípio do capital, que submete todos e cada elemento da vida social à sua lógica.

Enquanto a mentalidade capitalista imperar no movimento da sociedade, sempre haverá exclusão. Porque por si só o termo capitalismo está baseado na propriedade privada dos meios de produção e tem como principais objetivos o lucro e a acumulação de riquezas. Instiga a competitividade, o destaque daqueles que superam os outros e entre outras características egoístas e narcisistas.

Entre as décadas de 1980 e 1990 começou o movimento de inclusão social. A partir desse período a configuração da sociedade tomou novas formas. Iniciou-se uma movimentação contrária à discriminação e aceção de pessoas. Os discursos mudaram e agora primam para a valorização e respeito às diversidades, reciprocidade ao outro, às minorias. Nesta perspectiva, fica claramente explícito o desejo de sobrepor a questão da exclusão e ultrapassar este histórico de separação e submissão dos grupos menos favorecidos sejam por questões culturais, de raça, gênero ou como é o caso dos portadores de deficiência. De acordo com Sassaki (1999, p. 41), este advento social trata-se de um processo:

pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Atualmente vivemos uma nova fase. Não deixamos de ser uma sociedade capitalista, mas foi necessário nos vestirmos de uma outra maneira, com novos pensamentos e extinguirmos com a mania de pensar que nem todos têm os mesmos direitos. Com a evolução das ciências políticas, sociais e educacionais caminhamos a um outro patamar. E neste sentido Sassaki (1999) explica que a inclusão social vem sendo efetivada em diferentes setores sociais, tais como educação, lazer e transporte. A efetivação desse processo culminaria com a construção da “sociedade inclusiva”: Quanto mais sistemas comuns da sociedade adotarem a inclusão, mais cedo se completará a construção de uma verdadeira sociedade para todos. De acordo com o autor, este novo cenário implica em uma concretização de novos conceitos e atitudes. O que antes um absurdo, a exemplo disto, um deficiente a trabalhar era visto como exploração, agora é algo a ser adquirido com luta e persistência, pois passou de exploração a direito humanitário.

Seguindo essa teoria, Sassaki (1999, p. 42) afirma que:

a inclusão, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto, também do próprio portador de necessidades especiais.

Agora vamos olhar por uma outra vertente de pensamento. Sob um outro ponto de vista, essa proposta de inclusão, pode não ser uma outra face do capitalismo, mas um retrato das intenções de uma política Neoliberal. Landim e Ferreira Júnior (2003) explicam que, sob a égide do Banco Mundial e objetivando um deslocamento da ideologia do desenvolvimento para a ideologia da globalização, a educação escolar tem sido inscrita nas políticas de alívio da pobreza com a função ideológica de admitir a possibilidade de inclusão social através de políticas neoliberais. Ao entrar nesta temática, vemos que o Neoliberalismo é uma doutrina sócioeconômica que prioriza o menos possível de interferência do estado na economia e visa o enfraquecimento das leis trabalhistas. Desse modo viabiliza o crescimento empresarial e aumento dos lucros, através dos menores custos com mão-de-obra.

De acordo com Landim e Ferreira Júnior (2003, p. 4):

Neste mesmo contexto de reformas, pode-se observar a defesa do paradigma da inclusão por diversos sujeitos e diferentes facções da sociedade, aparecendo em diversos documentos oficiais, servindo inclusive como base para argumentação de algumas políticas sociais. No entanto, temos que reconhecer que: se de um lado esta defesa tem sido feita por teóricos e educadores realmente comprometidos com a transformação educacional e social; por outro esta tem sido apropriada, apenas à nível do discurso, como justificativa de algumas políticas “ditas inclusivas” que tem implementado ações com o intuito de mascarar certos problemas sociais.

Neste sistema económico não é prioridade uma educação de qualidade para os menos favorecidos, isto é, investir na educação pública não é do interesse dos que comandam, pois quanto mais informação e conhecimento são adquiridos menos aceitação terá desta política de privatização e desvalorização que domina os ideais neoliberais. Na visão de Landim e Ferreira Júnior (2003, p.4) as atuais políticas educacionais, apesar de discursar muito em favor da inclusão, não tem demonstrado real ataque ao processo que vem produzindo sua necessidade: a exclusão social. Nessa perspectiva, quanto maior é a procura, menor será o salário e menos benefícios terão os assalariados.

Muitas leis em que se objetivam a inclusão estão apenas no campo teórico, apenas nos debates e discussões de muitos políticos e educadores. No entanto, não podem se ver na prática. Embora as leis sejam criadas para que haja uma suposta implementação é notório que não são enviados os recursos necessários para que de fato as leis possam se tornar efetivas. Ou seja, para todos os efeitos existem amparos legais para a política da inclusão, mas não são ofertadas as ferramentas que faltam para que se torne uma realidade. Isto sob o artifício que economicamente não é possível fazer todas as mudanças estruturais, contratação de funcionários especializados e entre outras situações necessárias para que a inclusão seja realmente uma realidade e não somente uma grande utopia. Landim e Ferreira Júnior (2003, p. 4) afirmam que:

Embora possamos evidenciar alguns avanços nos documentos que legislam e orientam a educação, percebemos que na prática isso não tem ocorrido, devido a falta de uma política educacional que realmente esteja comprometida com a efetivação de uma educação inclusiva. Portanto, é preciso que os educadores estejam conscientes de modo a explorar as lacunas e ambiguidades presentes nas leis e se organizem a fim de exigir os meios e recursos necessários para construção de um sistema educacional que valorize a diversidade humana.

Quando lutamos pela qualidade da educação pública estamos a reivindicar direitos que farão com que haja nomeadamente justiça. Desta forma a classe dominante não terá o saber estruturado integralmente em sua posse. No entanto, isso é algo ainda muito distante da realidade. Conforme salienta Saviani (2005, p. 257):

na sua radicalidade, o desafio posto pela sociedade de classes do tipo capitalista à educação pública só poderá ser enfrentado em sentido próprio, isto é, radicalmente, com a superação dessa forma de sociedade. A luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo, por ser este uma forma de produção que socializa os meios de produção superando sua apropriação privada. Com isso, socializa-se o saber viabilizando sua apropriação pelos trabalhadores, isto é, pelo conjunto da população.

De acordo com este pressuposto, o movimento de inclusão continua a passos lentos e muito distante de se concretizar. Pois para que acontecesse de forma plena muitas mudanças precisariam ocorrer, inclusive que a inclusão se desenvencilhasse da perpetuação do sistema capitalista. Landim e Ferreira Júnior (2003, p. 6) afirmam que:

É imprescindível uma análise cuidadosa a respeito do paradigma inclusivo, a fim de não cair nas apropriações e distorções neoliberais e de não coadunar com as políticas e ações *pseudo inclusivas*, contrariando assim, a própria essência da Inclusão. Deste modo, é preciso resgatar a centralidade do respeito à diversidade e o comprometimento da proposta inclusiva com a transformação social

Nessa discussão, podemos perceber que mesmo na afirmação do processo de inclusão há interesses que vão além de incluir. Mas sim mascarar a exclusão. E nessa faceta os anos vão decorrendo e tudo continua a prosseguir como se de fato estivesse a alcançar sucesso neste processo inclusivo. Neste sentido vamos em busca de saber até que ponto a inclusão realmente se efetiva nas escolas. Tendo em vista que esta tem uma grande e indiscutível responsabilidade em disseminar a verdade e construir pontes para que os seus participantes possam ter a consciência e as ferramentas necessárias para se reafirmarem e conquistarem seu espaço nesta sociedade excludente.

CAPÍTULO III - CURRÍCULO E ESCOLA INCLUSIVA: INTERSEÇÕES E (DES)ARTICULAÇÕES EM ANÁLISE TEÓRICA

1. Conceito de Inclusão e Escola Inclusiva

A inclusão pressupõe que todas as crianças e alunos tenham uma resposta educativa num ambiente regular que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades (UNESCO, 1994). O conceito de inclusão é algo que o senso comum confunde com questões exclusivamente associadas ao contexto estritamente escolar. No entanto, inclusão é mais que isso, é respeito ao próximo. É uma prática social que se encontra no trabalho, na educação, nos espaços comuns, nos costumes e hábitos culturalmente desenvolvidos e, sobretudo, na visão e na prática dialética de um indivíduo para com o outro.

Em um novo modelo de Escola Inclusiva, de acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), são adotadas estratégias de intervenção, que promovem a educação de todas as crianças, assume e aceita as diferenças humanas como “normais”, pelo que, se torna necessária e importante uma mudança de atitudes que levem à criação de uma sociedade mais inclusiva, humanizada e acolhedora. .

Segundo Rodrigues (2006), a escola regular ainda precisa de mais psicólogos, terapeutas da fala, equipamentos e recursos materiais mais diferenciados para conseguir responder a todos os alunos com um atendimento “individualizado” e de qualidade. A participação dos pais, das comunidades e das organizações de pessoas com deficiência, é encorajada e facilitada quanto ao planeamento e à tomada de decisões relativamente aos serviços na área das NSE (UNESCO, 1994).

Sobre a relação estabelecida entre pais e profissionais da educação, devemos ponderar, antes de tudo que são os próprios pais/encarregados de educação que escolhem a escola para os seus filhos, que, dentro de condicionalismos sociais, culturais e económicos, optam entre escolas públicas ou privadas e que, em muitos dos casos, apoiam modelos educativos mais tradicionais, onde os métodos são mais transmissíveis e as turmas e escolas mais “homogéneas” (Rodrigues, 2003).

Na linha de vários autores (Monteiro, 2000; Rodrigues, 2006; Sanches, 2001), o movimento da escola inclusiva defende que todos têm direito a uma educação de

qualidade e que atenda as necessidades específicas de cada indivíduo. Este movimento impulsiona uma reformulação de diversos campos da ação educativa, para que sejam consolidados os objetivos propostos. Uma escola inclusiva deve estar centrada e orientada para o modo como o currículo, a escola e o Sistema devem contribuir para o desenvolvimento integral e harmonioso da pessoa, e não apenas nas incapacidades dos alunos (Ainscow, 1998). É preciso ter uma visão ampla e não excludente para se enxergar as potencialidades e investir nestas de tal forma que as dificuldades sejam superadas e não serem mais relevantes que as capacidades.

2. Educação Inclusiva e sua evolução histórica em Portugal

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, elaborada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, e, em particular, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca em 1994, tiveram um extraordinário impacto na implementação de políticas sociais e educativas favoráveis às perspectivas inclusivas na Educação (Mendes, 2006; Sim-Sim, 2005). Este acesso só é possível mediante práticas de diferenciação pedagógica e de flexibilidade curricular (Niza, 1996).

Em Portugal, a Educação Especial, começa a dar os primeiros passos com a reforma educativa de 1970. Em 1986, com a publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo, surgiu uma modificação na conceção da escola integradora. O objetivo consagrado nesta lei (artigo 7.º, alínea j) passa, por: Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades. Tomando a fase integradora como ponto de partida para o desenvolvimento deste ponto, Correia (1999, p. 26), refere que até 1986: [...] a integração tinha essencialmente como destinatários os portadores de deficiências sensoriais ou motoras, mas com capacidade para acompanhar os currículos escolares normais. [...]O apoio educativo centrava-se no próprio aluno e a sua presença na classe regular não pressupunha modificações, quer na organização quer no desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Marcadas por profundas alterações ao longo dos tempos, as escolas atuais deparam-se com o desafio de responder de forma eficaz às necessidades específicas de cada aluno, de modo a garantir-lhes não só o ingresso, como o sucesso educativo (Rodrigues, 2003; Ainscow & César, 2006). Para conseguir com que todos os alunos possam alcançar o progresso é preciso que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem estejam em sintonia em busca deste objetivo. Neste sentido, no entender de Correia (2003, p. 75), a escola deve assumir os seguintes princípios: Considerar a totalidade dos alunos; considerar e respeitar os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos; acolher e dirigir a diversidade de interesses, motivações, expectativas, capacidades e ritmos de desenvolvimento de todos os alunos.

Lopes (1997, p. 59-60) refere que a educação de crianças deficientes em Portugal tem tido uma evolução crescente e se outrora estava quase circunscrita às escolas especiais, a partir da publicação da lei de Bases do Sistema Educativo ela passa a constituir a regra, ao processar-se nas escolas regulares, e as escolas especiais serão uma exceção [...]. Podemos ver nitidamente este avanço quando em 2018, o Decreto-Lei nº 54, de 6 de julho vem estabelecer novas alterações ao anterior. Uma de suas premissas indica o seguinte:

No centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos. Neste pressuposto, o presente Decreto-Lei tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. Isto implica uma aposta decisiva na autonomia das escolas e dos seus profissionais, designadamente através do reforço da intervenção dos docentes de educação especial, enquanto parte ativa das equipas educativas na definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular.

Alguns profissionais em discussões sobre esta temática se questionam sobre como irão se organizar para atender as inovações apontadas neste decreto. Sabemos que adaptar-se as mudanças e se dispor a criar ferramentas e novas respostas para atender a diversidade não é algo fácil e desafia muita gente a superar seus medos e tradições. Ainda segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho destaca-se a seguinte proposta:

As opções metodológicas subjacentes ao presente Decreto-Lei assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multi-nível no acesso ao currículo. Esta abordagem baseia-se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemáticas da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses.

Por meio deste pressuposto acima citado podemos identificar um esforço das autoridades educativas competentes para avançar no percurso da educação inclusiva. A flexibilidade curricular aparece como medida fundamental para transformação e evolução de uma perspetiva em busca da igualdade e valorização dos aspetos educacionais no que tange ao tratamento das múltiplas dificuldades encontradas na prática da educação inclusiva. O que se pretende é ultrapassar os obstáculos e realmente tornar real o que se planeia no campo teórico.

2.1. Princípios e objetivos

A definição de objetivos para promover a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, a igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para a vida pós-escolar.

Os alunos com limitações significativas da atividade e da participação decorrentes de alterações de carácter permanente de que resultem dificuldades continuadas na comunicação, na aprendizagem, na mobilidade, na autonomia, no relacionamento interpessoal e na participação social.

Os seus princípios orientadores são: o combate à discriminação e exclusão social, a participação dos pais, a confidencialidade e o dever de sigilo de toda a comunidade educativa.

De acordo como que já foi dito acima destacamos o seguinte aspecto do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho:

Afasta -se a concepção de que é necessário categorizar para intervir. Procura -se garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo. O presente Decreto-Lei consagra, assim, uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar de cada aluno garantindo uma educação de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, no artigo 3º, são princípios orientadores da educação inclusiva:

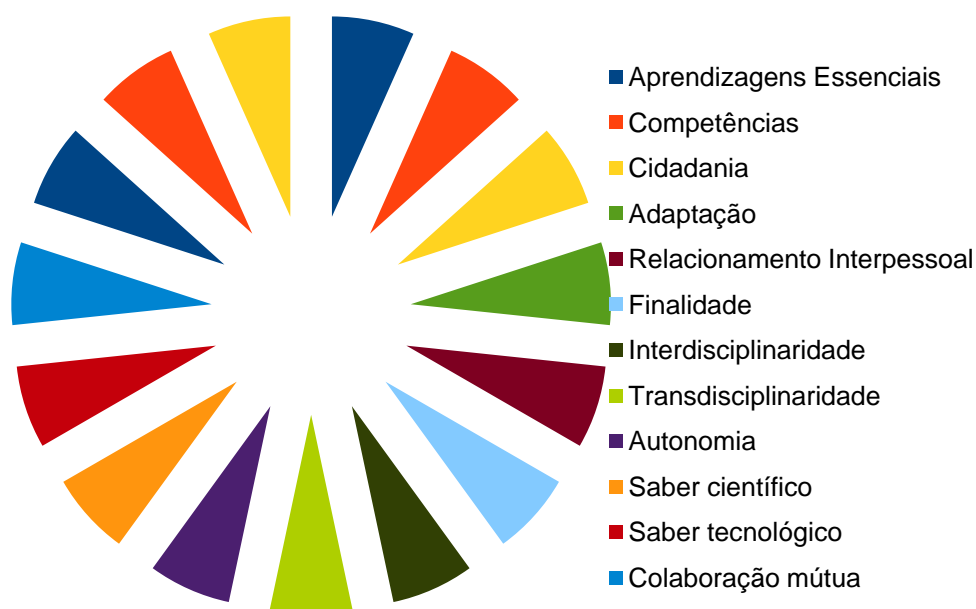
- a) Educabilidade universal, a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo.
- b) Equidade, a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento.
- c) Inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos; d) Personalização, o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multi-nível.
- e) Flexibilidade, a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um.
- f) Autodeterminação, o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões.
- g) Envolvimento parental, o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando.
- h) Interferência mínima, a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças ou alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar.

De um modo geral, podemos identificar que na atual legislação fica claro que a responsabilidade de promover a inclusão é de todos. E que a comunicação entre todos os envolvidos faz uma relevante diferença no desenvolvimento dos educandos. E mais um ponto importante em destaque é que um dos principais objetivos é dar suporte para

o crescimento da autonomia, isto é, tornar os educandos independentes de forma que não fiquem sempre a depender de outrem para prosseguirem.

Não podemos deixar de falar do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho que trouxe a Autonomia e a Flexibilidade Curricular como instrumentos fundamentais para o progresso da Educação. A seguir um gráfico representativo destes fatores que foram agregados:

Gráfico 1 - Apanhado dos elementos relevantes em foco no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho: Autonomia e Flexibilidade Curricular



2.2. Medidas educativas

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, prevê como modalidades específicas de educação para alunos surdos, cegos e com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência e surdo-cegueira congénita a frequência de escolas de referência e Unidades de ensino estruturado.

Recentemente foi colocado em vigor o novo decreto lei da educação inclusiva n.º 54/2018, de 6 de julho, traz algumas inovações face ao anterior. A principal delas é

a divisão em três tipos de medidas educativas passaram a ser organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais. O que tornou mais abrangente e esclarecedor para a criação de novas estratégias e respostas mais direcionadas aos diversos fatores complicadores do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com o decreto lei já citado anteriormente, no artigo 8.º, medidas universais:

1 — As medidas universais correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens.

2 — Consideram -se medidas universais, entre outras:

- a) A diferenciação pedagógica;
- b) As acomodações curriculares;
- c) O enriquecimento curricular;
- d) A promoção do comportamento pró -social;
- e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

3 — As medidas universais são mobilizadas para todos os alunos, incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais, tendo em vista, designadamente, a promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social.

Como o próprio nome já o diz, as medidas universais garantem o direito a todos de ter aulas diversificadas e apropriadas às múltiplas formas de aprender e compartilhar o conhecimento. O que exige grande esforço e criatividade por parte dos professores que precisam criar diferentes propostas para alcançar o maior percentual de educandos. Na visão de Leitão (2010, p. 1), inclusão é um esforço de mudança e melhoria da própria escola, de forma a proporcionar a todos as melhores condições de aprendizagem, sucesso e participação, na base das circunstâncias específicas de cada um. Inclusão é, antes de tudo, uma questão de direitos e valores, é a condição da educação democrática.

Ainda dentro do mesmo decreto lei, no artigo 9.º, medidas seletivas:

1 — As medidas seletivas visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais.

2 — Consideram -se medidas seletivas:

- a) Os percursos curriculares diferenciados;
- b) As adaptações curriculares não significativas;
- c) O apoio psicopedagógico;
- d) A antecipação e o reforço das aprendizagens;
- e) O apoio tutorial.

Já as medidas seletivas destinam-se ao percentual de alunos com maiores dificuldades de aprendizagem que apesar de todas as propostas oferecidas ao público total não foi o suficiente para atingirem os objetivos. São atividades mais selecionadas e que precisam de mais recursos. Percebe-se aqui o conceito de não deixar que nenhum aluno fique sem ser contemplado com o benefício da aprendizagem. Nesta perspectiva Fonseca (2002) ressalta que a escola inclusiva significa assegurar a todos os estudantes, sem exceção a igualdade de oportunidades educativas.

Segundo o mesmo Decreto-Lei, no Artigo 10.^o, medidas adicionais:

1 — As medidas adicionais visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão.

2 — A mobilização das medidas adicionais depende da demonstração da insuficiência das medidas universais e seletivas previstas nos níveis de intervenção a que se referem os artigos 8º e 9º

As medidas adicionais já abrangem os alunos que para além dos recursos da sala de aula regular precisam do apoio especializado e do ensino estruturado. Faz-se necessário a análise de uma equipa especializada para que um Plano de Ensino Individualizado possa se organizar, estabelecer e executar. Zabalza (1999) define escola inclusiva como sendo aquela que inclui e dá uma resposta educativa de qualidade a todas as crianças e jovens sem exceção. Para este autor, as escolas inclusivas desenvolvem uma filosofia pedagógica que valoriza positivamente a diversidade.

Como podemos perceber estão muito mais completos e abrangentes os recursos a serem utilizados para uma melhor performance da prática educativa. A rede de apoio do aluno, orientação e assessoria pode fazer com que as práticas pedagógicas inclusivas sejam bem-sucedidas. A organização de metodologias e práticas educativas favoráveis ao ritmo de aprendizagem do aluno com deficiência envolverá a mudança de postura profissional de todos aqueles envolvidos no processo educacional.

Para Correia, (1999, p. 33), educação inclusiva significa, portanto: (...) atender o aluno com necessidades educativas especiais, incluindo aquele com necessidade educativa especial severa, na classe regular com apoio dos serviços de educação especial. Isto quer dizer que o princípio da inclusão engloba a prestação de serviços

educacionais apropriados para toda a criança com necessidades educativas especiais, incluindo as severas, na classe regular. Nesse direcionamento, as adequações no currículo podem ser entendidas como estratégia didático-pedagógica que contemple a diversidade em questão e seja capaz de oferecer respostas educativas aos alunos com deficiência que se encontram distantes da apropriação de conteúdos curriculares para o ano ou ciclo de ensino frequentado, convergindo para a proposição de um plano de ensino que respeite as diferenças acadêmicas e os ritmos de aprendizagem de todos alunos.

CAPÍTULO IV - MUDANÇAS CURRICULARES: DESARTICULAÇÕES ENTRE A DECISÃO CURRICULAR E AGENDA DA ESCOLA INCLUSIVA

As reflexões sobre o currículo da Educação Básica levaram a que o Departamento de Educação Básica no ano de 1997 iniciasse o projeto de Gestão flexível do currículo. Com o objetivo de dar mais autonomia na gestão dos processos de ensino-aprendizagem. O projeto começou a funcionar em 10 escolas de Portugal em caráter experimental. Em 2014 com vistas a alargar o projeto o MEC introduziu alterações aos contratos de autonomia. Hargreaves (2004, p.14) reconhece que a pressão coerciva por padrões curriculares uniformes, assim como a existência de normas de avaliação fortemente ligadas a práticas de controlo curricular, suscitaram, em muitos sistemas educativos, a emergência de “sentimentos auto-centrados e exagerados de identidade nacional em que a busca necessária de padrões mais elevados de exigência educativa degenerou numa obsessão compulsiva pela standardização”, dificultando a adaptação do currículo às especificidades do público escolar heterogêneo.

O currículo não pode ser entendido como um projeto intemporal, mas como uma realidade em construção acionada na procura incessante de novas relações entre o conhecimento” (Pacheco, 2005, p. 81). É, de resto, com base neste pressuposto que será possível responder às questões colocadas por Beyer e Liston (1996): qual o conhecimento mais valioso? Quais as experiências mais valiosas? Qual a relação entre o conhecimento difundido no currículo formal e os agentes implicados na sua organização? Como é que os contextos sociais, políticos e institucionais atingem as experiências curriculares vivenciadas pelos alunos? Que concepções de democracia estão implícitas a concepção de um currículo?

Currículo envolve todos os acontecimentos históricos-políticos e isto nos leva a refletir sobre as diversas transformações que vivenciamos e que nos impelem a mudanças constantes. Não seria impossível ceder as diferenciações com as quais temos que lidar regularmente. No Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, sendo este o mais recente já está claro que não há mais volta, isto é, seguimos rumo as mudanças e respeito às diferenças e por este motivo devemos promover as mais variadas adaptações necessárias para alcançar a todos sem distinção. Esta é a estrada que vamos trilhar ao longo dos próximos anos. Não há espaço para tradicionalismos e

barreiras que impeçam de se desprender de um passado de ensino homogêneo e linear. A proposta atual nos remete um futuro de respeito as diferenças e abstenção de antigos paradigmas que impedem o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

No Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, no artigo 24.º 1 — O programa educativo individual, a que se refere o n.º 6 do artigo 22.º, contém a identificação e a operacionalização das adaptações curriculares significativas e integra as competências e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, a identificação das estratégias de ensino e das adaptações a efetuar no processo de avaliação. Com isto objetiva atingir, de forma plena, isto é, não somente incluir os alunos com Necessidades Educativas Especiais, mas também dar respostas mediante um projeto educativo que seja igual para todos e ao mesmo tempo diferenciado para cada indivíduo a considerar suas necessidades particulares e diferenças. E como objetivo principal atingir a coesão social e que todos possam ter o sentimento de pertencimento e não de exclusão. A propósito, no artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, tem a seguinte redação:

1 — O presente decreto -lei estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

2 — O presente Decreto-Lei identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação.

3 — O presente decreto -lei aplica -se aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, às escolas profissionais e aos estabelecimentos da educação pré -escolar e do ensino básico e secundário das redes privada, cooperativa e solidária, adiante designados por escolas.

Já no artigo 9.º, encontramos as medidas seletivas que demonstram a evolução do processo de inclusão:

1 — As medidas seletivas visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais.

2 — Consideram -se medidas seletivas: a) Os percursos curriculares diferenciados; b) As adaptações curriculares não significativas; c) O apoio psicopedagógico; d) A antecipação e o reforço das aprendizagens; e) O apoio tutorial.

3 — A monitorização e avaliação da eficácia da aplicação das medidas seletivas é realizada pelos responsáveis da sua implementação, de acordo com o definido no relatório técnico-pedagógico.

4 — As medidas seletivas são operacionalizadas com os recursos materiais e humanos disponíveis na escola.

5 — Quando a operacionalização das medidas a que se referem os números anteriores implique a utilização de recursos adicionais, o diretor da escola deve requerer, fundamentadamente, tais recursos ao serviço competente do Ministério da Educação.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, visa, exatamente, o cumprimento do que está descrito na Declaração de Salamanca, que tem como eixo central de orientação o respeito a diversidade e fazendo as devidas mudanças e adequações necessárias e dar maior liberdade autónoma nas decisões por parte dos elementos gestores nas escolas para que estes criem estratégias para derrubarem as barreiras a aprendizagem e ao sucesso escolar.

Os alunos com necessidades educativas especiais estão nas escolas, estão nas turmas – esse desafio foi ganho. Agora, é preciso encontrar as respostas curriculares para a sua efetiva aprendizagem nesses contextos. Retomando as questões curriculares básicas, é necessário decidir o que ensinar, para que ensinar e como ensinar estes alunos, seja no interior das salas de aula, seja em unidades inseridas na escola. A Escola Inclusiva não é apenas a escola onde estão todos os alunos: é a escola onde todos os alunos aprendem (Leite, 2011, p. 6). É preciso insistir em levar o conhecimento, partilhar e promover a aprendizagem a todos sem distinção. Para isso é necessário reconhecer que todos são importantes e dignos de terem oportunidades iguais e serem respeitados em suas diferenças. Ninguém aprende igual ao outro.

Perrenoud (2000, p.73) interroga-se acerca dos desígnios meritórios das políticas educativas que não produzem os “milagres esperados”, justificando tal realidade com um terreno político movediço, a insuficiência de meios, os conflitos entre pais e professores e a implementação de estratégias demasiado simplistas. Neste caso a gestão flexível do currículo é a resposta para a prática pedagógica e suas adequações em função das diferenças. Este cenário nos remete a um questionamento: estariam os professores a participar ativamente nestas mudanças ou estão apenas a receber informações e a tentar se adequar a elas?

Face à heterogeneidade atual da população escolar, o currículo uniforme mostra-se ineficaz e é às escolas e aos professores que cabe organizar e gerir respostas educativas que garantam o acesso de todos e de cada um dos seus alunos às aprendizagens consideradas socialmente necessárias (Leite, 2011, p.8). Desta forma para criar novas estratégias a mudança curricular precisa ocorrer para dinamizar e encontrar respostas as necessidades educativas e diversidade de cada indivíduo incluso.

Como o autor reconhece, a categorização de diferenças pode ser útil para organizar o pensamento sobre o real; o problema reside na utilização dessas categorizações como forma única de análise e na conseqüente organização dos processos de intervenção em função delas, sem ter em atenção a individualidade (as diferenças individuais) de cada um dos sujeitos (Sousa, 2010).

Entendendo currículo como “corpo de aprendizagens consideradas socialmente necessárias, em determinado tempo e situação, organizado numa estrutura e sequência finalizadas, cuja organização e consecução compete à instituição escolar assegurar” (Alonso, Peralta & Roldão, 2013), parece possível afirmar que a própria concepção de currículo acarreta atrás de si o problema da diferenciação desse mesmo currículo (Roldão, 2003).

Como afirma Roldão (2003, p. 27):

Este tipo de diferenciação curricular, sem prejuízo de alguma eficácia remediativa pontual face a situações de risco, não se constitui como uma estratégia de diferenciação mas de nivelamento hierarquizado de vias curriculares, com escasso potencial democratizante dos bens educativos e grandes custos na qualidade da aprendizagem alcançada pelos alunos nestes formatos diferenciadores do currículo.

No pressuposto da educação inclusiva, a escola deve ser um local acessível, diversificado e individualizado, onde os alunos possam expressar sua individualidade e diferença e serem correspondidos. As condições para a aprendizagem, de acordo com Oliveira e Leite (2007), devem ser apresentadas e favorecidas por uma proposta de ensino em um só contexto escolar, buscando atender as peculiaridades educacionais de cada educando. É preciso considerar as condições sociais, intelectuais, motoras e comportamentais de cada aluno, assim como seu ritmo e tempo de aprendizagem. Ao levar em consideração o universo das diferenças individuais presentes em sala de aula,

é pouco provável que as mesmas metodologias de ensino e práticas pedagógicas sejam eficazes e proporcionem a aprendizagem de todos os alunos.

Na leitura de Barbosa e Moreira (2009, p. 347), percebe-se que a unidade escolar só se caracteriza enquanto escola inclusiva se "for capaz de acolher e promover a permanência e o sucesso de todos os estudantes". Desta forma, procedimentos diferenciados precisam ser implementados para acolher todos os alunos na escola. E para que efetivamente possa se cumprir o que está no decreto lei n.º 54/2018, de 6 de julho é necessário que haja uma forte integração entre a família e a escola, entre os profissionais e participantes do processo, entre educandos e a equipe de apoio especializado e também a formação continuada dos professores e especialistas. E só ao decorrer do tempo poderemos perceber as mudanças que de fato aconteceram após a implementação da lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

1. O currículo flexível à luz da legislação atual

Desde o seu aparecimento, o conceito de necessidades de saúde especiais teve como referência o currículo. Com efeito, nos anos 70 do século passado, quando o termo surgiu pela primeira vez, definiam-se necessidades de saúde especiais como aquelas que requerem:

- i) o fornecimento de meios especiais de acesso ao currículo;
- ii) o acesso a um currículo especial ou adaptado;
- iii) uma especial atenção à estrutura social e ao clima emocional em que se processa a educação.

As atuais metodologias se encontram na universalização da aprendizagem e a abordagem em diversos níveis de aquisição do conhecimento através da aplicação curricular. Que está baseada na flexibilidade, observação e monitorização das atividades sistêmicas atuais implementações, na interação entre os participantes da comunidade educativa e no esforço em capacitar os alunos a alcançarem uma base comum nas competências adquiridas sob a perspectiva da valorização das potencialidades e interesse.

A propósito, esclarece-se a importância da flexibilidade curricular, nos artigos 2.º e 8.º do decreto lei n.º 54/2018, de 6 de julho :

:

a) Acomodações curriculares, as medidas de gestão curricular que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, da adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno, promovendo o sucesso educativo.

b) Adaptações curriculares não significativas, as medidas de gestão curricular que não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares, podendo incluir adaptações ao nível dos objetivos e dos conteúdos, através da alteração na sua priorização ou sequenciação, ou na introdução de objetivos específicos de nível intermédio que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais, de modo a desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

c) Adaptações curriculares significativas, as medidas de gestão curricular que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, requerendo a introdução de outras aprendizagens substitutivas e estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal.

d) Áreas curriculares específicas, as que contemplam o treino de visão, o sistema braille, a orientação e a mobilidade, as tecnologias específicas de informação e comunicação e as atividades da vida diária.

Este novo movimento educativo, ao qual se associam novas perspetivas da educação portuguesa, retrata uma nova abordagem e caracterização do quadro escolar em que as decisões são tomadas de forma mais autónoma e abrangente. A crescente centralidade da problemática curricular, colocada cada vez mais no coração do debate educacional e na primeira linha da resposta aos problemas novos a que a escola é solicitada a responder, vem levando a uma necessária reconcetualização do espaço científico da teoria curricular (Roldão, 2017).

Desacostumar-se ao tradicional e pensar em novas estratégias não é tarefa fácil para alguns professores. Conscientizar-se de que não existe uma homogeneidade mas sim uma diversidade de pensamentos, formas e tempo de aprender exige muito esforço e comprometimento. Diferenciar atividades e estratégias, inserir a aprendizagem das

disciplinas formais nos contextos dos alunos e em projetos curriculares significativos, perceber o modo como leem o mundo para que possam ter acesso a novas leituras, são outras tantas vias para gerar aprendizagens de níveis mais próximos entre alunos que à partida, e cada vez mais, se situam em pontos bem distantes (Roldão, 2017, p.22)

Muitos professores se sentem confusos e stressados para se adaptarem a tantas mudanças em tão pouco tempo. Pois essas geram desconforto e inquietação face as novas propostas e ideias apresentadas pelos órgãos gestores da educação.

Considerando esta evolução numa perspetiva macro, verificamos que as grandes reformas curriculares - particularmente as das décadas de 60/70 e as do início dos anos 90, introduziram essencialmente duas grandes orientações novas: nos anos 60/70 a ênfase na construção do conhecimento e da apropriação das aprendizagens pelo aluno, e as da transição 80/90 a preocupação com a introdução no corpus curricular de dimensões de formação transversais, nomeadamente no domínio das competências de vida, práticas de equidade social e exercício da cidadania. A incorporação destas dinâmicas na construção curricular parece hoje, na segunda década do século XXI, um dado adquirido (Roldão, 2017 p.18)

O currículo é muito mais que um conjunto de conteúdos e objetivos a serem atingidos. O currículo atua não só na função pedagógica, mas também na prática social. É preciso ampliar as lentes e verificar quantas habilidades podem ser trabalhadas em uma pessoa. Conforme diz Roldão (2017, p.20):

Para ilustrar esta dupla valência da noção de competência, poderíamos dizer que é fundamental que o currículo contribua para a consolidação de competências indispensáveis à vida social como, por exemplo, a resolução de problemas ou a tomada de decisões fundamentadas, tanto quanto promover, por exemplo, a capacidade/competência de entender e fruir bens como a música ou a arte. Passará por aí, a meu ver, o papel do currículo escolar na promoção do nível cívico de uma sociedade, na subida do nível educativo da população, na garantia de uma melhor qualidade da vida pessoal e social para todos - e não só para os que já nascemos com algumas portas de acesso confortavelmente abertas.

Ao analisar o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, fica explícita a evolução do processo da inclusão quando em seus mais diversos artigos e enfatizado que todos mesmo com percursos diferentes precisam chegar ao final da escolaridade obrigatória. E é neste ponto que a flexibilidade curricular entra como ferramenta primordial para

alcançar à todos sem segregar ninguém. Isto é, através da gestão flexível do currículo torna-se possível que todos possam alcançar e concluir a etapa final do ensino escolar. O grande obstáculo agora é ultrapassar a componente/fase teórica e colocar em prática todo o planeamento tão almejado futuro da inclusão.

CAPÍTULO V. METODOLOGIA

A metodologia escolhida para esta investigação é um estudo de caso de uma escola na região centro de Portugal. De acordo com Freixo (2011, p. 111) o conhecimento originado através de um estudo de caso pode resultar de uma perspetiva interpretativa, segundo a qual se procura compreender o objeto de estudo do ponto de vista dos participantes, ou de uma perspetiva pragmática, através da qual se procura transmitir uma ideia geral do objeto de estudo, do ponto de vista do investigador.

Conforme Yin (1993, p. 4) é bastante importante a existência de uma teoria prévia. Um bom uso da teoria ajuda a delimitar o desenho eficaz de um estudo de caso; a teoria também é essencial para a generalização dos resultados subsequentes. Desta forma, inicialmente fizemos um levantamento bibliográfico para o enquadramento teórico onde fundamentamos todo o delineamento desta pesquisa e situamos o foco da principal questão de estudo.

Freixo (2011, pp.111-112) aponta como aspetos essenciais em um estudo de caso os seguintes itens: (i) particular, pois centra-se na análise de um determinado fenómeno; (ii) descritivo, na medida em que o resultado final é uma descrição rigorosa do objeto estudado; (iii) heurístico, pois leva à compreensão do fenómeno estudado; (iv) indutivo, devido à maior parte destes estudos partirem do particular para o geral; (v) holístico, na medida em que procura abarcar a realidade como um todo; e (vi) planificação. Foram observados e inseridos todos estes atributos durante o processo de realização da pesquisa.

Segundo Freixo (2011, p. 110) este tipo de estudo pode assumir um carácter analítico, questionando uma determinada situação e confrontando-a com as teorias existentes, originando, desta forma, novas teorias e novos problemas para investigação futura. O que consiste em um dos objetivos deste estudo que é contribuir para novas explorações da temática abordada nesta pesquisa.

1. Caracterização da escola

A escola localiza-se na região centro de Portugal. Foi fundada em 1985 e atende a 703 alunos do 2º e 3º ciclos. Dispõe de 115 docentes e uma extensa equipa gestora.

Tem em sua estrutura pedagógica a Equipe Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI).

É uma escola tipo e por este motivo tem em sua estrutura física vastos recursos para receber os mais diversos tipos de alunos. Possui uma sala de multi-atividades e um Pavilhão Gimnodesportivo. Também oferece cursos científico humanísticos e cursos profissionais.

2. Participantes

Esta investigação teve como participantes professores, coordenadores de departamento e diretores de turma de uma escola na região centro.

Participaram desta pesquisa 29 (vinte e nove) professores com idade entre os 40 e 60 anos que lecionam no 2º e 3º ciclos.

E também 7 (sete) membros da equipe gestora:

EE1 – Coordenador do Departamento de Matemática e Ciência Experimentais

EE2 - Assistente Social

EE3 - Professora de Educação Física e Coordenadora do Departamento de Expressões

EE4 – Coordenadora do Departamento de Ciências Sociais e humanas

EE5 - Coordenadora dos Diretores de Turma do 2º Ciclo

EE6 - Coordenadora da Qualificação do Ensino Profissional e Integrante da Equipa EMAEI

EE7 – Diretora do EMAEI

Os participantes foram escolhidos de acordo com a necessidade e funções referentes ao contexto da questão de estudo, utilizando-se das características do tipo de amostra por conveniência. De acordo com Mattar (2001) para a escolha do processo de amostragem, o pesquisador deve levar em conta o tipo de pesquisa, a acessibilidade aos elementos da população, a disponibilidade ou não de ter os elementos da população, a representatividade desejada ou necessária, a oportunidade apresentada pela ocorrência de fatos ou eventos, a disponibilidade de tempo, recursos financeiros e humanos. Ao levar em consideração todos estes fatores esta investigação utilizou como

instrumentos de recolha de dados a entrevista e o questionário com o objetivo de acrescentar mais informações e buscar as respostas às questões aqui apresentadas. Curwin e Slater (2013) afirmam que uma pesquisa com amostragem não probabilística bem conduzida pode produzir resultados satisfatórios mais rápidos e com menor custo que uma pesquisa com amostragem probabilística. Sendo assim, tentamos desta forma reunir informação suficiente para nos fundamentarmos e dar fiabilidade a este estudo.

3. Instrumentos de recolha de dados

Por se tratar de um estudo de caso, segundo Freixo (2011, p. 113) as técnicas de recolha de dados mais utilizadas neste procedimento metodológico são a observação, a entrevista, a análise documental e o questionário (Freixo, 2011, p. 113).

Stake (1995) considera que a relevância do estudo de caso está em o investigador obter as confirmações necessárias para aumentar a credibilidade das interpretações que faz, e, para isso, deverá recorrer a um (ou vários) protocolos de triangulação. Desta maneira, utilizamos os dados da entrevista e do questionário para que juntos possam dar fiabilidade à pesquisa. Para Gomez, Flores e Jimenez (1999) um estudo de caso está ainda justificado à partida numa outra situação, a do seu carácter crítico, ou seja, pelo grau com que permite confirmar, modificar, ou ampliar o conhecimento sobre o objeto que estuda, contribuindo assim para a construção teórica do respetivo domínio do conhecimento. E assim prosseguimos de forma a desenvolver este estudo.

Deste modo, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas porque se trata de um método de recolha de dados que, além de evitar uma acumulação excessiva de informação permite alguma liberdade de intervenção ao entrevistado (Quivy & Campenhoudt, 2003). O que foi muito interessante durante o processo de realização das entrevistas, pois os participantes deram suas repostas e também novas questões foram criadas o que enriqueceu de maneira relevante a investigação.

Marconi e Lakatos (1990, pp. 85-86) afirmam que:

a entrevista apresenta as seguintes vantagens: poder ser usada em todos os segmentos da população; possuir grande flexibilidade, por permitir a repetição, a reformulação e uma especificação das questões colocadas e do seu significado; permitir a avaliação e o registo de

reações, de gestos e do comportamento do inquirido (entrevistado); possibilitar a obtenção de dados não disponíveis noutras fontes; permitir obter informação mais precisa; permitir a quantificação e o tratamento dos dados.

Também optamos pelo inquérito por questionário, sendo um instrumento que constitui seguramente a técnica de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação sociológica (Pardal & Correia, 1995, p. 51). O objetivo do questionário prendeu-se com a identificação das perceções dos professores, coordenadores de departamento e diretores e diretores de turma sobre a Educação Inclusiva e a Gestão Curricular Flexível.

Optamos pelo questionário associados às entrevistas porque desta maneira conseguiríamos expandir a pesquisa com maior número de participantes e com mais agilidade. Pois como ressalta Bell (1997, p. 100) os inquéritos constituem uma forma rápida e relativamente barata de recolher determinado tipo de informação. Outras vantagens da utilização deste tipo de instrumento, segundo Lima e Vieira (1997, p. 80) é que os dados recolhidos são de acessível tratamento, visto que as respostas, em particular as fechadas, possibilitam uma fácil quantificação dos resultados. É uma técnica que permite o anonimato dos indivíduos inquiridos, facto este que será “positivos para a credibilidade dos dados obtidos, uma vez que o sujeito poderá sentir-se mais à vontade. E assim conseguimos recolher informações relevantes para a pesquisa.

Esta investigação tem por característica ser um estudo híbrido. Ou seja, unimos as metodologias e técnicas de investigação qualitativa e quantitativa, por meio da triangulação¹ de dados. Fizemos desta forma com os objetivos delineados por Bryman (2012, pp. 631-634):

(i) triangulação (triangulation), procurando através da combinação das duas abordagens recolher e analisar os dados, de modo a que haja convergência dos resultados; (ii) integralidade (completeness), nas situações em que o investigador recorre a ambas as estratégias de modo a apreender o seu objeto de estudo de uma forma mais abrangente; (iii) amostragem (sampling), quando a abordagem quantitativa é utilizada para preparar o terreno para a investigação qualitativa, através da seleção de entrevistados ou casos; (iv) ilustração (illustration), nas situações em que se recorre ao uso de dados qualitativos para ilustrar resultados quantitativos; e (v) reforço

1 O termo “triangulação” começa a ser construído por Campbell e Fiske (1959, in Tashakkori e Teddlie, 1998), que se propuseram completar ou testar empiricamente os resultados obtidos utilizando diferentes técnicas quantitativas.

(enhancement), nas circunstâncias em que se tornou necessário conferir uma maior robustez aos resultados qualitativos ou quantitativos, através da consolidação da recolha de dados utilizando uma abordagem de pesquisa qualitativa ou quantitativa

Como todos os instrumentos escolhidos convergiam para esta característica de estudo misto percorremos este trajeto e verificamos o que Newman e Benz (1998, p. 22) diz que existe uma continuidade entre o qualitativo e o quantitativo, que ganha robustez científica, recorrendo a um ciclo que se auto-corrige. Por exemplo, numa estratégia quantitativa os dados podem ser recolhidos de uma forma mais objetiva, caso o problema de investigação seja enquadrado por uma revisão de literatura preliminar, observação participante, ou entrevistas. O que é exatamente o contexto da presente investigação.

Quanto ao tratamento de dados utilizamos a técnica de análise de conteúdo indicada por Bardin (2010, p. 44):

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / receção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para facilitar o entendimento da análise feita foram elaborados gráficos, quadros, grelhas e atribuição de títulos e numerações. Segundo Bardin (2010, p. 29):

A codificação corresponde a uma transformação (...) dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto.

Para que seja coerente e claro o tratamento das informações é necessário que se organize a intenção dos dados da pesquisa em categorias. Neste sentido Bardin (2010, p.146) ressalta que a categorização é um processo do tipo estruturalista e comporta duas etapas: o inventário (isolar os elementos) e a classificação (repartir os elementos, e portanto procurar ou impor uma certa organização às mensagens).

4. Procedimentos

Inicialmente contactamos com a direção da escola e enviamos documentos de autorização. Após a aprovação da autorização para aplicação dos instrumentos de pesquisa, foram feitos os agendamentos dos dias em que seriam realizadas as entrevistas, mediante solicitação prévia aos professores participantes. Para validação dos questionários, foram aplicados previamente à entrega dos mesmos à seis professores. O mesmo foi feito com as entrevistas realizadas à dois professores, para validação antes de serem aplicadas. Após esta etapa foram entregues os questionários e dado seguimento a realização das entrevistas.

No início da entrevista foi feito um acordo de autorização para gravação das mesmas. Também foi dada uma explicação sobre o objetivo da entrevista. Mediante a autorização do entrevistado prosseguiu-se o diálogo. Por ser uma entrevista semi-estruturada, durante o processo individual de realização houve alterações nas questões, seja de supressão de alguma pergunta ou acréscimo de outra. E para enriquecimento do material de pesquisa foi dada a oportunidade de cada entrevistado acrescentar mais perguntas e dar respostas bastante abrangentes. Por vezes em uma resposta já incluía também resposta a outras questões que seriam feitas posteriormente.

Para a execução das entrevistas utilizamos determinados procedimentos empíricos. A começar por informar a cada entrevistado sobre o tema da pesquisa e qual o objetivo da mesma e sobre a confidencialidade dos dados recolhidos. As entrevistas tiveram como propósito perceber como está a decorrer a prática escolar após entrar em vigor o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho. E sobre as novas atualizações para o currículo. E também saber o posicionamento e opinião dos professores diante das mudanças atuais e do processo de inclusão.

As entrevistas foram orientadas de acordo com os objetivos delineados na revisão de literatura. Sendo eles designados em três pontos principais:

- Currículo
- Inclusão
- Prática Pedagógica

Os questionários foram construídos de forma que os objetivos do estudo fossem alcançados. Cada questão equivale a um objetivo dos três pilares relevantes para a

pesquisa. As respostas são fechadas, segundo a escala de tipo Likert. A sua aplicação obedeceu a alguns requisitos metodológicos. Sendo eles: referir ao pesquisador, o tema e objetivos da pesquisa, instruções de preenchimento e confidencialidade. Foram efetuados pré-testes para validação do questionário.

Foram elaborados de acordo com as seguintes categorias temáticas (cf. Quadro n.º 1):

- Prática Pedagógica e inclusão (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10)
- Inclusão (B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8)
- Currículo (C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8)

Os questionários foram entregues a 75 (setenta e cinco) professores. Que tiveram o prazo de 30 (trinta) dias para responder e entregar a uma coordenadora que ficou responsável pela recolha dos mesmos. Dentre os questionários entregues foram devolvidos 29 (vinte e nove). A taxa de resposta foi de 38,7%. O período entre a entrega dos questionários e a recolha decorreu em um prazo aproximado aos 45 (quarenta e cinco) dias.

Após a recolha dos dados, foram trabalhados de modo a facilitar a observação de regularidades e de relações entre eles. No tratamento dos dados, sobretudo para colocar os resultados em evidência, costuma recorrer-se a algumas técnicas de análise e tratamento, sendo comum recorrer a procedimentos de representação gráfica, como referem Hill e Hill (2008, p. 192).

A organização do conteúdo foi feita por categorias. Essas categorias foram aprimoradas com base na leitura integral da transcrição das entrevistas e na análise de todas as informações produzidas pelos entrevistados em resposta às questões formuladas. Na definição das categorias, tivemos em conta as regras apontadas por Bardin (1977, p. 37). Relativamente aos questionários encontram-se abaixo as categorias e as unidades de análise utilizadas para nortear a investigação:

Quadro 1 – Categorização dos inquéritos por questionário aos professores



A – Prática Pedagógica e Inclusão

- A1 – Interação entre pares
- A2 – Envolvimento Parental
- A3 – Docentes e Gestão
- A4 – Comunidade Escolar no contexto inclusivo
- A5 – Valorização das diferenças
- A6 – Aprendizagem e Participação
- A7 – Educabilidade Universal
- A8 – Acessibilidade
- A9 – Integração
- A10 – Diversidade

B - Inclusão

- B1 – Formação Continuada
- B2 – Respostas Educativas
- B3 – Apoio Educativo
- B4 – Prática Inclusiva
- B5 – Estratégias Educativas
- B6 – Diferenciação Pedagógica
- B7 – Planeamento
- B8 – Recursos Pedagógicos

C - Currículo

- C1- Estratégia Educativa
 - C2 – Currículo em Construção
 - C3 E C4 – Gestão Flexível do Currículo
 - C5, C6, C7 E C8 – Posicionamento docente frente às inovações curriculares
-

Quadro 2 – Categorização dos Inquéritos por entrevistas

Inclusão e Prática Pedagógica	Conceção de Sociedade e Educação Inclusiva Questões: 1ª a 8ª
Flexibilidade Curricular	Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem para a inclusão frente às inovações curriculares Questões: 9ª a 22ª

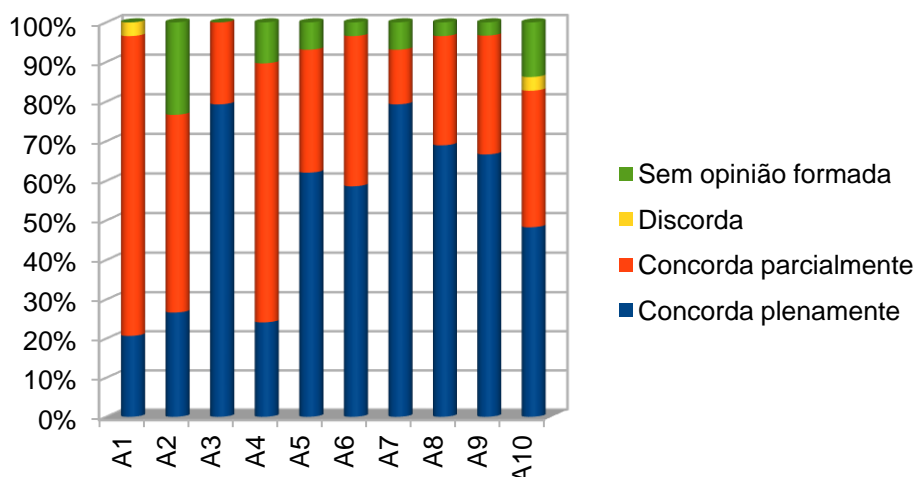
5. Descrição dos dados

Neste ponto da investigação, segue os resultados obtidos através da aplicação dos questionários e entrevistas. De acordo com Flick (2005, p.6) ao contrário da investigação quantitativa, os métodos qualitativos encaram a interação do investigador com o campo e os seus membros como parte explícita da produção do saber, em lugar de a excluírem a todo o custo, como variável interveniente. A subjetividade do investigador e dos sujeitos estudados faz parte do processo de investigação. Para tal, utilizamos o conceito de triangulação dos dados de forma a proceder um paradigma comparativo.

A descrição será feita em blocos divididos conforme as categorias e em sequência de acordo com as unidades de análise.

5.1 – Prática Pedagógica e Inclusão

Gráfico 2. - A inclusão como prática diária e sua contextualização na perspectiva do currículo flexível



Os alunos ajudam-se uns aos outros. Nesta premissa 20% concorda plenamente. Já os que concordam parcialmente é um quantitativo relevante, sendo 70% dos participantes. Em relação a esta questão o entrevistado EE4 (Apêndice VI) assume-se que: “Os outros aceitam-nos, estão na sala, pronto, sabem que são eles e democraticamente aceitam-nos, mas depois cá fora, tirando um caso ou outro, cada um tem o seu grupo.”

Profissionais e pais trabalham em parceria refere-se a como se dá a colaboração dos pais com o processo de inclusão dos filhos. Um baixo percentual concorda plenamente, sendo este somente 25% da opinião dos participantes. No que tange a concordância parcial corresponde a 50% e estranhamente 25% dos participantes não tem opinião formada. A entrevistada EE3 (Apêndice V) assume-se que: “Nesses alunos com mais dificuldades os pais são os primeiros com que nós falamos pelo menos os diretores de turma o que eles nos transmitem e mostram os medos que eles têm também. Alguns dizem também que “Vocês não vão conseguir ter o meu filho aqui na escola”. Porque tal é a dificuldade que eles consideram que é estar integrado com outras turmas”.

Profissionais e órgão de gestão trabalham bem em conjunto. Nesta premissa 79% concorda plenamente e 21% concorda parcialmente.

Profissionais, alunos, pais/encarregados de educação partilham uma filosofia de inclusão, percebe-se mais uma vez a concordância parcial em relação a partilha da filosofia inclusiva. Nota-se que há muitas dúvidas e lacunas a serem resolvidas. Mesmo na fala de alguns participantes das entrevistas é possível identificar que tudo anda dividido, a 50%. Isto é, há muitos impeditivos para o avanço da efetiva inclusão. E estas barreiras são difíceis de ultrapassá-las pois depende de muitos fatores. Os resultados apontam esse impasse quando 66% dos participantes respondem que concordam parcialmente. Somente 22% concorda plenamente e 12% não sabe nem o que pensar sobre isso, isto é, não tem opinião formada. A entrevistada EE3 (Apêndice V) assume-se que: “Mas os pais destes meninos são mais que participativos. Porque realmente eles têm menos capacidades. E os outros pais também acompanham alguns com mais formação do que outros, mas todos com atenção e carinho para ter o melhor para eles.”

Já nesta premissa encontramos uma grande concordância, onde 60% dos participantes veem que isso de fato acontece. Entretanto, ainda não é suficiente pois os que concordam parcialmente são 30% e 10% não tem certeza para ter uma opinião formada. Na visão da entrevistada EE3 (Apêndice V): “Muitas vezes o que acontece é eles só ficarem lá, ouvir e pronto... Saberem estar, mas não acontece muito mais. Todos estes casos existem aqui na escola mesmo assim. Casos que consegue haver um bocadinho mais de sucesso, outros, se calhar até aqueles que têm menos dificuldades, às vezes andam mais perdidos por falta, porque não estão a ser acompanhados. Isto é quando o número começa a ser grande. Começa a ser difícil acompanhar a todos, não há um professor para estar todas as horas a aprender com o menino, ou a explicar.” Em concordância o entrevistado EE4 (Apêndice VI) assume-se que: “E o que se passa é que de facto agora, pelo menos o que tem acontecido (e o ano passado já estivemos a ver isso), é colocarem alunos com necessidades educativas especiais, que não conseguem acompanhar matérias, não conseguem pura e simplesmente e estão em situação de aula. Portanto é apenas o verbo estar. Estão lá. Porque não conseguem.”

É evidente que existe um esforço em garantir a aprendizagem e participação dos alunos, quando 58% dos participantes concordam plenamente, já os que concordam

parcialmente representam 38%, isto indica que estes percebem que ainda falta alguns detalhes para que de fato acreditem na real eliminação das barreiras, possivelmente ainda as vejam como imponentes e intransponíveis, devido as dificuldades que se apresentam diante do exercício da prática educacional. Ainda há 2% que não conseguiram formar opinião sobre esta temática, sendo estes uma parte mínima que esperançosamente será eliminada com o avançar da prática inclusiva ao longo dos anos. Na fala da entrevistada EE3 (Apêndice V) podemos identificar a seguinte dinâmica: “Comecei neste projeto em 2014, tinha montes de medo, hoje tenho montes de medo na mesma. A gente recebe alunos novos com características diferentes e sempre a tal lista de horrores, ver o que consegue, o que não consegue, o que poderá fazer, o que não poderá, qual é que será melhor para o menino ou para a menina e andamos sempre nisto mas acho que isto também é um bocadinho a vida do professor.” Neste sentido o entrevistado EE4 (Apêndice VI) assume-se que: “Mas não participam. Portanto, eu às vezes, posso mandar ler, e inclusivamente este ano numa turma de 12º ano eu até tenho uma menina que nem sequer sabe ler e escrever. Portanto eu penso que há uma grande confusão entre a inclusão e a integração que é no tudo a mesma coisa.” E salienta que é mais importante: “dar a esses alunos estratégias para eles se desenvencilharem um dia na vida. Porque eles agora estão com os pais. Mas daqui a amanhã podem perder os pais. E ficam sozinhos, completamente”

A escola esforça-se por minimizar as práticas discriminatórias. Verifica-se que 78% concordam plenamente, o que é positivo, pois indica que há atividade para que não haja espaço para discriminação. E isso fica também claro quando durante as entrevistas também há a fala de que não é permitido atitudes discriminatórias e quando acontece toma-se medidas urgentes para que não se repita e crie uma conscientização. Já dos que concordam parcialmente corresponde a 14% e os que não tem opinião formada são 8%. O entrevistado EE4 (Apêndice VI) assume-se que: “Não é estar numa aula de Filosofia ou de História, ou de Biologia ou Física-Química. É realmente ajudá-los a estarem incluídos em sociedade.” E quando arguida sobre a existência do preconceito, acrescenta: “O preconceito. Penso que não, que isso está um bocadinho diluído. Penso que nós aqui tratamos esses alunos até melhor às vezes que os outros. Portanto preconceito isso, não noto. Aqui não vejo preconceito nenhum, antes pelo contrário, estamos sempre de braços abertos.”

A escola torna o seu edifício acessível a todas as pessoas. Nesta premissa 68% concordam plenamente. Mas 28% concordam parcialmente. E apenas 2% não tem opinião formada.

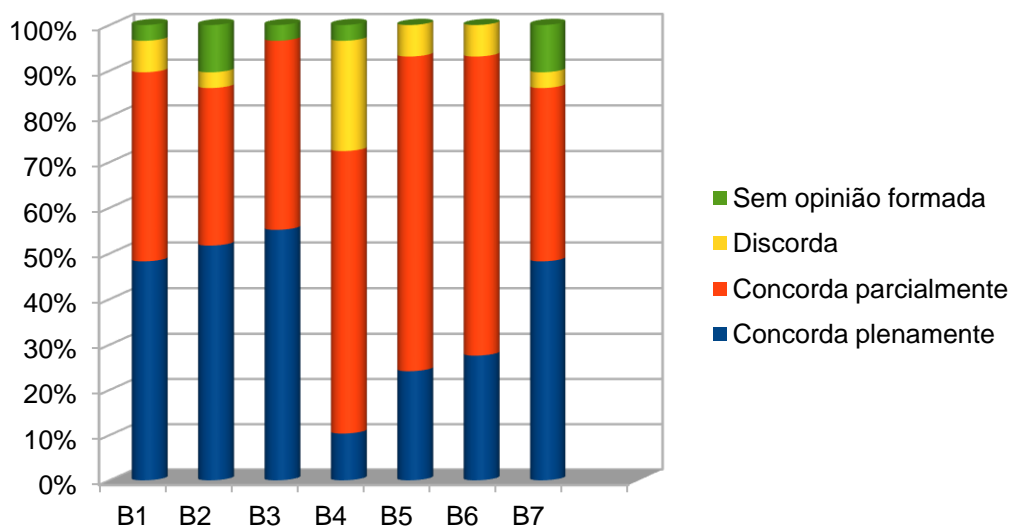
Os novos alunos são ajudados a integrar-se. Nesta premissa, tivemos 64% que concordam plenamente, 34% concorda parcialmente e somente 2% não tem opinião sobre o assunto. De acordo com a seguinte fala do entrevistado EE1 (Apêndice III): “os alunos estão integrados nas turmas, isto é, aquilo que eu sei, alguns estão integrados a 100%, outros estão integrados em algumas aulas mas não estão em todas, porque depois precisam de aulas mais direcionadas para as dificuldades que cada um deles apresenta.” Na opinião do entrevistado EE4 (Apêndice VI) há controvérsias em relação a forma de inclusão: “quando chegam a fila do refeitório estes meninos passam a frente. Porque é que hão-de passar a frente. Está a perceber? Porquê? Há alunos que até, eventualmente, devido ao seu estado, até eventualmente, poderiam passar a frente, mas há muitos que deveriam estar na fila, como os outros. Isso é que é inclusão.” Já para a entrevistada EE6 (Apêndice VIII): “Porque eles irem às turmas até vão, eles estão integrados. O que diz o despacho que os meninos têm que passar muitas horas dentro da sala de aula e interagir com os outros isso até acontece. Até que forma isso é inclusão é um ponto de interrogação. Porque o incluir ele supostamente tem que alcançar as metas de aprendizagem que deviam ser estipuladas para eles dentro de um conjunto de pessoas com a mesma integração. Isso é difícil. Isto de se verificar se a inclusão está mesmo dentro das salas de aula.”

A escola organiza os grupos/turma valorizando a diversidade. Os resultados mostram que 48% concordam plenamente, 33% concordam parcialmente e ainda há quem discorde que corresponde a 2%, para além destes os que não tem opinião formada referente a 18% dos participantes. O entrevistado EE4 (Apêndice VI) assume-se que: “O ano passado tivemos um tema comum para todos. Portanto desenvolvemos esse tema comum, a nível de escola, cada turma tratou a sua maneira teve a sua tarefa, o seu trabalho para fazer e foi feito assim. Este ano vamos acabar esse projeto caso seja necessário. Tivemos dois anos, o ano passado e este ano. E eles participaram também no projeto fazendo, colaborando, mais, fizemos cartazes e coisas assim, portanto eles também participaram nisso, nessas tarefas, sim, trabalhos de pesquisa foi com os outros.” A entrevistada EE7 (Apêndice IX) assume-se

que: “estes alunos poderão não conseguir desenvolver as mesmas atividades na turma aos mesmos tempos que os colegas. Às vezes é preciso fazer estratégias específicas para aquele aluno”

5.2. Inclusão

Gráfico 3 - O currículo como componente essencial para a efetivação da inclusão



A formação contínua ajuda os profissionais a responder à diversidade. Nesta premissa, 48% concordam plenamente, 41% concordam parcialmente, 10% discordam e 1% não tem opinião formada. Em relação a esta premissa o entrevistado EE1 (Anexo C) concorda quando assume-se que : “Era para já dar mais formação principalmente aos professores, porque há muitos que estão perdidos. Não há uns melhores do que outros, mas há uns que aceitam melhor as mudanças, as diferenças, do que outras pessoas”. A entrevistada EE7 (Apêndice IX) assume que: “E por isso por exemplo, a nível da escola procuramos dar formação aos professores no sentido de lhes ajudar a ler e interpretar a lei e ver de que forma a poderiam pôr as alterações que ela iria colocar em prática nas suas atividades pedagógicas.” E acrescenta: “ É preciso avaliar o impacto da lei nas escolas. E também

dá formação aos professores para que lhe seja mais fácil colocar em prática o Decreto-Lei 54.”

As respostas às “necessidades especiais” são respostas inclusivas. Os resultados indicam que 50% concordam plenamente, 35% concordam parcialmente, 4% discordam e 11% não tem opinião formada. A entrevistada EE3 (Apêndice V) diz que: “Acho que todos pertencemos a esse projeto desde funcionários aos professores. Mas há um núcleo de professores que trabalham mais sobre estas coisas, e que tenta colaborar com os outros colegas. Mas acho que a escola é bastante inclusiva.”. Em contrapartida o entrevistado EE1 (Apêndice III) assume-se que: “Para tornar a escola inclusiva para todos, este não é o caminho, porque pegar em todos os alunos, tirá-los da sala de educação especial, e colocá-los nas salas de aula, não tendo em conta as especificidades das necessidades de cada um deles, não é e nunca foi política.” No mesmo sentido o entrevistado EE4 (Apêndice VI) diz que: “Para mim inclusão é realmente dar a esses alunos, fornecer a esses alunos, capacidades para eles realmente se sentirem incluídos na vida normal... Por exemplo, saberem ir às compras, saberem esperar numa fila, tratar de algum assunto.”

O apoio educativo reduz as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos. Os resultados refletem que 52% concordam plenamente, 46% concordam parcialmente e 2% não tem opinião formada. Na opinião da entrevistada EE3 (Apêndice V) : “Já temos muitos professores a trabalhar nisso”. Em outro momento também diz: “Mas isso era a condição ideal, era realmente aqueles que têm muitas dificuldades terem um professor de Educação Especial que acompanhe e consiga lecionar matéria.” Em concordância com a opinião do entrevistado EE1 (Apêndice III): “há alguns que estão constantemente com o aluno, portanto há alunos que apresentam digamos que deficiências, dificuldades, como lhe queira chamar, em que tem de estar constantemente um professor na aula, de apoio. Um professor na aula como, um professor de apoio na aula em que está o aluno”. E acrescenta: “Por exemplo, eu tenho um aluno este ano que vai só a determinadas aulas de físico-química, só aquelas que serão de carácter experimental, e vai só como observador. Porquê? Porque o aluno não fala, não tem mobilidade e está numa cadeira de rodas, portanto ele precisa de estar lá um professor de apoio para que consiga comunicar com ele, porque não percebo língua gestual, portanto tem de fazer aquela ponte entre o professor e o aluno

e também para ele não se sentir ali só. Ou seja será no fundo a figura de referência do aluno. Claro que há outros alunos que não têm estas limitações e que estão por iniciativa deles. E já não precisam estar lá nenhum professor de apoio.”

As aulas dão resposta à diversidade. De acordo com os resultados, somente 9% concorda plenamente, 61% concorda parcialmente, 28% discorda e 2% não tem opinião formada. O entrevistado EE3 (Apêndice V) diz: “Nós vamos aprendendo de um ano para o outro. Vamos aprendendo, nós é que estamos também a ser incluídos porque isto é muito difícil, porque os alunos vêm com características diferentes, é uma escola a ser aberta a receber e depois temos que ver o que pode ser feito e o que não pode ser feito”. Enquanto o entrevistado EE4 (Apêndice VI) diz que: “Agora agarrar neles e enfiá-los numa turma, por exemplo, que é o meu caso, uma turma de 12º ano, 11º, em que se dá Filosofia, História Económica, ou Matemática, esses alunos não conseguem. Podem copiar o quadro. Mas estão apenas lá fisicamente.”

As aulas são preparadas para serem acessíveis a todos os alunos. Os resultados demonstram que somente 22% concordam plenamente, 68% concordam parcialmente e 9% discorda. O entrevistado EE3 (Apêndice V) diz : “Uma vez aprendi com um formador que a gente tem de ter a lista dos horrores e a lista do que pode fazer. A lista dos horrores é aquilo que ele não pode fazer mesmo, aquilo que ele não consegue. A gente tem de saber o que não é permitido fazer. E a lista dos sucessos é aquela lista daquelas coisas que ele faz com dificuldade, mas consegue ter sucesso e procurar que tenham sucesso ou que vão evoluindo de acordo com as capacidades, mas isso o currículo em si não existe. Existem áreas em que nós podemos ver o que podemos fazer. E tentar.” Já na perspetiva do entrevistado EE1 (Apêndice III): “Alguns não acarretaram problemas, outros implicam algumas alterações no regular funcionamento das aulas, quer alterações em termos de adaptação dos conteúdos programáticos as especificidades de cada um dos alunos. Outros, também, algumas situações de logística, ou seja, precisam de estar em cadeira de rodas, é preciso ter mais um lugar para o professor de apoio, que em alguns casos tem de estar o professor de apoio também.”. E acrescenta: “em termos de secundário eu acho que os conteúdos que estão, ainda estão muito vocacionados para uma coisa chamada Exame Nacional – Preparação do aluno para exame. A política que se pretende é anti-exame, ou seja, pretende-se que o aluno ou seja...” E na mesma linha de pensamento do entrevistado

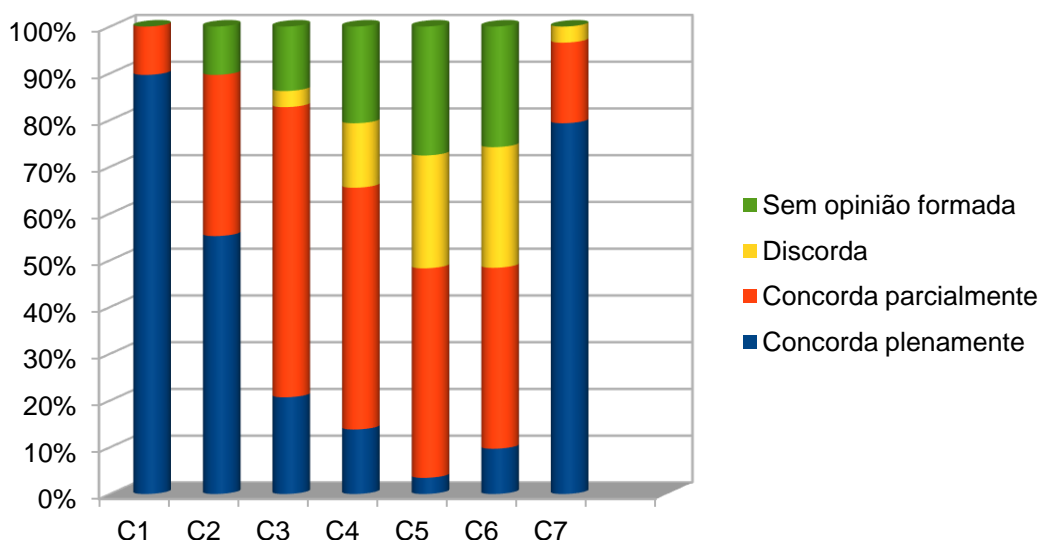
EE4 (Apêndice VI) diz: “eu utilizo muito material informático, TIC e PowerPoint, dentro desse género e, portanto, muitas vezes o que elas fazem é passar o que está no quadro, e elas copiam. É o que elas fazem. Não fazem rigorosamente mais nada. Nem eu posso fazer um teste. Teste sobre quê? O que é que eu vou perguntar?”

As aulas desenvolvem uma compreensão das diferenças individuais. Os resultados para esta questão indicam que 27% concordam plenamente, 69% concorda parcialmente e 4% discordam. Podemos ver um caso de sucesso na descrição da entrevistada EE3 (Apêndice V) quando diz: “Na minha disciplina eu a primeira vez que a vi era uma pessoa muito para baixo. A única função que ela fazia era estar ao pé da avó. Usava próteses, e passava o dia todo, às vezes sem próteses, só a fazer companhia a avó. Passou a ser uma miúda que vem visitar-nos que acompanhou alguns projetos na cidade em várias instituições, acaba por ser uma miúda já conhecida, mas de forma mais ou menos positiva. E a miúda, acho que é um caso de sucesso.”. O entrevistado EE7 (Apêndice IX) diz que: “Sobretudo a nível de diferenciação pedagógica, adaptação a nível de avaliação, aqui os professores estavam habituados a fazer quase igual para todos e agora tem que se pensar que cada indivíduo tem um percurso a fazer e o percurso pode ser muito diferente do colega que está sentado ao lado dele. Esse é o maior desafio para os professoras colocar em prática estratégias que visem a inclusão de todos os alunos.”

Os professores planificam e ensinam em parceria. Os resultados indicam que 48% concordam plenamente, 38% concordam parcialmente, 12% não tem opinião formada e 2% discorda. O entrevistado EE1 (Apêndice III) diz que: “Tentamos construir em conjunto. Não quer dizer que se faça em todas as disciplinas, mas tentamos construir em conjunto algumas coisas. Há sempre projetos ... Agora temos o projeto da Viriato. Tentar que as disciplinas. Vamos aqui para a Cava de Viriato, fomos descobrir algumas coisas, desde os percursos, desde a parte biológica, desde a parte das árvores desde a parte das plantas, o desenho e depois cada um, cada área, cada professor, cada disciplina foram tentando trabalhar esse tema de acordo com os conteúdos”. O entrevistado EE4 (Apêndice VI) diz que: “nós também temos espaço para trocar opiniões, mas trabalhamos também muito a nível individual, mas muitas vezes em consonância com outros.”

5.3. Currículo

Gráfico 4 – Grau de realização das leis referentes à inclusão dos alunos com NSE



Considera importante a redução do número de alunos por turma com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Nesta premissa 89% concorda plenamente e 11% concorda parcialmente. A entrevistada EE3 (Apêndice V) diz: A escola ainda não tem condições nem físicas para receber alguns tipos de alunos com dificuldades curriculares, e as turmas são muito grandes, existe ainda uma série de coisas para fazer. Nesta perspectiva do entrevistado EE4 (Apêndice VI) diz que: “Portanto, é muito difícil. Porque as turmas são grandes, são alunos já de idades mais avançadas, e, portanto, não tenho estratégias para eles, porque eu não posso estar a gastar o tempo.”

Nas reuniões de professores há espaço para discussão sobre as mudanças curriculares atualmente propostas na lei 54/2018. Nesta premissa 52% dos participantes concordam plenamente, 37% concordam parcialmente e 11% não tem opinião formada. O entrevistado EE1 (Apêndice III) diz que: “Na nova perspectiva pretende-se que o aluno desenvolva competências que lhe permitam ser um cidadão mais ativo, mais

participativo, mas para isso não pode haver por trás o stress de lecionar todos os conteúdos para que ele depois possa ir a exame e fazer uma boa prestação portanto é preciso começar a casa por algum lado e eu acho que se começou , agora falta compor o que ainda não está arranjado, que é pegar nos programas eliminar aquilo que é acessório, ficar com o essencial e depois arranjar formas de trabalhar esse essencial numa perspetiva integradora do aluno”

Em diálogo com outros colegas é possível identificar que a maioria consegue trabalhar de acordo com as novas propostas curriculares. Nesta premissa 51% dos participantes concordam plenamente, 61% concordam parcialmente, 2% discorda e 18% não tem opinião formada. Pelo que se identifica em algumas falas nem todos conseguem. De acordo com o entrevistado EE3 (Apêndice V): “Ainda há barreiras com professores um bocadinho mais velhos que ainda dizem: Ele não sabe nem escrever o nome, como é que ele pode aprender, o que é que ele vai fazer a minha aula se ela ainda não sabe escrever o nome”. O entrevistado EE4 (Apêndice VI) diz que: “Essa vertente do governo fazer um decreto para a inclusão, eu penso que é mais para estar no papel, porque qualquer escola que se preze faz inclusão já há muitos anos. E inclusão quer a nível de alunos com dificuldades quer a nível de alunos com as necessidades educativas especiais.” O entrevistado EE6 (Apêndice VIII) salienta que: “A lei tá muito bonita, todo mundo concorda, mas depois ela obriga a mudar as práticas. Ela requer que haja mudanças nas práticas pedagógicas. E essa vai ser a parte mais difícil. O desafio neste momento vai ser os professores mudarem suas práticas.” O entrevistado EE7 (Apêndice IX) diz que: “as mudanças também passam por mudanças de mentalidade. Não só da prática, mas também de mentalidade. Porque até aqui se pensava que crianças com necessidades educativas especiais tinham que ficar numa sala à parte, fora da turma. E agora pensar que estes alunos têm também o direito de estar incluído na sala de aula e que o professor deve envolvê-los nas suas estratégias requer muita mudança a nível de mentalidade dos professores e das práticas pedagógicas.”

As mudanças propostas referentes às questões curriculares lhe fazem se sentir confortável. Nesta premissa 11% dos participantes concordam plenamente, 51% concordam parcialmente, 17% discordam e 21% não tem opinião formada. De acordo com o entrevistado EE1 (Apêndice III): “... eu hoje estou a lidar com um aluno que é

autista, amanhã estou a lidar com um que só é disléxico, amanhã estou a lidar com um que é deficiente profundo. E eu não sei até que ponto...”. E também faz referência a rapidez como ocorreram quando diz que: “a situação ainda não está muito clara, e, por excesso de zelo, ou seja, por sentirem ainda um bocadinho perdidos, porque o que é que nós temos por base? Tivemos no ano passado um ano decreto 54. Onde os professores sentiram que não tiveram tempo para preparar, mas não é por resistência a mudança, eu acho, que também há uma resistência natural a mudança, isto é próprio do ser humano, mas também uma resistência pelo facto de não se sentirem preparados, eu acho que nos falta esta parte...” e “Devia ser dado um tempo de preparação.”. Enquanto a entrevistada EE4 (Apêndice VI) foi bem categórica quando diz: “Sinto-me frustrada, porque sinto que os alunos muitas vezes estão ali a perder tempo, a perder tempo que seria tão útil para estarem a realizar outro tipo de atividades que lhes dessem essa autonomia . Eu estou a pensar nos alunos a longo prazo, porque eu tenho casos, conheço pessoas que teriam necessidades educativas especiais, e que enquanto estiveram com os pais tinham a sua vida regularizada. A partir do momento em que perderam os pais, essa pessoa foi institucionalizada. Portanto, ficou completamente ao Deus dará.” Já para o entrevistado EE6 (Apêndice VIII) assume-se que: “Nós no ano passado, equipe EMAI, estávamos a falar em estratégias, como é que vamos pôr as medidas, como é que vamos fazer as universais, as seletivas que importância têm. Andávamos a investigar como é que íamos aplicar.” E também diz que: “Quando nós estamos ainda a tentar implementar e construir aquilo que estivemos a trabalhar durante o ultimo ano, já há alterações. E essas alterações trazem consequências. As pessoas têm que está constantemente a se adaptar a essa nova realidade.”

Existe um sentimento de solidão em relação em relação a reflexão e o saber frente às novas propostas curriculares. Nesta premissa 1% dos participantes concordam plenamente, 47% concordam parcialmente, 22% discordam e 30% não tem opinião formada. A entrevistada EE1 (Apêndice III), em relação a nova proposta curricular do Decreto-Lei 54/2018 diz que: “Chegou com uma ordem, não é para pensar, é para aplicar. E ele devia ter chegado a dizer assim: “Pensem nisto, preparem-se porque ele vem aí”. E ele, chegou já com ordens para entrar.” Nessa perspetiva o entrevistado EE4 (Apêndice VI) assume-se que: “quando a diretora de turma em reunião de direção de conselho de turma disse que o pai da menina tinha pedido que o maior desejo ou tinha

desabafado que o maior desejo era que a menina sai-se da escola a saber ler escrever, então nossa diretora disse a professora de Educação Especial: Ah, não sei se poderão fazer por ela. O que a professora de Educação Especial disse foi: Ah, eu não sei desse assunto, eu não sei ensinar uma criança a ler e escrever. Quer dizer, ela não sabe, mas nós temos de saber lidar com estes alunos? Sozinhos numa sala de aula. Eu o ano passado tinha uma turma de 33 alunos. Como é que se lida com estes alunos assim, não sei.”

Na sua opinião existe a falta de ‘cultura de partilha’ entre os professores e talvez os órgãos de gestão, que ainda não se habituaram a partilhar mais eficazmente os problemas, as melhorias e/ou as expectativas e objetivos? Nesta premissa 9% dos participantes concordam plenamente, 39% concordam parcialmente, 23% discordam e 29% não tem opinião formada. Fica evidente na fala da entrevistada EE3 (Apêndice V) quando diz: “Há vários professores até a trabalhar por exemplo: professores de geografia e professor de historia, professor de tic com o professor de português a trabalharem em conjunto para lecionar matérias para tentarem trabalhar para um projeto”. O entrevistado EE4 (Apêndice VI) complementa que: “Comentamos o que é que se passa, o que não se faz, ou o que é que não se faz, ou o que é que não se está a fazer.”

As atividades burocráticas constituem uma sobrecarga horária no seu trabalho. O mesmo entrevistado EE4 (Apêndice VI) assume-se que: “... a burocracia não deixa de todo que a inclusão seja feita em pleno porque os professores tanto nós da educação especial temos que fazer muita coisa em termos de papéis. E o terreno é mais importante que trabalhar os documentos todos.”

As duas questões anteriores interferem negativamente para que você promova inovações na sua prática diária. Nesta premissa 79% dos participantes concordam plenamente, 19% concordam parcialmente, 2% discordam.

6. Discussão dos dados

Sabemos que quando um aluno com NSE entra em uma sala de aula regular ele enfrenta para além das dificuldades próprias das suas características individuais, ele

também passa pela aceitação dos outros ditos “normais”. E quando há ajuda mútua entre os participantes da turma isso torna muito mais fácil o processo de inclusão e integração. Tendo dito isto, esta pergunta se direciona a identificar como esta a se desenvolver o processo de inclusão. Leitão (2006) refere que um dos papéis do professor é apoiar o aluno a eliminar as dificuldades e limitações que se deparam no processo de aprendizagem, mas levando-o sempre a criar e a elevar níveis de participação e responsabilidade.

Isto indica que algo acontece para que a grande maioria perceba que nem sempre existe colaboração mútua entre o grupo de alunos que formam as turmas. O que é um indicador de que existe dificuldade no entrosamento entre os pares. Somente 10% é relativo aos que discordam da afirmação. Correia (2008, p. 96), “as suas atitudes influenciam imenso a inserção harmoniosa dos alunos com NSE na classe regular”. Através das interações desenvolvidas no seio de uma escola inclusiva “os alunos aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e crescer confortavelmente com as diferenças e as semelhanças individuais entre os seus pares” Stainback (1999, p. 23). Neste sentido a postura, as ações do professor influenciam muito no comportamento dos alunos. Isto é, para sanar a dificuldade em relação a colaboração entre os alunos o professor precisa intervir diretamente para que os alunos possam assumir a responsabilidade de ajudar o colega e colaborar para o seu desenvolvimento e entrosamento no grupo.

A participação dos encarregados de educação é extremamente importante. Pois para que haja efetiva inclusão precisa existir um trabalho em conjunto. Para que se estabeleça um ambiente de confiança e estabilidade. Fica claro que neste ponto ainda há muito a se fazer. Isto não é favorável para o processo de inclusão, pois ainda o torna mais lento. Se a parceria entre profissionais e encarregados de educação não funciona de forma plena consequentemente há prejuízos para os alunos que estão a ser inseridos no processo de inclusão, conforme as indicações do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Nos princípios orientadores, no artigo 3º, alínea (g): Envolvimento parental, o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando;

Profissionais e órgão de gestão trabalham bem em conjunto refere-se a como o grupo de profissionais que alimentam a engrenagem da escola fazem para articular e

planejar estratégias de ensino que contribuem para o processo inclusivo. Verifica-se que 78% concorda plenamente, isso é muito significativo. A união e empenho não parte somente dos professores, mas também da equipe gestora. O que deixa claro que existe um ambiente saudável de construção e troca constante entre todos os profissionais envolvidos. E não há quem discorde ou não tenha uma opinião formada. O que surpreende por se tratar de uma escola com um grande número de profissionais e turmas. É evidente que a gestão se coloca a disposição para se reunir com seus professores e construir conjuntamente para alcançar os objetivos. Neste sentido, este ponto vai ao encontro do tópico 2 do artigo 5º que aborda as linhas de atuação para a inclusão, e diz que: As linhas de atuação para a inclusão vinculam toda a escola a um processo de mudança cultural, organizacional e operacional baseado num modelo de intervenção multinível que reconhece e assume as transformações na gestão do currículo, nas práticas educativas e na sua monitorização.

Dentro do decreto lei n.º 54/2018, de 6 de julho, no artigo 3º, alínea b, faz destaque a equidade, tendo esta como um dos princípios orientadores: a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento. Neste ponto visamos analisar a relação teoria *versus* prática no tocante a alínea (a) do artigo 3º, que orienta à Educabilidade universal, a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo. Na visão dos professores entrevistados e que responderam aos questionários existe um esforço para se conseguir alcançar o ideal, mas ainda precisam de tempo para que tudo se estabilize e alcance o efetivo sucesso.

A escola torna o seu edifício acessível a todas as pessoas. Nesta premissa 68% concordam plenamente. Nesta situação é evidente que a escola tem acessibilidade, mas ainda não o suficiente para as diversas necessidades. Esta é uma situação em que necessita de intervenção do governo. E onde também se encontra uma das reclamações apontadas durante as entrevistas. Pois, embora os professores sintam a cobrança por parte daqueles que instituem as leis, estes não fazem a parte que somente é possível a eles. Uma escola inclusiva também precisa ser acessível em todos os sentidos. E no que diz respeito a mudanças que precisam de mexer com a estrutura do

espaço físico não faz parte das competências dos profissionais da escola, mas sim do governo que é o detentor dos impostos e administra os recursos.

É importante que haja uma genuína integração. Mas para que tal ocorra é necessário alguns fatores que colaboram para isto. Um deles é o incentivo do professor em sala de aula e a criação de um ambiente acolhedor sem preconceitos. O professor é o referencial para os alunos. Sendo assim, Nielsen (1999, p. 23) destaca que o professor não só lhes deve transmitir sentimentos positivos como deve também revelar-lhes afeto. A criação de um ambiente positivo e confortável é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos. Os resultados indicam que já existem medidas de integração e as mesmas exibem um bom resultado, porém ainda há o que caminhar para que chegue a 100%. Visto que há uma considerável parte que concorda de forma parcial.

É importante que haja organização de atividades coletivas que abordem a diversidade. No artigo 5º, tópico 1, diz que: as escolas devem incluir nos seus documentos orientadores as linhas de atuação para a criação de uma cultura de escola onde todos encontrem oportunidades para aprender e as condições para se realizarem plenamente, respondendo às necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória. De acordo com os resultados desta pesquisa é nítido que o tema da diversidade é abordado mas não da forma como deveria. Sendo necessário mais investimento de tempo e organização para alcançar resultados mais relevantes.

Durante a realização das entrevistas e após o resultado dos questionários é possível identificar que um considerável percentual tem pouca ou nenhuma formação no que tange a temática da inclusão. Para Prieto (2006, p. 57) a formação continuada de docentes é um compromisso dos sistemas de ensino que estejam comprometidos com a sua qualidade. Estes devem assegurar que os professores estejam aptos a elaborar e implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, inclusive àqueles com necessidades de saúde especiais. Através do investimento na formação dos professores pode-se alavancar o processo inclusivo. Utilizando isto como ferramenta para dar mais segurança e motivação aos professores que vivenciam a nossa atual realidade educacional.

Entretanto, vale ressaltar que é impressionante ter um percentual que discorde, quando durante as entrevistas os coordenadores indicam que muitos professores sentem desconforto por muitas vezes não saberem lidar com as dificuldades inerentes a diversidade das necessidades educativas. E nota-se uma grande divisão entre os que concordam totalmente e os parcialmente, isto ressalta que uma boa parte não dá tanta importância a ter formações para a contribuição da qualidade do seu trabalho. O que de certa forma é preocupante, pois embora tenham barreiras para lidar com a nova realidade, também não veem grande importância em adquirir mais conhecimentos para melhoria e facilitação do processo inclusivo.

Na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, pp. 11,12) diz que:

o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

No tocante a esta questão. De acordo com os resultados dos questionários e respostas às entrevistas fica evidente que para alcançar o princípio fundamental citado anteriormente a escola está na metade do caminho. As mudanças recentes, principalmente com o lançamento do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, ainda estão a ser processadas e absorvidas de forma lenta e progressiva. Durante as entrevistas por diversas vezes foi salientada a necessidade de mudança de mentalidade. O que de acordo com essa pesquisa precisa urgentemente de progressos mais relevantes e manifesto dentro das escolas.

O apoio educativo reduz as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos. Na visão de inúmeros autores (Monteiro, 2000; Rodrigues, 2006; Sanches, 2001), o movimento da escola inclusiva defende que todas as crianças e jovens, mesmo os que têm graves deficiências ou incapacidades, podem e devem ser aceites pela escola regular, no ensino regular e encontrar as respostas adequadas às suas necessidades específicas. É neste sentido que nos remetemos a

nomenclatura “apoio educativo”, que envolve mais que aceitação das diferenças, evidencia a responsabilidade em promover a aprendizagem de forma ampla e equalizadora tendo em conta a necessidade de cada um. Por este motivo Ainscow (1998) ressalta que uma escola inclusiva deve estar centrada e orientada para o currículo, e não nas incapacidades ou dificuldades dos seus alunos. Ao analisarmos os resultados vemos mais uma vez que ainda falta muito para alcançar o ideal para uma efetiva inclusão e prática curricular flexível.

Trabalhar com a diversidade e dar resposta em meio as diferenças não é tarefa fácil. Requer muita criatividade e empenho por parte de toda a equipa escolar. Para Rodrigues (2003, p. 29) uma cultura de escola de sucesso para todos os alunos dá respostas educacionais com qualidade a todos eles, rompe com os valores da escola tradicional e integrativa, de escola como estrutura de reprodução e com conceitos de um desenvolvimento curricular único, de aluno-padrão standardizado e de aprendizagem como transmissão. Sendo assim, as aulas precisam ser planeadas na perspetiva do currículo flexível, para que dar resposta a diversidade. No decreto lei n.º 54/2018, de 6 de julho artigo 3º, alínea (e) tem como princípio orientador a flexibilidade, a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um. Para tal, é necessário intensa dedicação e compreensão da importância de criar atividades diferenciadas e que atendam ao universo multifacetado de alunos que compõem uma turma.

De acordo com os dados retirados desta pesquisa, na opinião dos participantes não se consegue dar resposta a diversidade. Em algumas vezes sim, mas na maioria das vezes não. Porque será que isso está a acontecer? Será necessário demasiado tempo para a realidade acompanhar as novas propostas curriculares? Será que um dia as aulas vão conseguir dar resposta? Só tempo poderá nos dizer.

No Manual de apoio à prática (2018, p. 13) ao se referir as definições presentes no artigo 2º do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, faz o seguinte destaque:

Estas definições inserem-se numa abordagem que tem como finalidade garantir o acesso ao currículo, entendido numa conceção abrangente que inclui, para além dos conteúdos programáticos, questões referentes à organização do espaço e do tempo, equipamentos, estratégias, atividades, avaliação, entre outros. A promoção de melhores aprendizagens e o desenvolvimento de

competências assentam na flexibilidade curricular e ainda no exercício efetivo de autonomia por parte das escolas.

Desta forma, centra-se na flexibilidade curricular ferramenta fundamental para que as aulas sejam acessíveis, claras e coerentes. Disponível para o aprendizado de todos os alunos. De acordo com a fala dos participantes isso está difícil de trabalhar. Somente 22% concordam plenamente. Isto transparece que os professores acreditam que as aulas ainda não são suficientemente acessíveis. Ou seja, o desenvolvimento desta questão precisa de ter mais atenção, planejamento e estratégias mais contundentes para avançar de forma mais rápida.

É necessário que em sala de aula haja um intenso movimento em busca de que seja estabelecida um genuíno respeito e compreensão às diferenças. Dentro das descrições do Manual de apoio à prática, vemos a opção metodológica do chamado desenho universal para a aprendizagem (DUA), que segundo o DGE (2018, p. 22) é uma abordagem curricular que assenta num planejamento intencional, proativo e flexível das práticas pedagógicas, considerando a diversidade de alunos em sala de aula. Reconhecendo que a forma como cada aluno aprende é única e singular, uma abordagem curricular única e inflexível não permite garantir oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Nesta perspectiva, se a prática pedagógica valoriza as diferenças e promovem essa percepção para os alunos significa que o DUA está a vigorar na sala de aula. De acordo com os resultados, nota-se que a prática do DUA está em fase inicial e somente com o tempo se desenvolverá de forma satisfatória.

O planejamento participativo e em parceria com outros professores é de extrema relevância. No Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho em seu artigo 25º salienta a importância do Plano Individual de Transição (PIT) que por sua vez precisa ser elaborado em conjunto pelos profissionais que terão a incumbência de ensinar. E para que não haja contradições entre os objetivos e atividades desenvolvidas. Dentro da análise dos resultados é possível perceber que de fato há comunicação e troca de ideias entre os professores. E com alguns ajustes e avanços nas práticas pedagógicas contribuirá significativamente para o processo de ensino-aprendizagem.

CONCLUSÃO

Na atualidade, a diversidade da população que frequenta as nossas escolas exige respostas adequadas, tornando-se imprescindível garantir igualdade no acesso e no sucesso educativo, no sentido de uma Escola para Todos. Assim, é importante que a atividade docente se converta num processo permanente de reflexão e investigação para que possam ocorrer, mais facilmente, mudanças nas práticas curriculares, para que os professores e as escolas sejam capazes de dar respostas aos desafios e exigências que a sociedade hoje lhes coloca. É neste sentido que se situou esta investigação em averiguar e analisar em que medida a legislação referente a inclusão dos alunos com NSE se cumprem nas escolas. Perceber a importância que os professores, coordenadores de departamento e diretores de turma atribuem ao currículo como um dos componentes essenciais para a efetivação da inclusão. De acordo com a perspetiva da legislação atual e o alvo voltado para a flexibilização curricular como solução para dar respostas a demanda da inclusão compreender e apreciar as ações que acontecem nas escolas que favorecem a prática inclusiva através da gestão flexível do currículo.

De acordo com os resultados obtidos após a análise e descrição dos dados foi possível averiguar que a legislação tem tido um forte impacto nas escolas. No entanto alguns professores discordam a maneira como foi colocada para que todos pudessem cumprir. Alguns ressaltaram a importância de terem a oportunidade de participar mais ativamente da construção da mesma e da necessidade de ter mais tempo para discutir e assentar sobre os diversos pontos abordados.

Muitos apontaram como dificuldade a questão da falta de recursos humanos e financeiros para que seja possível uma efetiva inclusão. Mattos (2004, p.59) observa-se que a falta de recursos humanos e financeiros transforma aquilo que se chama educação inclusiva numa *full inclusion* forçada, isto é, a colocação de um aluno com NSE na sala regular sem nenhum atendimento especial. E enquanto este pensamento dominar tornará ainda mais lento o progresso do processo de inclusão.

Muito embora seja necessário investir em formação para os professores. É evidente que muitas dificuldades são advindas da pouca informação a respeito de como lidar com alunos com NSE. Em alguns relatos foi possível notar uma certa indignação

como se estivessem sendo obrigados a lidarem com uma situação que não se sentem preparados o suficiente para dar qualidade no ensino. Freire (2008, p.11) indica que é necessário sensibilizar os diferentes agentes educativos para novos princípios, desenvolver novos modos de estar e de encarar a sua profissão, a sua relação com os outros agentes educativos e as dificuldades dos alunos e facilitar-lhes a apropriação de novas competências, que lhes permitam desenvolver um trabalho voltado para a resolução de problemas, alicerçado na colaboração e na partilha de experiências e de saberes e alimentado pelo desejo de, continuamente, aprender.

É possível compreender que de forma progressiva a Inclusão tem se estabelecido. O novo e as constantes mudanças e redefinições em torno desta temática traz um certo desconforto, mas há esforço para fazer acontecer na prática. Hegarty (1994) ressalta que: A escola inclusiva procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade para alunos com necessidades especiais na escola regular. Desta forma, a educação inclusiva recusa a segregação e pretende que a escola não seja só universal no acesso, mas também no sucesso.

Pretendeu-se nesta investigação responder de que forma a gestão flexível do currículo pode contribuir para promover a inclusão dos alunos com NSE em duas escolas do Ensino Básico. E durante este processo de pesquisa concluímos que esta é a ferramenta primordial para que a inclusão possa se desenvolver e ir para além da teoria. Para se tornar real é preciso se reinventar e criar novos caminhos. Adaptar-se as diferenças e dar o máximo para que todos possam aprender. Em concordância com Figueiredo (2002) para efetivar a inclusão é preciso [...] transformar a escola, começando por desconstruir práticas segregacionistas. [...] a inclusão significa um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais visto que não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais. E através da gestão da flexibilidade curricular é possível englobar todos de maneira equalizadora.

Uma das limitações desta investigação foi o fator tempo. Para que atingisse uma maior abrangência era necessário dispor de mais tempo para fazer um trabalho de observação prolongada e estudo mais aprofundado de documentos que fazem aferição das ações ocorridas na escola. E também seria uma grande valia dialogar com mais professores e encontrar mais pontos convergentes.

Outras investigações poderiam perspetivar a consecução dos objetivos seguintes: Identificar carências formativas do pessoal docente que dificultem uma efetiva flexibilização, articulação e integração curriculares; compreender como se processam os processos de articulação curricular, tanto a nível horizontal, como vertical. Também poderá ser feito um estudo comparativo com duas ou mais escolas. Visto que este foi feito em uma única instituição educacional.

REFERÊNCIAS

- Aguilera, J. M. A. (2010). *El desarrollo del tacto pedagógico*. Barcelona: Graó.
- Ainscow, M.(1998). *Necessidades especiais na sala de aula:Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (2000). The next step for special education: Supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27(2), 76–80.
- Ainscow, M., & Angelides, A. (2000). Making sense of the role of culture in school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(2), pp.145-163.
- Ainscow, M., & César, M. (2006) Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), pp. 231-238.
- Ainscow, M., Farrel, P., & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: A study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229.
- Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P., & Frankham, J. (2003). Making sense of the development of inclusive practices. *European Journal of Special NSEds Education*, 18(2), 227-242.
- Ainscow, M., Et. al. (2006) *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Almeida, L., e Freire, T., (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios
- Alonso, L. & Sousa, F. (2013). *Investigação para um currículo relevante*. Braga: Almedina.
- Apple, M. (1999). *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto editora.
- Ball, S. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 3–23.
- Ballard, K. (1997). Researching disability and inclusive education: Participation, construction and interpretation. *International Journal of Inclusive Education*, 243–256.
- Barbosa, A. J. G., & Moreira, P. S.(2009) Deficiência mental e inclusão escolar: produção científica em Educação e Psicologia. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(2), 337-352.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bryman, A., (2012). *Social Research Methods*.Oxford: Oxford University Press.
- Barbosa, A. J. G., & Moreira, P. S. (2009). Deficiência mental e inclusão escolar: Produção científica em Educação e Psicologia. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(2), 337–352.
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Beyer, L. E., & Liston, D. P. (1996). *Curriculum in Conflict: Social Visions, Educational Agendas, and Progressive School Reform*. Teachers College Press: New York.
- Santos, B. S. (1999). *A construção multicultural da igualdade e da diferença..* Coimbra: Centro de estudos sociais.
- Booth, T., & Ainscow, M. (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 45-56.
- César, M., & Oliveira, I. (2005). The curriculum as a mediating tool for inclusive participation: A case study in a Portuguese multicultural school. *European Journal of Psychology of Education*, pp. 29-43.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A.J., & Skidmore, D. (1997). *New directions in special NSEds: innovations in mainstream schools*. London: Cassel.
- Correia, J. A. & Matos, M. (2001) *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA.
- Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). *Educação especial e inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008a). *Inclusão e necessidades educativas especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada. In David Rodrigues (Org.). *Educação e diferença – Valores e práticas para um educação inclusiva*, (pp. 3-93). Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2002). *Manual de sobrevivência para professores*. Porto: Edições ASA.
- Curwin, J. & Slater, R. (2013). *Quantitative methods for business decisions*. Andover : Cengage Learning.
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)*. (1990). Obtido de <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>.
- Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro - Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Diário da República n.º 4, Série I, de 07-01-2008, p.p. 154 – 164.
- Decreto – Lei n.º 54/2018, de 6 de julho - Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República n.º 129, Série I de 06-07-2018, pp. 2918 – 2928.

- Decreto – Lei nº 55/2018, de 6 de julho - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República n.º 129, Série I de 06-07-2018, pp. 2928 – 2943.
- DGE. 2018. *Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: DGE. Obtido em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Doll, W. (1997) *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gaitas S. & Morgado, J. (2010). Educação, diferença e psicologia. *Análise Psicológica*, 2(X), 359-375. Obtido em: [http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/263/1/AP%2028\(2\)%20359-375.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/263/1/AP%2028(2)%20359-375.pdf)
- Fernandes, M. (2000) *Mudança e inovação na pós-modernidade: Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, R. V.(2002) Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In Rosa de E. G. e Souza V. C. (org.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. (pp. 4-98). Rio de Janeiro: DP & A Editora.
- Flick, U., (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Fonseca, V. (2002). Tendências futuras para a educação inclusiva. *Inclusão*, 2, 11–32.
- Fontes, V. (2005). *Reflexões im-pertinentes: história e capitalismo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Bom texto.
- Freire, S., & César, M. (2008). Inclusive ideals/ inclusive practice: How far is dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special NSEds Education*, 18(3), 341-354.
- Freixo, M. J. V. (2011). *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gérard, F. & Roegiers, X.(1998) *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora.
- Giroux, H.(1986). *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes.
- Gomez, Gregorio R; Flores, J. & Jimenéz, E. (1999). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Hargreaves, A. (1998) *Os professores em tempo de mudança*. Porto: Edições ASA.
- Hill, M. M. & A. Hill (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Rick, P. (2000). *Educational psychologists supporting inclusive practices*. Trabalho apresentado na International Special Education Congress, Universidade de Manchester.
- Landim, R. A. A.; Ferreira, G. A. (2003) Ressignificações neoliberais da proposta inclusiva: repercussões para a educação e para a educação física escolar. Santos, J. (org) Em: *Anais do Congresso Brasileiro de ciências do esporte*.
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Espanhola de Ediciones.
- Leitão, F. A. R. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão.
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Espanhola de Ediciones.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Estabelece o quadro geral do sistema educativo. Diário da República n.º 237, série I de 14-10-1986, p.p. 3067-3081.
- Leite, C. (1997). *As palavras mais que os actos? O multiculturalismo no sistema educativo português*. (Tese de doutoramento). Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C.; Fernandes, P. (2002). Potencialidades e limites da gestão local do currículo para (e na) construção de uma escola com sentido para todos. Em *Gestão flexível do currículo. Reflexões de formadores e investigadores*. (pp. 5-99) Lisboa: DEB.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2005). *Relatório de Avaliação Externa dos Agrupamentos de Escolas do Concelho do Porto*. Porto: FPCE-UP.
- Leite, C. (2003) *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 67–81. Obtido de: https://www.researchgate.net/publication/37650079_Políticas_de_Curriculo_em_Portugal_e_IMPossibilidades_da_Escola_se_assumir_como_uma_instituicao_curricularmente_inteligente
- Leite, T. S. (2011). *Currículos e necessidades educativas especiais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Leite, T. S. (2012). Diferenciação curricular na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos. In I. Sanches, M. & Santos, A. *Para uma educação inclusiva: dos conceitos às práticas. 1*. (pp. 85- 96). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Lopes, M. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Edições APPCDM.
- Mattos, E. A. (2004). Educação Inclusiva: Reflexões sobre Inclusão e Inclusão Total. *Inclusão*, 5, 50-61.

- Mattar, F. (2001). *Pesquisa de marketing*. São Paulo: Atlas.
- Mendes, E.G.(2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387-405.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (1990). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas.
- Marques, L. P. (2001). *O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica*. Campinas: Editora UFJF.
- Mészáros, I. (2002). *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo.
- Messieu, K. (2006). Understanding marginalisation in education: The voice of children. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 305-318.
- Monteiro, M. (2000). *Percepções dos professores do ensino básico acerca de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento: um estudo exploratório a propósito da inclusão educativa* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho.
- Morgado, J. (2003). Qualidade, inclusão e diferenciação pedagógica. In Correia, L. M. (Org.). *Os desafios da educação inclusiva: Fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas* (pp. 5-69). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. C. (2004). *Manuais escolares. Contributos para uma análise*. Porto: Porto Editora
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Newman, I. & Benz, C. R. (1998). *Qualitative-quantitative research methodology: exploring the interactive continuum*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula: um guia para professores*. Porto: Porto Editora
- Niza, S. (1996). Modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 3-69) Porto: Porto Editora
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: Da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9, 139-149.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11, 77-98.
- Oliveira, A. R. (2004) Sobre o alcance teórico do conceito “exclusão”. *Civitas*. 4(1), 30-102.
- Oliveira, A. A. S.& Leite, L. P. (2007). Construção de um Sistema Educacional Inclusivo: um desafio político-pedagógico. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15(57), 511-524.

- Pacheco, J. A. (1996) *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005) *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). Descentralizar o discurso das competências. *Revista de Estudos Curriculares*, 3(1), 65-91.
- Pardal, L. A. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.
- PNUD. (2004) *Relatório do desenvolvimento humano 2004: liberdade cultural num mundo diversificado*. Lisboa: Obtido em: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2004-portuguese.pdf>
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, Philippe. (2002) *Aprender a negociar a mudança em educação: Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições ASA.
- Platt, A. D. (2004). *O paradigma inclusivo das políticas educacionais e o paradigma excludente das políticas económicas nos anos 90: o constructo sócioconceitual da normalidade/anormalidade (ou adequação social)*. (Dissertação de Doutoramento) – Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sassaki, R. K. (1999) *Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1999.
- Saviani, D. (2005). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas : Autores Associados.
- Scolari, P. & Piaia, C. (2015). Igualdade e a diferença: O diálogo como princípio epistemológico na construção de uma educação intercultural. *Revista Educação e Linguagens*, 4(7), 92-102.
- Stake, Robert E (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Research. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva: as boas notícias e as más notícias. In Rodrigues, D. (org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. (pp. 5 - 78) Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão flexível do currículo. Fundamentos e práticas*. Lisboa: DEB/ME.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.

- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências - As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2017). *Construir autonomia*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. C. (2017). *Currículo e Aprendizagem efetiva e significativa: Eixos da investigação curricular dos nossos dias*. Obtido de <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/25167/1/Construir%20a%20autonomia%20e%20a%20flexibiliza%C3%A7%C3%A3o%20curricular-15-24.pdf>
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2005). *A Criança Surda, Contributos para a sua Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sousa, J. M. (2004). *Educação: textos de intervenção*. Funchal: Editora Liberal
- Sousa, F. R. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.
- Souza, V.L. T & Andrada, P.C. (2013). Contribuições de Vigotsky para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia*, 30, 355-365.
- Stainback, W. (1999). *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Thurler, M. (1994) *Levar os professores a uma construção activa da mudança. Para uma concepção da gestão da inovação*. In Thurler, M. e Perrenoud, P. *A escola e a mudança*. (pp. 33-59). Lisboa: Escolar Editora.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha. Obtido em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf> .
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Paris: UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Obras escolhidas V*. Madrid: Centro de Publicaciones Del MEC y Visor Distribuciones.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, M. (1999). *Diversidade e Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação.

APÊNDICES

APÊNDICE I

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

O presente questionário, destina-se a desenvolver um estudo sobre a educação e escola inclusivas. As informações obtidas são de carácter anónimo e confidencial, estando garantido o anonimato das suas respostas.

Idade:_____ Sexo: _____ (M ou F) Nº de alunos da sala de aula:_____ Nº de alunos portadores de deficiência na turma:_____

Por favor coloque um X na caixa que indica a sua opinião:

Questões		Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Discordo	Sem opinião formada
A1	Os alunos ajudam-se uns aos outros				
A2	Profissionais e pais trabalham em parceria				
A3	Profissionais e órgão de gestão trabalham bem em conjunto				
A4	Profissionais, alunos, pais/encarregados de educação partilham uma filosofia de inclusão				
A5	Todos os alunos são igualmente valorizados				
A6	Os profissionais procuram eliminar todas as barreiras à aprendizagem e à participação na escola				
A7	A escola esforça-se por minimizar as práticas discriminatórias				
A8	A escola torna o seu edifício acessível a todas as pessoas				
A9	Os novos alunos são ajudados a integrar-se				
A10	A escola organiza os grupos/turma valorizando a diversidade				
B1	A formação contínua ajuda os profissionais a responder à diversidade				
B2	As respostas às “necessidades				

	especiais” são respostas inclusivas				
B3	O apoio educativo reduz as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos				
B4	As aulas dão resposta à diversidade				
B5	As aulas são preparadas para serem acessíveis a todos os alunos				
B6	As aulas desenvolvem uma compreensão as diferenças individuais				
B7	Os professores planificam e ensinam em parceria				
B8	As diferenças entre os alunos são utilizadas como um recurso para o ensino e para a aprendizagem				
C1	Considera importante a redução do número de alunos por turma com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais				
C2	Nas reuniões de professores há espaço para discussão sobre as mudanças curriculares atualmente propostas na lei 54/2018				
C3	Em diálogo com outros colegas é possível identificar que a maioria consegue trabalhar de acordo com as novas propostas curriculares				
C4	As mudanças propostas referentes às questões curriculares lhe fazem se sentir confortável.				
C5	Existe um sentimento de solidão em relação em relação a reflexão e o saber frente às novas propostas curriculares				
C6	Na sua opinião existe a “falta de ‘cultura de				

	partilha' entre os professores e talvez os órgãos de gestão, que ainda não se habituaram a partilhar mais eficazmente os problemas, as melhorias e/ou as expectativas e objectivos				
C7	As actividades burocráticas constituem uma sobrecarga horária no seu trabalho				
C8	As duas questões anteriores interferem negativamente para que você promova inovações na sua prática diária				

APÊNDICE II

GUIÃO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA

(A presente entrevista, destina-se a desenvolver um estudo sobre a educação inclusiva. As informações obtidas são de carácter anónimo e confidencial).

FUNÇÃO: _____

Conceção de sociedade, educação, escola e currículo inclusivos

- Para tornar a escola inclusiva, o que compete às diversas esferas de governo? De que políticas educativas e curriculares, em concreto, estamos a falar?
- Em sua opinião, quais os principais fatores e pressupostos que deverão sustentar a construção de uma sociedade inclusiva? O que deve mudar nas políticas e práticas educacionais, curriculares e escolares, daqui para frente?
- Fala-se muito também na integração do portador de deficiência. Existe diferença entre inclusão e integração?
- Onde se encontram as principais resistências no sentido de se conseguir uma efetiva inclusão social, via uma educação e escola inclusivas?
- Uma das grandes barreiras a serem derrubadas está nos preconceitos em relação ao tema, sempre bem presentes nas estruturas curriculares. Como você vê o problema?
- O que você entende por educação inclusiva? O que é uma escola inclusiva? O que é um currículo inclusivo? Temos, hoje, um currículo inclusivo? Porquê?
- Na sua opinião a inclusão ocorre de melhor forma em escolas públicas ou privadas? Porquê?
- Na sua escola houve/há casos de inclusão consolidados? Existe um projeto para educação inclusiva?

Gestão do processo de ensino-aprendizagem para a inclusão

- Como os alunos de inclusão devem ser avaliados?
- O professor está preparado para a inclusão?
- Você já trabalhou com alunos de inclusão? Se sim, como se desenvolviam as atividades e rotina na sala de aula? Havia participação positiva das demais crianças?
- Quais são as dificuldades que o aluno de inclusão encontra ao longo do seu processo de escolarização?
- Para o professor quais são os desafios encontrados no quadro de uma escola inclusiva?

- Você possui alguma especialização em educação especial? Se sim, essa nova formação partiu do seu próprio interesse ou foi oportunidade oferecida por superiores? Tem sido útil?
- Que tipo de ação pode ser sugerida, no sentido de tornar eficaz a inclusão do aluno portador de deficiência na escola regular?
- Para que atividades são solicitados os pais? Eles colaboram na construção do projeto curricular da turma?
- O conselho de turma avalia regularmente o projeto curricular?
- Em consequência dessa avaliação introduz alterações/reformulações ao Projeto Curricular?
- Como é que o conselho de turma organiza o seu trabalho com os alunos numa perspectiva de flexibilidade curricular? Cada professor atua de forma isolada ou há espaço para trocarem ideias e constroem conjuntamente?
- Ao nível do conselho de turma que lidera, existe espaço para o debate sobre a definição de prioridades curriculares, tendo em conta o contexto sócio-económico e cultural e as especificidades dos alunos da turma?
- Como foi elaborado o Projeto Curricular de Turma?