

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O COMPROMISSO DAS ESCOLAS E O CONTRIBUTO DOS MUNICÍPIOS

Data de submissão: 08/12/2023

Data de aceite: 01/02/2024

Jennifer Silva

Universidade de Aveiro, Departamento de
Educação e Psicologia
Aveiro, Portugal
Centro de Investigação Didática e
Tecnologia na Formação de Formadores
(CIDTFF)
Fundação para a Ciência e Tecnologia
(FCT)
<https://orcid.org/0000-0002-6527-1923>

Marcia Pinto

Universidade de Aveiro, Departamento de
Educação e Psicologia
Aveiro, Portugal
Centro de Investigação Didática e
Tecnologia na Formação de Formadores
(CIDTFF)
Fundação para a Ciência e Tecnologia
(FCT)
<https://orcid.org/0000-0003-2807-8697>

RESUMO: Neste trabalho de sistematização, de análise descritiva e reflexiva, apresentamos um enquadramento teórico e político normativo do tema da Educação Inclusiva, em Portugal. Foram definidos como objetivos: i. Conhecer o enquadramento legal do conceito da Educação Inclusiva; ii. Identificar, na

atualidade, formas de integração e respostas educativas possíveis, propostas pelo Ministério de Educação e adotadas pelas escolas; iii. Compreender a intervenção tida, nos últimos anos, pelas escolas e pelos atores locais, designadamente pelos municípios, no compromisso assumido de uma escola e educação inclusivas. Verificamos que este tema assume uma grande importância na atualidade, nomeadamente no contexto escolar, exigindo uma reconceptualização do papel das escolas e das práticas subjacentes ao processo de ensino e de aprendizagem. Constatamos, de igual modo, que os municípios têm intervindo e colaborado com as escolas na implementação das políticas inclusivas, sendo percecionados como parceiros incontornáveis da política educativa local.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva, políticas educativas, intervenção dos municípios.

INCLUSIVE EDUCATION: THE COMMITMENT OF SCHOOLS AND THE CONTRIBUTION OF MUNICIPALITIES

ABSTRACT: In this work of systematization, descriptive and reflective analysis, we present a theoretical framework and normative policy about Inclusive Education in Portugal. The objectives were: i. To understand the legal framework for the concept of Inclusive Education; ii. To identify current forms of integration and possible educational responses proposed by the Ministry of Education and adopted by schools; iii. Understand the role played by schools and local actors in recent years, particularly municipalities, in their commitment to inclusive schools and education. We found that this issue is of great importance today, particularly in the school context, requiring a reconceptualization of the role of schools and the practices underlying the teaching and learning process. We also found that municipalities have intervened and collaborated with schools in implementing inclusive policies and are seen as essential partners in local education policy.

KEYWORDS: Inclusive education, educational policies, municipal intervention.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, resultado da democratização e da massificação escolar, tem-se verificado uma diversificação acentuada de alunos nas escolas, nos aspetos culturais, económicos, étnicos, religiosos e até linguísticos, o que se repercute na necessidade de uma intervenção multinível, colocando grandes desafios à gestão escolar. Impõe-se uma (re)definição frequente de estratégias de atuação, no intuito de incluir todos os alunos no sistema educativo.

Têm sido atribuídas às escolas responsabilidades acrescidas no campo da integração social, da dinamização cultural e da formação democrática dos cidadãos, pelo que tem existido um reforço dos movimentos e das ligações entre os atores locais (escolas, municípios, associações e organizações) através de parcerias, projetos e redes de colaboração, no sentido de se estabelecer uma intervenção educativa conjunta, alargada e envolvente.

Atualmente, tendo por base os normativos legais em vigor, exige-se à escola a integração e a responsabilização pela adequação de respostas a dar a cada criança ou jovem que faça parte da sua comunidade educativa. “Inclusão” tornou-se uma palavra de ordem e consiste no atendimento de todos os alunos, independentemente das suas dificuldades e necessidades específicas de aprendizagem, potencialidades e/ou características biopsicossociais. Verificou-se, assim, uma mudança de paradigma que influencia a forma como se deve atualmente conceber o ato de ensinar, aprender e avaliar.

É preciso aceitar a ideia de que todos os alunos têm o dever de aprender e os professores têm o direito e dever de ensinar. Urge (re)organizar o espaço educativo e as propostas pedagógicas de forma a promover situações de aprendizagem personalizadas e (re)pensar a relação pedagógica, possibilitando a todos os alunos a aquisição de aprendizagens culturalmente significativas (COSME et al., 2021).

EDUCAÇÃO INCLUSIVA - ENQUADRAMENTO

Uma das principais alterações socioeducativas ocorridas nas últimas décadas foi a democratização do ensino, premissa educativa que teve as suas raízes nos ideais da revolução francesa, nomeadamente no da igualdade e da liberdade.

O direito de todas as crianças e jovens à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948) e foi reafirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1998). Destas duas declarações surgiu um princípio orientador que defende que as escolas devem (re)ajustar-se a todos os alunos, independentemente das suas condições físicas, cognitivas, sociais, culturais, linguísticas e/ou outras.

A inclusão, tal como vem referenciada na Declaração de Salamanca (1994), é um movimento educacional, social e político, que preconiza o direito de todos os indivíduos participarem na sociedade de que fazem parte e de serem aceites e respeitados no que os diferencia dos outros (FREIRE, 2008).

A “escola para todos” rompeu, assim, com o modelo instrutivo e transmissor, com a escola tradicional, onde as crianças diferentes não encontravam as mínimas condições para o seu progresso. Exigiu a mudança de práticas, sobretudo da parte dos professores, e pauteou-se como o novo modelo de escola aberta à diferença. “Inclusão” tornou-se a palavra de ordem, vista como o atendimento de todos os alunos, nomeadamente os que apresentam necessidades e características específicas, devendo estar, sempre que possível, inseridos em classes regulares e nas escolas das respetivas áreas de residência. A inclusão ocorre não apenas nas atividades curriculares, mas em todas as atividades desenvolvidas (como extracurriculares, clubes escolares, desporto...) procurando esbater as diferenças, aceitá-las e respeitá-las, o que é fundamental em termos de cultura escolar (JESUS & MARTINS, 2000).

Em Portugal, a Lei n.º 46/1986, designada por Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), atribuiu à escola um papel basilar de transformar os alunos em cidadãos competentes, capazes de julgar “com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (artigo 2º, ponto 5). Assim, cabe à escola contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências importantes para a vida futura de todos os alunos, promover “todos em geral e cada um em particular”, valorizando as diferenças dos alunos e concebendo ambientes educativos estimulantes, focados na aprendizagem e no sucesso de todos. O sucesso escolar deve ser compreendido como o sucesso do aluno certificado pela escola, implicando a progressão para o ano subsequente.

O atual sistema educativo preconiza a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino, devendo a diversidade dos alunos ser vista como uma fonte de engrandecimento mútuo, de permutação de experiências, possibilitando aos alunos atitudes de respeito

mútuo e de tolerância. Isto exige uma atuação coordenada da parte dos órgãos de gestão das escolas e dos seus atores, podendo implicar a atuação de profissionais especializados como os docentes da educação especial, psicólogos e terapeutas (Decreto-Lei n.º 54/2018).

Segundo Freire (2008), o desenvolvimento de uma educação inclusiva exige modificações organizacionais e funcionais, em diferentes níveis do sistema educativo, mudanças de atuação e articulação no trabalho dos agentes educativos, renovações ao nível da gestão da sala de aula e do currículo e no próprio processo de ensino-aprendizagem, o que origina, também, resistências e medos, inibindo a ocorrência das expectáveis mutações. Neste contexto, a mesma autora defende que a educação inclusiva percebe a escola como uma comunidade educativa, onde o ambiente de aprendizagem deve ser diferenciado e de qualidade para todos os alunos, reconhecendo as diferenças, dando-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade. Refere que a inclusão assenta em quatro eixos basilares: (1) É um direito fundamental; (2) Obriga a repensar a diferença e a diversidade; (3) Implica repensar a escola (e o sistema educativo) e (4) Pode constituir um veículo de transformação da sociedade.

O contexto da educação inclusiva tem como âncoras a equidade e a eficácia escolares. A perspetiva defendida é que todos os alunos devem adquirir o nível básico das competências, as chamadas competências essenciais, pelo que as circunstâncias individuais, socioeconómicas e/ou outras não se devem constituir como obstáculo ao sucesso. As barreiras devem ser ultrapassadas mediante o uso de estratégias/acomodações educativas ajustadas ao perfil individual do aluno. Deste modo, a atuação do professor terá de ser mutável e ajustada às características e interesses dos seus alunos, sendo o trabalho facilitado quando existe um clima de aceitação e respeito mútuo, quando a planificação e a organização das aulas permitem atender todos os alunos de forma personalizada e quando a estrutura das tarefas permite que todos tenham acesso a elas, fomentando a autoestima de quem as realiza (COLL, et al., 2001).

Autores como Neiva et al. (2017) defendem que, atualmente, a igualdade no acesso à educação e ao ensino está assegurada, mas ainda há um caminho a percorrer relativamente à consecução de um ensino inclusivo e equitativo que abranja todos os alunos. Isto porque nem sempre a heterogeneidade dos alunos e as necessidades individuais são tidas em conta, pois continuam muitos profissionais a ministrar a mesma pedagogia coletiva e tradicional, condicionando o expectável sucesso educativo de todos. Urge criar condições físicas e de trabalho que impliquem ampliar as condições de aprendizagem a todos os alunos, sendo a atualização na formação profissional extremamente importante para que os professores percebam que têm de mudar dinâmicas e adotar novos paradigmas de ensino, de forma a dar uma adequada e favorável resposta às reais necessidades e interesses dos discentes. Este rol de mudanças a implementar em prol de uma escola inclusiva tem sido, nos últimos tempos, o grande desafio das escolas, nomeadamente dos órgãos de gestão.

O trabalho da liderança e das parcerias entre a escola, encarregados de educação, família e outros atores locais visa assumir contornos positivos e conducentes a uma resposta integradora e ajustada de todos os alunos, tendo em conta as necessidades individuais.

FORMAS DE INTEGRAÇÃO E RESPOSTAS EDUCATIVAS

O modelo da Escola Inclusiva exige uma visão holística, compreensiva e integrada de vários princípios e práticas. A premissa é que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das diferenças e das dificuldades que apresentem, sendo necessário mobilizar a escola e os professores no desenho de estratégias pedagógicas adequadas aos diferentes contextos educativos. Exige-se, assim, à organização escolar que seja capaz de fazer emergir respostas adequadas para os problemas que identifica, mediante a rentabilização inteligente e eficaz dos recursos que dispõe ou que pode requisitar (por exemplo, docentes com formação especializada – Educação Especial, terapeutas, psicólogos...).

Atualmente, um dos maiores desafios que se coloca aos diretores das escolas é o de liderar para a construção de uma escola inclusiva, o que exige a mudança de práticas e a adaptabilidade à heterogeneidade de alunos e a resposta ajustada às diferentes necessidades. No entanto, há ainda quem ofereça resistências a essas mudanças e rejeite implementar novas estratégias de atuação.

Em Portugal, segundo os normativos da Educação Inclusiva em vigor, Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, com as alterações da Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, no centro da atividade da escola devem estar o currículo e as aprendizagens dos alunos. Deverá ser feita uma intervenção multinível no acesso ao currículo, que pressupõe um conjunto de medidas e a mobilização de recursos e apoios, de forma a possibilitar uma resposta ajustada aos alunos no acesso à aprendizagem. Como nem todos os alunos são iguais (no que respeita aos seus ritmos de aprendizagem e ao seu confronto pessoal com o processo de construção de conhecimentos) é necessário que se implemente a pedagogia diferenciada, ou seja, que haja acomodações, adaptações e se adapte o currículo às diferenças e às características individuais de cada aluno. Convém intervir, de forma personalizada e diferenciadora, tendo em conta o perfil cognitivo do aluno (estilos de aprendizagem, de raciocínio e de comportamento e as inteligências múltiplas). Urge implementar e monitorizar medidas, avaliando a eficácia das mesmas, nunca descurando a colaboração e a corresponsabilização de todos os implicados, nomeadamente o empenho das lideranças, das equipas educativas, dos serviços/apoios, parcerias e a colaboração dos pais e encarregados de educação.

É necessário que cada escola reconheça a mais-valia da diversidade dos seus alunos e defina formas de lidar com a diferença, adequando os processos de ensino às características individuais, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e

participem na comunidade educativa, o que implica uma aposta decisiva na autonomia das escolas e dos seus profissionais (professores e técnicos especializados).

Os referidos normativos legais da inclusão identificam as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (medidas universais, seletivas e adicionais), 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. Referem que em cada escola é constituída uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), composta por elementos permanentes e variáveis, competindo-lhe, entre diversas funções, sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva, propor as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar; acompanhar e monitorizar a aplicação dessas medidas; acompanhar o funcionamento do Centro de Apoio à Aprendizagem e prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, tem um sustentáculo inclusivo, pois preconiza que o desenvolvimento holístico dos alunos deverá atender às dimensões do saber estar, saber e saber fazer, chamando à atenção para a diversidade e valores como a equidade e a democracia. Apresenta o princípio da flexibilidade, um conceito basilar na educação inclusiva que possibilita a todos os alunos atingirem o máximo potencial, mediante o acesso ao currículo e às aprendizagens essenciais.

A escola deve estar organizada para que haja momentos de reflexão conjunta, trabalho colaborativo, definição de estratégias de atuação (tempos, espaços, oportunidades, projetos e experiências compartilhadas), proporcionando a aprendizagem profissional e potencializando respostas ajustadas aos alunos por parte dos professores e da escola. Bolívar (2020) sugere mesmo que se criem Comunidades Profissionais de Aprendizagem (CPA), como forma de possibilitar a troca de boas práticas e incutir a cultura de colaboração entre o corpo docente, imprimindo a responsabilidade coletiva por um objetivo comum que é proporcionar a aprendizagem dos alunos, fomentando a adoção de práticas dinâmicas, (re)ajustadas e inovadoras. Este autor também refere que a liderança, nas escolas, poderá marcar a diferença nas aprendizagens, nomeadamente aproveitando a autonomia tida para tomar decisões importantes como adaptar o currículo às necessidades locais e dos alunos, promovendo um trabalho de equipa entre os docentes.

Segundo Nunes & Madureira (2015), os planos de trabalho deverão ter em conta a diversidade de alunos e as aulas deverão ser planificadas de forma a responder à heterogeneidade de perfis de aprendizagem, tendo em conta os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e as redes – rede de reconhecimento/ rede estratégica/ rede afetiva. É importante conhecer e compreender a forma como cada aluno constrói e desenvolve as aprendizagens, partindo do pressuposto que todos os alunos podem aprender, embora alguns possam necessitar de um apoio adicional e de estratégias

diferenciadas e motivadoras. Os docentes deverão, assim, demonstrar flexibilidade: i. Na forma como motivam os alunos nas situações de aprendizagem; ii. No modo como expõem a informação; iii. Na forma como avaliam os alunos, permitindo que as competências e os conhecimentos adquiridos possam ser mostrados de diferentes formas.

Nas escolas, os Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) constituem estruturas fundamentais de apoio, integradas no *continuum* de respostas da escola, agregadora de recursos humanos e materiais. É uma estrutura, supervisionada pela EMAEI, que atua em dois eixos de intervenção: 1. Suporte aos docentes titulares de turma; 2. Complementaridade, com caráter subsidiário, ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos.

O Ministério da Educação, na página eletrónica da Direção-Geral da Educação (DGE), no separador “Projetos”, disponibiliza uma panóplia de Medidas de Promoção o Sucesso Educativo, das quais fazem parte metodologias, como a “Fénix” e “Turma Mais”, programas, como o “Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária” e o “Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar”, projetos e planos, como o plano de Inovação Pedagógica (regulamentado pela Portaria n.º181/2019, de 11 de junho), que se constituem como respostas suscetíveis de promover a educação inclusiva, combatendo o abandono escolar precoce e o insucesso.

De igual modo, na Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril, foi criado o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), prorrogado pela Resolução de Conselho Ministros n.º 135/2019, de 14 de agosto. Trata-se de um programa que orienta as escolas, com diferentes estratégias de intervenção, e assenta no princípio de que são as comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, as dificuldades e potencialidades, sendo por isso quem melhor está preparado para conceber Planos de Ação Estratégica, pensados ao nível de cada escola, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos e promover o espetável sucesso educativo.

A promoção do sucesso escolar exige a construção de respostas globalmente articuladas e complementares, por parte de equipas multidisciplinares, pelo que se deverá envolver e aceitar a colaboração de atores educativos da comunidade local na construção de uma identidade de projeto.

Neste momento, e originado pelo contexto pandémico, está a ser implementado em toda as escolas, em Portugal, o “Plano 21|23 Escola+”, aprovado e apresentado na Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021, de 7 de julho. Trata-se de um plano de recuperação e resiliência, que encerra uma visão estratégica de médio prazo e visa a recuperação das aprendizagens dos alunos do ensino básico e secundário, apresentando uma série de medidas que se baseiam em políticas educativas com eficiência demonstrada ao nível do reforço da autonomia das escolas e de estratégias educativas diferenciadas. Incide em três eixos estruturantes de atuação: (1) Ensinar e aprender; (2) Apoiar as comunidades

educativas; e (3) Conhecer e avaliar. Neste contexto, foi disponibilizado um sítio online¹ que elenca ações específicas em cada domínio e se constitui como repositório de todos os recursos de apoio às escolas. É um plano que apresenta como objetivos estratégicos: i. A recuperação das competências mais comprometidas; ii. A diversificação das estratégias de ensino; iii. O investimento no bem-estar social e emocional; iv. A confiança no sistema educativo; v. O envolvimento de toda a comunidade educativa; vi. A capacitação, através do reforço de recursos e meios; e vii. A monitorização, através da avaliação do impacto e eficiência das medidas e recursos.

Nos últimos anos, tem havido necessidade de se reorganizar o currículo escolar, de forma a se integrarem saberes científicos existentes entre as várias disciplinas, que se enquadram no âmbito de aprendizagens formais e não formais. Atualmente, e com base no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, as escolas têm autonomia para gerirem o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo de 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. Deve-se procurar encontrar áreas de confluência de trabalho interdisciplinar ou de articulação curricular, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais. Implementou-se a componente de Cidadania e Desenvolvimento, com vista ao exercício de uma cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha, colaboração e confronto de ideias sobre matérias da atualidade.

As escolas deverão fazer a diferença, ao propiciarem uma educação mais potenciadora da mudança e do nivelamento social. Exige-se cada vez mais à liderança das organizações escolares que seja eficaz para que a organização atinja níveis de qualidade e de excelência no domínio público que presta. Uma liderança eficaz pressupõe que adira a formas de renovação, de mudança e de revitalização, tendo como propósitos derradeiros o sucesso dos agentes educativos e a competitividade. Deve ter propósitos firmes, determinação e mobilizar todos os atores escolares na tomada de decisões, através metodologias de gestão partilhadas (NEIVA et al., 2017).

Cabral et al. (2020) defendem uma perspetiva sistémica e holística na melhoria das organizações e referem que o sucesso e eficácia das escolas passa pelo carácter estratégico, sistemático, abrangente e integrador de projetos de melhoramento, alicerçado numa cultura colaborativa orientada para a capacitação interna da organização escolar. Urge que cada escola potencie a aprendizagem personalizada, o ensino profissionalizado, redes e colaboração e uma prestação de contas inteligente.

¹ Ver em: <https://escolamais.dge.mec.pt/>

O CONTRIBUTO DAS AUTARQUIAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os municípios têm vindo progressivamente a assumir uma participação e intervenção cada vez mais ativa no processo educativo e tem-se verificado uma relação cada vez mais contígua entre as escolas e o seu meio local.

A necessidade de responder à heterogeneidade discente, aos desafios da sociedade, às mudanças tecnológicas e aos contextos escolares locais tem imposto um reforço da ação educativa dos municípios, o estabelecimento de uma espécie de protocolo entre o Estado e a sociedade civil, no sentido de se possibilitar a gestão de uma escola de interesse público. Têm-se fortalecido as ligações locais através de projetos conjuntos, parcerias, redes de colaboração, exigindo que os vários atores sejam implicados numa intervenção educativa comum e envolvente (MACHADO & ALVES, 2014).

Desde os anos oitenta que, em Portugal Continental, se tem assistido a um movimento progressivo de transferência de competências para o nível local, reconhecendo-se a escola e o município como lugares centrais de gestão. Essa transferência para as autarquias tem sido, principalmente, na ação social escolar e nos planos da gestão de recursos (materiais e humanos), verificando-se disparidades entre os municípios.

No contexto da inclusão, há municípios que têm apoiado as escolas na elaboração e consecução de programas de intervenção, no sentido de ser dada uma resposta a situações consideradas prementes e que poderão colocar em causa a inclusão social de alunos identificados como estando em situação de risco (com problemas de comportamento, sociais, com dependências, com necessidades específicas, em risco de abandono e/ou absentismo escolar...). São vários os municípios, a nível nacional, que têm implementado, com as escolas do concelho, projetos/programas específicos, perspetivados como contratos contextualizados, consistentes e fundamentados, com objetivos devidamente definidos, como: combater a saída precoce dos alunos do sistema educativo (abandono escolar), melhorar a qualidade das aprendizagens e corresponder às necessidades e expectativas da comunidade educativa.

Os municípios assumiram, por decisão da tutela, medidas no âmbito da ação social escolar e que se podem enquadrar neste contexto da inclusão. Apoios ao nível do transporte, da alimentação, dos manuais escolares e das tecnologias têm sido garantidos pelas autarquias. Na época da pandemia, e no âmbito do ensino à distância, muitos foram os municípios que cederam computadores e aparelhos de Internet móvel aos alunos, nomeadamente aos beneficiários de escalão escolar.

Refere Neto-Mendes (2014) que em certos municípios se tem verificado também a atribuição de bolsas de estudo (no ensino básico e superior) a alunos carenciados, tendo igualmente sido concebidas bolsas de estudo por mérito escolar, destinadas a alunos com um excelente aproveitamento escolar. Nos últimos anos, também se tem verificado uma tendência dos municípios para criarem “salas de estudo e de explicações” para alunos que

estão a cumprir a escolaridade obrigatória e que necessitam de orientação e apoio nas diversas áreas curriculares, sendo comumente um serviço gratuito.

Mais no âmbito social do que propriamente educativo, tem-se vindo ainda a assistir, também em períodos de interrupção letiva, a iniciativas municipais como a distribuição de cabazes e de refeições a alunos carenciados do concelho, inseridos em núcleos familiares afetados pela crise económica e social. São também conhecidos investimentos feitos por várias câmaras municipais em escolas profissionais e na contratação de técnicos especializados, nomeadamente psicólogos (NETO-MENDES, 2014).

A ação educativa municipal tem diferido entre concelhos, nomeadamente no que respeita à participação dos atores locais na elaboração, acompanhamento e avaliação dos Projetos Educativos Locais. Ao município tem cabido o importante papel de coordenação e dinamização de iniciativas que surjam no território concelhio, sendo promotor de um projeto que influencie as potencialidades educativas locais, de forma que se constitua uma rede educativa com a intencionalidade expressa de melhorar a qualidade de vida dos cidadãos (MACHADO & ALVES, 2014).

Defende Bolívar (2020) que a escola deve adotar ações paralelas e de carácter local, expandir as redes de influência e oportunidades, mediante interações sociais no interior de cada escola e entre estas e a comunidade. Uma liderança que pretende intervir e melhorar os contextos em desvantagem, deve estabelecer redes e apoios de outras escolas (*networking leadership*) e com a comunidade para proporcionar um impacto coletivo. Especialmente em contextos vulneráveis, a escola deve pensar em recorrer ao apoio externo. Deve contactar as famílias e a comunidade local, no sentido de empreenderem, em conjunto, intervenções centradas na(s) área(s) onde insta existir impactos positivos e coletivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva tem-se afirmado, a nível mundial, como uma meta a ser atingida pelos sistemas educativos. Já foram dados passos significativos e que exigiram uma reconceptualização das escolas e do trabalho nelas realizado, mas ainda há um percurso a fazer e aspetos a melhorar para que se possa falar em verdadeira e integral inclusão.

As escolas têm sido desafiadas a desenvolver projetos educacionais inclusivos, culturalmente significativos, estando a operacionalização dependente da criação de ambientes propícios e do contributo da comunidade educativa em geral, nomeadamente de entidades locais parceiras, num verdadeiro sentido de colaboração e pertença.

Acredita-se que a escola, à semelhança do que acontece na sociedade, não se muda apenas por decretos, mas pelo esforço conjunto de todos os agentes educativos e da comunidade local, devendo a autarquia colaborar e assumir também o seu compromisso. Urge que seja uma mudança interiorizada, participada e informada. E, neste contexto, os

professores e as lideranças têm um papel de extrema importância na transformação e incrementação de práticas educativas ajustadas ao contexto atual pretendido.

A prática de uma Educação Inclusiva pressupõe um trabalho em rede, visando a promoção do sucesso escolar de cada aluno em particular e de todos em geral, fazendo-se uma adequada gestão das expectativas, uma avaliação para as aprendizagens, tendo em conta as aprendizagens essenciais, a flexibilidade curricular e o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

A escola tem vindo a reestruturar-se no sentido de acolher todos os alunos, independentemente das suas dificuldades e perfis de aprendizagem, pondo de parte explicações de fracasso baseadas em características individuais e/ou familiares. Tem privilegiado a identificação e análise de barreiras/obstáculos que estarão a limitar a esperada participação e aprendizagem (intervenção compreensiva), perfilhando modelos pedagógicos que facilitem a inclusão social e académica, que assegurem o envolvimento e a participação de todos os alunos. Há, no entanto, docentes que ainda continuam a resistir às mudanças, mantendo o ensino tradicional e igual para todos, sem diferenciação pedagógica, o que acaba por excluir os alunos com dificuldades de aprendizagem e ritmos de aprendizagem diferentes. É necessário que se reajustem as estratégias, flexibilize o currículo e se adequem a avaliação às características de cada aluno, não estando muitos professores preparados para lidar com a heterogeneidade (JESUS & MARTINS, 2000).

Constata-se que, o abrigo da autonomia que dispõem, as escolas devem encontrar respostas pedagógicas alternativas, gerindo os alunos, os professores, os tempos e os espaços escolares de forma concertada e flexível. A escola tem que adaptar a educação às necessidades e aptidões individuais dos alunos, privilegiando a pedagogia diferenciada e a avaliação formativa para a aprendizagem, de forma a permitir o conhecimento dos pontos fortes e fracos de cada aluno, identificando as necessidades específicas de aprendizagem de cada um. Impõe-se que sejam criadas redes e privilegiado o trabalho colaborativo entre os diferentes agentes educativos, família e comunidade, de forma a incrementar uma cultura de responsabilidade entre todos (BOLÍVAR, 2012).

Verifica-se que muitas autarquias têm assegurado atividades de intervenção e de mediação, colaborando na resolução de conflitos ou tensões locais que envolvem escolas, famílias e a população local. Através do Conselho Municipal de Educação, têm sido definidas políticas educativas locais que visam uma intervenção educativa direcionada à resolução de problemas, estando o município a ser percecionado como um parceiro incontornável da política educativa local (MACHADO & ALVES, 2014).

Convém que a escola inclusiva seja perspetivada numa visão positiva, como um processo, uma meta a alcançar, e não como uma utopia desligada da realidade, sem qualquer hipótese de concretização. É preciso saber pôr os seus princípios da inclusão em prática, utilizando todos os recursos disponíveis e as orientações existentes.

REFERÊNCIAS

- BOLÍVAR, António. Gestão e liderança escolar: o que nos diz a investigação à escala global. In: CABRAL, Ilídia; ALVES, José (Orgs.). **Gestão Escolar e Melhoria das Escolas**. [s.l.: s.n.], 2020, p. 17–31.
- BOLÍVAR, A. **Melhorar os processos e os resultados educativos** - o que nos ensina a investigação. [s.l.]: Fundação Manuel Leão, 2012.
- CABRAL, Ilídia.; ALVES, José Matias; CUNHA, Rosário S. Enquadramento do Projeto de Investigação EDUGEST - Gestão Escolar e Melhoria das Escolas. In: CABRAL, Ilídia; ALVES, José Matias (Orgs.). **Gestão Escolar e Melhoria das Escolas**. [s.l.]: Fundação Manuel Leão, 2020, p. 11–15.
- COLL, César.; *et al.* **O construtivismo na sala de aula** - Novas perspectivas para a acção pedagógica. [s.l.]: Asa Editores, 2001.
- COSME, Ariana, *et al.* **Metodologias, métodos e situações de aprendizagem** – propostas e estratégias de acção. [s.l.]: Porto Editora, 2021.
- FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. **Revista de Educação**, Local, v. 16, n. 1, p. 5-20, 2008.
- JESUS, S. N.; MARTINS, M. H. **A escola inclusiva e apoios educativos**. 1. ed. [s.l.]: Asa Editores, 2000.
- MACHADO, Joaquim; ALVES, José Matias (Orgs.). **Município, território e educação** – A administração local da educação e da formação. 1. ed. [s.l.] Universidade Católica Editora, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.14/16370>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- NEIVA, C.; FERREIRA, M. J.; SEABRA, F. Perspetivas sobre equidade e inclusão: atores e contextos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DIREITOS HUMANOS E ESCOLA INCLUSIVA: MÚLTIPLOS OLHARES, 2., 2017, Faro.
- NETO-MENDES, A. “Descentralização”, “municipalização” ou desregulação da Educação?. **Nova Ágora**, n. 4, p. 07-10, 2014. Disponível em: <http://novo.cfagora.pt/images/Publicacoes/Revistas/revista4.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.
- PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 54, de 6 de julho de 2018. **Diário da República**, I série, n.º 129. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>. Acesso em: 08 jan. 2022.
- PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 55, de 6 de julho de 2018. **Diário da República**, I série, n.º 129. Disponível em: <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2018-115645941>. Acesso em: 08 jan. 2022.
- PORTUGAL. Despacho n.º 6478, de 26 de julho de 2017. **Diário da República**, II série, n.º 143. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>. Acesso em: 08 jan. 2022.
- PORTUGAL. Lei n.º 46, de 14 de outubro de 1986. **Diário da República**, I série, n.º 237. Disponível em: <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>. Acesso em: 08 jan. 2022.

PORTUGAL. Lei n.º 116, de 13 de setembro de 2019. **Diário da República**, I série, n.º 176. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/116-2019-124680588>. Acesso em: 08 jan. 2022.

PORTUGAL. Resolução do Conselho de Ministros n.º 23, de 11 de abril de 2016. **Diário da República**, I série, n.º 70. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/resolconsmin/23/2016/04/11/p/dre/pt/html>. Acesso em: 08 jan. 2022.

PORTUGAL. Resolução do Conselho de Ministros n.º 90, de 7 de julho de 2021. **Diário da República**, I série, n.º 130. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2021/07/13000/0004500068.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2022.

PORTUGAL. Resolução do Conselho de Ministros n.º 135, de 14 de agosto de 2019. **Diário da República**, I série, n.º 155. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2019/08/15500/0003000031.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2022.