

Objetivos complexos: qualidade, igualdade e inclusão na pandemia

-----  
*Complex objectives: quality, equity, inclusiveness in pandemics*

-----  
*Objetivos complexos: calidad, equidad y inclusividad en la pandemia*

Susana Oliveira Sá<sup>1</sup>

Cândido Gomes<sup>2</sup>

Sandra Tenil<sup>3</sup>

**Resumo:** Desde a fundação da Unesco, os objetivos educativos se expandem e se complexificam, do aumento das matrículas à qualidade, igualdade e inclusão, conforme as necessidades do meio. Isto ocorre num quadro de declínio das instituições da modernidade, como a escola, e busca da sua legitimidade. Este estudo de caso focalizou, durante a pandemia, quando a educação remota se tornou indispensável, em um agrupamento de escolas no sul de Portugal. Este tem estudantes com amplas diversidades do alunado, incluindo imigrantes e refugiados, variadas diferenças socioculturais da população nacional e discentes com necessidades especiais. A pesquisa triangulou a legislação e normas, as entrevistas com as equipas intermédias e a observação de estabelecimentos. A pandemia obrigou à intensa utilização das tecnologias disponíveis. Os resultados apontam para a relativa coerência entre os vértices do triângulo, porém a distinção entre integração e inclusão não foi unânime, o que pode indicar uma simplificação dos objetivos por uma pequena parte de educadoras.es. A inclusão pode situar-se, portanto, como um valor organizacional precário, enquanto o alunado com necessidades educativas especiais pode figurar como valor “firme”.

**Palavras-chave:** *Administração dos sistemas de ensino. Inclusão educativa. Educação especial.*

---

**Abstract:** *Since the Unesco's foundation, educational objectives have been in expansion and increasing complexity, since the enrollment increase to quality, equity and inclusiveness, according to the context requirements. This process has developed in a framework of modern institutions' decline, such as the school, as well as their search for legitimation. This case study focused on a school complex in southern Portugal during pandemic, when education at distance became essential. Its pupils and students have wide diversities, including immigrants, refugees and sociocultural differences in the national population, besides special needs children and adolescents. This research project established a triangular comparison among legislation and regulations, semi-structured interviews with the staff and school observation. Pandemic conditions led to the intense use of available technologies. Triangle corner results are relatively coherent, however, the distinction between integration and inclusiveness was not unanimous, suggesting a sort of objective simplification by a group of educators. Therefore, inclusiveness may be a precarious value, while integration of special pupils and students may be a reliable organizational value.*

**Keywords:** *Education inclusiveness; Special education; Administration of educational systems.*

---

**Resumen:** *Desde la fundación de la Unesco, los objetivos educativos han alcanzado creciente expansión y complejidad, con la expansión de las matrículas a principio y después la calidad, equidad e inclusividad, según los requerimientos del contexto. Este proceso se desarrolló en el cuadro del declive de las instituciones modernas, como la escuela, y de*

---

1 Doutora em Educação, Pesquisadora no Centro de Investigação e Desenvolvimento (CeID) da Universidade Lusófona de Tecnologias e Humanidades de Lisboa. [susanaemilia@sapo.pt](mailto:susanaemilia@sapo.pt)

2 Doutor em Educação, Docente e diretor do Centro de Investigação do Instituto Europeu de Estudos Superiores, Portugal, [candidoacg@gmail.com](mailto:candidoacg@gmail.com)

3 Mestre em Supervisão e Administração da Educação, [sandratetil2@gmail.com](mailto:sandratetil2@gmail.com).

*su búsqueda de legitimidad. Este estudio de caso se centró en un complejo de escuelas del sur de Portugal durante la pandemia, cuando la educación a distancia tuvo un rol esencial. Este tiene alumnos y estudiantes con amplias diversidades, como inmigrantes, refugiados y diferencias socioculturales de la población nacional, además de niños y adolescentes con necesidades especiales. Esta investigación estableció una comparación triangular entre la legislación y normas, entrevistas semiestructuradas y observación de escuelas. Las condiciones en la pandemia condujeron al intenso uso de las tecnologías disponibles. El cotejo entre los vértices del triángulo presentó relativa coherencia, sin embargo, la distinción entre integración y inclusión no fue consensual, sugiriendo una especie de simplificación por parte de un grupo de educadoras.es. Así, la inclusión puede ser un valor precario, mientras la integración de alumnos y estudiantes puede ser un objetivo organizacional sólido.*

**Palabras clave:** *Inclusión educativa; Educación especial; Administración de sistemas educativos*

## INTRODUÇÃO

As declarações e pactos da Unesco e vários órgãos multilaterais, com os seus países-membros, têm mudado as suas ênfases conforme o fluir das necessidades históricas nas sociedades e na educação. Se os documentos do pós-guerra clamavam pela rápida expansão de matrículas, em 1970 a Conferência de Jomtien (UNICEF, 1990) frisou a qualidade, por meio do atendimento às necessidades básicas de aprendizagem do alunado. Por sua vez, a Conferência de Dacar (UNESCO, 2000) fixou para 2015 metas de qualidade, igualdade, em particular a de gênero, e destacou a educação de primeira infância e a de adultos. Cumprido este prazo, a Conferência de Incheon (UNESCO, 2015) pactuou metas e estratégias rumo a uma escola de qualidade, igualitária e inclusiva para 2030. Estatuiu também um sistema avaliativo mais apurado, com acompanhamento de indicador a indicador por país. De Incheon se originou o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável n. 4, numa rede interrelacionada de outros objetivos das Nações Unidas, tendo em vista o horizonte de 2030. Recordemo-nos que, já em 1994, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) optara pela inclusão preferencial do alunado com necessidades especiais na escolarização regular, em vez de alternativas segregadas de atendimento. A inclusão passou, entretanto, a abranger muitas outras dimensões de diferenciação sociocultural além do gênero e das necessidades especiais: as desigualdades sociais, étnicas, culturais, a população com diversa orientação sexual e identidade/expressão de gênero (por meio de investigações e recomendações). A heteroge-

neidade crescente dos perfis do alunado, com as imigrações e populações refugiadas, leva à emergência destas prioridades. Portanto, a trajetória deste quase um século aponta para a complexidade crescente de objetivos e metas, deslocando-se rumo a questões qualitativas cada vez mais candentes, que, de fato, constituem obstáculos à igualdade de acesso e sucesso na educação como direito humano.

Do ponto de vista do magistério, esta diversidade crescente e o estabelecimento de novos objetivos para a educação se reveste de maior complexidade em uma profissão eminentemente relacional, com imprescindível base científica. O esforço do educador inclui a observação e o cuidado com uma gama de maior amplitude e matizes sutis de diversidades a atender e a trabalhar. Estas são exigências que escapam à multissecular tradição histórica de reunir todos os discentes num mesmo âmbito espacial e desenvolver as mesmas metodologias para cumprir um programa oficial singular. Em tais circunstâncias, a solução de menor esforço, porém de reduzido alcance, tende a ser a pedagogia monológica, isto é, a exposição oral para todos.

## 2 REFERENCIAL

O mapa teórico que instrui esta pesquisa tem o seu foco nos objetivos da organização. Skipper (2014) considera que uma organização burocrática se encerra em estreitas e rotinizadas normas, sendo, assim, incapaz de realmente cumprir as finalidades e objetivos educativos. Deste modo, a escola deve afastar-se do modelo burocrático. O trajeto das conferências citadas amplia e complexifica os ob-

jetivos da escola à medida que avultam novos problemas no seu ambiente social, o que não é simples de realizar com os mesmos profissionais em princípio formados para uma vida. Vejamos por partes:

a) Downs (1967), um clássico da sociologia da burocracia, detectou a tendência expansionista das organizações burocráticas, por meio, inclusive da captação de tarefas antes executadas por outras organizações. Pelo lugar central da escola nas sociedades, com frequência compulsória e duração cada vez mais longa, missões difíceis a ela são atribuídas.

b) No entanto, as instituições da modernidade acham-se em declínio nos tempos de hoje, como a escola, as igrejas e o próprio estado (DUBET, 1994, 2002). Estar na escola de massa pode ser considerado como sem sentido por parte de discentes e famílias, especialmente quando se ressaltam as características das burocracias pública e privada (WEBER, 1968). Mais se agrava a perda de sentido se o professor cumpre seu papel burocrático e não carismáticamente. A educação de massa alterou a missão da escola republicana, em França e outros países, como formadora do cidadão. Entre outras características, a educação de massa, a inflação educacional (DURUBELLAT, 2006) e a redução das recompensas da escolaridade, com o desemprego juvenil e a mobilidade social descendente, conduzem à “*décrochage*”, isto é, ao afastamento gradativo ou radical da escola, capaz de levar à desistência.

c) A modificação de objetivos de uma organização tende a ocorrer quando precisa melhor responder às necessidades do seu contexto (SILLS, 1978). Para tanto é indispensável que os seus membros tenham firme consciência e adesão a estes objetivos modificados. Caso contrário, a organização e os seus membros se guiam por valores precários (CLARK, 1978), em vez de valores firmes. Como exemplo, os objetivos e valores que os fundamentam podem não ser claros e relevantes o suficiente para quem trabalha. Com isso, podem ser re-interpretados, postergados e até obliterados. A eles podem ser dedicados mais ou menos

tempo e recursos, na hierarquia das suas possibilidades. Nesse sentido, em particular a partir da pandemia COVID-19 e mesmo antes, o ambiente de violência na e contra a escola, tem desgastado os educadoras.es, chegando em numerosos casos ao estresse e ao burn-out. É preciso, portanto, considerar a sobrecarga e a aparente redução da remuneração e do prestígio social de educadoras.es em diversos contextos sociais e administrativos. É claro que o cumprimento de objetivos não depende apenas dos educadoras.es, mas também das condições estruturais da escola e da aceitação pela comunidade (SILLS, 1978).

d) Organizações como a escola, o hospital psiquiátrico, a prisão juvenil e de adultos, a que se atribui a promoção da mudança de comportamentos de pessoas, tendem a criar muralhas para se protegerem. Ao mesmo tempo que precisam ser legitimadas pelo seu meio social, para obterem apoio, sob a forma de pessoas qualificadas, recursos financeiros relativamente estáveis e duradouros, além de outros, devem fazer face às suas limitações internas e externas para cumprir os seus objetivos. Esta muralha é chamada por Brunsson (2007) de hipocrisia organizacional. Distanciando-se do tipo ideal weberiano de burocracia, os processos decisórios, em realidade, não são estritamente racionais, nem existe sólida união entre os atores organizacionais. Na arena de interesses divergentes, elas.es lutam entre si, de modo que o dito pode não ser feito. Resumindo, Geoffroy (2012) afirma que duas esferas coexistem: a da ação, que coordena as ações informais na organização, e a organização política, que angaria legitimidade no ambiente externo.

e) Na educação o divórcio entre o dito e o feito pode ser explicado por várias perspectivas. A de Anísio Teixeira (1983), por exemplo, considera a artificialidade das leis coloniais, elaboradas a distância e as características da realidade como principal motivo do hiato entre valores proclamados e valores reais na educação. Por sua vez, Frigerio (2002) o explica pela estrutura dos sistemas educativos, onde indaga se as reformas de fato reformam as escolas ou se as escolas reformam as reformas. Com

a segregação dos decisores em cápsulas relativamente fechadas, em contraste com o contato direto do último escalão com o público, os valores formais podem cavar até um abismo em face dos valores efetivamente vividos.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Assim, levou-se a cabo uma investigação qualitativa sobre a execução da política educativa em Portugal, consubstanciada em atos legais e regulamentares. Para isto, realizou-se um estudo de caso em um Agrupamento de escolas do Sul do País, de modo a definir o conceito de inclusão praticado nos estabelecimentos e as formas de desenvolvimento da experiência em campo. O estudo seguiu o clássico triângulo de Stake (2007), composto por análise documental, observação e entrevistas semiestruturadas com dirigentes e professores. As condições adversas da pandemia, com o fechamento das escolas e o seu intermitente funcionamento, exigiram contornar vários problemas, como a realização de entrevistas por meio virtual e as observações da caderneta de campo nos poucos e breves períodos de funcionamento presencial, além do arquivo da dirigente do respectivo agrupamento, que já contava com o seu acervo de supervisora.

O Agrupamento de escolas, em torno de um projeto educativo comum, é uma organização vertical obrigatória desde 1998, criado pelo diretor regional de Educação. Apresenta seus órgãos próprios de administração e gestão, compondo-se de uma constelação de vários estabelecimentos, cada qual com um coordenador, eleito por um período pela comunidade educativa. Segundo Castro (2011), seu comportamento usual é de elo de ligação entre a escola-sede e a escola periférica, como um escalão adicional da cadeia hierárquica. Por isso, em maioria tem o perfil burocrático.

Cabe recordar que Portugal constitucionalmente é um Estado unitário, à semelhança de Espanha, França, Colômbia e Chile, por exemplo. Não é um Estado Federativo, como a Alemanha, Argentina, Brasil, Estados Unidos e outros, onde os governos subnacionais dispõem de maior independência, predominando

a descentralização. Ademais, existe uma forte tradição histórica de centralização decisória e administrativa em Lisboa, ainda refletida na Constituição vigente.

O Algarve, no extremo sul, foi a última região incorporada a Portugal, culminando, assim, no século XII, a Reconquista do território aos mouros, muçulmanos africanos, depois de uma ocupação de cerca de sete séculos. O principal sustentáculo econômico do Algarve é hoje o turismo nacional e internacional. Incluindo imigrantes de vários níveis socioeconômicos e também refugiados, a Região teve um acréscimo populacional nos últimos dez anos de 6,7%, ao passo que Portugal perdeu 2,1% da população total no mesmo espaço de tempo (PORTUGAL. Instituto Nacional de Estatística, 2022). Assim, a população escolar do referido agregado tem diversidades linguísticas, étnicas e de nacionalidades, o que suscita a abordagem das diversidades culturais, na perspectiva da inclusão.

Antecipamos que o principal e mais preocupante resultado foi a identificação, tanto na legislação e normas, quanto no entendimento dos educadoras.es, da tendência a estreitar o foco para o alunado com necessidades especiais, quando o conceito de inclusão é, na verdade, bem mais amplo. Com isso, secundarizam-se as preocupações com a pluralidade de línguas e de culturas, riqueza da região algarvia, como resultado da presença de minorias étnicas, imigrantes e refugiados de mais de um continente.

Normas sobre a educação especial eram compreendidas e cumpridas pelos educadoras.es, no entanto, deixaram de ser situadas ao mesmo nível as questões relativas à pluralidade cultural ou à interculturalidade (CAMBI, 2001), significando a abertura de canais para comunicação entre as culturas e grupos sociais, sem hierarquias de superioridade/inferioridade. Neste sentido, a ciência não autoriza o escalonamento de sociedades, culturas e étnicas, como umas melhores ou superiores a outras. Com efeito, as hierarquizações, como evidencia Bethencourt (2015), se apoiam em ideologias, que erigiram as barreiras dos “racismos: das cruzadas ao século XX” e, assim, a

distinção entre os que mereciam e não mereciam viver, levando aos genocídios praticados na Segunda Guerra Mundial. Lamentamos acrescentar que os racismos e os genocídios se prolongam pelo século XXI, inclusive com tratamentos diferenciados a e/immigrantes e refugiados de etnias diversas.

Esta aceção mais ampla da inclusão, inerente à qualidade e igualdade, ficou esmaecida, se bem que não olvidada quer pela política, quer pelas práticas educativas no caso estudado. Ademais, metodologicamente, conquanto os objetivos das entrevistas tenham sido alcançados, verificou-se que o contato presencial teria permitido uma interação mais completa, pela compreensão das linguagens corporais e outras, simbólicas e não simbólicas, chamadas pelo clássico antropólogo Hall (1990) de linguagem silenciosa. Desse modo, embora as condições fossem singulares, pela pandemia, e precisassem ser superadas, consideramos como limitações desta pesquisa a restrição às entrevistas presenciais, bem como a mais duradoura observação direta da dinâmica das escolas.

As entrevistas seguiram um guião orientador das informações que se pretendiam recolher. Antes de realizar as entrevistas, procedeu-se a um teste de fiabilidade/eficácia da entrevista, tendo os dados sido utilizados unicamente para aferição da coerência das questões construídas. Atestada a coerência das questões planificadas, partiu-se para a aplicação das entrevistas. Dado o contexto pandémico vivenciado, optou-se por aplicar as entrevistas online, por videoconferência, utilizando o Microsoft Teams. Os dados foram recolhidos através da gravação/transcrição das respostas. Antecipadamente solicitou-se autorização aos inquiridos, conforme as normas da ética da pesquisa, para a aplicação da entrevista. Seguiram-se a organização do material recolhido e a categorização dos dados por meio da construção de grelhas de análise, no processo de análise de conteúdo (BARDIN, 2015).

Efetivamente, conforme Patton (2000), a escolha da amostra na pesquisa qualitativa, inclusive a destinada à avaliação, segue lógicas

próprias, diferentes da investigação clássica, com amostragem aleatória a espelhar, entre margens de erro estimadas, o respectivo universo. Na investigação quantitativa busca-se primordialmente a abrangência, enquanto na investigação qualitativa, prefere-se a profundidade em detrimento da abrangência. Consequentemente, pode-se selecionar casos ricos de informação, como casos extremos ou desviantes, amostra de casos com variação máxima, de casos típicos, de casos críticos, confirmativos ou divergentes e outras amostras, segundo diversos critérios. A experiência em foco aproxima-se de um caso rico em informações por aproximar-se do extremo da diversidade social e cultural, tanto nas raízes históricas (uma região onde a civilização muçulmana fincou profundas raízes na Península Ibérica) e, simultaneamente, pela imigração e arco de diversidades da população local, em meio urbano e rural. Tais procedimentos, segundo o autor, são perfeitamente legítimos quando os objetivos fogem da ortodoxia.

Por estas riqueza e pluralidade culturais, o caso foi selecionado para o estudo, desenvolvido, conforme antes indicado, no já mencionado triângulo de Stake (2007), com o entrecruzamento dos dados da análise documental, observação e entrevistas semiestruturadas, que foram foco de análise de conteúdo. A dinâmica interação entre os vértices permite detectar convergências e divergências, para aprofundamento, já que a opção é pela profundidade do caso.

Uma das pesquisadoras é uma das dirigentes do Aglomerado, participante e ao mesmo tempo testemunha da escola, dois papéis sociais que buscou separar na investigação. Por isso, tem em mente as pontes de interação entre as teorias, a legislação e as práticas. Neste caso, o conceito de objetividade não pode ser empirista-positivista, porém, sim, o preconizado por Weber (1968): o pesquisador é como um ser imerso no lago, que, sem a condição humana, não seria capaz de compreender (Verstehen) o próprio lago e os demais peixes. Trata-se do oposto à objetividade das ciências da natureza, mas que exige o distanciamento crítico da sua visão participante nas ciências do

“espírito” (Geistwissenschaften, na expressão original (MORIN, 2021).

Assim, esta investigação objetivou verificar, por intermédio do estudo de caso em tela, em que medida a inclusão prevista em lei se realiza no Agrupamento escolar selecionado e também como os principais agentes, educadoras.es, compreendem as finalidades e objetivos da inclusão.

Nos últimos anos, a inclusão tem vindo a assumir contornos relevantes em diferentes áreas, sendo especialmente notório na educação. As nossas escolas são o reflexo de uma sociedade caracterizada pela crescente diversidade social, nem sempre entendida da melhor forma, como tesouro a descobrir, mas como deficiência de capital cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1970). Portugal reconheceu a importância da educação inclusiva ao ratificar, em 1994, a Declaração de Salamanca, tendo mais recentemente, em 2018, assumido a inclusão como uma forma de intervenção educativa prioritária, através da publicação do Decreto-Lei 54/2018 (PORTUGAL, 2018) e do Decreto-Lei nº 55/2018 (PORTUGAL, 2018a). Tais normativos visam a criar um paradigma de inclusão centrado em fundamentos de equidade, baseado no respeito pelas diferenças. A escola, que tem revelado, ao longo dos anos, relevante capacidade de adaptação, ainda se depara com numerosas dificuldades na implementação dos ideais política e legislativamente defendidos. As tênues diferenças entre os conceitos de integração e inclusão dificultam a operacionalização da letra da lei, que visa à universalidade da educação.

Portugal abraça esta linha inclusiva através da implementação responsável do estatuído pelos atos acima, permitindo que a escola flua para uma dinâmica de compreender e aceitar as diversidades humanas. A questão consiste em sensibilizar o corpo docente e toda a comunidade educativa para a necessidade de mudança do paradigma educacional, a fim de que a escola não continue a ignorar o que acontece à sua volta nem marginalizar as diferenças. Embora as políticas educativas assentem num fundamento teórico predominantemente inclusivo, as escolas ainda não o

operacionalizaram totalmente, encontrando-se demasiado dependentes do cariz do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, o qual anunciou uma educação inclusiva direcionada exclusivamente para os grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos, os denominados alunos com necessidades educativas especiais.

Este normativo prima por caracterizar o público-alvo da Educação Especial como os alunos com Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente, isto é, “ [...] alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.” (Decreto-Lei nº 3/2008. Artigo 1.º, inciso 1º). As políticas educativas assumidas por Portugal buscam, deste modo, concretizar o princípio da inclusão defendida pela Declaração de Salamanca, reforçada, em 2011, pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Promulgam-se normativos na tentativa de teorizar uma educação inclusiva efetiva e eficiente, mas, “não chega saber como se faz, (...) é necessário querer fazer e acreditar que é possível construir uma escola e, obviamente, uma sociedade onde todos têm um lugar.” (SILVA, 2011). Acreditar é ganhar consciência de que, em face das exigências atuais, já não basta integrar os alunos e proporcionar-lhes um espaço comum de aprendizagem: é necessário oferecer-lhes oportunidades para aprenderem ao seu ritmo e de acordo com as suas potencialidades e/ou dificuldades. Não há alunos-modelo, cada um tem características próprias e únicas, assim, o desafio da educação atual consiste em adequar o processo de ensino-aprendizagem a cada um dos alunos, alargando a educação a todos, pois, é evidente que sem diferenciação pedagógica não podemos falar de inclusão.

Ao tratarmos da resolução de problemas educativos por meio da legislação e normas, arriscamo-nos a recair no jurisdicção ped-

agógico, obedecendo a uma pirâmide elevada, em que o ápice se distancia da base, onde os operadores da educação, com escassa ou nula capacidade decisória, lidam diretamente com a realidade. Chamamos informalmente este hiato entre ápice e base como “síndrome da gaiola de ouro”. Ou seja, a dificuldade de chegar à viva realidade, quando os contatos passam por diversos escalões da estrutura organizacional e os gabinetes, em meio a um vórtice de trabalho, se isolam parcialmente do real. A legislação e as normas podem ser internamente coerentes, porém em contato com a realidade para se verificar se e como as ações se desenvolvem junto ao alunado e aos pais. Se Morin (2001) declara que a sociodiversidade é tão importante para a vida humana quanto a biodiversidade, declina-se o aproveitamento de tais riquezas, sem cumprir plenamente a inclusão.

Se a diferenciação não for inclusiva, isto é, se o trabalho que “[...] o aluno com necessidades educativas especiais ou mesmo com dificuldades de aprendizagem realiza é marginal relativamente ao que se passa com o restante da turma, esse aluno está inserido na sua turma, mas não está incluído.” (PERRENOUD, 2010) O discurso sobre a temática em causa inclui frequentemente recorrer aos conceitos de integração/inclusão, não raro muitas vezes assumidos como termos idênticos. Esta assunção é fator condicionante da verdadeira construção de uma cultura da escola equitativa, limitando a abordagem integracionista aos alunos considerados “deficientes”. O percurso fez-se encaminhando estes alunos para Unidades Especializadas integradas em escolas regulares, como contemplado no artigo 26º do Decreto-Lei nº 3/2008 (PORTUGAL, 2008). Pretendia-se que as Unidades de Apoio Especializado para a educação de alunos com deficiência constituíssem uma resposta educativa especializada, organizada em função do “[...] tipo de dificuldade manifestada, pelo nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e pela idade dos alunos” (Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, Artigo 26, Portugal, 2008). Em simultâneo, estes alunos seriam integrados nas turmas regulares, para efeitos

administrativos, revelando certo despreparo da escola para a inclusão. Incluir não é considerar estes alunos iguais, mas antes reconhecer a sua individualidade, as suas limitações e potencialidades para construir um processo educativo que lhes faculte as mesmas condições de sucesso educativo, pessoal e social.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo de caso pretende, pois, descorrtinar as formas de implementação das metodologias inclusivas, seus fatores facilitadores e obstáculos no Agrupamento selecionado. A partir deste propósito central foram delineados objetivos específicos, nomeadamente aferir a materialização do constante no Decreto-Lei nº 54/2018, em simbiose com o Decreto-Lei nº 55/2018 92 (PORTUGAL, 2018, 2018a); reconhecer o alargamento da inclusão a todos os alunos e avaliar o papel da Direção, Estruturas Intermédias e Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) na implementação de uma educação inclusiva. O caso em estudo, como informado, é o de um Agrupamento de Escolas, cujo Plano de Ação/Projeto de Intervenção da Diretora reflete uma consciencialização da importância de construir uma escola inclusiva que possa “acompanhar as alterações sociais que vão surgindo. Esta consciência deverá assentar numa visão de autonomia, respeito, partilha, flexibilidade, inclusão e rigor que conduza à procura de respostas e soluções assertivas para as diferentes situações.” As convicções da preponderância da inclusão no processo educativo encontram-se ainda expressas a) nos compromissos assumidos, pela mesma, na Carta de Missão, nomeadamente, o investimento “na imagem do Agrupamento como instituição pública, aberta e inclusiva e como fator de coesão entre as várias Unidades Orgânicas que o constituem, desenvolvendo uma forte cultura de Agrupamento”; b) no Projeto Educativo do Agrupamento, cuja visão assenta “num investimento claro no aluno enquanto indivíduo, através da promoção de uma diversidade de situações de aprendizagem, e enquanto indivíduo social cujo desenvolvimento do sentido de cidadania

é fundamental em todo o seu processo formativo.”

Podemos considerar a coexistência de comunidades escolares díspares, incluindo minorias étnicas, dentro do mesmo Agrupamento, uma comunidade escolar tipicamente citadina, com predomínio de indivíduos de estrato médio-alto, uma comunidade escolar de estrato baixo-médio ligada ao mar e outra comunidade de camada baixa-média tipicamente rural. O Agrupamento de Escolas em estudo apresenta um universo de cerca de 2000 alunos, diferentes quanto às origens familiares, às expectativas em face da escola e do futuro, das condições de vida, dos hábitos culturais, da língua materna, das vivências, das capacidades ou limitações. É um Agrupamento com uma população escolar diversificada, dotada de variedade cultural, que caracteriza a região algarvia, imprimindo um caráter de extrema exigência à sua missão educativa.

No primeiro vértice do triângulo, foram analisadas a legislação e normas, em particular o Decreto nº. 8/2008 e os vigentes Decretos-Leis nºs 54 e 55/2018 (PORTUGAL, 2008, 2018, 2018a), assim como os documentos de tradução destes atos nas práticas educativas do Agrupamento em tela, isto é, a sua Carta de Missão, o seu Projeto Educativo e outros documentos selecionados.

O segundo vértice do triângulo envolveu a observação. A limitação aqui consistiu na dificuldade de observar as cenas de salas de aula, corredores e pátios e de entrevistar o alunado, disperso, todo menor de idade, nas condições então correntes. Acrescente-se que, para dificultar a compreensão da “linguagem silenciosa”, antes mencionada, existia ainda o uso compulsório de máscaras, com várias camadas, obrigatoriamente, a dificultar a compreensão da fala e a ocultar parte do rosto, com a sua extraordinária dinâmica. Ainda assim, a primeira pesquisadora aproveitou as “janelas” que se abriram e fecharam, além de recorrer às experiências da sua supervisão e direção, como profissional, para suprimento.

Por sua vez, o terceiro vértice foi o das entrevistas semiestruturadas. A escolha desta técnica assentou no fato de permitir recolher

uma quantidade significativa de dados e informações que enriqueceram o estudo e promoveram momentos de reflexão.

A utilização de meio virtual satisfaz aos objetivos, no contexto da pandemia, com o fechamento dos estabelecimentos escolares ou a sua abertura intermitente, conforme o comportamento do vírus na região. A sociologia clássica, ainda na era do rádio e do telefone, na primeira metade do século XX, reconheceu as diferenças entre os contatos sociais diretos, pessoais, e os contatos sociais indiretos (p. ex., CASALE; TELLA; FIORAVANTI, 2013), por meio de uma técnica. As relevantes consequências para a criança e a concepção de infância foram percucientemente analisados por Postman (1994), ao tratar do “fim da infância”, uma vez que a média a expõe a fatos interditos ou parcialmente velados, como o sexo e a violência.

As respostas dos gestoras.es intermediárias (coordenadoras.es de estabelecimentos, de departamentos e diretoras.es de turmas, além da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva) seguiram um consenso relativo quanto aos conceitos de integração e inclusão: 83% dos entrevistados distinguiram a integração da inclusão. Um grupo de dois terços declarou que o Agrupamento promovia a inclusão e a integração de todos os discentes. Todos concordaram que o Agrupamento investe na inclusão. Só um profissional discordou, ao considerar que não promove nem uma nem outra e afirmou que só o alunado de educação especial é abrangido pelo Decreto-Lei n. 54/2018. Quarenta e dois por cento dos entrevistados manifestaram que as decisões operacionalizavam a legislação e normas vigentes. Outras respostas (50%) se referiram à articulação da direção com as estruturas e equipas pedagógicas e por uma liderança direcionada à inclusão, o que se pode interpretar como um papel e empenho pessoais e não só pelo exercício da obediência burocrática.

## 5 CONCLUSÕES

Os dados quantitativos informam que, a acompanhar a tendência nacional, três quartos dos entrevistados foi do sexo feminino e

a maioria absoluta contava com o Mestrado. Eram experientes profissionalmente e se encontravam em maioria na meia idade. Quatro quintos dos membros da equipa intermédia claramente distinguiram inclusão de integração, abrangendo todo o alunado, com a sua pluralidade sociocultural. Era claro para a maior parte do grupo que a integração não significa necessariamente inclusão, que adotava, na prática, metodologias inclusivas para o alunado com necessidades educativas especiais. Consideravam que a inclusão não se restringe à educação especial, mas, sim, alcança todo o corpo discente, para os quais é preciso traçar diferentes rotas para atingir os mesmos fins e objetivos educacionais. Era também muito elevado o conhecimento sobre a legislação.

A EMAEI se articulava com as famílias, técnicos especializados, docentes e entidades sociais na busca de soluções para a inclusão dos educandos. Com base na consciencialização dos educadoras.es, declararam que haviam sido dados os primeiros passos rumo a uma escola realmente inclusiva. Notavam mudanças nas práticas docentes nos termos da legislação e normas, embora houvesse um consenso quanto às dificuldades e resistências no sentido de alterar práticas e atitudes incrustadas no fazer educativo. No entanto, uma minoria ainda se restringia à visão de que a inclusão só se referia à educação especial.

Por seu lado, os comportamentos documentados dos discentes mostraram um quadro de aceitação e entrosamento da maioria das diferenças existentes, num processo em contínuo fluxo. Possíveis sentimentos de inferioridade ou superioridade das suas características ao menos não eram ostensivos.

Afinal, os documentos do Agrupamento, norteadores da sua integração, eram coerentes com os atos legislativos e normativos. Igualmente, as observações disponíveis ratificaram a coerência entre documentos, atitudes e práticas da imensa maioria dos educadores. Ou seja, o Agrupamento selecionado, em que pesasse a sua diversidade e complexidade, se colocava majoritariamente em sintonia com o espírito da Conferência de Incheon e com os Objetivos de Desenvolvimento das Nações

Unidas, em especial do nº 4, concernente à educação. Em outras palavras, os três vértices do triângulo convergiram para evidenciar uma atuação em favor da integração e da inclusão, com possibilidades de discordância, em vez de uniformidade. Contudo, a integração, atinente ao alunado com necessidades educativas especiais, pode figurar como um valor “firme”, ao passo que a inclusão pode apresentar-se como um valor precário.

O calcanhar de Aquiles, contudo, se situa na restrição do conceito às necessidades educativas especiais, nos termos da lei e normas. Com a mudança de objetivos da escola, o peso da educação remota, para a qual transitou subitamente pela pandemia, o ônus da complexificação da escola e da sua paisagem sociocultural, é possível que a visão dos objetivos tenha sido simplificada ou reduzida.

O caso focado tem o condão da generalização naturalística, ou seja, ainda que estranhos ao caso, podemos reconhecer nele realidades que vivemos. Não cabe a generalização estatística, a fim de universalizar os resultados para o país ou outra região. Por isso brotam perguntas: em outras realidades, a perspectiva dos educadoras.es é similar? São sensíveis a valores “firmes” e precários? Simplificam também objetivos complexos? Quais as implicações para o alunado em paisagens tão diversificadas, seja sócio culturalmente, seja em termos de características psicofísicas, no sentido de se sentir como parte do nós e não como um estranho no ninho? Ou como alguém desprivilegiado na ordem hierárquica? Em que medida objetivos mais complexos encontram recursos nas pessoas e na organização para serem atingidos?

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Eds. 70, 2015.

BETHENCOURT, Francisco. **Racismos**: das Cruzadas ao século XX. Lisboa: Círculo de Leitores, 2015.

- BOURDIEU, Pierre ; PASSERON, Jean-Claude. **La reproduction**: Éléments pour une Théorie du Système d'Enseignement. Paris: Minit, 1970.
- BRUNSSON, Nils. **The consequences of decision-making**. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- CAMBI, Franco. **Intercultura: Fondamenti Pedagogice**. Roma, Carocci, 2001.
- CASALE, S.; TELLA, L.; FIORAVANTI, G. Preference for online social interactions among young people: direct and indirect effects of emotional intelligence. **Personality and Individual Differences**, v. 54, n. 4, p. 524-529, 2013. Doi: 10.1016/j.oaid.2012.10.023.
- CLARK, Burton. Adaptação das organizações e valores precários. In: ETZIONI, Amitai (Org.). **Organizações complexas**: estudo das organizações em face dos problemas sociais, Atlas, 1978, p. 148-160.
- DOWNS, Anthony. **Inside bureaucracy**. Boston: Little, Brown & Co., 1967.
- DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Piaget, 1994.
- DUBET, François. **Le déclin de l'institution**. Paris: Éditions du Seuil, 2002.
- DURU-BELLAT, Marie. **L'inflation scolaire**: les désillusions de la méritocratie. Paris: Éditions du Seuil, 2006.
- FRIGERIO, Graciela. As reformas educacionais reformam as escolas ou as escolas reformam as reformas? UNESCO. OREALC. **Educação na América Latina**: análise de perspectivas. Brasília: UNESCO. OREALC, 2002, p. 193-214.
- GEOFFROY, F. Quand l'hypocrisie managériale protège les organisations. Les apports de Nils Brunsson. **Revue Internationale de Psychosociologie et de Gestion des Comportements Organisationnels**, n. 46, p. 301-315, 2012.
- GOMES, Candido; CARDOSO, João; SANTOS, V.; RODRIGUES, C. O direito à educação: Comparação interpaises. **Sisyphus: Journal of Education**, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 149-167, 2018.
- HALL, Edward. T. **The silent language**. Nova Iorque: Anchor, 1990.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 20.. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.
- PATTON, M. How to use qualitative methods in evaluation. Newbury Park, Calif.: Sage, 2020.
- PORTUGAL. Decreto-Lei 115/98, de 4 de maio. Recuperado de: Legislação geral - Decreto-lei n.º 115-a/98 de 4 de maio (igf.gov.pt).
- PORTUGAL. Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. **Diário da República**, nº 4/2008, Série I de 2008-01-07. Lisboa: Ministério da Educação, 2008.
- PORTUGAL. Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho. **Diário da República**, nº 129/2018, Série I de 2018-07- 06. Lisboa: Ministério da Educação, 2018.
- PORTUGAL. Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho. **Diário da República**, nº 129/2018, Série I de 2018-07- 06. Lisboa: Ministério da Educação, 2018 a.
- PORTUGAL. Instituto Nacional de Estatística Censos – **Resultados definitivos**. Lisboa: INE. Portal do INE, 2022. Acesso em: 20 jun. 2023.
- POSTMAN, Neil. **The disappearance of childhood**. 2. ed. Nova Iorque: Vintage, 1994.
- STAKE, R. **A arte da investigação com estudos de caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.
- SILLS, D. (1978). A modificação de objetivos.

In: ETZIONI, Amitai. (Org.). **Organizações complexas**: estudo das organizações em face dos problemas sociais, São Paulo: Atlas, p. 148-160.

TEIXEIRA, A. (1983). Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília**, v. 64, n. 148, p. 243-256, 1983.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994**. Recuperado de: Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994 - UNESCO Digital Library.

UNESCO. **Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal**: Informe final, 2000. Recuperado de: Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000: informe final - UNESCO Digital Library.

UNESCO. **International Standard Classification of Education: ISCED 2011**. Montreal, Unesco Institute for Statistics, 2011. Recuperado de: international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf (unesco.org).

UNESCO. **Incheon Declaration**: Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. Paris, Unesco, UNDP, UNFPA, Unicef, UN Women, UNHCR, World Bank Group, 2015. Recuperado de Incheon Declaration: Education 2030: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All - UNESCO Digital Library.

UNICEF (1990). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. Recuperado de Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990) (unicef.org).

WEBER, M. (1968). **Economy and society**: an outline of interpretive sociology. Nova Iorque: Bedminster, 1968.

Recebido em 28 de junho de 2023  
Aceito em 21 de novembro de 2023