

Projeto Ensinar é VOAR

UM PEQUENO GUIA PARA PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

Promotor:



Apoio Técnico:



Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



ÍNDICE

PARTE I.....	3
Breve introdução	3
PARTE II.....	5
IGUALDADE DE OPORTUNIDADES	5
Um Direito Reconhecido A Todas/os	6
Fundamentos Da Educação Inclusiva.....	7
PARTE III.....	10
DA TEORIA À PRÁTICA.....	10
O Papel Da Escola E Das/os Docentes.....	11
Promover uma cultura inclusiva	11
Garantir um ambiente seguro e sem barreiras físicas	12
Identificar e combater o impacto das desigualdades	12
Reconhecer as potencialidades e fragilidades da utilização das novas tecnologias	14
Flexibilizar e contextualizar a gestão do currículo	15
Envolver ativamente as famílias	16
O Papel das/os Encarregadas/os de Educação	17
Abordagens Metodológicas Para Uma Educação Inclusiva.....	18
Abordagem multinível	18
Desenho universal para a aprendizagem (DUA)	20
A Importância da Avaliação Para Uma Educação Inclusiva	21
PARTE IV	23
NOTAS FINAIS	23
PARTE V	27
PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA CONTEXTO ESCOLAR.....	27
Nota Introdutória.....	27
Conhecer o outro.....	27
A palavra da semana.....	27
E se fosse comigo?.....	28
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	30
ANEXOS.....	34

PARTE I

Breve introdução

Com o objetivo de potenciar, não apenas práticas promotoras da igualdade de oportunidades, mas sim a igualdade de oportunidades como um conceito amplo e omnipresente, é fundamental que o mesmo seja não só discutido, como também praticado. No entanto, por vezes, o pouco conhecimento ou as crenças erróneas levam a que haja entendimentos dúbios sobre o que de facto é a igualdade de oportunidades e de que maneira se podem abraçar práticas pedagógicas que a promovam.

Neste sentido, parece ser imperativo antes de qualquer outro assunto, debruçar-nos sobre o conceito, fazendo uma pequena e diagonal conceitualização histórica do mesmo, para que de seguida se possa desdobrar o tema nos seus múltiplos elementos.

Se outrora, “as posições fixas ocupadas pela maioria das famílias impediam qualquer ideia de «oportunidade» e muito menos de igualdade de oportunidades” (Coleman, 2011, p.138), com a revolução industrial este paradigma mudou, pois o interesse na crianças deixou de ser unicamente familiar, nomeadamente no auxílio económico em casa, para se tornar um interesse comunitário, na medida em que era benéfico, tanto para as grandes entidades empregadoras, como para a família, disponibilizar e potenciar uma boa e igual formação académica às crianças. Neste sentido, a igualdade de oportunidades sustentava-se na educação gratuita e currículo comum. No entanto, esta operacionalização da igualdade de oportunidades pressupunha não só um “papel relativamente passivo da escola e da comunidade em relação ao papel da criança” (Coleman, 2011, p.142), como também assentava na premissa de que “a quantidade de oportunidades é calculada em termos do nível do currículo a que a criança é exposta [ou seja] quanto maior o currículo disponibilizado a um determinado grupo de crianças, maiores serão as suas oportunidades.”(Coleman, 2011, p.142)

O conceito de igualdade de oportunidades surge assim da ideologia de que recursos igualmente disponibilizados a todas as crianças, fornecer-lhes-iam iguais oportunidades no futuro. É perceptível que o conceito assentava unicamente na ideia de início e fim, esquecendo o processo entre os dois, ou seja, no início da escolaridade eram disponibilizados recursos para que no fim as crianças tivessem tido todas a mesma oportunidade de sucesso escolar.

Como já foi sustentado em diversos estudos, esta conceitualização de igualdade de oportunidades era no mínimo curta e no máximo errónea, pois segundo a mesma, apenas se poderia “alcançar total igualdade de oportunidades se todas as influências externas à escola desaparecessem.” (Coleman, 2011, p.151) Atualmente, e com os diversos estudos que

decorreram com enfoque nesta temática, sabe-se que existem uma multiplicidade de variáveis externas à escola que influenciam o percurso escolar das/os estudantes, tais como as “características socioeconómicas e sociodemográficas das famílias, nomeadamente, a educação dos pais e o seu nível de formação académica, a profissão, o tamanho do agregado familiar ou os recursos familiares existentes no lar e o rendimento económico dos pais” (MEC, 1987 cit. Linguíça e Galinha, 2016, p.44). No entanto, existem também dentro da escola fatores que levam a uma maior, ou menor, propensão de sucesso escolar, sendo que um dos fatores mais importantes é a/o docente. Salientado o discurso de Moreno (2004), há dois aspetos fundamentais para explicar a razão pela qual as/os docentes apresentam maiores ou menores dificuldades em lidar e reverter determinadas situações de pouco sucesso escolar. A primeira diz respeito às “representações dos professores face à diversidade cultural” e a segunda, refere-se às “práticas pedagógicas em sala de aula.”(Linguíça e Galinha, 2016, p.36), sendo que ambos os aspetos se encontram relacionados, pois as experiências e perceções que cada pessoa tem vão condicionar as suas representações e posicionamentos, e consequentemente a forma como atuam e agem.

É assim nesta linha de pensamento que o presente Guia se encontra, entre o que a teoria explica e o que alguns estudos sustentam em termos de práticas, privilegiando num momento final, algumas orientações para possíveis práticas potenciadoras da inclusão. Importa apenas reter antes de iniciar a sua leitura, que não existem impossíveis que limitem práticas potenciadoras de igualdade, existem condicionantes, como é óbvio, mas há sempre espaço para a mudança, para fazer mais e melhor pelas nossas crianças.

PARTE II

IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

A escola, quer pelo ambiente que promove, quer pelos processos educativos nela inerentes, pode tendencialmente, na inexistência de um cuidado e planeamento prévios, reproduzir comportamentos sociais que não respeitam as diferenças individuais de cada aluno, contribuindo para uma formação que repete preconceitos e desigualdades. A pobreza, etnia, religião, deficiência, sexo ou a pertença a qualquer grupo minoritário podem limitar a qualidade e o acesso à educação ou marginalizar as crianças e jovens dentro do próprio sistema educativo, contribuindo para uma sociedade ineficaz e insegura, em que as pessoas são excluídas da participação ativa na vida económica, social, política e cultural das suas comunidades (Booth, 2003) por características contextuais ou inerentes à sua pessoa. Neste sentido, a definição de estratégias que promovam a igualdade de oportunidades para que estigmas e fatores limitadores sejam amplamente diminuídos, revela-se essencial. Neste processo, torna-se imperativo envolver a comunidade educativa no seu pleno, não abarcando a responsabilidade apenas às/aos docentes, mas envolvendo as/os alunas/os, encarregadas/os de educação e restante comunidade educativa, pois “a educação opera-se na família, na escola e na comunidade. Quando estas estruturas se reforçam e atuam cooperativamente, criam-se condições favoráveis para que a educação resulte com mais eficácia” (Santos, 2006, p.101). Só assim será possível garantir uma profunda reflexão sobre a temática e promover um modelo educativo potenciador de uma melhor escola pública, no entanto, caberá sempre à escola, quer pela sua relevância social, quer pela importância que apresenta e representa, “equacionar o porquê da fraca participação dos pais e tentar, dentro das suas possibilidades, proporcionar as condições favoráveis à sua participação” (Santos, 2006, p.98).

É sempre a Escola como instituição de responsabilidade social, que deve, tendo como base as políticas públicas e as legislações vigentes: oferecer a todos o direito de uma participação ativa com condições de qualidade; procurar a promoção da igualdade entre as pessoas independentemente das suas diferenças; e potenciar comunidades em que o sentimento de pertença seja palpável e na qual existam pessoas que “reflitam diferenças de idade, cultura, etnia, sexo, classe socioeconómica, e de capacidades (...) pois estas diferenciações são o que enriquecem a comunidade e o leque de opiniões que se deve considerar.” (Dias, 2019, p.666).

O mote “é assumir a heterogeneidade como positiva e necessária ao sucesso da educação” (Rodrigues, 2014, cit. por Prado, Sanches e Vitaliano, 2019, p.134), pois, independentemente, de mais ou menos, pronunciadas “todas as pessoas têm necessidades

próprias e características individuais e, por esse motivo, os sistemas de ensino devem se organizar para as diferentes necessidades dos sujeitos” (Prado, Sanches e Vitaliano, 2019, p.134).

Um Direito Reconhecido A Todas/os

Em 1959, a Declaração dos Direitos da Criança (ONU), proclama o direito a educação obrigatória e gratuita, permitindo à criança que, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolva as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social, tornando-se um membro útil à sociedade (Princípio 7.º). Contempla também a proteção da criança contra práticas que possam fomentar a discriminação racial, religiosa ou de qualquer outro tipo, devendo por isso ser educada num espírito de compreensão, tolerância, amizade, paz e fraternidade universal (Princípio 10.º).

Passados 30 anos, a ONU, na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), reafirma a premissa da garantia do direito à educação a todas as crianças (Artigo 28.º), independentemente da raça, cor, sexo, língua, religião ou opinião política, da origem nacional, étnica ou social, da fortuna ou incapacidade da criança, dos seus pais ou representantes legais (Artigo 2.º), devendo por isso os Estados Partes assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades (Artigo 28.º).

Também a UNESCO (1990), na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, identifica como um dos objetivos primordiais de uma educação para todos, a sua universalização e melhoria da qualidade, com vista a reduzir as desigualdades, afirmando a necessidade de estabelecer um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais, eliminando os estereótipos e preconceitos referentes ao género, às minorias étnicas e raciais, aos povos indígenas, aos migrantes, aos refugiados, aos pobres ou aos portadores de deficiência, que, conseqüentemente, se traduzem em diferentes tipos de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (Artigo 3.º).

Em 1994, a UNESCO, na Declaração de Salamanca reforça o objetivo da promoção da educação como um direito fundamental, afirmando que cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias (Artigo 2.º). Esta diversidade deve ser tida em conta no momento do planeamento e implementação dos sistemas e os programas educativos, no sentido em que as escolas, ao seguirem esta orientação inclusiva, constituem um dos meios mais eficazes para o combate às desigualdades e atitudes discriminatórias, promovendo a construção de sociedades inclusivas, abertas e solidárias (Artigo 2.º).

Decorridos 10 anos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a UNESCO (2000) ao avaliar os progressos alcançados nesta matéria, volta a reafirmar a necessidade de continuar o combate às desigualdades no acesso à educação, estabelecendo como meta garantir que até 2015 todas as crianças, especialmente as que se encontram em situações complexas e pertencentes a minorias étnicas, tenham não só acesso a uma educação primária de qualidade, gratuita e obrigatória, em que as necessidades de aprendizagem sejam satisfeitas, mas que também tenham condições para completá-la (Artigo 31.º e 33.º). Para tal, torna-se necessário que os governos assumam um forte compromisso político, apostando em administrações sensíveis e participativas (Artigo 54.º) e desenvolvendo planos de ação nacionais com vista ao aumento significativo do investimento em educação (Artigo 45.º) e à promoção do envolvimento e da participação da sociedade civil na criação, implementação e monitorização de estratégias para o desenvolvimento educacional (Artigo 52.º).

Em Portugal, e seguindo a mesma linha, para além de nos termos da sua Constituição da República (1976), ser estabelecido que todo os indivíduos têm direito à educação e à cultura (Artigo 73.º), bem como a universalidade do ensino básico, obrigatório e gratuito (Artigo 74.º), também a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) contempla como um dos princípios gerais a especial responsabilidade do Estado em promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares (Artigo 2.º), e o direito à diferença pelas personalidades e pelos projetos individuais de cada cidadão, bem como de consideração e valorização os seus diferentes saberes e culturas (Artigo 3.º). O documento regulador da educação em Portugal prevê também o estabelecimento e desenvolvimento de atividades e medidas que apoiem e complementem os processos educativos, com vista a contribuir para a igualdade de oportunidades e sucesso escolar (Artigo 27.º).

Em todos estes documentos, a premissa centra-se numa educação de qualidade ao alcance de todos, em que a igualdade de oportunidades deve ser assegurada independentemente das características da criança, com vista a combater a sua marginalização e exclusão. Para tal, é necessário que os sistemas educativos se desenvolvam de modo a incluírem todas as/os alunas/os, apesar das suas diferenças ou dificuldades individuais, adotando o princípio de uma educação inclusiva.

Fundamentos Da Educação Inclusiva

A inclusão, por ser um movimento social e político, para além de pressupor o direito de participação consciente e responsável na sociedade, diz também respeito, num contexto

educacional, à defesa do direito de todas/os as/os alunas/os, independentemente das suas características e diferenças, desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, à medida que se apropriam de competências essenciais ao exercício da cidadania, através de uma educação de qualidade (Freire, 2008). Esta educação de qualidade deve ser sustentada numa escola, enquanto comunidade educativa, que satisfaça as necessidades de todas/os as/os alunas/os, não obstante às suas características pessoais, psicológicas ou sociais (Sánchez, 2005).

No entanto, antes de explanar os alicerces da educação inclusiva é necessário fazer distinções, pois, por vezes, surgem algumas interrogações quanto às diferenças que distinguem inclusão de integração. Sendo que estas recaem sumariamente no facto de que a integração sustenta numa mudança e num “esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que a pessoa com deficiência deve procurar tornar-se mais aceitável pela comunidade” (Sasaki, 2005, p.21). Enquanto a inclusão “consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluam certas pessoas do seu seio e mantinham afastadas aquelas que foram excluídas” (Sasaki, 2005, p.21).

Neste sentido, e em concordância com a defesa dos direitos humanos, a escola não pode segregar nenhuma criança com base em algum tipo de deficiência diagnosticada ou dificuldade de aprendizagem, pelo seu género, pela sua condição socioeconómica, pela sua religião ou pela pertença a uma minoria étnica.

Assim, a educação inclusiva, afirmada a nível mundial, como uma meta a alcançar pelos sistemas educativos, refere-se a um processo que pretende responder às diversas necessidades de cada aluna/o, promovendo a sua participação e aprendizagem (UNESCO, 2009, cit. por Pereira et al., 2015), com vista à redução da exclusão escolar e social (Sánchez, 2005). Trata-se de um processo complexo e contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todas as crianças, que implica (Booth & Ainscow, 2002):

- Valorizar todas/os as/os alunas/os e todo o pessoal;
- Aumentar a participação e diminuir a exclusão das/os alunas/os das culturas, currículos e comunidades das escolas locais;
- Reestruturar políticas, culturas e práticas nas escolas, de forma que estas respondam à diversidade das/os alunas/os;
- Reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação de todas/os as/os alunas/os;
- Encarar as diferenças entre as/os alunas/os não como problemas a resolver, mas sim como recursos de apoio à aprendizagem;

- Desenvolver as escolas considerando também as/os suas/seus profissionais;
- Sublinhar o papel das escolas na construção das comunidades e no desenvolvimento dos valores e no aumento do sucesso da aprendizagem;
- Promover relações mais estreitas entre as escolas e as comunidades;
- Reconhecer que a inclusão na educação é um dos pilares da inclusão na sociedade;

Segundo o art.º 3 do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, os princípios orientadores da educação inclusiva, em Portugal, assentam em:

- Educabilidade universal (todas as crianças têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo);
- Equidade (todas as crianças têm acesso aos apoios necessários para que concretizem o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento);
- Inclusão (todas as crianças têm direito aos mesmos contextos educativos);
- Personalização (planeamento educativo centrado na/o aluna/o, através de uma abordagem multinível, de modo que as medidas sejam decididas de acordo com as suas necessidades e potencialidades);
- Flexibilidade (gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, tendo em consideração as singularidades de cada criança);
- Autodeterminação (respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração a expressão da identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões);
- Envolvimento parental (direito dos encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo da/o sua/seu educanda/o);
- Interferência mínima (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);

Pretende-se assim, e com base nos princípios orientadores acima descritos, que as crianças consigam aceder ao mesmo currículo de modo equitativo, sendo, por isso, necessário implementar mudanças conceptuais e estruturais que permitam conceber a escola, e também a diferença, de uma nova forma (Freire, 2008).

PARTE III

DA TEORIA À PRÁTICA

Quando nos referimos a uma escola inclusiva, pressupõe-se que a igualdade de oportunidades e participação, a equidade educativa e a diversidade cultural estejam asseguradas em todas as práticas (Rocha et al., 2016). Assim, a educação inclusiva visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada uma/um das/os alunas/os, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (n.º 1 do Artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 54/2018).

Nesta linha, o Decreto-Lei n.º 55/2018 define a escola inclusiva como promotora da aquisição de melhores aprendizagens e competências, bem como do exercício de uma cidadania ativa e informada, elementos fundamentais para adaptação aos novos desafios que a sociedade enfrenta. Para tal, e reconhecendo o princípio de que todas/os alunas/os têm capacidade de aprendizagem e desenvolvimento educativo em todas as áreas, o mesmo normativo atribui às escolas e às/aos docentes, autonomia para um desenvolvimento curricular adequado aos seus contextos e às necessidades específicas das/os suas/seus alunas/os, com vista ao desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, promovendo assim sucesso e educativo e por sua vez, a igualdade de oportunidades.

Nesta lógica de ação, Sasaki (2006) propôs uma tipologia de medidas promotoras de uma maior inclusão nos espaços escolares, as quais serão abordadas no decorrer do Guia, mas de forma diferenciada relativamente à do autor, que as segregou por acessibilidades, e das quais se sublinham as seguintes:

- “Acessibilidade arquitetónica: sem barreiras ambientais físicas em todos os recintos internos e externos da escola e nos transportes coletivos;
- Acessibilidade comunicacional: sem barreiras na comunicação interpessoal, na comunicação escrita e na comunicação virtual (acessibilidade digital);
- Acessibilidade metodológica: sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação de todas/os as/os alunas/os, novo conceito de avaliação de aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito de logística didática) e de ação comunitária (metodologia social, cultural, artística etc. baseada em participação ativa);

- Acessibilidade atitudinal: por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.” (p.23)

O Papel Da Escola E Das/os Docentes

Por não ser possível considerar-se uma escola inclusiva apenas pela diversidade de especificidades cognitivas, culturais e experienciais das/os suas/seus alunas/os, o Decreto-Lei n.º 54/2018 vem impulsionar a apoiar as mudanças necessárias para que os estabelecimentos de ensino se consigam afirmar como espaços culturalmente mais significativos e inclusivos. Estas mudanças, centram-se em três dimensões de desenvolvimento da escola: criar culturas inclusivas, produzir políticas inclusivas, e desenvolver práticas inclusivas (Booth & Ainscow, 2002). Pressupõe uma atuação diligente por parte das instituições escolares e da comunidade educativa no que diz respeito às alterações na gestão da sala de aula, na gestão do currículo e no próprio processo de ensino-aprendizagem (Freire, 2008), bem como à articulação dos diferentes agentes educativos, à promoção de um ambiente seguro e a uma cultura inclusiva de combate às desigualdades, independentemente da sua natureza. Assenta em “conceitos de autonomia, independência e empoderamento nas relações entre todas as pessoas que compõem cada comunidade escolar (...) e em práticas baseadas na valorização da diversidade humana, no respeito pelas diferenças individuais, no desejo de acolher todas as pessoas,(...) na participação ativa e central das famílias e da comunidade local em todas as etapas do processo de aprendizagem e, finalmente, na crença de que qualquer pessoa, por mais limitada que seja em sua funcionalidade académica, social ou orgânica, tem uma contribuição significativa a dar a si mesma, às demais pessoas e à sociedade como um todo.” (Sasaki, 2006, p.23)

Promover uma cultura inclusiva

Promover uma cultura inclusiva na escola pode ter um grande impacto na promoção do ensino e da aprendizagem, uma vez que representa uma comunidade segura, recetiva, colaboradora e estimulante, na qual todas/os são valorizadas/os, constituindo um suporte de sucesso para todas/os (Booth & Ainscow, 2002). Pela escola se afirmar como um espaço privilegiado “onde a(s) cultura(s) circula(m) e onde tende a ocorrer outros processos de socialização e de modelação dos sujeitos” (Sefton, 2014, p.875), é defendida a ideia de que só através de culturas escolares inclusivas e promotoras da valorização da diferença, as mudanças conseguem resistir aos tempos e às vontades, às políticas públicas educativas, e à diversidade de estudantes, pais, docentes e dirigentes.

Segundo Rodrigues (s.d), um dos aspetos de primária importância de inclusão refere-se à potenciação da participação social, pois “um ambiente que não favoreça a inclusão é igualmente restritivo de uma participação e atividade junto das comunidades de pertença” (p.6). Assim, o desenvolvimento de uma escola verdadeiramente inclusiva deverá ter como alicerce a construção de uma identidade própria baseada no diálogo multidirecional e na heterogeneidade, podendo a escola apostar na criação de um espaço (um mural com provérbios oriundos das várias etnias representadas na comunidade educativa. por exemplo), com o contributo de toda a comunidade e dedicado especialmente à expressão da sua cultura, dos seus valores e da sua missão na promoção da inclusão (DGE, 2019).

Garantir um ambiente seguro e sem barreiras físicas

É importante que os estabelecimentos de ensino sejam considerados espaços inclusivos e seguros. Uma escola que não face frente a situações de discriminação, *bullying* e de violência contra as/os docentes e funcionárias/os, pode provocar, em larga escala, um ambiente de exclusão, prejudicando não só as aprendizagens das/os alunas/os, mas também o trabalho desenvolvido pelas/os profissionais de educação (Booth, 2003), levando a condicionantes como “a limitação do repertório de comportamentos; a marginalização e exclusão de áreas de convívio; o desenvolvimento de fatores impeditivos da autoestima; e limitações de linguagem”(Pavan, 2013, cit. Brandão, Carneiro, Mação, 2019, p.257).

O acesso físico aos edifícios pode também criar barreiras à aprendizagem e à participação das/os alunas/os. Neste sentido, é importante garantir que as crianças com problemas de mobilidade não são afetadas, providenciando facilidade no acesso aos edifícios, casas de banho adequadas e salas de aula e espaços comuns sem constrangimentos de acesso ou condicionamentos à mobilidade.

Identificar e combater o impacto das desigualdades

A incidência do insucesso escolar em alunas/os de classes populares e minorias étnicas, diz respeito a um fenómeno social multidimensional e relacional, no sentido em que integra e implica a socialização familiar e a escolar, a relação entre ambas e a própria sociedade em que se inscrevem (Seabra, 2009).

Segundo Booth (2003), um dos principais fatores que contribuem para o fracasso escolar e para a exclusão das crianças são as disparidades sociais, a falta de acesso aos serviços básicos e a pobreza. As condições sociais dos progenitores da/o aluna/o, a sua origem étnica e/ou das/os suas/seus ascendentes e o seu território de residência exercem também uma forte influência no aproveitamento escolar das/os alunas/os (Seabra, 2009). Assim, crianças e jovens que vivam em

meios rurais ou em condições de habitação degradada e cujas famílias são pouco escolarizadas (principalmente no caso das mães) e desempenham profissões socialmente mais desvalorizadas, tendem a ter menor desempenho escolar (Seabra, 2009).

Para além do impacto inerente aos fatores já referidos, o modo como a ação educativa de desenrola e as expectativas mais baixas, tendencialmente demonstradas pela escola e pelas/os docentes, perante alunas/os provenientes de comunidades mais desfavorecidas ou marginalizadas, revelam-se impactantes na sua motivação e, conseqüentemente, no seu rendimento escolar. Na tentativa de combater este problema, Ball (1986, cit. por Seabra, 2009), reforça a ideia de que as escolas devem apostar na heterogeneidade social da turma, benéfica para as/os alunas/os com origem nas classes populares, ao contrário do que se verifica em algumas escolas, em que a constituição de turmas homogéneas (compostas essencialmente por repetentes ou alunas/os sinalizados) é privilegiada.

Também as/os alunas/os descendentes de imigrantes podem ser alvo de processos de exclusão escolar, devido à orientação cultural que projetam sobre a escola, fortemente relacionada com o contexto histórico particular do contacto com o grupo maioritário (Ogbu, 1978. Cit. por Seabra, 2012). Assim, os diferentes modos de adaptação dependentes, essencialmente, das relações anteriores (de subordinação ou não), da forma como a sociedade de acolhimento recebe essa minoria e com ela se relaciona e, ainda, o modo como esta percebe, interpreta e responde a esse relacionamento, influenciam o ajustamento e o desempenho escolar das minorias.

Também o idioma pode ser um obstáculo para estas/es alunas/os, principalmente para as/os recém-chegadas/os ao país e para as/os mais novas/os. Se chegar e adaptar-se a um país culturalmente muito diferente e sem dominar a sua língua oficial, acarreta desafios incalculáveis, iniciar um processo de escolarização/alfabetização afigura-se um processo ainda mais complexo. Torna-se por isso fundamental que as escolas e as/os docentes revelem sensibilidade para estes casos, apostando num apoio individualizado desde a primeira hora, quer seja com apoio ao nível do Português como língua não materna, como na tradução de textos e exercícios até ser necessário, para que as aprendizagens das/os alunas/os nesta situação não fiquem condicionadas pela barreira linguística.

Neste sentido, e assumindo que algumas minorias acabam por ser alvo de maior isolamento e, conseqüentemente, de insucesso escolar, as escolas devem repensar as suas políticas e práticas educativas, combatendo a segregação escolar e a forma diferenciada de tratamento na sala de aula (Seabra, 2012). A comunidade cigana, por exemplo, continua a ser uma das minorias étnicas na sociedade portuguesa mais afastada das escolas, quer seja pelo elevado absentismo, quer pelo menor índice de aproveitamento escolar e, por isso, é necessário

continuar a reforçar o trabalho das escolas no sentido de aproximar estas comunidades, garantido o acesso a um ensino de qualidade a estas crianças¹.

Assumindo que a escola tem um papel limitado no esbatimento das desigualdades na sociedade em que se insere, tal não significa que não constitua o contexto social com maiores probabilidades de concretizar alguma mobilidade social (Seabra, 2009). Assim, toda a comunidade educativa tem um papel importante no que diz respeito à reprodução das desigualdades de oportunidades na escola, devendo adaptar as suas ações e estratégias em pro do seu combate e com base na realidade da sua comunidade educativa.

Reconhecer as potencialidades e fragilidades da utilização das novas tecnologias

Apesar dos inegáveis benefícios económicos, sociais e culturais que acarretam, as novas tecnologias podem perpetuar desigualdades sociais, ao segregar as populações com maiores dificuldades no seu acesso, devido aos escassos recursos financeiros e, em alguns casos, ao chamado analfabetismo digital, isto é, falta de conhecimento adequado para compreender e utilizar as novas tecnologias (Moreira, 1998).

Reconhecendo que as tecnologias digitais são parte integrante da nossa sociedade, não devendo nem podendo, por isso, ficar à margem do processo ensino aprendizagem, a sua utilização não pode ser encarada, por si só, como uma estratégia inovadora e uma solução eficaz para a promoção do sucesso escolar.

A nível pedagógico, as novas tecnologias podem ser ferramentas fortemente potenciadores das aprendizagens, do trabalho colaborativo e do desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Todavia, a eficácia destas potencialidades não depende das TIC em si mesmas, mas sim dos modelos sociais e pedagógicos em que são utilizadas (Tedesco, 2004, cit. por Amante, 2013), podendo por isso constituir-se como um fator de diferenciação, e por conseguinte exclusão, entre os que têm e não têm acesso à sua utilização e ao desenvolvimento de competências de literacia digital (Amante, 2013).

A escola, ao integrar e promover o acesso às tecnologias, para além de viabilizar os benefícios da sua utilização, possibilita o contacto, a familiarização e a apropriação destas ferramentas, que de outro modo não seria possível, principalmente no caso de crianças provenientes de contextos socialmente desfavorecidos (Amante, 2013). Todavia, o falso pressuposto de que todas/os as/os alunas/os têm o mesmo acesso e são autónomas/os na utilização das novas tecnologias, a fim de mobilizarem a sua utilização em proveito do seu percurso de aprendizagem, fomenta as dificuldades e desigualdades já existentes.

¹ Tema mais aprofundado em anexo.

Neste sentido, fatores como a condição socioeconómica, a etnia, o género, a localização geográfica, a idade e o nível educativo dos utilizadores influenciam em grande medida o acesso às novas tecnologias e, conseqüentemente, potenciam a criação de novas barreiras ao acesso à educação e à aprendizagem através destas, levando a que desigualdade de oportunidades digitais se reflitam em desigualdade de oportunidades educacionais (Amante, 2013).

Assim, é de real importância garantir, não só igualdade de acesso aos recursos tecnológicos, mas também que a sua utilização esteja ao serviço da melhoria das aprendizagens e de um real combate às desigualdades educacionais (Amante, 2013). As/os docentes, ao passo que instrumentalizam as novas tecnologias, devem também repensar e adaptar as suas práticas às novas exigências e aos contextos escolares em que estão inseridos. Vários autores consideram o campo da capacitação dos docentes para o leccionamento de aulas online, como sendo um dos fatores mais importantes, quer para o sucesso dos alunos, quer para um maior envolvimento dos mesmos numa metodologia pedagógica que pode assumir diversos modelos e que afigura as suas dificuldades (consultar KELLY, 2008). Deste modo, à não só que dominar, como também que planear e pensar, como e quando, utilizar as novas tecnologias como recurso, pois só assim será possível que estas estejam, realmente, ao serviço de uma melhoria efetiva da qualidade de ensino e de um combate às desigualdades.

Flexibilizar e contextualizar a gestão do currículo

Implementar as mudanças necessárias anteriormente referidas, começa pela necessidade de rutura com a premissa sobre a qual, historicamente, a escola se organizou, a de práticas homogéneas, de se ensinar os conteúdos a todas/os, da mesma forma e no mesmo momento. É necessário apostar assim numa gestão curricular contextualizada e flexível. Esta gestão, prevista no Decreto-Lei n.º 55/2018, potenciará práticas educativas promotoras da autonomia e cooperação entre alunas/os e do respeito sobre “diferentes ritmos e capacidades de aprendizagem, diferentes níveis de conhecimentos académicos e experienciais, diferentes culturas, diferentes formas de ver e de estar face à escola, diferentes códigos de acesso ao saber e à comunicação” (Sanches, 2011, p.145 cit. Prado, Sanches e Vitaliano, 2019, p.138) e diferentes apoios disponibilizados.

São muitas diferenças para gerir ao mesmo tempo, e por isso, a escola deve assim repensar o modo como encara as suas/seus alunas/os, reconhecendo que cada criança é uma singularidade, e devendo por isso organizar-se de modo a dar resposta às suas necessidades, o que pressupõe mudanças na sua organização, na tomada de decisão e na ação educativa, com vista ao sucesso educativo de cada aluna/o (Artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 54/2018).

Nessas mudanças, são previstas pelo Decreto acomodações curriculares, adaptações curriculares não significativas e acomodações curriculares significativas. As acomodações curriculares dizem respeito a medidas de gestão escolar curricular e que implicam diversificação de métodos de ensino, de instrumentos de avaliação, da adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, com vista a responder às necessidades de cada aluna/o e, conseqüentemente, a promover o sucesso educativo. As adaptações curriculares não significativas, não comprometendo as aprendizagens previstas no currículo, possibilitam adaptações a nível dos objetivos e dos conteúdos, por via da alteração na sua priorização ou da introdução de objetivos específicos de nível intermédio. Já as adaptações curriculares significativas correspondem a medidas de gestão curricular que têm impacto nas aprendizagens previstas no currículo, através da introdução de outros objetivos a atingir e conteúdos a adquirir ao nível dos conhecimentos e das competências, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal.

A escola deve também distanciar-se do pressuposto de que os alunos de culturas diferentes se devem adaptar à cultura dominante, se quiserem atingir o sucesso escolar (Courela & César, 2012), pois esta premissa não se alicerça nos pilares da inclusão, mas sim nos da integração, onde mais uma vez as crianças são “apoiadas individualmente, de forma a poderem participar em programas vigentes, e inalterados, da escola, (...) ao invés de haver um empenhamento da escola em receber todas as crianças, reestruturando-se de forma a poder dar resposta adequada à diversidade dos alunos”(Santos, 2006, p.50). Neste sentido, e tendo em conta a importância das diversas culturas no desempenho das/os alunas/os, as práticas pedagógicas, os currículos, os manuais e os materiais utilizados devem ter em conta as especificidades de cada cultura representada em sala de aula, refletindo assim uma educação inclusiva e intercultural (Courela & César, 2012). No receio de tal não suceder, dificilmente se prepararão crianças “para uma vida adulta ativa numa sociedade livre com respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus” (Linguíça e Galinha, 2016, p.43). Se tais alterações não forem praticadas, a educação não passará senão de um mero processo de transmissão de conhecimentos, ao invés de ser um espaço e tempo de formação integral dos cidadãos (Silva, 2002).

Envolver ativamente as famílias

A escola desempenha um papel muito importante no que diz respeito ao incentivo e efetivação da participação das/os Encarregadas/os de Educação, devendo por isso ser sensível a todas as realidades e contextos, conhecendo as famílias, as suas origens e características,

preocupações, limitações e dificuldades, pois só através desse conhecimento será capaz de responder com efetividade às mesmas.

É importante que a escola reconheça que os desafios à participação das famílias das/os alunas/os mais marginalizados, na sua educação, são maiores (Booth, 2003), em grande parte devido à disparidade entre os códigos linguísticos utilizados. No seio de muitas famílias, o Português não é a língua materna e o nível escolar das/os encarregadas/os de educação pode também dificultar a compreensão das informações que são transmitidas pelas/os docentes e pela própria escola. Assim, é importante garantir que a linguagem adotada é acessível e de fácil compreensão a todas/os.

Com vista a promover uma relação de proximidade, reconhecimento e confiança com as famílias, a escola deve também estar atenta às dificuldades sentidas pelas/os encarregadas/os de educação no envolvimento e participação na vida escolar das/os suas/seus educandas/os, propondo inclusive apoio nesse sentido. Tendo em conta o papel que as tecnologias de informação e comunicação têm atualmente na nossa sociedade, a escola pode apostar, por exemplo, na promoção de ações de formação ao nível da literacia digital para as/os encarregadas/os de educação que necessitem ou que se mostrem recetivos.

A escola pode também apostar em atividades que permitam às/aos encarregadas/os de educação conhecerem a equipa pedagógica ou outros profissionais de referência para a/o aluna/o, bem como os espaços e ambientes de aprendizagem, tendo sempre em conta a sua disponibilidade horária. De facto, a questão dos horários revela-se fulcral, também na marcação das reuniões com docentes, devendo este processo ser gerido do modo flexível e com base nas disponibilidades das/os encarregadas/os de educação, evitando-se assim o seu afastamento da vida escolar das crianças, não por falta de interesse, mas sim por incompatibilidades profissionais ou pessoais.

O Papel das/os Encarregadas/os de Educação

No que diz respeito das/os encarregadas/os de educação, o Decreto-Lei n.º 54/2018 (Artigo 4.º), estabelece um conjunto de direitos e deveres que estes devem ter no processo educativo das/os suas/seus educandas/os. Segundo Pereira et al. (2018), as/os encarregadas/os de educação devem procurar:

- Participar ativamente na vida escolar das/os suas/seus educandas/os, ouvindo-as/os no seu regresso a casa, ajudando-as/os sempre que possível nas tarefas escolares e estando atentos e acompanhar as suas aprendizagens;

- Informar-se sobre os progressos escolares e encontrar formas de acompanhar o que ocorre na escola;
- Ser uma/um parceira/o da escola, cooperando com as/os docentes no desempenho da sua missão pedagógica e na determinação de medidas de suporte à aprendizagem, colaborando na definição do projeto educativo da escola e colaborando na resposta a eventuais dificuldades;
- Participar em atividades promovidas no ambiente escolar, como por exemplo, nas atividades da biblioteca, nas atividades desportivas e culturais, em projetos de cidadania, celebração de datas comemorativas, feiras, atribuição de prémios, atividades de voluntariado, entre outras;
- Respeitar a autonomia pessoal da/o sua/seu educanda/o, nomeadamente o direito a ser ouvida/o e a participar ativamente em todos os assuntos do seu interesse;

Abordagens Metodológicas Para Uma Educação Inclusiva

A prática de uma educação inclusiva, por não se caracterizar apenas pelo acolhimento de crianças e jovens com dificuldades graves de aprendizagem nas organizações educativas, deve reger-se pela premissa de combate às barreiras que se colocam à aprendizagem e à participação das/os alunas/os, apoiado por estratégias e práticas pedagógicas adequadas às necessidades de todas/os (Rocha et al., 2016).

Nesta linha, o Decreto-Lei n.º 54/2018 enuncia a abordagem multinível e o desenho universal para a aprendizagem (DUA) como exemplo de opções teóricas e metodológicas para operacionalizarem as mudanças já acima referidas como necessárias.

Abordagem multinível

Pereira et al. (2018) caracteriza a abordagem multinível como um modelo compreensivo e sistémico, orientado para a qualidade e eficácia dos processos, que reconhece a complexidade e multiplicidade da aprendizagem e do comportamento, ao oferecer um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem, adotadas em função da resposta das/os alunas/os às mesmas. Por ser uma opção metodológica que permite um acesso ao currículo ajustado às potencialidades e dificuldades dos alunos (Decreto-Lei n.º 55/2018), espera-se, com este modelo, uma atuação proativa e preventiva, orientada para a promoção de competências e desenvolvimento de aprendizagens, com a possibilidade da organização do processo ensino aprendizagem por níveis de intervenção (Pereira et al., 2018).

Estes níveis de intervenção podem variar em termos do tipo, intensidade e frequência, e são determinados em função da resposta das/os alunas/os às mesmas.

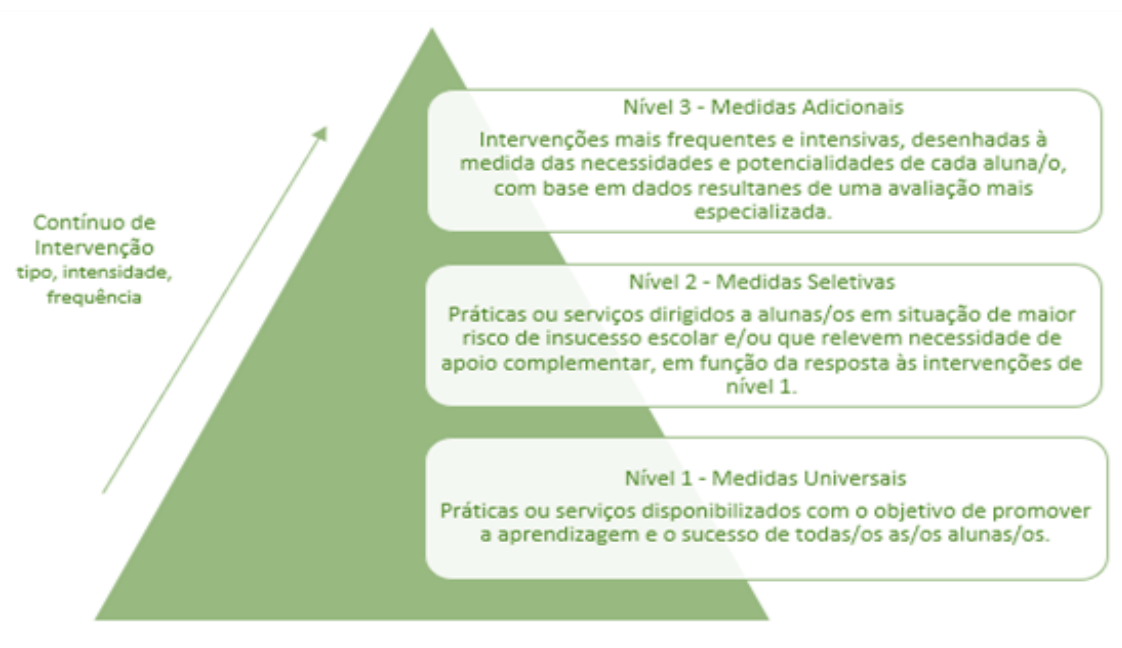


Figura adaptada de Pereira et al. (2018)

As medidas universais (Artigo 8.º do Decreto n.º 54/2018), considerando a individualidade de todas/os, correspondem assim às estratégias e ações, integradas e flexíveis, implementadas pela escola para promover a participação e a melhoria das aprendizagens de todas/os as/os alunas/os. Podem ser consideradas algumas medidas universais a diferenciação pedagógica; acomodações curriculares; enriquecimento curricular; promoção do comportamento pró-social; e intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos (Artigo 8.º do Decreto n.º 54/2018).

As medidas seletivas têm como alvo as/os alunas/os que evidenciam necessidades de suporte à aprendizagem que não foram supridas pela aplicação de medidas universais, através, por exemplo, de aplicação de percursos curriculares diferenciados; adaptações curriculares não significativas; apoio psicopedagógico; antecipação e o reforço das aprendizagens; ou apoio tutorial (Artigo 9.º do Decreto n.º 54/2018).

Já as medidas adicionais (Artigo 10.º do Decreto n.º 54/2018) derivam da insuficiência das medidas anteriores, tendo como objetivo colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão, como é o caso de frequência do ano de escolaridade por disciplinas; implementação de adaptações curriculares significativas ou de um plano individual de transição; desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado; ou desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

A definição destas medidas (podendo ser aplicadas várias em simultâneo) é realizada ao longo do percurso escolar do aluno, em função das suas necessidades educativas, podendo ser reajustadas sempre que necessário (Decreto n.º 54/2018). A avaliação formativa² assume aqui um papel central nesta abordagem, pois os dados que esta permite obter acerca das ações e estratégias pedagógicas, dos progressos das/os alunas/os e dos processos educativos da escola são fundamentais para que se determinam intervenções ou medidas de suporte (Pereira et al., 2018).

Importa realçar que a concretização da abordagem multinível é da responsabilidade de todos os intervenientes na ação educativa, implicando por isso a existência de uma liderança orientada pelos princípios da educação inclusiva e que fomente o trabalho colaborativo em equipa (Pereira et al., 2018). Neste sentido, o processo de definição das medidas a adotar deve ser gerido pelas/os docentes, mas com a auscultação das mães, pais ou encarregadas/os de educação e outras/os técnicas/os que intervenham diretamente com a/o aluna/o. Esta abordagem, e para que a sua implementação seja efetiva, implica também a criação de oportunidades diversificadas de desenvolvimento profissional docente e a consolidação de mecanismos de monitorização e de autoavaliação para sustentar as medidas de intervenção ou suporte adotadas (Pereira et al., 2018).

Desenho universal para a aprendizagem (DUA)

O desenho universal para a aprendizagem (DUA), por assentar numa abordagem flexível e personalizada das práticas pedagógicas, centradas nas especificidades de cada aluna/o, oferece alternativas no que toca a métodos, materiais, ferramentas, suporte e formas de avaliação, com o objetivo de identificar e remover as barreiras à aprendizagem e participação (Pereira et al., 2018).

Assim, o DUA por ser considerada uma abordagem curricular que procura reduzir as barreiras à aprendizagem e potenciar o sucesso de todas/os as alunas/os, permite que se proporcione múltiplos meios de envolvimento, de representação e de ação e expressão, tornado as salas de aulas mais acessíveis e desafiantes a todas/os. As/os docentes devem organizar as suas práticas pedagógicas equacionando múltiplas opções para envolver as/os alunas/os, tendo sempre presente de que cada uma/um apresenta características diversas (background cultural e de acesso e compreensão da informação), não existindo por isso um meio de representação ideal para todos os eles. A/o docente deve também adotar processos diversificados e coerentes de

² Tema aprofundado no capítulo “A Importância da Avaliação para uma Educação Inclusiva”.

avaliação que permitam a todas/os as/os alunas/os manifestarem as competências e os conteúdos aprendidos, pois cada uma/um expressa-os de modo distinto (Pereira et al., 2018).

A Importância da Avaliação Para Uma Educação Inclusiva

Quando pensamos na avaliação em termos educacionais, tendemos, historicamente, a considerar a mesma como sendo a classificação final alcançada pelas/os alunas/os, ou a classificação obtida nos testes, figurando-se a mesma apenas como uma consequência do ato de ensinar e de aprender, que definia o fracasso ou o êxito da/o estudante. Porém, a avaliação e as práticas avaliativas educacionais, não podem, nem devem, resumir-se a classificações, pois esta, para lá de ser “uma designação que remete para uma visão da avaliação como medida e como uma mera técnica e não como um processo pedagógico” (Fernandes, 2020b, p.10), desconsidera por completo a ligação que deve existir entre a avaliação e o processo de ensino aprendizagem.

Para uma avaliação ao serviço de uma educação inclusiva, torna-se imperativo que a escola e as/os docentes reconheçam o seu carácter pedagógico, não sendo apenas encarada como um processo de medida e consequente emissão de um juízo de valor. Segundo o Artigo 28.º do Decreto n.º 54/2018, as escolas têm igualmente o dever de assegurar o direito à participação no processo de avaliação das e para as aprendizagens, a todas/os as/os alunas/os.

A avaliação formativa, por ser um processo eminentemente pedagógico, integrado no ensino e na aprendizagem, com a principal função apoiar e orientar os alunos na melhoria das suas aprendizagens” (Fernandes, 2020a, p.16), pode desempenhar assim um papel fundamental na inclusão e sucesso de todas/os alunas/os.

Nesta linha, a avaliação formativa deve implicar a utilização de diversas estratégias, técnicas e instrumentos de recolha de informação em diversos espaços, tempos e formatos (leituras de enunciados, transcrição de respostas, interpretação em língua gestual portuguesa, registos em vídeo e áudio, braille, pausas vigiadas, entre outros). Esta diversificação permite a avaliação de um maior número de domínios do currículo, uma maior adaptação às diversas características e necessidade das/os alunas/os (Fernandes, 2008) e, por conseguinte, “um maior conhecimento da eficácia do trabalho realizado e um acompanhamento ao primeiro sinal de dificuldade nas aprendizagens dos alunos” (Decreto-Lei n.º 55/2018).

Assim, só através desta triangulação será possível garantir a recolha de evidências que suportem as decisões tomadas, nomeadamente no que diz respeito à adoção e o reajustamento de medidas e estratégias pedagógicas, bem como de medidas de suporte à aprendizagem e à participação. Tal como afirma Fernandes (2008), a avaliação formativa deve permitir não só

conhecer os saberes, as atitudes, as capacidades e o estágio de desenvolvimento das/os alunas/os, como fornecer “indicações claras acerca do que é necessário fazer a seguir” (p.68).

Na verdade, a “avaliação deve acompanhar todas as práticas pedagógicas e, em particular, os processos de ensino para que estes possam ser contínua e sistematicamente regulados e melhorados. Sendo que o principal propósito da avaliação pedagógica é estar ao serviço da melhoria das aprendizagens e do ensino” (Fernandes 2020a, p.3). Tendo sempre em consideração que a forma como a avaliação é pensada e executada tem inúmeras influências nos processos de ensino aprendizagem, pelo que o seu isolamento e desconsideração perante estes influencia diretamente e “significativamente o que e como os alunos aprendem, o que e como os professores ensinam, a organização e o funcionamento pedagógico das escolas” (Fernandes 2020a, p.3).

Assim, os processos de avaliação devem ser adequados aos contextos em que são aplicados, mas sobretudo devem ser pautados pelo rigor e coerência, garantidos através da triangulação dos métodos e instrumentos de recolha de dados, permitindo o cruzamento de diversas informações e, conseqüentemente, a emissão de juízos sobre o valor da atividade educativa, tão fundamentados quanto possível.

A avaliação formativa pressupõe uma partilha de responsabilidades entre alunas/os e docentes, tendo as/os primeiras/os um papel preponderante no desenvolvimento dos processos de autoavaliação e autorregulação das suas aprendizagens e as/os segundas/os na refletida organização e distribuição de feedback. Segundo Fernandes (2006), um feedback diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade, para além de promover a motivação e autoestima das/os alunas/os, ativa os seus processos cognitivos e metacognitivos, essenciais para que regulem e controlem os processos de aprendizagem.

Segundo Santos-Guerra (2003, cit. por Cabral & Alves, et al., 2018), para que os processos de avaliação possam ser efetivamente enriquecedores e contribuir para tomadas de decisão esclarecidas, devem ter em conta a importância do contexto, nomeadamente no que diz respeito às idiossincrasias próprias da organização, o clima institucional, as características das/os alunas/os e a própria fase na qual se desenvolve a avaliação, procurando compreender os símbolos e valores da comunidade educativa.

Deve igualmente ser conferida à avaliação um sentido democrático, tendo por isso a escola a missão de assegurar condições favoráveis para que as/os alunas/os e as/os encarregadas/os de educação tenham direito à participação informada no processo, promovendo a partilha de informações, o envolvimento e a responsabilização das/os várias/os intervenientes (Artigo 26.º do Decreto-Lei n.º 55/2018).

PARTE IV

NOTAS FINAIS

Perante os contributos auferidos no decorrer deste Guia, são, de seguida, expostas algumas orientações, não com o objetivo de pautar ou definir rigorosamente procedimentos, mas sim de refletir acerca das ações passadas e repensar sobre as futuras, na tentativa de compreender o que se poderia ter feito melhor, para que assim, se possa melhorar e projetar um futuro com maior igualdade de oportunidades. Neste sentido...

- Urge a necessidade de **olhar e pensar a avaliação como um processo intimamente ligado, articulado e integrado nos processos de ensino e aprendizagem**, pois não é preciso mais avaliação, é preciso sim, melhor avaliação, poderá considerar-se a **inserção de processos de recolha de dados diversificados**, tais como “a observação direta e a cuidadosa formulação de questões como (...) processos para recolher informação de qualidade acerca das aprendizagens, competências, atitudes e desempenho dos alunos (...) e não contribuindo para que a avaliação se limite à análise do trabalho escrito dos alunos” (Fernandes, 2020c, p.5).
- Importa pensar a avaliação formativa e a totalidade dos seus instrumentos de recolha de dados como práticas que não precisam de um grande aparato ou aviso prévio, mas como **processos que ocorrem diária e naturalmente no cotidiano da sala de aula**, onde as interações sociais, a participação, a inquisição, o empenho e o envolvimento das/os alunas/os são momentos que, tendo em conta os critérios estipulados pelas/os docentes, devem ser sempre considerados, pois a continuidade do processo de ensino aprendizagem não se deve ver limitada temporalmente a uma hora e meia de teste. Deve ser um **processo contínuo, interativo e informado onde se privilegie o feedback e a melhoria das aprendizagens dos alunos**, garantindo uma visão de que a avaliação “não é entendida como uma ameaça, como um meio de punição ou de intimidação das pessoas” (Fernandes, 2020a, p.6), mas como um processo que visa a melhoria do ensino e das aprendizagens.
- Há que considerar cada singularidade como uma mais-valia, e como **uma oportunidade para fazer diferente, mais e melhor**, logicamente que existem situações com mais especificidades, mas importa manter patente que “qualquer pessoa, por mais limitada que seja em sua funcionalidade acadêmica, social ou orgânica, tem uma contribuição

significativa a dar a si mesma, às demais pessoas e à sociedade como um todo.” (Sasaki, 2005, p.23)

- É necessário pensar a qualidade da escola na medida e na forma como responde à heterogeneidade com práticas diversificadas, pois uma escola capaz de dar resposta aos mais diversos desafios será sempre **um local de todos e para todos os alunos**. No entanto, existem algumas condições que beneficiam a sua ação, tais como “turmas menos numerosas, com dimensões menos mega e mais humanas, com mais agentes educativos, com mais professores, com mais estruturas humanas e organizacionais de apoio, com mais recursos” (Rodrigues, p.7).
- A/o docente desempenha um papel chave e crucial, pois é desta/e que parte a primeira, e a mais presente resposta e gestão da heterogeneidade presente nas salas de aula, cabendo-lhes assim **percecionar, perspetivar e prospetar de maneira positiva e eficaz essas diferenças de ritmos, conhecimentos e culturas, encarando-as como oportunidades de partilha e crescimento**. No entanto, “ao nível da escola, deve ouvir-se os professores, sentir as suas dificuldades, as suas angústias e os seus problemas” (Silva, 2001, p. 34). Para tal, é necessário criar espaços e tempos de partilha de informações, de experiências, numa atitude colaborativa, em oposição ao tradicional individualismo característico ainda da classe docente (Santos, 2006, p.98).
- Todas/os as/os docentes devem, não só conhecer, como **compreender de forma profunda os normativos legais** em execução, pois apenas dessa forma conseguirão perceber o espaço de atuação e a autonomia de movimentos que possuem. A premissa patente será sempre melhorar e incluir, nunca estancando as/os alunas/os em determinadas medidas, mas sim possibilitando e potenciando a sua evolução e melhoria. É necessário um acompanhamento de todo o processo que permita monitorizar e acompanhar as/os alunas/os, na atribuição e/ou dispensa de determinadas medidas.
- - A autonomia hoje distribuída apresenta dimensões nunca vistas, e ainda no seguimento do ponto anterior, é necessário aproveitá-la e potenciá-la ao máximo. É certo que se apresenta ainda muito dependente do contexto, e, por isso, é preciso um olhar reflexivo e crítico sobre a legislação e perceber o que esta nos possibilita. No seguimento desta linha de pensamento, deixam-se as seguintes afirmações, na expectativa de lançar um novo olhar sobre as possibilidades que apenas as vontades limitam: a temporalidade não é estanque e o calendário, especialmente em escolas mais pequenas, é flexível; em alternativa a uma solução estigmatizante como a reprovação, a retenção afigura-se como uma possibilidade e até uma solução, desde que seja levado a cabo um efetivo

acompanhamento. No entanto, nenhuma destas possibilidades, por si só, ajudam as/os alunas/os no seu sucesso e aproveitamento escolar. O que estimula a aprendizagem são essencialmente as/os boas e bons docentes, um ambiente estimulante e motivador, a diferenciação pedagógica e a crença nas capacidades nas nossas crianças e jovens!

- —É necessário **acreditar que as/os alunas/os são capazes**, este posicionamento passará tanto na voz, como na ação da/o docente, porque mesmo no caso de a criança achar que não é capaz, o simples envolvimento da/o docente será uma força que auferirá motivação. Tal situação contribuirá também para incentivar e desenvolver autoestima nas crianças, lembrando que o mais necessário para o futuro das crianças é que estas pensem bem, pois tudo o resto, como erros ortográficos ou de cálculo, são situações que se superam com treino, enquanto o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas são bem mais complexos de desenvolver e, por vezes, basta um bom exemplo dentro da sala de aula que tais competências sejam potenciadas.
- A reflexão deverá ser uma constante no campo de atuação docente, pois apenas um **docente reflexivo** valoriza o tempo de apropriação e de reflexão sobre o que viveu e experienciou, quer no contacto com os pares e com os alunos, quer nos diferentes contextos. Trata-se de uma “identificação e reflexão acerca de seus saberes, seus valores, um pensar em suas posturas e suas práticas utilizando a reflexão como mediadora do conhecimento.” (Nóvoa, 1992, cit. Prado, Sanches e Vitaliano, 2019)
- A **capacitação docente revela-se como estratégica e primordial**, quer para a adoção de uma mentalidade mais inclusiva, quer para a implementação de práticas que a complementem, pois tal como alguns estudos tem demonstrado, há uma associação das atitudes dos professores às suas perceções pedagógicas, bem como à formação e experiência, sendo reveladoras para as possibilidades e limites da inclusão” (Verdugo, Jenaro & Arias, 1995; Moberg, 1997; Pescador, Palomares & Arrang, 1999; Batsiou, Bebetos, Panteli & Antoniou, 2008 cit. Freitas e Carvalho, 2019, p.538). Demonstrando assim que não basta unicamente falar acerca da temática para que ela passe a ser implementada em práticas pedagógicas concretas e efetivas, pois as práticas pedagógicas são algo que demora tempo a ser alterado e, antes mesmo da implementação, levam tempo a ser compreendidas pelos docentes, no sentido de procurarem a melhor adequação aos seus contextos de sala de aula. Ainda no seguimento deste ponto Silva (2002), refere que a inclusão tem sido “implementada sem que os professores do ensino regular tenham tido formação que os ajude no desempenho das várias e diferentes tarefas com que se veem confrontados” (Silva, 2002, p.43 cit. Freitas e Carvalho, 2019,

p.538), reforçando uma vez mais a ideia de que é necessária uma preparação eficaz antes de se pensar em efetivações.

PARTE V

PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA CONTEXTO ESCOLAR

Nota Introdutória

As atividades de seguida apresentadas são apenas alguns exemplos, tendo todas elas o objetivo de promover a igualdade de oportunidades em contexto de sala de aula. São atividades que pretendem, igualmente, consciencializar as crianças para a importância de se colocarem no papel do outro, promovendo assim o respeito e empatia pela diferença.

O valor que estas atividades poderão representar passarão sempre, não por uma replicação deliberada, mas por um necessário ajuste feito pela/o docente. Assim, é fundamental que a/o docente tenha uma escuta ativa e uma atitude diligente, estando atento a desigualdades presentes na sala de aula, às especificidades, características e necessidades de cada aluna/os.

Conhecer o outro

Objetivos:

- Compreender que todos somos todos diferentes com experiências distintas;
- Promover o respeito por essas diferenças;
- Estreitar relações pessoais;

Descrição da Atividade:

Cada aluna/o deve escolher uma foto que marque um momento importante da sua vida e redigir um pequeno texto que explique esse momento. O propósito é construir um quadro de turma, com a foto e o pequeno texto de cada aluna/o. Todos leem a sua história, partilhando assim algo novo sobre si às/aos restantes colegas.

Notas:

Pode ser uma atividade particularmente interessante em turmas com alunas/os imigrantes ou de uma cultura de pertença distinta da maioria, para que as/os colegas conheçam um pouco melhor as suas vivências e costumes.

A palavra da semana

Objetivos:

- Promover um ambiente inclusivo e de respeito na sala de aula;
- Desenvolver competências de literacia;

Descrição da Atividade:

Todas as semanas, a/o docente escolhe uma palavra, que será a “Palavra da Semana”. Essa palavra deve estar relacionada com valores ou sentimentos que devem estar sempre presentes na escola, na sala de aula, no convívio entre colegas, com funcionárias/os e docentes (amizade, respeito, ajuda, cooperação, empatia, igualdade, companheirismo, solidariedade, entre outros exemplos).

Cada aluna/o, e rotativamente, fica encarregada de redigir um pequeno texto sobre o significado da palavra (podem consultar dicionários, livros, a internet ou questionar familiares sobre o significado que atribuem à palavra), devendo esta ficar afixada na parede, ao longo de toda a semana.

No final do ano, podem construir um quadro de turma com todas as palavras.

Notas:

As/os alunas/os também podem e devem sugerir palavras e caso haja alunas/os provenientes de outros países e cuja língua materna não seja o português, podem todas as semanas traduzir a palavra para a sua língua, deixando igualmente a tradução afixada, juntamente com a palavra em português. Não só estimula o sentimento de pertença das/os alunas/os estrangeiras, estreitando relações, como possibilita que os restantes tenham contacto com outra língua.

E se fosse comigo?

Objetivos:

- Compreender que mesmo diferentes, todas/os temos direito às mesmas oportunidades;
- Promover o respeito e empatia;
- Estreitar relações pessoais;

Descrição da Atividade:

A turma deve ser dividida em pares, sendo que um dos membros deve ser vendado, durante algum tempo. Assim, e com a ajuda da/o sua/seu colega, a/o aluna/o que está vendado deve realizar as tarefas diárias, como brincar, comer e realizar as atividades propostas pela/o docente em sala de aula.

No final da experiência, cada par escreve um pequeno texto sobre as dificuldades sentidas e partilha com a restante turma. Em conjunto, e partindo do exemplo das pessoas cegas, devem refletir sobre as diferenças de cada um, e que apesar das dificuldades que cada uma/um possa

sentir, todas/os temos o direito a uma educação de qualidade, promovendo assim a conscientização das crianças para a importância de uma escola inclusiva.

É importante que as/os alunas/os compreendam que somos todas/os diferentes, umas/uns com mais dificuldades que outras/os mas que ninguém deve ser discriminada/o por isso, promovendo o sentido de respeito e entreajuda.

Notas:

Mesmo não tendo alunos cegos na turma, esta atividade pode ser importante para que as/os alunas/os se consigam colocar no lugar do outro, independentemente da sua diferença, desenvolvendo assim um sentimento de respeito e de empatia pela/o próxima/o.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amante, L. (2013). Tecnologias e Educação: Novas possibilidades ou novas desigualdades? In A. Cavalheri, S. N. Engeroff & J. C. Silva (Org.) (2013). *As Novas Tecnologias e os Desafios para uma Educação Humanizadora*. Biblos Editora: Santa Maria, p. 159-180

Booth, T. (2003). *Superar a exclusão através de abordagens inclusivas na educação: Um desafio & uma visão. Documento conceptual*. UNESCO

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. CSIE

Brandão, M., Carneiro, F. & Mação, L. (2019). Ensino superior como dinamizador dos processos de inclusão. In Correia, S., Ricardo, M. & Duarte, R. (eds.). *III Enjie – Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação Desigualdades sociais e educativas: que lugar na investigação?* Pp. 256-263.

Casa-Nova, M. (2006). A relação dos ciganos com a escola pública: Contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. In *Pluralidade de olhares sobre escolas e famílias e suas intra e inter-relações*. Revista Interações v. 2, n.º 2, pp. 155-182

Coleman, J. (2011). O Conceito de Igualdade de Oportunidades Educacionais. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº34, pp. 137-155.

Comissão Europeia (2011). *Um quadro europeu para as estratégias nacionais de integração dos ciganos até 2020*. Bruxelas: Comissão Europeia.

Courela, C. & César, M. (2012). *Inovação Educacional num Currículo Emancipatório: um estudo de caso de um jovem adulto*. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 2, p. 326-363.

Dias, P. (2019). Os desafios da educação inclusiva numa escola com alunos surdos. In Correia, S., Ricardo, M. & Duarte, R. (eds.). *III Enjie – Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação Desigualdades sociais e educativas: que lugar na investigação?* pp.661-677.

Direção-Geral da Educação (2019). *Promover a inclusão e o sucesso educativo das comunidades ciganas – Guião para as escolas*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. In *Revista Portuguesa de Educação* v. 19, n.º 2. Universidade do Minho: CIEd, p. 21-50.

Fernandes, D. (2007). *Avaliação Das Aprendizagens: Desafios Às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores

Fernandes, D. (2020a). *Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.

Fernandes, D. (2020b). *Diversificação dos Processos de Recolha de Informação (Fundamentos)*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.

Fernandes, D. (2020c). *Diversificação dos Processos de Recolha de Informação(Dois Exemplos)*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.

Freire, S. (2008). *Um olhar sobre a inclusão*. Revista da Educação, Vol. XVI, nº 1

Freitas, V. & Carvalho, L. (2019). Pedagogia da inclusão: atitudes e ações. In Correia, S., Ricardo, M. & Duarte, R. (eds.). *III Enjie – Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação* *Desigualdades sociais e educativas: que lugar na investigação?* pp.537-545

Linguica, M. F. & Galinha, S. (2016). Da diversidade à (des)igualdade de oportunidades – Representações, Significados e Diretrizes. *Revista da UI_IPSantarém - Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 4(2), pp.31-53.

Magalhães, M., Canotilho, A. & Brasil, E. (2007). *Gostar de mim, Gostar de ti. Aprender e prevenir a violência de género*. Lisboa: UMAR

Moreira, M. (1998). Desigualdades, educação e novas tecnologias. In *Revista Quaderns Digitals*. Espanha.

Pereira, F. (Coord.) et al. (2015). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Prado, D., Sanches, I. & Vitaliano, C. (2019). A educação inclusiva e o trabalho colaborativo: a formação do professor através da reflexão das suas práticas. In Correia, S., Ricardo, M. & Duarte, R. (eds.). *III Enje – Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação Desigualdades sociais e educativas: que lugar na investigação?* Pp. 134-142.

ONU (1959). *Declaração dos Direitos das Crianças*. Assembleia Geral n.º 1389 (XIV)

ONU (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Nova Iorque: Resolução 44/25 da Assembleia Geral

Rocha, A. (Coord.) et al. (2016). *A Escola Inclusiva: Desafios*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC)

Rodrigues, D. (s.d). *A Inclusão como Direito Humano Emergente*. Conferência Direitos Fundamentais da Criança e Educação Inclusiva.

Ruivo, J. (2017). *Escola: Uma Tribo Global*. Castelo Branco: RVJ – Editores.

Sánchez, P. (2005). *A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI*. Inclusão - Revista da Educação Especial.

Sasaki, R. (2005). Inclusão: o paradigma do século 21. *Revista da Educação Especial*, 19, pp.19-23.

Santos, J. (2006). Os Pais e a Inclusão. *Tese de Mestrado*. Mangualde: ISCEM.

Seabra, T. (2009). *Desigualdades escolares e desigualdades sociais*. *Revista Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 59, p. 75-106.

Seabra, T. (2012). Desigualdades de desempenho escolar: etnicidade, género e condição social em escolas básicas da Área Metropolitana de Lisboa. In *Imigração, Diversidade e Convivência Cultural*. Porto: Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, p. 185-210.

Seabra, T., Vieira, M.M., Baptista, I. & Castro, L. (2014). In Melo, B.P., Diogo, A. Ferreira, M., Lopes, J. & Gomes, E. *Entre Crise e Euforia: Práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal*. Pp. 947-974

Sefton, A. P. (2014). Prática docente e socialização escolar para as diferenças: estratégias de socialização da transformação da ordem de gênero e sexualidade. In Melo, B.P., Diogo, A. Ferreira, M., Lopes, J. & Gomes, E. *Entre Crise e Euforia: Práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal*. Pp. 869-894.

Silva, A. & Pacheco, J. (2011). *Escola da Ponte: Um espaço de múltiplas interações, cooperação e partilha*. Rio de Janeiro: Editora Rovel.

UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Conferência de Jomtien.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca E Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade.

UNESCO (2000). *Educação para todos: O Compromisso de Dakar*. Fórum Mundial de Educação.

Legislação:

Assembleia Constituinte (1976), *Constituição da República Portuguesa – VII Revisão Constitucional*

Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República n.º 129 – I Série*

Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho. *Diário da República n.º 129 – I Série*

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237 - I Série*

Resolução de Conselho de Ministros n.º 25/2013. *Estratégia Nacional Para a Integração das Comunidades Ciganas 2013 – 2020*. ACIDI - Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural

ANEXOS

COMUNIDADE CIGANA E A ESCOLA

A comunidade cigana tem sido, ao longo dos tempos, afastada da escola, sendo ainda inequívoco o contraste entre o sucesso escolar de um número crescente de jovens com o insucesso e a desistência precoce de muitas/os outras/os (DGE, 2019).

A relação entre as instituições escolares e as comunidades ciganas permanece pautada por desconfianças e distanciamentos recíprocos, apesar das mudanças em curso nas medidas de políticas educativa e da criação e implementação de programas que visam promover novas oportunidades para a inclusão e o sucesso educativo de todas as crianças e jovens da comunidade cigana (DGE, 2019).

Apesar do aumento do número de crianças ciganas a frequentar a educação pré-escolar, do aumento da taxa de escolarização (essencialmente no ensino básico), do acesso de algumas dezenas de jovens ao ensino superior, bem como o crescente acesso de adultos a programas de aprendizagem ao longo da vida, prevalece ainda a necessidade de consolidar, sistematizar e generalizar práticas e estratégias que estimulem novos pensamentos na comunidade educativa, com vista à valorização da diversidade (DGE, 2019).

Em Portugal, dentro das diferentes minorias étnicas, a comunidade cigana continua a ser das que apresenta um menor índice de aproveitamento escolar e um maior nível de absentismo, com uma brutal diminuição da frequência escolar na transição entre ciclos, com especial incidência no final do 1º CEB (Casa-Nova, 2006).

Cada comunidade educativa é única e a escola deve delinear estratégias que melhor de adequam ao seu contexto, não existindo por isso soluções universais e infalíveis. Assim, conhecer, de modo tão profundo quanto possível, a cultura cigana, no que diz respeito aos seus processos de socialização, às relações e educação familiares, às suas perspetivas de vida, à sua relação com o mercado de trabalho e ao modo como as/os jovens de inserem na vida ativa, deve ser o ponto de partida não só para a compreensão, prevenção e combate ao insucesso escolar e à desistência precoce das/os jovens ciganas/os mas também para a construção de uma relação de confiança entre a escola e as famílias, fundamental para percursos escolares prolongados e de sucesso.

Causas Para O Insucesso E Abandono Escolares

As diferenças estruturais entre a cultura cigana e a cultura escolar são indubitáveis, sendo a primeira uma cultura ágrafa, de transmissão oral, que valoriza o pensamento concreto e o conhecimento ligado ao desempenho de atividades quotidianas que garantem a reprodução

cultural e social do grupo, e a segunda uma cultura majoritária na sociedade, letrada e de transmissão escrita, em que o conhecimento abstrato é valorizado (Casa-Nova, 2006).

Neste sentido, existe um confronto de culturas nos processos de socialização da criança cigana, aquando do início da sua escolarização, no sentido em que os papéis e tarefas que deve desempenhar na escola, contrastam e incompatibilizam-se, em grande medida, com os papéis que desempenha no seu grupo de pertença.

As crianças ciganas são educadas de modo bastante flexível, com base no pressuposto que se devem desenvolver ao seu ritmo, sem imposição de horários e de regras, desobrigando-as, por isso, a uma disciplina concordante com as regras valorizadas pela instituição escolar (Casa-Nova, 2006). Os casamentos em idades precoces, comuns e valorizados nestas comunidades, revelam-se também outro fator que contribui para o abandono escolar, principalmente no caso das raparigas (Casa-Nova, 2006).

Para muito membros da comunidade ciganas, a escola continua a ter um impacto pouco significativo para que, de forma durável e permanente, faça parte do seus projetos e quotidianos de vida (Casa-Nova, 2006). Muitas destas famílias não reconhecem valor acrescentado à frequência da escola para o seu sistema de valores e, em consequência, as crianças ciganas desenvolvem-se num ambiente familiar e comunitário pouco sensível à escola, onde a importância desta surge ainda à margem das outras atividades do dia-a-dia.

Contudo, várias famílias valorizam a frequência da escola, reconhecendo a importância da sua conclusão na integração na sociedade e em particular no mercado de trabalho. Nestes casos, Casa-Nova (2006) identifica dois possíveis e distintos comportamentos por parte das famílias, conseguindo algumas desenvolver estratégias que permitam às suas filhas e filhos terminarem os estudos, enquanto outras, com receio de reações discriminatórias por parte do próprio grupo de pertença, não apoiam a sua permanência na escola.

Por todos estes motivos, as crianças ciganas são consideradas, escolarmente, casos difíceis por evidenciarem dificuldades na adaptação à escola, todavia a escola raramente aparece referenciada como uma das razões para essa inadaptação (Casa-Nova, 2006). Esta inadaptação provoca mal-estar nas crianças dentro da escola, o que as motiva a construir uma multiplicidade de pretextos e estratégias para abandonarem a sala de aula ou para faltarem à escola. Consequentemente, são criadas várias representações sociais sobre as crianças ciganas (serem preguiçosas ou mentirosas), que têm impacto negativo sobre as mesmas (Casa-Nova, 2006), gerando assim um círculo reiterado de confronto e desconforto.

Estratégia Nacional Para A Integração Das Comunidades Ciganas

Ao reconhecer as dificuldades de inserção social das comunidades ciganas, nomeadamente os obstáculos que as/os jovens enfrentam no processo de entrada na vida ativa e no mercado de trabalho, associados à débil escolarização e à elevada taxa de insucesso e de abandono escolar precoce desta população, Portugal concebeu a Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas 2013-2020 (ENICC), coordenada pelo Alto Comissariado para as Migrações, publicada através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013, de 17 de abril e revista, alargada e aprofundada através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 154/2018, de 29 de novembro.

A ENICC pretende promover um apoio mais sistemático e abrangente às comunidades ciganas, através da adequação de mecanismos já existentes ou desenvolvimento de novos que, em função das características e especificidades culturais desta população, promovam a sua inclusão social e assegurem uma efetiva educação de qualidade, valorizando o seu património cultural e a sua participação, enquanto cidadãos portugueses.

Assim, e no que diz respeito à educação, a ENICC tem como objetivo atingir uma educação para todos, que respeite os valores e tradições das comunidades ciganas e que permita, em simultâneo, o desenvolvimento das competências necessárias à sua participação na sociedade e no mercado de trabalho, refletindo uma melhoria efetiva dos seus níveis de vida.

É então identificada como meta garantir condições efetivas de acesso à educação, sucesso educativo e aprendizagem ao longo da vida de pessoas ciganas, através da promoção e reforço da capacidade das escolas para a integração e o sucesso educativo das crianças e jovens no ensino básico, secundário e ensino superior, do reforço das competências básicas de adultas/os ciganas/os iletradas/os e da capacitação das/os profissionais da segurança social e de proteção de crianças e jovens (DGE, 2019).

Para tal, a ENICC define como prioridades:

- Garantir o acesso à Educação Pré-Escolar, por esta se constituir como o momento privilegiado para o estabelecimento e estreitamento de laços de confiança entre as famílias ciganas e a escola;
- Aumentar os índices de escolarização e garantir que todas as crianças ciganas completam a escolaridade obrigatória, mobilizando a escola para o sucesso das/os alunas/os ciganas/os e para a valorização da sua diversidade cultural;
- Prevenir o abandono escolar precoce, promovendo a continuidade da escolarização a nível do ensino secundário e incentivando o ingresso ao ensino superior;

- Promover o combate à iliteracia e garantir o acesso à aprendizagem ao longo da vida, sensibilizando e motivando as comunidades ciganas para o reconhecimento e valorização das aprendizagens obtidas por vias formais e informais;
- Promover a formação de agentes educativos na diversidade da cultura cigana, com a participação de elementos dessas comunidades enquanto formadores e interlocutores privilegiados;

O Papel Da Escola

Promover o sucesso escolar das crianças e jovens ciganas/os passa por, em grande medida, garantir que a sua comunidade confie e valorize a escola. Neste sentido, a escola assume um importante papel, não só na escolarização das crianças ciganas, mas também junto das suas famílias e comunidade, devendo por isso promover a imagem de um espaço favorável ao diálogo, ao respeito e à valorização da diversidade.

Assim, promover uma cultura escolar inclusiva e intercultural, tendo como referência as características da comunidade educativa e dos territórios onde esta se insere, revela-se fundamental para que as comunidades ciganas estabeleçam uma relação de confiança e um sentimento de pertença em relação à escola, o que, presumivelmente, terá um impacto positivo na integração das famílias e, conseqüentemente, no sucesso educativo das crianças.

Estratégias como a divulgação de casos de sucesso, em contradição ao pressuposto paradigma do insucesso escolar, a composição de turmas heterogéneas, a presença de mediadores na escola, o recurso à música ou à dança, por exemplo, nas práticas pedagógicas ou a representações gráficas de crianças e jovens ciganas/os nos diferentes ambientes escolares e a criação de mecanismos de participação escolar que promovam o envolvimento das/os estudantes ciganos nos processos de auscultação e tomada de decisões podem também potenciar a validação da importância do papel da escola por parte das/os alunas/os, das suas famílias e da comunidade à qual pertencem e, conseqüentemente, a sua inclusão (DGE, 2019).

Por se encontrarem numa posição de proximidade privilegiada para a identificação de situações de discriminação e violência, frequentemente agravadas, no caso das crianças ciganas, fruto de preconceitos e estereótipos, o pessoal não docente exerce uma função essencial na promoção e garantir de um ambiente escolar seguro e inclusivo (DGE, 2019). Neste sentido, deve ser uma das prioridades da escola garantir que os funcionarem têm acesso a formação holística e de qualidade que os prepare e apoie nessa tarefa, sempre que as suas necessidades assim o exijam.

Desenvolver uma cultura de participação e compromisso entre a escola e a comunidade cigana, construindo um espaço integrador e de partilha, é, por isso, fundamental. Para tal, através de um discurso acessível, na linguagem verbal e quer na não-verbal, devem ser garantidos canais de comunicação amplamente conhecidos e compreendidos por todos os envolvidos, e que proporcione às famílias orientação e acompanhamento, priorizando os princípios de igualdade de oportunidades e do respeito pela diferença (DGE, 2019).

Na mesma linha, e segundo a ENICC, as famílias devem ser envolvidas nos processos de tomada de decisões sobre os percursos escolares das suas crianças e jovens, devendo, por isso, a escola estar sensibilizada para a importância da flexibilização dos percursos educativos e formativos de acordo com o perfil das/os diferentes alunas/os e apostar num acompanhamento de proximidade e à medida das necessidades de cada uma/um.

Neste sentido, em alguns casos, turmas de Percursos Curriculares Alternativos, Cursos de Educação e Formação ou Programas Integrados de Educação e Formação poderão significar um efetivo meio de inclusão e sucesso educativos para alunas/os em risco de abandono, com um percurso continuado de insucesso ou com uma idade já desfasada face a colegas no mesmo ano de escolaridade (DGE, 2019). Nestes casos, é fundamental que sejam criadas ofertas educativas e formativas que não fomentem a segregação e a estigmatização das turmas, que a integração das/os alunas/os seja consciente e voluntária e que o projeto educativo seja efetivamente adequado ao seu perfil, promovendo assim e de modo eficaz, o sucesso escolar das/os alunas/os e a possibilidade de integrarem outras modalidades educativas ou o mercado de trabalho (DGE, 2019).

Todavia, esta alternativa deve ser apenas encarada como uma solução de recurso, sendo por isso essencial apostar em soluções educativas de carácter preventivo, permitindo uma intervenção atempada ao primeiro sinal de dificuldade, dentro da idade esperada para a frequência do respetivo ciclo de ensino e no seio de turmas heterogéneas (DGE, 2019).

A organização das turmas merece também principal cuidado por parte de escola, devendo ser efetivados esforços para adequar a sua constituição, equilibrando a distribuição das/os alunas/os ciganas/os pelas diferentes turmas. Simultaneamente, a escola deve procurar atender às capacidades de cada docente para a inclusão das/os alunas/os ciganas/os e das suas famílias, privilegiando o perfil mais adequado a cada caso, principalmente na designação da direção de turma (DGE, 2019).

Outro aspeto que se tem revelado crucial para o trabalho desenvolvido com as comunidades ciganas diz respeito à mobilização dos familiares dos alunos para modalidades diversas de educação, formação e certificação de adultos, de acordo com os seus perfis e competências prévias (DGE, 2019). Também aqui a escola assume um papel preponderante,

principalmente na definição de estratégias integradas e específicas, com vista a garantir ofertas de educação e formação de adultos adequadas às características e expectativas das populações ciganas pertencentes à sua comunidade educativa.

Papel Da/o Docente

A/o docente é uma das peças basilares para a inclusão e o sucesso escolar de qualquer criança, não só por ser o responsável pelas práticas pedagógicas vigentes em sala de aula, mas também pelo seu papel de mediador na determinação de regras de convivência comuns, na resolução de conflitos e na desconstrução dos estereótipos étnicos e raciais (DGE, 2019).

É também um elemento determinante na introdução de novas abordagens pedagógicas que privilegiem a utilização de recursos educativos e de instrumentos de avaliação que melhor se adequem às especificidades das/os suas/seus alunas/os e aos contextos em que estão inseridos (DGE, 2019). Assim, e no âmbito do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que confere maior autonomia e flexibilidade às escolas para gerirem o currículo nacional, as/os docentes podem tornar o currículo mais acessível e significativo, envolvendo as/os alunas/os nas atividades e conferindo sentido às suas aprendizagens e, conseqüentemente, à frequência escolar (DGE, 2019).

De modo a promover o sucesso e a inclusão de todas/os as/os alunas/os, nomeadamente das/os alunas/os ciganas/os, esta flexibilização e autonomia podem espelhar-se na criação de novas disciplinas promotoras de abordagens plurais em diferentes contextos, na flexibilização da carga horária letiva, com vista à dinamização de atividades do interesse das/os alunas/os e da comunidade em que se inserem, e na realização de parcerias, incluindo a comunidade cigana, que, em articulação com a comunidade educativa, contribuam para a prossecução mais eficaz do Projeto Educativo e do Plano de Ação Estratégica da escola (DGE, 2019).

Tornar as aprendizagens mais significativas, fomentando a ligação entre o currículo e o universo das/os alunas/os, poderá contribuir para a sua aproximação à escola e, no caso particular da etnia cigana, reforçar a sua frequência escolar, principalmente a partir do 2.º CEB (DGE, 2019). Neste sentido, as/os docentes podem desenvolver metodologias pedagógicas que coloquem as/os alunas/os no centro do processo educativo, interligando as aprendizagens essenciais de cada ano de escolaridade com o currículo local e o meio em que estas/estes se inserem. Incentivar o trabalho colaborativo, por via de projetos por exemplo, a abordar, de modo mais profundo e transversal, temáticas como educação para a cidadania, igualdade de género, interculturalidade, participação democrática, empreendedorismo, entre outras, podem também ser uma estratégia para o desenvolvimento pessoal e inclusivo de todas/os (DGE, 2019).

No que diz respeito aos processos de avaliação, a/o docente deve também diversificar as técnicas e instrumentos, com o propósito de recolher informação mais continuada e detalhada sobre os conhecimentos adquiridos pelas/os suas/seus alunas/os, permitindo adaptar as práticas pedagógicas às suas necessidades, de modo atempado e eficaz.

Estratégias Locais

No que diz respeito ao processo de ajustamento da rede escolar, este deve ser orientado pelos princípios da igualdade de oportunidades, diversidade, coesão social e participação dos diferentes elementos das comunidades educativas. Devem, assim, ser desenvolvidas estratégias locais que contrariem as assimetrias, ou seja, a concentração de alunas/os ciganas/os em determinado estabelecimento de ensino e a sua conseqüente estigmatização, prejudiciais à criação de ambientes de aprendizagem interculturais promotores de inclusão e sucesso escolares.

As autarquias podem desempenhar um papel ativo, apoiando a escola no estabelecimento de uma relação de confiança com as famílias ciganas. Neste sentido, mediadores culturais e/ou técnicos podem representar um apoio estratégico para facilitar a aproximação e o estabelecimento de relações de confiança entre os membros das comunidades ciganas e a escola, aconselhando as famílias sobre o funcionamento do sistema educativo local e contribuindo para assegurar que as crianças fazem a transição entre cada fase da sua carreira escolar (Comissão Europeia, 2011). De salientar que as famílias ciganas tendem a valorizar a pertença étnica dos mediadores, por favorecer a construção de uma imagem positiva da população cigana, junto da restante comunidade educativa (DGE, 2019).

Nesta mesma linha, estreitar relações com associações ciganas pode representar um contributo importante para as/os jovens desta etnia, ao potenciar-lhes um espaço de representação, afirmação e partilha da sua identidade e dando-lhe acesso a uma rede de contactos relevantes para processos informais de mentoria (DGE, 2019).