

ICCA2022-30289 - Importância da Inclusão e da Flexibilidade em Contexto

Escolar

Olívia de Carvalho¹, Ana Teixeira², Estrela Paulo³, Sónia Galinha⁴

¹ *Instituto Jurídico Portucalense (IJP), Centro de Estudos População, Economia e Sociedade (CEPESE), CIDI_IESF olivia@upt.pt (Portugal)*

^{2,3} *Escola Superior de Educação de Fafe (Portugal)*

⁴ *CIE_UMa e ESE (Portugal)*

Resumo

O objetivo deste estudo é investigar, conhecer, analisar e compreender a importância da inclusão e da flexibilidade curricular em contexto escolar, tendo por base as dificuldades e os desafios existentes no processo de inclusão e na utilização de estratégias que desenvolvam as necessidades que cada aluno demonstra. Esta investigação de natureza quantitativa no âmbito da Especialização em Educação Especial Domínio Cognitivo Motor do IESF contou com a participação de professores especializados em Educação Pré-escolar e Ensino Básico do 1º Ciclo, foi realizada com a aplicação de um questionário no google forms e partilhada em grupos de professores. A recolha de dados foi realizada com a administração de um inquérito por questionário aplicado numa amostra de 67 professores na faixa etária entre os 22 anos e os 66 anos. Podemos verificar que, os profissionais inquiridos configuram, uma resposta educativa eficaz no processo de inclusão, colocando em prática a flexibilidade curricular no processo de ensino/aprendizagem. Também, verificamos que existem obstáculos em relação à falta de recursos humanos e materiais, e sobretudo, pelas turmas numerosas, onde alunos com dificuldades diversas estão presentes em salas de aula sem ajuda de profissionais especializados.

Palavra-chave: Inclusão, Flexibilidade curricular, Escola, Ensino/Aprendizagem.

Abstract

The objective of this study is to investigate, know, analyze and understand the importance of inclusion and curriculum flexibility in a school context, based on the difficulties and challenges that exist in the inclusion process and on the use of strategies that develop the needs that each student demonstrates. This study, part of the Specialization in Special Education Cognitive Motor Domain, had the participation of teachers specialized in Pre-School Education and 1st Cycle Basic Education. The study, of a quantitative nature, was carried out with the application of a questionnaire in google forms and shared in groups of teachers, hence, we intend to obtain a heterogeneous response, it was used as a data collection instrument a questionnaire survey. It was applied to a sample of 67 teachers aged between 22 and 66 years. We can see that the professionals surveyed configure an effective educational response in the inclusion process, putting into practice curriculum flexibility in the teaching/learning process. Also, we verified that there are obstacles in relation to the lack of human and material resources and, above all, due to the numerous classes, where students with different difficulties, are present in classrooms without the help of specialized professionals.

Keyword: Inclusion, Curriculum flexibility, School, Teaching/Learning.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Nos dias de hoje, em Portugal, persiste um documento legislativo que é o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, que veio revogar o anterior D.L. n.º 03/2008 que regulamenta a educação inclusiva. Este Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho constitui prioridades que apoia a Escola Inclusiva de todos os alunos independentemente das suas características pessoais e sociais, respondendo à diversidade das necessidades e potencialidades garantindo “a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (n.º 1 do artigo 1.º). Este apresenta uma perspetiva claramente inclusiva, assumindo-se como suporte à implementação de mudanças significativas a nível organizacional no processo educativo. Sofiato e

Angelucci (2017) referem que a definição de inclusão está associado ao conceito da Educação Especial e à ideia de necessidades educativas especiais encaminhando, para uma intervenção educativa direcionada a pessoas vulneráveis, e em risco de exclusão escolar. Esta ligação está, também relacionada com a Declaração de Salamanca (1994) no compromisso de desenvolver uma educação implementada pelo respeito da diferença e pela diversidade, ou seja, uma educação para todos, quer pelas recomendações nela desenvolvidas, entre outras a de que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades”. Sendo assim, e no que diz respeito a este grupo social, verifica-se que não sendo o processo de inclusão um desafio menor, não é uma novidade. Como é emitido pela UNESCO (2019, p. 13), as pessoas com deficiência “sempre estiveram em situação de maior desvantagem, ocupando no imaginário coletivo, a posição de alvos da caridade popular e da assistência social, e não de sujeitos de direitos sociais, entre os quais se inclui o direito à educação”. Porém, não sendo este desafio da inclusão uma novidade continua a ser manifestado, como um objetivo identificado em todos os países que continuam a investir em políticas, que promovam a cautela de todas as maneiras de discriminação e de exclusão (UNESCO, 2019). Assim, um dos desafios que se continua a propor aos sistemas educacionais relaciona-se com a capacidade em alcançar, em todos os alunos, independentemente das suas diferenças, o sucesso no seu processo de ensino/aprendizagem. E, desta forma, captar na inclusão dois objetivos essenciais: um objetivo político prioritário e um central da educação escolar (UNESCO, 2019).

Nesta perspetiva, corroboramos com as palavras Carvalho (2000) quando refere que “a maior vantagem da normalização é o facto desta poder trazer benefícios tanto para a pessoa com deficiência como para a sociedade no sentido de proporcionar a ocasião de conhecer e respeitar os deficientes e reduzir os mitos e temores que em algumas épocas conduziram à sua marginalização” (p.87)

Segundo a mesma autora “Ao mesmo tempo, a presença física de alunos com deficiência, na escola regular, terá como consequência uma valorização tanto na interacção social com os seus companheiros, quanto na sua aceitação social” (p.87)”.

Na opinião de Braga (2010) uma visão mais alargada de inclusão apareceu na década de 90, quando a escola e educação proporcionou uma maior integração escolar. Nesse tempo foi lançado o movimento inclusivo das crianças, onde a conquista académica dos alunos era visualizada com igualdade de aprendizagem, ao contrário das suas dificuldades, numa escola com uma visão mais inclusiva. Segundo Leitão (2010) inclusão significa um empenho para alterar e melhorar a própria escola, de maneira a facilitar aos alunos condições de aprendizagem melhoradas, participação e sucesso, na base das circunstâncias específicas de cada um. Inclusão define-se numa questão de direitos e valores, sendo uma condição da educação democrática. Na forma de ver de Ferreira (2012):

“o desenvolvimento ocorrido no campo da educação inclusiva como um movimento para mudar as escolas a fim de torná-las capazes de responder à diversidade humana e a todos os alunos em situação de risco, até ao presente o movimento da educação inclusiva consiste em grande parte de profissionais, investigadores e académicos que defendem e escrevem sobre educação inclusiva em nome da pessoa com deficiência”. (p.16)

Por assim dizer, uma escola inclusiva, só o é se a criança ou jovem em questão se sente protegido e seguro, capaz de partir para as aprendizagens, na perspectiva cognitiva e social. Esta segurança também depende da relação do aluno com o professor e do interesse demonstrado por este, pelos seus saberes experiências e dificuldades. Inicia-se o princípio da flexibilidade do currículo, dando a oportunidade de colocar práticas educativas que, obtém, como resultado a cooperação entre os alunos, eliminando a ideia de que se deve ensinar “tudo a todos como se todos fossem um só” (DGE, 2018, p.12).

Em suma, uma escola inclusiva abrange alunos com necessidades educativas especiais e alunos sem necessidades especiais, assim o conjunto de alunos dotados e sobredotados, em risco educacional e com necessidades educativas especiais (Lopes, 2011). No entanto, as famílias, as escolas e a comunidade em conjunto, necessitam estar incluídas no processo de ensino/aprendizagem. Também os serviços regionais e locais devem ajudar com recursos e apoios, para que as escolas se possam reestruturar, auxiliando na devida atenção à diversidade dos alunos que nela convivem. Por outro lado, levam-nos a perceber que existe uma preocupação pelo desenvolvimento profissional docente que é entendido como um conjunto de experiências formais e informais que o docente tem ao longo da sua carreira (Fullan, 1991), considera que o papel do professor desenvolve-se ao longo da sua vida profissional. Na mesma linha de investigação Sikes (1992) afirma que o desenvolvimento profissional é influenciado pelas ideologias do professor sobre a educação e o ensino. Este desenvolvimento pretende que haja uma reflexão das práticas tornando-se um processo contínuo que inclui experiências que promovam o crescimento do professor e da escola, pois acredita-se que “o desenvolvimento profissional representa muito mais que a aquisição de novos conhecimentos e competências ou novas técnicas de ensino, não afetando apenas o professor, mas também a organização em que trabalha” (Antunes, 2012, p.71). Posto isto, torna-se fundamental que o professor, continuamente, realize formações para se poder adaptar a todos os alunos.

A inclusão de todos os indivíduos é determinada pelo acesso à educação, para que, todos, se sintam integrados e socialmente úteis, ou seja, para que atinjam os objetivos e o desenvolvimento pretendido para cada criança.

Assim, propomo-nos a obter respostas educativas sobre a eficácia no processo de inclusão e da maneira como devemos colocar em prática processos de ensino/aprendizagem para desenvolver a flexibilidade curricular em contexto escolar. Neste sentido, este estudo, pretende mostrar a importância da inclusão nas escolas, a melhoria de estratégias e de metodologias no desenvolvimento dos alunos e a flexibilidade curricular. Esta última, flexibilidade curricular, segundo Madureira e Leite (2003) é vista como um currículo aberto. Assim, flexibilizar é também integrar e articular para proporcionar um aumento do desenvolvimento curricular, pois damos resposta aos problemas satisfazendo as necessidades educativas.

MÉTODO

Podemos verificar, nos dias de hoje, que as técnicas e estratégias que utilizamos são fundamentais para obtermos uns resultados positivos a nível do ensino/aprendizagem. Para a recolha de dados iremos optar pela utilização de uma metodologia quantitativa, onde os dados recolhidos são de tratamento estatístico. O objetivo da investigação quantitativa não é só de alcançar resultados generalizáveis, mas, sim, analisar as dificuldades e os desafios que permanecem no processo de inclusão e da flexibilidade em contexto escolar. A estratégia específica da investigação quantitativa

que preferimos utilizar, passou pelo uso de um inquérito por questionário. Para podermos orientar melhor o nosso estudo escolhemos as seguintes questões para orientar os objetivos da investigação e tentar obter respostas através da análise das respostas do questionário:

- Participam em formações avançadas para desenvolverem conhecimentos em relação a uma escola inclusiva?
- Criam reuniões com outros docentes ou com os pais a fim de colmatarem dificuldades que possam surgir?
- Frequentam workshops com o objetivo de aperfeiçoar os conteúdos disciplinares?
- No local de trabalho existe um espaço para reunirem com outros docentes e onde podem preparar material pedagógico?
- Quais os aspetos que dificultam a inclusão em turmas regulares na escola?
- Qual o relacionamento com a comunidade envolvente?

No âmbito educacional, numa investigação, existem características específicas, adequadas aos fenómenos educativos em estudo, com uma diversidade de resultados e objetivos que estão relacionados (Santos 1999, 2002). A realidade educativa é interativa, complexa, dinâmica, localizando-se o fenómeno educativo num contexto social, numa existência histórica, e admirando aspetos cruciais, como por exemplo valores, crenças, significados que não sendo rigorosamente visíveis são árduos de avaliar. (Arnal et al., 1994; Ludke & André, 1996; Santos, 1999, 2002). Sendo, assim, na opinião destes mesmos autores, nesta realidade educativa, descobre-se dimensionada por aspetos políticos, morais e éticos, pois são distintas as variáveis que compartilham. Isto é, no âmbito de uma investigação educativa, o comportamento deverá ser contextualizado, para que as características únicas do estudo, em caso, se volte a repetir (Arnal et al., 1994). A recolha desta realidade interativa, complexa e dinâmica é um estímulo para qualquer investigação educacional (Santos, 1999, 2002). Segundo Denscombe (2001), a consistência, corresponde à definição de fiabilidade de uma investigação quantitativa, e resulta da forma como replica o estudo, isto é, aplicados novamente obtém o mesmo resultado.

Instrumento e participantes

Neste estudo empírico estiveram envolvidos docentes do Ensino Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, onde foi utilizado a aplicação do questionário no *google forms* e partilhado em vários grupos de professores. Os participantes responderam a um inquérito por questionário que envolveu questões de resposta fechada, o que exigiu uma análise de conteúdo, tendo em conta os seguintes objetivos: identificar os desafios e as dificuldades existentes no processo de inclusão, perceber se existe uma flexibilidade curricular e analisar se os profissionais têm oportunidade de um desenvolvimento contínuo relacionado com a Educação Inclusiva.

O instrumento de recolha de dados foi adaptado do *Manual de Apoio à Prática*, Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE, 2018). Optamos por realizar uma análise estatística que passou por medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e respetivos desvios-padrão) e estatística inferencial. A análise foi efetuada com o *software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)* versão 25.0 para *Windows*. Esta forma de aplicarmos um questionário, tem como principal objetivo, obter uma maior variedade de respostas. A amostra encontra-se numa faixa etária entre os 22 – 66 anos. As observações e resultados que recolhemos estão relacionadas com a recolha de 67 inquéritos. Maioria da amostra género feminino (98.5%), do

escalão etário de 22 a 32 anos (10,4%); de 33 a 43 anos (28,4%); de 44 a 55 anos (43,3%) e de 56 a 66 anos (17,9%). Grande parte da amostra tem entre 10 a 20 anos de tempo de serviço (38,8%), destes só 25,4% é que tem especialização em ensino especial e já tinham trabalhado com crianças com Necessidades Educativas Especiais 88,1%. A esta população em estudo foi aplicado um questionário devidamente validado, a fim de aferir a sua opinião acerca da problemática em estudo, a importância da inclusão e da flexibilidade em contexto escolar. Por outro lado, a sua dimensão irá permitir uma monitorização e verificação dos resultados de forma mais fiável, possibilitando a extra população dos resultados obtidos. Permitindo assim, verificar a validade da questão de partida.

RESULTADOS

Depois de analisar e organizar os dados dos 67 inquiridos retiramos diversas informações relativas aos nossos objetivos. Quando se inquerem os docentes sobre a política da escola, na questão “tem uma política clara sobre educação inclusiva” só 55,2% responderam que sim; “trabalha em parceria com organizações da comunidade que apoio a escola na implementação de uma escola inclusiva” apenas 41,8% responderam afirmativamente; “revela evidências de que a direção e os professores compreendem a natureza e a importância de uma escola inclusiva” a percentagem foi de 59,7%; “faz uma lista das barreiras que impedem a escola de desenvolver um ambiente inclusivo e amigável da aprendizagem e uma lista com formas de ultrapassar essas barreiras” com uma minoria de 9%; “permite aos docentes flexibilidade para procurarem e implementarem métodos de ensino inovadores que ajudam as crianças a aprenderem” 59,7%; “relaciona-se com a comunidade, é responsiva às suas necessidades e proporciona “trocas de ideias” para despoletar práticas inclusivas” respondem afirmativamente 29,9%; “responde às necessidades dos seus profissionais” 37,3%. Podemos verificar e analisar os resultados obtidos na tabela 1.

Tabela 1. Política da escola

	Respostas (Nº)	Percentagem (%)
Tem uma política clara sobre educação inclusiva.	37	55,2%
Trabalha em parceria com organizações da comunidade que apoio a escola na implementação de uma escola inclusiva.	28	41,8%
Revela evidências de que a direção e os professores compreendem a natureza e a importância de uma escola inclusiva.	40	59,7%
Faz uma lista das barreiras que impedem a escola de desenvolver um ambiente inclusivo e amigável da aprendizagem e uma lista com formas de ultrapassar essas barreiras.	6	9%

Permite aos docentes flexibilidade para procurarem e implementarem métodos de ensino inovadores que ajudam as crianças a aprenderem.	40	59,7%
Relaciona-se com a comunidade, é responsiva às suas necessidades e proporciona “trocas de ideias” para despoletar práticas inclusivas.	20	29,9%
Responde às necessidades dos seus profissionais.	25	37,3%

Tendo em conta a tabela 2, podemos apreciar as respostas dos docentes às questões relacionadas com o Ambiente escolar. As questões com as quais os inquiridos estão mais em acordo foram os seguintes itens: “tem os apoios necessários, bem como mecanismos de monitorização e supervisão” (34,3%); “as instalações da escola são acessíveis” (59,7%); “existe um ambiente saudável e acolhedor” (71,6%); “serve e/ou vende alimentos saudáveis e nutritivos” (44,8%); “tem profissionais especializados que apoiam os docentes, restante comunidade educativo, pais e alunos” (65,7%); “o enfoque é colocar no trabalho em equipa entre professores e alunos” (53,7%). Estes resultados podem ser consultados na tabela 2.

Tabela 2. Ambiente escolar

	Respostas (Nº)	Percentagem (%)
Tem os apoios necessários, bem como mecanismos de monitorização e supervisão.	23	34,3%
As instalações da escola são acessíveis.	40	59,7%
Existe um ambiente saudável e acolhedor.	48	71,6%
Serve e/ou vende alimentos saudáveis e nutritivos.	30	44,8%
Tem profissionais especializados que apoiam os docentes, restante comunidade educativo, pais e alunos.	44	65,7%
O enfoque é colocar no trabalho em equipa entre professores e alunos.	36	53,7%

Na tabela 3 podemos observar e comparar os dados descritos relativamente ao tema: Capacidades, conhecimentos e atitudes dos professores. À pergunta “conseguem explicar o significado de educação “inclusiva” e “amigável da aprendizagem” dando exemplos” motivou uma resposta quase unânime por parte dos docentes, pois obtivemos 58,2% das respostas; idêntica percentagem

correspondeu à questão “acreditam que TODOS os alunos podem aprender” que resultou de 58,2% das respostas; na pergunta “têm elevadas expectativas em relação a TODOS os alunos” os inquiridos responderam afirmativamente com a percentagem de 31,3%; “encorajam TODOS os alunos a terminar a escolaridade” a resposta foi positiva na maior parte dos participantes (58,2%); “conhecem os recursos disponíveis para apoiar os alunos” responderam que sim 47,8%; “conseguem identificar e corrigir preconceitos culturais e relativos ao género nos materiais pedagógicos, no ambiente escolar e nas suas próprias práticas de ensino” obtivemos a percentagem de 55,2%.

Tabela 3. Capacidades, conhecimentos e atitudes dos professores

	Respostas (Nº)	Percentagem (%)
Conseguem explicar o significado de educação “inclusiva” e “amigável da aprendizagem” dando exemplos.	39	58,2%
Acreditam que TODOS os alunos podem aprender.	39	58,2%
Têm elevadas expectativas em relação a TODOS os alunos.	21	31,3%
Encorajam TODOS os alunos a terminar a escolaridade.	39	58,2%
Conhecem os recursos disponíveis para apoiar os alunos.	32	47,8%
Conseguem identificar e corrigir preconceitos culturais e relativos ao género nos materiais pedagógicos, no ambiente escolar e nas suas próprias práticas de ensino.	37	55,2%

Relacionado com o Desenvolvimento profissional dos professores, analisamos dados relativamente aos professores e aos alunos. Em relação aos professores nas questões “frequentam workshops sobre o desenvolvimento de salas de aula e de escolas inclusivas e amigáveis da aprendizagem, recebendo regularmente informação avançada” (48,3%) o que se verifica que os professores necessitam de mais formação, pois como podemos observar na análise da próxima questão “organizam encontros com outros docentes, pais e elementos da comunidade sobre o desenvolvimento de salas de aula inclusivas e amigáveis da aprendizagem” que só 22,4% dos professores organizam encontros sobre o desenvolvimento de práticas inclusivas da aprendizagem; “recebem apoio continuado com o objetivo de melhorar o domínio dos conteúdos disciplinares” (32,8%); “recebem apoio contínuo com o objetivo de desenvolver estratégias de ensino e materiais pedagógicos relacionados com ambientes inclusivos e amigáveis da aprendizagem” (36,2%); “recebem apoio da direção da escola através da implementação de mecanismos de observação e supervisão sistemática” (29,3%); na questão “dispõem de um espaço na escola onde podem preparar materiais pedagógicos e discutir ideias” responderam 56,9% afirmativamente o que nos leva à

conclusão de uma das nossas problemáticas iniciais (No local de trabalho existe um espaço para reunirem com outros docentes e onde podem preparar material pedagógico?).

Nesta etapa as respostas foram mais claras no que diz respeito a uma das nossas problemáticas iniciais (Quais os aspetos que dificultam a inclusão em turmas regulares na escola?). Pois, esta questão está relacionada com a importância de frequentarem a escola, de poder utilizar manuais escolares e materiais necessários para uma boa aprendizagem, de receberem informações da sua avaliação, obterem das mesmas oportunidades e de participarem em regras e orientações de uma escola inclusiva. Já em relação aos alunos nas perguntas colocadas aos inquiridos foram: “TODOS os alunos da comunidade, em idade escolar, frequentam a escola” (65,7%); “TODOS os alunos dispõem de manuais escolares e outros materiais adequados às suas características” (50,7%); “TODOS os alunos recebem regularmente informação resultante da avaliação formativa que os ajude a monitorizar os seus progressos” (46,3%); “alunos provenientes de diferentes meios socioculturais e com diferentes capacidades têm iguais oportunidades para aprender e se expressar, na sala de aula e na escola” (65,7%); “TODOS os alunos com absentismos são acompanhados, sendo implementadas ações que permitam reverter essa situação” (34,3%); “TODOS os alunos têm iguais oportunidades para participar em todas as atividades da escola” (68,7%); “TODOS os alunos participam na conceção de orientações e regras, relativas à sala de aula e à escola, no que se refere à inclusão, não discriminação, violência e abuso” (49,3%).

Em relação ao ponto Conteúdos académicos e avaliação, que tem por base as seguintes questões: “são utilizadas diferentes metodologias de ensino, tais como discussão e role-play, de forma a permitir ir ao encontro de diferentes ritmos e estilos de aprendizagem” (50,7%) esta percentagem demonstra que os docentes têm o cuidado de valorizar o ritmo de cada aluno; “os conteúdos curriculares são abordados integrando as experiências de TODOS os alunos independentemente das suas experiências e capacidades” (41,8%) a experiência e capacidade de cada aluno identifica a forma como os conteúdos devem ser abordados; “em todas as áreas curriculares são desenvolvidas atividade de literacia, numeracia e competências da vida diária” as respostas a esta questão foram positivas 53,7%, pois indica a importância da abordagem de situações básicas na vida quotidiana; “os professores utilizam recursos locais disponíveis para promover a aprendizagem dos alunos” nesta pergunta quase que foi unânime, pois obteve-se 71,6% das respostas; “os recursos pedagógicos incluem imagens, exemplos e informação sobre diferentes pessoas, incluindo raparigas e mulheres, minorias étnicas, pessoas de diferentes meios socioeconómicos, assim como de pessoas com deficiências e incapacidades” os recursos pedagógicos utilizados para a aquisição de aprendizagem tem muito a ver com as respostas obtidas de 50,7%; “os alunos têm oportunidades de rever conteúdos lecionados nas aulas ou de ter apoio tutorial” (49,3%) a revisão da matéria muitas vezes é um auxílio para adquirir conhecimentos; “os materiais pedagógicos utilizados promovem a adoção de atitudes de respeito, tolerância e conhecimento sobre os contextos culturais dos alunos e outros” verificou-se, nesta questão, que 47,8% dos professores utilizam material pedagógico que promove o conhecimento cultural; “os professores utilizam diversos instrumentos de avaliação de conhecimento, de capacidade e de atitudes (incluindo de autoavaliação dos alunos), e não apenas testes de avaliação sumativos” (61,2%) nesta percentagem podemos ver que a avaliação deve ser contínua e não apenas num teste.

Sobre Comunidade analisamos as seguintes perguntas: “os pais e grupos da comunidade estão disponíveis para ajudar a escola a desenvolver-se no sentido de se tornar um ambiente inclusivo e

amigável da aprendizagem” (59,7%); “a comunidade ajuda a escola a identificar os alunos em idade escolar que não frequentam a escola” (19,4%); “os pais recebem regularmente informações sobre a frequência escolar e a aprendizagem dos seus filhos” as respostas afirmativas de 83,6%, demonstram que a escola transmite as informações necessárias para os pais estarem atualizados, relativamente às informações do percurso escolar dos seus filhos. Podemos concluir que os pais deviam participar mais no auxílio da escola, estando, assim, a auxiliar a escola no percurso escolar dos seus filhos. Por outro lado, verifica-se que a escola e toda a comunidade escolar tende a ajudar em criar um ambiente inclusivo. Na tabela 4 onde podemos observar estes resultados.

Tabela 4. Comunidade

	Respostas (Nº)	Percentagem (%)
Os pais e grupos da comunidade estão disponíveis para ajudar a escola a desenvolver-se no sentido de se tornar um ambiente inclusivo e amigável da aprendizagem.	40	59,7%
A comunidade ajuda a escola a identificar os alunos em idade escolar que não frequentam a escola.	13	19,4%
Os pais recebem regularmente informações sobre a frequência escolar e a aprendizagem dos seus filhos.	56	83,6%

DISCUSSÃO

Procuramos, para concluir o estudo desenvolvido, debater os resultados alcançados a partir do seu objetivo central: investigar, conhecer, analisar e compreender a importância da inclusão e da flexibilidade curricular em contexto escolar, tendo por base as dificuldades e os desafios existentes no processo de inclusão e na utilização de estratégias que desenvolvam as necessidades que cada aluno demonstra, porém através do desenvolvimento das capacidades de cada aluno.

A escola terá um longo caminho pela frente e uma necessidade de se reestruturar, para continuar a encorajar os seus profissionais a pensar nela como uma instituição de todos e para todos, sustentando novas estratégias que consigam responder às diferentes capacidades de aprendizagem de cada aluno. Desta forma, os desafios e as dificuldades são bastantes, a realidade é crítica e o processo de inclusão não poderá ser concretizado enquanto existir a necessidade de alterações tanto das práticas de ensino, como também do sistema educacional. O sistema educativo terá de continuar a adaptar para que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, capaz de responder a todas as necessidades e atender às diferenças individuais de cada aluno.

No ponto de vista das questões iniciais da nossa problemática, verificamos o interesse na participação por parte dos inquiridos. Uma consideração, que transparece nesta investigação, alude à necessidade de mais formação por parte dos professores. Relativamente à questão: Participam em formações avançadas para desenvolverem conhecimentos em relação a uma escola inclusiva?

Podemos concluir que com a aplicação da questão relacionada com esta problemática “Frequentam workshops sobre o desenvolvimento de salas de aula e de escolas inclusivas e amigáveis da aprendizagem, recebendo regularmente informação avançada” apenas 28 professores selecionaram esta resposta. O que quer dizer que, como é anunciado por Antunes (2012), o papel do interveniente educativo é importante para a integração de todos os alunos, ou seja, só assim existe inclusão, daí ser fundamental a existência de um investimento na formação dos professores de forma a sensibilizá-los para esta questão. O desenvolvimento profissional é fundamental para uma reflexão de forma a olhar para o ensino/aprendizagem de uma forma diferente.

Quando questionamos os inquiridos sobre se organizavam encontros com outros docentes, pais e elementos da comunidade para desenvolver uma escola inclusiva apenas 18 responderam afirmativamente. Assim, posso refletir que é necessário o auxílio de outros docentes e dos pais para permite melhorar as práticas pedagógicas, pois um professor reflexivo procura levantar hipóteses para os mais diversos problemas e encontrar soluções eficazes, tornando-se um investigador. Esta questão vai de encontro a UNESCO (2019).

Outras considerações importantes, relativamente à flexibilidade curricular, presente em diversas questões foram uma grande percentagem positivas. Na medida em que praticam, nas suas escolas a flexibilidade curricular, o que nos leva a deduzir que ainda existe uma grande dificuldade em construir uma resposta educativa que satisfaça as necessidades educativas dos alunos, isto é, a gestão flexível do currículo visa a promoção de um ensino de qualidade para todos. Posto isto, podemos verificar que o educador/professor deverá orientar os seus métodos e as suas estratégias, para que o ensino possibilite aprendizagens centradas nas diferenças, através da criação de técnicas de intervenção educativa que se adaptem à problemática e às características individuais de cada aluno. Só assim se pode passar pela adaptação do próprio currículo. (DGE, 2018)

Por outro lado, foi possível verificar neste estudo, que de acordo com Madureira & Leite (2003) a flexibilidade curricular é vista como um currículo aberto. É integrar e articular para proporcionar um aumento no desenvolvimento curricular, pois damos respostas aos problemas satisfazendo as necessidades educativas. Também de acordo com DGE (2018) vimos que os inquiridos demonstraram que a flexibilidade curricular propõe a oportunidade de colocar em práticas educativas para obter melhores resultados. Sendo assim, a escola inclusiva necessita que as famílias, escola e toda a comunidade escolar estejam incluídas no processo ensino/aprendizagem, auxiliando na devida atenção à diversidade de alunos (Lopes 2011). Esta participação de todos foi verificada quase na maioria dos professores.

No que concerne ao material pedagógico e ao espaço para poderem construir materiais para colmatar as dificuldades dos alunos, as respostas foram claras, na medida em que, pela quantidade de resposta verifica-se uma falha na própria instituição ou no sistema nacional de educação. Pois, ao existir uma sala com materiais à disposição para o professor criar material pedagógico, irá auxiliar na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de novas estratégias de ensino, ou seja, facilitava o trabalho do docente.

As conclusões deste estudo apontam ainda para uma melhoria no que se refere a uma escola inclusiva, pois verificou-se em diversas questões que os docentes aplicam a escola inclusiva e que visam aplicar uma pedagogia centrada na criança onde o conceito de inclusão é associado ao conceito de Educação Especial. Este resultado vai de encontro Sofiato e Angelucci (2017).

Uma das limitações para que não se consiga colocar em prática a inclusão e a flexibilidade em contexto escolar está relacionada com a falta de recursos ou disponibilidade de materiais, e, sobretudo, pelas turmas numerosas, onde alunos com dificuldades diversas estão presentes em sala de aula sem ajuda de profissionais especializados. Penso que se, os professores de ensino especial fossem inseridos nessas turmas mais problemáticas poderiam facilitar o trabalho que os professores titulares estão a desenvolver com cada aluno.

Desta forma, esta larga investigação permitiu fortalecer o espírito crítico e a análise de legislação atualizada sobre a inclusão nas escolas. Procuramos que os docentes se sintam mais capazes de implementar com os seus alunos as medidas que promovem a inclusão, procurando dar-lhes uma qualidade de vida. Esperamos ter contribuído com novos dados para o avanço na área, aperfeiçoamento e implementação de planos de ação, que conduzam a uma melhoria efetiva no processo de ensino/aprendizagem recorrendo à inclusão e à flexibilidade curricular. A inclusão existe aliada aos direitos das crianças e os direitos do ser humano.

REFERÊNCIAS

Braga, C. (2010). *Perturbações do Espectro do Autismo e Inclusão: atitudes e representações dos pais, professores e educadores de infância*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho. Minho.

Carvalho, O. C., Galinha, S. A., Pereira, B. R., Coelho, G., & Machado, C. (2022). Contextos e perspetivas de criação de culturas, políticas e práticas inclusivas. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, (35, Enero 2022), 1-23.

Carvalho, O. (2020). Crescer juntos na parentalidade positiva: Competências profissionais para a Educação Parental (pp. 122-136). In S. Monteiro (Orgs.) *Educação de jovens e adultos: ações de consolidação da agenda*. Paraná: Atena Editora. <https://doi.org/1022533/at.ed.81720140713>

Carvalho, O., Oliveira, B., Vázquez-Justo, E., & González Lozano, M. P. (2019, January). Formação de profissionais para a Parentalidade Positiva. Poster presented at the 3rd International Conference on Childhood and Adolescence and 6th Annual Meeting of the Social Paediatric Subcommittee (SPS-SPP) of the Portuguese Society of Paediatrics, Fundação Dr. António Cupertino de Miranda, Porto, Portugal, 23rd-25th January 2019.

Carvalho, O., Costa-Lobo, C., Menezes, J., & Oliveira, B. (2019). O valor das práticas de Educação Parental: Visão dos profissionais. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(104), 654-684. doi: 10.1590/s0104-40362019002701653.

Carvalho, O. (2011). *De pequenino se torce o destino: O valor da Intervenção Precoce*. Porto: Legis Editora.

Decreto – Lei nº3/2008, de 7 de janeiro; Regulamenta os Apoios Especializados a prestar na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Decreto-Lei n.º 54/2018, Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018.

DGE. 2018. *Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf Acesso em 2 de abril de 2021.

- Ferreira, M. (2012). *Necessidades Formativas dos Professores do 1.º Ciclo na Prática Profissional com Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Projeto de Mestrado apresentado à escola Superior de Educação de Beja. Beja.
- Flores, M., & Flores, M. (2000). Do currículo uniforme à flexibilização curricular: Algumas reflexões. In J. Pacheco, J. Morgado & I. Viana (Orgs.), *Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares "Políticas curriculares: Caminhos da flexibilização e integração"* (pp. 83-92). Braga: Universidade do Minho.
- Fullan, M.G. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassel.
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso Española de Ediciones.
- Lopes, M. T. (2011). *Inclusão das Criança Autistas*. Dissertação de Mestrado apresentada à escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa.
- Ludke, M. & Andre, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Madureira, I.; Leite, T.S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sikes, P.J. (1992). Imposed change and the experienced teacher. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds), *Teacher development and educational change* (pp. 36-35). London: Falmer.
- Sofiato, C. G., & Angelucci, C. B. (2017). Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 283-295. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022017430100201>
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- UNESCO (2005). *Orientações para a Inclusão. Garantido o acesso à Educação para todos*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
- UNESCO (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Brasília: p. 47. Saraiva, K. & Lopes, M. (2011) *Educação, Inclusão e reclusão*. Disponível em: <file:///C:/Users/Emanuel/Downloads/saraiva-lobes.pdf>. Acesso em 4 de junho de 2021.

ICCA2022-31382 - Qual o impacto da vinculação e da cultura no desenvolvimento de perturbações alimentares?

Francisca Bastos Maia¹, Pedro Cotta¹, Vânia Martins Miranda¹

¹ *Centro Hospitalar Universitário do Porto (PORTUGAL)*

Endereço de email para correspondência: franciscabbmaia@gmail.com

Resumo

Introdução: Na vinculação insegura-evitante, os bebés aprendem a minimizar as emoções, pois as suas mães parecem estar indisponíveis emocionalmente para eles, rejeitando o seu sofrimento e levando-os a aprender a gerir as emoções sozinhos. Na vinculação insegura-resistente, o cuidador oferece respostas insuficientes ou inconsistentes. Neste contexto, a criança torna-se vigilante e tende a maximizar as suas necessidades de vinculação. Este trabalho visa compreender qual é o impacto da vinculação e da cultura no desenvolvimento de perturbações alimentares.