

entretextos

entretextos

06 A INCLUSÃO E A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA
COMO FACTORES NUCLEARES DA
CONSTRUÇÃO DAS BOAS ESCOLAS

Maria Manuela Marques

Fevereiro de 2010

UNIVERSIDADE LUSÓFONA
| Instituto de Ciências da Educação



Maria Manuela Marques

Instituto Piaget
Doutoranda em Educação
na Universidade Lusófona.
Investigadora do Ceief (ULHT)

Resumo

A INCLUSÃO E A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA COMO FACTORES NUCLEARES DA CONSTRUÇÃO DAS BOAS ESCOLAS

O presente artigo integra-se no âmbito do seminário Diversidade, Equidade e Inclusão. Pretende-se, de uma forma sintética, relacionar o conceito de boas escolas, construído a partir dos factores organizacionais básicos que o estruturam, com a inclusão e a educação democrática, sob a tese de que residem, nestes três factores, elementos substantivos de edificação das chamadas **boas escolas**. Ao relacionar estes conceitos, pretendemos salientar o papel de uma escola, vocacionada para o ensino de qualidade, que respeita a diversidade, a heterogeneidade e a formação integral das novas gerações. Uma escola que propicie a educação genuinamente democrática, que dê as mesmas oportunidades a todos e que não afaste ninguém, uma vez que todo o ser humano tem direito à educação. Se assim for, temos claramente uma alavanca poderosa para a consecução da equidade social. Salientamos ainda a importância do papel do professor na sala de aula, local por excelência de intervenção, onde devem ser, por conseguinte, criadas condições reais para que todos os alunos aprendam juntos.

Palavras-chave: Globalização; Educação inclusiva; Boas escolas; Educação democrática.

Abstract

This paper was presented at the Seminar entitled Diversity, Equity and Inclusion, and its aim was to establish a brief and concise report on the relationship between the concept of «good schools», developed on the basis of main organizational factors that structure them, and inclusion and democratic education, all of them considered under the assumption that these three factors constitute the substance of the «good schools» construction process.

The purpose of establishing a relationship between these concepts is to highlight the role of a school that is committed to quality teaching, and at the same time respects diversity, heterogeneity and integral education of new generations. In other words, a school that fomenta a genuinely democratic education, and gives equal opportunities to all the students without segregating or rejecting anybody simply because all human beings have the right to it.

So, if we manage to build this kind of school, we will definitely have a powerful lever for successful social equity building.

The paper also highlights the importance of the role of the teacher in the classroom, the privileged place for intervention, where true conditions for cooperative and integrated learning should be created for all the students.

Key-words: Globalization; Inclusive education; Good schools; Democratic education

Introdução

Os sistemas educativos são, por excelência, o meio a que a sociedade recorre para o seu desenvolvimento económico, através da resposta aos seus problemas sociais, sendo que é nas escolas que essa premissa se consubstancia.

Falar em educação inclusiva é falar de educação em termos gerais. Nos tempos que correm, pressupõe reflectir sobre os novos cenários sociais que temos de enfrentar.

Reflectindo sobre o actual contexto social, podemos apontar quatro grandes dimensões básicas que regulam a educação: a globalização, o multiculturalismo, a revolução tecnológica e a incerteza dos valores.

Estas dimensões pressupõem uma alteração significativa na forma como vemos e tratamos a educação. Neste sentido, Brunner (2000) refere que o conhecimento produzido deixa de ser lento, escasso e instável. Refere ainda que as escolas deixam de ser o veículo prioritário ao desenvolvimento e à construção do conhecimento. O professor e os manuais deixam de ser os exclusivos da aprendizagem; emergem novas competências, habilidades, conhecimentos que devem ser transpostos para a dinâmica escolar.

Neste sentido, vamos tentar proceder à triangulação dos conceitos de boas escolas, educação democrática e inclusão, tendo por base a linha orientadora das três dimensões do índice para a Inclusão:

Dimensão A – Criar culturas inclusivas (construir o sentido de comunidade).

Dimensão B – Implementar políticas inclusivas (desenvolver a escola para todos).

Dimensão C – Promover práticas inclusivas (organizar as aprendizagens).

A inclusão está directamente relacionada com a deficiência, no entanto, no índice para a inclusão, diz respeito à educação de TODAS AS CRIANÇAS E JOVENS. Este oferece a todas as escolas um instrumento de auto-avaliação e desenvolvimento, construído a partir de pontos de vista profissionais, e outros elementos da comunidade, de como se pode reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação de qualquer aluno.

No que diz respeito à estrutura do artigo, é constituído por quatro pontos que passo a apresentar:

Ponto 1 - *Cultura organizacional de Escola*. Pretende-se fazer a articulação com a globalização e a necessidade de uma nova cultura organizacional de escola que

contemple a inclusão e a educação democrática, enquadrada na dimensão A do índice para a inclusão, criar culturas inclusivas (construir o sentido de comunidade).

Ponto 2 - *Problematizando o conceito de boas escolas*. Perfilhamos que o conceito de boas escolas está associado ao conceito de democracia e que a emergência das boas escolas se torna um processo inadiável para a construção da cidadania democrática e emancipadora, nestes tempos de globalização.

Ponto 3 - *Educação inclusiva*. Pretendemos aqui abordar a dimensão B do índice para a inclusão, em que a implementação de políticas inclusivas pode contribuir para desenvolver uma escola para todos, considerando-se a inclusão a base da construção das boas escolas.

Ponto 4 - *Professor e as práticas inclusivas*. Enquadra-se na dimensão C do índice para a inclusão, consta da promoção de práticas inclusivas, no sentido em que a escola deve desenvolver uma aprendizagem com base num conjunto de pressupostos.

A conclusão defende a ideia de que a emergência das boas escolas se torna um processo inadiável para a construção da cidadania democrática e emancipadora, nestes tempos de globalização.

Cultura organizacional de escola

Neste ponto, pretende-se fazer a articulação com a globalização e a necessidade de uma nova cultura organizacional de escola que contemple a inclusão e a educação democrática, enquadrada na dimensão A do índice para a inclusão, criar culturas inclusivas (construir o sentido de comunidade).

Santos (2001) questiona se a globalização produz o efeito da homogeneização, isto porque, para uns autores, a globalização coloca em risco as especificidades das culturas locais e nacionais, enquanto outros defendem que produz tanto a homogeneização como a diversidade.

A relação da globalização com a cultura evidencia-se na preocupação referida por uma “cultura global”, aliás também referenciada como um dos principais projectos da modernidade.

Pensa-se que os fluxos de capitais, bens e serviços originaram convergências entre as diferentes culturas nacionais. Apesar disso, existe quem defenda que estamos longe de produzir uma cultura global e da definição da cultura como um processo

social, resultante da interacção entre o universo e o particular, dos contrastes e das comparações, defendida até como a “luta contra a uniformidade” (p. 54).

Esta luta transcende o tempo, desde o século XIX até aos nossos dias, ao Estado-nação.

O autor refere que os Estados-nação têm exercido um papel ambíguo, principalmente ao nível interno, têm promovido a homogeneização e a uniformidade, esmagando a riqueza das culturas locais em território nacional, através do poder da polícia, do direito, do sistema educativo e também dos meios de comunicação social.

Tal como o processo de globalização que se manifestou através do desenvolvimento dos meios de divulgação social e cultural, também a cultura escolar se manifesta pelas diferentes formas de comunicação, pelo clima escolar, pela forma como a escola toma as decisões e como as partilha com a população escolar.

Assim, a globalização e o contexto europeu conjugam e interpelam com a urgência de uma abordagem, por um lado mundial, europeia, e, por outro, local. Tudo isto é resultado de a escola deixar de ser um agente formativo que opera num meio estável de socialização. A mudança impera e impõe ajustes constantes (Brunner, 2000).

Este novo cenário leva a uma revolução cultural no que toca a entender os processos de ensino/aprendizagem. Importa não só saber qual a informação, mas também de onde vem, assim como perceber qual é a mais importante.

A educação continua a ser o grande mito que possibilita o sucesso pessoal e social e a integração na sociedade. No entanto, quando se fala de classes mais desfavorecidas, é de notar que estas muitas vezes se deparam com barreiras que derivam do acesso à educação ou aos seus níveis mais superiores.

A abertura do sistema educativo a uma dimensão global e multicultural poderá abrir novos caminhos e saltar obstáculos na procura de um prestígio social em igualdade de circunstâncias.

Ainda neste sentido, Dias (2001) refere que a cultura está relacionada com o conceito de cultura organizacional, o qual pressupõe que a forma mais adequada de mudar as organizações é mudar a sua cultura.

Burke (1987) define cultura organizacional como um conjunto de valores, crenças e ideologias partilhado por uma mesma comunidade ou por “sistemas de integração, de diferenciação e de referência que organizam e dão sentido à actividade dos seus membros”.

Dias (2001) considera que, para uma organização sobreviver e se desenvolver, tem de revitalizar a sua cultura interna, aproximando-a dos padrões da democracia, de uma nova cultura organizacional de escola que contemple a inclusão e a educação democrática. Para que seja possível, é necessário haver, da parte da organização, competência inovadora ao nível da adaptabilidade, da identidade, da percepção do meio ambiente e da integração dos seus membros.

Brunet (1992) reforça o mesmo princípio que “as organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham” (p. 128).

Serrano (2007) refere que “ (...) a materialização da educação inclusiva passa pela emergência do sentido de comunidade em cada organização escolar concreta” (p. 58). Compete a cada escola organizar-se, de tal forma que todos os seus intervenientes se sintam aceites e apoiados mutuamente dentro dessa comunidade de aprendizagem. Estas comunidades têm a função de permitir às novas gerações a experiência de como se convive com e na diversidade.

A relação das boas escolas com as escolas inclusivas tem por base a abordagem dos factores organizacionais básicos que a compõem, tais como a política escolar, visão, metas compartilhadas e princípios para formação integral dos alunos, estratégias de liderança, educação inclusiva, clima relacional, comunidade docente, gestão de recursos físicos e humanos, cooperação escola/família. Estes factores são conducentes à perspectiva da escola eficaz traçada por Nóvoa (1992), que realça, como características principais, a aprendizagem, a autonomia da escola, a liderança organizacional, a articulação curricular, a optimização do tempo, a estabilidade profissional, a formação de pessoal, a participação dos pais, o reconhecimento público e o apoio das autoridades.

O objectivo principal de cada escola passa pelas aprendizagens dos alunos. Segundo Apple e Beane (2000), os alunos que se encontram envolvidos em escolas democráticas sentem-se participantes em comunidades de aprendizagem, que orientem e apoiem a sua formação para o exercício de uma cidadania democrática.

A este propósito, Barroso (2005) refere que “uma abordagem política e sociológica da escola não pode ignorar a sua dimensão cultural, quer numa perspectiva global, no quadro da relação que ela estabelece com a sociedade em geral, quer numa

dimensão mais específica, em função das próprias formas culturais que ela produz e transmite” (p. 41).

O autor refere que é possível abordar a cultura escolar em três perspectivas:

Perspectiva funcionalista - refere que a escola é uma instituição educativa que apenas transmite uma cultura definida e produzida exteriormente e que traduz as finalidades e as normas determinadas pelo poder político, social e económico;

Perspectiva estruturalista - a cultura escolar, na perspectiva estruturalista, resulta do seu plano de estudos, da sua organização pedagógica e dos meios complementares de ensino;

Perspectiva interaccionista - esta abordagem da cultura escolar é a cultura organizacional de cada escola, no sentido semântico da cultura organizacional, conferida pelos factores, enquadra-se na perspectiva interaccionista da cultura escolar.

Nóvoa (1992) reforça a ideia de que a cultura escolar insiste no que é comum na organização escolar, enquanto o clima escolar descreve o que é diferente ou contraditório e se reveste de uma grande complexidade devido aos longos processos de enculturação e socialização que padronizam os comportamentos e as estruturas organizacionais.

Para Dias (2001), a cultura organizacional pode significar uma forma de estar correspondendo a um sistema de conhecimento, de crenças e de valores; um padrão de interacção e de relacionamentos característicos de uma organização.

No âmbito desta definição, o clima organizacional constitui aquilo que os sistémicos consideram o meio interno das organizações, ou seja, a atmosfera psicológica de cada organização, mas que pode não ser percebido por todos os indivíduos da mesma forma, porque nem todos são sensíveis aos mesmos aspectos da organização, sendo visto por uns de forma positiva e por outros de forma negativa.

O autor reforça a ideia de que o clima organizacional é a reunião das características que tipificam uma organização da outra e que influenciam os comportamentos dos indivíduos que dela fazem parte.

Assim, as organizações escolares produzem uma cultura interna que lhes é própria, que exprime valores e crenças partilhados pelos membros da organização. Apesar de estarem integradas num contexto de cultura mais vasto, produzem uma cultura interna diferenciada de escola para escola. Cada uma dessas instituições educativas, se subordinadas aos princípios e práticas da colaboração, da cooperação e da

gestão compartilhada, configuram – como salienta Serrano (2007) – autênticas comunidades de aprendizagem, construindo o sentido de comunidade através da criação de culturas inclusivas.

Problematizando o conceito de boas escolas

O conceito de boas escolas está associado ao conceito de democracia. A este respeito, Gimeno (2001) defende que a educação deveria ter por base os pressupostos da democracia.

Segundo o autor, para se encontrar a qualidade e a equidade, a educação deve ter por base os seguintes pontos:

- Ser fundamentada na democracia, de modo a facilitar a participação activa e a contribuir para melhorar a sociedade, logo para uma educação sem exclusão.
- Estímulo ao desenvolvimento da personalidade do sujeito, sendo que cada um é o promotor da construção da sua própria personalidade, através da conquista progressiva da sua identidade.
- Difusão e incremento do conhecimento e da cultura em geral, o que significa que a abertura de novas fronteiras ao conhecimento e uma maior abrangência cultural são agentes do progresso e da transformação.
- A inserção dos sujeitos no mundo, que consiste na superação do conceito de educação formalizada, numa educação produtiva, crítica e comprometida com a realidade, bem como com os ideais, de forma a ultrapassá-los e a transformá-los.
- A responsabilidade da educação no ensino obrigatório. Este ponto fala, de certo modo, na educação obrigatória inicial que supera e complementa a da família.

A escola tem vindo, progressivamente, a assumir papéis que cabiam a outros agentes, nomeadamente à família, ao assumir um papel importante e vinculativo na formação da pessoa e da sua conduta social.

No entanto, assiste-se, por vezes, à desvalorização do papel da escola como agente de socialização em função de princípios ligados ao sucesso, tendo em conta os resultados obtidos por cada aluno. Assim, são as escolas ditas eficazes.

É importante que a escola, ao posicionar-se ao centro, no domínio e na ideologia da eficácia, assuma a qualidade total que, segundo o autor, se encontra no ensino privado, na liberdade de mercado e na gestão da escola pública com critérios privados, reforçando que é fundamental retomar com menos ingenuidade, mais perspectiva e compromisso o sentido da escola pública.

Petrella (2000) refere que é possível ter esperança numa escola pública, se esta estiver consciente do modelo de globalização neoliberal:

- A crescente instrumentalização da educação ao serviço da formação e da gestão dos recursos humanos;
- Converter progressivamente a educação num produto, medindo a sua qualidade em termos comerciais (qualidade/custo);
- Apresentar a educação como um bem para a valorização e competências, implicando a valorização do esforço e da solidariedade;
- Recorrer aos recursos tecnológicos para a melhoria da educação;
- Utilizar o sistema educativo como meio de legitimação de novas formas de divisão social e de exclusão;
- Activar recursos e consciências para se recuperar as origens e os valores da educação;
- Ser de todos e para todos sem exclusão;
- Ser um serviço público e plural, portanto popular e democrática.

Podemos dizer que as boas escolas se enquadram no conceito defendido por escola pública, uma vez que estas têm uma organização e comportamentos plenamente democráticos e, portanto, exigem a participação e o controlo democrático dos que a ela acorrem (Fernández y Rogero, 2001).

Ainda segundo o mesmo autor, estas escolas potenciam o projecto de ser sujeito colectivo, capaz de descobrir, projectar, produzir e realizar um futuro possível. Atende à diversidade para tornar real e efectiva a igualdade. Trabalha um currículo contra-hegemónico que corresponde aos saberes básicos e fundamentais que todo o cidadão deve possuir. É uma educação laica, tem um projecto global, coerente e assumido por todos, revisto e avaliado.

As escolas públicas valorizam as aprendizagens dos alunos e o direito a boas aprendizagens, em detrimento de outros direitos ou interesses. É um lugar de encontro da diversidade e da convivência, actuando como equilibradora dos desequilíbrios sociais provocados pelas desigualdades (Fernández y Rogero, 2001).

As escolas de orientação democrática são as que melhor respondem ao conceito de boas escolas. Segundo Apple e Beane (2000), são as escolas democráticas cuja educação é inclusiva, apoiada nas necessidades, culturas e histórias dos estudantes e da comunidade. A construção do currículo, de uma forma partilhada, é um currículo

negociado, extensivo aos alunos e à comunidade e apresenta formas flexíveis de avaliação.

Apple e Beane (2005) referem que “ as escolas democráticas, como a própria democracia, não se produzem por casualidade. Derivam de intenções explícitas dos educadores de levar à prática as disposições e oportunidades que darão vida à democracia. Estas disposições e oportunidades implicam duas linhas de trabalho: uma passa por criar estruturas e processos democráticos, mediante os quais se configure a vida na escola; a outra é planear e desenvolver um currículo que gere experiências democráticas aos jovens” (p. 24).

Podemos considerar que a escola que postule o princípio da emancipação face à globalização económica neoliberal será, pois, a escola democrática.

Escolas de orientação democrática estão vinculadas a princípios anti-racistas, anti-homofóbicos, anti-sexistas e a uma profunda preocupação com a justiça social. São, pois, estas as boas escolas.

A sua linha de orientação parte da criação de estruturas e processos democráticos que guiarão a vida escolar e de um currículo que faculte as experiências democráticas dos jovens, através da gestão dos factores organizacionais básicos, tais como educação inclusiva, clima relacional, comunidade docente, currículo, gestão de recursos físicos e humanos, cooperação escola /família (Apple e Beane, 2000).

Educação inclusiva

Hoje, uma escola inclusiva é uma escola vocacionada para o ensino de qualidade, que respeita a diversidade, a heterogeneidade e a reflexão, que propícia a educação de qualidade a todos, que dá as mesmas oportunidades e que não afasta ninguém, porque todo o ser humano tem direito à educação. É uma escola integradora do aluno como pessoa, porque, na verdade, qualquer aluno está sujeito à exclusão.

Neste sentido, pretendemos aqui abordar a dimensão B do índice para a inclusão, em que a implementação de políticas inclusivas pode contribuir para desenvolver uma escola para todos.

Serrano (2007) defende um sentido de educação inclusiva que passa por dois conceitos, o da totalidade, em que a educação inclusiva é para todos os alunos sem excepção, e o da qualidade.

Considera ainda os factores de vinculação grupal e de participação curricular, factores essenciais para a prática de uma escola inclusiva. Para Serrano, a educação

inclusiva estrutura-se em quatro vectores: qualidade, totalidade, vinculação grupal e participação curricular.

A qualidade enquadra-se no campo da eficácia educativa e remete para uma adequação das respostas educativas aos alunos. Já a totalidade apresenta a ideia de que todos têm direito a ter acesso à educação.

A vinculação grupal evidencia o nível micro da sala de aula, onde a educação inclusiva deve gerar um sentimento de pertença e de aceitação em relação ao grupo de referência. Por seu lado, a participação curricular implica que todos os alunos partilhem o mesmo espaço, os mesmos tempos, os mesmos objectivos, os mesmos conteúdos de aprendizagem do grupo.

Segundo a UNESCO (1994), o princípio subjacente à escola inclusiva é o de uma escola que recebe todas as crianças, indiferentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou deficiências. Estes factores colocam desafios ao sistema escolar que devem dar resposta, com sucesso, a todas as crianças, sem barreiras à aprendizagem e à participação.

Booth, T., e Ainscow (2000) referem que, de acordo com o modelo social, as barreiras à aprendizagem e à participação surgem pela interacção dos alunos com os contextos, nomeadamente: as pessoas, as políticas, as instituições, as culturas, etc., que afectam as suas vidas.

Considerar a diversidade, a qualidade e a igualdade é trabalhar para a inclusão, isto é, para a modificação de uma sociedade que se pauta pela exclusão.

A escola tem de se ajustar a um público cada vez mais diverso, heterogéneo e diferenciado, desenvolvendo o conceito da cultura organizacional.

Existe um longo caminho a percorrer, no que diz respeito a milhões de crianças, incluindo as que têm deficiências, a quem o direito à escola é ainda negado (Colclough, 1993; Mittler, 1993).

Apple e Beane (2000) referem que a escola é o centro da mudança e que, neste contexto democrático, nenhuma das reformas se orientou para uma visão de sucesso a todo o custo. Em vez disso, cada escola estava ligada a valores definidos em termos gerais, como, por exemplo: aumentar a participação nos movimentos sociais e na escola, criar novas perspectivas de articulação entre o mundo real, os problemas sociais e a escola, ao ponto de se relacionar com as experiências da vida das pessoas (p. 53).

Sandoval (2002) refere que a escola é o centro da mudança e que a “ mudança terá de ser planificada, sistemática, e conduzir finalmente à sua própria institucionalização (...), configurando uma nova cultura escolar” (p. 238), numa perspectiva sistémica e holística, onde todos se devem implicar, desde a administração até aos agentes externos que se interessam pela qualidade da aprendizagem.

As boas escolas definem-se, por consequência, pela ampla participação, colaboração e cooperação entre os diferentes elementos da comunidade educativa.

Serrano (2007) defende que a educação inclusiva é sinónimo de uma pedagogia de qualidade para todo e qualquer aluno, onde a variável professor é fundamental para o sucesso da inclusão, uma vez que ele é o gestor da metodologia activa na sala de aula, aferindo os indicadores de inclusão tais como: aceitação e pertença, partilha dos mesmos tempos, espaços e objectivos.

O professor e as práticas inclusivas

Este ponto enquadra-se na dimensão C do índice para a inclusão, consta da promoção de práticas inclusivas, no sentido em que a escola deve desenvolver uma aprendizagem que encoraje a participação dos alunos, promova a compreensão da diferença; os alunos devem aprender colaborando uns com os outros; a avaliação deve ter como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos os alunos; a disciplina na sala deve basear-se no respeito mútuo; os professores devem planear, ensinar e avaliar de forma colaborativa; os professores de apoio devem ser co-responsáveis na aprendizagem e na participação de todos os alunos; todas as actividades educativas devem contribuir para o processo da aprendizagem dos alunos e todos os alunos devem participar nas actividades realizadas fora da sala de aula.

Para que isso aconteça, os professores devem ser formados para a mudança na escola, para que aprendam a trabalhar em condições de incerteza e para que tenham confiança nos processos e nas pessoas. Devem reflectir a sua prática, desenvolver uma mentalidade para assumir riscos. É claro que isto só acontece se o professor conseguir gerir o tempo de trabalho em grupo com o tempo de trabalho individual (Fullan, Hargreaves, 1999), assumindo sempre o tempo da reflexão. Esta reflexão implica aceitar aprender com os outros e criar um saber-fazer na comunidade docente.

Os mesmos autores referem ainda que a mudança começa em cada um de nós e que implica a disponibilização do docente para o profissionalismo colectivo.

O papel do professor é fundamental para que a mudança ocorra. Segundo Fullan (2000), a reforma do sistema educativo falhou porque ignoraram que a sala de aula é, por excelência, o local de intervenção onde são criadas condições reais para que todos os alunos aprendam juntos.

Segundo Serrano (2007), o que ocorre na sala de aula é determinado pela natureza da acção pedagógica conducente a processos de ensino-aprendizagem inclusivos. Defende uma pedagogia de aprendizagem centrada nas formas de aprender dos alunos e que tem por base o conhecimento da maneira como os alunos se apropriam do saber e a partir disso desenvolver a gestão curricular de modo ajustado à forma de aprendizagem dos alunos.

Os princípios apresentados por Serrano são suportados por Garanderie (1991), ao explicitar “os processos cognitivos que o aluno activa para estar atento, atribuir significado pessoal aos estímulos externos e reter a informação” (p. 62).

Conclusão

Defendeu-se a ideia de que a emergência das boas escolas se torna um processo inadiável para a construção da cidadania democrática e emancipadora, nestes tempos de globalização, e que é a educação que possibilita o êxito social e pessoal da inclusão do sujeito na sociedade e na cultura.

Bibliografia

- Ainscow, M. (2000). *Caminhos para a Escola Inclusiva* (pp. 12-31). ME/exIII.
- Apple, M., e Beane, J. (2000). *Escolas Democráticas*. Lisboa: Porto Editora.
- Barroso, J. (1995). *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração, 1836-1960*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Bertrand, Yves; Guillemet, Patrick (1998). *Organizações: Uma Abordagem Sistémica*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Burke, J. P. (1987). *Teacher Development-Induction, Renewal and Redirection*. Great Britain: The Falmer Press.
- Brunet, L. (1992). *Clima de Trabalho e Eficácia da Escola*. in: Nóvoa, A. *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote, p. 128.

- Brunner, J. J. (2000). *Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*. Santiago do Chile: PREAL.
- Canário, R. (1996). *Os Estudos sobre a Escola: Problemas e Perspectivas*. in: Barroso, J. (org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Dias, A. Fernando Nogueira (2001). *Sistemas de Comunicação, de Cultura e de Conhecimento*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Fernández de Castro, I., e Rogero (2001). *Escuela pública. Democracia y poder*. Madrid: Mino y Dávila.
- Fullan, M. (2003). *Liderar Numa Cultura de Mudança*. Porto: Editora Asa.
- Gimeno, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid : Morata
- Nóvoa, A. (1992). *Para Uma Análise das Instituições Escolares*” in: A. Nóvoa, ed., As. - (org.) (1995). *Vidas de Professor*. Porto: Porto Editora.
- Wrigley, T (2007). *Escuelas para la esperanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Petrella, R. (2000). *Cinco trampas tendidas a la educación, la emsenanza tomada como rehén: Le Monde diplomatique*, p.26.
- Roldão, M. C (2001). *A Mudança Anunciada da Escola ou Um Paradigma de Escola em Ruptura?* in Isabel Alarcão (org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (2001), pp 115-134. São Paulo: Artemed.
- Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 16681-5653) *Educar a la ciudadanía en una escuela pública de calidad* - Jesus Domindo Segóvia: Universidade de Granada, Espana.
- Sandoval, M.; Lopez, M. Durão, D.; Giné, C.; Echeita, G. (2002). *Index for Inclusion: una guia para a la evaluation y mejora de la educación inclusiva*. In *Contextos Inclusivos*, 5, 227-238 (Tradução de Jorge Serrano).

- Santos, B. de S. (org.). (2001). *Globalização, Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento.
- Serrano, J. (2007). *A sala de aula: porta para a realidade ou para a utopia da educação inclusiva?* in David Rodrigues e Bibiana Magalhães (org.). *Aprender Juntos para Aprender Melhor*, 53-75. Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva – Faculdade de Motricidade Humana.
- Serrano, J. (2008). Educação Inclusiva: o impacto pedagógico das divergências conceptuais. *Cadernos de Investigação Aplicada*, vol. 2, pp. 105-102. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas Educacionais e Novos Modos de Governança*. Porto: Edições Afrontamento
- Teodoro, A. (2008). (org.). *Tempos e Andamentos nas Políticas de Educação. Estudos Iberoamericanos*. Brasília: Liber Livro Editora, CYTED.
- Tyack, D., e Cuban, L. (1995) *Tinkring toward utopia: A Century of public school reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- UNESCO (1994). *Conferência mundial sobre “Necessidades Educativas Especiales, Accesos y Calidad”* (p. 59)- (Tradução de Jorge Serrano).
- Booth, Tony, e Ainscow, Mel (2002). *Índex para a Inclusão: Desenvolvendo a Aprendizagem e a Participação na Escola*. Versão portuguesa produzida pela Cidadãos do Mundo com autorização escrita da CSIE Tradução: Ana Bénard da Costa e José Vaz Pinto.