



**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR – APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE DISCURSOS "OFICIAIS" E DISCURSOS DE PROFESSORES**

*Preciosa Fernandes<sup>1</sup>*

*CIIE - FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO*

*Elânia de Oliveira<sup>2</sup>*

*UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)- BRASIL*

**RESUMO**

Em Portugal, as políticas curriculares têm sofrido movimentos oscilatórios (Fernandes, 2011) que têm levado as escolas e os professores a “desconfiarem” dos benefícios que essas propostas podem trazer quer para a melhoria dos processos de trabalho, quer das aprendizagens dos alunos. Tendo este pressuposto por base, foi realizada uma pesquisa que teve por foco duas medidas políticas implementadas em Portugal em 2017/2018 que preconizam princípios de uma educação/escola inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho) e de autonomia e flexibilidade curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Pretendeu-se, nesse âmbito, identificar e analisar aproximações e distanciamentos entre discursos “oficiais”/legais e discursos de professores, e compreender implicações dessas propostas curriculares nos quotidianos escolares e no trabalho dos professores. Metodologicamente, para além da análise de documentos legais, utilizou-se o *Focus Group* com professores, coordenadores de departamento, de dois Agrupamentos de Escolas da região norte de Portugal. Genericamente, os resultados sugerem que as aproximações se concentram no campo dos princípios que sustentam a educação inclusiva, nomeadamente o princípio de atenção à diversidade dos alunos e de respeito pelos seus ritmos de aprendizagem. Os distanciamentos fazem-se notar no campo das possibilidades de autonomia dos professores/coordenadores, nomeadamente na sua capacidade de equacionarem as demandas burocráticas com uma mudança nos processos de desenvolvimento do currículo orientada para a flexibilidade curricular. O trabalho colaborativo entre pares aparece como uma importante estratégia de ação coletiva potenciadora de práticas educativas mais inclusivas.

Palavras-chave: Políticas curriculares; Inclusão; Flexibilidade curricular; Professores.

---

<sup>1</sup> [preciosa@fpce.up.pt](mailto:preciosa@fpce.up.pt)

<sup>2</sup> [elania@ufmg.br](mailto:elania@ufmg.br)

## Introdução

Em Portugal, em linha com o que tem acontecido em outros países europeus (EURYDICE, 2007), é sobretudo a partir de finais dos anos 90 que a autonomia das escolas passou a integrar os discursos oficiais, com a implementação do Decreto Lei (DL) 115-A/98, e os discursos académicos (Barroso, 1998). Em paralelo com esta política de atribuição de maior autonomia às escolas foram lançadas políticas orientadas por princípios de gestão curricular, com a implementação do Projeto de Gestão Flexível do Currículo (Despacho n.º 9590/99) e posterior reorganização curricular dos ensinos básicos e secundário (DL n.º 6/2001 e DL n.º 7/200, respetivamente).

Estas medidas foram acompanhadas de uma nova proposta de organização da rede escolar em Agrupamentos de Escolas (Despacho n.º 13313/2003) que representou, à data, uma profunda alteração no modo de se pensar a educação básica e os processos de trabalho entre educadores e professores do ensino básico. Estas políticas, na sua conjugação, visaram conferir maior poder de decisão às escolas e aos professores na construção de processos curriculares flexíveis e adequados aos contextos reais, e de atenção à diversidade dos alunos e foram por elas/eles vivenciadas com alguma resistência, mas também com grande entusiasmo e vontade de “fazer diferente” (Fernandes, 2007; Leite & Fernandes 2002, 2007, 2010). Esta política de territorialização da educação (Leite 2005) a que se assistiu na primeira década dos anos 2000 foi interrompida, por mudança de governo, em 2012, retomando-se uma racionalidade tecnicista do currículo (Pacheco 1996; Leite, 2002), com ênfase na valorização das disciplinas de maior estatuto (Goodson, 1997), e em processos curriculares orientados para os resultados e para a excelência académica. Nas escolas, viveram-se climas de tensão profissional resultantes da incapacidade de, simultaneamente, se conseguir atender a princípios de equidade e de inclusão e de excelência académica.

Este movimento oscilatório das políticas, situado em ciclos temporais de 4 a 8 anos (Fernandes, 2011), e assente em enfoques distintos, tem levado as escolas e os professores a sentimentos de “desconfiança” sobre os benefícios que essas propostas podem trazer quer para a melhoria da organização escolar e dos processos de trabalho dos professores, quer para as aprendizagens dos alunos (Figueiredo, Leite & Fernandes, 2019).

Foi com base nestes pressupostos que se realizou a pesquisa que neste artigo se dá conta. Enquadrada pelas mudanças curriculares introduzidas em Portugal no final de 2017/2018, com a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) e os princípios de uma escola inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), pretendeu-se identificar e analisar aproximações e distanciamentos entre discursos “oficiais” e discursos de professores e compreender implicações dessas propostas curriculares no trabalho

dos professores. Quisemos, em síntese, através desta investigação, dar voz aos professores sobre o processo de implementação de duas propostas curriculares que deles reclama maior poder de decisão na flexibilização do currículo em prol de uma educação mais inclusiva, e compreender dinâmicas escolares e de organização quotidiana do trabalho curricular, daí resultantes.

### **1. Educação inclusiva e seus fundamentos**

O conceito de educação inclusiva ganhou centralidade discursiva a partir da Declaração de Salamanca (1994) na qual se enunciou, entre outros, o princípio de atenção à diversidade, e se reconheceram e proclamaram as escolas como espaços orientados para a inclusão, constituindo

os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (Unesco, 1994, ponto 2, p viii).

Desde então o conceito foi-se ampliando de sentido, não sendo, todavia, ainda um conceito consensualizado. Para Stubbs, 2009, a inclusão configura

um processo que consiste em atender e dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades, e reduzir a exclusão da educação e no âmbito da educação. Isso envolve modificação de conteúdos, abordagens, estruturas e estratégias, com uma visão comum que abranja todas as crianças de um nível etário apropriado e a convicção de que educar todas as crianças é responsabilidade do sistema regular de ensino (p.48).

A educação passa a ser entendida, portanto, como um direito fundamental para todos, incluindo os jovens e adultos. Na prática, sabemos que muitos grupos de pessoas ainda não têm acesso a esse direito, daí a importância dos instrumentos e documentos internacionais continuarem a explicitar o que significa ter acesso a esse direito (Stubbs, op. cit.).

É no quadro desta orientação que Silva (2011) reconhece ser fundamental compreender a inclusão para além da partilha do mesmo espaço físico, admitindo, todavia, que “embora se aceite facilmente que a escola é um lugar que proporciona aprendizagens significativas a todos os seus alunos, não é fácil geri-las, em particular quando alguns têm problemáticas complexas, quando os recursos são insuficientes e quando a própria sociedade está ainda longe de ser inclusiva” (p. 122).

Com efeito, tem sido reconhecida a ambiguidade e a complexidade que atravessam a ideia de educação inclusiva (Ainscow & Cesar, 2006.; Ainscow, 2009, Rodrigues, 2006). Como em outro

lugar sustentámos (Correia & Fernandes, 2016), “trata-se, (...) utilizando uma expressão de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992), de um “conceito gordo” ou um “conceito em potência”, ou seja, uma noção em constante reformulação, onde parecem caber uma multiplicidade de concepções teóricas (p. 26).

Nesta mesma linha, Rodrigues (2006) argumenta que educação inclusiva se tornou um campo polémico, nomeadamente pela contradição existente entre a “letra da legislação e a prática das escolas” (p.3). Em sua perspectiva, tanto a legislação como o discurso dos professores se tornaram rapidamente “inclusivos”, enquanto as práticas na escola só muito discretamente tendem a ser mais inclusivas. Procurando significar o conceito de educação inclusiva, o autor considera que esta pressupõe uma “participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objectivos e direitos de todos os participantes no acto educativo” (p.3).

Sanches e Teodoro (2006) corroboram esta perspectiva reconhecendo a educação inclusiva como uma possibilidade de todos os alunos, independentemente do grau das suas dificuldades, realizarem aprendizagens significativas. Compreende-se, neste sentido, a educação inclusiva como “espaço/tempo de acolhimento e celebração da diversidade, propiciando a todos os estudantes equidade no acesso ao sucesso escolar e social (Merlo & César, 2016, p.614).

Todavia, alcançar a equidade em educação implica, para “além de medidas diferenciadas na promoção do acesso e sucesso para todos, um modelo de atuação que permita a efetiva interação entre todos os participantes no processo educativo” (Rodrigues, 2014, p. 82). Tal desiderato requer, por um lado, a criação de ambientes educativos promissores do desenvolvimento do(s) potencial (ais) de cada aluno e de expectativas positivas face à escola e ao seu processo formativo e, por outro, a adoção de estratégias de diferenciação curricular (Roldão, 2003) que promovam o sucesso educativo de todos os alunos. Nesse processo, e como sublinha Rodrigues (2014), é necessário “desnaturalizar” as práticas escolares (p. 85), no sentido de se questionar a forma como a escola funciona, e como tem respondido à diversidade dos alunos “que a habita”. Neste racional, tem também sido argumentado sobre o importante papel que cabe aos professores na construção de uma educação inclusiva e promotora de maior justiça curricular (Sampaio & Leite, 2018). Como temos vindo a sustentar (Leite & Fernandes, 2010; Fernandes et al, 2013; Figueiredo, Leite & Fernandes, 2019) reconhece-se aos professores um papel de configuradores do currículo podendo, dentro da sua possibilidade de agência, criar condições pedagógicas para que todos os alunos realizem aprendizagens.

É tendo esta leitura por base que se reconhece que a adoção de processos de flexibilidade curricular pode constituir uma possibilidade de alcançar processos educativos mais equitativos e inclusivos.

### 1.1. Flexibilidade curricular - uma via para a educação inclusiva?

A educação, enquanto direito fundamental para todas/os as crianças e jovens, continua a ser um objetivo a perseguir pelos sistemas educativos, pelas escolas e pelos professores. (UNESCO, 2009, 2017; Fernandes 2013). Esta situação tem justificado a adoção de políticas fundadas no princípio de igualdade de oportunidades de sucesso para todos e numa conceção de educação inclusiva, em linha também com a Agenda Global para a Educação 2030, e tem legitimado discursos académicos que sustentam a importância de os professores se assumirem como configuradores do currículo (Leite & Fernandes, 2010), e como interlocutores qualificados (Trindade & Cosme, (2010), desenvolvendo práticas de contextualização e de gestão curricular e pedagógica (Fernandes et al, 2013; Cosme, 2018).

Ao nível do discurso político, e no que respeita à realidade portuguesa, a implementação simultânea das propostas de Educação Inclusiva (DL 54/2018) e de Autonomia e Flexibilidade Curricular (DL 55/2018) parece revelar um reconhecimento político sobre a importância de se pensar a educação como um direito de todos numa perspetiva contextualizada, e sobre o papel das escolas e dos professores na adequação dos processos curriculares aos diferentes contextos e características dos alunos (Figueredo, Leite & Fernandes, 2019).

Enquadram-se nesta perspetiva as ideias de “escola curricularmente inteligente” (Leite, 2003), e de professores como agentes com poder de decisão para desenvolverem processos curriculares flexíveis e contextualizados às realidades dos alunos (Leite & Fernandes, 2010; Fernandes et al, 2013). Em acordo com as perspetivas que temos vindo a sustentar, consideramos que a proposta de flexibilidade curricular estabelecida pelo DL 55/2018 e as possibilidades de ação curricular e pedagógica que propõe poderá ser um caminho de bom senso (Rodrigues 2006, 2013, 2014) para a concretização de práticas de educação inclusiva, em linha com as orientações do DL 54/2018. Nesta leitura estamos em consonância com a visão de educação inclusiva proposta pela UNESCO (2008), enquanto

processo contínuo que visa oferecer uma educação de qualidade para todos, respeitando a diversidade e as diferentes necessidades (...), características e expectativas dos alunos e comunidades eliminando todas as formas de discriminação (p 18-19).

O mesmo relatório reforça a importância de se criarem ambientes escolares” amigáveis” que favoreçam a aprendizagem de todas as crianças, promovendo a sua participação e inclusão (*ibidem*). Parece evidenciar-se uma certa consonância entre estes discursos e fundamentos da proposta de autonomia e flexibilidade curricular (DL 55/2018), ao reconhecer-se a escola como “espaço de socialização cultural” (Cosme, 2018, p.18) e os alunos como protagonistas ativos

da/na sua formação. Este parece ser o maior desafio com que se confrontam as escolas e os professores no contexto atual (reportando-nos ao período 2018-2019/2019/2020) em que por decreto se institui a “educação/ escola inclusiva”.

Considerando que, em Portugal, não são novos os discursos de inclusão (Miranda, 1997, 2003, 2013; Rodrigues, 2003, 2006, 2014) e de flexibilidade curricular (Leite & Fernandes, 2002; 2007 b; 2010; Fernandes, 2011), quer em termos académicos, quer em termos políticos (DC Lei 3/2008), reconhece-se, todavia, que o sistema educativo, as escolas e os professores estão a viver um momento de grande “turbulência” pedagógica e curricular. Não sendo, estas, “políticas óbvias” (Rodrigues, 2014, p.76), reconhecemos com o autor que “a tarefa de promover a equidade e a inclusão na escola continua a ser gigantesca” (*ibidem*). Ainda assim, move-nos a crença de que a proposta de flexibilidade curricular poderá ser uma “janela” para novas oportunidades no trilhar do caminho em busca de uma educação inclusiva.

## 2. Metodologia

O estudo é de natureza qualitativa (Amado, 2014), com recurso ao *Focus Group* como técnica de recolha de informação. A pesquisa foi realizada em dois Agrupamentos de Escolas da região do grande Porto, considerados Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Foram realizados 2 *focus group* (Barbour, Kitzinger, 1999; Hopf, 2004), um em cada Agrupamento, com professores/coordenadores de departamento: *Educação Pré-Escolar; do 1ºCiclo; Educação Inclusiva; Línguas; Ciências e Matemática; Artes e coordenador/a de projetos*, num total de 14 participantes. Cada *Focus group* teve a duração de cerca de 1h e 30m.

Foram considerados todos os cuidados éticos, nomeadamente o consentimento informado e, para efeitos de anonimato e confidencialidade dos dados, foram omitidos os nomes dos Agrupamentos de escola e atribuído um código a cada entrevistado constituído pela letra E e um número (Exemplos: Entrevistado 1 (E1), Entrevistado 2 (E2), etc.).

As entrevistas foram transcritas e analisadas pela técnica de análise de conteúdo (Bardin 2011; Amado, 2013). Os discursos dos professores foram organizados com base nas seguintes categorias: *i) Concepções de inclusão; II) Implicações da legislação nos quotidianos escolares e no trabalho dos professores; iii) Desafios e possibilidades no desenvolvimento de processos curriculares e currículo mais inclusivos.*

Os discursos dos professores são confrontados com os “discursos oficiais” (diplomas legais) visando, entre si, estabelecer relações de aproximação e/ou de distanciamento, possibilitando, assim, uma análise mais aprofundada.

### 3. Apresentação e análise dos dados

Considerando as categorias de análise identificadas, os discursos dos professores são apresentados focando, primeiro, as suas concepções de inclusão, situando depois impactos que consideram que a legislação relativa à educação inclusiva (DL 54/2018), e à autonomia e flexibilidade curricular (DL 55/2018) está a ter nos quotidianos escolares e no trabalho dos professores, assim como refletir sobre desafios e possibilidades que este novo quadro normativo, com ênfase na autonomia e flexibilidade, traz/trouxe para o desenvolvimento de um currículo mais inclusivo.

#### 4.1. Concepções de inclusão

Relativamente a esta categoria, globalmente, os/as entrevistadas/as de ambos os Agrupamentos de escola apresentam uma visão alargada de inclusão, associando-a a princípios de igualdade de oportunidade, respeito, diferenciação e equidade, tal como evidenciam os depoimentos seguintes:

Entendo que inclusão pressupõe igualdade de oportunidades, respeito pelo ritmo dos alunos, fazer diferenciação das práticas e promover o bem-estar das crianças (E1);

Inclusão é criar as oportunidades aos alunos para que todos tenham sucesso (E4);  
Igualdade de oportunidades a todos os estudantes (E5);

É promover um regime da equidade, (...) na educação ajudar a que todos os alunos cheguem lá...desenvolvam o seu potencial(...). (E8);

Nós sabemos que incluir é mais do que integrar...é considerar todos. o professor tem de conhecer bem os seus alunos e organizar as aulas tendo-os em conta...não pode ignorar que todos os alunos são diferentes e precisam de ajudas diferentes (E10);

Pressupõe uma grande sensibilização por parte dos docentes na procura de forma de diferenciação e flexibilização dos processos curriculares (E11);

Exige atenção a todos os alunos.... não deixar ninguém para trás (E13).

Os discursos das/os professoras/es parecem convergir para uma visão da inclusão como um processo de reconhecimento do princípio de igualdade de oportunidades enquanto condição para que todos possam aprender na escola (Stubbs, 2009). Identifica-se, por outro lado, uma certa consonância entre este entendimento dos professores sobre inclusão e o enunciado do DL 54/2018, diploma que regulamenta a escola/educação inclusiva, ao definir como eixo central de

orientação:

A necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa (Preâmbulo).

Neste sentido, parece haver uma apropriação dos professores do discurso político, e o reconhecimento de que a inclusão é, primeiramente, uma questão política, tal como ilustra o excerto seguinte:

A inclusão é sempre uma questão política, acho eu, (...) neste caso este diploma era necessário, porque nós tínhamos muitos alunos que não entravam no DL 3/2008] e que às vezes era a maioria dos alunos e estes acabavam sempre por ficar lá. E, portanto, eu acho que com a entrada do decreto lei 54 se tenta dar aquilo que cada um precisa (E14).

Este excerto é, em si, também revelador de *uma aproximação entre o discurso deste professor e o discurso normativo*, no qual se enuncia como objetivo:

Concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social (Preâmbulo DL 54/2018).

Importante também destacar a ideia de *inclusão enquanto processo de aprendizagem entre pares*, conforme evidencia uma das entrevistadas ao referir-se à importância de se realizar um trabalho de sensibilização das crianças na sala de aula, referindo-se, neste caso, à presença de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE):

A inclusão requer um trabalho de [sensibilização] também dos próprios miúdos, porque muitas vezes alunos com NEE não são tão bem aceites na turma e os outros colegas têm é que compreender que a diferença está no tempo que eles precisam, pois têm ritmos de aprendizagem diferentes. E às vezes isso é um bocadinho duro...e difícil de entender por parte dos outros...é preciso investir num trabalho de entreaajuda (E2).

Este testemunho é corroborado por Ainscow (2009), quando sustenta a importância de um trabalho entre pares, e é também evidenciado no texto do Decreto Lei 54/2018, ao referir-se

à aprendizagem enquanto processo que deve envolver todos os estudantes.

A análise permitiu também identificar *alguns distanciamentos* entre o discurso “oficial” expresso no Decreto Lei 54/2018 e os discursos dos professores. Essas dissonâncias parecem situar-se, por um lado, ao nível das atribuições expressas neste diploma, quanto ao papel da escola e dos professores na definição de estratégias promotoras de inclusão e, por outro, quanto ao modo como os professores “desconfiam” das possibilidades de os princípios enunciados nesse diploma se concretizarem na prática. A leitura comparativa dos dois excertos seguintes ajuda a clarificar esse distanciamento discursivo:

Mesmo nos casos em que se identificam maiores dificuldades de participação no currículo, cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se defronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades (Preâmbulo Decreto Lei 54/2018).

O decreto tem lá tudo o que é necessário fazer. Agora, faltam as estruturas de apoio e as condições mesmo físicas e, nalguns casos, recursos humanos. E acho que aí é que é a maior falha, nos recursos humanos, porque é muito bonito dizer inclusão. É realmente muito nobre, mas depois não há condições, não há recursos, não há serviços, enfim... (E9).

Parece poder depreender-se deste testemunho que o que está em questão não são os princípios que sustentam a educação inclusiva, e a adesão a esses princípios, mas sim uma certa *desconfiança* dos professores relativamente às condições efetivas para o desenvolvimento de uma prática pedagógico-curricular diferenciada que ajude a desenvolver o potencial de todos os alunos, e promova o seu sucesso educativo, tal como é proclamado no texto legal. Nesta linha de raciocínio, o discurso “oficial” não parece, de facto, auxiliar no conforto às ansiedades dos professores, uma vez que coloca a responsabilidade na capacidade das escolas e dos professores em darem as respostas necessárias aos desafios do desenvolvimento de um currículo inclusivo.

#### **4.2. Implicações da legislação nos quotidianos escolares e no trabalho dos professores**

Dada a simultaneidade da implementação dos DL 54/2018 e DL 55/2018, e os desafios que trouxeram às escolas, interessou-nos compreender como foram estas propostas curriculares recebidas pelos professores e que implicações tiveram nos quotidianos escolares e no trabalho docente. Os discursos dos/as professoras/es coordenadoras/es apontam para um processo cercado de alguma tensão e dificuldades iniciais, nomeadamente pelo pouco tempo dado às escolas para organizarem e definirem qual a estratégia curricular a seguir.

Os excertos discursivos dão conta desse clima tensional inicialmente vivido nos agrupamentos de escolas:

As coisas até dezembro não correram bem. Havia pouca informação... No primeiro período não correu assim tão bem.... Portanto, demorou ainda alguns meses até as pessoas interiorizarem, perceberem [...] o que se esperava delas e isso obrigou a que tivessem de mudar a mentalidade um bocadinho, perceberam que tinham de fazer as coisas de forma diferente (E6);

Aumentaram as reuniões...os relatórios, enfim.... sabemos que havia mudanças mas não sabíamos bem como nos organizar ..havia muita confusão na escola ...tivemos de ler...de procurar ajuda... e lá fomos percebendo... mas tudo para “ontem”(E5);

Acho que no início o sentimento foi de ‘mais trabalho, mais um relatório que eu vou ter que fazer, mais um papel que eu vou ter que preencher’. E foi. [...] Mas depois começamos a perceber: ‘eu até já fazia isto, eu agora só tenho que registar nesse documento’. Basicamente foi um bocado isto (E7).

Se por um lado estes depoimentos parecem revelar dificuldades sentidas pelos professores em “apagarem” lógicas e modos de funcionamento instituídos/as nas culturas escolares e na organização do trabalho escolar, por outro, parecem também deixar transparecer uma grande capacidade de incorporação das novas demandas nos processos de trabalho docente.

Nesta linha de pensamento identificam-se aproximações entre esta reação dos professores e o discurso “oficial” de reconhecimento de que há escolas que têm tido a capacidade de se organizarem para responder aos desafios com que se confrontam. Como é enunciado:

Há escolas que têm conseguido contrariar os principais preditores de insucesso, adotando soluções adequadas aos contextos locais e às necessidades específicas dos seus alunos (Preâmbulo DL 55/2018).

Considerando especificamente as questões relacionadas com o currículo, e com a capacidade de as escolas e os professores o gerirem localmente na lógica de uma escola “curricularmente inteligente” (Leite, 2003), também parece poder identificar-se aproximações entre os discursos dos professores e o discurso “oficial”. Pode ler-se no DL 55/2018:

É fundamental que o currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória Para tal, considera-se fundamental que as principais decisões a nível curricular e pedagógico

sejam tomadas pelas escolas e pelos professores (Preâmbulo).

Em relação ao seu trabalho alguns professores referem:

Sabemos que podemos sempre melhorar ...nós sempre trabalhamos em equipa ...discutimos e fazíamos... embora agora precisemos de fazer mais registos (E7);

Há uma grande parte do trabalho que é da nossa responsabilidade ...fazer com que os alunos compreendam melhor o que estamos a ensinar...não podemos fazer de conta (E9);

Os manuais e o programa são importantes, mas temos de saber adequar o nosso discurso aos alunos com quem estamos a trabalhar. Isso ninguém pode ter dúvidas (E11).

Estas visões, por seu lado, permitem-nos considerar que estes professores parecem revelar um pensamento “curricular” aberto à inovação (Leite e Fernandes, 2010), aproveitando os corredores de liberdade e a sua capacidade de agência (Figueiredo, Leite & Fernandes, 2019) para avançar para novas experiências pedagógico-curriculares.

Um outro aspeto referenciado pelos professores tem a ver com a falta de tempo que a Tutela deu às escolas para a implementação das propostas curriculares. Recorde-se que os dois decretos, objeto de análise neste artigo, entraram em vigor em julho de 2018 para serem implementados a partir de setembro, com o início do ano letivo.

Referem a propósito:

Iniciamos o ano com novas regras sem ter tempo de refletir...isso foi muito mau...não é possível fazer bem, trabalhar com os alunos de forma ajustada... (E5);

Como é possível trabalhar com os alunos segundo esta nova orientação se não houver nenhum tempo para reflexão entre nós... foi tudo muito apressado (E9);

Foi de loucos, houve alturas que o Departamento teve de reunir semanalmente... tivemos de repensar muita coisa em muito pouco tempo... (E12);

Não houve tempo para pensar...entramos no ano com uma reviravolta...não se podia falar mais de educação especial... ‘agora somos uma escola inclusiva’...e temos de nos organizar em equipas...tudo novo (E14).

Identifica-se nestes excertos algum distanciamento entre os discursos dos professores e o texto oficial, nomeadamente quanto à ideia expressa no diploma sobre autonomia e flexibilidade curricular:

A realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia (Preâmbulo DL 55/2008).

Interessante é notar que alguns professores deixam antever que as orientações trazidas pelos dois diplomas legais não constituem necessariamente novidade para as escolas, uma vez que se inserem em dinâmicas políticas cíclicas (Fernandes, 2011).

Reportando-se especificamente ao DL 54/2018, alguns coordenadores referem:

Eu acho que este decreto lei [...] não foi uma novidade...já sabíamos que com a entrada de novo governo as coisas iam mudar.... e a mudança, em minha opinião, foi muito boa, porque permitiu que alunos com dificuldades, que antes não tinham apoio individualizado, pudessem agora ter. No anterior decreto, 3/2008, isso era mais difícil...podia-se fazer, mas não era tudo, mais limitado, porque o aluno que não estivesse referenciado de acordo com o 3/2008 não se podia fazer testes adaptados, depois ele tinha as provas a nível nacional. Portanto, havia algumas limitações que agora não (E7);

O que nos pedem não é muito diferente do que o decreto lei 3/2008 previa...a novidade é só para alguns...para nós que sempre trabalhamos na educação especial sempre agimos numa perspetiva de inclusão... a diferença agora é que a responsabilidade é de todos... e nós estamos lá também com essa responsabilidade... E agora todos nós podemos adaptar, podemos fazer imensas coisas para qualquer aluno que precise. [...] (E10).

A ideia de responsabilidade partilhada que atravessa estes depoimentos parece-nos ser o grande desafio trazido por estes diplomas legais. Este desafio parece ter sido maior no caso do DL 55/2018, tal como relatam algumas entrevistadas:

Embora nesta escola já exista muito trabalho em equipa, não está a ser fácil trabalhar na lógica da flexibilidade curricular... isso exige muito de todos, exige partilha, exige

que assumamos responsabilidades em conjunto, exige que passemos horas em reuniões...e muitos de nós não querem... mas o caminho é de continuidade... e de todos perceberam que terão de ter um papel mais interventivo (E3).

Com o 55 nós sentimos dificuldades, ... eu senti e também da parte dos meus colegas. É o perfil do aluno, aprendizagens essenciais, as metas. E depois juntar isso tudo. Portanto, esta parte da flexibilidade, eu falo por mim, foi e está sendo mais complicada, conseguir juntar tudo [...] (E7).

A responsabilidade partilhada e os requisitos que a ela estão associados de trabalho em equipa, de partilha e de decisão coletivamente comprometida, constituem desafios para as escolas e para os professores que esta pesquisa não permitiu compreender.

Em convergência com os aspetos acima referidos também a falta de recursos é referenciada por alguns professores/as coordenadores/as:

Embora eu ache que o decreto 54/2018 tem mais-valias. , estas não se conseguem alcançar de um dia para o outro e sem haver condições... o governo tem que abrir os cordões à bolsa, como se costuma dizer [...]. para se conseguirem mais recursos... os professores precisam de ser apoiados... para que não se volte de novo atrás (E9);

O discurso é muito apelativo... e nós aderimos, claro...mas para se alcançar o que é pretendido, por um e outro decreto, é preciso que haja alterações nas estruturas das escolas, nos recursos, no currículo, ...os professores mesmo queiram mudar, não conseguem sozinhos...e depois acabam por desistir (E12);

Isto é tudo muito bonito, e eu creio que todos aderimos... mas, e depois?, como resolvemos os problemas que já temos há décadas nas escolas... turmas grandes, programas longas...e agora as metas, as aprendizagens, as competências...é tudo muito confuso...e se não houver suporte os professores vão indo, indo e acabam por voltar às suas práticas de sempre...até nem devia dizer isto, mas é o que sinto (E13).

Embora num registo de algum distanciamento com os discursos destes professores, o enunciado do DL 54/2018 parece revelar alguma preocupação política nesse sentido:

Consciente das competências profissionais existentes nas escolas portuguesas, o Governo pretende agora criar condições para que estas possam elevar os padrões de qualidade das diferentes ofertas de educação e formação (Preâmbulo DI 54/2018).

Atentando nos últimos depoimentos eles evidenciam um duplo sentimento: por um lado

a ideia de adesão às políticas e aos seus princípios e, por outro, e como já se referiu, a expressão de um sentimento de desconfiança face às políticas e às promessas que as enformam. Como em outro lugar sustentámos (Fernandes, 2002, 2011), o carácter inconsequente das políticas tem desviado os professores de uma maior implicação nos processos da sua implementação. Esperamos, contudo, que a lógica de aproximação da tutela às escolas que tem acompanhado a implementação das duas propostas curriculares em análise tenha o efeito de contrariar esta tendência.

### **4.3. Desafios e possibilidades para o desenvolvimento de um currículo mais inclusivo**

Nesta pesquisa, como antes se referiu, quisemos também compreender e refletir sobre *desafios e possibilidades* que este novo quadro normativo, com ênfase na autonomia e flexibilidade, trouxe para o *desenvolvimento de um currículo mais inclusivo*. Os discursos “oficiais” são ricos em conceitos e ideias apelativos/as a uma escola/ educação inclusiva e à ideia de professor como configurador do currículo (Leite & Fernandes, 2010) e interlocutor qualificado (Cosme & Trindade, 2010). Com efeito, no que se reporta à ideia de educação inclusiva, evidencia-se uma grande sintonia discursiva entre os dois diplomas legais. Proclama-se:

Uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos (DL 55/2018, Preâmbulo).

E assume-se:

Como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa (DL 54/2018, Preâmbulo).

Esta sintonia ideológica quanto à filosofia de educação inclusiva parece também verificar-se relativamente ao papel das escolas e dos professores no desenvolvimento de um currículo flexível e, assim, mais inclusivo. Como pode ler-se:

Mesmo nos casos em que se identificam maiores dificuldades de participação no currículo, cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias

para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades (DL 54/2018, Preâmbulo).

É fundamental que o currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Para tal, considera-se fundamental que as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores (Preâmbulo DL 55/2018).

O confronto destes discursos com os dos professores parece mostrar mais aproximações do que distanciamentos. Em linha com discursos já mobilizados relacionados com conceções de educação inclusiva, e com implicações da legislação nos quotidianos escolares e no trabalho docente, a maioria dos/as professores/as entrevistados reconhece que as políticas curriculares implementadas desde finais de 2018 os empurra para novos desafios e compromissos educacionais:

Para mim, o que conta é prática... é no dia a dia que percebo as reais dificuldades ...tenho presente as teorias e os princípios da legislação e sei que essas novas visões educativas me colocam novos desafios...nomeadamente o de me responsabilizar por todos os alunos da escola, tenham eles NEE, ou não (E1);

Começamos há alguns anos atrás, a flexibilidade curricular não é uma questão nova... mas agora com o 55 e o 54 estamos no caminho de uma escola mais atenta às diferenças...que nos responsabiliza mais para processos de diferenciação curricular no sentido de a todos incluir (E3);

Tenho mais atenção aos aspetos práticos (tais como) adaptações curriculares, testes adaptados, sistematização do conteúdo, várias atividades (...) para criar oportunidades para que todos os alunos e sobretudo aqueles que têm mais dificuldades tenham sucesso (E4);

A teoria, a legislação... é o ideal... o sonho. E depois temos a vida, a prática, a realidade [...] E, portanto, é nesse espaço aqui que nós estamos: o fazer com que as pessoas tenham de encontrar soluções [...] (E8);

Pronto, é este aspeto colaborativo que nós temos e a partilha que existe, este espírito dentro dos departamentos, que agora mais estimulado. Mesmo com toda a contrariedade, com toda a burocracia, com tudo isto os professores são [...] muito solidários (E9).

Estes testemunhos parecem permitir inferir que a atual conjuntura normativo-curricular, embora configure dificuldades e desafios para as escolas e para os professores, tende a ser interpretada como positiva, possibilitando mudanças no modo como desenvolviam as práticas (Rodrigues, 2014), perspectivando-as agora em prol de um currículo mais inclusivo. Neste caso, o trabalho colaborativo entre pares, que fomenta um sentimento de solidariedade na escola, parece figurar um importante catalisador das energias e um impulsionador das mudanças consideradas necessárias.

### **Considerações finais**

Retomando os objetivos norteadores da pesquisa, pretendeu-se identificar e analisar aproximações e distanciamentos entre discursos “oficiais”/legais e discursos de professores/coordenadores de departamento de dois Agrupamentos da região do grande Porto. De modo mais concreto, quisemos compreender implicações do DL 54/2018 e do DL 55/2018 nos quotidianos escolares e no trabalho dos professores, bem como refletir sobre desafios e possibilidades que este novo quadro normativo, com ênfase na autonomia e flexibilidade, traz/trouxe para o desenvolvimento de um currículo mais inclusivo.

Os dados sugerem aproximações e alguns distanciamentos entre o que preconizam o DL 54/2018 e o DL 55/2018 e o discurso dos professores coordenadores de departamento. No que se refere às aproximações, três aspetos se destacam. Em primeiro lugar, os professores entrevistados reafirmam a posição expressa nos decretos de que a equidade, enquanto igualdade de oportunidades, é um princípio fundamental na educação inclusiva. Verifica-se, pois, uma grande aproximação dos discursos no que respeita aos princípios de educação inclusiva, revelando os professores uma forte adesão ideológica a esses princípios.

Em segundo lugar, atestam a importância da legislação enquanto mecanismo que legitima as práticas dos professores na escola. Apesar disso, a análise permitiu compreender que os professores colocam ressalvas quanto ao “salto” que é necessário dar para se romperem com lógicas e modos de funcionamento cristalizados nas culturas escolares e profissionais. Parece, neste caso, estar em questão uma certa *desconfiança* dos professores face às reais condições para o desenvolvimento efetivo de práticas pedagógico-curriculares inclusivas.

Em terceiro lugar, os professores revelam compreender o caráter mais alargado da legislação atual como sendo necessário para compensar as limitações de decretos anteriores, como o DL 3/ 2008, por exemplo. Nesse sentido, observa-se que, para alguns professores, o DL 54/2018 “chega” às escolas não como uma novidade, mas como uma possibilidade de preencher algumas lacunas no trabalho na escola, na perspetiva da educação inclusiva. Ainda assim, a análise permitiu identificar como maiores implicações da legislação nos quotidianos escolares e no trabalho dos professores o aumento da burocracia, com preenchimento de relatórios,

reuniões, trabalho em equipa, apoio aos alunos etc. Nesta linha, a descoincidência do “tempo da tutela” com os “tempos da escola e o dos professores” foi considerado um constrangimento na concretização dos pressupostos curriculares do DL 55/20018, indicando, assim, também, um distanciamento entre os discursos “oficiais” e os discursos dos professores. Porém, de um outro ponto de vista, este novo quadro normativo curricular parece ter desencadeado novas formas de trabalho entre os professores, promovendo o trabalho colaborativo, a partilha e a reflexão entre pares, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento profissional. Deste ponto de vista, parece poder depreender-se que a dimensão colaborativa no trabalho dos professores configura um elemento crucial para a construção de processos curriculares coletivamente comprometidos e abertos à inovação.

A destacar, ainda, nestas considerações finais, o facto de a maioria dos/as professores/as entrevistados/as reconhecer que as políticas curriculares implementadas desde finais de 2018 empurraram as escolas e os professores para novos desafios e compromissos educacionais. Esses compromissos educacionais parecem estar relacionados com uma maior consciencialização dos professores quanto à importância de desenvolverem práticas de flexibilização e de contextualização curricular como via para uma educação inclusiva.

## Referências

- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada?. In, Osmar Fávero et al. (Orgs.) *Tornar a educação inclusiva*, (pp. 220 – 235). Brasília: UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184683>
- Ainscow, M. & Cesar, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3), pp.231-238.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barbour, R. & Kitzinger, J. (1999). *Developing focus group research: politics, theory and practice*. London: Sage Publications.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisbon: Edições 70.
- Barroso, J. (1998). Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública. *Revista Colóquio/Educação e Sociedade*, nº 4 (nova série) – Outubro 98. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 32-58.
- Correia, A. M. e Fernandes, P. (2016). Educação Especial: limites e potencialidades da educação inclusiva. *Revista Interterritórios*, v. 2, p. 24-48.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: propostas e estratégias de ação*, Ensino Básico, Ensino Secundário, Porto: Porto Editora.
- Deleuze, G. & Guatari F. (1992). *O que é a filosofia?*. Lisboa: Presença.
- Eurydice. School Autonomy in Europe (2019) . Policies and Measures. 2007. Disponível em: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/090EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090EN.pdf). Acesso em Novembro
- Fernandes, P. (2002). Da reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90 à reorganização curricular dos finais dos anos 90/início dos anos 2000: de sentidos “novos” a “velhos” sentidos ou de sentidos “velhos” a “novos” sentidos?”. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da universidade do Porto.

Fernandes, P. (2007). E depois do projecto de "Gestão Flexível do Currículo"? In *Actas do VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Cenários da Educação/Formação – Novos espaços, culturas, saberes*. Castelo Branco. [CD-Rom] [ISBN: 978-989-95390-0].

Fernandes, P. (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: Políticas, perspetivas e desafios*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, P. (2013). Políticas de educação especial em Portugal: uma análise a partir de um quadro de referência europeu, in *Acta Scientiarum. Education*, nº 2, pp. 201-211.

Fernandes, P., Leite, C., Mouraz, A. & Figueiredo, C. (2013). Curricular contextualization: Tracking the meanings of a concept. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), pp 417-425. doi:10.1007/s40299-012-0041-1. JCR; Scopus.

Figueiredo, C., Leite, C. & Fernandes, P. (2019). Entre os enunciados políticos e os “corredores de liberdade” nas práticas curriculares dos professores. *Educação e Pesquisa*, 45, e189917. doi:10.1590/s1678-4634201945189917. WoS; Scopus.

Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.

Hopf, C. (2004). Qualitative interviews: and overview. In Flick U.; Kardof, E., Steink, I. (Eds.). *A companion to qualitative research* (pp. 203-208). London: Sage publications.

Leite, C. (2002). *O currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leite, C. (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Edições Asa

Leite, C. (2005). A territorialização das políticas e das práticas educativas, in Leite, C. (Org). *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o século XXI* (pp: 15-32). Porto: Porto Editora.

Leite, C. & Fernandes, P. (2002). Potencialidades e limites da gestão local do currículo para (e na) construção de uma escola com sentido para todos, in ME/DEB *Gestão Flexível do Currículo. Reflexões de formadores e investigadores* (pp. 41-62). Lisboa: DEB.

Leite, C. & Fernandes, P (2007 a). A organização das escolas por agrupamentos – de uma autonomia prometida a uma prática comprometida, in Leite, C. & Lopes, A. (Eds). *A Escola, Currículo e Formação de Identidades* ( pp. 51-72).Porto: Edições ASA.

Leite, C. & Fernandes, P (2007 b). Desafios para um currículo escolar comprometido com a inclusão. *Educação: Temas e Problemas*, 3, pp. 203- 215.

Leite, C. & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos. *Educação – PUCRS (BR)*, 33(3), 198-204.

Melro, J. & César, M. (2016). Inclusão e equidade na educação de surdos adultos. *Journal of Research in Special Educational Needs* . Volume 16, Number s1 2016, pp. 614–618, doi: 10.1111/1471-3802.12321.

Miranda, L. C. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Miranda, L. C. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2006) (org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*”, S. Paulo. Summus Editorial.

Rodrigues, D. (2013). *Equidade e Educação Inclusiva*, Porto, Profedições.

Rodrigues, D. (2014). Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores, in Armstrong, F. & Rodrigues, D. (org) (2014). *A inclusão nas Escolas*. (pp.69-101). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Roldão, M. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada*. Porto: Porto Editora.

Sampaio, M. & Leite, C. (2018). Mapping social justice perspectives and their relationship with curricular and schools’ evaluation practices: Looking at scientific publications. *Education as Change*, 22(1). <https://doi.org/10.25159/1947-9417/2146> JCR; Scopus.

Sanches, I., Teodoro, A. (2006) Da integração à inclusão escolar: Cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.

Silva, M. O. E. (2011). Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134.

Steinke, Ines (Eds.). *A companion to qualitative research*. London: Sage publications.

STubbs, S. (2008). *Educação Inclusiva: Onde existem poucos recursos*. The Atlas Alliance, Setembro. [http://www.redeinclusao.pt/storage/fl\\_68.pdf](http://www.redeinclusao.pt/storage/fl_68.pdf).

Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e Aprender na Escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Unesco (2008). Inclusive Education: The Way of the Future, *International Conference on Education, 48th session, Final Report*. Geneva.

Unesco (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris.

Unesco (Coord., 2015). *Education 2030 Framework for Action Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Incheon, Republic of Korea.

Unesco (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris.

### **Legislação**

Decreto-Lei n. 54/2018 de 06 de julho de 2018. Diário da República, 1ª série – N.º 129.

Decreto-Lei n. 55/2018 de 06 de julho de 2018. Diário da República, 1ª série – N.º 129.

Decreto lei 3/2008 de 01- 07 de 2008. Diário da República n.º 4/2008, Série I.

## INCLUSIVE EDUCATION AND CURRICULUM FLEXIBILITY-APPROXIMATIONS AND DISTANCES BETWEEN "OFFICIAL" AND TEACHER DISCOURSES

### ABSTRACT

In Portugal, curriculum policies suffered oscillatory movements (Fernandes, 2011) that led schools and teachers to “distrust” the benefits that these proposals can bring to the improvement of work processes and student learning. Based on this premise, a research was conducted that focused on two measures implemented in Portugal in 2017/2018, which defend the principles of an inclusive education / school (Decree-Law No. 54/2018, of 6 July) and curriculum autonomy and flexibility (Decree-Law No. 55/2018 of July 6). In this context, it was intended to identify and analyze approximations and distances between “official” / legal discourses and teachers' discourses, and to understand implications of these curricular proposals in school daily life and teachers' work. Methodologically, beyond the analysis of legal

documents, it was used the Focus Group with teachers, department coordinators, from two School Groupings from the northern region of Portugal. Overall, the results suggest that the approximations focus on the field of principles that underpin inclusive education, namely the principle of attention to student diversity and respect for their learning rhythms. The distances are noted in the field of possibilities of autonomy of teachers / coordinators, namely in their ability to integrate bureaucratic demands with a change in curriculum development processes oriented towards curricular flexibility. Collaborative peer work appears as an important collective action strategy that enhances more inclusive educational practices

**Key-words:** Curriculum policies; Inclusion; Curricular flexibility; Teachers.