



ISBN: 978-989-53210-1-8

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia

**PERCEÇÕES DOS DOCENTES SOBRE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO:
UM ESTUDO NO NORTE, CENTRO E SUL DE PORTUGAL**

**EULÁLIA SILVA ROCHA¹, HELENA ARAÚJO SILVA¹, OLÍVIA DE CARVALHO^{1,2},
SÓNIA GALINHA³ & CRISTINA MACHADO¹**

¹ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO INSTITUTO DE ESTUDOS SUPERIORES DE FAFE

^{1 2}UNIVERSIDADE PORTUCALENSE INFANTE D. HENRIQUE (UPT)

³ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE SANTARÉM, PORTUGAL.

Introdução

O movimento inclusivo analisado por diferentes áreas científicas, nomeadamente por psicólogos, pedagogos e sociólogos, apresenta resultados que sustentam um poderoso movimento social que emergiu e que penetrou na vida das escolas, universidades, publicações, artigos científicos e debates internacionais (Barragán, 2010). Nos últimos 30 anos, verificam-se grandes esforços internacionais para encorajar o desenvolvimento da educação inclusiva (Ainscow, 2020, p.7).

Mundialmente adotada e apoiada, a Declaração de Salamanca estabelece o princípio fundamental da inclusão nas escolas de acordo com o qual, “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam apresentar. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades dos seus alunos.” (Pereira, 2020, p.15).

O Fórum Mundial para a Educação (FME), realizado em 2015, Incheon, Coreia do Sul, onde participaram 160 países, entre eles Portugal, vem fortalecer “o legado da Declaração de Salamanca e apela a uma transformação revolucionária dos sistemas e sociedades educativas” (Pereira, 2020, p.15). No entender de Rodrigues (2017), a Declaração de Incheon deveria ser um documento de estudo obrigatório para qualquer curso de pedagogia ou áreas relacionadas, por abordar e apontar para princípios muito simples, mas determinantes para a educação inclusiva, como “os objetivos serem considerados atingidos, quando atingidos por todos” (p.293).

Em Incheon são reafirmados e reforçados compromissos anteriores assumidos pelo movimento global educação para todos, iniciado em Jomtien, em 1990, e reiterado em Dakar, em 2000. Após balanço dos progressos e metas atingidas, todos se responsabilizam, e comprometem com caráter de urgência, com “Agenda 2030 e o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4”. Este documento estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos, “assegurar a educação inclusiva



ISBN: 978-989-53210-1-8

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia

e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015b, p. 5). Numa escola que, de acordo com Costa (2018),

abre as portas de entrada e que garante que, à saída, todos alcançaram aquilo a que têm direito: um perfil de base humanista, ancorado no desenvolvimento de valores e de competências que os torna aptos ao exercício de uma cidadania ativa exercida em liberdade e proporcionadora de bem-estar. (p.11).

Os mesmos pressupostos são vinculados pela UNESCO (2020), que reforça que a educação com qualidade é inclusiva, equitativa, e é a “base de um sistema educativo de boa qualidade, que permite a todas as crianças, jovens e adultos aprender e atingir todo o seu potencial” (p. 22).

Mas apesar dos esforços, indica Pereira (2020), na promoção de uma educação de qualidade para todos, estes ainda se manifestam insuficientes, pois implicam a necessária transformação de sistemas e políticas educativas, para o cumprimento das metas da Agenda, e o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (p.15). A UNESCO, segundo Pereira (2020), no “Fórum Internacional sobre Inclusão e Equidade na Educação - Todos os alunos importam”, realizado em 2019, na Colômbia, mais uma vez recorre “ao seu poder para dar um novo impulso à inclusão e à equidade na educação, no contexto da Agenda 2030” (p.15). Propõe a construção de entendimentos, e compromissos comuns, renovando e fortalecendo com os presentes a indispensabilidade da implementação da Educação Inclusiva, através da promoção de culturas, políticas e práticas educativas, promotoras de inclusão (Pereira, 2020, p.15).

Esta opção temática resulta de um somatório de vontades, interesses e inquietações sentidas, a nível pessoal e profissional, enquanto docentes de Educação Especial, mas também decorre da responsabilidade de informar e relembrar a premência de implementar procedimentos e estratégias, baseados em compromissos assumidos a nível nacional e internacional.

A sua realização constitui-se como uma oportunidade de investigação, e um exíguo contributo para este gigantesco projeto educativo nacional de Compromisso com a Inclusão na Educação. Pretende-se também contribuir para colmatar o referido por Azevedo (2019), a existência de “uma separação entre a ação educativa escolar e os resultados da investigação científica, provocando perdas para o trabalho dos docentes, das escolas e das políticas” (p.12).



ISBN: 978-989-53210-1-8

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Desenvolvimento

A Diretora-geral da UNESCO, Azoulay (2020), na sequência do Relatório de Monitorização Global da Educação de 2020 (Relatório GEM), afirma que “nunca foi tão crucial tornar a educação um direito universal e uma realidade para todos. Sendo o seu contributo essencial na construção de sociedades inclusivas e democráticas, onde opiniões distintas podem ser manifestadas livremente, todas as vozes podem ser ouvidas, numa celebração da diversidade” (p. 7).

Os desafios para a Inclusão na Educação, segundo Azoulay (2020), são enormes, pois “as oportunidades educacionais continuam a ser distribuídas de forma desigual. Muitos estudantes ainda encontram grandes barreiras a uma educação de qualidade” (UNESCO, 2020, p. 5). Bordieu, citado por Rodrigues (2014), menciona que “para que os mais favorecidos sejam favorecidos e os mais desfavorecidos sejam desfavorecidos, basta que a escola não faça nada” (p.80). Nas convicções de Costa (2018), “pretende-se que a educação seja um direito efetivo de todos e não um privilégio de alguns” (DGE 2018, p.4). Convictamente, Correia (2000) entende que o ato de incluir todos os alunos na escola, permite criar sociedades fortes e resilientes onde “todas as crianças, seja qual for o seu estatuto sócio- económico, classe social, sexo, crença religiosa, capacidade, cultura ou língua, pertencem à nossa comunidade e, por conseguinte, às nossas escolas”. Acreditamos, assim, no ato de incluir como um ato facilitador da criação de uma sociedade mais forte e resiliente (p.5). Também Carvalho (2000) descreve a inclusão como “um imperativo que molda o imediato, mas é também a vontade de estar no futuro, antecipando-o, unindo todos os pontos do continente inventivo e imaginativo” onde o desejo de futuro e a sua emergência não são vividos passivamente (p. 31). Segundo a UNESCO (2008), citado por Rodrigues (2014), a Educação Inclusiva pode-se conceptualizar em quatro pilares: a) é um processo (e não algo que se tem ou que se é), b) identifica e elimina as barreiras à aprendizagem, c) promove a presença, participação e sucesso de todos os alunos e d) dirigindo-se em particular aos alunos em risco de exclusão, marginalização ou insucesso, na verdade, dirige-se a todos os alunos (p. 82). Do que foi dito, ressalta que os caminhos para a construção de uma escola inclusiva não são fáceis, nem de conceber, nem de concretizar. Mas não é utópica, pois como afirma Costa (2018), é já uma realidade presente em muitas comunidades educativas onde os alunos com deficiência crescem com os outros; há escolas em que as práticas curriculares mitigam os efeitos da pobreza; há escolas em que alunos de comunidades migrantes desenvolvem aprendizagens como outros.” (p.4).

As políticas ao nível da Educação, no nosso país, têm vindo a responder a estes desafios de forma convergente, através de um quadro normativo congruente, e interdependente, onde se inclui o Perfil dos Alunos (PA), a Autonomia e Flexibilização Curricular, as Aprendizagens Essenciais (AE), a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, e a Educação Inclusiva. Com a determinação de construir uma escola inclusiva, a 6 de julho de 2018, foi promulgado o Decreto-lei 54/2018. Surge um novo quadro legal com uma abordagem sistémica, contínua e integrada do percurso escolar (DGE,2018). A mudança de paradigma apresentada no Decreto-Lei nº 54/2018, envolve na sua



ISBN: 978-989-53210-1-8

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia

operacionalização rupturas profundas na estrutura escolar e no sistema educativo. Este decreto vem estabelecer “os princípios e as normas que garantem 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” (Ponto 1, Art.º 1.º). O diploma rompe com a necessidade de categorizar para intervir, focando-se, sim, nas respostas que a escola disponibiliza, a todos os alunos. Advoga-se um processo de avaliação de suporte à aprendizagem valorizando aspetos académicos, comportamentais, sociais e emocionais do aluno, assim como fatores ambientais, sendo que decorre desta interação, a sequenciação e dinâmica da intervenção. O atual modelo, foi alvo de elogios, pela organização All Means All (2018) “Aliança Australiana para a Educação Inclusiva”, que se referiu a Portugal, como “Um país pequeno que dá grandes passos para a inclusão na educação”. A organização transmite as mais calorosas felicitações ao governo e ao povo português, pelo seu empenho, em adotar uma abordagem sistémica à educação inclusiva, como base de uma sociedade equitativa e inclusiva para todos. Refere, ainda, o comunicado que como a Austrália, e muitos outros países, Portugal promulgou legislação que torna a discriminação por deficiência, em educação ilegal. No entanto, ao contrário da Austrália, Portugal foi muito mais longe na criação de um quadro legal explícito para a inclusão na educação de alunos com e sem deficiência. Também a European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018), valoriza o contributo de Portugal, e descreve o Decreto-Lei 54/2018, como uma “Lei Inovadora” para a Educação Inclusiva. Menciona ainda que esta “nova lei inovadora de Educação Inclusiva portuguesa fornecerá alguns dos recursos europeus mais inovadores e genuinamente inclusivos para o futuro”. Para Almeida (2020), “este paradigma remete-nos para a construção de uma escola de qualidade com todos e para todos, numa perspetiva de inclusão e de articulação com a família, comunidade e todos os técnicos envolvidos” (p.3). A Diretora Geral da UNESCO, Azoulay (2020) reforça que este movimento inclusivo não é negociável. Ignorar a inclusão significa contrariar os esforços de quem luta para construir um mundo melhor. Podemos não conseguir alcançá-la por completo, mas é a nossa única opção (p. 35). Costa (2018) convoca as comunidades de aprendizagem para o compromisso com a escola inclusiva

uma escola na qual todos os alunos têm oportunidade de realizar aprendizagens significativas e na qual todos são respeitados e valorizados, uma escola que corrige assimetrias e que desenvolve ao máximo o potencial de cada aluno, é um desígnio nacional e um desafio para o qual estamos TODOS convocados (p.4).

A inclusão na educação, definida pela UNESCO (2020), significa garantir que todos os estudantes se sintam valorizados e respeitados, e que possam desfrutar de um verdadeiro “sentimento de pertença” (p.7). Mas lembra a inclusão não pode ser realizada, a menos que os professores sejam agentes de mudança, com valores, conhecimentos e atitudes que permitam que todos os estudantes tenham sucesso. Acrescenta também que “o ensino inclusivo exige que os professores estejam abertos à diversidade e tenham a consciência de que todos os estudantes aprendem relacionando a sala de aula



ISBN: 978-989-53210-1-8

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia

a suas experiências de vida” (UNESCO, 2020. p. 18). Uma escola inclusiva é uma escola em movimento, uma escola que progride sempre, que nunca atinge um estado de perfeição, afirma Sanches (2011), citando Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan e Shaw (2000), que se trata de uma escola que é capaz de

gerir e tirar partido das mais-valias que comporta a diversidade dos seus alunos e colaboradores, desde os diretores aos alunos, passando pelos encarregados de educação, elementos da comunidade, funcionários e professores; é uma escola sem ‘grades’, aberta e disponível para o diálogo e a negociação dos seus conteúdos e processos de operacionalização (p.137).

Ainscow (2005) apresenta a inclusão como o maior desafio colocado aos sistemas educativos em todo o mundo, sendo que, em alguns países, a educação inclusiva é vista como uma forma de responder a crianças com deficiências na educação regular. Mas reforça “internacionalmente é cada vez mais vista como uma reforma que apoia e acolhe favoravelmente a diversidade entre todos os alunos” (Ainscow, 2005, p. 109). A eficácia e sucesso das escolas inclusivas fundamentadas em culturas, políticas e práticas inclusivas, contribuem para uma maior equidade na educação (Rodrigues, 2014, p.82). Mas

implica rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou académica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sociocultural sem discriminação (Rodrigues, 2006, p.2)

Também a Direção Geral da Educação entende que o sucesso para a implementação da Inclusão na Educação implica considerar e agregar três dimensões: Culturas, Políticas e Práticas, numa construção permanente de comunidades de aprendizagens inclusivas. Não obstante a existência de diferentes conceptualizações sobre a inclusão, perspetivar a educação inclusiva implica considerar as três dimensões que a mesma incorpora: a dimensão ética, referente aos princípios e valores que se encontram na sua génese, a dimensão relativa à implementação de medidas de política educativa que promovam e enquadrem a ação das escolas e das suas comunidades educativas e a dimensão respeitante às práticas educativas. “Estas dimensões não são estáticas, pelo que nenhuma pode ser negligenciada por qualquer sistema educativo que se proponha prosseguir o objetivo da inclusão” (DGE, 2018, p. 11). Transformar a escola, para Rodrigues (2014), “e torná-la mais equitativa e inclusiva implica, pois, uma análise da forma como a escola ensina e como a escola aprende, e implica uma atuação em múltiplos domínios de escola” (p. 86).

Com o propósito de contribuir para a construção da escola inclusiva, European Agency for Development in Special Needs Education (2009), propõe um projeto a vários especialistas, cujo



ISBN: 978-989-53210-1-8

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia

objetivo seria analisar e identificar indicadores relevantes, desenvolvidos a nível europeu e a nível internacional, promotores da educação inclusiva. Dos resultados do projeto, conclui-se que têm sido realizados alguns trabalhos importantes de investigação e estudos, visando apoiar e melhorar a qualidade da educação, em contextos inclusivos (p.19). Um desses trabalhos pertence a Booth e Ainscow que, nos primeiros anos do século XXI, desenvolveram uma série de indicadores para apoiar o desenvolvimento de escolas inclusivas, intitulado “Índex para a inclusão – desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola”, com o objetivo de promoverem a construção de comunidades de aprendizagem. Este documento assume-se como um guião para um projeto dinâmico, reflexivo, cuja intervenção se foca na política, na cultura e nas práticas de toda a escola. Pretende não somente responder a um problema específico de determinado grupo da população escolar, mas aos problemas de toda a comunidade educativa (EADSNE, 2009, p.19). Para os autores do Index, citados por Armstrong (2014), a Inclusão na Educação implica

- “a) Valorizar igualmente alunos e professores,
- b) Aumentar a participação e reduzir a exclusão das culturas, dos currículos e das comunidades,
- c) Reestruturar culturas, políticas e práticas nas escolas para que possam responder à diversidade dos alunos,
- d) Reduzir os obstáculos à aprendizagem e participação para todos os alunos (e não só os que têm deficiências ou os que são identificados como elegíveis para os apoios da Educação Especial).
- e) Ver as diferenças dos alunos como um recurso para apoiar a aprendizagem e não um problema que precisa de ser resolvido,
- f) Reconhecer o direito dos alunos a ter uma educação na comunidade em que vivem.
- g) Melhorar as escolas para professores e alunos.
- h) Enfatizar o papel das escolas na construção de uma comunidade, no desenvolvimento de valores e na melhoria dos sucessos.
- i) Promover relações entre a escola e a comunidade.
- j) Reconhecer que a inclusão na educação é parte integrante da inclusão na sociedade” (pp. 16-17).

O Índex é um guia para as comunidades educativas, pois compreende um conjunto de materiais para apoio às escolas, no seu processo de desenvolvimento inclusivo. A preocupação é mudar a ênfase de uma inclusão centrada nas crianças individualmente, para uma inclusão orientada para o desenvolvimento de escolas inclusivas (Moital, 2012).

Booth e Ainscow (2002) consideram que as três dimensões, culturas, políticas e práticas inclusivas, estão obrigatoriamente correlacionadas e são necessárias para implementar o processo de inclusão na Educação, num processo de mudança efetiva (pp.14-15). A fim de clarificar, Ainscow e Booth (2002)



ISBN: 978-989-53210-1-8

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia

reforçam que no Índice, o conceito de inclusão não está apenas associado a crianças e jovens que apresentam necessidades educativas especiais, mas refere-se à educação de todos os alunos. Este documento oferece às escolas um instrumento de autoavaliação e de desenvolvimento, construído a partir dos pontos de vista dos profissionais, dos gestores, dos alunos, e dos pais, assim como dos outros membros da comunidade. Implica uma observação pormenorizada sobre a forma como se podem diminuir, em relação a qualquer aluno, as barreiras à sua aprendizagem e à sua participação (p. 5). Santos (2014) menciona que o Index para a Inclusão está atualmente na sua terceira edição, tendo a primeira sido criada em 2000, a segunda em 2002 e a terceira lançada em 2011, esta última revista por um dos seus autores, Tony Booth (p.487). Booth, Ainscow (2002), citado por Moital (2012), referem que a versão portuguesa, foi produzida pelos Cidadãos do Mundo, a partir da autorização escrita da CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education), com tradução em 2002, de Ana Bernard da Costa e José Vaz Pinto. Esclarecem os seus autores que o guia Index é constituído por cinco partes, apresentando a primeira parte uma abordagem das escolas numa perspectiva inclusiva. Destacam ainda, que o documento pode ser utilizado de variadas maneiras e descrevem o seu conteúdo. Nesta primeira parte, os autores pretendem definir alguns conceitos - chave, como “inclusão, barreiras à aprendizagem e à participação, e apoio à diversidade”, com o objetivo de proporcionar “uma linguagem que facilita a discussão sobre o desenvolvimento da educação inclusiva” (Booth, Ainscow (2002, p.7). O segundo elemento da primeira parte do documento define o enquadramento da avaliação, e apresenta as dimensões e secções como partes estruturantes do processo de avaliação da escola (Booth, Ainscow, 2002, p. 7). O terceiro elemento desta primeira parte, descreve os materiais de avaliação: indicadores e perguntas. Os indicadores segundo os autores “constituem uma declaração de intenções que, ao serem comparados com as situações vigentes, conduzem ao estabelecimento de prioridades para o desenvolvimento. “O significado de cada indicador é clarificado através duma série de perguntas” (Booth, Ainscow, 2002, p. 14-15). A segunda parte do documento, para Booth e Ainscow (2002), baseia-se na utilização do Índice como parte de todo um planeamento da ação educativa visando o desenvolvimento da escola. Esta parte tem cinco fases: a primeira fase, “começar a trabalhar com o Índice”, indica a constituição de um grupo para coordenar o projeto, a segunda “conhecer a escola”, a terceira “elaborar um plano de desenvolvimento (projeto educativo) inclusivo”, a quarta “implementar as prioridades” e a quinta parte “avaliar o processo do Índice», através de um processo de autoavaliação. A equipa revê globalmente os progressos verificados, destacando “mudança das culturas, das políticas e das práticas” e sugere propostas de melhoria (p.22). Booth e Ainscow (2002) consideram que as três dimensões, culturas, políticas e práticas inclusivas, estão obrigatoriamente correlacionadas, e são necessárias para implementar o processo de inclusão na educação, num processo de mudança efetiva (p.14). Na parte três do documento, são apresentados os indicadores e as perguntas desenvolvidos a partir de três dimensões, relacionadas entre si: A - Criar culturas inclusivas, B - Produzir políticas inclusivas e C - Desenvolver práticas inclusivas. Cada dimensão (A, B e C) divide-se em por sua vez em seis secções



ISBN: 978-989-53210-1-8

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia

(A.1, A.2, B.1, B.2, C.1, C.2) com a finalidade de focar a atenção naquilo que é necessário fazer, para aumentar a aprendizagem e a participação na escola: A1 Construir o sentido de comunidade, A2 Estabelecer valores inclusivos, B1 Desenvolver escola para todos, B2 Organizar o apoio à diversidade, C1 Organizar a aprendizagem e C2 Mobilizar recursos (Booth e Ainscow, 2002, p.52).

Dimensão A Criar culturas inclusivas	A1 - Construir o sentido de comunidade	(...) focaliza-se sobre a criação de uma comunidade segura, aceitante, colaboradora e estimulante, na qual todas as pessoas são valorizadas e consideradas como fundamentais nos empreendimentos de todos os estudantes. Trata do desenvolvimento de valores de inclusão em toda a comunidade educativa: estudantes; pais e encarregados de educação; professores, membros da direção e auxiliares de educação.
	A2 - Estabelecer valores inclusivos	
Dimensão B Implementar políticas inclusivas	B1 - Desenvolver escola para todos	(...) assegura que a inclusão penetre em todos os planos da escola. As políticas encorajam a participação dos alunos e dos educadores, desde que começam a fazer parte da escola, procuram abranger todos os alunos da localidade e minimizar as pressões de exclusão. Todas estas políticas envolvem estratégias claras de mudança. Consideram-se como apoio todas as atividades que conduzem a um aumento da capacidade de resposta à diversidade dos alunos. Todas as formas de apoio são organizadas de acordo com os princípios inclusivos e enquadram-se numa única estrutura.
	B2 - Organizar o apoio à diversidade	
Dimensão C Promover práticas inclusivas	C1 – Organizar a aprendizagem	(...) tem a ver com o desenvolvimento de práticas que traduzem as culturas e as políticas inclusivas da escola. As aulas são dadas de forma a responder à diversidade dos alunos. Estes são encorajados a participar em todos os aspetos da sua educação, o que implica que se tenha em conta as suas experiências realizadas fora da escola e os conhecimentos aí adquiridos. Para além dos recursos materiais, os educadores utilizam, como recursos de apoio à aprendizagem e à participação, os seus próprios saberes, mutuamente partilhados, os alunos, os pais e as comunidades.
	C2 – Mobilizar recursos	

Quadro 1. Dimensões e Seções dos Indicadores para a Inclusão

Fonte: Adaptado pelas autoras de Booth, Ainscow (2002)



ISBN: 978-989-53210-1-8

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Os Indicadores para a Inclusão, de acordo com os seus autores, Ainscow e Booth (2002), são

um recurso de apoio ao desenvolvimento das escolas. É um documento abrangente que pode ajudar todos que procuram progredir e encontrar novos caminhos na sua área de intervenção. Os materiais são elaborados a partir dos conhecimentos e da experiência que as pessoas têm sobre a sua própria prática. Desafiam e apoiam o desenvolvimento de qualquer escola, independentemente desta se considerar como mais ou menos inclusiva (p. 5).

Estes indicadores “constituem uma declaração de intenções que, ao serem comparados com as situações vigentes, conduzem ao estabelecimento de prioridades para o desenvolvimento. As questões permitem explorar com pormenor os indicadores, provocando uma reflexão sobre cada um. Em conjunto, facultam uma avaliação pormenorizada de todos os aspetos da escola e ajudam a identificar as prioridades relativas à mudança” (Booth, Ainscow, 2002, pp.14-15).

Também a Direção Geral da Educação (2018) salienta que os Indicadores para a inclusão “tem como objetivo apoiar o processo de autoconhecimento das escolas, com vista à definição de prioridades de mudança para o desenvolvimento da inclusão” (p.8).

Método

Participantes

O universo em estudo é constituído por 205 docentes (Regular e Educação Especial), envolve todos os níveis de ensino (Básico e Secundário), de 30 Agrupamentos de Escolas da região Norte, Centro e Sul de Portugal. No que respeita à amostra socio demográfica (Tabela I), podemos verificar que é constituída por uma significativa maioria de sujeitos do género feminino 75,6% (n=155), com diferentes faixas etárias, situando-se grande parte dos inquiridos 42,4% (n=87) entre os 46 e os 55 anos, apresentando uma distribuição da experiência profissional que predominantemente 42,4% (n=188) localizada entre os vinte um e os trinta anos de serviço, com diferentes habilitações, prevalecendo 51,7% (n=106) a licenciatura e 39,5% (n=81) apresentam formação especializada em Educação Especial.

Género	N	%	Habilitações académicas	N	%
Feminino	155	75,6	Bacharelato	6	2,9
Masculino	50	24,4	Licenciatura	106	51,7
Idade	N	%	Pós-graduação	43	21%
< 35 anos	2	1%	Mestrado	48	23,4
35-45 anos	58	28,3	Doutoramento	2	1%
46-55 anos	87	42,4	Formação Especializada	N	%
> 56 anos	58	28,3	Ensino Regular	98	47,8%
Tempo de serviço	N	%	Educação Especial	81	39,5%
< 10 anos	7	3,4	Administração Escolar	19	9,3%
10-20 anos	46	22,4	Supervisão Pedagógica	7	3,4%
21-30 anos	188	42,4	Atualmente leciona	N	%
> 31 anos	64	31,2	Ensino Regular	117	57,1%
			Educação Especial	60	29,3%
			Apoio Educativo	5	2,4%
			Outra	23	11,2%

Tabela I - Dados sócio demográficos dos sujeitos participantes no estudo

Fonte: elaborada pelos autores

Relativamente ao contexto profissional, tabela II, reponderam inquiridos das regiões norte, centro e sul. Perante os resultados podemos afirmar que a maioria das respostas é fornecida por docentes da Região Norte 88,8% (n=182) e distribuídos pelos diversos níveis de ensino, destacando-se o 3º ciclo 30,7% (n=63), seguido do 1º ciclo com 25,4% (n=152), o ensino secundário com 21% (n=43), e o 2º ciclo com 15,6% (n=32). Os inquiridos apresentam uma situação profissional estável, pois na sua grande maioria 67,3% (n=138) pertencem ao quadro de agrupamento ou quadro de escola.

Região	N	%	Situação profissional	N	%
Norte	182	88,8	Contratado	29	14,1
Centro	14	6,8	QZP	38	18,5
Sul	9	4,4	QA/QE	138	67,3

Nível de ensino que leciona	N	%
Pré-Escolar	15	7,3
1º ciclo	52	25,4%
2º ciclo	32	15,6%
3º ciclo	63	30,7%
Secundário	43	21%

Tabela II - Contexto profissional dos sujeitos participantes no estudo

Fonte: Elaborada pelos autores

Quanto às funções de liderança ou cargos, tabela III, os resultados revelam que 66,3% (n=136) dos inquiridos, não exerce qualquer cargo de liderança, sendo que 33,7% (n=69) desenvolve a sua atividade na execução de diferentes tipos de lideranças ou cargos. Pela análise das respostas, destaca-se o cargo de coordenador de departamento 4,8% (n=10), seguido do coordenador de diretores de turma 4,3% (n=9), o coordenador de educação especial 3,9% (n=8), o diretor de turma 3,4% (n=7), o diretor, adjunto do diretor e o coordenador da EMAEI com a percentagem de 2,9% (n=6).

Cargo de liderança/cargo	N	%
Sim	69	33,7
Não	136	66,3

Tipo de liderança/cargo	N	%
Diretor(a)	6	2,9%
Subdiretor	3	1,5%
Adjunto Diretor	6	2,9%
Coordenador (a) EMAEI	6	2,9%
Coordenador(a) Educação Especial	8	3,9%
Coordenador de departamento	10	4,8%
Coordenador de diretores de turma	9	4,3%
Diretores de turma	7	3,4%
Coordenador de Estabelecimento	3	1,5%



ISBN: 978-989-53210-1-8

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Coordenador Biblioteca escolar	1	0,5%
Administrador escolar	2	1%
Membro do conselho geral	1	0,5%
Subcoordenador de grupo 200	1	0,5%
Coordenador do Clube Europeu	1	0,5%
Liderança Intermédia	1	0,5%
Coordenador da Equipa de trabalho Colaborativo – CEB-TC	1	0,5%
Coordenador de grupo	3	1,5%

Tabela III - Distribuição dos docentes quanto às funções de liderança/cargos

Fonte: Elaborada pelos autores

Instrumento

Neste estudo optámos por delimitar a aplicação do instrumento de recolha de dados apenas aos docentes. A metodologia utilizada foi quantitativa, com aplicação de um questionário, elaborada a partir da escala de Likert em 3 pontos: Concordo Inteiramente; Concordo Parcialmente, Discordo. O cerne deste questionário centrou-se no anexo 1: “Indicadores para a Inclusão”, traduzido e adaptado de Mel Ainscow e Tony Booth, e fazem parte do manual “Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática como recursos Indicativos” (DGE, 2018, p. 68). O questionário “Indicadores para a Inclusão”, manteve a estrutura original, respeitando as três dimensões: A - Criar culturas inclusivas; B – Implementar políticas inclusivas; C – Promover práticas inclusivas e as seis seções: A1 Construir o sentido de comunidade, A2 Estabelecer valores inclusivos, B1 Desenvolver escola para todos, B2 Organizar o apoio à diversidade, C1 Organizar a aprendizagem e C2 Mobilizar recursos, e os 38 indicadores: A.1.1 Todos se sentem bem-vindos. A.1.2 Os alunos entreajudam-se. A.1.3 Os professores colaboram entre si. A.1.4 Os professores e os alunos respeitam-se mutuamente. A.1.5 Os professores e os pais trabalham em parceria. A.1.6 Os professores e a direção da escola trabalham em conjunto. A.1.7 Realizo várias atividades conjuntas para que os alunos com NE participem mais. A.2.1 A comunidade está envolvida na escola. A.2.2 Os professores têm elevadas expectativas para todos os alunos. A.2.3 Os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão. A.2.3 Todos os alunos são igualmente valorizados. A.2.4 A relação professor/aluno é baseada no respeito mútuo. A.2.5 A escola procura remover barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos. A.2.6 A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação. B.1.1 Os novos professores são ajudados a integrar-se na escola. B.1.2 A escola procura admitir todos os alunos da sua



ISBN: 978-989-53210-1-8

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia

área geográfica. B.1.3 A escola procura tornar o seu edifício acessível a todos. B.1.4 Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola. B.1.5 As turmas são organizadas de forma a valorizar todos os alunos. B.2.1 Todas as formas de apoio são coordenadas. B.2.2 As ações de formação ajudam os professores a responder à diversidade dos alunos. B.2.3 A escola procura minimizar a exclusão de alunos por motivos disciplinares. B.2.4 A escola procura eliminar as barreiras que impedem a frequência escolar. B.2.5 A escola procura eliminar a violência escolar. C.1.1 As aulas são planeadas em função da aprendizagem de todos os alunos. C.1.2 As aulas encorajam a participação de todos os alunos. C.1.3 As aulas promovem a compreensão da diferença. C.1.4 Os alunos são ativamente envolvidos na sua própria aprendizagem. C.1.5 Os alunos aprendem de forma colaborativa. C.1.6 A avaliação promove a aprendizagem de todos os alunos. C.1.7 A disciplina no contexto da sala de aula é baseada no respeito mútuo. C.1.8 Os professores planificam, ensinam e avaliam em parceria. C.1.9 Os professores de apoio provêm a participação e a aprendizagem de todos os alunos. C.1.10 Os TPC contribuem para a aprendizagem de todos os alunos. C.1.11 Todos os alunos participam nas atividades fora da sala de aula. C.2.1 A diversidade dos alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem. C.2.2 O saber dos professores é plenamente utilizado. C.2.3 Os professores desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação. C.2.4 Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados. C.2.5. Os recursos da escola são distribuídos de forma justa para que possam apoiar a inclusão.

Procedimentos

Todos os Agrupamentos de Escolas do Norte, Centro e Sul, através do seu diretor, foram contactados pelos pesquisadores, de forma a requerer que encaminhassem o questionário, disponibilizado online, aos respetivos docentes do Agrupamento de Escolas. Para a distribuição e recolha dos questionários, optámos pelo método correio eletrónico, tendo sido ambas as tarefas realizadas pelas autoras. Os diretores foram abordados diretamente, tendo-lhes sido comunicado por escrito, no e-mail assim como na parte inicial do questionário, o seu objetivo, a importância da participação, e a garantia de anonimato e confidencialidade no tratamento dos dados. Após o seu acordo em participar, os docentes responderam livremente e voluntariamente às questões através do Google Forms. Após a obtenção de um número considerável de questionários, procedeu-se à análise quantitativa dos dados e à interpretação dos resultados. Os resultados são apresentados de forma descritiva e com recurso a representações através de tabelas. Para o tratamento de dados, obedeceu-se à sequência lógica das questões e das respostas, através dos programas informáticos: Microsoft Word e Microsoft Excel do ambiente Windows 7, Office7.

Resultados

Para a análise dos resultados, recorreu-se a uma análise descritiva em termos de cálculo de frequências, e percentagem de respostas às questões do questionário. O quadro II ilustra a frequência absoluta das respostas dos participantes, relativas à dimensão, criar culturas inclusivas,



ISBN: 978-989-53210-1-8

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia

contemplando as seções, A1- Construir o sentido de Comunidade; A2 - Estabelecer valores inclusivos. Cada secção engloba um conjunto de indicadores identificados de A.1.1 a A.2.6.

Item	CI	CP	D
A.1.1 Todos se sentem bem-vindos.	99 48,3%	100 48,8%	6 3,0%
A.1.2 Os alunos entreajudam-se.	75 36,6%	125 61,0%	5 2,4%
A.1.3 Os professores colaboram entre si.	86 42,0%	116 56,6%	3 1,5%
A.1.4 Os professores e os alunos respeitam-se mutuamente.	97 47,3%	103 50,2%	5 2,5%
A.1.5 Os professores e os pais trabalham em parceria.	50 24,3%	136 66,3%	19 9,3%
A.1.6 Os professores e a direção da escola trabalham em conjunto.	120 58,5%	77 37,6%	8 3,9%
A.1.7 Realizo várias atividades conjuntas para que os alunos com NE participem mais.	132 64,3%	65 31,7%	8 3,9%
A.2.1 A comunidade está envolvida na escola.	86 41,9%	107 52,1%	12 5,8%
A.2.2 Os professores têm elevadas expectativas para todos os alunos.	53 25,8%	123 60,0%	29 14,1%
A.2.3 Os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão.	96 46,8%	93 45,3%	16 7,8%
A.2.3 Todos os alunos são igualmente valorizados.	113 55,1%	77 37,5%	15 7,3%
A.2.4 A relação professor/aluno é baseada no respeito mútuo.	154 75,1%	48 23,4%	3 1,4%
A.2.5 A escola procura remover barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos.	140 68,2%	60 29,2%	5 2,4%
A.2.6 A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.	144 70,2%	56 27,3%	5 2,4%

Quadro II - Culturas Inclusivas

Fonte: Adaptado de: Ainscow e Booth (2002) e DGE (2018)

Analisando as respostas relativas ao questionário aplicado, podemos verificar no quadro II, e no primeiro grupo de indicadores (48,3%), que os docentes têm a perceção de que são bem-vindos ao agrupamento (A1), mas (51,8%), duvidam ou discordam. Existem dúvidas quanto ao trabalho colaborativo entre os profissionais de educação, os pais e a comunidade local, pois 66, 3%, concordam parcialmente e 9,3%, discordam. Já o trabalho colaborativo com a direção é referido como positivo



ISBN: 978-989-53210-1-8

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia

pois 58,5%, referem trabalhar em conjunto. No que diz respeito ao estabelecimento de valores inclusivos (A2), os resultados sugerem que todos os alunos são valorizados de igual forma e que a relação professor/aluno é suportada no respeito mútuo. Já no que diz respeito às elevadas expectativas para todos os alunos, observamos que a maioria (60,0% e 14,1%, respetivamente) dos professores só concorda até certo ponto ou discorda. No que concerne à escola, os participantes concordam inteiramente (70,2%) que ela se empenha em minimizar todas as formas de discriminação, assim como 68,2% é da opinião que procura remover as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos o que vai de encontro à filosofia de inclusão.

O quadro III mantém a frequência absoluta das respostas dos participantes, relativas à dimensão implementar políticas inclusivas, contemplando as seções, B1- Desenvolver a escola para todos; B2 - Organizar o apoio à diversidade. Contando com os indicadores identificados de B.1.1 a B.2.4.

Item		CI		CP		D	
B.1.1 Os novos professores são ajudados a integrar-se na escola.	125	61,0%	76	37,0%	4	1,9%	
B.1.2 A escola procura admitir todos os alunos da sua área geográfica.	172	83,9%	30	14,6%	3	1,4%	
B.1.3 A escola procura tornar o seu edifício acessível a todos.	162	79,0%	41	20,0%	2	0,9%	
B.1.4 Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.	142	69,2%	56	27,3%	7	3,4%	
B.1.5 As turmas são organizadas de forma a valorizar todos os alunos.	102	49,7%	83	40,5%	20	9,7%	
B.2.1 Todas as formas de apoio são coordenadas.	102	49,7%	89	43,4%	14	6,8%	
B.2.2 As ações de formação ajudam os professores a responder à diversidade dos alunos.	100	48,8%	93	45,4%	12	5,8%	
B.2.3 A escola procura minimizar a exclusão de alunos por motivos disciplinares.	119	58,0%	80	39,0%	6	2,9%	
B.2.4 A escola procura eliminar as barreiras que impedem a frequência escolar.	152	74,1%	51	24,9%	2	0,9%	
B.2.5 A escola procura eliminar a violência escolar.	153	74,6%	48	23,4%	4	1,9%	

Quadro III - Políticas Inclusivas

Fonte: Adaptado de: Ainscow e Booth (2002) e DGE (2018)



ISBN: 978-989-53210-1-8

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Os dados constantes no quadro III, revelam que a grande maioria dos docentes (B1) é da opinião que recebe ajuda aquando da sua integração na escola (61,0%), assim como 69,2% afirma que o mesmo se verifica para os novos alunos que integram a escola. A maioria concorda inteiramente que a escola, não só procura tornar o seu edifício acessível (79,0%), como admite todos os alunos da sua área geográfica (83,9%). Nos itens (B2) os participantes não são unânimes sobre o facto de as ações de formação os ajudarem a responder à diversidade dos alunos, visto que 48,8% respondeu que concorda inteiramente, já com a resposta de concordância parcial temos 51, 2% (45,4% e 5,8% respetivamente). No que concerne, todas as formas de apoio serem coordenadas, também verificamos alguma divisão nas respostas dado que 50,2% concorda até certo ponto ou discorda, e concordam inteiramente 49,7%.

O quadro IV apresenta frequência absoluta das respostas dos participantes, relativas à dimensão, C – Promover práticas inclusivas, contemplando as seções, C1 - Organizar a aprendizagem e a C2 - Mobilizar recursos. Com os indicadores identificados de C.1.1 a C.2.5.

Item	CI	CP	D
C.1.1 As aulas são planeadas em função da aprendizagem de todos os alunos.	91 44,3%	103 50,2%	11 5,3%
C.1.2 As aulas encorajam a participação de todos os alunos.	101 49,2%	95 46,3%	9 4,3%
C.1.3 As aulas promovem a compreensão da diferença.	105 51,2%	93 45,3%	7 3,4%
C.1.4 Os alunos são ativamente envolvidos na sua própria aprendizagem.	93 45,3%	106 51,7%	6 2,9%
C.1.5 Os alunos aprendem de forma colaborativa.	99 48,2%	97 47,3%	9 4,3%
C.1.6 A avaliação promove a aprendizagem de todos os alunos.	93 45,3%	99 48,2%	13 6,3%
C.1.7 A disciplina no contexto da sala de aula é baseada no respeito mútuo.	147 71,7%	56 27,3%	2 0,9%
C.1.8 Os professores planificam, ensinam e avaliam em parceria.	100 48,8%	91 44,3%	14 6,8%
C.1.9 Os professores de apoio provem a participação e a aprendizagem de todos os alunos.	122 59,5%	75 36,6%	8 3,9%
C.1.10 Os TPC contribuem para a aprendizagem de todos os alunos.	50 24,3%	123 60,0%	32 15,6%



ISBN: 978-989-53210-1-8

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia

C.1.11 Todos os alunos participam nas atividades fora da sala de aula.	79	38,5%	100	48,8%	26	12,7%
C.2.1 A diversidade dos alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem.	93	45,3%	94	45,8%	18	8,7%
C.2.2 O saber dos professores é plenamente utilizado.	85	41,4%	103	50,2%	17	8,2%
C.2.3 Os professores desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação.	120	58,5%	77	37,5%	8	3,9%
C.2.4 Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados.	73	35,6%	116	56,5%	16	7,8%
C.2.5 Os recursos da escola são distribuídos de forma justa para que possam apoiar a inclusão.	103	50,2%	89	43,4%	13	6,3%

Quadro IV - Práticas Inclusivas

Fonte: Adaptado de Ainscow e Booth (2002) e DGE (2018)

Neste fator, a dimensão com maior peso é a que diz respeito à promoção de práticas inclusivas, com especial incidência nos aspetos relacionados com a organização da aprendizagem (C1), como é evidenciado no quadro VI. Na análise dos dados verifica-se que os inquiridos sugerem que só 44,3% dos professores organiza as suas aulas em função da aprendizagem de todos os alunos, sendo que 55,5% concorda até certo ponto ou discorda. Também no que diz respeito aos professores planificarem, ensinarem e avaliarem em parceria, 51,1% refere que discorda ou concorda parcialmente, assim como no que concerne às aulas serem preparadas de forma a encorajar todos os alunos, 50,6% concorda parcialmente ou discorda. No que respeita à avaliação, “promover a aprendizagem de todos os alunos” também se conclui que 45,3% concorda inteiramente e 48,2% e 6,3%, respetivamente, responderam concordar até certo ponto ou discordarem. Nos aspetos relacionados com a mobilização de recursos (C2), 74,3% dos inquiridos respondeu que concorda parcialmente ou discorda do conhecimento e utilização dos recursos da comunidade. Na leitura dos resultados verificamos que 58,5% dos participantes é da opinião que os professores desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação. Verificamos ainda que 50,2% dos inquiridos concorda inteiramente que a distribuição dos recursos da escola é efetuada de forma justa para que possam apoiar a inclusão e 49,7 % concorda até certo ponto ou discorda, o que nos deixa algumas dúvidas, visto não existir unanimidade.

Discussão

Os resultados deste estudo levam-nos a concluir que os participantes, na sua maioria, na dimensão criação de Culturas Inclusivas, e na seção relacionada com os valores inclusivos (A2), revelam algum empenho. Na seção (A1), construção do sentido de comunidade, o trabalho colaborativo entre



ISBN: 978-989-53210-1-8

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia

professores, alunos e família apresenta-se como um desafio conforme evidencia o quadro II. Verifica-se que os docentes e os alunos que chegam de novo ao agrupamento são, na generalidade, ajudados a integrar-se. Os docentes questionados consideram, no âmbito da implementação de políticas educativas e para o desenvolvimento de uma escola para todos (B1), que as respostas na maioria são eficazes. Na organização do apoio à diversidade (B2), reconhecem necessidades de melhorias na coordenação dos apoios, assim como na formação específica para o apoio à diversidade. Na dimensão promoção de práticas inclusivas e nos aspetos relacionados com a organização da aprendizagem (C1), os docentes, maioritariamente, como evidencia o quadro IV, apresentam fragilidades na planificação, metodologias e avaliação, em resposta a todos os alunos. É promovida a disciplina, baseada no respeito mútuo, assim como no apoio à aprendizagem e participação de todos os alunos. Nos aspetos relacionados com a mobilização de recursos (C2), os mesmos sugerem que a resposta à diversidade e o seu envolvimento nas atividades fora da sala, merece um maior investimento, e que os seus conhecimentos académicos não são utilizados na prática docente para apoiar a aprendizagem e a participação de todos os alunos. Os resultados obtidos pelo nosso estudo revelam ser consistentes com algumas das conclusões de estudos anteriores, onde se descrevem fragilidades ao nível das políticas, culturas e práticas inclusivas, manifestadas por vários sistemas educativos em todo o mundo (Ainscow, 2020, p.14). Ainscow (2020), perante as dificuldades partilhadas pelos diferentes sistemas educativos, propõe melhorias baseadas na definição clara, e amplamente compreendidas por todos, dos conceitos relacionados com Inclusão e Equidade, entre outros. Sugere que as metodologias e estratégias aplicadas contemplem registo de evidências, sobre o seu impacto na presença, participação e desempenho de todos os alunos. Lembra a importância do reconhecimento e do destaque das atividades e projetos promotores de práticas inclusivas. Quanto às lideranças, estas “devem promover e orientar o trabalho de todos os docentes, para o compromisso com a inclusão na educação”. Refere também a importância de “as comunidades educativas valorizarem a experiência, e o conhecimento de todos”. Menciona a importância da divulgação, e partilha dos sucessos e das boas experiências com toda a comunidade. “O envolvimento de todos e de cada um é crucial” (Ainscow, 2020, p.14).

Considerações finais

Portugal internacionalmente é reconhecido e valorizado pela sua determinação na implementação de políticas inclusivas, aplicadas através do seu quadro normativo. As organizações envolvidas e comprometidas com a inclusão na educação consideram o nosso país inovador na criação e aplicação de medidas inclusivas. Estamos perante uma mudança reflexiva e necessária, com responsabilidade consentida, partilhada, rumo a uma comunidade de aprendizagem inclusiva que promete a todos um maior sucesso. Assumimos, de acordo com os resultados deste estudo, a importância de um maior investimento na formação dos professores, das lideranças, envolvendo alunos, famílias e outros



ISBN: 978-989-53210-1-8

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia

agentes educativos, sobre culturas, políticas e práticas inclusivas. A análise dos resultados destaca também a necessidade de as escolas definirem desafios, identificarem obstáculos e barreiras, promoverem a autoavaliação e autorregulação sistemática, apoiadas num trabalho colaborativo em equipa, com envolvimento de todos, pais e comunidades em geral. A UNESCO (2015a) ressalva a importância do que nos é exigido a todos, ou seja, a capacidade e a competência para que, entre a “calma e a urgência” possamos garantir o efetivo “acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem de Todos e de Cada Um dos alunos” (p.3). Alerta que “tornar a educação mais inclusiva não é algo negociável é a nossa única opção” (UNESCO, 2020, p.1). Como a UNESCO e, reavivando a Declaração Universal dos Direitos Humanos com 70 anos, reforçamos esta indispensabilidade na promoção de Inclusão na Educação, que é e foi uma luta de toda uma civilização “que não esquece de onde viemos, que analisa onde estamos para nos ajudar a perceber para onde queremos ir” (Rodrigues, 2019, p.22).



ISBN: 978-989-53210-1-8

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Referências

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6:1, 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M.; & Booth, T. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion). Bristol: CSIE.
- Australian Alliance for Inclusive Education. (2018). *Portugal's New School Inclusion Law: A small country taking big steps in the spirit of "All Means All"*. Disponível em <https://allmeansall.org.au/news/page/3/>.
- Azevedo, J. (2019). Apresentação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, nº 19,11-13.
- Barragán, V. E. (2010). La Importancia de la Organización Escolar para el Desarrollo de Escuelas Inclusivas. [Master's thesis, Universidade de Salamanca]. Repositório Institucional da Universidade de Salamanca. Disponível em <https://gredos.usal.es/handle/10366/76601>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índex for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2012). *Índex para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução Mônica Pereira dos Santos*. Bristol: CSIE.
- Booth, T.; & Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Tradução de Ana Bernard da Costa. Bristol: CSIE.
- Carvalho, A., O., & Peixoto, L. (2000). *Inclusiva: da Utopia à Realidade*. Edições: Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental. Braga.
- Carvalho, A., O. (2011). *De pequenino se torce o destino – o valor da intervenção precoce*. Porto: Legis Editora.
- Correia, M. L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, M., L. (2000). Editorial. *Revista Inclusão*. Área da Educação Especial. Instituto de Estudos da Criança: Universidade do Minho. Volume 1, 5.
- Correia, M., L.; & Martins, A., P. (2002). *Inclusão – Um Guia Para Educadores e Professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.
- Decreto-lei no 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série Lisboa: Ministério da Educação, 2018. Disponível em <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>



ISBN: 978-989-53210-1-8 **FCT** Fundação para a Ciência e a Tecnologia

- Decreto-lei n.º 55/2018, 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Lisboa: Ministério da Educação, 2018. Disponível em <https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized>
- Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Diário da República n.º 136/2019, Série II. Lisboa: Ministério da Educação, 2017. Disponível em <https://dre.pt/home/-/dre/107752620/details/2/maximized>
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2018). *Nova Lei Inovadora de Educação Inclusiva para as Escolas de Portugal*. Disponível em <https://www.european-agency.org/news/innovative-new-inclusive-education-law-portugals-schools>.
- Kyriazopoulou, M. & Weber, H. (2009). *Desenvolvimento de um conjunto de indicadores – para a educação inclusiva na Europa*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Disponível em https://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe_indicators-PT.pdf
- Lei n.º 116/2019, 13 setembro. Diário da República n.º 176/2019, Série I. Lisboa: Ministério da Educação, 2019. Disponível em <https://dre.pt/pesquisa/-/search/124680588/details/maximized>
- Ministério da Educação; Direção Geral da Educação (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa. ME.
- Moital, D. (2012). Ambiente escolar e inclusão - Perspetivas dos Professores. [Master's thesis, Universidade de Lisboa]. Universidade de Lisboa - Instituto de Educação.
- Pereira, D. (2020). *Relatório final do Fórum Internacional sobre Inclusão e Equidade na Educação – Todo Aluno Importa*. Cali, Colômbia (2019). In, *Educação Inclusiva Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*. Volume 11, n.º 1.
- Rodrigues, D. (2018, novembro 28-30). *Fundamentalismo, Complexidade e Inclusão* [Encontro Ibérico em Necessidades Especiais.]. *Transição para a vida adulta: percursos reais, possíveis e desejáveis*.
- Rodrigues, D. (2000). Paradigma da Educação Inclusiva- Reflexões sobre uma agenda possível. *Revista Inclusão*. Área da Educação Especial. Instituto de Estudos da Criança: Universidade do Minho. Volume 1, 7-13.
- Rodrigues, D. (2006). *Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva*. In D. Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?* Lisboa: FMH Edições.
- Rodrigues, D. & Armstrong, F. (2014). *A Inclusão nas Escolas: Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores*. Coleção: Questões-Chave da Educação. Edição: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Rodrigues, D. (2014). *Revista nacional e internacional de educação inclusiva*. Volume 7, Número 2.
- Rodrigues, D. (2020). *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*. Volume 11, n.º 1.
- Sanches, I. (2011). Do aprender para fazer ao aprender fazendo: as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 135-156.



ISBN: 978-989-53210-1-8

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia

- Santos, P., M. et. al. (2014). O Index para a inclusão como instrumento de pesquisa: uma análise crítica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 485-495.
- Sofiato, G., Cassia, A., & Bianchia, C. (2017). Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. *Educ. Pesqui.* vol.43 no.1, 283-295 <https://doi.org/10.1590/s1517-97022017430100201>.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca.
- UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien.
- UNESCO (2005). *Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
- UNESCO (2008). *Inclusive Education: The Way of the Future*. International Conference on Education. Geneva, 25-28.
- UNESCO (2015a). *Declaração de Incheon*. Fórum Mundial de Educação. Coreia do Sul.
- UNESCO (2015b). *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Declaração de Incheon educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Brasília.
- UNESCO (2020). *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação: Inclusão e educação para todos*. Paris.