

Mestrado em Administração e Organização Escolar

Uma Escola para Todos - A Inclusão Efetiva para a Promoção da Diversidade e da Equidade

Prestação de Prova Pública para obtenção do grau de Mestre em
Administração e Organização Escolar sob orientação científica da
Professora Doutora Ana Camões e coorientação da Professora Doutora
Cindy Vaz

João Emanuel Coelho Macedo

Maio de 2024

*Dissertação de Mestrado em Especialização em Administração e
Organização Escolar apresentada ao Instituto de Estudos
Superiores de Fafe*

Uma Escola para Todos - A Inclusão Efetiva para a Promoção da Diversidade e da Equidade

A School for All - Effective Inclusion to Promote Diversity and Equity

Sob a Orientação da Professora Doutora Ana Camões
Coorientação da Professora Doutora Cindy Vaz

Maio de 2024

Agradecimentos

O alcançar desta etapa não teria sido possível sem a colaboração, auxílio, carinho e dedicação por parte de várias pessoas ao longo de todo o percurso da minha formação. Por esta mesma razão, não quero deixar passar esta oportunidade para agradecer a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para o meu sucesso e a minha chegada até aqui.

Em primeiro lugar, uma palavra de agradecimento a todos os professores do Mestrado em Especialização em *Administração e Organização Escolar*, pela disponibilidade e partilha de muitos e novos conhecimentos. Um agradecimento especial à minha orientadora científica, professora Doutora Ana Camões e Professora

Doutora Cindy Vaz, pela transmissão de saberes para uma intervenção pedagógica mais consciente e por me auxiliar no meu crescimento académico e profissional.

Um obrigado, igualmente, sentido, a todas as pessoas que se cruzaram comigo nesta caminhada e que, de certa forma, também contribuíram com as suas influências positivas e com os seus saberes.

A todos, o meu sincero obrigado!

Epígrafe

“Pretende-se que a educação seja um direito efetivo de todos e não um privilégio de alguns.”

João Costa, in Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática, Direção-Geral da Educação, p. 4.

Resumo

O presente trabalho tem como finalidade reunir informações que permita refletir sobre a eficácia das medidas previstas e implementadas nas escolas, de forma a perceber se as mesmas incentivam a inclusão de todos os alunos. A relevância do tema em estudo surge com a eminente necessidade de se refletir sobre as recentes políticas educativas que pretendem tornar a escola pública democrática numa escola efetivamente inclusiva. Para o efeito, procedeu-se a uma breve revisão da literatura já escrita sobre o tema e uma abordagem através da utilização de inquéritos.

A amostra foi selecionada propositadamente, sendo constituída por 10 diretores de escolas públicas da Região Autónoma da Madeira (RAM). Os instrumentos de recolha de dados incluíram um inquérito online baseado no Manual do Apoio à Prática - DGE, cujas respostas foram analisadas estatisticamente através do teste do Qui-Quadrado.

Os resultados revelaram uma forte tendência para a promoção de uma cultura inclusiva nas escolas, incluindo o sentido de acolhimento, o trabalho colaborativo entre professores e direção, o envolvimento da comunidade, a valorização de todos os alunos e a eliminação de barreiras à aprendizagem. Além disso, os participantes demonstraram um firme empenho na criação de políticas inclusivas e na promoção de práticas que fomentem a participação e o sucesso de todos os alunos, destacando a importância do envolvimento ativo dos alunos na sua própria aprendizagem, da aprendizagem colaborativa e da disciplina baseada no respeito mútuo.

O presente estudo apresenta, assim, aspetos relevantes sobre o que contribuiu para que uma escola se torne efetivamente inclusiva e a compreensão das perceções e práticas dos diretores das escolas da Região Autónoma da Madeira em relação à inclusão dos alunos. Reflete, ainda, informações valiosas para o desenvolvimento de políticas e

práticas educativas mais inclusivas e equitativas que contribuem para a criação de uma cultura de escola que acolha todos os alunos, independentemente das suas características. Procura, acima de tudo, levar a uma reflexão sobre a importância de que todos as crianças, com as suas capacidades e dificuldades, sejam respeitadas pela construção de uma escola melhor.

Palavras-Chave: Inclusão, Alunos, Educação Especial, Políticas Educativas e Autonomia

Abstract

This work aims to gather information that will allow us to reflect on the effectiveness of the measures planned and implemented in schools, to understand whether they encourage the inclusion of all students. The relevance of the topic under study arises from the eminent need to reflect on recent educational policies that aim to turn the democratic public school into an effectively inclusive school. To this end, we carried out a brief review of the literature already written on the subject and an approach using surveys.

The sample was selected purposively and consisted of 10 principals from public schools in the Autonomous Region of Madeira (RAM). The data collection instruments included an online survey based on the DGE Practice Support Manual, whose answers were statistically analyzed using the Chi-Square test.

The results revealed a strong tendency to promote an inclusive culture in schools, including a sense of welcome, collaborative work between teachers and management, community involvement, valuing all students, and eliminating barriers to learning. In addition, the participants demonstrated a firm commitment to creating inclusive policies and promoting practices that foster the participation and success of all students, highlighting the importance of students' active involvement in their learning, collaborative learning, and discipline based on mutual respect.

This study thus presents relevant aspects of what has contributed to a school becoming effectively inclusive and an understanding of the perceptions and practices of school principals in the Autonomous Region of Madeira about student inclusion. It also reflects valuable information for the development of more inclusive and equitable educational policies and practices that contribute to the creation of a school culture that

welcomes all students, regardless of their characteristics. Above all, it seeks to encourage reflection on the importance of all children, with their abilities and difficulties, being respected to build a better school.

Keywords: Inclusion, Students, Special Needs Education, Educational Policies and Autonomy.

Índice

Agradecimentos	1
Epígrafe	2
Resumo	3
Abstract	5
Lista de Figuras	9
Lista de Tabelas	11
Lista de Siglas	11
Introdução	12
<i>Parte I – Enquadramento Teórico</i>	14
<i>Revisão da Literatura</i>	14
<i>A educação inclusiva em Portugal.....</i>	14
<i>O Papel das Lideranças na Criação de uma Escola Inclusiva.....</i>	19
<i>Documentos Orientadores na Implementação de uma Escola Inclusiva.....</i>	23
a) Projeto Educativo de Escola	23
b) Regulamento Interno	25
c) Programa Educativo Individualizado	27
<i>Parte II – Enquadramento Metodológico</i>	30
<i>1. Problemática</i>	30
<i>Objetivos da investigação</i>	32
<i>Hipóteses</i>	33

	8
<i>Contexto Empírico do Estudo</i>	34
a) <i>Caracterização Contextual</i>	34
<i>Questões éticas</i>	36
<i>População</i>	39
<i>Instrumentos de Recolha de Dados</i>	39
<i>Procedimentos</i>	41
<i>Análise de Dados</i>	42
<i>Parte III – Resultados e discussão</i>	43
1. <i>Caraterização dos participantes</i>	43
2 <i>Criar culturas inclusivas</i>	46
<i>Criar políticas inclusivas</i>	58
<i>Promover práticas inclusivas</i>	65
<i>Considerações Finais</i>	85
<i>Referências Bibliográficas</i>	87
<i>Anexos</i>	96

Lista de Figuras

Figura 1. Opinião dos participantes sobre Todos se sentem bem-vindos. Significância Assintótica (Bilateral) $p=0,350$	44
Figura 2. Opinião dos participantes sobre os professores e a direção da escola trabalharem em conjunto. Significância Assintótica (Bilateral) $p=0,333$	45
Figura 3. Opinião dos participantes sobre a comunidade estar envolvida na escola. Significância Assintótica (Bilateral) $p=0,333$	47
Figura 4. Opinião dos participantes sobre Professores, direção, alunos e pais partilham uma filosofia de inclusão. Significância Assintótica (Bilateral) $p=0,333$	48
Figura 5. Opinião dos participantes todos os alunos são igualmente valorizados. Significância Assintótica (Bilateral) $p=0,333$	49
Figura 6. Opinião dos participantes sobre a escola procurar eliminar as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos. Significância Assintótica (Bilateral) $p=0,350$	51
Figura 7. Opinião dos participantes sobre a escola procurar tornar o seu edifício acessível a todos. Significância Assintótica (Bilateral) $p=0,350$	58
Figura 8. Opinião dos participantes sobre as turmas serem organizadas de forma a valorizar todos os alunos. Significância Assintótica (Bilateral) $p=0,350$	60
Figura 9. Opinião dos participantes sobre todas as formas de apoio serem coordenadas. Significância Assintótica (Bilateral) $p=0,350$	61
Figura 10. Opinião dos participantes sobre os alunos serem ativamente envolvidos na sua própria aprendizagem. Significância Assintótica (Bilateral) $p=0,350$	63
Figura 11. Opinião dos participantes sobre os alunos aprenderem de forma colaborativa	65
Figura 12. Opinião dos participantes sobre a disciplina no contexto da sala de aula ser baseada no respeito mútuo. Significância Assintótica (Bilateral) $p=0,350$	66

- Figura 13.** Opinião dos participantes sobre os professores de apoio promoverem a participação e a aprendizagem de todos os alunos. Significância Assintótica (Bilateral) $p=0,350$ 69
- Figura 14.** Opinião dos participantes sobre todos os alunos participarem nas atividades fora da sala de aula. Significância Assintótica (Bilateral) $p=0,333$ 70
- Figura 15.** Opinião dos participantes sobre a diversidade dos alunos ser utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem. Significância Assintótica (Bilateral) $p=0,333$ 73
- Figura 16.** Opinião dos participantes o saber dos professores ser plenamente utilizado 75
- Figura 17.** Opinião dos participantes sobre os recursos da comunidade serem conhecidos e utilizados. Significância Assintótica (Bilateral) $p=0,350$ 77
- Figura 18.** Opinião dos participantes sobre os recursos da escola serem distribuídos de forma justa para que possam apoiar a inclusão. Significância Assintótica (Bilateral) $p=0,350$ 79

Lista de Tabelas

Tabela 1. Caraterização dos participantes que responderam o inquérito nesse estudo (n=10).....41

Lista de Siglas

EI	Educação Inclusiva
ESEF	Escola Superior de Educação de Fafe
IEES	Instituto Europeu de Estudos Superiores
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
PE	Projeto Educativo
PEE	Projeto Educativo de Escola
RI	Regulamento Interno
PEI	Programa Educativo Individualizado
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific & Cultural Organization</i> (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).
RAM	Região Autónoma da Madeira
PC	Portugal Continental
DSE	Direção-geral da Educação

Introdução

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito do Curso de Mestrado em Administração e Organização Educacional, da Escola Superior de Educação de Fafe (ESEF) do Instituto Europeu de Estudos Superiores (IEES), com o intuito de entender a forma como, efetivamente se tem realizado a inclusão de todos os alunos na escola regular.

A investigação em causa foi motivada por várias inquietações relacionadas com a inclusão efetiva de todos os alunos nas escolas regulares. Inicialmente, surgiu o interesse em compreender a evolução da Educação Inclusiva (EI) em Portugal, desde os princípios estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 até aos dias de hoje. Despertou também o interesse em explorar o papel dos diretores escolares na criação de uma cultura inclusiva que permeia toda a escola. Para além disso, foram levantadas questões sobre os desafios e obstáculos enfrentados na implementação da EI, bem como sobre a forma como os diferentes instrumentos de investigação podem contribuir para uma compreensão mais aprofundada da situação da inclusão escolar em Portugal. Estas inquietações serviram de base para a definição do problema central da investigação e para a formulação dos objetivos e hipóteses do estudo.

Foi neste âmbito de inquietações que surgiu a nossa questão de investigação: Qual a eficácia das medidas adotadas pelas escolas na promoção da inclusão de todos os alunos, preconizada pelas políticas educativas em Portugal? Para responder a esta questão, do ponto de vista teórico, fundamentámos o nosso raciocínio na EI em Portugal, analisando a evolução histórica do conceito, a legislação atual e os documentos orientadores da prática educativa inclusiva. Do ponto de vista empírico, realizámos uma investigação qualitativa, recorrendo a inquéritos online como método de recolha de dados, com o

objetivo de compreender as percepções e práticas dos diretores das escolas públicas em relação à inclusão dos alunos.

Portanto, este estudo investigou a eficácia das medidas implementadas pelas escolas para promover a inclusão de todos os alunos, em consonância com as políticas educativas que visam transformar a escola pública num ambiente verdadeiramente inclusivo. Através de uma amostra de 10 diretores de escolas públicas da Região Autónoma da Madeira, a investigação recorreu a inquéritos online baseados no Manual de Apoio à Prática da DGE, cujas respostas foram analisadas estatisticamente através do teste do Qui-quadrado.

Os resultados desta investigação revelaram uma forte tendência para a promoção de uma cultura inclusiva nas escolas, evidenciada pelo acolhimento dos alunos, pela colaboração entre professores e direção, pelo envolvimento da comunidade, pela valorização de todos os alunos e pela eliminação de barreiras à aprendizagem. Os diretores demonstraram um empenho na criação de políticas inclusivas e na promoção de práticas que incentivam a participação e o sucesso de todos os alunos.

Esta investigação oferece uma visão sobre as percepções e práticas dos diretores de escola em relação à inclusão dos alunos, destacando a importância de desenvolver políticas e práticas educativas mais inclusivas e equitativas, a fim de construir uma escola verdadeiramente acolhedora e justa para todos os alunos.

*A Inclusão Efetiva de Todos os Alunos na Escola Regular:
Um Estudo Sobre as Escolas*

Parte I – Enquadramento Teórico

Revisão da Literatura

A educação inclusiva em Portugal

De acordo com a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Necessidades Educativas Especiais (1994), o conceito de escola inclusiva defende que todos os alunos devem ter a oportunidade de aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças individuais. O objetivo é ir ao encontro e satisfazer as necessidades de todos os alunos, adaptando-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, a fim de garantir uma educação de qualidade para todos. Esta declaração impulsionou a inclusão de crianças e jovens tradicionalmente excluídos, visando equidade educativa e garantia de igualdade (Declaração de Salamanca, 1994).

A Declaração Universal dos Direitos do Homem, estabelecida pelas Nações Unidas em 1948, serve de referência política para muitos países e representa um ideal partilhado por todos os povos e nações. Sublinha a importância de promover o ensino e a educação para desenvolver o respeito pelos direitos e liberdades fundamentais, tanto entre os indivíduos como entre os vários sectores da sociedade, foi elaborada para exprimir o significado das expressões “liberdades fundamentais” e “direitos humanos” (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948). Em 1924, durante uma conferência realizada em Genebra, houve uma discussão pioneira sobre a necessidade de garantir os direitos das crianças, reconhecendo que é essencial protegê-las sem discriminação com base na raça, nacionalidade ou religião.

Tendo por base as reflexões apresentadas nesta primeira declaração, em 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas, adota a Declaração Universal dos Direitos do Homem que apresenta um conjunto de direitos de que devem beneficiar todos os seres humanos, incluindo as crianças (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

Em 1959, a mesma organização promulga a Declaração dos Direitos da Criança, respondendo à necessidade cada vez mais presente de garantir uma proteção e cuidados especiais à criança. Nesta declaração, são proclamados vários princípios fundamentais, incluindo o que estipula que as crianças com deficiências mentais, físicas ou sociais têm o direito a receber tratamento, educação e cuidados especiais adequados à sua condição específica. Além disso, a mesma declaração de 1959 afirma que as crianças têm direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos a nível elementar. Esta educação deve promover o seu desenvolvimento cultural e permitir-lhes desenvolver as suas capacidades mentais e o seu sentido de responsabilidade moral e social, garantindo assim a igualdade de oportunidades para se tornarem um membro contribuinte da sociedade.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990) evidencia a necessidade de implementar medidas que garantam a igualdade de oportunidades de acesso a uma educação de qualidade. O primeiro artigo da Declaração sublinha que todas as pessoas, sejam crianças, jovens ou adultos, devem ter a oportunidade de tirar partido das oportunidades educativas disponíveis para satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem (Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, 1990).

Em 1994, a Declaração de Salamanca estabeleceu princípios, políticas e práticas relacionadas com as Necessidades Educativas Especiais. Reafirma o direito à educação de todos os indivíduos, tal como estabelecido na Declaração Universal dos Direitos

Humanos de 1948. Além disso, a declaração salienta que cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem únicas, sublinhando a necessidade de os sistemas educativos serem planeados e os programas educativos serem implementados tendo em conta a grande diversidade dessas características e necessidades (Declaração de Salamanca, 1994)

Em Portugal, o caminho para a criação de uma escola que põe em prática a filosofia da inclusão inicia-se em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Ministério da Educação, 1986). Embora este documento promova o modelo dual (ensino regular e educação especial) e reconheça a educação especial como um tipo específico de educação, também incentiva a reflexão sobre a educação, afirmando que todos os portugueses têm direito à educação. Para além disso, sublinha que a educação básica tem como objetivo assegurar às crianças com necessidades educativas específicas o acesso a condições adequadas ao seu desenvolvimento e ao pleno uso das suas capacidades. Define ainda medidas de apoio aos alunos com necessidades educativas específicas. (Ministério da Educação, 1986).

É com base na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, em consonância com aquilo que já tinha sido apontado na Lei de Bases do Sistema Educativo, que o governo português publica o Decreto-Lei 319/91. Este normativo afigura-se o documento base que define a organização do atendimento a alunos com Necessidades Educativas Especiais nas escolas, introduzindo a utilização do termo “necessidades educativas especiais”, como forma de evitar a categorização dos alunos com base no seu défice. Apresenta, também, uma cada vez maior responsabilização da escola regular pela procura de soluções que proporcionassem um maior sucesso de todos os alunos (Ministério da Educação, 1991).

Em 2008, o governo português define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo, através da publicação do Decreto-Lei 3/2008, de sete de janeiro. Através deste decreto, busca-se fomentar a igualdade de oportunidades e propõe-se a promoção de uma escola democrática e inclusiva, voltada para o sucesso educacional de todas as crianças (Ministério da Educação, 2008).

Com o intuito de incluir, efetivamente, todas as crianças nas escolas portuguesas, o estado português publica o Decreto-Lei 54/2018, de seis de julho. Determina-se que cada aluno tem direito a uma Educação Inclusiva que atenda às suas habilidades, expectativas e necessidades dentro de um Projeto Educativo comum e diversificado, que promova a participação de todos e um sentimento de pertencimento em condições equitativas, contribuindo significativamente para níveis mais elevados de coesão social. (Ministério da Educação, 2018).

Mais recentemente, uma estratégia aliada a educação inclusiva em Portugal surge como um plano de ação denominado A Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência 2021-2025 (ENIPD 2021-2025) de Portugal. A ENIPD consiste em um plano de ação abrangente projetado para promover a inclusão e a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade portuguesa. Esta estratégia visa melhorar as condições de vida e promover os direitos das pessoas com deficiência em várias áreas, como educação, emprego, acessibilidade, saúde, cultura e participação cívica. Ela estabelece metas específicas, políticas e medidas para garantir a igualdade de oportunidades e o acesso a serviços e recursos para as pessoas com deficiência em Portugal ao longo dos próximos cinco anos.

A ENIPD 2021-2025 reflete o compromisso do governo português em criar uma sociedade mais inclusiva e garantir a dignidade e os direitos de todas as pessoas,

independentemente de suas capacidades, possuindo um contexto inteiramente interligado com a educação inclusiva (ENIPD,2021).

Em um contexto internacional, O Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação da UNESCO 2022 destaca a importância da educação inclusiva, baseando-se em princípios fundamentais. Estes princípios abrangem direitos humanos amplos, como inclusão, equidade, cooperação, solidariedade, responsabilidade coletiva e interconexão. Dois princípios fundamentais são destacados: primeiro, assegurar o direito à educação de qualidade ao longo da vida, conforme estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Isso implica expandir o direito à educação para incluir educação de qualidade em todas as fases da vida, além de abranger acesso e contribuição para conhecimentos comuns. Em segundo lugar, fortalecer a educação como um esforço público e um bem comum. Isso envolve garantir financiamento público para o setor e promover a participação de toda a sociedade nas discussões públicas sobre educação. Esses princípios visam empoderar as gerações futuras, permitindo que imaginem seus futuros e renovem seus mundos à medida que avançamos para 2050 e além (UNESCO, 2022).

Em Portugal, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, adotada em 2015 por todos os Estados-Membros das Nações Unidas, representa um compromisso importante. Esta agenda estabelece prioridades e aspirações para o desenvolvimento sustentável global até 2030, buscando mobilizar esforços em torno de um conjunto de objetivos e metas comuns. Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 constituem um apelo urgente à ação de todos os países, independentemente do seu nível de desenvolvimento. Em Portugal, essa agenda tem sido incorporada nas políticas públicas e nos planos de desenvolvimento, orientando as ações do governo, da sociedade civil e do setor privado. Segundo a Organização das Nações Unidas até 2030,

o objetivo é garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação inclusiva e de qualidade. Isto inclui garantir que tanto as raparigas como os rapazes completem o ensino primário e secundário, com acesso gratuito e equitativo. É também essencial proporcionar um desenvolvimento de qualidade na primeira infância e o acesso ao ensino pré-escolar para os preparar para o ensino primário (ONU,2015).

Além disso, é necessário garantir que homens e mulheres tenham igual acesso a um ensino técnico, profissional e superior de qualidade e a preços acessíveis. Isto significa aumentar o número de jovens e adultos com competências relevantes para o emprego e o espírito empresarial. É essencial eliminar as disparidades de género na educação e garantir a igualdade de acesso aos grupos vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência e os povos indígenas. Outro objetivo é assegurar que todos os jovens e adultos sejam alfabetizados e possuam competências matemáticas básicas. Além disso, é importante que todos os estudantes adquiram os conhecimentos necessários para promover o desenvolvimento sustentável, incluindo a educação para o desenvolvimento sustentável, os direitos humanos e a igualdade de género (ONU,2015).

Para o efeito, é essencial construir e melhorar as infraestruturas escolares que sejam seguras, inclusivas e sensíveis às necessidades das crianças, bem como aumentar o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento. É igualmente importante aumentar o número de professores qualificados, especialmente nos países menos desenvolvidos.

O Papel das Lideranças na Criação de uma Escola Inclusiva

Ao analisarmos o caminho traçado até aqui pelo sistema educativo português no que toca à construção de uma cultura inclusiva, será, neste sentido, prioritário que nos

detenhamos nos decretos 3/2008 e 54/2018. Ambos os documentos legislativos apresentam diretrizes fundamentais para que a liderança das escolas se desconstrua, clarifique, incentive e implemente medidas e estratégias que levem as instituições escolares a caracterizarem-se como tendo uma, cada vez mais forte, cultura inclusiva.

O Decreto-Lei 3/2008 é um documento que orienta as escolas e suas lideranças a desenvolver um sistema educacional flexível, baseado em uma política global integrada, capaz de atender à diversidade de características e necessidades de todos os alunos. Essa abordagem implica a inclusão de crianças e jovens com necessidades educativas especiais dentro de uma política de qualidade voltada para o sucesso educacional de todos os alunos.

Assim, conforme estipulado no segundo artigo deste decreto, as escolas, os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino privados com paralelismo pedagógico e as escolas profissionais, direta ou indiretamente financiados pelo Ministério da Educação (ME), estão proibidos de recusar a matrícula ou inscrição de qualquer criança ou jovem com base na sua deficiência ou necessidades educativas especiais. Para além disso, a matrícula destas crianças deve ter prioridade sobre as restantes.

No seu quarto artigo, o Decreto-Lei 3/2008 deixa claro que os órgãos de gestão e administração escolar devem incluir nos seus Projetos Educativos as adaptações necessárias no processo de ensino e aprendizagem, bem como na organização e funcionamento da escola, para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens. Esta medida visa garantir uma maior participação destes alunos nas atividades de grupo ou turma e na comunidade escolar em geral.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, vem, em muitos aspetos, reforçar o que já tinha sido legislado em 2008. Assim, com base no que é apresentado nesta mais recente legislação,

espera-se que a escola portuguesa se torne uma "escola inclusiva", onde todos os alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, tenham acesso a respostas que lhes permitam adquirir um nível de educação e formação que facilite a sua plena inclusão social.

O mesmo documento explicita o direito de todos os alunos à Educação Inclusiva e atribui às escolas a responsabilidade de responder às potencialidades, expectativas e necessidades dos alunos no âmbito de um Projeto Educativo comum e diversificado. Este projeto deve permitir a participação e o sentimento de pertença de todos os alunos em condições de igualdade, contribuindo decisivamente para a promoção de maiores níveis de coesão social.

A análise detalhada das orientações estabelecidas pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 enfatiza a responsabilidade das direções das escolas em promover o reconhecimento da diversidade dos alunos e encontrar formas de lidar com essa diferença, ajustando os processos de ensino às necessidades individuais de cada aluno. Neste sentido, é fundamental que os dirigentes escolares incentivem a mobilização de todos os recursos disponíveis para garantir que todos os alunos aprendam e participem plenamente na vida da comunidade educativa, bem como a elevação dos padrões de qualidade das diversas ofertas de educação e formação disponíveis.

No artigo quinto deste diploma, os órgãos de administração e gestão das escolas são instados a incorporar nos seus documentos orientadores diretrizes para a criação de uma cultura de escola que proporcione oportunidades de aprendizagem e condições para o pleno aproveitamento de todos os alunos. Documentos como o Projeto Educativo de Escola (PEE) ou o Regulamento Interno (RI) devem, neste sentido, valorizar a diversidade e promover a equidade, bem como garantir a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.

No mesmo artigo do Decreto-Lei, é incentivado um processo de mudança cultural, organizacional e operacional baseado em um modelo de intervenção multinível. Nesse contexto, a ação sensibilizadora dos órgãos de gestão da escola desempenha um papel fundamental, contribuindo significativamente para esse processo de transformação.

Os investigadores na área da educação têm, com base nestes e noutros documentos legislativos, analisar as premissas necessárias para uma inclusão efetiva de todos os alunos, salientando em muitas pesquisas o papel fundamental que a liderança das escolas têm no trilhar deste caminho. Costa (1996) é um destes investigadores quando apresenta aos seus leitores a concepção de que uma EI será a melhor escola para todo e qualquer aluno. Jesus (2000) apresenta-nos a EI como uma escola em que os órgãos de gestão as tornam numa escola aberta a todos, baseando-se em princípios de igualdade de oportunidades, quer ao nível educativo, quer ao nível social. O autor atribui à escola e à sua liderança, a responsabilidade de atentar às características de cada aluno, flexibilizando a organização escolar, a estratégias usadas para ensinar e gerindo de forma adequada os recursos e os currículos. Correia (1997) vai mais longe responsabilizando a escola na criação desta cultura inclusiva, incentivando todos os envolvidos no processo de educação da criança a vê-la como um todo e a trabalhar com vista ao seu desenvolvimento social, emocional e pessoal.

Magalhães (2011) apresenta seis componentes essenciais para o bom funcionamento da escola. Todas elas serão da responsabilidade da liderança da escola, no entanto, considera-se importante referir a terceira componente que foca a relevância de existirem valores e objetivos comuns que possibilitarão o consenso na tomada de decisões no que toca às adaptações que a escola terá que fazer para ser bem-sucedida nas suas intenções de se tornar mais inclusiva.

Documentos Orientadores na Implementação de uma Escola

Inclusiva

a) Projeto Educativo de Escola

O PEE, pela importância fulcral do mesmo na organização escolar e na prática de uma efetiva autonomia foi já definido e estudado por uma grande variedade de autores. Segundo Formosinho (1991), o PEE é definido como um instrumento que possibilita a organização da escola e expressa a "vontade coletiva" da comunidade educativa, conferindo sentido à implementação prática da autonomia da escola.

Costa (1999) apresenta o PEE como sendo revestido de um carácter pedagógico, definindo a identidade própria de cada escola. De acordo com o autor, a sua elaboração deve ter a participação de toda a comunidade, durante a qual deve ser tida em conta a adequação do quadro legal à situação específica da escola. O documento deve, de acordo com o autor, evidenciar o modelo geral da organização e os objetivos pretendidos pela mesma. Constitui-se também como o ponto de referência orientador na coerência e unidade de ação educativa.

Grade (2008) apresenta o PEE como um documento forçosamente colaborativo que deve apresentar-se como um guião de planificação educativa estratégica, no qual deverão ver-se definidas as metas que orientarão a escola na realização da sua missão educativa. Não obstante, o autor enfoca-se no facto de o documento ter o dever de estar enquadrado nas normas nacionais, tendo também em conta a especificidade de cada instituição.

O PEE é apresentado por Mascarenhas (2014) como um documento que deve salvaguardar a identidade de cada escola e, simultaneamente, consagrar a orientação

educativa da escola. No seu estudo, a autora evidencia este documento, a par do RI, como um dos instrumentos do exercício de autonomia nas escolas.

De acordo com Araújo (2007), este documento surge como uma forma de as escolas se adaptarem aos novos tempos e pretende, acima de tudo, desenvolver a autonomia da organização. Deverá ter em conta as potencialidades da própria escola e do contexto local, procurando ser congruente e ajustado à situação concreta dos alunos.

Apresentando-se como um documento que se foca numa situação indesejada e prejudicial e procura definir uma resposta coerente e eficaz para colmatar essa situação indesejada e prejudiciais. Pretende, por um lado, romper com alguns procedimentos enraizados e prejudiciais para a instituição e fomenta estratégias direcionadas para a cooperação, a eficiência, a participação, a organização, a autonomia e a democracia. Por outro, procura consolidar poderes locais eficazes e estimular a coesão, adequando as diretrizes legislativas ao contexto em que cada escola está inserida e à própria realidade de cada instituição.

De acordo com Barroso (2005), o PEE deve procurar orientar a ação educativa da escola, apresentando as opções estratégicas que respondam ao diagnóstico elaborado previamente e, simultaneamente, tenham em conta os valores adotados pela escola. Deve explicitar e justificar a linha de trabalho da comunidade educativa de forma que esta possa contribuir de uma forma positiva para o sucesso educativo dos alunos que a constituem. O mesmo autor defende que este documento deve evidenciar a intenção educativa assumida pela comunidade, sendo esta consolidada enquanto for válida e alterada quando se considerar necessário.

O PEE, como referencial comum, deve clarificar a filosofia da instituição no que toca a questões pedagógicas, organizacionais e de gestão. Assim sendo, pretendendo

apresentar-se como instituição inclusiva, a escola deve fazer constar no seu PEE diretrizes claras neste sentido.

b) Regulamento Interno

A par do Projeto Educativo, o Regulamento Interno (RI) é objeto de análise por parte de muitos investigadores, devido ao seu papel fundamental na organização da escola. Araújo (2007) descreve o RI como um documento jurídico-administrativo elaborado pela comunidade escolar, que possui caráter estável e normativo e contém regras e preceitos relacionados à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, regulando a organização interna da escola. O mesmo autor aponta ao RI a responsabilidade de definir o regime de funcionamento da escola e dos seus órgãos de administração e gestão, e de apontar os direitos e deveres da comunidade escolar. Para além disso, defende ainda que este documento é necessário para a regulação das atividades dos órgãos e membros da comunidade educativa, bem como, para implementar limites à liberdade de uns e outros.

Araújo (2007) enquadra o RI como um documento fundamental na implementação da autonomia nas escolas, direcionada pela legislação que surge entre 1987 e 1998. De acordo com o autor, o regulamento interno é considerado um instrumento chave para a autonomia das escolas, uma vez que estabelece aspetos relacionados à composição, modo de constituição e regime de funcionamento dos órgãos de direção e gestão escolar.

Através do Decreto-Lei n.º 115-A/98, é implementada a necessidade do RI. Este decreto foi por muitos vistos como um passo importante que mudou o rumo das escolas e iniciou o percurso na procura de autonomia pelas mesmas. De acordo com Araújo (2007), cabe ao Regulamento Interno definir o modo de funcionamento das escolas, as

estruturas organizacionais e os processos organizativos considerados mais adequados à implementação desta política. Este documento incluirá, portanto, as orientações e prioridades da ação educativa da escola.

De acordo com Mascarenhas (2014), este documento para além de definir o regime de funcionamento da escola e dos seus órgãos de administração e gestão, deve apresentar os direitos e deveres daqueles que constituem a comunidade escolar, tendo como referência a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e a restante legislação em vigor. Este documento deverá surgir, neste sentido, como uma linha orientadora da vida escolar e incrementar a participação coletiva dos vários intervenientes no ambiente escolar.

Para além disso, e ainda de acordo com Mascarenhas (2014), este documento que deve ser disponibilizado a todos os elementos da comunidade, deve ser visto como um instrumento regulador que precisa contribuir para a melhoria das relações entre os diferentes membros da comunidade educativa. Não sendo um documento rígido, deve ser respeitado por toda a comunidade e visto pelos órgãos de gestão escolar como algo que define o percurso ideal da escola.

Muitos consideram o RI como um documento de regras e normas a cumprir determinadas pelo poder central. Ainda assim, outros já o consideram como um meio para a aceitação da participação de todos os setores envolvidos na vida da escola. O objetivo é que este documento seja, acima de tudo, um instrumento que, em sintonia com toda a restante documentação da escola, apoio a construção e a concretização do PE da instituição. Poderá, neste sentido, contribuir para uma escola mais solidária, cooperativa, interdependente, responsável e, obviamente, inclusiva. Este documento alarga as possibilidades de participação da comunidade escolar, incentivando a cooperação e a colaboração entre docentes, encarregados de educação, direção, instituições da comunidade envolvente (Mascarenhas, 2014).

O RI deve, pelo que foi dito até aqui, incluir diretrizes e normas específicas da escola, definir a forma de funcionamento da escola e, simultaneamente apontar direitos e deveres da comunidade. Assim sendo, terá, necessariamente, de evidenciar normas claras que incentivem a inclusão e que providenciem as medidas de proteção necessárias de forma a incluir todos os alunos na sua comunidade, tendo por base já não questões de igualdade, mas, antes, de equidade.

c) Programa Educativo Individualizado

Em 2008, com a publicação do Decreto 3/2008, a educação especial é regulamentada e é definido que devem beneficiar de um PEI todos os alunos que apresentem “necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo” (art.º 14).

Rodrigues (2010), atribui à escola a responsabilidade de responder às capacidades e necessidades do aluno, de acordo com a sua problemática. O autor defende ainda a necessidade da escola elaborar uma planificação diferenciada, caracterizada pela diferenciação pedagógica e pela flexibilização curricular e no qual constem as medidas educativas de que o aluno deverá usufruir.

De acordo com Magalhães (2011), o decreto-lei 3/2008, tem como um dos seus pontos mais positivos a obrigatoriedade de elaboração de um PEI, a par com uma evidente preocupação com a transição de ciclo por parte dos alunos e da necessidade de ser criado um departamento da Educação Especial.

O mesmo trabalho analisa o Manual de Apoio à Prática publicado pelo Ministério da Educação, em 2008, e salienta que o referido documento atribui ao professor do ensino

regular a responsabilidade de referenciar os alunos, sempre que se suspeite que o aluno precise de uma resposta educativa da equipa de educação especial.

Assim, estes alunos devem, quando matriculados, beneficiar de um Programa Educativo Individualizado (PEI), que é elaborado conjunta e obrigatoriamente por uma equipa constituída por educadores de infância, professores do 1º ciclo ou diretores de escola, consoante o nível de ensino que o aluno frequenta. Os professores de educação especial devem apoiar os professores do ensino regular em diversas áreas, nomeadamente na avaliação informal dos alunos, na elaboração de programas e intervenções individualizadas, na realização de uma avaliação global dos alunos e na elaboração dos PEI e Programas de Intervenção Individualizada, bem como na planificação das adaptações curriculares necessárias (Correia, 2008).

Conforme Correia (2008), o Programa Educativo Individualizado (PEI) surge das propostas educativas de uma equipa multidisciplinar, que, com base nos resultados da avaliação global do aluno, planeia um programa educativo específico. Este documento orienta a intervenção dos professores, que devem garantir uma educação adaptada às capacidades e necessidades individuais do aluno, privilegiando sempre que possível a inclusão na sala de aula.

Em 2018, com a publicação do Decreto-Lei 54/2018, que se propõe a estabelecer “os princípios e normas que garantem a inclusão” (Artigo 1.º), o PEI é apresentado como um “programa concebido para cada aluno resultante de uma planificação centrada na sua pessoa, em que se identificam as medidas de suporte à aprendizagem que promovem o acesso e a participação em contextos inclusivos (Artigo 2.º). De acordo com esta legislação, o documento será, agora, uma das responsabilidades da equipa multidisciplinar (Artigo 12.º), devendo conter a “identificação e operacionalização das adaptações curriculares significativas” e integrar “as competências e as aprendizagens a

desenvolver pelos alunos”. De igual modo, deve ainda identificar “as estratégias de ensino e as adaptações a efetuar no processo de avaliação” (Artigo 24.º).

Parte II – Enquadramento Metodológico

No presente capítulo, desenham-se os procedimentos metodológicos que se escolheram para levar a cabo o estudo apresentado. Depois de refletir sobre a evolução da EI em Portugal e de se ter analisado o papel das lideranças da escola neste caminho, procurou-se selecionar procedimentos que permitam entender a forma como a inclusão de todos os alunos na escola regular tem sido feita.

Para efeito, definiu-se como foco de estudo as escolas, na pessoa do diretor, selecionando-se as escolas da RAM como contexto específico, perfazendo um total de 10 escolas. Pela importância que lhes é atribuída na investigação em educação, a análise da opinião destas pessoas será avaliada de acordo com às respostas ao inquérito “A inclusão efetiva de todos os alunos na escola regular”, dadas pela direção das mesmas escolas.

1. Problemática

No século XX, aquando da criação da escola “universal, laica e obrigatória” procurou-se dar a toda a população uma base cultural comum que permitisse esbater as grandes diferenças e desigualdades socioculturais existentes. No entanto, com o correr do tempo, a escola começou a deixar de cumprir este objetivo fundamental, contribuindo, por vezes, para acentuar estas diferenças. Tendo sido pensada para fornecer uma educação básica a todos e à qual todos tinham acesso, as práticas desenvolvidas não incluíam toda a população. Muitas vezes, levavam à acentuação das diferenças entre a população, fazendo com que parte dela perdesse o interesse e a abandonasse (Rodrigues, 2001).

Só por volta da metade do século, a educação começou a ter em vista a preparação de todos os alunos para que venham a ser elementos ativos da comunidade. Esta

preparação começou, nessa altura, a incluir os alunos com necessidades educativas especiais muito devido ao aparecimento de movimentos sobre os direitos humanos que questionavam a igualdade e a qualidade da educação. Estes movimentos, que tinham por base uma filosofia humanista, começaram a apontar para a integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais nas escolas regulares e, posteriormente, nas classes regulares. Nas últimas décadas do século XX, a sociedade começa a focar-se na importância do respeito pelos direitos de cada ser humano, especialmente aqueles que sofrem de alguma deficiência, mental ou física, ou de alguma diminuição social (Correia e Martins, 2000).

A crescente consciencialização da necessidade de respeitar a todos, a necessidade da criação de uma escola mais justa onde todos têm um lugar, a evolução dos sistemas políticos e sociais e a implementação dos recentes normativos legais para a EI justificam a necessidade de questionar as práticas que visam garantir o acesso efetivo de todos a este bem maior, a Educação.

A este questionamento acerca das práticas inclusivas na escola junta-se a necessidade de refletir sobre as sucessivas adaptações da escola portuguesa no que toca à autonomia das mesmas. Importa averiguar de que forma é que isso poderá influenciar a garantia de acesso à educação por parte de todos os alunos. Surge assim a temática “**Uma Escola para Todos - A Inclusão Efetiva para a Promoção da Diversidade e da Equidade**”.

Buscou-se conhecer a forma como se organiza a inclusão dos alunos que usufruem de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão nas diferentes escolas através de inquéritos à direção das mesmas. Para além disso, procurou-se compreender se os recursos humanos e físicos que as escolas possuem são os mais adequados para atender a todos os alunos.

A metodologia utilizada para a realização deste estudo foi de natureza qualitativa, enquadrando-se no género de estudos descritivos, complementada por uma parte de natureza quantitativa (os inquéritos). Nesta investigação procurou-se respeitar os objetivos definidos, pelas características de uma investigação qualitativa: implementação num ambiente natural, junto das escolas e de alguns dos seus atores, que foram a fonte direta dos dados; tendo um carácter descritivo, como forma de compreender o meio educativo português; privilegiou-se do carácter indutivo da análise.

Neste sentido, recorreu-se a técnica de recolha de dados através do uso de inquéritos, de forma a compreender as estratégias e medidas educativas que auxiliam as Escolas e Agrupamentos a tornarem-se mais inclusivas.

A definição do problema que origina a investigação em educação, evidencia, de imediato, a contextualização humana a que se destina. Sempre que a população alvo do estudo é demasiado grande, recorre-se à seleção de uma amostra que possua as características da população, trabalhando-se depois com os sujeitos dessa amostra que são a representação da população (Sousa, 2009a).

Objetivos da investigação

Com a presente investigação objetivou-se averiguar, se as medidas adotadas pelas escolas contribuem para a efetiva inclusão dos alunos que necessitam de medidas de suporte de apoio à aprendizagem e à inclusão.

Além disso, procurou-se compreender as perceções dos diretores escolares sobre a inclusão de alunos de escolas públicas da Região Autónoma da Madeira, avaliando os mecanismos pedagógicos utilizados, constrangimentos enfrentados, políticas inclusivas adotadas e práticas inclusivas promovidas.

Os objetivos específicos deste estudo foram:

- 1) Avaliar o nível de implementação das políticas de Educação Inclusiva nas escolas;
- 2) Identificar os principais desafios enfrentados pelas escolas na promoção da inclusão de todos os alunos;
- 3) Analisar as práticas inclusivas adotadas pelas escolas e o seu impacto na experiência educativa dos alunos;
- 4) Propor recomendações para a melhoria das políticas e práticas de educação inclusiva nas escolas públicas.

Hipóteses

Tendo por base o tema de estudo e a problemática levantada, as hipóteses do presente estudo são as seguintes:

- **H1:** Tornar a escola mais inclusiva constitui um objetivo do PEE e do RI das escolas.
- **H2:** Os alunos que necessitam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são integrados em turmas regulares.
- **H3:** As escolas dispõem de recursos humanos especializados de forma atender todos os alunos.
- **H4:** As escolas não dispõem de recursos físicos apropriados para receber todos os alunos.

Contexto Empírico do Estudo

Tomando como ponto de partida a relevância da temática tratada e os objetivos desta investigação, o foco esteve num conjunto de Escolas Públicas na Região Autónoma da Madeira (RAM), e na forma como as mesmas veem a inclusão de todas as crianças na escola regular. Assim sendo, considera-se pertinente caracterizar o contexto em que as escolas estudadas se encontram.

a) Caracterização Contextual

A Direção Regional do Turismo da Madeira, no seu sítio oficial na internet, apresenta-nos o arquipélago da Madeira como se encontrando situado no Oceano Atlântico, distância que, traduzida em minutos, representa 90 minutos de voo a partir da cidade de Lisboa. Encontra-se entre 30° e 33° de latitude norte, quase à mesma latitude de Casablanca, a 978 km a sudoeste de Lisboa, cerca de 700 km a oeste da costa africana, e 450 km a norte das Ilhas Canárias.

Este arquipélago é formado pela Ilha da Madeira com uma área de 740,7 km², pelo Porto Santo com 42,5 km², pelas Ilhas Desertas com um total de 14,2 km², no conjunto das suas 3 ilhas desabitadas e ainda pelas Ilhas Selvagens cujo conjunto de 3 ilhas e dezasseis ilhéus desabitados detêm uma área de 3,6 km².

De acordo com a Direção Regional da Educação, com dados relativos ao ano de 2018, a Rede de Estabelecimentos do Ensino Básico é constituída por mais de 100 escolas, entre estabelecimentos de ensino público e escolas privadas, situando-se o concelho do Funchal quase metade delas.

A legislação referente à educação inclusiva na RAM foi adaptada através do

Decreto Legislativo Regional nº 11/2020/M, de 29 de julho, que segue as diretrizes estabelecidas pelo Decreto-Lei nº 54/2018, alterado pela Lei nº 116/2019, e pelo Decreto-Lei nº 55/2018, que define o currículo dos ensinos básico e secundário. Em relação à implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, observa-se um aumento contínuo no número de alunos atendidos desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, sendo que o valor mais recente (2020/2021) registou um aumento de 6,4% em comparação com o início da série (Conselho Nacional de Educação, 2022).

Destaca-se que o número de alunos com medidas aumentou na educação pré-escolar, no 1º e 3º Ciclos do Ensino Básico (CEB), mas também no ensino secundário. O 3º Ciclo do Ensino Básico foi o nível que contou com o maior número de alunos com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, enquanto a educação pré-escolar registou o menor número. A maioria dos alunos com medidas frequentava o ensino geral nos 2º e 3º CEB, seguido pelos Cursos de Educação e Formação (CEF) e Programas de Continuidade de Aprendizagem (PCA). No ensino secundário, os valores estão mais distribuídos entre as várias ofertas, com destaque para os PCA e o ensino geral (Conselho Nacional de Educação, 2022).

No que se refere ao número de crianças e jovens com necessidades específicas na RAM, observa-se uma ligeira diminuição no último ano em comparação com o ano letivo anterior, com 85 alunos a menos. No entanto, durante o período analisado, o segundo maior valor foi registado em 2021/2022. Ao analisar por nível e ciclo de educação e ensino, é evidente que o 3º Ciclo do Ensino Básico é o que tem mais crianças e jovens com determinadas necessidades (1045), seguido pelo 1º Ciclo do Ensino Básico (961). Independentemente do nível ou ciclo, a maioria desses alunos frequenta o ensino geral (Conselho Nacional de Educação, 2023).

Em 2022, segundo os resultados do Inquérito às Condições de Vida e Rendimento

(EU-SILC) realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) em 2023, a taxa de risco de pobreza em Portugal foi de 17%, refletindo um aumento de 0,6 pontos percentuais em relação a 2021. Portugal continua a enfrentar desigualdades sociais e econômicas significativas, com implicações para o bem-estar dos cidadãos, famílias e o desenvolvimento da sociedade democrática (Conselho Nacional de Educação, 2023).

Ao analisar por NUTS II, é possível constatar que as regiões com maiores taxas de pobreza (com base na linha nacional) são a Região Autónoma dos Açores e a RAM, com 26,1% e 24,8%, respetivamente (Conselho Nacional de Educação, 2023). Na RAM, o sistema de Ação Social Educativa possui quatro escalões (I a IV), com um nível de apoio decrescente, semelhante ao do Continente. O posicionamento para atribuição de escalão é recalculado anualmente com base no nível de abono de família atribuído. (Conselho Nacional de Educação, 2023).

Apesar da redução da taxa de risco de pobreza em 2022 em comparação com o ano anterior, esta continua a ser significativa na RAM, o que está alinhado com a proporção de alunos com apoio. Isso destaca a importância do reforço dos apoios sociais às famílias e da promoção da educação inclusiva. Na RAM, o Regime Jurídico da Educação Inclusiva (RJEI) foi adaptado com a publicação do Decreto Legislativo nº 11/2020/M, de 29 de julho, visando garantir a todos o direito à educação e igualdade de oportunidades no sucesso educativo (Conselho Nacional de Educação, 2023).

Questões éticas

As ciências da educação fazem parte do campo das ciências sociais e humanas, envolvendo disciplinas que estudam os fenómenos e as situações educativas de forma científica. Isto significa que, para além dos elementos estáveis relacionados com os factos,

a investigação educacional lida com dados sobre relações humanas complexas e multidimensionais. Neste contexto, a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) propôs a elaboração de um documento normativo prático que pudesse promover a qualidade da investigação e unir os seus membros em torno de um compromisso ético comum. Este documento, designado por Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, foi aprovado em 2014, após um extenso processo de estudo, consulta e discussão com a comunidade científica e educativa portuguesa. Estabelece princípios comuns de conduta, refletindo a diversidade e pluralidade inerentes às ciências da educação (Baptista, 2018).

A Carta de Ética da SPCE estabelece orientações práticas para as várias relações: com os participantes na investigação, ao garantir o seu direito à informação, ao consentimento, à confidencialidade e ao afastamento; com a comunidade científica, proteger os direitos de autor, a revisão por pares e seguir as normas de publicação; com os estudantes e profissionais de educação, promover a sensibilidade, a integridade e o profissionalismo; com os promotores, financiadores e colaboradores, garantir a transparência sobre os objetivos, a metodologia e os resultados da investigação; e com a comunidade em geral, disseminar o conhecimento para benefício público (SPCE, 2020).

A interligação entre os princípios éticos aplicados à investigação em Ciências da Educação em Portugal e as orientações internacionais/nacionais revela a necessidade de assegurar níveis de integridade na investigação envolvendo seres humanos. O objetivo é garantir a fiabilidade tanto da sociedade em relação aos investigadores como das entidades financiadoras. Justifica-se, assim, a abordagem documental na criação de referências éticas para as práticas de investigação (Freire e Macedo, 2022).

No contexto da investigação de dados do ensino português, o Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD) desempenha um papel crucial para garantir a integridade

e a ética. A Lei n.º 58/2019, aprovada em 8 de agosto de 2019 pela Assembleia da República, visa garantir a implementação do Regulamento Geral da Proteção de Dados (RGPD) na ordem jurídica nacional de Portugal, e representa uma reforma significativa na proteção de dados pessoais na Europa, estabelecendo obrigações para as empresas, novos direitos para os titulares dos dados e poderes para as autoridades de proteção de dados. A diretiva rege o tratamento de dados pessoais sensíveis assegurando que este é efetuado de forma legal, justa, transparente e com base no consentimento. Além disso, princípios como a limitação das finalidades, a minimização dos dados, a exatidão, a limitação da conservação e a integridade e confidencialidade são fundamentais para garantir a proteção dos dados e a responsabilidade no seu tratamento (RGDP, 2019).

Todos os participantes forneceram consentimento livre e informado, como documentado no Anexo I. Além disso, a pesquisa foi previamente aprovada pela orientadora, que revisou a metodologia detalhada na Nota Metodológica preparada para este estudo, conforme apresentado no Anexo II.

No Anexo III, encontra-se a lista de escolas a qual o pedido de participação para essa investigação foi enviado. O inquérito (Anexo IV) sobre os mecanismos pedagógicos utilizados para a inclusão dos alunos nas escolas respondido pelos presidentes do conselho executivos/ diretores de escola foi elaborado tendo em conta o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados e a Carta Ética. Estas orientações foram fundamentais para garantir a integridade e a ética da investigação, respeitando-se os princípios estabelecidos para a proteção dos participantes e a conduta ética da investigação.

População

Para a presente investigação, e pelo facto de a população ter uma dimensão demasiado grande para ser estudada, seleccionou-se uma “amostra propositada”, que se acredita possuir as “características específicas que são requeridas para o estudo que se pretende levar a efeito” (Sousa, 2009a^a).

A população estudada compreendeu a 10 Escolas e Agrupamentos Públicos da RAM. Nestas, e com a devida autorização da Secretaria Regional de Educação, utilizou-se um inquérito que permitiu entender as perceções dos diretores das escolas sobre a efetiva inclusão destes alunos nas suas escolas.

Instrumentos de Recolha de Dados

Para a recolha de dados desta investigação recorreu-se ao inquérito como instrumento principal, por forma a relacionar as diferentes fontes de informação e a sustentar a pesquisa e a análise efetuadas.

Segundo Tuckman (2000), a pesquisa por inquérito é comum no campo da educação, que proporciona uma compreensão mais aprofundada das perceções dos participantes. As grandes vantagens deste tipo de instrumento prendem-se com o facto de ter uma estrutura flexível e permitir que o mesmo seja preenchido sem grande intervenção do investigador. Todos os diretores envolvidos no estudo receberão um exemplar via e-mail do inquérito. As questões que o integram dizem respeito às medidas e sua implementação no contexto de um aluno numa escola inclusiva.

De acordo com Fortin (2003), este tipo de instrumento de recolha de dados permite rapidez no processo de investigação e, simultaneamente é menos dispendioso que outro

tipo de instrumentos. Permite chegar a maior número de respondentes e, pelo anonimato que lhe é característico, possibilita que aqueles que o preenchem se sintam mais seguros e livres para expressarem as suas opiniões.

Os inquéritos fechados, com utilização de escalas, permitem medir atitudes ou opiniões dos inquiridos. Nesse trabalho o inquérito foi constituído por um conjunto de itens fechados para os quais se apresenta uma escala de Likert. O autor Fortin (2003) descreve esse tipo de escalas como fornecendo aos respondentes a oportunidade de expressar seu grau de concordância ou discordância com uma série de declarações, escolhendo entre cinco opções. Essa escala permite que os respondentes expressem suas percepções, selecionando uma das cinco opções apresentadas para cada questão. As escalas utilizadas nesse trabalho correspondem a 1 – discordo plenamente; 2- discordo; 3 – mantenho a neutralidade; 4 – concordo; e 5 – concordo plenamente. O inquérito foi composto por 26 questões, escritas de maneira clara e objetiva para facilitar a respostas por parte dos participantes. O inquérito utilizado foi preenchido em plataforma online (Google Forms), especificamente desenvolvida para o efeito e pode ser acedido com o respetivo link:

https://docs.google.com/forms/d/1L8RtR7VuFKGDMM9_wq3uOO7i1VRJIap8KRPE5YyEG6A/edit#responses

Nessa aplicação informática foi garantido o anonimato do inquirido e todos os dados recolhidos foram utilizados apenas para fins estatísticos e académicos. Não existiram quaisquer terceiros envolvidos no acesso e/ou recolha e tratamento dos dados para além dos autores do trabalho.

Para a elaboração do inquérito, as perguntas foram retiradas do conteúdo descrito no Manual de Apoio à Prática do Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE) (2018). Como forma de esclarecer os respondentes e de os motivar a participar no

estudo, o inquérito começou por apresentar uma breve introdução onde se apresenta o âmbito de estudo em que o mesmo é realizado e o que se objetiva com o preenchimento do mesmo. Apontam-se o anonimato e a confidencialidade como forma de tranquilizar os respondentes e de incentivar a veracidade das respostas.

A primeira parte do inquérito refere-se aos dados demográficos dos participantes no estudo, enquanto que na segunda se apresenta um conjunto de itens que procuram entender a visão dos diferentes diretores sobre a forma como a sua escola vê a inclusão de todos os alunos e a efetiva.

Com a aplicação destes inquéritos pretendeu-se compreender a realidade das escolas portuguesas e sua preocupação em incluir todos os alunos; ter conhecimento das opiniões dos inquiridos (presidentes do conselho executivos/ diretores de escola) no que toca à pertinência de mecanismos pedagógicos utilizados para a inclusão de todos os alunos e aos constrangimentos que a prejudicam.

Procedimentos

De acordo com Fortin (2003), depois de recolhidos os dados que se objetivaram para a investigação, afigura-se fundamental a sua análise e interpretação à luz das questões da investigação anteriormente formuladas. Para isso, os dados recolhidos foram analisados através da aplicação da análise descritiva e inferencial e, conseqüentemente, a sua interpretação.

A amostra obtida foi não-probabilística por conveniência ou acidental, como descrito por Fortin, Côté, and Filion (2009), ou seja, composta por indivíduos facilmente acessíveis que atendem a critérios específicos e que também permite selecionar indivíduos que estão presentes no local certo no momento apropriado.

A amostra foi composta por 10 participantes – 5 homens e 5 mulheres, com idades compreendidas entre os 49 e os 63 anos, com idade média de 57,11 anos (DP = 4,34).

Análise de Dados

A análise estatística dos dados envolveu o uso da estatística descritiva para caracterizar a amostra. Para as variáveis nominais, foram calculadas as frequências, enquanto para as variáveis ordinais ou superiores, foram calculadas a média (como medida de tendência central) e o desvio-padrão (como medida de dispersão).

Para verificação das opiniões no que toca à pertinência de mecanismos pedagógicos utilizados para a inclusão de todos os alunos e aos constrangimentos que a prejudicam foi aplicado o teste do Qui-Quadrado, com um nível de significância de 0,05, onde valores de significância Assintótica (Bilateral) menores que o nível de significância ($p \leq 0,05$) correspondem há diferença significativa nas respostas dos participantes. Os participantes de cada escola foram definidos como variável independente e as respostas como variável dependente. Todas as análises foram realizadas no programa estatístico IBM SPSS Statistics 29.0 (para a diferença estatística entre as respostas as amostras foram codificadas).

Parte III – Resultados e discussão

1. Caracterização dos participantes

A Tabela 1 apresenta a caracterização dos participantes neste estudo. Responderam ao inquérito um total de 10 presidentes/diretores de conselhos diretivos de escolas, todos eles a trabalhar em escolas e agrupamentos públicos da Região Autónoma da Madeira. Entre estas escolas. Os resultados podem ser observados na frequência ou percentagem (%) dos participantes, que tinham idades compreendidas entre os 49 e os 63 anos, com uma média de 57,11 anos ($DP = 4,34$), sendo 50% do sexo feminino e os outros 50% do sexo masculino.

Quanto às habilitações literárias dos participantes, 60% possuíam licenciatura, 20% mestrado, 10% doutoramento e 10% pós-graduação. Quanto ao tempo de experiência profissional até 31 de agosto de 2023, todos os participantes têm muita experiência, sendo que a grande maioria (80%) tem mais de 30 anos de experiência e 20% tem entre 26 e 30 anos de experiência profissional.

As escolas do ensino básico e secundário foram o tipo de estabelecimento em que a maioria dos participantes trabalha (40%), e para os outros estabelecimentos, como escolas do ensino básico, secundário e secundário com pré-escolar, secundário e secundário, 20% dos participantes trabalham em cada um deles.

Tabela 1. Caracterização dos participantes que responderam o inquérito nesse estudo (n=10)

Variável	Frequência (n/%)
Idade	
49	1 (10 %)
53	1 (10 %)
55	1 (10 %)
56	1 (10 %)
58	1 (10 %)
59	2 (20 %)
60	1 (10 %)
61	1 (10 %)
63	1 (10 %)
Sexo	
Feminino	5 (50 %)
Masculino	5 (50 %)
Habilitações Literárias	
Licenciatura	6 (60%)
Mestrado	2 (20%)
Doutoramento	1 (10%)
Pós-graduação	1 (10%)
Tempo de Experiência Profissional até 31 de agosto de 2023	
26 a 30 anos	2 (20%)
Mais de 30 anos	8 (80%)
Tipo de Estabelecimento	
Escola Básica dos 1º, 2º e 3º Ciclos com Pré-Escolar	2 (20%)
Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos	2 (20%)
Escola Básica e Secundária	4 (40%)
Escola Secundária	2 (20%)

Fonte: Macedo, 2024 (?) ou não?

Os resultados da caracterização dos participantes neste estudo revelam uma amostra representativa dos presidentes/diretores dos conselhos executivos das escolas da RAM. Com uma média de idades de $57,11 \pm 4,34$ anos, os participantes demonstram uma considerável experiência no domínio da educação, sendo que a maioria (80%) acumula mais de 30 anos de experiência profissional até agosto de 2023. Esta vasta experiência pode fornecer uma visão valiosa sobre a eficácia das medidas de inclusão implementadas nas escolas ao longo do tempo.

Em termos de habilitações académicas, a maioria dos participantes tem o grau de licenciatura (60%), seguido dos que têm o grau de mestre (20%). Embora as habilitações literárias e a experiência profissional não sejam necessariamente indicadores diretos da compreensão ou da prática efetiva da inclusão, é razoável assumir que os indivíduos com formação e experiência consideráveis podem trazer uma riqueza de conhecimentos e de perspectivas para o debate sobre a inclusão efetiva de todos os alunos nas escolas regulares.

É interessante notar que as escolas primárias e secundárias são o tipo de estabelecimento em que a maioria dos participantes (40%) trabalha, o que indica uma distribuição diversificada entre os diferentes níveis de ensino. Isto sugere que as perceções e práticas relacionadas com a inclusão podem ser examinadas numa variedade de contextos educativos, desde o ensino básico ao secundário.

No entanto, é importante notar que os resultados deste estudo se baseiam numa amostra relativamente pequena de participantes. Embora os dados forneçam informações valiosas, é essencial interpretá-los com cautela e considerar a possibilidade de variabilidade dentro da população de presidentes/diretores de conselhos executivos da RAM.

Estes resultados preliminares fornecem uma base sólida para futuras investigações sobre a eficácia das medidas de inclusão nas escolas, salientando a importância de

abordagens inclusivas e equitativas na educação. A compreensão das características demográficas e profissionais dos líderes educativos pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de políticas e práticas que promovam uma educação verdadeiramente inclusiva e acessível a todos os alunos. Num contexto escolar cada vez mais multicultural, os líderes educativos devem adaptar as práticas de gestão para responder à necessidade de criar escolas que funcionem como comunidades inclusivas, onde cada indivíduo se sinta valorizado. Assim, o princípio da inclusão desafia o pensamento dos membros das organizações e levanta questões relacionadas com o exercício da liderança, estabelecendo uma ligação entre as práticas de liderança e o desenvolvimento de comunidades escolares mais inclusivas (Bristol, 2015).

2 Criar culturas inclusivas

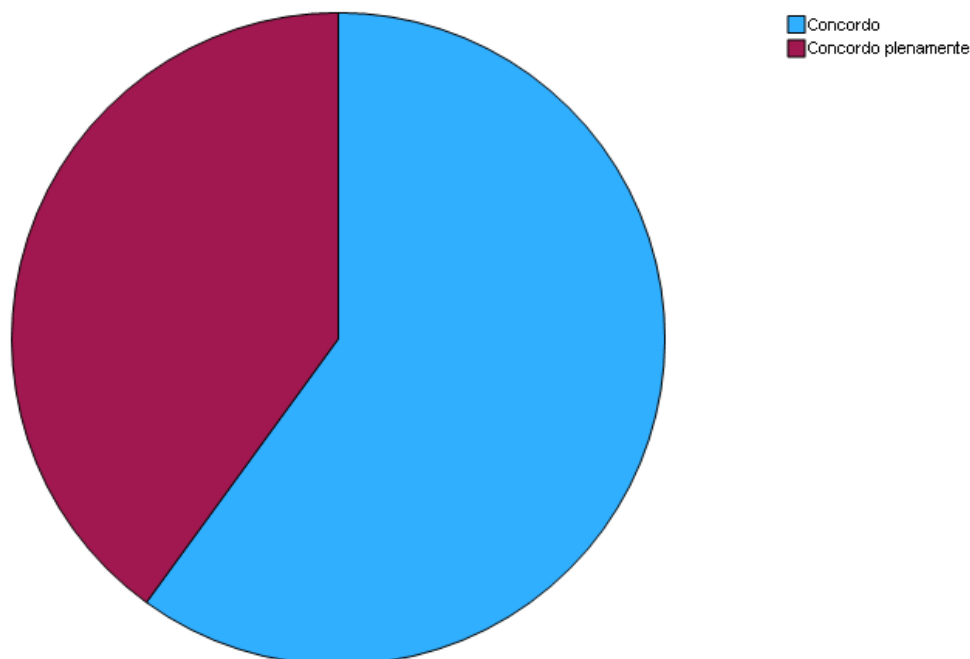
O papel dos conselhos escolares na promoção de processos de melhoria e transformação é considerado crucial para o avanço da educação inclusiva. A participação, como forma de dar voz a todos os intervenientes, deve fomentar a colaboração entre alunos, famílias, professores e todos os membros da comunidade educativa na tomada de decisões que moldam a vida da escola. De acordo com a UNESCO (2008), o progresso em direção à educação inclusiva é mais eficaz quando ocorre em contextos onde há uma cultura de colaboração que incentiva e apoia a resolução de problemas. Assim, recomenda-se especial atenção ao desenvolvimento de uma cultura inclusiva que promova o consenso em torno de valores inclusivos.

Nesta parte da investigação, os participantes foram questionados sobre as suas perceções relativamente a vários aspetos que contribuem para uma cultura inclusiva. Através de questões que abrangem temas como o sentimento de acolhimento, o trabalho

colaborativo entre professores e direção da escola, o envolvimento da comunidade, a valorização de todos os alunos e a eliminação de barreiras à aprendizagem, procurámos perceber em que medida as escolas estão a fomentar uma cultura que incentiva a participação e o sucesso de todos os seus membros. De seguida, os resultados obtidos foram analisados em relação a cada uma destas questões, não houve diferenças significativas entre as respostas dos participantes ($p>0,05$).

A primeira questão que os participantes foram confrontados foi se todos se sentem bem-vindos, este resultado é fundamental, pois o acolhimento proporcionado pela instituição é o ponto de partida fundamental para o estabelecimento de laços entre os alunos e a escola. São esses vínculos que aproximam o aluno do ambiente escolar como lugar de desenvolvimento social, onde o sentimento de pertencimento contribui para a sua permanência, promove o diálogo, a compreensão da realidade e estimula a sua participação (Dias, et al. 2022). De acordo com a figura 1, a maioria dos participantes concorda com esta afirmação (60%), e os restantes concordam totalmente (40%), o que pode indicar que as escolas estão a conseguir criar um ambiente acolhedor para todos os alunos.

Figura 1. Opinião dos participantes sobre Todos se sentem bem-vindos. Significância Assintótica (Bilateral) $p=0,350$

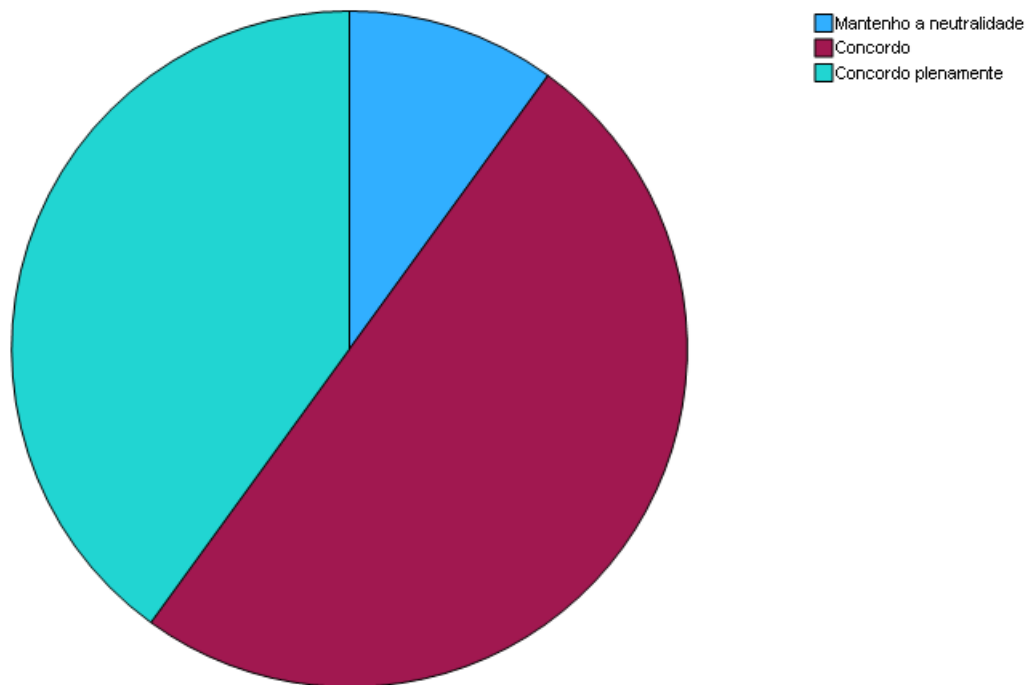


Fonte: Macedo, 2024

A colaboração entre os professores e a direção é essencial para o funcionamento eficaz de uma escola inclusiva, os diretores escolares que são capazes de implementar políticas inclusivas de forma eficaz também têm a capacidade de comunicar uma visão muito clara de inclusão a todos os professores (Avisar, Reiter e Leyser, 2003).

A Figura 2 mostra um consenso entre os participantes sobre o trabalho conjunto entre professores e a direção escolar, onde 40% dos participantes concordam plenamente e outros 50% concordam com a afirmação que os professores e a direção da escola trabalham em conjunto, o que pode sugerir que há uma cultura de trabalho em equipa e cooperação nas escolas analisadas. Apenas 10% dos participantes responderam que mantiveram a neutralidade, o que pode ser um caso pontual de uma escola onde essa parceria entre diretores e professores não está muito definida.

Figura 2. Opinião dos participantes sobre os professores e a direção da escola trabalharem em conjunto. Significância Assintótica (Bilateral) $p=0,333$



Fonte: Macedo, 2024

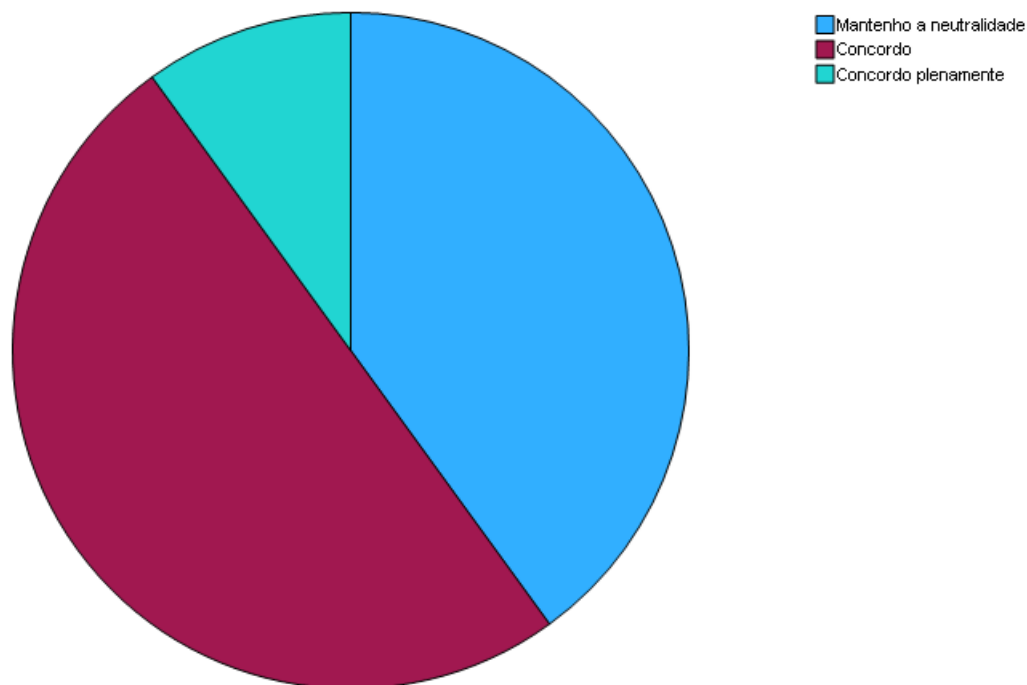
Os resultados obtidos sobre o envolvimento da comunidade na escola (Figura 3) revelam uma perspectiva encorajadora, com metade dos participantes a concordar e 10% a concordar totalmente que a comunidade desempenha um papel importante na vida escolar. No entanto, é preocupante notar que 40% dos participantes mantêm a neutralidade em relação a este assunto. Esta distribuição de respostas sublinha a importância de reconhecer a escola como parte de uma comunidade mais vasta, a escola não pode continuar a ser vista como uma entidade isolada, autoavaliada e justificada internamente. Pelo contrário, deve ser entendida como parte integrante de uma comunidade específica, cujos objetivos devem ser tidos em conta e perante a qual a escola deve ser responsável pelos resultados. Isto implica a passagem de uma perspectiva individualista da educação para uma perspectiva sistémica, em que a escola é vista como

um sistema aberto, integrado e interdependente com a comunidade envolvente (Branco, 2007).

Como refere Digeorgio (2008), é essencial que a visão do diretor seja partilhada pela comunidade educativa, com a participação e colaboração de todos os intervenientes numa filosofia comum. Booth e Ainscow (2002), destacam a importância de estabelecer práticas eficazes que apoiem a educação inclusiva e permitam a mobilização de recursos tanto da escola como das comunidades locais, a fim de assegurar uma aprendizagem ativa para todos.

Nos anos 80, tornou-se evidente que, apesar da expansão dos sistemas educativos após a Segunda Guerra Mundial, as desigualdades sociais persistiam no interior desses sistemas, a par de um aumento das taxas de insucesso e de abandono escolar. Segundo Zay (1996), a massificação das escolas trouxe novos desafios, nomeadamente com a entrada de jovens oriundos de meios sociais que desafiam a cultura escolar e enfrentam problemas sociais gerais, muitas vezes atribuídos à escola, como o insucesso escolar e a dificuldade de integração social e profissional dos jovens. Para ultrapassar estes desafios, tem-se assistido a uma mudança para uma abordagem mais colaborativa, enfatizando a parceria entre as escolas, as pessoas e as instituições da comunidade local, reconhecendo que alguns problemas são demasiado complexos para serem resolvidos apenas pela escola.

Figura 3. Opinião dos participantes sobre a comunidade estar envolvida na escola. Significância Assintótica (Bilateral) $p=0,333$



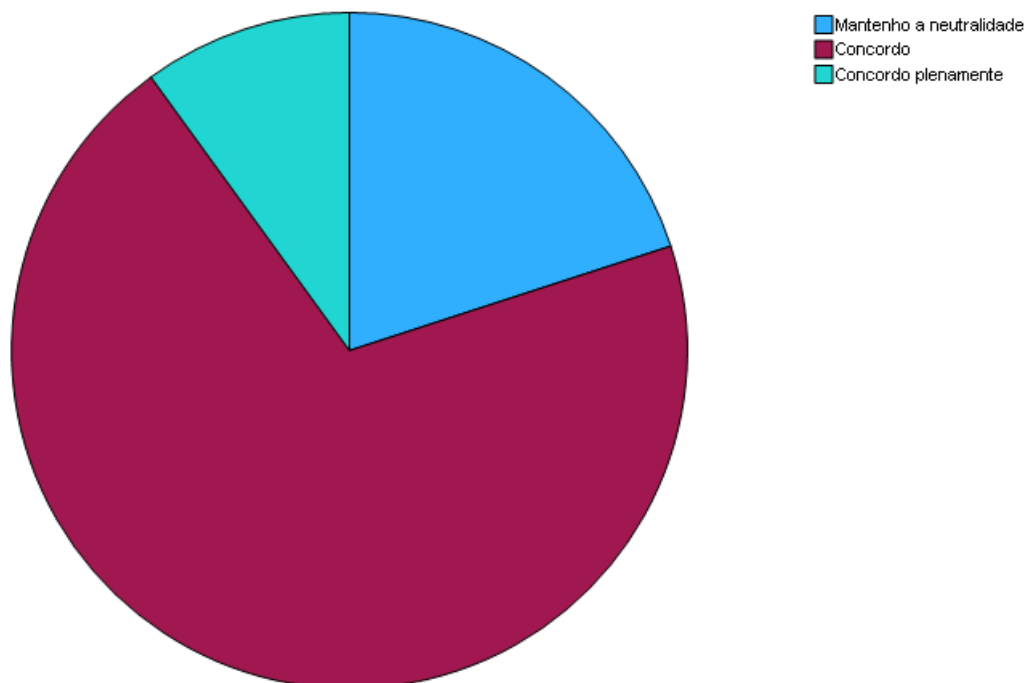
Fonte: Macedo, 2024

Os resultados do inquérito revelam uma tendência positiva no que diz respeito à partilha de uma filosofia de inclusão entre os vários membros da comunidade escolar, como professores, direção, alunos e pais (Figura 4). Com 70% dos participantes a concordar e 10% a concordar plenamente que professores, direção, alunos e pais partilham uma filosofia de inclusão, é evidente que há um reconhecimento crescente da importância da educação inclusiva. Sem dúvida, a educação inclusiva pressupõe que todos os alunos, independentemente das suas características individuais ou sociais, têm direitos iguais no processo educativo. Esta abordagem reconhece as necessidades únicas de cada aluno e valoriza a diversidade como uma mais-valia na comunidade escolar. Nesta visão, a escola é vista como um ambiente que se adapta às necessidades de todos os seus membros, oferecendo recursos e apoio não só aos alunos, mas também aos pais e

professores. A Escola Inclusiva é um processo em constante evolução, sem um início ou fim definidos, mas antes um processo contínuo de avaliação e ajustamento. É fundamental que a escola esteja sempre atenta e disposta a modificar as suas práticas e políticas para garantir que todos os alunos se sintam incluídos e apoiados no seu percurso educativo (González-Gil e Martin, 2012).

Segundo Sanches (2011), uma escola inclusiva caracteriza-se como uma instituição em constante evolução, nunca atingindo um estado de perfeição. É uma escola que reconhece e valoriza a diversidade entre seus alunos e funcionários, incluindo diretores, alunos, pais, membros da comunidade, funcionários e professores. Esta escola é descrita como livre de limitações, aberta e disponível para o diálogo e a negociação em relação aos seus conteúdos e processos de funcionamento.

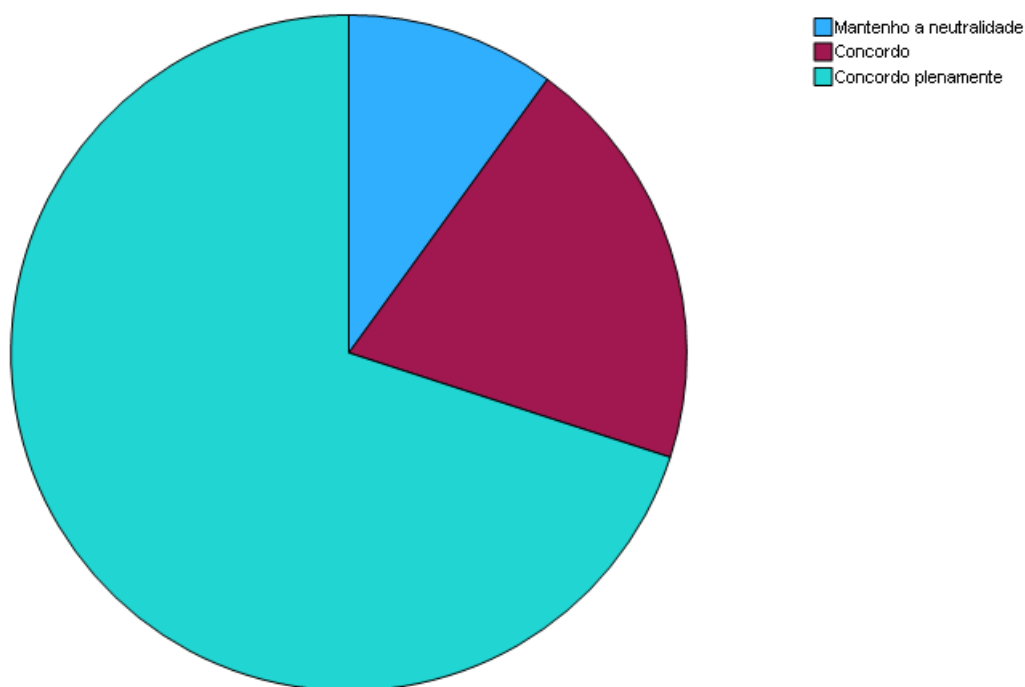
Figura 4. Opinião dos participantes sobre Professores, direção, alunos e pais partilham uma filosofia de inclusão. Significância Assintótica (Bilateral) $p=0,333$



Fonte: Macedo, 2024

Os dados coletados indicam uma forte inclinação para a promoção da igualdade de valorização entre todos os alunos na escola, onde 70% dos participantes concordam plenamente e 20% concordam que todos os alunos são igualmente valorizados (Figura 5), há um forte reconhecimento da importância de garantir que todos os alunos sejam respeitados e valorizados no ambiente escolar. Rocha, et al. (2021) enfatiza a importância das comunidades de aprendizagem no compromisso com a escola inclusiva, onde todos os alunos têm a oportunidade de realizar aprendizagens significativas. Esta visão de uma escola que corrija desigualdades e maximize o potencial de cada aluno não é apenas um objetivo nacional, mas também um desafio para todos enquanto comunidade educativa.

Figura 5. Opinião dos participantes todos os alunos são igualmente valorizados. Significância Assintótica (Bilateral) $p=0,333$



Fonte: Macedo, 2024

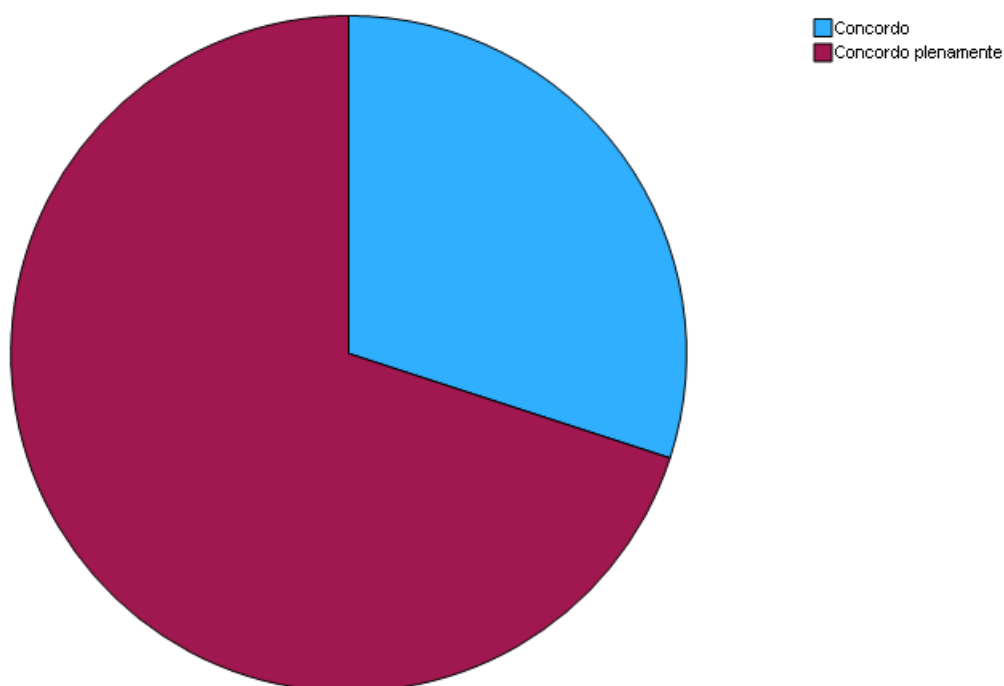
Quando questionados sobre a escola procurar eliminar as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos, as respostas também foram positivas, 30%

responderam que concordam e outros 70% responderam que concordam plenamente. A remoção de barreiras à aprendizagem é fundamental para garantir que todos os alunos tenham igual acesso às oportunidades educacionais. A questão-chave reside na implementação efetiva de princípios educativos, ou seja, na adoção de abordagens de ensino que promovam a inclusão, a participação e a aprendizagem de todos os alunos. Tal abordagem implica reestruturar a escola de modo a acolher todos os alunos, independentemente das suas deficiências ou origens, afastando-se das explicações tradicionais para o insucesso escolar baseadas nas características individuais e orientando-se para a identificação e eliminação de barreiras que possam limitar a participação e a aprendizagem. A falta de recursos, a falta de experiência profissional, a inadequação de programas e algumas atitudes pessoais podem ser barreiras que afetam negativamente a participação e a aprendizagem dos alunos. Portanto, a ênfase atual está na aplicação prática de uma pedagogia inclusiva, que busca identificar modelos pedagógicos que facilitem a inclusão e remoção de barreiras de aprendizagem, garantindo o envolvimento e a participação de todos os alunos (Nunes e Madureira, 2015).

Nesta perspectiva, destaca-se a necessidade e importância de os professores e escola desenvolverem processos de planeamento da intervenção pedagógica que ofereçam diferentes formas de motivação e envolvimento dos alunos, considerem múltiplos métodos de apresentação de conteúdos a aprender e permitam a utilização de diferentes formas de ação e expressão por parte dos alunos (Nunes e Madureira, 2015). Um conjunto de estratégias para tal feito consiste no Design Universal para a Aprendizagem (DUA), que são princípios destinados a reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem. Estes princípios permitem aos professores e escola definir objetivos de ensino, criar materiais e avaliações que sejam adequados para todos os alunos, incluindo os com deficiência, mantendo ao mesmo tempo elevadas expectativas para todos. O objetivo final do DUA é

desenvolver práticas pedagógicas que facilitem o acesso ao currículo, a participação e o progresso de todos os alunos, independentemente das suas capacidades. Esta abordagem visa reduzir os obstáculos pedagógicos que podem dificultar o processo de ensino e aprendizagem, garantindo o sucesso de todos os alunos (Domings, et al. 2014; Rapp, 2014).

Figura 6. Opinião dos participantes sobre a escola procurar eliminar as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos. Significância Assintótica (Bilateral) $p=0,350$



Fonte: Macedo, 2024

No contexto dos últimos anos, uma educação inclusiva é vista como uma resposta a sociedades cada vez mais diversificadas e complexas. Em relação a discriminação, os participantes concordaram plenamente com a afirmação que a escola esforça-se por minimizar todas as formas de discriminação (100%). A escola tem um papel fundamental em tratar a diversidade como um trunfo que ajuda a preparar os indivíduos para a vida e a cidadania ativa. Portanto, a educação inclusiva promove a cidadania e os valores comuns dos direitos humanos, a liberdade, a tolerância e a não discriminação através da

educação. Essa abordagem educacional fundamenta-se em métodos e práticas inovadoras desenvolvidas para a instrução de alunos, que visa criar sistemas educacionais eficazes e justos para todos os estudantes (Soriano, et al. 2017).

Uma série de princípios e objetivos para a educação intercultural são propostos, como por exemplo garantir a igualdade de oportunidades educativas, tanto em termos de acesso como de sucesso; empenhar-se ativamente na construção de uma sociedade democrática e na promoção de dinâmicas culturais; valorizar a diversidade e o respeito pelas diferenças, para combater preconceitos, estereótipos e discriminações que conduzam à marginalização ou exclusão de minorias combater o etnocentrismo e o relativismo, procurando identificar valores comuns; realçar os aspetos positivos de cada cultura; estimular o desenvolvimento pessoal, cultural e académico dos alunos; promover a abertura e a flexibilidade da identidade cultural; melhorar a autoimagem dos alunos a nível pessoal, cultural e académico; e promover a convivência inclusiva dentro e fora da escola (Peres, 2000).

Na linha do esforço de combate à discriminação e de promoção da igualdade, foi desenvolvida a Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação - Portugal + Igual (ENIND), coordenada pela Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG), de acordo com a Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018, de 21 de maio. Esta estratégia tem como objetivo promover a igualdade de género e combater todas as formas de discriminação, criando orientações claras e objetivos específicos a serem alcançados até 2030. Através da ENIND, são apresentadas medidas articuladas para eliminar os estereótipos de género, assegurar a igualdade de participação das mulheres nas esferas pública e privada, promover o desenvolvimento científico e tecnológico inclusivo e erradicar a violência contra as mulheres. A ENIND inclui ainda planos de ação específicos, como o Plano de Ação para a Igualdade entre Mulheres e Homens (PAIMH),

o Plano de Ação para a Prevenção e o Combate à Violência contra as Mulheres e a Violência Doméstica (PAVMVD) e o Plano de Ação para o Combate à Discriminação em razão da Orientação Sexual, Identidade e Expressão de Género e Características Sexuais (PAOIEC). Esta estratégia reflete o compromisso do Governo português em promover uma sociedade mais justa e igualitária para todos os cidadãos (Diário da República. Resolução do Conselho de Ministros, 2018).

Com a pandemia de Covid-19, as desigualdades e a estigmatização de grupos vulneráveis foram agravadas, o que levou a um aumento das queixas de discriminação racial e étnica. Portugal, sendo o primeiro país da União Europeia a aprovar um plano no âmbito do plano de ação contra o racismo 2020-2025 da Comissão Europeia, reflete a estratégia do governo que reconhece o racismo como um problema estrutural a ser combatido com conhecimento e ações direcionadas. O Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação assenta em quatro princípios transversais e prevê ações em dez áreas de intervenção, nomeadamente educação, segurança, justiça, saúde, habitação, emprego e recolha de dados. Este plano, resultado de um processo participativo que envolveu especialistas e representantes de associações antirracistas, tem como objetivo promover a igualdade, combater a segregação e as desigualdades estruturais, enfatizando a necessidade de todos participarem na construção de um futuro mais justo e igualitário (CICDR, 2021).

No trabalho realizado por de Sousa (2018), alunos com necessidades educativas especiais de uma escola secundária em Vila Nova de Gaia foram questionados sobre "discriminação", os resultados mostram que 75% dos participantes não se sentem discriminados pelos colegas, professores e funcionários da escola. No entanto, apenas 50% dos inquiridos reconhecem que a direção da escola está a fazer esforços para minimizar todas as formas de discriminação, enquanto 25% não têm uma opinião clara

sobre este assunto. Esses resultados são opostos aqueles encontrados no presente trabalho, onde todos os diretores concordam que a escola se esforça por minimizar todas as formas de discriminação. No entanto, é necessário considerar que as perspectivas dos diretores podem ser influenciadas por políticas institucionais, orientações governamentais e aspirações declaradas da escola, enquanto as percepções dos alunos são moldadas pelas suas experiências individuais e interações diárias. Isto sugere que, apesar dos esforços da direção da escola para promover uma cultura inclusiva e anti discriminatória, estas iniciativas podem não ser adequadamente comunicadas ou implementadas na prática, deixando espaço para lacunas nas percepções dos alunos.

Portanto, os resultados destacam a importância de abordar não apenas as políticas e procedimentos institucionais, mas também as percepções e experiências dos alunos, a fim de construir escolas verdadeiramente inclusivas e livres de discriminação. Essa reflexão pode orientar futuras ações para fortalecer a cultura escolar e promover o bem-estar de todos os alunos, independentemente de suas diferenças.

Criar políticas inclusivas

Esta secção apresenta os resultados e as discussões sobre a criação de políticas inclusivas e a abordagem adotada pela escola em relação à inclusão de todos os alunos da sua área geográfica. Os participantes foram inquiridos sobre vários aspetos relacionados com a inclusão, tais como a política de admissão de alunos, a acessibilidade do edifício escolar, a organização das turmas de forma a valorizar todos os alunos, a coordenação das formas de apoio e a eliminação de barreiras que possam impedir a frequência da escola. De acordo com os resultados apresentados não houve diferenças significativas entre as respostas dos participantes ($p > 0,05$), mas os dados fornecem informações valiosas sobre

a criação de políticas inclusivas adotadas pela escola e os desafios enfrentados na procura de uma educação verdadeiramente inclusiva.

De acordo com as Dimensões e Seções dos Indicadores de Inclusão de Booth e Ainscow (2002), a implementação de políticas inclusivas tem ênfase nos dois objetivos principais: desenvolver uma escola para todos e organizar o apoio à diversidade. Essas políticas visam garantir que a inclusão permeie todos os aspetos da escola, a partir do momento em que alunos e educadores passam a fazer parte da comunidade escolar. O objetivo é chegar a todos os alunos da localidade e reduzir as pressões de exclusão. Estas políticas baseiam-se em estratégias claras de mudança, destinadas a aumentar a capacidade de resposta da escola à diversidade dos alunos. Todas as atividades consideradas como apoio são organizadas de acordo com princípios inclusivos e integradas num quadro único, promovendo uma abordagem unificada e abrangente da inclusão na escola.

A Educação Inclusiva na RAM e em Portugal Continental (PC), preconizada pelo DRM n.º 11/2020/M de 29 de julho e pelo DL n.º 54/2018 de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019 de 13 de julho, implica transformações significativas na cultura, política e práticas escolares. Neste contexto, os professores e diretores desempenham um papel fundamental como agentes de mudança, sendo que a sua experiência, pragmatismo e formação contínua em EI funcionam como catalisadores da criação de culturas, políticas e práticas inclusivas. O sucesso na criação de políticas inclusivas, juntamente com a consciencialização da comunidade educativa, promoverá práticas inclusivas que fomentam um sentido de comunidade, colaboração e uma cultura inclusiva mais sólida (Coelho, 2021).

Segundo a UNESCO (2019), um dos desafios atuais reside no desenvolvimento de políticas inclusivas, que exigem a compreensão de que as dificuldades enfrentadas pelos

estudantes são, em grande parte, resultado das características do próprio sistema educacional. Isto inclui a forma como o sistema está atualmente organizado, as suas práticas e estratégias pedagógicas, o ambiente em que a aprendizagem ocorre, bem como os métodos utilizados para avaliar e apoiar o progresso e desenvolvimento dos alunos.

No estudo realizado por Coelho (2021), baseado num inquérito quantitativo a 160 professores da RAM e 240 da PC, investigou as suas perspetivas sobre a triangulação e a promoção da inclusão, comparando as duas regiões. Os resultados indicam uma perceção favorável dos professores quanto à criação de culturas, políticas e práticas inclusivas em ambas as regiões. No entanto, os professores com formação em EI na PC apresentam uma perceção mais positiva em determinadas dimensões, enquanto os que têm mais tempo de serviço tendem a perceber mais favoravelmente a promoção de práticas inclusivas. Em termos de função, os professores da RAM apresentam resultados semelhantes entre os do ensino regular e os do Departamento de Educação Especial (DEE), enquanto que na PC os professores do ensino regular demonstram maior preocupação em planificar as suas aulas tendo em conta a diversidade dos alunos. No contexto da atual pandemia, que tem evidenciado as fragilidades do sistema educativo, existe uma oportunidade para a reorganização da EI, com enfoque na diversidade em salas de aula inclusivas.

Os resultados da pesquisa do presente trabalho indicam uma forte concordância entre os participantes relativamente ao objetivo da escola de admitir todos os alunos da sua área geográfica e a escola procurar eliminar as barreiras que impedem a frequência escolar, o que se reflete na resposta unânime de concordo plenamente (100%). Este fato sugere um compromisso firme com a inclusão e a igualdade de acesso à educação. No entanto, em relação à acessibilidade do edifício da escola, embora 90% dos participantes tenham concordado totalmente que a escola procura tornar o seu edifício acessível a todos, é de notar que 10% somente concordaram com essa afirmação (Figura 7). Isto

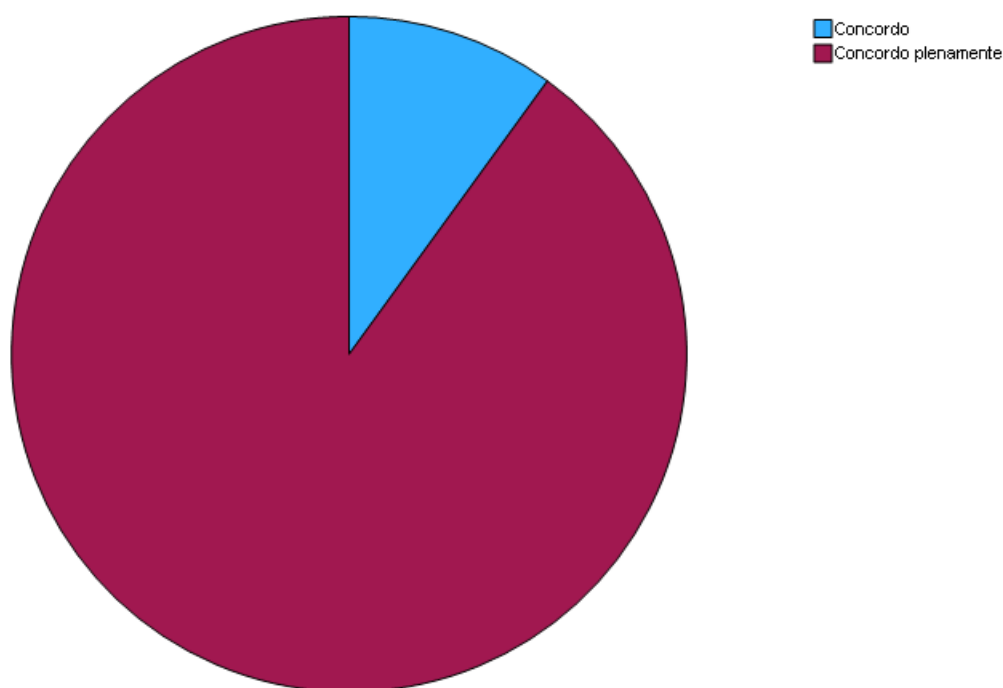
sugere que há uma minoria que pode ter observado deficiências na acessibilidade do edifício escolar ou aspetos que ainda precisam de ser melhorados. Os resultados corroboram com o encontrado por Rocha, et al. (2021), em um estudo sobre as percepções dos docentes de Norte a Sul de PC sobre inclusão na educação, onde a maioria dos participantes concorda inteiramente que a escola procura tornar o seu edifício acessível (79,0%) e também admite todos os alunos da sua área geográfica (83,9%).

O processo de estabelecimento da acessibilidade na legislação nacional em Portugal iniciou-se em 1982, com propostas de alteração ao Regulamento Geral dos Prédios Urbanos (RGEU) através do Decreto-Lei n.º 43/82, visando estabelecer condições mínimas de acessibilidade nos novos edifícios públicos e, conseqüentemente, nas novas escolas. No entanto, esse decreto foi revogado em 1986, com a justificativa de que as mudanças aumentariam os custos de habitação, deixando a questão da acessibilidade para a iniciativa privada. Posteriormente, em 1986, surgiu em Portugal o primeiro documento oficial específico para a acessibilidade, mas que não tinha valor jurídico obrigatório, resultando numa fraca eficácia. Ao longo dos anos, diversas resoluções e leis foram promulgadas para promover a acessibilidade, culminando no Plano Nacional de Promoção da Acessibilidade (PNPA), em 2007, com o objetivo de proporcionar às pessoas com deficiência igualdade de oportunidades em espaços públicos, edifícios, transportes e tecnologia da informação, com o objetivo de melhorar sua qualidade de vida e prevenir a discriminação ou exclusão. Apesar destes esforços legislativos, persistem desafios na aplicação efetiva da acessibilidade, com muitos edifícios e espaços públicos a não responderem adequadamente às necessidades de acessibilidade, muitas vezes devido a preocupações com os custos de construção (Pinto, 2015).

A escola, como ambiente educacional inclusivo, precisa operar de forma holística, promovendo práticas educativas e sociais alinhadas com os princípios estabelecidos na

Declaração de Salamanca, que enfatiza a necessidade de as escolas se adaptarem para atender a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras (UNESCO, 1994). Por isso, é fundamental que a escola organize e utilize seus espaços físicos de forma adequada e organizada, com critérios que efetivamente apoiem o processo educativo.

Figura 7. Opinião dos participantes sobre a escola procurar tornar o seu edifício acessível a todos. Significância Assintótica (Bilateral) $p=0,350$



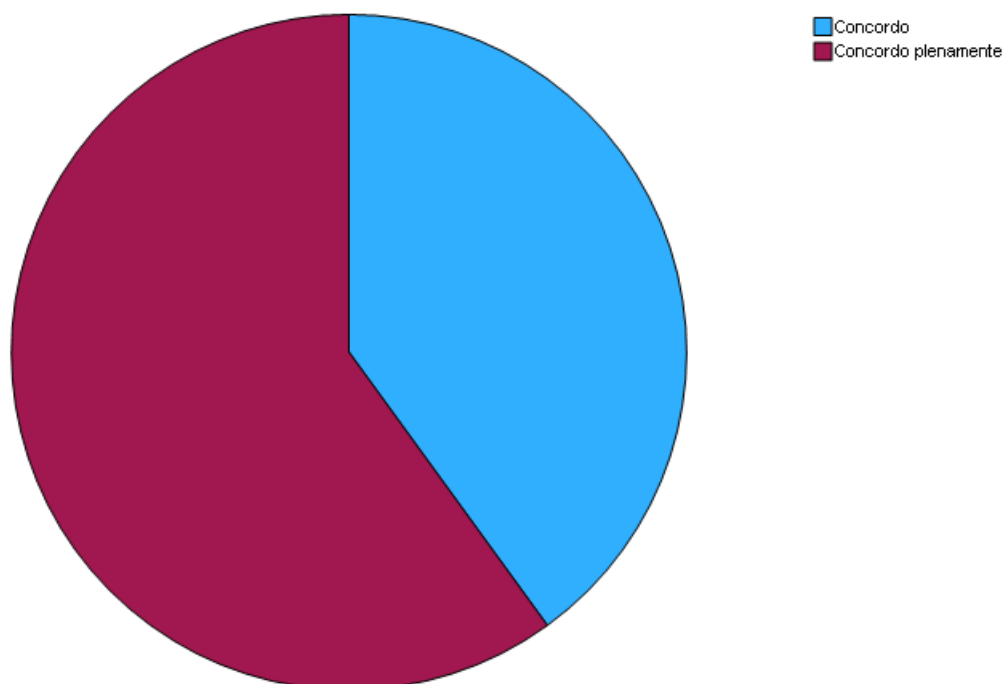
Fonte: Macedo, 2024

Ao considerar uma intervenção educativa, é fundamental que seja a mais inclusiva e normalizada possível, reconhecendo e valorizando as capacidades de cada aluno. É essencial garantir que estes estudantes não estão limitados. Isto significa criar ambientes e recursos que permitam aos alunos explorar e interagir com o mundo que os rodeia, promovendo assim o seu desenvolvimento pessoal e social (Sousa, 2009b).

De acordo com os resultados, existe uma forte concordância com a organização das aulas de forma a valorizar todos os alunos, onde 60% concordam plenamente e outros 40% concordam (Figura 8). Este resultado sugere um reconhecimento significativo da importância de promover um ambiente inclusivo e equitativo nas salas de aula. A valorização de todos os alunos não só reforça os princípios de equidade e igualdade, como também pode contribuir para um ambiente educativo mais positivo e estimulante para o desenvolvimento académico e social de todos os alunos. A elevada taxa de concordância plena pode também indicar um forte apoio a políticas e práticas que promovam a inclusão e a diversidade nas escolas. No entanto, seria interessante explorar as razões por trás daqueles que concordam ou discordam apenas parcialmente, a fim de compreender melhor as perceções divergentes e identificar áreas potenciais de melhoria na promoção da valorização de todos os alunos.

A organização das aulas de forma a valorizar todos os alunos reflete um novo paradigma social conhecido como Paradigma do Serviço. Este paradigma, baseado no conceito de "integração", permite que todas as pessoas tenham acesso a serviços de saúde e educação. A ideia de "integração" centra-se em colocar a pessoa como foco da mudança, enquanto a sociedade deve fornecer os recursos e serviços necessários para viabilizar este processo. Este novo conceito enfatiza o respeito pelas diferenças humanas e a aceitação da diversidade, o que implica valorizar as capacidades individuais e proporcionar as mesmas oportunidades de vida normal a todos os seres humanos (Sousa, 2009b).

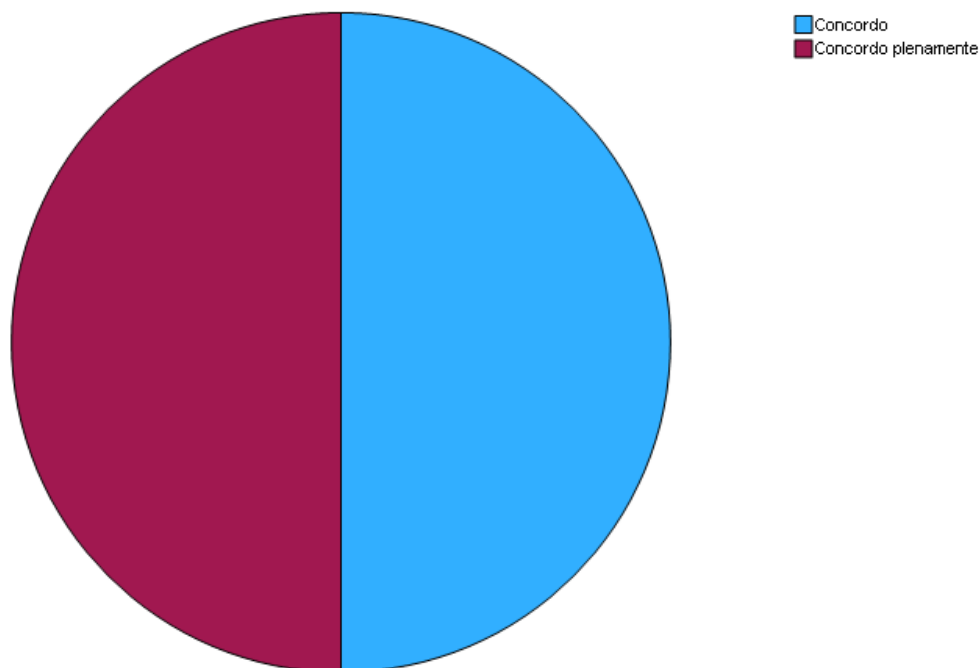
Figura 8. Opinião dos participantes sobre as turmas serem organizadas de forma a valorizar todos os alunos. Significância Assintótica (Bilateral) $p=0,350$



Fonte: Macedo, 2024

A distribuição equitativa das opiniões sugere uma divisão equitativa entre os participantes no que diz respeito à coordenação de todas as formas de apoio (Figura 9). Enquanto 50% concordam plenamente, indicando um forte apoio à coordenação do apoio em contextos educativos, outros 50% simplesmente concordam. Esta divisão pode refletir diferentes perspectivas ou experiências dos participantes relativamente à eficácia e necessidade de coordenação do apoio. Enquanto alguns podem considerar a coordenação essencial para garantir que os recursos são utilizados de forma eficaz e para prestar um apoio abrangente aos estudantes, outros podem ter opiniões mais variadas sobre a necessidade e utilidade dessa coordenação. Estes resultados vão de acordo com os encontrados no trabalho de Rocha, et al. (2021), ao estudarem as percepções dos professores de Norte a Sul de PC sobre a inclusão na educação, também observaram uma divisão nas respostas quanto à coordenação de todas as formas de apoio, uma vez que 50,2% dos participantes concordam em alguma medida ou discordam, enquanto 49,7% concordam inteiramente.

Figura 9. Opinião dos participantes sobre todas as formas de apoio serem coordenadas. Significância Assintótica (Bilateral) $p=0,350$



Fonte: Macedo, 2024

Promover práticas inclusivas

A DGE considera que a implementação bem-sucedida da Inclusão na Educação requer a integração de três dimensões essenciais: Culturas, Políticas e Práticas, numa construção contínua de comunidades de aprendizagem inclusivas. Apesar das diferentes concepções de inclusão, olhar para a educação inclusiva implica contemplar as três dimensões que a constituem: a dimensão ética, que se relaciona com princípios e valores fundamentais, a dimensão das políticas educativas, que visa promover e orientar a ação das escolas e das suas comunidades educativas, e a dimensão das práticas educativas. Estas dimensões são dinâmicas e nenhuma delas pode ser descurada por qualquer sistema educativo que pretenda atingir a meta da inclusão (DGE, 2018).

Nesta parte do presente trabalho, são apresentados os resultados e as discussões

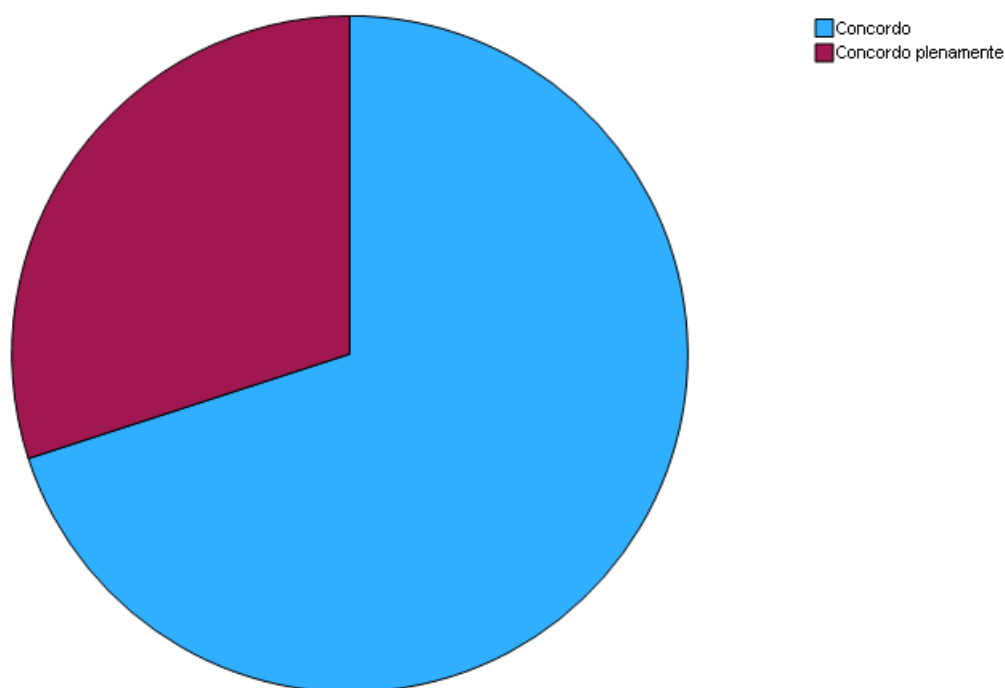
sobre a promoção de práticas inclusivas na escola, mais uma vez não houve diferenças significativas entre as respostas dos participantes ($p > 0,05$). Os participantes foram questionados sobre vários fatores relacionados com a promoção da inclusão dos alunos, tais como o envolvimento ativo dos alunos na sua própria aprendizagem, a aprendizagem colaborativa, a disciplina baseada no respeito mútuo, a promoção da participação e da aprendizagem por parte dos professores de apoio, a participação dos alunos em atividades extracurriculares, a utilização da diversidade dos alunos como um recurso para o ensino e a aprendizagem, a utilização plena dos conhecimentos dos professores, a utilização dos recursos da comunidade e a distribuição equitativa dos recursos da escola para apoiar a inclusão. Os resultados permitem uma compreensão mais profunda das práticas adotadas pela escola para promover a inclusão e os desafios enfrentados neste processo.

De acordo com Booth e Ainscow (2002), a promoção de práticas inclusivas pode ser dividida em duas secções principais: Organização da Aprendizagem e Mobilização de Recursos. Estas tarefas envolvem a implementação de abordagens que refletem as culturas e políticas inclusivas da escola. As aulas são planeadas para atender à diversidade dos alunos, encorajando-os a participar ativamente em todos os aspetos da sua educação. Isto significa ter em conta as suas experiências extracurriculares e os conhecimentos adquiridos fora da escola. Para além dos recursos materiais, os educadores utilizam também os seus próprios conhecimentos, partilhados mutuamente, e envolvem os alunos, os pais e as comunidades como recursos de apoio à aprendizagem e à participação.

A Figura 10 indica que a maioria dos participantes, ou seja, 70%, concorda que os alunos estão ativamente envolvidos na sua própria aprendizagem, enquanto 30% concordam plenamente com esta afirmação. Esta divisão sugere uma tendência geral para o reconhecimento da importância do envolvimento ativo dos estudantes no seu processo de aprendizagem. No entanto, é interessante notar que uma percentagem alta ainda não

concorda totalmente com esta ideia. Isto pode indicar perspectivas diferentes sobre o que constitui um verdadeiro envolvimento ativo ou sobre a eficácia de certas abordagens pedagógicas para o promover. Muitos professores acreditam que toda a aprendizagem é naturalmente ativa, assumindo que quando os alunos participam passivamente ouvindo uma palestra, eles estão ativamente envolvidos. No entanto, estudos de ciências cognitivas indicam que os alunos precisam fazer mais do que apenas ouvir para que a aprendizagem seja realmente eficaz (Meyers & Jones, 1993).

Figura 10. Opinião dos participantes sobre os alunos serem ativamente envolvidos na sua própria aprendizagem. Significância Assintótica (Bilateral) $p=0,350$



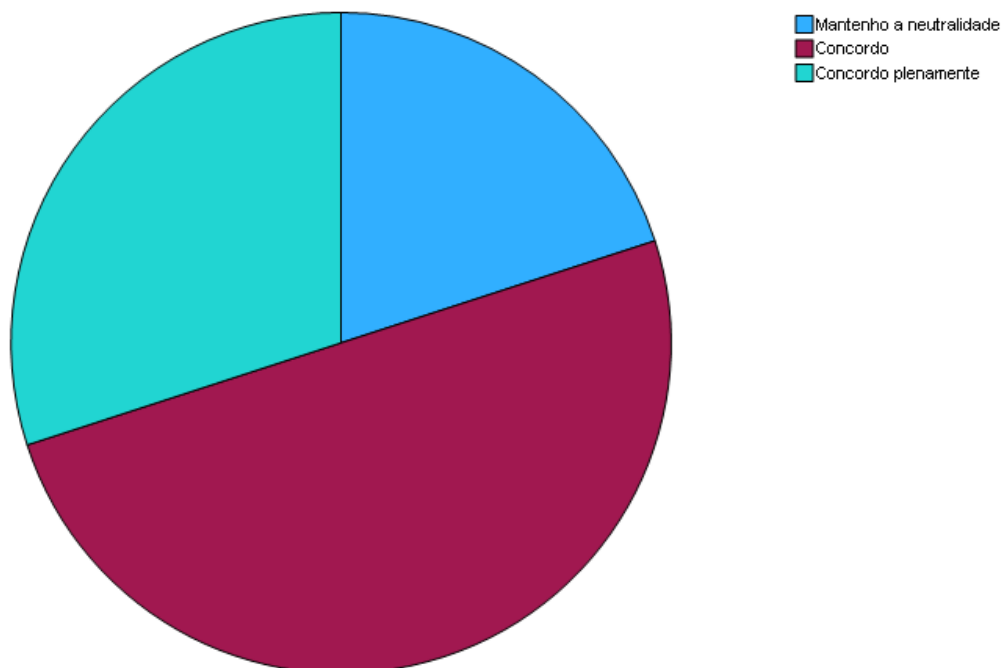
Fonte: Macedo, 2024

Com o avanço do novo paradigma educativo, cujo principal objetivo era promover a educação inclusiva, surgiram também sistemas de apoio a vários níveis, conhecidos como modelos de Resposta à Intervenção. Estes sistemas mantêm a capacidade de todos os alunos aprenderem, desde que recebam uma educação de qualidade e um apoio

adequado, com base numa abordagem educativa proactiva e preventiva. Utilizam práticas baseadas em provas de forma sistemática e intencional, tomando decisões com base em dados recentes e fiáveis. A instrução e a intervenção são diferenciadas e adaptadas às necessidades individuais dos alunos, e a abordagem é sistémica e colaborativa, envolvendo não só os alunos, mas todos os envolvidos no processo de aprendizagem das crianças (Prasse, et al. 2012).

Os resultados revelam uma distribuição interessante nas respostas dos participantes à afirmação sobre a aprendizagem em colaboração (Figura 11). Enquanto 30% concordam plenamente, um número significativo de 50% apenas concordam. Isto pode sugerir que, embora muitos reconheçam a importância da aprendizagem em colaboração, podem ter algumas objeções ou dúvidas sobre a sua eficácia ou implementação. Estas objeções podem estar relacionadas com preocupações sobre a forma como a colaboração é facilitada, se todos os alunos estão igualmente envolvidos ou se a aprendizagem individual é comprometida. Por outro lado, a manutenção da neutralidade por 20% dos participantes pode indicar uma falta de convicção ou familiaridade com a abordagem da aprendizagem colaborativa, ou simplesmente uma posição neutra sem uma opinião forte formada sobre o assunto. Estes resultados sugerem a necessidade de uma maior reflexão e discussão sobre as práticas de aprendizagem colaborativa, bem como a implementação de estratégias para responder a quaisquer preocupações que possam ser levantadas pelos participantes.

Figura 11. Opinião dos participantes sobre os alunos aprenderem de forma colaborativa . Significância Assintótica (Bilateral) $p=0,333$

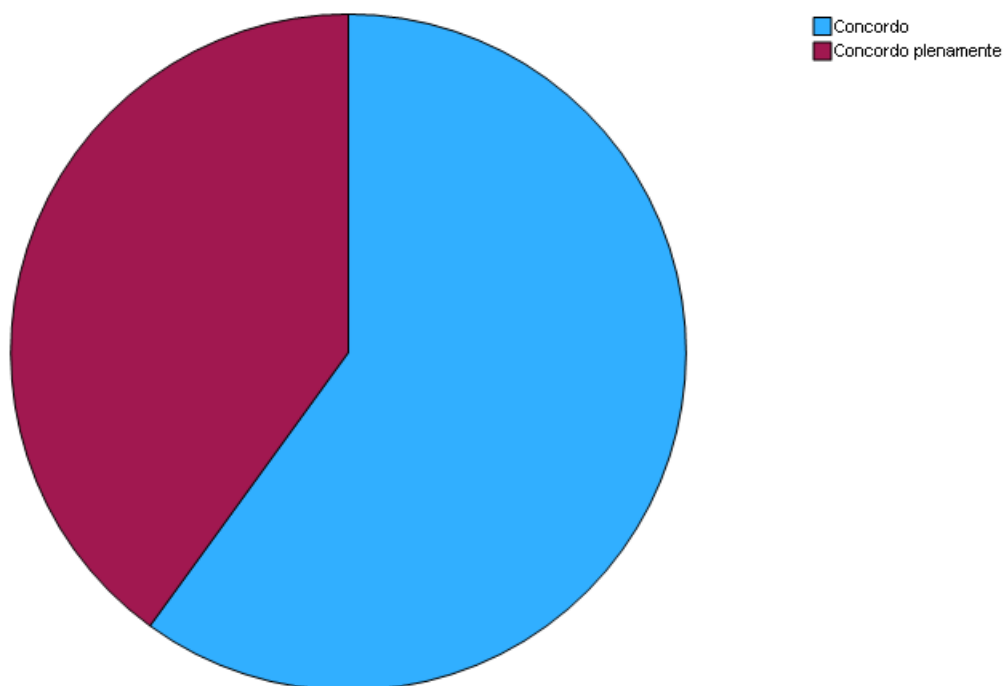


Fonte: Macedo, 2024

De acordo com a Figura 12, a maioria dos participantes (60%) concorda com a premissa de que a disciplina na sala de aula deve ser fundamentada no respeito mútuo, enquanto uma parte menor (40%) concorda plenamente com essa afirmação. Isso sugere que há uma percepção geral de que o respeito mútuo é um elemento essencial para manter a disciplina e promover um ambiente de aprendizagem positivo. É interessante notar que os resultados deste estudo contrastam com os achados de Rocha, et al. (2021), onde uma proporção significativamente maior de participantes concordou plenamente com a afirmação de que a disciplina em sala de aula deve ser baseada no respeito mútuo. Enquanto neste estudo a maioria concordou, mas uma parcela menor concordou fortemente, indicando uma possível variação na percepção ou ênfase atribuída ao respeito mútuo como base para a disciplina em diferentes contextos educacionais ou amostras participantes.

O contraste nos resultados pode ser atribuído, em parte, às diferenças contextuais entre os participantes nos dois estudos. Enquanto o estudo de Rocha et al. (2021) envolveu participantes do continente português, o presente trabalho centrou-se na RAM. Estas diferenças geográficas podem refletir variações na cultura escolar, nas práticas pedagógicas, nas políticas educativas locais e até nas perceções de disciplina e respeito mútuo. É, portanto, plausível que as diferentes realidades educativas entre o continente e a região autónoma possam influenciar as respostas dos participantes e explicar as disparidades nos resultados encontrados.

Figura 12. Opinião dos participantes sobre a disciplina no contexto da sala de aula ser baseada no respeito mútuo. Significância Assintótica (Bilateral) $p=0,350$



Fonte: Macedo, 2024

Existe um forte consenso quanto à ideia de que os professores de apoio desempenham um papel fundamental na promoção da participação e da aprendizagem de todos os alunos (Figura 13). A grande maioria, representada por 90%, concorda

plenamente com esta afirmação, o que sugere um reconhecimento generalizado do impacto positivo que estes professores têm no ambiente educativo. A minoria de 10% que concorda pode refletir algumas nuances na percepção ou experiência individual dos participantes, mas a predominância de concordância sugere uma apreciação considerável do papel dos professores de apoio na inclusão e no sucesso educativo de todos os alunos.

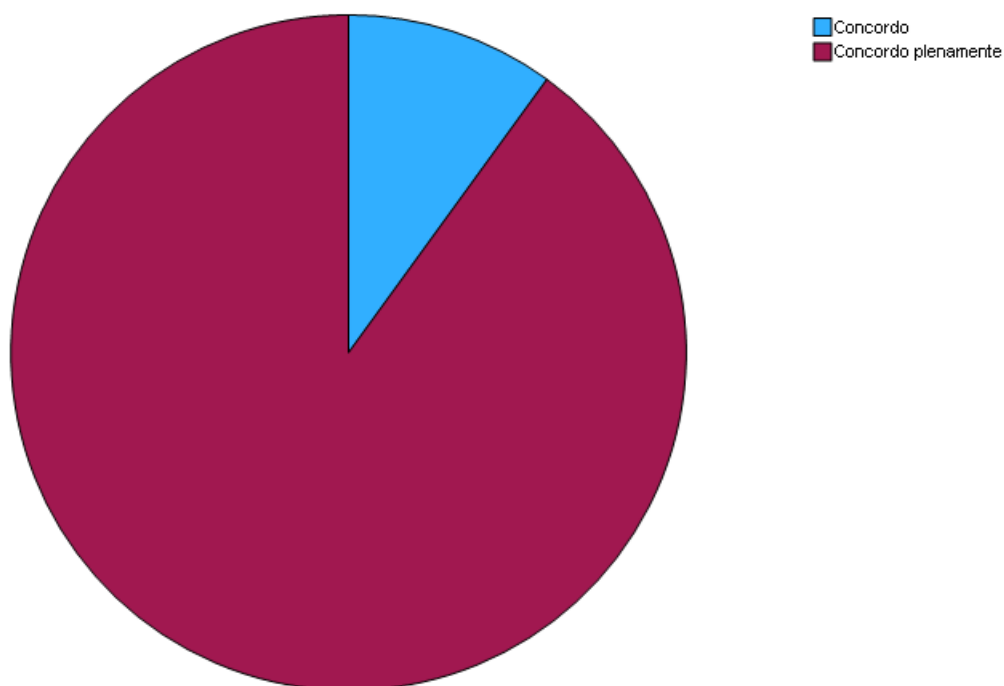
Os professores de apoio educativo indicam que dão prioridade ao apoio direto e individual aos alunos com necessidades educativas especiais e colaboram com outros intervenientes no processo educativo. A forma mais comum de intervenção é o apoio individualizado ao aluno, refletindo um modelo tradicional que separa o ensino especial do ensino regular. No entanto, os programas educativos devem centrar-se em adaptações curriculares para garantir que todos os alunos dominam o conteúdo curricular. Curiosamente, esta modalidade é mais praticada por professores de apoio sem formação específica na área, com menos experiência e mais jovens. Por outro lado, os professores mais especializados e experientes tendem a adotar práticas mais alinhadas com a educação inclusiva (Sanches e Teodoro, 2007).

Os professores que prestam apoio educativo nas escolas têm algumas responsabilidades, tais como ajudar a detetar necessidades educativas específicas, diversificar estratégias educativas, adaptar os currículos às capacidades dos alunos, desenvolver medidas para alunos com necessidades especiais, apoiar alunos e professores, contribuir para a melhoria do ambiente educativo e inclusivo. Estes professores têm um papel alargado, interagindo com vários intervenientes e a diferentes níveis da estrutura organizacional da escola ou agrupamento de escolas (de Carvalho, 2009).

Na colaboração entre o Professor de Apoio Educativo e o professor titular de turma, a atividade de reflexão e avaliação destaca-se com a percentagem mais elevada. Avaliar

e sinalizar os alunos para os classificar como tendo Necessidades Educativas Especiais (NEE) é fundamental e requer a colaboração do professor titular de turma. Este facto influencia a integração do aluno no sistema de educação especial, com vantagens e desvantagens. O processo envolve também a avaliação do progresso do aluno para a promoção de ano, uma tarefa desafiante para os professores da turma que têm de assegurar o domínio dos conteúdos do ano. Esta decisão é muitas vezes tomada em conjunto com os professores de apoio educativo, que podem influenciar a promoção do aluno. Esta prática é observada em vários países, como Espanha, Austrália e Países Baixos, onde os professores de apoio desempenham um papel importante na avaliação e acompanhamento das necessidades dos alunos. No entanto, o trabalho colaborativo com a turma é menos comum, apesar de ser uma atividade prioritária para promover a inclusão. A colaboração com outros profissionais, pais e direção da escola também desempenha um papel importante na promoção de práticas inclusivas. O envolvimento com a comunidade local é essencial para fornecer apoio e recursos adicionais para uma educação eficaz e adequada a todas as crianças (Sanches e Teodoro, 2007).

Figura 13. Opinião dos participantes sobre os professores de apoio promoverem a participação e a aprendizagem de todos os alunos. Significância Assintótica (Bilateral) $p=0,350$



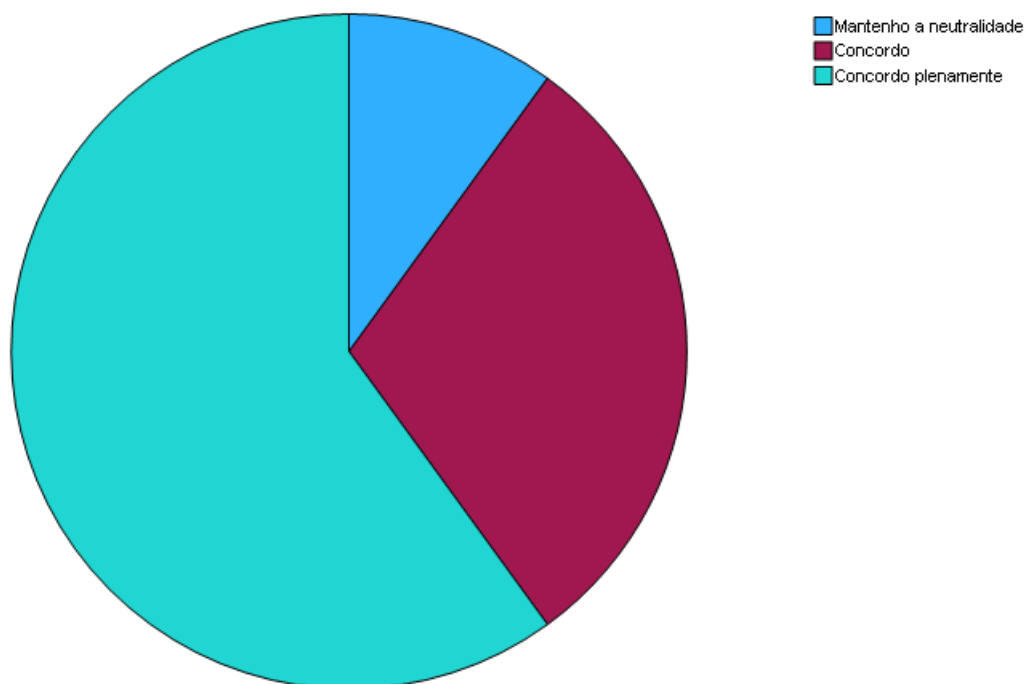
Fonte: Macedo, 2024

A afirmação de que todos os alunos participam em atividades fora da sala de aula foi fortemente concordada pelos participantes (Figura 14), com 60% dos inquiridos a concordarem plenamente e 30% a concordarem. A baixa percentagem de neutros (10%) sugere que a maioria dos participantes está de acordo com a ideia da participação universal dos alunos em atividades extracurriculares. Este elevado nível de concordância pode refletir uma perceção positiva da inclusão e do envolvimento dos alunos em atividades que ultrapassam o ambiente tradicional da sala de aula.

O novo programa educativo do XXI Governo Constitucional (Diário da República, 2.ª série, N.º 126, 4 de julho de 2019) destaca a importância da promoção de uma escola inclusiva, onde todos os alunos tenham iguais oportunidades de sucesso educativo. Neste contexto, as atividades extracurriculares desempenham um papel crucial, uma vez que permitem uma abordagem educativa mais abrangente e multidisciplinar. O Perfil dos

Alunos À Saída da Escolaridade Obrigatória, definido pelo Ministério da Educação que serve de guia para o desenvolvimento do currículo e das práticas pedagógicas nas escolas portuguesas, estabelece princípios que realçam a importância de atividades fora da sala de aula, como saídas de campo e intercâmbios, no desenvolvimento integral dos alunos. Estas atividades promovem o conhecimento multidisciplinar, a formação pessoal e social e a ligação entre a escola e o meio envolvente. Além disso, o currículo é concebido para integrar estas atividades como fonte de aprendizagem e desenvolvimento de competências, reforçando a autonomia curricular das escolas. Portanto, as atividades extracurriculares não só enriquecem a experiência educativa dos alunos, mas também contribuem para uma educação mais inclusiva (Diário da República, 2019).

Figura 14. Opinião dos participantes sobre todos os alunos participarem nas atividades fora da sala de aula. Significância Assintótica (Bilateral) $p=0,333$



Fonte: Macedo, 2024

Os participantes foram abordados com a afirmação de que a diversidade dos estudantes deve ser utilizada como um recurso para o ensino e a aprendizagem. 60% dos participantes concordaram, 30% concordaram plenamente e os restantes 10% foram neutros na sua resposta (Figura 15). A discrepância entre os que concordam e os que concordam plenamente pode ser atribuída a algumas razões. Em primeiro lugar, alguns participantes podem ter uma compreensão mais superficial do conceito de diversidade como recurso educativo, concordando com a afirmação sem uma compreensão completa das suas implicações. Por outro lado, aqueles que concordam plenamente podem ter uma compreensão mais profunda da importância da diversidade na promoção de uma aprendizagem rica e significativa. Reconhecem que a diversidade das origens, experiências e perspetivas dos alunos pode enriquecer o ambiente de aprendizagem, proporcionando oportunidades para a troca de ideias, o desenvolvimento da empatia e uma compreensão mais ampla do mundo. Além disso, a neutralidade de 10% pode refletir uma falta de empenho ou de compreensão da forma como a diversidade dos alunos pode ser eficazmente aproveitada no contexto educativo.

Nas últimas décadas, as estruturas educativas sofreram várias alterações significativas. O aumento da escolaridade obrigatória e o alargamento do acesso à educação trouxeram às escolas uma grande diversidade de alunos, cada um com diferentes origens sociais e culturais, interesses, valores, níveis de conhecimento e ritmos de aprendizagem. Lidar com esta diversidade exige que as escolas se adaptem a esta realidade, desenvolvendo um modelo de ensino e aprendizagem que tenha em conta e respeite as características e necessidades deste vasto grupo de alunos (Pereira e Sanches, 2013).

A diferenciação pedagógica inclusiva, de acordo com Sanches (2005), implica considerar a diversidade dos alunos como ponto de partida, planear e agir de acordo com

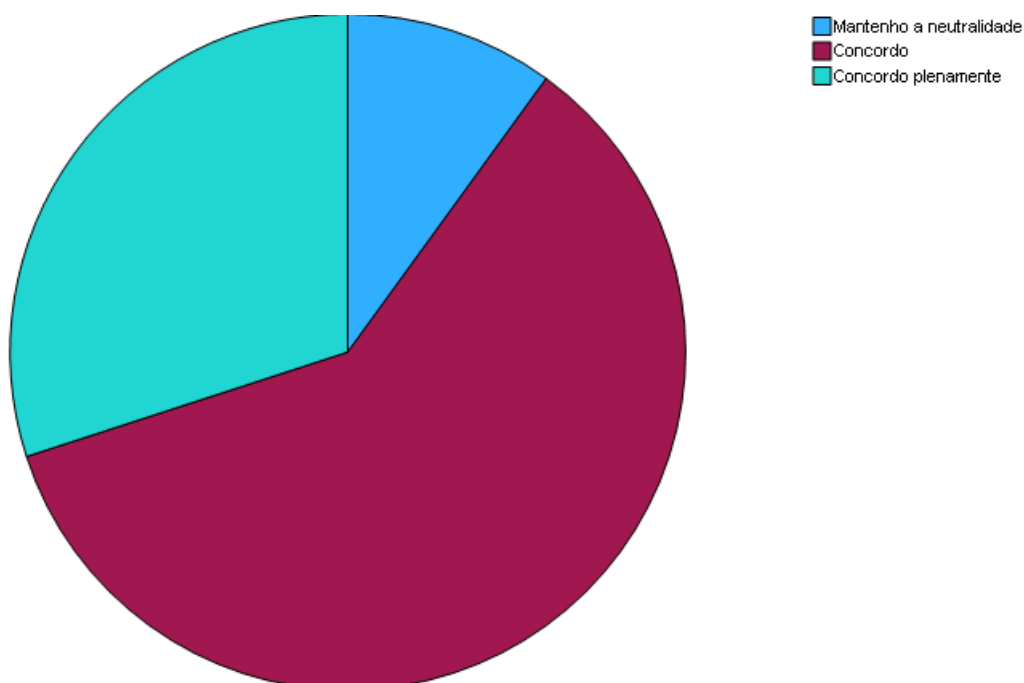
as necessidades de um grupo heterogéneo com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Trata-se de aprender juntos e com o grupo, em situações de aprendizagem cooperativa, responsável e participativa. Além disso, significa organizar o espaço e o tempo em função das atividades, envolver os alunos na construção do conhecimento a adquirir e promover a socialização do conhecimento entre professores e alunos no interior da escola.

Portanto, a educação inclusiva enfatiza a importância de reconhecer e valorizar a diversidade dos alunos nas escolas, independentemente das suas origens, características ou capacidades. Em Portugal, as escolas inclusivas centram-se no currículo e na aprendizagem, procurando garantir o sucesso educativo de todos os alunos ao longo da escolaridade obrigatória. Esta aposta na inclusão é um processo contínuo de melhoria, assente em políticas educativas integradas e nos princípios da equidade e da inclusão. Diversidade, equidade e inclusão são conceitos interligados que devem ser considerados por todas as comunidades educativas, sobretudo perante uma sociedade em constante mudança, com escolas cada vez mais diversificadas em termos culturais, linguísticos, religiosos e socioeconómicos. Por conseguinte, cada escola tem a responsabilidade de garantir o acesso, a participação e o progresso de todos os alunos, eliminar barreiras e ir ao encontro das diferentes necessidades, interesses, expectativas e potencialidades (Pappámikail, et al. 2022).

A sala de aula é especialmente crucial para uma inclusão efetiva na educação, pois é onde a escola pode causar o maior impacto. Os resultados do Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (2018) destacam a necessidade de uma melhor preparação dos professores para lidar com a diversidade dos alunos e para criar ambientes educativos inclusivos, através de formação e apoio adequados. Cerca de 22% dos professores portugueses do ensino básico e secundário expressam uma grande necessidade de

formação contínua para lidar com contextos multiculturais/multilíngues, enquanto aproximadamente 27% sentem uma grande necessidade de formação contínua para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais. Além disso, mesmo em ambientes culturalmente homogêneos, as diferenças entre os alunos têm um impacto significativo e muitas vezes injustamente prejudicial (Pappámikail e Beirante, 2022)

Figura 15. Opinião dos participantes sobre a diversidade dos alunos *ser* utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem. Significância Assintótica (Bilateral) $p=0,333$



Fonte: Macedo, 2024

A Figura 16 mostra os resultados onde metade dos participantes concorda plenamente que o saber dos professores é plenamente utilizado, enquanto 40% concordam e 10% permanecem neutros. Este elevado nível de concordância sugere que a maioria reconhece e valoriza a importância dos conhecimentos dos professores no processo educativo. Por outro lado, é interessante notar que uma proporção considerável, 40%, apenas concorda, sem concordar plenamente. Isto pode indicar que existem algumas áreas

de melhoria relativamente à forma como o conhecimento dos professores é efetivamente aplicado. Talvez estes participantes sintam que, embora o saber dos professores seja reconhecido, ainda há espaço para melhorias na sua utilização efetiva na sala de aula.

Os resultados do presente estudo revelam tendências gerais semelhantes às encontradas por Rocha et al. (2021) em Portugal continental. Enquanto metade dos participantes da RAM concorda plenamente que o saber dos professores é totalmente utilizado, no estudo de Rocha et al. (2021), 41,4% concordam inteiramente com esta afirmação. Isto sugere que ambos os estudos apontam para uma perceção positiva relativamente à utilização do conhecimento dos professores

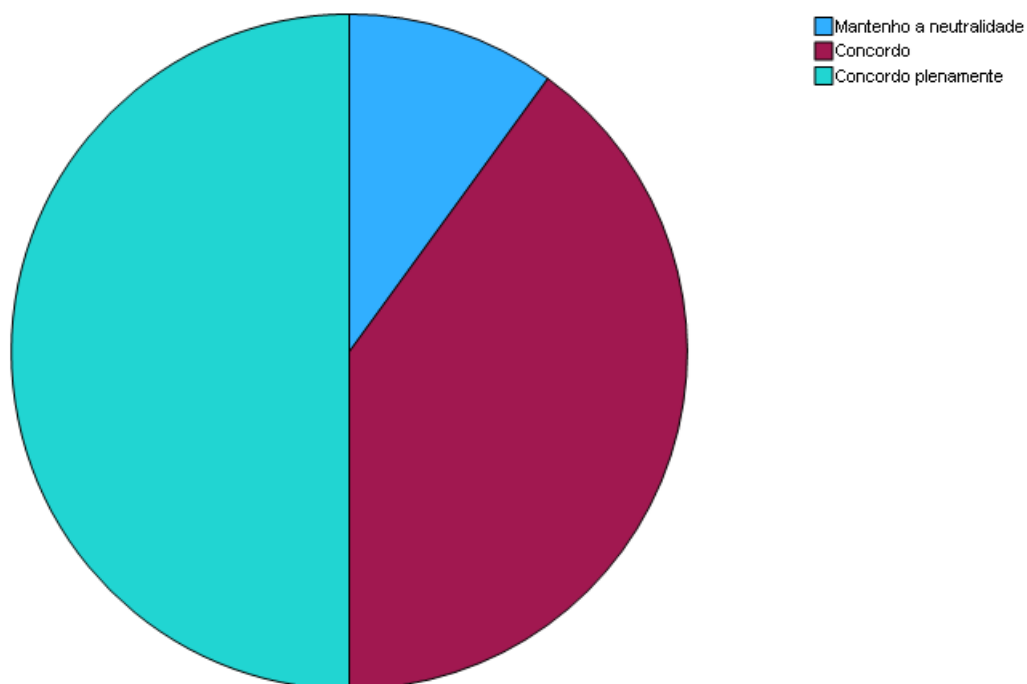
Três categorias de conhecimento podem ser consideradas essenciais para os professores: o conhecimento da matéria, que envolve a compreensão da estrutura e da organização do conhecimento dentro de uma disciplina; o conhecimento pedagógico do conteúdo, que vai além do conhecimento da matéria e se centra em métodos eficazes de ensino e de representação do conteúdo para os alunos; e o conhecimento do currículo, que engloba uma compreensão dos programas de ensino específicos e dos materiais didáticos disponíveis, bem como a capacidade de selecionar e implementar currículos de uma forma adequada às necessidades dos alunos e dos contextos educativos. Estas categorias de conhecimentos são cruciais para que os professores possam utilizar plenamente os seus conhecimentos na sala de aula, contribuindo assim para uma educação inclusiva e eficaz (Shulman, 2013).

O trabalho de Tardif (2010) defende que o saber do professor é moldado pela interação com o ambiente escolar e as exigências da sala de aula. Este conhecimento é uma mistura coesa de várias fontes, incluindo a formação profissional, o conhecimento disciplinar, os currículos e a experiência prática. Da Cunha (2013) complementa este ponto de vista, ao salientar que o saber do professor é simultaneamente pessoal e social,

influenciado e partilhado pela comunidade escolar. Além disso, o conhecimento do professor é moldado ao longo do tempo, sendo plural, eclético e situacional, refletindo um leque diversificado de influências e práticas adaptadas às necessidades específicas do contexto educativo.

Portanto, no contexto de uma educação inclusiva, os professores devem ter competências tanto em matéria de avaliação como de utilização de instrumentos como a avaliação formativa e a autoavaliação da aprendizagem. É fundamental que compreendam o que estão a avaliar e por que razão o estão a fazer, bem como que estejam mais conscientes das diversas necessidades dos alunos e da necessidade de individualizar a aprendizagem, evitando um ensino que se limite ao meio-termo. Além disso, os professores precisam de dominar a utilização das novas tecnologias, que podem ajudar na inclusão e no sucesso global dos alunos. A colaboração, as redes profissionais e o diálogo entre equipas são fundamentais para o desenvolvimento individual e coletivo. Por último, os novos professores precisam de modelos e orientação, e o apoio contínuo e o desenvolvimento profissional são essenciais para envolver todo o pessoal docente na reflexão e na melhoria constante (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014).

Figura 16. Opinião dos participantes o saber dos professores ser plenamente utilizado
Significância Assintótica (Bilateral) $p=0,333$



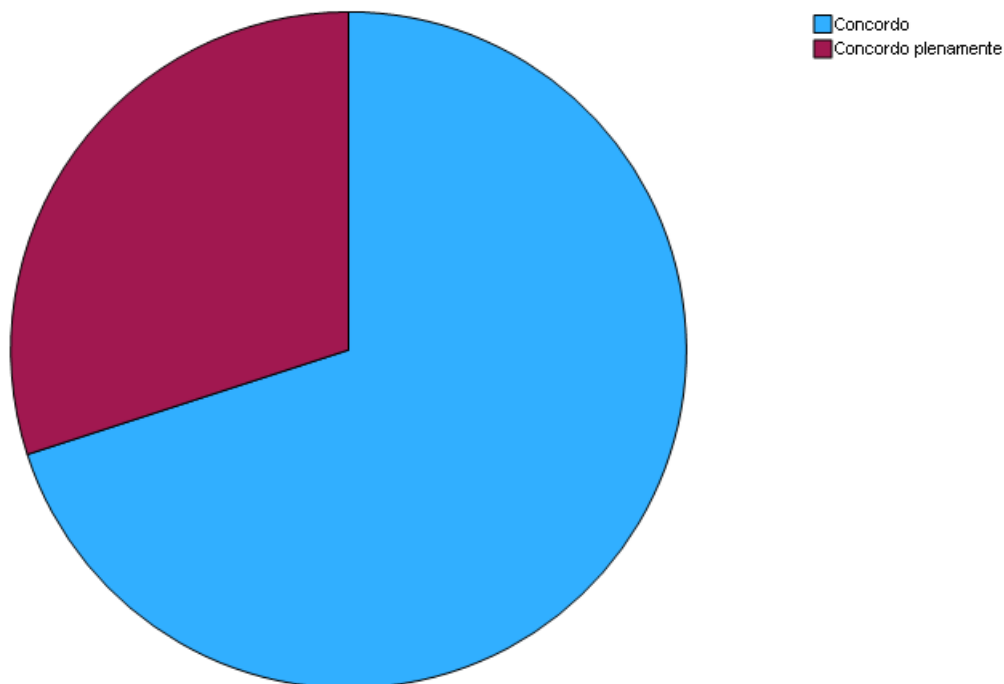
Fonte: Macedo, 2024

Para além da plena utilização do saber dos professores, os educadores podem recorrer a uma ampla variedade de recursos para facilitar a aprendizagem e promover a participação dos alunos. Estes incluem não só os materiais didáticos e as infraestruturas escolares, mas também os próprios alunos representam uma fonte valiosa de recursos, contribuindo com as suas experiências, perspetivas e competências únicas para o processo educativo. Os pais e as comunidades locais também desempenham um papel vital, fornecendo apoio, envolvimento e recursos adicionais que enriquecem o ambiente de aprendizagem e promovem uma educação mais contextualizada e significativa. Assim, a utilização eficaz destes recursos humanos e sociais, juntamente com os recursos materiais, é essencial para criar um ambiente educativo dinâmico e enriquecedor que satisfaça as diversas necessidades e aspirações dos alunos (Booth e Ainscow, 2002). No presente trabalho, a maioria dos participantes concorda (70%), e outra parcela concorda

plenamente (30%), que os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados (Figura 17). Isso pode sugerir que, embora a maioria reconheça a importância e o potencial dos recursos da comunidade, ainda há uma parte significativa que pode ter reservas ou dúvidas sobre a efetividade ou abrangência desses recursos, talvez os participantes que apenas concordaram possuem uma diferente percepção da disponibilidade dos recursos, na eficácia da sua utilização ou mesmo na compreensão do que constitui um recurso comunitário.

O envolvimento da comunidade desempenha um papel fundamental na construção de escolas inclusivas. Os líderes comunitários empenhados podem desafiar as velhas práticas e prestar um apoio significativo aos diretores das escolas, o que contribui para a criação de fortes redes de apoio em torno das escolas. A colaboração entre as diferentes partes interessadas, incluindo os serviços multi-agências e os grupos de voluntários, é essencial para garantir um apoio consistente numa série de contextos, tanto educativos como comunitários. A integração dos serviços de saúde nas escolas ou nos centros comunitários pode facilitar o acesso e melhorar a comunicação entre os profissionais, centrando-se principalmente no bem-estar e no desenvolvimento completo da criança. É importante estabelecer estruturas partilhadas e promover uma cultura de colaboração entre a escola e a comunidade, com o objetivo de otimizar a utilização dos recursos disponíveis para promover a inclusão e o sucesso educativo de todos os alunos (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014).

Figura 17. Opinião dos participantes *sobre* os recursos da comunidade *serem* conhecidos e utilizados. Significância Assintótica (Bilateral) $p=0,350$



Fonte: Macedo, 2024

Para promover a inclusão nas escolas, segundo Ainscow (2000), é fundamental que elas reconheçam e valorizem seus próprios saberes e práticas. Devem encarar a diversidade como um desafio e uma oportunidade para criar novas oportunidades de aprendizagem. Além disso, é essencial que identifiquem e eliminem os obstáculos que impedem a participação de todos os alunos, estejam dispostos a utilizar os recursos disponíveis e a desenvolver novos recursos, comuniquem de uma forma acessível a todos e estejam abertos a assumir riscos para a inclusão.

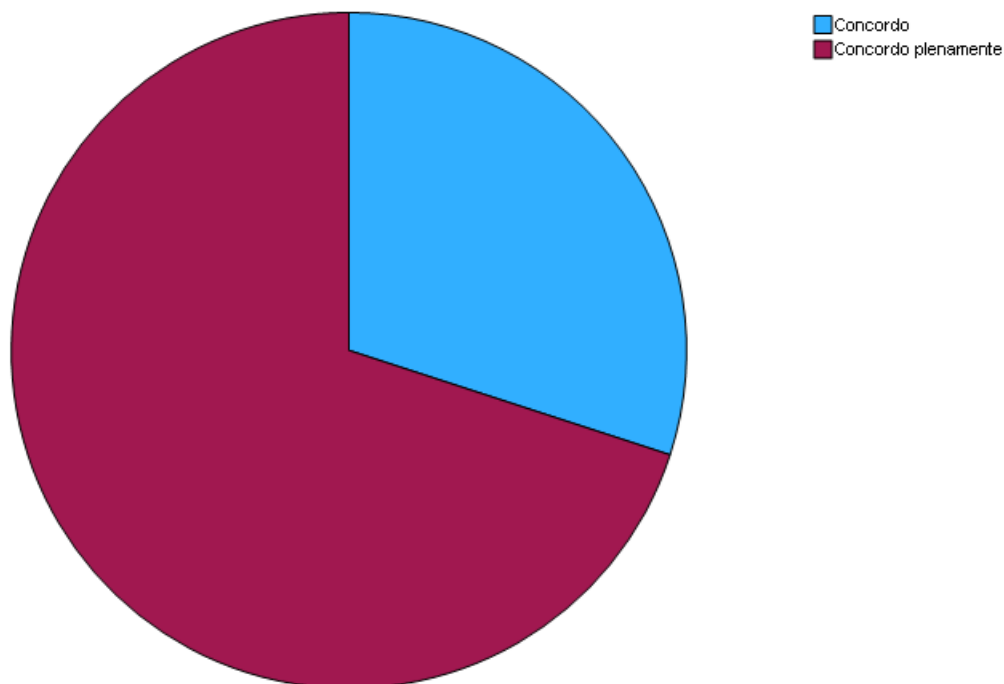
De acordo com os recursos disponíveis, os resultados mostram que a maioria dos participantes, 70%, concorda plenamente que os recursos da escola são distribuídos de forma justa para apoiar a inclusão, enquanto apenas 30% concordam sem reservas (Figura 18). Isto sugere uma percepção predominante de que os recursos estão a ser distribuídos

de forma equitativa para promover a inclusão de todos os alunos na escola.

Um recurso potencialmente valioso nas escolas são os próprios alunos, com base nos seus conhecimentos, experiências e antecedentes individuais. O reconhecimento da capacidade dos alunos para contribuírem para a sua própria aprendizagem e a compreensão de que o processo de aprendizagem é essencialmente social promovem o trabalho a pares ou em cooperação. Isto resulta na criação de ambientes educativos mais enriquecedores, bem como no desenvolvimento da capacidade dos professores para responder ao feedback dos alunos durante as atividades (Ainscow, Porter, e Wang, 1997).

Apesar da filosofia da educação inclusiva defende que os recursos, quer humanos quer materiais, destinados a cada aluno, devem ser disponibilizados à turma e ao diretor de turma, promovendo um diálogo contínuo de cooperação que resulte numa gestão diferenciada da sala de aula, a vontade de experimentar esta cooperação parece estar ainda longe das prioridades quer do professor de apoio quer do diretor de turma, possivelmente devido ao receio de perderem o estatuto profissional que conquistaram (Sanchez e Teodoro, 2007).

Figura 18. Opinião dos participantes *sobre os recursos da escola serem* distribuídos de forma justa para que possam apoiar a inclusão. Significância Assintótica (Bilateral) $p=0,350$



Fonte: Macedo, 2024

São vários os desafios que podem dificultar a prática da educação inclusiva, que tem como objetivo o sucesso de todos os alunos: falta de formação adequada dos professores, escassez de recursos humanos e materiais, instalações inadequadas e políticas mal orientadas. No entanto, o principal obstáculo reside na mentalidade em relação à diferença e na vontade de a enfrentar. É fundamental começar com os recursos disponíveis e trabalhar no sentido de criar as condições necessárias. A educação inclusiva exige escolas que acolham todos os alunos, independentemente das suas dificuldades, através de uma diferenciação curricular inclusiva, adaptada aos contextos individuais dos alunos. Isto implica a adoção de metodologias diversificadas que tenham em conta os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos (Roldão, 2003).

Considerações Finais

Os resultados deste estudo fornecem uma visão abrangente das percepções e práticas dos diretores das escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM) em relação à inclusão de todos os alunos. Foi observada uma concordância geral em várias áreas, o que indica um compromisso substancial com a criação de ambientes educativos inclusivos e equitativos. No entanto, foram também identificadas algumas áreas de preocupação e possíveis pontos de melhoria.

Relativamente à caracterização dos participantes, os resultados destacam a vasta experiência e qualificações dos diretores de escola, que podem contribuir significativamente para o debate sobre práticas inclusivas. No entanto, é importante reconhecer que esta investigação teve por base uma amostra relativamente pequena, o que pode limitar a generalização dos resultados. A investigação futura poderia procurar uma amostra mais representativa, a fim de obter uma visão mais completa.

No que diz respeito às percepções sobre a criação de culturas inclusivas, os participantes mostraram reconhecer a importância do acolhimento, do trabalho colaborativo entre professores e direção, do envolvimento da comunidade e da valorização de todos os alunos. No entanto, houve áreas em que as opiniões se dividiram mais, como a participação da comunidade na vida da escola e a implementação de práticas para eliminar barreiras à aprendizagem.

Relativamente à criação de políticas inclusivas, todos os participantes concordam plenamente que a escola procura admitir todos os alunos da sua área geográfica, demonstrando um firme compromisso com a inclusão. Para além disso, existe uma forte concordância quanto à importância de organizar as turmas de forma a valorizar todos os alunos, e promover um ambiente inclusivo e equitativo. Na promoção de práticas inclusivas, houve um reconhecimento geral da importância do envolvimento ativo dos

alunos, da aprendizagem colaborativa e da disciplina baseada no respeito mútuo. Porém, houve alguns domínios em que as opiniões foram mais divergentes, como a utilização da diversidade dos alunos e comunidade como um recurso para o ensino e a aprendizagem.

À medida que avançamos, é essencial continuar a desenvolver políticas e práticas que promovam uma educação verdadeiramente inclusiva e acessível a todos os alunos. Isto exige um compromisso coletivo dos dirigentes educativos, professores, pais e comunidades para criar ambientes escolares onde cada aluno se sinta valorizado, respeitado e apoiado no seu percurso educativo. A educação inclusiva não é apenas um objetivo a atingir, mas um processo contínuo de reflexão, adaptação e melhoria, com o objetivo final de garantir que todos os alunos tenham as oportunidades e os recursos de que necessitam para atingir o seu pleno potencial.

Uma limitação notável deste estudo foi a amostra relativamente pequena, composta apenas por 10 diretores de escolas, apesar do convite inicial ter sido feito para mais escolas (32), somente essa quantidade aceitou participar dessa investigação. Este facto pode ter afetado a generalização dos resultados. A investigação futura poderia procurar uma amostra mais representativa para obter uma imagem mais completa.

Este estudo fornece uma base sólida para futuras investigações e intervenções no domínio da inclusão escolar na RAM. Os resultados destacam tanto os pontos positivos como as áreas que precisam de ser melhoradas na promoção de uma cultura, políticas e práticas inclusivas nas escolas. Esta informação pode orientar ações futuras para reforçar a cultura escolar e promover o bem-estar de todos os alunos, independentemente das suas diferenças.

Referências Bibliográficas

- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2014).
Organização dos Recursos para o Apoio à Educação Inclusiva: Relatório Síntese.
ISBN: 978-87-7110-557-5
- Ainscow, M.; Porter, G. e Wang, M. (1997). Caminhos para as Escolas Inclusivas. Lisboa:
Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (2000). The next step for special education: supporting the development of
inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27 (2), pp. 76-80.
- Araújo, J. (2007). A Nova Gestão Pública da Escola. Dissertação de Mestrado. Porto:
Universidade Portucalense.
- Avissar, G.; Reiter, S. e Leyser, Y. (2003). regarding inclusion: The case of Israeli
elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education*,
Vol.18, Nº 3, 355-369.
- Baptista, I. (2018). Ética e Investigação em Ciências da Educação: A Carta Ética da
Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. Ética e investigação na vida
universitária, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 55-66.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Livraria Aberta.
- Conselho Nacional de Educação (2022). Estado da Educação 2021, 1ª Edição:
Dezembro 2022 ISSN: 1647-8541
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: developing learning and
participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Rm
2S203 S Block, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, United
Kingdom, England (24.50 British pounds).
- Bristol, L. (2015). *Leading-for-inclusion: transforming action through teacher talk*.

International Journal of Inclusive Education, 19:8, 802-820

Branco, L. (2007). A escola comunidade educativa e a formação dos novos cidadãos.

Lisboa: Instituto Piaget

ICDR (Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância) (2021). Plano Nacional

de Combate ao Racismo e à Discriminação 2021-2025. Disponível

em:<https://www.portugal.gov.pt/downloadficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dB>

[QAAAB%2bLCAAAAAAABAAzNDI3NgEakTS69AUAAAA%3d](https://www.portugal.gov.pt/downloadficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dB)

Coelho, G. C. F. (2021). Cultura e Políticas Inclusivas; Representações e Práticas de

Professores da Região Autónoma da Madeira e de Portugal Continental-Estudo

Comparativo. Dissertação de Mestrado, IESF- Escola Superior de Educação de

Fafe.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching,

Assessment – Companion Volume (2018). Disponível em:

<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

Conselho Nacional de Educação (2023). Estado da Educação 2022, 1ª Edição:

Dezembro 2023 ISSN: 1647-8541

Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes*

regulares. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para*

educadores e professores (2ªed., revista e ampliada). Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. & Martins, A. P. (2000). Uma Escola para Todos: Atitudes dos Professores

perante a inclusão. IN Correia, L. M. & Serrano, A. M. (Eds). *Inclusão, I*, Páginas

15 – 29.

Costa, A. (1996). A escola inclusiva: do conceito à prática in *Inovação*, 9, 151-163.

Costa, J.A. (1999). *Gestão escolar -Participação-Autonomia/Projeto Educativo da*

Escola (5.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.

Da Cunha, M. I. (2013). *O bom professor e sua prática*. Papirus Editora.

de Carvalho, M. C. N. (2009). *Professores de apoio educativo: mediadores? Como? Quando?* Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa.

de Sousa, F. A. (2018). *Inclusão vs. Integração dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Diário da República. Resolução do Conselho de Ministros n.º 61 (2018) - Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação 2018 -2030, Pub. L. No. 1.a série — N.º 97.

Diário da República. Educação-Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação (2019). Despacho n.º 6147/2019, 2.^a série — N.º 126 — 4 de julho de 2019 Disponível em: <https://files.dre.pt/2s/2019/07/126000000/1899018992.pdf>

Dias, K. S., Gontijo, S. B. F., & Matias, J. P. (2022). Acolhimento e pertencimento estudantil no ensino médio integrado. *Revista Nova Paideia- Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, 4(1), 1-13.

Digiorgio, C. (2008). Negotiating cultural and academic expectations in a minority language school: The inclusive and exclusive effects of a principal's vision. *International Journal of Leadership in Education*, 11(2), 169-189.

Direção Geral da Educação-DGE (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE). ISBN 978-972-742-418-4. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/125857/2/381527.pdf>

Domings, Y., Crevecoeur, Y. C., e Ralabate, P. K. (2014). *Universal design for*

learning. Meeting the needs of learners with autism spectrum disorders. In K. I. Boser, M. S. Goodwin & S. C. Wayland (Eds.), *Technology tools for students with autism. Innovations that enhance independence and learning* (pp.21-41). Baltimore: Paul Brookes Publishing

Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência 2021-2025 (ENIPD 2021-2025). (2021). Disponível em: <https://www.inr.pt/documents/11309/284924/ENIPD.pdf/5bce7969-0918-4013-b95d-2a5a35a870c5>

Freire, I. P., Macedo, S. M. F. (2022). A investigação qualitativa em Educação—aspectos epistemológicos e éticos. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 10(24), 276-296.

Formosinho, J. (1991). Prefácio. In J.A. Costa, *Gestão escolar -Participação, autonomia, projecto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora.

Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

Fortin, M.-F., Côté, J., & Fillion, F. (2009). Fundamentos e etapas do processo de investigação. In: Loures: lusodidacta.

González-Gil, F., Martin, P. S. (2012). Uma experiência internacional de formação de professores para a inclusão. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 25-36.

Grade, L.S. (2008). *A centralidade do projecto educativo na administração escolar*. Lisboa: Edições Colibri.

Jesus, S. N. (2000). Perspectivas para construção de uma escola inclusiva in S. N. Jesus (eds.) *Escola inclusiva e apoios educativos*. Porto: Asa Editores II, S. A.

Leo, E. & Barton, L. (2006). Inclusion, Diversity and Leadership: Perspectives, Possibilities and Contradictions. *Educational Management Administration and Leadership*, 34, 2, 167-180.

- Miles & Huberman, (1984). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Magalhães, A. (2011). *Percepções dos Professores Quanto à Educação dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Braga: Universidade do Minho.
- Mascarenhas, A. (2014). *O impacto do regulamento interno na gestão das escolas*. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional. Lisboa: Universidade Aberta.
- Meyers, C., & Jones, T. B. (1993). *Promoting Active Learning. Strategies for the College Classroom*. Jossey-Bass Inc., Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104.
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. Da investigação às práticas: estudos de natureza educacional, 5(2), 126-143.
- Organização das Nações Unidas- ONU (2015). *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável- Guia sobre Desenvolvimento Sustentável, 17 objetivos para transformar o nosso mundo*.
- Pappámikail, L. & Beirante, D. (2022). *Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Módulo 1: Gestão da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Pappámikail, L., Paz-Beirante, D., & Cardoso, I. (2022). *Conjunto de materiais: educação Inclusiva-Módulo 2: diversidade, equidade e Inclusão*. ISBN 978-972-742-521-1. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ebooks/diversidade-equidade-inclusao.pdf>

- Pereira, F. P. Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., ... & Fernandes, R. (2018). Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Pereira, M., & Sanches, I. R. (2013). Aprender com a diversidade: as metodologias de aprendizagem cooperativa na sala de aula. *Nuances: estudos sobre Educação*, 24(3), 118-139.
- Peres, A. N. (2000). Educação Intercultural Utopia ou realidade? Processos de pensamentos dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola (Genebra e Chaves). (2ª Ed.) Porto: Profedições
- Pinto, S. C. A. (2015). A acessibilidade para alunos com deficiência motora em escolas de ensino regular: um estudo de caso no concelho de Faro. Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve.
- Prasse, D. P., Breunlin, R. J., Giroux, D., Hunt, J., Morrison, D., & Thier, K. (2012). Embedding multi- tiered system of supports/response to intervention into teacher preparation. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 10(2), 75-93.
- Rapp, W. H. (2014). Universal design for learning in action: 100 ways to teach all learners. Baltimore: Paul Brookes Publishing
- Regulamento Geral da Proteção de Dados (RGDP) (2019). Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto. *Diário da República Portuguesa, Série I*, n.º 155, de 8 de agosto de 2019.
- Rocha, E., Silva, H., Carvalho, O., Galinha, S. M. G. A., & Machado, C. (2021). Perceções dos docentes sobre inclusão na Educação: um estudo no Norte, Centro e Sul de Portugal. *Bem-estar, Educação e Direitos da Criança*, 1(1), 127-148.
- Rodrigues, D. (2001). Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva in *Colecção Educação Especial* (Vol.7). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal Factos e Opções in

Revista Education Inclusiva. Vol.3, nº1. pp.97-109.

Roldão, M. C. (2003) Diferenciação curricular e inclusão. In D. Rodrigues (org.), *Perspectivas Sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista lusófona de educação*, (5), 127-142.

Sanches, I., e Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 105-149.

Sanches, I. (2011). Do aprender para fazer ao aprender fazendo: as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 135-156.

Shulman, L. S. (2013). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Journal of Education*, 193(3), 1-11.

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) (2020). Instrumento deregulação ético-Deontológica: Carta Ética (2ª edição). Portugal, Lisboa.

Soriano, V., Watkins, A., Ebersold, V. (2017). Inclusive education for learners with disabilities. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, p.47, Malta.

Sousa, A.B. (2009a). *Investigação em Educação*. 2ª Edição. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, G. C. M. (2009b). O aluno com deficiência motora e a acessibilidade arquitetónica no Ensino Básico. Um estudo de caso: o Concelho de Guimarães. Dissertação de Doutoramento, Universidade Lusófona, Porto, Portugal.

Tardif, M. (2010). Saberes docentes e formação profissional. 10 ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes Limitada.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian: Serviço de Educação.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das necessidades das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre necessidades especiais: acesso e qualidade. Salamanca: 7 a 10 de Junho de 1994. Instituto de Inovação Educacional, UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNESCO (2008). “Inclusive Education: The Way of the Future” International Conference on Education. Geneva, 25-28 November 2008.

UNESCO (2019). Manual para garantir a inclusão e equidade na educação. UNESCO. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>

UNESCO (2022). Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. Relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da educação. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>

Zay, D. (1996). Das noções de abertura da escola e de comunidade educativa à de parceria. Estudo da escola. Porto: Porto Editora.

Legislação Consultada – Administração e Gestão Escolar

Declaração de Genebra dos Direitos da Criança - Nações Unidas, 1924

Declaração Universal dos Direitos Humanos – ONU, 1948

Declaração Universal dos Direitos das Crianças – ONU, 1959

Decreto-Lei n.º 43/82 de 3 de fevereiro de 1982

Lei nº46/86 de 14 de outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo, (1986)

Decreto-Lei nº 319/91 de 23 agosto, 1991

Declaração de Salamanca – UNESCO, 1994

Decreto-Lei 115-A/98, de 4 maio, 1998

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, 2008

Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, 2018

Sites Consultados

<https://www.madeira.gov.pt/sre/>

<http://www.visitmadeira.pt/pt-pt/homepage?areaid=1>

Anexos

Anexo I – Pedido de autorização para a realização do estudo

Exmo. Senhor Diretor Regional da Educação Jorge Carvalho

Assunto: Pedido de autorização para realização do projeto de investigação

Exma. Senhor Diretor,

O meu nome é João Emanuel Coelho Macedo, frequento o Curso de Formação Especializada – Administração e Organização Escolar na Área de Administração e Organização Escolar, do Instituto de Estudos Superiores de Fafe. Venho, por este meio, solicitar a sua autorização para a implementação e recolha de dados necessários a um projeto de investigação, no âmbito da Unidade Curricular - Seminário de Projeto, cujo tema é: A Inclusão Efetiva de Todos os Alunos na Escola Regular, Um Estudo Sobre a Escola, sob orientação científica da Prof.^a Doutora Ana Camões.

Solicito autorização para realizar um inquérito aos diretores das Escolas Básicas da Região Autónoma da Madeira.

Naturalmente, por razões de ética de investigação serão mantidos o anonimato e confidencialidade de toda a informação recolhida.

Antecipadamente grato, aguardo deferimento deste pedido, por resposta para o endereço: joaoemacedo@gmail.com ou pelo telefone 937532177.

Com os melhores cumprimentos,

João Macedo



A Inclusão Efetiva de Todos os Alunos na Escola Regular Um Estudo Sobre a Escola

Convite à participação no estudo:

Caro/a diretor(a)

Os desafios atuais na educação merecem uma profunda reflexão. A inclusão é um dos temas que mais atenção deve merecer pela escola e pela sua gestão, pois mostra-se de extrema importância nos dias de hoje.

Qual é o objetivo do estudo?

O presente estudo tem como objetivo geral analisar “A Inclusão Efetiva de Todos os Alunos Na Escola Regular”.

Quem pode participar?

Os diretores de escolas ou agrupamentos.

Como posso participar?

A sua participação é voluntária. Para participar no projeto de investigação terá apenas de responder a este inquérito, cujo tempo médio de preenchimento é cerca de 30 minutos. Note que não existem respostas certas ou erradas; o importante é que as suas respostas expressem o que pensa, sente ou como age em cada situação. A qualquer momento pode optar por não continuar a responder ao inquérito.

A confidencialidade dos meus dados é garantida?

A confidencialidade dos seus dados está totalmente garantida. As suas respostas apenas serão tratadas em termos coletivos para efeitos de investigação. Este estudo foi apreciado e aprovado pela comissão de Ética do Instituto de Estudos Superiores de Fafe.

Se deseja colocar alguma questão sobre o estudo quem posso contactar?

Se surgirem dúvidas adicionais sobre a sua participação neste estudo, por favor, contacte para o e-mail: joaoemacedo@gmail.com

Investigação a cargo de:

João Emanuel Coelho Macedo – Estudante do Curso de Mestrado em Educação – Área de Especialização em Gestão e Administração Educacional da Escola Superior de Educação de Fafe do Instituto Europeu de Estudos Superiores.

Consentimento Livre e Informado

Os dados recolhidos através deste inquérito serão usados com o único propósito de concretizar uma investigação intitulada “A Inclusão Efetiva de Todos os Alunos na Escola Regular”, realizada no âmbito do Curso de Mestrado em Educação – Área de Especialização em Gestão e Administração Educacional da Escola Superior de Educação de Fafe do Instituto Europeu de Estudos Superiores.

A sua colaboração neste processo é fundamental, pelo que vimos solicitar que dispense cerca de 20 minutos do seu tempo, assegurando desde já o anonimato e confidencialidade das suas respostas, bem como a destruição dos dados após a conclusão do estudo.

A sua participação é voluntária e consentido a recolha, tratamento e divulgação dos dados, estes serão usados apenas para fins educativos e científicos, pelo que o estudo não comporta quaisquer riscos, existindo a possibilidade de abandono do mesmo em qualquer momento.

Disponibilizo-me para o esclarecimento de qualquer dúvida através do email joaoemacedo@gmail.com

Muito obrigada pela sua compreensão e colaboração.

Assinatura do/a Investigador/a



Se aceitar participar neste projeto de investigação, assinale em baixo:

Tomei conhecimento dos objetivos deste estudo e aceito participar voluntariamente no mesmo.



Anexo II - Aprovação por parte da orientação e Nota metodológica



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO DE FAFE

Ex.^{mos} Senhores

Ex.^{mas} Senhoras

O professor João Emanuel Coelho Macedo, na qualidade de estudante do Curso de Mestrado em Administração e Organização Escolar, da Escola Superior de Educação de Fafe, realiza uma investigação sobre as medidas de sucesso que estão a ser implementadas nas escolas para a efetiva inclusão de todos os alunos. A investigação a desenvolver é de grande importância para a formação do professor João Emanuel Coelho Macedo e pretende ser um contributo significativo para o tema em estudo. Enquanto orientadora académica do estudo aprovei a metodologia utilizada para atingir os objetivos propostos assim como os instrumentos de recolha de dados e o modelo de consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. A Escola Superior de Educação de Fafe e o Instituto Europeu de Estudos Superiores, através dos seus órgãos de coordenação científica e pedagógica, garantem que na recolha, tratamento e divulgação de resultados serão seguidos os mais elevados princípios éticos em investigação científica. A esta declaração anexa-se uma breve nota sobre a metodologia a adotar pelo professor João Emanuel Coelho Macedo.

Grato pela colaboração de Vossas Excelências,
Ao dispor para qualquer esclarecimento,

Ana Cláudia Rodrigues Camões
Orientadora do estudo,
Professora Adjunto da ESE de Fafe

---Assinatura digital da orientadora

---Carimbo da ESE de Fafe

Assinado por: **Ana Cláudia Rodrigues Camões**
Num. de Identificação: 11049028
Data: 2024.01.29 11:39:27 +0000



Anexo **Nota Metodológica**

Durante o processo de investigação, o professor João Emanuel Coelho Macedo irá seguir as seguintes etapas:

- Explicitação da ação a desenvolver

Definiu-se como foco de estudo todas as escolas públicas da região autónoma da Madeira, na pessoa do diretor. Pela importância que lhes é atribuída na investigação em educação, selecionaram-se o Projeto Educativo da Escola (PEE), o Regulamento Interno (RI) e o Programa Educativo Individualizado (PEI) como documentos a analisar em cada uma das escolas. A análise destes documentos será o complemento às respostas ao inquérito por questionário "A inclusão efetiva de todos os alunos na escola regular", dadas pela direção das mesmas escolas.

- Problemática central

Medidas de sucesso que estão a ser implementadas nas escolas para a efetiva inclusão de todos os alunos

- Tipo de pesquisa

A metodologia utilizada para a realização deste estudo é de natureza qualitativa, enquadrando-se no género de estudos descritivos, complementada por uma parte de natureza quantitativa (os inquéritos por questionário)

- Amostra

Diretores das escolas públicas da região autónoma da Madeira

- Instrumentos de Recolha de Dados

Análise documental

Inquérito por questionário

Anexo III- Lista Nominal das Escolas Onde Pretendo Realizar o Estudo

Escola Secundária Jaime Moniz
Escola Secundária Francisco Franco
Escola dos 2.º e 3.º Ciclos do Caniço
Escola Básica e Secundária Padre Manuel Álvares
Escola Básica com Pré-Escolar e Creche Dr. Alfredo Ferreira Nóbrega Júnior
Escola Básica com Pré-Escolar de Santo António e Curral das Freiras
Escola Básica e Secundária Dr. Luís Maurílio da Silva Dantas
Escola Básica e Secundária de Santa Cruz
Escola Básica e Secundária de Machico
Escola Básica e Secundária com Pré-Escolar e Creche do Porto Moniz
Escola Básica e Secundária com Pré-Escolar da Calheta
Escola Básica e Secundária D. Lucinda Andrade
Escola Básica e Secundária Bispo D. Manuel Ferreira Cabral
Escola Básica com Pré-Escolar Dr. Eduardo Brazão de Castro
Escola Básica com Pré-Escolar e Creche dos Louros
Escola Básica com Pré-Escolar e Creche do Caniçal
Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco
Escola Básica e Secundária com Pré-Escolar e Creche Professor Dr. Francisco de Freitas Branco
Escola Básica e Secundária da Ponta do Sol
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Estreito de Câmara de Lobos
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da Torre
Escola Básica Pré-Escolar do Porto da Cruz
Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva
Escola Básica com Pré-Escolar Bartolomeu Perestrelo
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia
Escola Básica 123/PE Professor Francisco M. S. Barreto - Fajã da Ovelha
Escola Básica e Secundária do Carmo
Escola Básica 23 Cónego João J. G. Andrade (campanário)
Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de S. Jorge – Cardeal D. Teodósio de Gouveia
Escola Profissional Atlântico
Escola Profissional Cristóvão Colombo
Escola Profissional Dr. Francisco Fernandes

Link do Inquérito do Estudo

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdmIk0fGILC9z24GpyOrPY18d-kFKMdoq2nmRQB55RX4Ls4vQ/viewform?usp=pp_url

João Emmanuel Coelho Macedo

Anexo IV - Inquérito

A Inclusão Efetiva de Todos os Alunos na Escola Regular

Este inquérito insere-se no âmbito do trabalho de investigação de um Curso de Especialização em Administração e Organização Escolar, no Instituto de Estudos Superiores de Fafe. Pretende-se, neste contexto, entre outros objetivos, conhecer as Perceções dos Diretores Escolares, no que respeita à inclusão efetiva de todos os alunos na Escola Regular. Os dados recolhidos destinam-se exclusivamente a serem utilizados no âmbito deste trabalho, pelo que nos comprometemos a respeitar o anonimato, a confidencialidade e a privacidade dos inquiridos. Desde já, agradecemos a sua colaboração.

I - DADOS DEMOGRÁFICOS

Indique, por favor, os seguintes dados pessoais:

1 – **Sexo:** Masculino Feminino

2 – **Idade:** _____ anos

3 – Habilitações Literárias:

3.1 - Curso Magistério

3.2 - Bacharelato

3.3 - Licenciatura

3.4 - Pós-graduação

3.5 - Mestrado

3.6 - Doutoramento

4 – Tempo de Experiência Profissional até 31 de agosto de 2019

Menos de 5 anos 5 a 10 anos 11 a 15 anos 16 a 20 anos

21 a 25 anos 26 a 30 anos Mais de 30 anos

5 – Tipo de Estabelecimento

Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar

Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos

Escola Básica dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos com Pré-Escolar

Escola Básica e Secundária

Escola Secundária

Escola Profissional

II – DADOS RELATIVOS ÀS PERCEÇÕES DOS DIRETORES ESCOLARES, NO QUE RESPEITA À INCLUSÃO EFETIVA DE TODOS OS ALUNOS NA ESCOLA REGULAR.

Por favor, indique o seu nível de concordância ou discordância para cada uma das afirmações que a seguir se apresentam, circundando um dos algarismos que se lhes seguem. Por favor, responda a todas as perguntas, tendo em conta o seguinte critério:

1 – DISCORDO PLENAMENTE

2 – DISCORDO

3 – MANTENHO A NEUTRALIDADE

4 – CONCORDO

5 – CONCORDO PLENAMENTE

DISCORDO PLENAMENTE	DISCORDO	MANTENHO A NEUTRALIDADE	CONCORDO	CONCORDO PLENAMENTE
1	2	3	4	5

CRIAR CULTURAS INCLUSIVAS

- | | | | | | | |
|-----------|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1. | A.1.1 Todos se sentem bem-vindos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | A.1.6 Os professores e a direção da escola trabalham em conjunto. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | A.1.7 A comunidade está envolvida na escola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | A.2.2 Os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | A.2.3 Todos os alunos são igualmente valorizados | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | A.2.5 A escola procura remover barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | A.2.6 A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

CRIAR POLÍTICAS INCLUSIVAS

- | | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | B.1.2 A escola procura admitir todos alunos da sua área geográfica | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | B.1.3 A escola procura tornar o seu edifício acessível a todos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | B.1.5 As turmas são organizadas de forma a valorizar todos os alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | B.2.1 Todas as formas de apoio são coordenadas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | B.2.4 A escola procura eliminar as barreiras que impedem a frequência escolar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

PROMOVER PRÁTICAS INCLUSIVAS

- | | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | C.1.4 Os alunos são ativamente envolvidos na sua própria aprendizagem | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | C.1.5 Os alunos aprendem de forma colaborativa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | C.1.7 A disciplina no contexto da sala de aula é baseada no respeito mútuo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | C.1.9 Os professores de apoio promovem a participação e a aprendizagem de todos os alunos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | C.1.11 Todos os alunos participam nas atividades fora da sala de aula | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | C.2.1 A diversidade dos alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | C.2.2 O saber dos professores é plenamente utilizado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | C.2.4 Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | C.2.5 Os recursos da escola são distribuídos de forma justa para que possam apoiar a inclusão. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Obrigado pela sua colaboração.