

# BEM-ESTAR, EDUCAÇÃO E DIREITOS DA CRIANÇA



BEM-ESTAR, EDUCAÇÃO E DIREITOS DA CRIANÇA © COLEÇÃO  
CO-CONSTRUIR COMUNIDADES CO3. VOLUME I. (ODS 4; 17). ISBN: 978-989-53210-1-8.



ISBN: 978-989-53210-1-8

# BEM-ESTAR, EDUCAÇÃO E DIREITOS DA CRIANÇA

Título: Bem-estar, Educação e Direitos da Criança. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. PORTUGAL. 2021. © COLEÇÃO CO-CONSTRUIR COMUNIDADES CO3. VOLUME I. (ODS 4; 17). JOIA. ISBN: 978-989-53210-1-8. PORTUGAL. 2021. DECLARAÇÃO DOS AUTORES Os autores dos manuscritos: Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao capítulo científico publicado em suporte electrónico; Ao submeter o trabalho, os autores tornam-se responsáveis por todo o conteúdo do manuscrito. © Reservados Todos os Direitos de Acordo com a Legislação em Vigor.

FCT - CIEQV - Projeto nº UID/CED/04748/2020

## **COORDENAÇÃO | Sónia ALEXANDRE GALINHA**

CIE\_UMa e CIEQV. IPSantarém, Portugal.

## **PREFÁCIO | Hermano CARMO**

UL – ISCSP - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa, Portugal.

## **REVISÃO E ARBITRAGEM | Paula Marisa Fortunato VAZ**

ESE-IPB e CIEB – Instituto Politécnico de Bragança e Centro de Investigação em Educação Básica, Portugal.

## **REVISÃO, CAPA E CONCEPÇÃO GRÁFICA | Maria Celina de SOUSA REBELO LOPES PIRES**

Lisboa, Portugal.



ISBN: 978-989-53210-1-8

## **EQUIPA | CAPÍTULOS**

### **Sónia ALEXANDRE GALINHA**

Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação, Portugal.

### **Paulo Jorge ALVES**

Instituto Piaget de Viseu, Portugal e Universidade Jean Piaget de Angola.

### **Olívia de CARVALHO**

Instituto Jurídico Portucalense (IJP), CEPESE – Centro de Investigação FCT Estudos População, Economia e Sociedade da Universidade do Porto, Escola Superior de Educação do Instituto de Estudos Superiores de Fafe; e Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, Portugal.

### **Sofia CASTANHEIRA PAIS**

Departamento de Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. CIIE – UP - Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

### **Pedro CORDEIRO**

Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, CINEICC – Centro de Investigação em Neuropsicologia e Intervenção Cognitivo-Comportamental, Portugal.

### **Sónia da CUNHA URT**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil.

### **Susana Caetano DOMINGOS**

Instituto Politécnico de Tomar, Techn&Art, Portugal.

### **Simone GONTIJO**

Instituto Federal de Brasília, Brasil.

### **Marisa Oliveira LOPES**

Universidade de Santiago, Cabo Verde.

### **Cristina MACHADO**

Escola Superior de Educação do Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF); CIDI- IESF; CIED - Universidade do Minho; Centro de Estudos da População, Economia e Sociedade (CEPESE – UP).

### **Ramiro MARQUES**

Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação, Portugal.

### **Felipe OLIVEIRA**

Universidade de São Paulo, Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar, Brasil.



ISBN: 978-989-53210-1-8

**Maria Paula PAIXÃO**

Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, CINEICC – Centro de Investigação em Neuropsicologia e Intervenção Cognitivo-Comportamental, Portugal.

**Juliana PARENTE MATIAS**

Instituto Federal de Brasília, Brasil.

**Marilene PROENÇA REBELLO DE SOUZA**

Universidade de São Paulo, Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar, Departamento de Psicologia da Aprendizagem do Desenvolvimento e da Personalidade, Brasil.

**Flavinês REBOLO**

Universidade Católica Dom Bosco / UCDB, Brasil.

**Eulália ROCHA**

Escola Superior de Educação do Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF); CIDI- IESF, Portugal.

**Adelaide ROCHA SANTOS**

Agrupamento de Escolas Marcelino Mesquita, Portugal.

**Helena Araújo SILVA**

Escola Superior de Educação do Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF); CIDI- IESF, Portugal.

**Filipa VERÍSSIMO COELHO**

ISCE - Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo, Portugal.



ISBN: 978-989-53210-1-8

## Apresentação

### **Sónia ALEXANDRE GALINHA**

Coordenadora e Docente do Departamento de Educação e Currículo da Escola Superior de Educação de Santarém, Portugal. Investigadora Integrada do CIE\_UMA Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, Investigadora Colaboradora do CIEQV Centro de Investigação em Qualidade de Vida. Doutorada em Psicologia.

### **Paulo Jorge ALVES**

Paulo Jorge Alves, doutorado em Psicologia, na especialidade de Psicologia do Desenvolvimento, pela Universidade de Coimbra, é professor associado no Instituto Piaget de Viseu. Docente e orientador no Mestrado de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Universidade Piaget de Angola, coordenador da Unidade de Investigação PSYCO.IP no ISP Jean Piaget de Benguela. Psicólogo, membro efetivo da Ordem dos Psicólogos Portugueses e da Ordem dos Psicólogos de Angola. Representante do Núcleo Académico da Psicologia da RACS da Lusofonia. Os seus principais interesses de investigação centram-se nas seguintes áreas: psicologia do desenvolvimento, educação e aprendizagem, psicologia da personalidade e psicologia positiva.

### **Hermano CARMO**

Diplomado em Administração Ultramarina (ISCSPU-UTL); Licenciado em Ciências Sociais e Políticas (ISCSP-UTL); Mestre em Ciência Política (ISCSP-UTL); Doutor em Ciências da Educação, especialidade em Organização de Sistemas de Formação (UAb); Agregado em Política e Ação Social (ISCSP-UTL). Professor Catedrático Jubilado.

### **Olívia de CARVALHO**

Doutoramento em Psicologia (UCJC- Madrid); Licenciatura em Psicologia Clínica; Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento da Educação (FPCE-UP); Pós-Graduação em Mindfulness em Contextos de Saúde (FM-UP); Pós-Graduação em Supervisão Clínica (FPCE-UP); Pós-Graduação em Direito da Criança (Universidade Católica); Psicóloga, Especialista em Psicologia Clínica e da Saúde - membro efetivo da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP). Hospital da Lapa, Porto. Docente do Ensino Superior; Investigadora (Centro de Estudos da População, Economia e Sociedade – CEPESE) (Instituto Jurídico Portucalense - Centro de Investigação – IJP). Tem publicados os livros “De pequenino se torce o destino – O valor da Intervenção Precoce”, “Crescer saudavelmente em Angola” e “A Escola Inclusiva - da Utopia à Realidade”.

### **Sofia CASTANHEIRA PAIS**

Sofia Castanheira Pais é Professora Auxiliar, no Departamento de Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Licenciada e doutorada em Ciências da Educação pela Universidade do Porto, realizou também nesta universidade a Pós-Graduação em Psicologia da Educação e do Desenvolvimento com especialização em Intervenção Precoce e Educação Especial em Contexto Pré-Escolar. Desenvolveu, no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, com financiamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, o projeto de Pós-doutoramento intitulado “Epidemias do século XXI à luz do fenómeno da medicalização da Educação: implicações educativas e (in) visibilidades sociais”, sendo a sua investigação pautada pela interface das áreas da educação, da saúde e da cidadania, em contextos escolares e educativos alargados.

### **Pedro CORDEIRO**

Pedro Cordeiro é licenciado em Psicologia Clínica e doutorado em Psicologia da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Exerce o cargo de professor auxiliar convidado da Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria. Colabora nos programas Integrados de Mestrado e Doutoramento da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Investigador do Centro de Investigação em Neuropsicologia e Intervenção Cognitiva e Comportamental (CINEICC) da Universidade de Coimbra, Portugal.



ISBN: 978-989-53210-1-8

## Apresentação

### **Sónia da CUNHA URT**

Graduada em Psicologia, Pedagogia e Administração de Empresas. Pós-Doutorado pela Unicamp, pela Universidad de Alcalá de Henares e Universidade de Lisboa. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1992). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989). Professora Pesquisadora Sênior dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Diretora da ABEP - Associação Brasileira de Ensino de Psicologia em Mato Grosso do Sul e Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Psicologia - GEPPE/UFMS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na interface Psicologia e Educação, atuando com o aporte da Psicologia Histórico-Cultural principalmente nos seguintes temas: Identidade; Aprendizagem; Constituição do Sujeito em Espaços Educativos; Memória, Biografias e Autobiografias na Educação e Psicologia; Políticas Públicas Educacionais e Práticas Educativas e Formativas.

### **Susana Caetano DOMINGOS**

Doutorada em Educação pela Universidade de Lisboa. Professora Adjunta da Unidade Departamental de Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Tomar. Investigadora do Techn&Art - Centro de Tecnologia, Restauro e Valorização das Artes. Membro do Grupo de Mentoria / Relações Públicas e Comissão de Divulgação do IPT. Membro do Grupo de Trabalho Inspirar, Partilhar e Trabalhar - A vida merece tempo - Norma 4552:2016. Coordenadora Pedagógica do Centro de Línguas do IPT, Portugal.

### **Simone GONTIJO**

Professora do Instituto Federal de Brasília é doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Atua como docente do curso de mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica e no curso de Letras/ Espanhol do campus Ceilândia. Possui graduação em Pedagogia, Especialização em Política e Estratégia, Administração da educação, Educação a Distância. Desenvolve pesquisas na área de Formação de Professores e é líder do GEFOR - Grupo de Estudos e Pesquisa em Organização do Trabalho Pedagógico e Formação Docente.

### **Marisa Oliveira LOPES**

Exerce funções educativas profissionalmente na Cidade da Praia, Cabo Verde. Diretora da US Virtual da Universidade de Santiago, Cabo Verde, e professora na Universidade de Santiago, Cabo Verde. Concluiu o Mestrado em Educação - especialização Mediação Educacional e Supervisão na Formação na Universidade do Minho, Braga, assim como a Licenciatura em Educação -Universidade do Minho, Braga, Portugal. Coordenadora e voluntária: Atelier dos Pikis, Pedra Badejo (Cabo Verde) - Criação, desenvolvimento, implementação e avaliação do projeto de voluntariado "Atelier dos Pikis" em Santa Cruz. Em 2016, foi Colaboradora da Juventude em Movimento: Câmara Municipal da Póvoa de Lanhoso - Casa da Botica, Póvoa de Lanhoso, Portugal. Em 2015/16 foi Estagiária Académica na Casa Manuela Irgher, Pedra Badejo (Cabo Verde) e Estagiária Académica - Formadora – Mediadora na Escola Secundária Professor "Alfredo da Cruz Silva", Pedra Badejo (Cabo Verde).

### **Cristina MACHADO**

Doutorada em Estudos da Criança - Especialidade de Educação Especial pela Universidade do Minho. Mestre em Criminologia pela Faculdade de Direito da Universidade do Porto. Investigadora em CIDI-IESF e CIED-Universidade do Minho. Docente em Escola Superior de Educação de Fafe-Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Portugal.

### **Ramiro MARQUES**

Doutorado em Ciências da Educação e Agregado em Educação pela Universidade de Aveiro, é autor de 32 livros sobre Educação, Ética, Pedagogia e Axiologia Educacional. Coordenou mais de uma dezena de projetos de investigação em Portugal e colaborou no desenvolvimento de vários projetos de investigação e inovação educacional nos EUA. Tem três livros editados em Espanha e um no Brasil. Foi membro do Conselho Nacional da Educação e é sócio fundador da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Fez parte dos órgãos dirigentes do Centro de Investigação em Desenvolvimento, Intervenção em Educação. Ramiro Marques foi Professor Coordenador Principal da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Membro da sua Comissão Instaladora, Diretor da Escola e Presidente do Conselho Científico da referida instituição de ensino superior.



ISBN: 978-989-53210-1-8

## Apresentação

### Felipe OLIVEIRA

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação Integração da América Latina da Universidade de São Paulo (PROLAM-USP), Mestre pelo Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e Graduado em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (2012). Membro do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (LIEPPE-IPUSP), Universidade de São Paulo, Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar, Brasil.

### Maria Paula PAIXÃO

Professora Associada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC) e membro do seu Conselho Científico. No âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia tem orientado estágios curriculares e teses de mestrado na área de especialização em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento. Leciona no Programa Doutoral em Psicologia da Educação da Universidade de Coimbra (o qual coordenou de 2011 a 2013) e no Programa Interuniversitário em Psicologia da Educação (Universidade de Coimbra e de Lisboa). Tem diversas publicações nacionais e internacionais nos domínios do aconselhamento de carreira e da psicologia da educação e da motivação, tendo participado na organização de diversos eventos nacionais e internacionais nestes domínios. É membro fundador da *European Society for Vocational Designing and Career Counseling* e já integrou diversas comissões especializadas para debater a orientação e o aconselhamento de carreira em Portugal. É atualmente subdiretora FPCEUC.

### Juliana PARENTE MATIAS

Mestre em Educação pelo Instituto Politécnico de Santarém, Portugal. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente é docente do Curso de Letras Espanhol do Instituto Federal de Brasília Campus Ceilândia, ministrando as componentes curriculares de Prática de Ensino, Organização da Educação Brasileira, Educação para a diversidade e Estágio Supervisionado. Participa como pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Organização do Trabalho Pedagógico e Formação Docente - GEFOR. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Projetos Sociais para juventudes, Formação de Professores e Assessoria Pedagógica.

### Marilene PROENÇA REBELLO DE SOUZA

Professora Titular da Universidade de São Paulo (2015). Psicóloga, graduada em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1978). Mestrado, Doutorado e Livre-Docência em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1991, 1996 e 2010, respetivamente). Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (1997-actual) e Coordenadora do Programa de 2006 a 2014. Foi Presidente da Comissão de Pós-Graduação do IPUSP (2011-2014). Professora do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina da USP/ PROLAM-USP. Coordena o Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – LIEPPE e é líder do Grupo de Pesquisa do CNPq Psicologia e Escolarização: políticas públicas e atividade profissional na perspectiva histórico-crítica. Professora do Curso de Graduação em Psicologia da USP. Editora Chefe da Revista Psicologia Ciência e Profissão (2002-2004 e 2011-2013, Avaliação Qualis Periódicos A2). Membro da Diretoria da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (2002-actual) e Presidente actual. Conselheira do Conselho Federal de Psicologia (2002 a 2004 e de 2011 a 2013) e do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (2005-2007 e 2008 a 2010). Vice-Presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia – ANPEPP (2014-2016). Diretora do Instituto de Psicologia da USP (2016-2020). Membro do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Realizou Estágio Pós-Doutoral na York University, Canadá (2001-2002) e participou como Professora Visitante em 2007 (bolsa do Consulado Canadense).

### Flavinês REBOLO

Graduada em Psicologia pela Universidade do Sagrado Coração / USC (1981). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo / USP (2005), Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo / USP (1999). Foi professora da Universidade de Sorocaba / UNISO (2000-2009). Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - da Universidade Católica Dom Bosco / UCDB, em Campo Grande, MS. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação, Trabalho e Bem-Estar Docente/GEBEM (CNPq). Desenvolve pesquisas na interface das áreas da Educação e Psicologia, com ênfase nos seguintes temas: Formação de professores e Práticas docentes; Trabalho docente; Bem-estar e Mal-estar docente; Qualidade de vida no trabalho de professor; Histórias de vida na pesquisa qualitativa; Memória, Biografias e Autobiografias na Educação e Psicologia.





ISBN: 978-989-53210-1-8

## Apresentação

### **Eulália Silva ROCHA**

Escola Superior de Educação do Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF), Portugal. Licenciatura em Educação Infância, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Pós-Graduação Universidade do Minho; Área da Educação Especial, Braga; Adjunta da direção responsável pela Educação Especial, Educação Pré-Escolar, no Agrupamento de Escolas de Montelongo Fafe; Assessora técnica - pedagógica (Direção) Educação Especial no Agrupamento de Escolas de Montelongo (AEM), Fafe; Avaliadora externa de Docentes de Educação Especial GR910, do Centro de Formação Francisco de Holanda, Guimarães; Coordenadora do Departamento de Educação Especial, Coordenadora do Grupo Educação Especial, Membro da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) do AEM; Membro permanente da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) da Escola Profissional de Fafe; Formadora acreditada junto do Conselho Científico – Pedagógico de Formação Contínua da Universidade do Minho, Braga, Formadora do Centro de Formação Francisco de Holanda, Guimarães; Membro da Seção de Formação e Monitorização da comissão pedagógica do Centro de Formação Francisco Holanda (CFFH); Membro da Equipa de Autoavaliação do AEM; Membro do Secretariado das Provas de Aferição/Exames do Ensino Básico, Membro do Conselho Pedagógico do (AEM), Vice-Coordenadora do Núcleo de Apoios Educativos Agrupamento de Horizontal de Fafe; Orientadora Pedagógica das atividades de Estágio do Curso de Educadores de Infância da ESEF; Docente de Educação Especial, GR910 no Agrupamento de Escolas de Montelongo, Fafe.

### **Adelaide ROCHA SANTOS**

Doutorada em Educação na Especialidade de Formação e Supervisão de Professores pela Universidade Nova de Lisboa/ Faculdade de Ciências Sociais e Humanas / ISPA, 2016. Mestre em Ciências da Educação – Inovação Pedagógica pela Universidade da Madeira, 2009. Docente com 33 anos de serviço. Durante o seu percurso profissional exerceu cargos de coordenação de grupo disciplinar; foi membro do Conselho Pedagógico e da Comissão de avaliação de desempenho do pessoal docente do quadro de Agrupamento a que pertence e coordenadora dos seguintes projetos: Tutoria, Clube de Solidariedade, Parlamento Jovem e de Geminação- Escolas Portuguesas e Timorenses- “Rostos de Esperança”. Como formadora, certificada pelo Conselho Científico e Pedagógico de Formação Contínua de Braga, dinamizou as seguintes ações de formação: “Professores Eficazes V.S. Práticas Eficazes” e “Ecologia de sala de aula: relacionamento Interpessoal professor-aluno e a criação de climas de sala de aula positivos”.

### **Helena Araújo SILVA**

Escola Superior de Educação do Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF), Portugal. Licenciada em Educação Especial e Apoios Educativos; Pós-Graduação IESF-Domínio Cognitivo Motor, Área de Educação Especial; Docente de Matemática-Escola C+S de Carrizado Montenegro – Valpaços; Coordenadora Pedagógica, Orientadora Pedagógica das atividades de Estágio do Curso de Educadores de Infância da ESEF; Docente de Educação Especial, Elemento permanente da EMAEI e Coordenadora de GR910, no Agrupamento de Escolas Santos Simões, Guimarães, Portugal. A frequentar o último ano do Mestrado em Educação Especial-Domínio Cognitivo e Motor: Escola Superior de Educação do Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF).

### **Paula Marisa Fortunato VAZ**

Docente do departamento de Psicologia da Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico de Bragança (IPB) desde 2007. Desde 2016 é Professora Adjunta no mesmo Departamento. É Doutora em Estudos da Criança-Especialidade de Educação Especial pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho (2015), Pós-Graduada em Educação Especial-Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas (2009) pela mesma universidade, Licenciada em Psicologia (2002) pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e em Professores do Ensino Básico, Variante de Matemática e Ciências da Natureza (2008) pela ESEB-IPB. Para além da docência, dedica-se à investigação. Participou no INTEGRA (-TE) Project - Scientific Routes for Intercultural Integration (2016-2018), que teve como finalidade promover a integração de jovens oriundos dos PALOP na cidade de Bragança.

### **Filipa VERÍSSIMO COELHO**

Doutorada em Psicologia da Saúde e Licenciada em Educação Social. Professora Coordenadora no ISCE - Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo, Portugal. Coordenadora da Licenciatura em Educação Social. Co-Coordenadora do Mestrado em Educação Social.





ISBN: 978-989-53210-1-8

## ÍNDICE

---

Arquitetura do modelo de intervenção e promoção escolar [MIPE] .....	18
Maria Paula Paixão & Pedro Miguel Cordeiro	
Inteligência, conhecimentos e atitudes, para saber ser.....	37
Paulo Jorge Alves	
O papel da mediação socioeducativa para a construção de uma cidadania ativa.....	51
Marisa Oliveira Lopes	
A ética das virtudes na escola.....	61
Ramiro Marques	
Psicologia e escolarização: escolas democráticas e a formação para a democracia.....	69
Felipe Oliveira & Marilene Proença Rebello de Souza	
Crise pandémica: incidente crítico potenciador de mudança?.....	83
Susana Caetano Domingos	
Bem-estar docente: uma revisão integrativa das pesquisas produzidas no Brasil.....	106
Flavinês Rebolo & Sônia da Cunha Urt	
A educação de jovens e adultos silenciada nos currículos dos cursos de formação de professores.....	127
Simone Braz Ferreira Gontijo & Juliana Parente Matias	
Perceções dos docentes sobre inclusão na educação: Um estudo no norte, centro e sul de Portugal.....	135
Eulália Silva Rocha, Helena Araújo Silva, Olívia de Carvalho, Sónia Galinha & Cristina Machado	
Reflexões sobre o bem-estar e a inclusão na escola: a perspetiva de adolescentes sobre os desafios da medicalização.....	157
Sofia Castanheira Pais	
Emoções: janelas de oportunidade.....	171
Adelaide Rocha Santos	
A Educação Social na Intervenção de Comportamentos Aditivos e Dependências.....	191
Filipa Coelho	



ISBN: 978-989-53210-1-8

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

---

**EULÁLIA SILVA ROCHA<sup>1</sup>, HELENA ARAÚJO SILVA<sup>1</sup>, OLÍVIA DE CARVALHO<sup>1,2</sup>,  
SÓNIA GALINHA<sup>3</sup> & CRISTINA MACHADO<sup>1</sup>**

---

**<sup>1</sup>ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO INSTITUTO DE ESTUDOS SUPERIORES DE FAFE**

**<sup>1 2</sup>UNIVERSIDADE PORTUCALENSE INFANTE D. HENRIQUE (UPT)**

**<sup>3</sup>ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE SANTARÉM, PORTUGAL.**

## **Introdução**

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

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

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

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



ISBN: 978-989-53210-1-8

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

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

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

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

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

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



ISBN: 978-989-53210-1-8

## Desenvolvimento

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

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

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



ISBN: 978-989-53210-1-8

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

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

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



ISBN: 978-989-53210-1-8

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

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

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

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

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

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



ISBN: 978-989-53210-1-8

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

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

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

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





ISBN: 978-989-53210-1-8

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



ISBN: 978-989-53210-1-8

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

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

Quadro 1 - Dimensões e Seções dos Indicadores para a Inclusão

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



ISBN: 978-989-53210-1-8

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

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

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

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

## **Método**

### **Participantes**

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



ISBN: 978-989-53210-1-8

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

Tabela I - *Dados sócio demográficos dos sujeitos participantes no estudo*

Fonte: Elaborada pelos autores

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

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

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

Tabela II - *Contexto profissional dos sujeitos participantes no estudo*

Fonte: Elaborada pelos autores

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

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

  

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



ISBN: 978-989-53210-1-8

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

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

Fonte: Elaborada pelos autores

## Instrumento

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



ISBN: 978-989-53210-1-8

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

### **Procedimentos**

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

### **Resultados**

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





ISBN: 978-989-53210-1-8

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

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

Quadro II - *Culturas Inclusivas*

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

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



ISBN: 978-989-53210-1-8

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

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

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

Quadro III - Políticas Inclusivas

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



ISBN: 978-989-53210-1-8

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

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

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



ISBN: 978-989-53210-1-8

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

#### Quadro IV - *Práticas Inclusivas*

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

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

#### **Discussão**

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



ISBN: 978-989-53210-1-8

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

### **Considerações finais**

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



ISBN: 978-989-53210-1-8

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



ISBN: 978-989-53210-1-8

## Referências

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





ISBN: 978-989-53210-1-8

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



ISBN: 978-989-53210-1-8

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