

Helena Clara Carvalho da Cruz Ferreira da Mata

Educação inclusiva e alunos com Currículo Específico Individual (CEI): perceções da comunidade educativa



Helena Clara Carvalho da Cruz Ferreira da Mata

Educação inclusiva e alunos com Currículo Específico Individual (CEI): perceções da comunidade educativa

Projeto em Educação Especial

Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor

Trabalho efectuado sob a orientação de  
Professora Doutora Esperança Jales Ribeiro  
e coorientação de  
Professora Doutora Rosina Fernandes





INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU

### DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Helena Clara Carvalho da Cruz Ferreira da Mata, n.º 4181, do curso Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, declara sob compromisso de honra, que o Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 4 de julho de 2018

O aluno, \_\_\_\_\_

modQ\*sac.27

## **AGRADECIMENTOS**

Às Professoras Doutoras Esperança Ribeiro e Rosina Fernandes, pela insubstituível orientação e infinita paciência.

À Professora Doutora Sara Felizardo, pelo acolhimento constante e as palavras de encorajamento.

À Professora Doutora Teresa Gouveia, que a partir de um encontro improvável, permitiu que tudo terminasse bem.

Aos que acreditaram em mim e não me deixaram desistir.

## RESUMO

As diretrizes internacionais têm conduzido a legislação portuguesa num caminho sem retorno em direção a uma escola para todos, que se quer inclusiva. O direito à educação está há muito consagrado na lei, mas tem diferentes leituras se falarmos de alunos com uma Perturbação do Desenvolvimento Intelectual acentuada. As experiências vividas pela maioria destes alunos não cumprem os princípios defendidos na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que mantém as questões relacionadas com este grupo particular sob a perspetiva dos direitos humanos. Com esta investigação, pretende-se conhecer as perceções da comunidade educativa, através dos seus representantes nos órgãos de gestão, no que diz respeito aos alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual a quem foi aplicada a medida Currículo Específico Individual. A recolha de dados foi realizada através de um inquérito por questionário, com base no *Index* para a Inclusão, a 25 elementos dos órgãos de gestão de uma escola. Os resultados permitem concluir que os participantes percecionam de uma forma positiva as questões relacionadas com a criação de culturas inclusivas (construção do sentido de comunidade e estabelecimento de valores inclusivos) e o desenvolvimento de uma escola para todos. No entanto, há um longo trabalho a realizar, nomeadamente, no sentido de promover práticas inclusivas (organização da aprendizagem e mobilização de recursos) e de implementar políticas inclusivas, sobretudo na organização do apoio à diversidade. Contribuindo para aprofundar o conhecimento das perceções da comunidade educativa acerca da inclusão, este estudo constitui-se como um ponto de partida para uma intervenção que responda às necessidades demonstradas. Permitiu ainda uma reflexão sobre a relevância do papel dos órgãos de gestão na conceção, defesa e promoção de um projeto educativo inclusivo e na responsabilização de orientar todos os elementos da comunidade a trabalhar na construção de uma escola para todos.

**Palavras-Chave:** Direitos Humanos; Educação Especial e Inclusiva; Perturbação do Desenvolvimento Intelectual; Currículo Específico Individual; Representantes da Comunidade Educativa

## **ABSTRACT**

International guidelines have led Portuguese legislation on a path of no return towards an inclusive school for all. The right to education has long been established by law, but it's viewed from a different perspective in case of Intellectual Development Disorder. The experiences endured by most of these students do not follow the principles advocated in the Convention of the Rights of Persons with Disabilities, that still looks at the issues of this particular group from the perspective of human rights. This investigation intends to understand the education community's perceptions, through its representatives in the management board, regarding students with IDD under the Portuguese legislative measure of Currículo Específico Individual (CEI), which means individual specific curriculum. Data was collected through a questionnaire, based on the Index for Inclusion, completed by 25 members of the management board of a school. Results allow us to conclude that issues related to creating inclusive cultures (building a sense of community and promoting inclusive values) and to developing a school for everyone were perceived as positive by the participants. However, there is still a lot of work to be done when it comes to promoting inclusive practices (organizing learning and mobilizing resources) and to implementing inclusive policies, especially related to organizing support systems for the diversity. This study contributes to deepen the knowledge about educational community perceptions on inclusion. It can become a starting point for an intervention to answer the needs of the school. It also promotes reflection on how relevant is the role of management boards when it comes to conceive, stand by and promote an inclusive educational project and to guide all the members of the educational community in their work towards a school for all.

**Keywords:** Human Rights; Special and Inclusive Education; students with Intellectual Development Disorder; Individual Specific Curriculum; Representatives of the Educational Community

## Índice

AGRADECIMENTOS.....	iv
RESUMO.....	vi
ABSTRACT.....	vi
Índice .....	viii
Índice de Tabelas.....	ix
Lista de Siglas .....	xi
Introdução .....	1
I – Enquadramento Teórico .....	3
1. Direitos humanos e educação inclusiva .....	4
1.1. Direitos humanos e acesso à educação .....	4
1.2. Da educação especial ao projeto de uma educação inclusiva em Portugal .....	12
2. Conceitos, indicadores e práticas na promoção de uma Escola Inclusiva .....	20
2.1. Problemática de conceitos essenciais e práticas associadas.....	20
2.1.1. Educação Inclusiva e Perturbação do Desenvolvimento Intelectual.....	22
2.1.2. Medidas Educativas, o caso do Currículo Específico Individual.....	31
2.2. Indicadores-chave no incentivo a uma Escola inclusiva .....	36
2.2.1. Papel dos órgãos de gestão.....	37
2.2.2. Práticas e trabalho colaborativo e (in)formação dos atores .....	38
2.2.3. Participação dos pais.....	40
II – Investigação Empírica.....	43
1. A problemática em estudo, questão de partida e objetivos.....	44
2. Metodologia .....	45
2.1. Tipo de estudo .....	45
2.2. Participantes.....	46
2.3 Instrumento.....	51
2.4. Procedimento .....	55
2.5. Técnicas de análise de dados.....	56
3. Apresentação, análise e discussão dos resultados.....	56
Conclusão .....	67

<i>Conclusão.....</i>	<i>66</i>
<i>Referências bibliográficas .....</i>	<i>70</i>
<i>Anexos .....</i>	<i>77</i>
<i>Anexos A – Pedido de autorização do questionário dirigido à autora da tradução portuguesa.....</i>	<i>78</i>
<i>Anexo B – Pedido de autorização e divulgação do questionário dirigido ao Diretor da escola.....</i>	<i>79</i>
<i>Anexo C – Questionário para recolha de dados.....</i>	<i>80</i>
<i>Anexo D - Tabela síntese.....</i>	<i>87</i>



## Índice de Tabelas

Tabela 1 - <i>Idade e género dos participantes</i> .....	47
Tabela 2 - <i>Estatística descritiva da idade dos participantes</i> .....	47
Tabela 3 - <i>Papel desempenhado na escola pelos participantes</i> .....	47
Tabela 4 - <i>Cargos dos participantes e tempo de desempenho</i> .....	48
Tabela 5 – <i>Grupos de recrutamento do pessoal docente</i> .....	49
Tabela 6 – <i>Estatística descritiva para o tempo de serviço</i> .....	49
Tabela 7 - <i>Experiência com alunos com PDI em medida CEI</i> .....	49
Tabela 8 - <i>Estatística descritiva do número de alunos com PDI em CEI com quem trabalharam/contactaram os participantes</i> .....	50
Tabela 9 - <i>Dimensões e secções do Índex para a Inclusão (Booth e Ainscow, 2002).....</i>	51
Tabela 10 – <i>Diretrizes da CDPD, direitos e intervenção com alunos com PDI em medida CEI</i> .....	55
Tabela 11 – <i>Exemplos de direitos e intervenção com alunos com PDI em medida CEI ...</i>	56
Tabela 12 – <i>Direitos dos alunos com PDI em medida CEI e responsabilidade dos participantes nesse âmbito</i> .....	57
Tabela 13 – <i>Direitos dos alunos com PDI em medida CEI e responsabilidade dos participantes nesse âmbito (frequências e percentagens).....</i>	57
Tabela 14 – <i>Construir o sentido de comunidade (Secção A1)</i> .....	59
Tabela 15 – <i>Estabelecer valores inclusivos (Secção A2).....</i>	60
Tabela 16 – <i>Desenvolver a escola para todos (secção B1)</i> .....	61
Tabela 17 – <i>Organizar o apoio à diversidade (Secção B2)</i> .....	62
Tabela 18 – <i>Organizar a aprendizagem (Secção C1)</i> .....	63
Tabela 19 – <i>Mobilizar os recursos (Secção C2).....</i>	63
Tabela 20 – <i>Estatística descritiva para os somatórios das secções e dimensões do Index para a Inclusão</i> .....	64
Tabela 21 – <i>Estatística descritiva para os valores médios das secções e dimensões do Index para a Inclusão</i> .....	65

## **Lista de Siglas**

APPACDM - Associação de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental  
CEI – Currículo Específico Individual  
CERCIs - Cooperativas de Educação e Reabilitação  
CDPD - Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência  
CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CRI - Centro de Recursos para a Inclusão  
DGAE - Direção-Geral da Administração Escolar  
DGIDC – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular  
DSM – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais  
EUA – Estados Unidos da América  
IPI - Intervenção Precoce na Infância  
NEE – Necessidades Educativas Especiais  
NEECP - Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente  
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico  
ODDH - Observatório da Deficiência e Direitos Humanos  
ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável  
OMS- Organização Mundial de Saúde  
ONU - Organização das Nações Unidas  
PDI – Perturbação de Desenvolvimento Intelectual  
PEI – Programa Educativo Individual  
PIT – Plano Individual de Transição  
UE - União Europeia  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## **Introdução**

Na iminência da publicação de nova legislação para a educação especial e perante a discrepância do que a lei permite e o que realmente se faz na maioria das escolas, surge como pertinente procurar resposta para algumas questões que, parecendo elementares, podem explicar a situação que se vive atualmente: Terá a comunidade educativa consciência de que todas as crianças e jovens têm o direito a frequentar a mesma escola, partilhando experiências e aprendizagens que os façam crescer? Será que reside na lei a chave para a construção de ambientes inclusivos?

A História mostra que nem sempre se encararam estas questões de forma tão linear, mas o caminho percorrido trouxe-nos a um movimento internacional que aponta na direção de uma escola para todos.

A prática tem revelado que a inclusão de alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual apresenta-se como a mais desafiante, razão pela qual se optou por um enfoque neste caso particular. No contexto da atual legislação portuguesa, quando abrangidos pela medida educativa Currículo Específico Individual, os alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual veem-se circunscritos a frequentar ambientes segregados.

Reconhecendo como determinante o papel dos órgãos de gestão numa escola, responsáveis por alcançar uma visão sistémica, congregar toda a comunidade educativa em volta de um projeto e implementar mudanças (Ainscow, 2011; Correia, 2013; Meijer, 2003), pretende-se conhecer as suas perceções no que diz respeito aos alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual a quem foi aplicada a medida Currículo Específico Individual.

Assim, o presente trabalho inicia-se com um enquadramento teórico organizado em dois eixos distintos – o primeiro direcionado para os direitos humanos e educação inclusiva e o segundo centrado nos conceitos, indicadores e práticas inclusivas. Pretendeu-se percorrer o caminho dos direitos humanos em paralelo com a evolução do conceito de escola inclusiva, começando pela abordagem à questão dos direitos humanos e do acesso à educação e, depois, explorando a realidade portuguesa, nomeadamente no percurso feito pela educação especial até ao projeto de uma educação inclusiva. Num segundo momento, foram explanados conceitos, indicadores e práticas na promoção de uma escola inclusiva, com o intuito de problematizar os conceitos essenciais e práticas associadas, onde foram tratadas a educação inclusiva e as perturbações do desenvolvimento intelectual, bem como as medidas educativas, nomeadamente o Currículo Específico Individual. Em seguida, relativamente aos indicadores-chave no incentivo a uma Escola

inclusiva, explorou-se o papel dos órgãos de gestão, práticas e trabalho colaborativos e (in)formação dos atores e, finalmente, a participação dos pais/mães.

Depois de rever os conceitos mais importantes e aprofundar os temas centrais do trabalho, enunciou-se a problemática em estudo, formulando as questões de partida e os objetivos da investigação.

Seguidamente, é delineada a metodologia utilizada na investigação, através da apresentação do tipo de estudo, participantes, instrumento utilizado, procedimentos e técnicas de análise de dados.

Posteriormente, os resultados obtidos são apresentados, analisados e discutidos, à luz da teoria existente sobre estas matérias.

Por último, com base nestes, são tecidas considerações acerca dos resultados mais relevantes, integrando também as limitações do estudo e sugestões para futuras investigações nesta área.

## **I – Enquadramento Teórico**

## **1. Direitos humanos e educação inclusiva**

### **1.1. Direitos humanos e acesso à educação**

Não se pretendendo fazer uma retrospectiva histórica exaustiva no que diz respeito aos direitos humanos, pensamos ser importante referir um marco fundamental por ter sido a primeira declaração e o ponto de partida para as preocupações futuras no que a esse tema diz respeito. Se recuarmos a agosto de 1789, encontramos a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, resultado da Revolução Francesa, cujo lema *Liberté, Egalité, Fraternité* orientou o pensamento político e social das sociedades ocidentais a partir daí. Esta declaração tinha como base a defesa dos direitos naturais, inalienáveis e não negociáveis do Homem (Pissurno, 2016), fundamentados na convicção de que todos os seres humanos devem ser livres e iguais em direitos.

Quase dois séculos mais tarde, em 1948, após as experiências traumatizantes de duas guerras mundiais devastadoras, surgiu a Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948) numa tentativa de salvaguardar, sobretudo, a segurança das populações civis e de evitar, ou pelo menos minimizar, os atentados contra os direitos humanos. Este instrumento normativo colocou os direitos humanos no centro da Ordem Jurídica Internacional e, segundo os investigadores do Centro de Direito à Família, da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, tornou-se o padrão da moralidade internacional, atribuindo ao indivíduo o lugar de unidade primária e o sujeito por excelência do Direito Internacional (Redruello, Ribeiro, Marques, & Oliveira, 2010). No que respeita à educação, o seu artigo 26.º define que “Toda a pessoa tem direito à educação. A Educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao nível elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório”. Este foi um grande passo para uma longa caminhada apenas iniciada, ao qual se seguiram outros momentos marcantes.

Por sua vez, em 1963, a Convenção contra a Discriminação na Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO - veio lembrar, a nível internacional, a Declaração Universal de Direitos Humanos e propõe estabelecer a cooperação entre as nações a fim de assegurar o respeito universal dos direitos humanos e igualdade de possibilidades de educação (ONU, 1963).

Mais recentemente, no início da década de 80, surge o primeiro documento de âmbito internacional - Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência - a pormenorizar a problemática das pessoas com deficiência, apresentando propostas ao nível da legislação, do trabalho, da educação e formação, entre outras (ONU, 1982). Foi aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, no ano a seguir ao Ano Internacional das Pessoas Deficientes, em 3 de dezembro de 1982, e teve como principal objetivo “promover medidas eficazes para a prevenção da deficiência e para a reabilitação e a

realização dos objetivos de igualdade e participação plena das pessoas com deficiência na vida social e no desenvolvimento” (ONU, 1982, pp. 4-5). Determinou que, independentemente do seu grau de desenvolvimento, em todos os países seriam aplicados os princípios da igualdade de oportunidades relativamente às de toda a população e da participação equitativa na melhoria das condições de vida resultantes do desenvolvimento social e económico (Redruello et al., 2010).

Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em finais de 1989, e ratificada por Portugal, um ano mais tarde, a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) veio reforçar os princípios fundamentais das Nações Unidas e as disposições precisas de vários tratados de direitos humanos, reafirmando que, devido à sua vulnerabilidade, as crianças necessitam de uma proteção e de uma atenção especiais e, nomeadamente, a criança com deficiência. O artigo 23.º define que a criança mental e fisicamente deficiente tem direito a cuidados especiais, educação e formação adequados que lhe permitam ter uma vida plena e decente, em condições de dignidade, e atingir o maior grau de autonomia, uma integração social tão completa quanto possível e o desenvolvimento pessoal, incluindo nos domínios cultural e espiritual (Pinto & Teixeira, 2012).

Em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, com a assinatura da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, da UNESCO, foi reforçado que a educação é um direito fundamental de todos:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990, p. 4)

Quarenta anos após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a UNESCO adotou a Declaração Mundial de Educação Para Todos, pelo facto da educação ministrada apresentar graves deficiências em todo o mundo, não estando universalmente disponível para a maioria da população mundial. Pretende-se acentuar a ideia de que a educação é um direito de todos, importante contributo para um mundo mais seguro e mais tolerante, onde cresça a cooperação internacional, através de uma educação de melhor qualidade. Com esta declaração reforça-se ainda a necessidade de universalização no acesso à educação, promoção da equidade, atenção à aprendizagem, do fortalecimento de alianças com vista a ampliar a ação da educação básica, cooperando e adotando as medidas necessárias para propiciar a educação para todos (UNESCO, 1990).

No que diz respeito aos países europeus, em 1990, surge a Resolução do Conselho de Ministros da Educação sobre a Integração das crianças e jovens com deficiência no sistema regular de ensino e, em 1993, os Estados Membros da União Europeia ratificaram as Regras das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2009).

Em 1993, foram redigidas as Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, tendo por base a longa experiência da Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência (1983-1992), a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Convenção sobre os Direitos da Criança e o Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência, constituindo o seu fundamento político e moral. Teve como finalidade garantir a todas as pessoas com deficiência, independentemente da sua idade ou género, o exercício de direitos e deveres iguais aos de todos os outros membros da sociedade (ONU, 1993).

Este documento define ainda que:

Os Estados devem reconhecer o princípio segundo o qual deve proporcionar-se às crianças, jovens e adultos com deficiência igualdade de oportunidades em matéria de ensino primário, secundário e superior num contexto integrado. Os Estados devem ainda garantir que a educação das pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema de ensino. (ONU, 1993, p. 25)

No ano seguinte, e resultante da Conferência Mundial sobre Educação de Necessidades Especiais, é elaborada a Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais, na qual é introduzida a noção de escola inclusiva como sendo o local onde todos os alunos aprendem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentem (UNESCO, 1994). No seu artigo 7.º, determina que compete às escolas adaptar-se aos ritmos e estilos de aprendizagem dos seus alunos, satisfazendo as suas diferentes necessidades, e garantindo a todos um bom nível de educação. Para isso, necessitará de se desenvolver dentro da escola um conjunto de serviços e apoios adequados.

Esta declaração torna-se o elemento-chave comum relativamente ao enquadramento concetual das políticas de muitos países europeus e o ponto de partida para o trabalho na área das necessidades educativas especiais. Os princípios aí enunciados devem nortear todas as políticas de educação e não apenas as que tratam especificamente das necessidades educativas especiais, pois abrangem desde a “igualdade de oportunidades, em termos de um verdadeiro acesso à aprendizagem, ao respeito pelas diferenças individuais e a uma educação de qualidade para todos, mais centrada nas áreas fortes do



que nas debilidades” (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2009, p. 13).

Em 1996, o Conselho de Ministros da Educação da União Europeia publicou a Resolução sobre Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência e a Comissão das Comunidades Europeias publicou uma comunicação sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência: Uma Nova Estratégia para a Comunidades Europeia.

A Resolução do Parlamento Europeu, Rumo a uma Europa Sem Barreiras para Pessoas com Deficiência, foi publicada em 2001. Em 2003, surge nova Resolução, Rumo a um instrumento juridicamente vinculativo das Nações Unidas, o Parecer do Comité Económico e Social Europeu sobre Parâmetros de Referência Europeus para a Educação e a Formação: Seguimento do Conselho Europeu de Lisboa, com vista a proteger e promover os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência, seguida pelas Resolução do Conselho Europeu da União Europeia sobre Promoção do Emprego e da Integração Social das Pessoas com Deficiência e ainda uma outra sobre Igualdade de Oportunidades para os Alunos e Estudantes com Deficiência na Educação e Formação (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2009), configurando-se como dois dos principais documentos da União Europeia que orientam as políticas dos estados-membros no que diz respeito à educação especial.

Na década seguinte, em 2006, surge a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) que é adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, mantendo as questões relacionadas com as pessoas com deficiência sob a perspectiva dos direitos humanos. Trata-se do primeiro instrumento jurídico que agrega e enumera todos os direitos das pessoas com deficiência. Embora os direitos presentes na Declaração Universal de Direitos Humanos e outros tratados, bem como normas e jurisprudências nacionais e internacionais, protegessem todos os seres humanos sem discriminação, na realidade, alguns grupos continuam a enfrentar condições particularmente desfavorecidas, nomeadamente as pessoas com deficiência (Comissão Europeia, 2010; Pinto, Pinto, & Teixeira, 2014; Pinto & Teixeira, 2012; Redruello et al., 2010).

O objetivo desta Convenção é:

Promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem

obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (ONU, 2006, p. 3).

A deficiência é aqui apresentada como “um conceito em evolução e (...) resulta da interação entre pessoas com incapacidades e barreiras comportamentais e ambientais que impedem a sua participação plena e efetiva na sociedade em condições de igualdade com as outras pessoas” (ONU, 2006, p. 1). Os princípios gerais da Convenção passam pela não discriminação, efetiva inclusão social, acessibilidade, igualdade entre homens e mulheres, aceitação da pessoa como parte da diversidade humana, respeito pela autonomia, autodeterminação e independência e respeito pela sua identidade (ONU, 2006).

Outro aspeto que merece referência é o facto de a sociedade ser responsabilizada por criar as condições que garantam os direitos fundamentais das pessoas com deficiência, nomeadamente no que diz respeito ao reconhecimento da sua capacidade jurídica em condições e igualdade com as outras, em todos os aspetos da sua vida.

Parece-nos importante clarificar que a Convenção não cria novos direitos ou condições especiais para as pessoas com deficiência. Apenas se torna explícito em que medida todas as categorias de direitos humanos (civis, culturais, económicos, políticos e sociais) se aplicam também a estas pessoas, identificando as áreas em que são necessárias adaptações para que seja uma realidade o exercício desses direitos (Pinto & Teixeira, 2012), colocando a criança com deficiência/incapacidade no centro, dando primazia ao seu superior interesse e permitindo que se ouça a sua voz e vontade:

Os Estados Partes asseguram às crianças com deficiência o direito de exprimirem os seus pontos de vista livremente sobre todas as questões que as afetem, sendo as suas opiniões devidamente consideradas de acordo com a sua idade e maturidade, em condições de igualdade com as outras crianças e a receberem assistência apropriada à deficiência e à idade para o exercício deste direito. (ONU, 2006, p. 5)

No que diz respeito à educação, o artigo 24.º da Convenção é considerado de importância crucial visto que defende a educação inclusiva (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2009). Assegurada por um sistema de educação que promova a aprendizagem ao longo da vida, coloca as pessoas com deficiência/incapacidade em pé de igualdade com os seus pares, no acesso gratuito e de qualidade aos diferentes níveis de ensino. São também garantidas medidas de apoio

individualizadas que potencializem o desenvolvimento social e acadêmico de forma a concorrer para o objetivo de efetiva inclusão (ONU, 2006).

A Convenção impõe ainda aos Estados Parte a obrigatoriedade de criarem estruturas ou agências independentes de monitorização e de envolverem nesses processos a sociedade civil, em particular as pessoas com deficiência/incapacidade, com a responsabilidade da realização de relatórios periódicos sobre as medidas adotadas para a criação de condições efetivas para que todas as pessoas com deficiência/incapacidade possam usufruir de uma vida com dignidade e em plena igualdade com todos os cidadãos.

Portugal ratificou a Convenção e o seu protocolo opcional em 2009 - Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 7 de maio, e Decreto do Presidente da República n.º 71/2009, de 30 de julho -, o que obrigou a que se iniciasse uma nova era no reconhecimento e defesa dos direitos humanos das pessoas com deficiência e incapacidade e na proibição da discriminação, de que são alvo em todas as áreas.

No ano seguinte à Convenção, em 2007, o Conselho Europeu de Ministros da Educação identificou as necessidades educativas especiais como um dos dezasseis objetivos prioritários a considerar nos Objetivos de Lisboa 2010 e, nas propostas de objetivos da Comunidades Europeia para 2020, estes alunos continuam a ser uma prioridade (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2009).

As Conclusões e Recomendações da Conferência Internacional de Educação, realizada em Genebra, em 2008, designada Educação Inclusiva: O Caminho do Futuro, vieram reforçar este imperativo, coligindo uma série de recomendações-chave onde a primeira preocupação é a da implementação de políticas que favoreçam as condições para uma educação de qualidade para todas as crianças, que só é possível numa lógica de educação inclusiva (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2009; UNESCO, 2008).

Em 2009, a UNESCO lança um novo desafio à inclusão, defendendo que tal só pode acontecer se as escolas regulares apostarem efetivamente na educação de todas as crianças da comunidade. Enquanto processo de resposta às diferentes características dos alunos, promotor da sua participação nas aprendizagens e na vida da escola, as práticas inclusivas levam a uma melhoria dos processos e dos ambientes de aprendizagem (UNESCO, 2009, cit. por Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2009).

Este documento realça três ideias principais: a inclusão e a qualidade são recíprocas; o acesso e a qualidade interligam-se e reforçam-se mutuamente; a qualidade e a equidade são fundamentais para garantir a educação inclusiva (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2009). Neste sentido, as políticas inclusivas deverão basear-se nos princípios e valores de acesso, qualidade, equidade, justiça social,

democracia, participação, equilíbrio entre o grupo e diversidade (Arnesen et al., 2009, cit. por Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2011a).

Dá-se conta da mudança de preocupações. Já não é a argumentação para defesa da educação inclusiva que está no centro, com a apresentação de estudos que corroborem as suas vantagens, mas sim a procura da melhor forma de a efetivar. Os relatórios e normativos internacionais fixam a sua atenção no *como*.

Por outro lado, a convicção de que o que é bom para os alunos com necessidades educativas especiais, é bom para todos os alunos (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014b; Meijer, 2003, 2005; Sanches-Ferreira, 2007) e perante uma gritante heterogeneidade de alunos aos mais diversos níveis e com as mais variadas necessidades, começa a alargar-se o perímetro de influência da noção de educação inclusiva, deixando de ter os alunos com necessidades educativas especiais como principal referência, para caminhar na direção de uma Escola para Todos, onde todos quer dizer exatamente Todos. Então, os olhos voltam-se para outras variáveis que não os alunos e as suas incapacidades.

No prefácio do documento Formação de Professores para a Inclusão na Europa – Desafios e Oportunidades (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2011a), Meijer afirma que, em diferentes momentos, tem salientado a importância dos professores, pois o debate sobre a inclusão pode ser feito a vários níveis (conceitual, político, ...), mas cabe ao professor gerir a diversidade de alunos na sala de aula, com a implementação dos princípios da educação inclusiva. Se não for capaz de o fazer, cairão por terra todas as intenções. O grande desafio será apostar no desenvolvimento de currículos e na formação dos professores para gerir a diversidade.

A partir daqui, os grupos de trabalho da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial avançam com recomendações para uma política mais abrangente de amplas reformas que assegurem o desenvolvimento das escolas inclusivas e apoiem a formação de professores para a inclusão. Realçam a necessidade de clarificação dos conceitos que envolvem a inclusão e a diversidade. Incentivam ainda a introdução de políticas que implementem um contínuo de apoios, com vista a permitir uma resposta adequada por parte dos professores à diversidade de necessidades dos alunos – inclui-se nestes apoios o ministrado pelos professores especializados e outros técnicos, em contexto de sala de aula, numa partilha de saberes e desenvolvimento de competências (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2011a).

O caminho foi longo e, apesar de ainda haver muito a percorrer, é notória a preocupação cada vez maior de ter como foco as pessoas com deficiência/incapacidade, aproximando-as cada vez mais, nos seus direitos, às pessoas sem deficiência. Nas últimas décadas, multiplicam-se os normativos que orientam para a inclusão, sendo evidente a

mudança no discurso dos textos legislativos no que diz respeito a estas questões, para a qual muito tem contribuído um número significativo de estudos sobre esta temática.

Um estudo levado a cabo por Verdugo e colegas (2012), no qual foram analisados os oito principais domínios da qualidade de vida aplicada à deficiência mental/perturbação do desenvolvimento intelectual<sup>1</sup> e os 34 artigos contidos na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, possibilitou que se verificasse a estreita relação que existe entre eles. Esta convergência de preocupações tem permitido que abordagens até recentemente consideradas utópicas comecem a ser uma realidade, nomeadamente as questões referentes à qualidade de vida e autodeterminação.

Num passado muito recente, em maio e junho de 2015, com a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) e a Declaração de Lisboa, respetivamente, é reforçada a importância da educação inclusiva numa Educação para Todos e Mel Ainscow (Pró-Inclusão, 2015) apresentou de forma clara as razões que a justificam, agrupando-as em três categorias: educacional – nas escolas inclusivas, todas as crianças, independentemente das suas características, são beneficiadas, quando, para dar resposta às diferenças individuais, são desenvolvidas diferentes formas de ensino; social - as escolas inclusivas, ao colocarem lado a lado todas as crianças, conseguem alterar atitudes face à diferença e, assim, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e menos discriminatória; e económica – é claramente uma solução menos dispendiosa educar em conjunto todas as crianças, do que criar diferentes tipos de escolas especializadas.

Em setembro do mesmo ano, a Assembleia Geral da ONU adotou a Agenda 2030, onde são indicados 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e respetivas metas e indicadores que devem orientar o esforço global de promoção de um desenvolvimento sustentável até 2030, aplicáveis a todas pessoas, incluindo as pessoas com deficiência/incapacidade. Pela sua importância, alguns dos ODS fazem referência especificamente à deficiência/incapacidade e, como tal, são alvo de uma monitorização regular. Diversos grupos de trabalho da Organização das Nações Unidas (ONU), da União Europeia (EU) e organizações de pessoas com deficiência/incapacidade têm vindo a trabalhar esta questão, tendo em vista a operacionalização dos ODS no domínio da deficiência/incapacidade (ODDH, 2017).

Em abril de 2016, de acordo com o determinado pela Convenção e perante o relatório de Portugal, o Comité dos Direitos das Pessoas com Deficiência manifestou preocupação

---

<sup>1</sup> Apresentados por Shalock na sua definição, amplamente aceite pela comunidade científica, “a qualidade de vida espelha as condições de vida desejadas por uma pessoa que estão em sintonia com as oito necessidades fundamentais que representam o âmago das dimensões da vida de cada um: bem-estar emocional, relações interpessoais, bem-estar material, desenvolvimento pessoal, bem-estar físico, autodeterminação, inclusão social e direitos”. (Veiga, Saragoça, Fernandes, Silva & Domingues, 2014, p. 22)

com a existência de escolas de referência, por constituíram uma forma de segregação. Recomendou a revisão da legislação em matéria educativa, para que seja cumprida a Convenção, nomeadamente no que diz respeito ao seu artigo 24.º, onde a palavra inclusão é reforçada em diferentes momentos, e a regulamentação do acesso dos estudantes com deficiência ao ensino superior e à formação profissional em igualdade de circunstâncias com os demais estudantes, assegurando as adaptações razoáveis e serviços de apoio necessários (ONU, 2016).

### ***1.2. Da educação especial ao projeto de uma educação inclusiva em Portugal***

Se, a nível internacional, o caminho tem sido longo, mesmo com as orientações da UNESCO e da União Europeia, em Portugal este caminho tem sido traçado a reboque dos movimentos e das imposições internacionais, conseguindo, no entanto, continuar a criar um desfasamento gritante entre a legislação e as práticas efetivas.

Não é necessário recuarmos muito no tempo para nos apercebermos do estigma que sempre atingiu as pessoas com deficiência/incapacidade, seja física ou intelectual.

Portugal não fugiu ao modelo apresentado por Bautista (1997), no qual delimitou três fases da história da educação especial – a da criação de asilos; a da defesa de que a educação deveria decorrer em ambientes segregados, mas já com algumas preocupações educativas; e a da integração das pessoas com deficiência com os seus pares -. Assistiu-se à evolução da perspetiva assistencialista e de proteção para a da educação, da iniciativa privada para a pública, da segregação para a integração.

Podemos resumir a organização de recursos para crianças e jovens com deficiência/incapacidade em três períodos: o primeiro, na segunda metade do século XIX, com a criação das primeiras instituições privadas, denominadas asilos e destinadas a cegos e surdos; o segundo, um século mais tarde, nos anos 60, sob a supervisão do Ministério das Assuntos Sociais, com a criação de centros de educação especial e a realização os primeiros programas de formação especializada de professores; o terceiro, com início nos anos 70, já liderado pelo Ministério da Educação, com a criação da Divisão de Ensino Especial dos Ensinos Básicos e Secundário, abrindo caminho para a integração escolar (Ruivo, 1999).

Na área da educação, as primeiras preocupações com a formação de professores e a criação de classes especiais remontam ao início dos anos 40 do século passado. A partir daí e durante décadas, a designação de ensino especial remetia para um tipo de educação destinada às crianças com deficiência/incapacidade, num ambiente segregador - dito especializado -, não só por não permitir o acesso aos ambientes frequentados pelas outras

crianças, mas também pela divisão das crianças por tipos de deficiência/incapacidade (Rodrigues & Nogueira, 2010).

A partir da década de 60 do século passado, iniciou-se um movimento de integração no norte da Europa que originou uma fase de consciencialização generalizada a nível internacional, e que foi determinante na forma como se passou a olhar para estas questões, nomeadamente em Portugal. Esse movimento encontrou eco nos Estados Unidos da América (EUA), com a publicação, em 1975, do documento *Public Law 94-142*, que consagrou o direito a todas as crianças de receberem uma educação apropriada num meio menos restritivo possível e a necessidade de legislar os procedimentos necessários para tornar exequível esse atendimento educativo (Sanches-Ferreira, 2007).

Esta lei assenta em cinco princípios com efeitos diretos nas políticas e práticas de ensino dos alunos com necessidades educativas especiais: direito a uma educação livre e adequada; obrigatoriedade da escola dar resposta às necessidades educativas de todas as crianças, independentemente das suas características; direito a uma avaliação não discriminante; procedimentos adequados e justos; obrigatoriedade de se desenvolver um plano educativo que responda às necessidades individuais de cada aluno; meio o menos restritivo e mais normalizador possível, implicando a frequência da sala de aula do ensino regular, sempre que possível (Wood, 1993, cit. por Sanches-Ferreira, 2007).

Foi assim assegurado, nos EUA, o ensino junto dos pares, de forma universal e gratuita, às crianças com deficiência/incapacidade (Rodrigues & Nogueira, 2010; Ruivo, 1999).

No final dessa década, começaram a surgir vozes que defendiam que as classes especiais segregadas não constituíam o enquadramento mais eficaz para as crianças com incapacidade ou com insucesso escolar e, apoiadas pelas decisões judiciais nos EUA, eram favoráveis à colocação dos alunos pertencentes a minorias ou com necessidades educativas especiais em espaços o menos restritivos possível, o que forneceu o suporte legal necessário à tendência integradora, a que se assistiu a partir dos anos 60 (Sanches-Ferreira, 2007).

Por sua vez, no Reino Unido, é publicado o Relatório do *Warnok Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, em 1978, outro documento que influenciou de forma determinante a definição das políticas educativas em Portugal.

Após uma análise das práticas de ensino utilizadas com alunos diferentes, este documento apresenta o conceito de necessidades educativas especiais, definido segundo três categorias: necessidades de meios específicos de acesso ao currículo normal, em consequência de incapacidade motora ou sensorial; necessidade de implementação de currículos alternativos para algumas crianças em função da gravidade das dificuldades de

aprendizagem; necessidade de uma atenção particular ao ambiente social e emocional da escola e da sala de aula.

Para além disso, assenta ainda em duas ideias fundamentais. A primeira é a de que a avaliação e a categorização das crianças não devem ser centradas nas suas dificuldades e deficiências, mas sim, as necessidades equacionadas e compreendidas. A segunda prende-se com a obrigatoriedade de frequentarem sala de aula do ensino regular, sempre que possível e com as adaptações necessárias dos currículos (Sanches-Ferreira, 2007).

Está-se perante a apresentação de novas perspetivas segundo as quais uma criança apresenta necessidades educativas especiais quando revela alguma dificuldade de aprendizagem substancialmente superior à da maior parte dos seus pares - por dificuldade de aprendizagem entende-se uma incapacidade que se torna barreira ou impedimento ao acesso às possibilidades educativas proporcionadas às crianças da mesma idade (Morris, Watt, & Wheatley, 1995, cit. por Sanches-Ferreira, 2007).

São defendidos, entre outros, direitos iguais para todos os cidadãos, no que diz respeito à educação, e os direitos dos pais/mães na tomada de decisões. Privilegia-se a vertente educacional na análise da problemática da criança e baseia-se a intervenção educativa nas necessidades da criança em termos do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, estabelecendo-se um novo modelo concetual que se afasta do modelo médico tradicional (Ruivo, 1999; Sanches, 1995). Rejeitando os modelos de segregação implementados durante séculos, este novo modelo vem dar um passo importante no sentido da integração, permitindo, no entanto, a existência de espaços segregadores dentro da escola regular, o que vai ser determinante na forma como a educação especial é encarada de forma generalizada, durante demasiado tempo.

Neste modelo, ter necessidades educativas especiais é sinónimo de ter necessidade de um apoio educativo adicional ou diferente do que é habitual nas escolas do ensino regular (Ruivo, 1999; Sanches, 1995). A construção da intervenção assenta em pressupostos que colocam em evidência o desfasamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica, ou dos objetivos curriculares esperados tendo como referência a formulação de expectativas relacionadas com a idade, justificando assim o ensino remediativo, de recuperação das aprendizagens, disponibilizado em ambientes segregadores (Ainscow, 2009; Arnaiz, 2009; Freire, 2008).

Por sua vez, na Dinamarca, o atendimento educativo das crianças e jovens com algum tipo de incapacidade/deficiência é orientado pelos quatro princípios básicos seguintes: da proximidade (determina que o apoio deve efetuar-se tão próximo quanto possível da sua casa); da interferência mínima (não deve receber mais apoio do que o necessário para ultrapassar as limitações da sua deficiência/incapacidade); da eficácia (as



situações educativas previstas têm de contribuir para o pleno desenvolvimento das suas capacidades); da integração (subordina a aplicação e desenvolvimento de todas as medidas relativas à educação na escola regular) (Conselho Nacional de Educação, 2014).

Em Portugal, só em 1976, no Decreto de Aprovação da Constituição de 10 de abril, do Diário da República, n.º 86, foram assegurados todos os direitos às pessoas com deficiência/incapacidade, nomeadamente no que respeita ao ensino, nos artigos 71.º e 74.º.

Desde a década de 60, a falta de respostas do estado justificou a disseminação das hoje denominadas Associação de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM) e, a partir de 1975, das Cooperativas de Educação e Reabilitação (CERCIs), apesar da educação de todas crianças, com ou sem deficiência, ter passado a ser da responsabilidade do Ministério da Educação, em 1974. Estas instituições foram alargando o seu campo de ação, criando respostas que iam da intervenção precoce à formação profissional, emprego protegido e valências ocupacionais, apoiadas pela criação de residências (APPACDM-Lisboa, 2016; Rodrigues & Nogueira, 2010; Sanches, 1995). Sempre com a justificação do suporte técnico especializado, estas instituições mantêm as portas abertas até hoje, tentando adaptar-se às novas exigências determinadas pelas alterações legislativas, mas continuando a promover uma atitude de completa exclusão social.

Um longo caminho foi percorrido refletindo a evolução de concepções sobre a educação especial que, tendo passado por um atendimento exclusivo em escolas especiais, promoveu a integração física de alunos com deficiências motoras e sensoriais na escola regular, apoiados por equipas de educação especial. Foi iniciado com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), onde é definida a educação especial como modalidade integrada no sistema geral da educação escolar (artigo 16.º), que presta apoio nas estruturas regulares de ensino, com o intuito de recuperar e integrar, do ponto de vista socioeducativo, os jovens com necessidades educativas específicas resultantes de deficiências físicas e mentais (artigo 17.º) continuando a prever a manutenção das instituições de ensino especial (artigo 18.º).

Apenas com a publicação do Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro, a escolaridade passou a ser obrigatória, sem isenção da sua frequência para todos os alunos com necessidades educativas especiais.

Posteriormente, a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, assenta em muitos dos princípios que encontramos no relatório inglês de 1978: a substituição das categorias de classificação baseadas em juízos do foro médico pelo conceito de necessidades educativas especiais, fundamentado segundo critérios de índole pedagógica; a atribuição da responsabilidade pela educação de (quase) todos os alunos à

escola regular; a convicção de que educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve ocorrer no meio menos restritivo possível (Sanches-Ferreira, 2007). No entanto, prevalece a ideia de que alguns alunos necessitam de uma educação especial separada com serviços únicos e diferentes, em contextos à parte, com o propósito de maximizar o potencial do aluno (Sanches-Ferreira, 2007).

Esta legislação veio trazer grandes mudanças, nomeadamente com a definição das medidas educativas a proporcionar aos alunos com necessidades educativas especiais que frequentavam o ensino básico e secundário, com a recomendação de que “deve processar-se no meio menos restritivo possível” (Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, p. 4390). Logo no preâmbulo, explicita-se a mudança de orientações que se pretende consagrar: a substituição da classificação em diferentes categorias de deficiência, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de necessidades educativas especiais baseado em critérios pedagógicos; uma maior responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem; a adoção da perspetiva de escola para todos; o reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos; o desenvolvimento do processo educativo em meio menos restritivo possível dos alunos com necessidades educativas especiais (Conselho Nacional de Educação, 2014). Apresenta ainda um conjunto de medidas que vão desde a possibilidade de utilização de equipamentos apropriados, adaptações dos materiais e dos currículos, organização das classes e das turmas da forma mais conveniente, condições especiais de matrícula, frequência e avaliação, recurso a apoios pedagógicos acrescidos e, a mais restritiva, só aplicável quando todas as outras se revelarem insuficientes, a medida ensino especial.

O conceito de necessidades educativas especiais, que passa a ser utilizado em todos os contextos, abrange não só os alunos que frequentam as escolas e as salas especiais, mas também as crianças colocadas nas salas de apoio ou nas salas de aula regular, subentendendo um contínuo de dificuldades e necessidades e abandonando-se assim a dicotomia ‘deficiência/normalidade’ (Sanches-Ferreira, 2007). Para além disso, atribui parte das dificuldades de aprendizagem a variáveis extrínsecas, diminuindo o reconhecimento do peso das variáveis internas ao aluno e, simultaneamente, realçando a necessidade da intencionalidade do ato de ensino (Sanches-Ferreira, 2007).

Mais de uma década depois, a publicação de vários despachos, nomeadamente n.º 453/2004, 50/2005 e 1/2006, veio implementar uma série de medidas que visavam apoiar os alunos com diferentes tipos de desvantagens, cultural, social, económica, em risco de abandono escolar, com retenções repetidas, entre outras, criando oportunidades para a construção de uma escola para todos.

A entrada em vigor da Lei de Bases do Regime Jurídico da Prevenção, Habilitação, Reabilitação e Participação da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 38/2004, de 18 de agosto) mantém como princípios fundamentais os valores da igualdade, da não discriminação e da participação plena do cidadão com deficiência/incapacidade, fomentando ainda oportunidades de educação, formação e trabalho ao longo da vida, bem como a promoção do acesso a serviços públicos e ajuda na construção de uma sociedade para todos, eliminando barreiras que visem a participação da pessoa com deficiência/incapacidade. Já a Lei n.º 46/2006, publicada em 28 de agosto, teve como propósito prevenir, proibir e punir a discriminação, direta ou indireta, em razão da deficiência/incapacidade ou da existência de risco agravado de saúde, sob todas as formas, sancionando a prática de atos que se traduzam na violação de quaisquer direitos fundamentais.

De facto, o legislador nacional revela, em cada diploma, preocupação com a necessidade de integrar as pessoas com deficiência/incapacidade, fomentando os princípios da igualdade entre todos os cidadãos, a paridade de oportunidades e a integração social. No entanto, segundo Redruello e colegas (2010), os investigadores do Centro de Direito à Família, da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, alertam para o facto de, para as pessoas com deficiência/incapacidade, não ser suficiente, pois as dificuldades com que se deparam diariamente exigem medidas concretas nos ambientes que frequentam – nomeadamente, no acesso à educação, à formação e ao emprego – como forma de realização e participação efetiva. É importante que se aproxime o que se defende do que se realiza.

Teve de se aguardar pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, para ver assumida a noção de escola inclusiva, onde todos os alunos possam encontrar as respostas educativas que lhes permitam realizar um percurso escolar em comum. São introduzidas grandes alterações com esta nova legislação: recurso à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) da Organização Mundial de Saúde (2004), nomeadamente ao nível do processo de avaliação (“tendo por referência a CIF”); definição dos serviços de educação especial que se destinam aos alunos “com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida decorrentes de alterações funcionais ou estruturais de carácter permanente resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, p. 1) limitando a sua ação aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente (NEECP) e distinguindo-a dos apoios educativos prestados a outros alunos. Estamos perante uma mudança de paradigma, pelo menos na sua intenção, pois no texto introdutório desta lei surge a seguinte clarificação:

Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Portanto, não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar. (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, p. 1)

Note-se que, poucos meses depois, surge uma alteração (Lei n.º 21/2008, de 12 de maio) que dá um passo atrás nos modelos de educação inclusiva, voltando à possibilidade de frequência de instituições em vez da escola regular, colocando a responsabilidade por essa opção nos pais/mães e descartando assim a corresponsabilização do não cumprimento das normas e diretrizes internacionais. As exceções permitidas pela lei, sempre que se dá um passo no caminho da inclusão, têm sido um grande obstáculo à sua concretização, servindo, não as necessidades das crianças/jovens com deficiência/incapacidade, mas os que teimam nos modelos segregacionistas (Costa, 1995, cit. por Freire, 2008), muitas vezes apoiados até pelos professores de educação especial.

Apenas em 2006, tinha sido criado o grupo de recrutamento de Educação Especial (Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro), dividido em três subgrupos determinados pelo tipo de deficiência/incapacidade (intelectual e motora; auditiva; visual) e é o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que vem definir as competências dos professores do novo grupo disciplinar, atribuindo-lhes a responsabilidade de prestar apoios especializados, lecionar áreas curriculares específicas e conteúdos próprios, adaptar materiais e gerir tecnologias de apoio (Rodrigues & Nogueira, 2010). Surgem também medidas que permitem o acesso ao currículo comum, através de adaptações individuais, ou a elaboração de um Currículo Específico Individual (CEI), no caso dos alunos que têm comprometidas áreas determinantes para acederem às aprendizagens do currículo comum. Foram ainda criadas as Escolas de Referência, para a educação bilingue de alunos surdos e para a educação de alunos cegos e com baixa visão, as Unidades de Apoio Especializado, para alunos com multideficiência e surdo-cegueira congénita, e as Unidades de Ensino Estruturado, para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo (Direção-Geral da Administração Escolar, s.d; Rodrigues & Nogueira, 2010).

A criação do Sistema Nacional de Intervenção Precoce através da Lei n.º 281/2009, de 26 de setembro, marca uma preocupação com as crianças com deficiência/incapacidade e acata as recomendações internacionais (Pinto et al., 2014) para que o apoio seja o mais precocemente possível. Este instrumento jurídico incluiu os princípios da Convenção dos Direitos da Criança, ao enumerar, no artigo 4.º, os seguintes objetivos:

a) Assegurar às crianças a proteção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades, através de ações de IPI (Intervenção Precoce na Infância) em todo o território nacional; b) Detetar e sinalizar todas as crianças com risco de alterações ou alterações nas funções e estruturas do corpo ou risco grave de atraso de desenvolvimento; c) Intervir, após a deteção e sinalização nos termos da alínea anterior, em função das necessidades do contexto familiar de cada criança elegível, de modo a prevenir ou reduzir os riscos de atraso no desenvolvimento; d) Apoiar as famílias no acesso a serviços e recursos dos sistemas da segurança social, da saúde e da educação; e) Envolver a comunidade através da criação de mecanismos articulados de suporte social. (Lei n.º 281/2009, de 26 de setembro, p. 7299)

Com o alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos e a transição para o ensino secundário de alunos com necessidades educativas especiais e com um Currículo Específico Individual, o sistema educativo português deparou-se com a necessidade de regular o processo de transição para a vida pós-escolar, mediante a implementação do Plano Individual de Transição. Surgiu a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro, na qual se desenha uma matriz curricular orientadora e promovem parcerias com as instituições gestoras dos Centros de Recurso para Inclusão (CRI). Três anos mais tarde, surge nova portaria onde é referido o direito universal ao apoio na transição eficaz para a vida ativa e a “preocupação generalizada com a qualidade de vida das pessoas com necessidades especiais” (Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho, p. 4782-7), e que veio trazer maior especificação relativamente aos conteúdos da matriz curricular orientadora.

A recente Portaria n.º 7617/2016, de 8 de junho, criou um grupo de trabalho para a apresentação de propostas de alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008, que estiveram em discussão pública. Perspetivam-se grandes alterações com a iminente publicação de nova legislação, Regime Legal da Inclusão Escolar<sup>2</sup>, que pretende dar um passo em frente na aplicação dos direitos humanos na educação em Portugal, na senda das orientações internacionais. Infelizmente, a discussão e reações que gerou a auscultação pública fazem temer que se confirme a máxima “é preciso que algo mude para que tudo fique na mesma”. Independentemente da legislação, a prática pouco muda, fazendo-se valer dos interstícios da lei, justificando com a generalização dos casos ou situações limite, defendendo espaços

---

<sup>2</sup> Já aprovada na Assembleia da República, mas da qual ainda não se conhece o texto final.

e estatutos conquistados ao longo de décadas, cristalizando em estudos e experiências antigos sem a necessária atualização e reflexão (e.g. Costa, 2009; Sanches-Ferreira, 2007).

Na proposta apresentada, vemos claramente a mudança de perspectiva, a alteração e introdução de novos conceitos que revelam a preocupação do legislador de aproximar ao que hoje é o pensamento a nível internacional, orientado para a defesa dos direitos humanos aplicado a todos independentemente das suas características ou condições.

## **2. Conceitos, indicadores e práticas na promoção de uma Escola Inclusiva**

### **2.1. Problematização de conceitos essenciais e práticas associadas**

Apesar de se fundamentar em critérios de ordem pedagógica e já não numa classificação do foro médico, a expressão “necessidades educacionais especiais”, tão utilizada após o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, não deixa de associar dificuldades nas aprendizagens à presença de deficiências ou incapacidades da criança/jovem, o que se torna incompatível com um conceito de inclusão mais amplo e hoje consensual.

Por outro lado, com a identificação de crianças com necessidades educativas especiais, corre-se o risco de se baixarem as expectativas relativamente ao desempenho dessas crianças, limitando-lhes o acesso a experiências de aprendizagem. Para além disso, deixa de fora todos os alunos que, não sendo identificados como tal, também podem ter necessidades educativas especiais resultado de fatores ligados às relações pessoais, às culturas, às estratégias de ensino e de aprendizagem, assim como à organização e política da escola (Booth & Ainscow, 2002).

O conceito de barreiras à aprendizagem e à participação permite considerar que as dificuldades educativas com que os alunos se vão confrontando, quando se deparam com obstáculos à sua aprendizagem e participação, não têm de ter origem na própria criança/jovem, isto é não derivam de deficiências ou incapacidades da criança ou do jovem (como acontecia no modelo médico), mas podem ser encontradas em todos os aspetos da escola, assim como nas comunidades e nas políticas nacionais e locais, bem como na interação entre alunos, no que lhes é ensinado e na forma como se processa o seu ensino, portanto, causadas pela natureza das circunstâncias sociais e económicas que afetam as suas vidas (de acordo com o modelo social) (Booth & Ainscow, 2002), englobando assim o ambiente e as interações desfavoráveis e discriminatórias que se revelam em atitudes, ações, culturas, políticas e práticas existentes no dia a dia das escolas (Santiago, 2011). Estamos perante um conceito de inclusão que envolve uma observação pormenorizada

sobre a forma como se podem diminuir as barreiras à sua aprendizagem e à sua participação em relação a qualquer aluno (Booth & Ainscow, 2002).

Com a substituição dos conceitos já referidos, os próprios Booth e Ainscow (2002) propõem também a alteração da denominação “necessidades educativas especiais” em diferentes contextos, propondo que sejam substituídas por outras, tais como, “(coordenador) do apoio à aprendizagem, (coordenador) do desenvolvimento da aprendizagem ou (coordenador) da inclusão” (p. 10), para englobar um conceito mais amplo e permitir a abrangência de todos os alunos sem exceção.

Num processo de inclusão educativo, é necessário, segundo Santiago (2011), um permanente desafio de reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação, que se traduzem, sobretudo, através das baixas expectativas dos professores em relação a determinado grupo de estudantes e/ou práticas pedagógicas que buscam homogeneizar as diferenças.

Para diminuir as barreiras à aprendizagem e à participação de todos e de cada um dos intervenientes no ambiente escolar, é necessário envolver toda a comunidade educativa. O sucesso de cada elemento é da responsabilidade de todos, sem exceção, que envolvidos num objetivo comum, fomentam o apoio à diversidade, reconhecendo diferentes pontos de partida e estilos de aprendizagem e promovendo aulas e atividades para todos (Santiago, 2011).

Para Booth e Ainscow (2002), as diferenças entre os alunos, nomeadamente no que diz respeito aos interesses, conhecimentos, capacidades, origem, língua materna, competências ou deficiências, podem constituir recursos de apoio à aprendizagem. Com esta perspetiva, todo o trabalho para efetivar a minimização de barreiras à aprendizagem e à participação poderá beneficiar não só os alunos sinalizados, mas outros alunos não identificados, proporcionando-lhes outras experiências. É esta abordagem na forma de encarar as diferenças e as dificuldades que enriquece as experiências de todos e abre portas para a aceitação.

De forma geral, falar de apoios implica falar de mais recursos humanos e de recursos financeiros. Os recursos devem ser encarados de forma mais ampla e aí as comunidades escolares devem aprender a identificar aqueles que, estando disponíveis, ainda não são utilizados e podem ser encontrados “em qualquer aspeto da escola. Nos alunos, pais, comunidades e professores; na mudança das culturas, políticas e práticas” (Booth & Ainscow, 2002, p. 10). Se as atividades educativas são planeadas com vista à participação de todos os alunos, obrigatoriamente diminui a necessidade de apoio individualizado, e de recursos suplementares, que apenas fazem sentido se se pretender aumentar a participação dos alunos.

Kesälähti e Väyrynen (2013, cit. por Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014a) aconselham que, nas escolas inclusivas, se identifiquem recursos nos alunos, confiando na capacidade que têm para orientar a sua própria aprendizagem e para se apoiarem entre si, e nos outros elementos da comunidade educativa, na medida em que podem contribuir com ideias, competências, iniciativas ou conhecimentos do que cria barreiras à aprendizagem e à participação.

### ***2.1.1. Educação Inclusiva e Perturbação do Desenvolvimento Intelectual***

Desde há muito que a experiência e os estudos vêm percorrendo um caminho que se afasta da segregação e nos conduz na direção da inclusão, numa perspetiva de Escola para Todos.

Cronbach (1967, cit. por Sanches-Ferreira, 2007) afirmou: "quando os testes de capacidade ficaram disponíveis foram usados pelas escolas (...) para decidir quais os alunos que poderiam ser abandonados ou deixados a vegetar numa sala pouco ou nada exigente" (pp. 31-32). Foram palavras fortes, mas que poderiam ser proferidas hoje ao observar a realidade de muitas escolas, apesar das orientações vigentes. Durante décadas, a escola não sentiu necessidade de mudar, mantendo uma postura segregacionista sustentada por subterfúgios, para os quais contribuiu muito a educação especial e os respetivos professores (Sanches-Ferreira, 2007). Igualmente críticos, Reynolds e Lakin (1987, cit. por Sanches-Ferreira, 2007) consideram que a decisão sobre o tipo de ensino se devia sobretudo às baixas expectativas sobre as aprendizagens feitas por estes alunos, relativamente aos pares do ensino regular, e tinha pouco a ver com a evidência de que aprendiam melhor em locais especiais.

As principais vítimas desta forma de olhar a escola foram sobretudo os alunos com dificuldades consideradas severas. Ao surgir o conceito de normalização, começou a alterar-se a perspetiva como eram vistas as experiências de vida a proporcionar a crianças e a adultos com dificuldades severas, por forma a viverem e serem integralmente educados dentro dos padrões culturais do meio onde se inserem, no seio das sociedades às quais naturalmente pertencem (Wolfensberger, 1972, cit. por Sanches-Ferreira, 2007).

Já num período considerado integracionista e durante dezenas de anos - embora hoje continue a ser prática corrente e o principal critério -, os alunos são excluídos das aulas de carácter mais académico e são as opções curriculares que determinam os tempos em que os alunos podem estar na sala de aula do ensino regular junto com os seus colegas de turma (Sanches-Ferreira, 2007).

A opção pelas escolas especiais e, posteriormente, por classes especiais, partia da premissa da falta de capacidades de aprendizagem de algumas crianças e jovens, não



compatíveis com as aprendizagens de áreas académicas, conduzindo apenas a um investimento precoce em programas cujos conteúdos visavam o treino de competências sociais e vocacionais (Sanches-Ferreira, 2007). Ainda hoje, em muitas escolas, promove-se esta perspetiva da educação especial, empurrando os alunos com dificuldades severas para atividades à parte, sustentadas pela implementação de projetos que são premiados por se denominarem inclusivos.

A perspetiva da integração nas escolas regulares veio gerar expectativas de verdadeira mudança que foram defraudadas pela realidade que se foi impondo. Muitos pais/mães e alguns professores/educadores sentiram-se traídos pela permissão de coexistência de dois sistemas de ensino paralelos. Face à impossibilidade de cortar radicalmente com o modelo de anterior, viram abrir a porta à segregação que deixou de estar reduzida às instituições de ensino especial, para entrar nas escolas, camuflada pela capa da integração, mas promovendo a marginalização dos alunos com dificuldades, sobretudo mais severas, dentro da própria escola. Sanches-Ferreira (2007) considera que "as práticas inspiradas pelo movimento da integração, ao imporem limitações à colocação dos alunos com NEE na sala do regular, restringiu oportunidades e impossibilitou que se diluíssem os estigmas sociais naturalmente associados à frequência de diferentes espaços para educar" (pp. 50-51).

No modelo integracionista com as vicissitudes que lhe estão inerentes, continua a recair sobre o aluno a responsabilidade de provar que está preparado para ser aceite no ensino regular, ilibando sempre a escola de qualquer responsabilidade, nomeadamente de mudança, apenas lhe sendo exigida a prestação de apoio para "recuperação e integração socioeducativa" (Decreto-Lei n.º 46/86, artigo 17.º, p. 3072). Deste modo, a sala de aula do ensino regular está vedada ao aluno enquanto este não adquirir as competências consideradas necessárias, relegando a sua presença para um espaço à parte. Cabe à criança fazer o esforço para ser admitida na sala de aula junto com os pares e à educação especial remediar, dentro do possível, o défice do aluno.

De acordo com Sanches-Ferreira (2007), Stainback, Stainback e Ayres (1996) contestam o pressuposto de que a finalidade da educação especial, nesta perspetiva, é dar ao aluno "as competências para ser bem sucedido num ambiente educativo integrado que não está adaptado para responder aos seus interesses, necessidades e capacidades particulares" (p. 33), exigindo-se a este que atinja os objetivos, que se integre na escola e não que a escola integre a criança, caso contrário, "deve(m) ser relegado(s) para um contexto de aprendizagem especial e separado" (p. 33). Contrariando também esta perspetiva, Meijer (2003) afirma que "é no seio do contexto educativo que os desafios têm que encontrar resposta e que as intervenções devem ser centradas, em vez de colocar as características da criança no centro do debate" (p. 20).

Num dos seus trabalhos científicos, Sanches-Ferreira (2017) refere o facto de Lipsky e Gartner (1996), opositores à perspectiva de existência de dois sistemas educativos paralelos, que consideram moralmente inaceitável, argumentarem que “a evidência empírica mostra que os cenários mais restritivos não preparam as pessoas para cenários menos restritivos” (Sanches-Ferreira, 2007, p. 52). Afirma ainda que diversas investigações constataram que “alunos colocados, sem qualquer apoio exterior, nas salas de aula do ensino regular, poderiam obter melhores resultados académicos e de índole socio-emocional do que os seus pares cuja parte do dia era passada na sala de recurso” (Sanches-Ferreira, 2007, p. 56). Esta evidência serviu de mote para que se iniciasse a inclusão na sala de aula e no currículo da classe do ensino regular, obrigando à reformulação do papel da educação especial.

Segundo a mesma investigadora (Sanches-Ferreira, 2007), “um conjunto nada desprezível de pesquisas não só avalia positivamente a frequência a tempo inteiro da sala de aula do ensino regular, como aprecia inapropriado o modelo das salas de recursos, por não oferecer um quadro de qualidade e de eficiência capaz de sustentar adequadamente a concretização do ideal de equidade” (p.65), agrupando as críticas em sete pontos: descontinuidade do currículo; objetivos diferentes; perda de tempo; desresponsabilização pelos alunos; métodos utilizados; permanência ilimitada; estigmatização.

Ainscow (1998) apresenta uma evidência muito simples, mas que se pode revelar um argumento forte, ao afirmar que

a maior parte de nós aprende com maior êxito quando participa em atividades que envolvem outras pessoas. Para lá do estímulo intelectual que isso proporciona, também há a confiança que deriva do facto de ter outras pessoas a dar-nos apoio e a ajudar-nos enquanto trabalhamos. Se as crianças consideradas como tendo necessidades especiais trabalham a maior parte do tempo sozinhas na escola, nenhum destes benefícios lhes é proporcionado. (p. 29)

Para Stainback e Stainback (1990, cit. por Sanches-Ferreira, 2007), dois autores incontornáveis do movimento inclusivo, existem as seguintes três principais razões que justificam a implementação das práticas da inclusão: “Proporcionar a cada aluno a oportunidade de aprender a viver e a trabalhar com os seus pares na sua comunidade natural; evitar os efeitos da segregação inerentes à colocação dos alunos em escolas ou classes espaciais; fazer o que é razoável, ético e equilibrado” (p. 60). Para tal, é necessário recusar de vez a conceção da educação especial como um programa separado, num espaço à parte, administrado apenas por professores ditos especializados, para passar a ser encarado como um conjunto de serviços ao dispor de todos os alunos que necessitam

de ajudas diferentes para aprender. Deste modo, "a inclusão será melhor descrita e compreendida enquanto processo de transformação da escola, conduzido a partir do conceito de necessidades multidimensionais" (Sanches-Ferreira, 2007, p. 59), tratando-se de um modelo no qual todas as crianças têm acesso às mesmas oportunidades e são igualmente respeitadas e valorizadas (Thomas, 1997, cit. por Sanches-Ferreira, 2007, p. 59).

A partir destes conceitos, estamos perante a ideia de uma escola para todos, estruturada "em torno da resposta aos dois direitos básicos de qualquer aluno – acesso ao meio menos restritivo e educação pública livre obrigatória – constituindo esses direitos, antes de mais, uma questão ética" (Sanches-Ferreira, 2007, p. 59). Essa escola tem, como finalidade, garantir o sucesso de todas as crianças na sala de aula do ensino regular, nomeadamente aquelas com necessidades educativas especiais, através de transformações do ambiente, em vez de insistir em alterar as características funcionais dos alunos, com vista ao que Paul e Ward (1996, cit. por Sanches-Ferreira, 2007) denominam de critérios arbitrários das escolas e instituições.

Segundo Wedell (1995, cit. por Sanches-Ferreira, 2007), organiza-se um sistema educativo de forma a dar resposta às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos e as crianças com NEE são parte dessa diversidade, pelo que a sua inclusão não tem de ser especificamente justificada.

Se outra argumentação não é suficiente, atentemos nas palavras de Eisenhower, Presidente dos Estados Unidos, que, já em 1954, afirmou perante o congresso norte-americano estarem a gastar, com o apoio social a pessoas com deficiência não produtivas, o triplo do que gastariam para as tornarem autossuficientes e, quando reabilitadas, retribuem em impostos um valor muito superior ao que custa a sua reabilitação (Sanches-Ferreira, 2007).

A consciência de que até os argumentos economicistas se colocam a favor da necessidade de cumprir as diretrizes da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência continua a ter eco nos dias de hoje através das palavras pronunciadas por Mel Ainscow aquando da já referida Declaração de Lisboa, em 2015 (referidas nas pp. 10 e 11 deste trabalho).

A então denominada Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, após estudo alargado sobre a realidade em quinze países europeus e revisão da literatura internacional, retirou várias conclusões. Em primeiro lugar, nos países europeus, existem salas de aula realmente inclusivas, o que sugere que o que é bom para os alunos com necessidades educativas especiais é igualmente bom para todos os alunos. Em segundo lugar, são os problemas do comportamento, sociais e/ou emocionais que representam o maior desafio à inclusão de alunos com NEE. Por último, é

a gestão da diversidade na sala de aula que constitui um dos maiores problemas das salas de aula europeias (Meijer, 2003).

Segundo Meijer (2003), são três as condições fundamentais nas práticas inclusivas de sala de aula: a inclusão depende dos professores (das suas atitudes face aos alunos com necessidades especiais, da forma de perceber as diferenças na sala de aula e da sua capacidade para gerir de forma eficaz essas diferenças); para responder eficazmente à diversidade na sala de aula, os professores precisam de dispor de um conjunto de ferramentas (competências, conhecimentos, abordagens pedagógicas, métodos, materiais e tempo); os professores necessitam de apoio dentro e fora da escola (a liderança do diretor da escola, mas também das políticas educativas, nomeadamente no que se refere à gestão e flexibilidades dos recursos).

Atente-se no facto de não ser mencionado o professor de educação especial e o enfoque ser no professor de ensino regular, a quem deve ser dado o apoio necessário. Correia (2003) afirma que, no modelo de integração, o enfoque era dado aos apoios educativos diretos aos alunos com necessidades educativas especiais, fora da classe regular, enquanto, no modelo inclusivo, esses apoios são maioritariamente indiretos e dentro da sala de aula, devendo ser uma exceção o apoio fora desta.

Por seu lado, já em 1998, os estudos indicavam que:

Os professores que têm êxito nas respostas que encontram para as necessidades especiais usam, em grande medida, estratégias que ajudam todos os alunos a ter sucesso. (...) o que faz falta não são tentativas de definição de métodos especiais de ensino para crianças especiais, mas ensino e aprendizagem eficazes para todas as crianças. (Ainscow, 1998, p. 34)

São ainda apresentados cinco grupos de fatores que favorecem a educação inclusiva, a partir dos resultados relativos às práticas inclusivas: ensino cooperativo, aprendizagem cooperativa, resolução cooperativa de problemas, grupos heterogéneos e ensino efetivo (Meijer, 2003, 2005). Nas respetivas explicações, é reforçada a importância das evidências da necessidade de apoio aos professores, dos benefícios do trabalho e da aprendizagem cooperativos e da criação dos grupos heterogéneos que impulsionam o ensino flexível e incrementam a educação inclusiva, numa escola para todos (Meijer, 2003).

Desde a década de 1990, tornou-se evidente que a regulamentação jurídica, sendo condição necessária, não é suficiente para criar e sustentar um movimento de inclusão e é sobretudo a atitude dos professores que se revela fundamental, implicando o seu envolvimento pessoal e profissional (Sanches-Ferreira, 2007).

A atitude face aos alunos com necessidades especiais, a percepção sobre as diferenças na sala de aula e o modo de lidar com essas diferenças são um fator decisivo na construção de escolas inclusivas:

Se os professores não aceitarem a educação de todos os alunos como parte integrante do seu trabalho, tentarão que alguém (muitas vezes o professor especialista) assuma a responsabilidade pelos alunos com NEE e organize uma segregação dissimulada na escola (por exemplo classe especial). (Meijer, 2003, p. 12)

Meijer (2005) afirma existirem diversos pré-requisitos fundamentais para a educação inclusiva, que classifica em três grupos: os que dizem respeito aos professores – nomeadamente, desenvolver atitudes positivas face aos alunos com necessidades educativas especiais, criar nestes alunos um sentimento de pertença ao grupo turma e incluir competências pedagógicas adequadas e tempo para reflexão; à escola – nomeadamente, implementar uma abordagem escolar integrada, providenciar uma estrutura de apoio flexível e desenvolver liderança dentro da escola; às condições externas à escola – nomeadamente, implementar uma clara política nacional, providenciar fundos flexíveis para facilitar a inclusão, desenvolver uma liderança estratégica ao nível da comunidade e implementar a coordenação regional.

Em 2014, a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2014b) apresenta Cinco Mensagens-chave para a Educação Inclusiva, das quais salientamos as seguintes: a educação inclusiva beneficia e abrange todos os alunos, mas requer “mudanças na terminologia, atitudes e valores que reflitam a mais-valia da diversidade e da igualdade de participação” (p. 6); e os profissionais têm de ser altamente qualificados e de “estar preparados para serem professores/formadores para todos os alunos; devem receber formação, não apenas em termos de competências, mas também de valores éticos” (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014b, p. 6).

Estamos perante a dicotomia educação inclusiva/qualidade a que teremos de adicionar a componente equidade<sup>3</sup> de acordo com a visão da mesma agência que esclarece que os principais resultados das discussões podem ser resumidos da seguinte forma: planear e implementar a educação inclusiva é um processo que diz respeito a todo

---

<sup>3</sup> Para a Comissão das Comunidades Europeias (2006, cit. por Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2011b), a equidade é encarada como o ponto até onde os cidadãos podem obter benefícios nas oportunidades, acesso, tratamento e resultados que alcançam através da educação e formação.

o sistema de ensino e a todos os alunos, a equidade e a qualidade andam a par e a educação inclusiva deve ser vista como um conceito em evolução, onde as questões relacionadas com a diversidade e a democracia são cada vez mais importantes (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014b).

Note-se que, já em 2007, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) associa a equidade ao conceito de justiça e considera que “as condições pessoais e sociais não devem ser um obstáculo para alcançar o potencial educativo” (cit. por Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2011b, p. 8). Também a UNESCO refere que educação inclusiva é uma questão de equidade e, conseqüentemente, de qualidade com impacto em todos os alunos, apresentando três propostas relativas à educação inclusiva: “a inclusão e a qualidade são recíprocas; o acesso e a qualidade estão ligados e reforçam-se mutuamente; e, por último, a qualidade e a equidade são essenciais para garantir a educação inclusiva” (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2009, p. 14). Em 2011, a OCDE afirma que a melhoria do sucesso dos alunos com mais baixo rendimento escolar não tem de ser feita à custa dos alunos com melhores resultados – o sucesso escolar e a equidade podem andar de mãos dadas (OCDE, 2011, cit. por Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012a). Por sua vez, nas Conclusões do Conselho sobre a Dimensão Social da Educação e da Formação afirma-se que “todos os estudantes sairão beneficiados se forem criadas as condições necessárias ao êxito da inclusão de todos os alunos com necessidades especiais” (Conselho da União Europeia, 2010, p.5).

No documento denominado Entrar em Ação para a Educação Inclusiva – Reflexões e Propostas dos Delegados (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2016), resultante de vários encontros a nível europeu, são apresentados os princípios orientadores a considerar na implementação da educação inclusiva, referentes ao respeito (o direito a ser respeitado, não ser discriminado e ser ouvido nas decisões que lhe dizem respeito); à qualidade e equidade na educação (direito a igualdade de oportunidades no acesso a uma educação de qualidade, recebendo o apoio adequado para uma participação plena nas atividades educativas com os seus pares); à vida social e profissional (direito a ter uma vida independente, a ter uma família e uma casa adaptada, a ter acesso ao ensino superior, a ter um emprego e a não estar afastada das pessoas sem deficiência em todas as áreas da sua vida).

Segundo os jovens delegados envolvidos no referido projeto, o princípio-chave aí definido “é o primeiro passo para se tornar um membro pleno da sociedade. A educação inclusiva é benéfica para todos – abre-se um mundo novo e a diversidade é positiva” (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2016, p. 8).

Esse princípio implica um envolvimento ativo que passa por adquirir mais competências sociais, aprender a viver junto dos seus pares e a ser mais forte e mais independente, aprender a orientar-se no mundo real e estar mais preparado para enfrentar o futuro.

Os benefícios no âmbito do contexto escolar são mencionados por Meijer (2005), ao concluir que múltiplas experiências sublinham que:

A inclusão em turmas do ensino regular, com apoio adequado às necessidades especiais dos alunos no contexto da turma, tem uma influência positiva no processo da aprendizagem, na autoestima e no autoconceito e, ao mesmo tempo, promove relacionamento com os amigos. (p. 35)

Nos estudos e projetos promovidos pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2011a), não são esquecidos os casos mais complexos, embora não sejam determinantes nem limitadores das conclusões e propostas que apresentam. Reconhecendo a existência de jovens com necessidades bastante complexas, razão pela qual exigem maior apoio, consideram que, nestas situações, o foco para a educação inclusiva é promover a independência e garantir experiências com os pares de forma a capacitá-los para desenvolverem redes de apoio na sua comunidade (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2011a).

Na última edição do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-5), da *American Psychiatric Association* (APA), a clarificação de denominações e conceitos determina que:

A incapacidade intelectual (perturbação do desenvolvimento intelectual) é caracterizada por défices nas capacidades mentais gerais, como o raciocínio, a resolução de problemas, o planeamento, o pensamento abstrato, o discernimento, aprendizagem académica e a aprendizagem pela experiência. Os défices levam a incapacidades no funcionamento adaptativo, de tal forma que o indivíduo falha em atingir os padrões de independência pessoal e responsabilidade social num ou mais aspetos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento académico ou ocupacional e independência pessoal em casa ou na comunidade. (APA, 2014, p. 35)

A incapacidade intelectual surge como fazendo parte das perturbações do neuro-desenvolvimento.

Segundo a mesma organização, para o diagnóstico são exigidos os seguintes critérios:

- Défices em funções intelectuais como raciocínio, resolução de problemas, planeamento, pensamento abstrato, discernimento, aprendizagem académica e aprendizagem pela experiência, confirmados tanto por avaliação clínica como por testes de inteligência individualizados e estandardizados.
- Défices do funcionamento adaptativo que resultam na falha em atingir os padrões de desenvolvimento e socioculturais de independência pessoal e responsabilidade social. Sem suporte contínuo, os défices adaptativos limitam o funcionamento numa ou mais atividades da vida diária, como comunicação, participação social e subsistência independente, em múltiplos ambientes como casa, escola, trabalho e comunidade.
- Início dos défices intelectuais e adaptativos durante o período de desenvolvimento. (APA, 2014, p. 38)

Os vários níveis de gravidade são definidos com base no funcionamento adaptativo, podendo ser considerados quatro níveis (gravidade ligeira, moderada, grave e profunda), abrangendo os domínios conceptual, social e prático, para os quais estão definidos especificadores.

De acordo com os dados apresentados no referido Manual, “A incapacidade intelectual tem uma prevalência global na população de aproximadamente 1% e as taxas de prevalência variam com a idade. A prevalência de incapacidade intelectual grave é de aproximadamente 6 em 1000” (APA, 2014, p. 43).

Pensamos que estes dados legitimam uma verdadeira preocupação com os jovens envolvidos, nomeadamente ao nível da faixa etária que corresponde ao 2.º ciclo do ensino básico, mas sobretudo ao 3.º ciclo e secundário, tão ostracizados ainda nas escolas. Só se consegue que a inclusão se faça nos ciclos mais avançados se for realmente feita nos anteriores. A adequação aos pares é necessária e não se consegue de um dia para o outro - trata-se de um processo, por vezes longo -, mas só terá sucesso se os pares também fizerem esse caminho desde tenra idade, confrontados com as diferenças, os sucessos e os insucessos, de cada um dos elementos do grupo, inclusivamente de si próprio.



### **2.1.2. Medidas Educativas, o caso do Currículo Específico Individual**

Atualmente, no contexto nacional e internacional, o que está em causa não é se faz sentido a educação inclusiva, mas sim como fazer, como transformar a cultura de escola, como mobilizar as vontades, em direção a uma escola para todos, isto é, uma escola (amplamente) inclusiva, em que todos os alunos aprendem e aprendem juntos. "Como fazer progressos a nível nacional, como implementar as políticas corretas a nível regional e local e de que forma os professores podem gerir melhor as diferenças na sala de aula" (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014b, p. 5).

Foi deixada para trás a preocupação apenas com os alunos com deficiência/incapacidade, para se encarar o problema de uma forma mais ampla, incluindo no mesmo grupo todos os alunos que, de alguma forma, são vítimas de qualquer tipo de exclusão. Deste modo, no debate sobre a inclusão, o foco passou da "relocalização de crianças descritas como tendo necessidades educativas especiais para as escolares regulares, para a vontade de disponibilizar educação de alta qualidade – e consequentes benefícios – a todos os alunos" (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014b, p. 11).

Para Ainscow e colegas (2011), promover a educação inclusiva determina que cada escola se analise e reestruture para dar respostas cada vez mais eficazes, assumindo um processo de crescimento no sentido de oferecer uma escola de qualidade que contribua para o sucesso educativo de todos os seus alunos.

Apesar disso, "os alunos continuam a ser excluídos da educação regular porque têm uma deficiência ou porque são considerados como tendo dificuldades de aprendizagem" (Booth & Ainscow, 2002, p. 9). A discriminação institucional está profundamente enraizada e determina a forma como as pessoas são entendidas e as respostas que lhes são dadas, e pode transformar-se em desvantagem para pessoas não só em razão da sua deficiência/incapacidade, mas também do género, classe, etnia, orientação sexual, constituindo uma barreira à aprendizagem e podendo impedir a aprendizagem (Booth & Ainscow, 2002; Santiago, 2011).

No caso particular das crianças com uma deficiência/incapacidade, as pressões de exclusão exercidas estão relacionadas fundamentalmente com o currículo que não se coaduna com os seus interesses, e muitas vezes também com o seu meio de origem (Booth & Ainscow, 2002), o que se torna duplamente penalizador.

O enfoque dado à participação também merece algumas considerações e clarificações, que nos são apresentadas pelos próprios autores do documento:

A participação significa a aprendizagem em conjunto com os outros e a colaboração com eles em experiências educativas partilhadas. Isto requer um envolvimento ativo na aprendizagem e tem implicações na forma como é vivido o processo educativo. Mais ainda, implica o reconhecimento, a aceitação e a valorização de si próprio. (Booth & Ainscow, 2002, p. 7)

Assim, a participação está intrinsecamente ligada à inclusão quando falamos de educação e implica aprender junto com os outros, ampliando experiências e exercendo a capacidade de decisão e progressiva autonomia e independência (Santiago, 2011).

Estando em vigor o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, e aguardando-se a publicação do denominado Regime Legal da Inclusão Escolar, parece-nos relevante fazer referência aos dois documentos.

Segundo a legislação em vigor, “a adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente” (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, p. 158), estando previsto, entre outras medidas educativas, o currículo específico individual, que é definido no artigo 21.º do mesmo decreto-lei como sendo o que “pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem” (p. 159) e que “inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar” (p. 159).

Consideram-se abrangidos por esta medida educativa os alunos que apresentam necessidades educativas especiais consideradas severas, isto é, maiores incapacidades ao nível intelectual e que exigem mais adaptações ao currículo comum.

Esta legislação foi complementada pelas portarias<sup>4</sup> n.º 275-A/2012, de 11 de setembro, e n.º 201-C/2015, de 10 de julho, para dar uma resposta aos alunos que, transitando para o ensino secundário, estavam abrangidos pela medida educativa Currículo Específico Individual. O embaraço da presença destes alunos num ciclo de estudos cada vez mais exigente, confrontados com o objetivo de prestação de provas de exame que se pretendem seletivas, foi minimizado por esta nova legislação, que se revelou, na grande maioria dos casos, a abertura a um retrocesso na forma como tinha vindo a ser conduzido o caminho para a escola inclusiva. Se por um lado calou as vozes

---

<sup>4</sup> Já mencionadas no ponto 1.2 deste trabalho.

que se opunham à presença destes alunos no ensino secundário, por outro lado, permitiu que estes fossem legalmente excluídos das salas de aula e da companhia dos seus pares, voltando a um modelo segregador (dado o número de horas atribuído à responsabilidade de outros que não a escola e ao ínfimo número de horas passados no espaço escola, e mesmo aí, sem o contacto com os pares da turma regular).

A matriz curricular apresentada na portaria de 2012 retira qualquer possibilidade de inclusão dos alunos com um Currículo Específico Individual nas turmas da escola regular e qualquer responsabilidade da escola no efetivo acompanhamento destes alunos na pretendida Transição para a Vida Ativa (TVA), atribuindo um papel preponderante às instituições parceiras. O papel da escola esvazia-se, o estabelecimento de relações com os pares é impossível, as aprendizagens são relegadas para espaços e ambientes segregadores.

A portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho, veio corrigir a inversão que se tinha iniciado com a legislação anterior, num caminho de retrocesso relativamente à pretendida inclusão escolar. A definição de Plano Individual de Transição (PIT), nos artigos 4.º e 5.º, e a clarificação de uma série de aspetos relativos ao Currículo Específico Individual, no artigo 3.º, nomeadamente as alíneas 1, 2, 5 e 7, recolocaram estes jovens nas turmas, com os pares, com o estatuto de alunos daquela escola, daquela turma, daqueles professores. No entanto, a prática não acompanhou estas mudanças, havendo espaço para os alunos com medida Currículo Específico Individual frequentarem o espaço turma apenas um, às vezes dois tempos por semana, de uma qualquer disciplina, integrados num qualquer curso, sem, na maioria das vezes, serem consultados ou os seus pais/encarregados de educação.

Por sua vez, com o Regime Legal da Inclusão Escolar, reforça-se o caminho na direção da inclusão, já não centrado nas questões dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, mas partindo de um conceito muito mais amplo de inclusão, visando “responder à diversidade das necessidades, de todos e de cada um dos alunos” (Direção-Geral da Educação, 2017, p. 2). São princípios orientadores da educação inclusiva os apresentados no artigo 3.º: educabilidade universal, equidade, inclusão, diversidade, personalização, flexibilidade, autodeterminação, envolvimento parental e interferência mínima.

Contudo, apesar de ainda estar em vigor o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, os nossos olhos e preocupações devem virar-se para as mudanças que se avizinham. As escolas não podem olhar para este diploma e encará-lo como mais uma fantasia, onde mudam os nomes, mas as práticas vão manter-se, bastando alterar cabeçalhos, introduzir alíneas, e deixar tudo na mesma.

No texto que esteve em discussão, para além de todas as alterações estruturais e da introdução de novos conceitos, o artigo 10.º refere-se às medidas adicionais de suporte à

aprendizagem e à inclusão que se destinam “a alunos que apresentam dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão” (p. 6). Estas medidas enquadram-se num grupo mais amplo que engloba medidas universais (artigo 8.º), seletivas (artigo 9.º) e finalmente adicionais, vistas num crescendo correspondendo a diferentes níveis de intervenção (artigo 7.º).

Desaparece a designação de Currículo Específico Individual e são clarificadas definições, entre as quais, a de adaptações curriculares significativas (alínea a, artigo 2.º), áreas curriculares específicas (alínea b, artigo 2.º) e barreiras à aprendizagem (alínea c, artigo 2.º).

Uma das questões que surge frequentemente tem a ver com a avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais e, sobretudo nos casos das mais severas, normalmente pretende pôr em causa a inclusão e encontrar argumentos para a exclusão da sala de aula.

Numa reflexão e discussão sobre as diferenças entre Avaliação para a Aprendizagem e Avaliação da Aprendizagem, realizadas entre peritos dos diferentes países aí representados e promovidas pela denominada Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, ficou evidente que a principal distinção reside na finalidade para a qual os professores e profissionais recolhem dados sobre a aprendizagem, pois:

A Avaliação *para a* Aprendizagem tem com finalidade melhorar a aprendizagem; a Avaliação *da* Aprendizagem tem como finalidade medir os resultados. A Avaliação para a Aprendizagem explora o potencial para aprender e indica a etapa seguinte (...) de forma a promover a aprendizagem, com enfoque na dinâmica do ensino e aprendizagem; a Avaliação da Aprendizagem revela o que foi alcançado (...). (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2008, p. 2)

Convictos da recomendação de Meijer (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014b; Meijer, 2003, 2005; Sanches-Ferreira, 2007) de que o que é bom para os alunos com necessidades educativas especiais, é bom para todos os alunos, e após a constatação da ausência de investigação sobre esta matéria relativamente aos alunos com necessidades educativas especiais, os mesmos peritos foram unânimes. Todos concordaram com o facto de “a Avaliação para a Aprendizagem constituir um elemento significativo num processo de ensino-aprendizagem bem sucedido

com todos os alunos, incluindo alunos com NEE” (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2008, p. 4). Subscreveram também a ideia de que os alunos com dificuldades precisam de diferentes métodos ou instrumentos e não de sistemas de avaliação distintos (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2008). Cai assim, por terra, a argumentação da dificuldade de aplicar os critérios de avaliação a todos os alunos e, desta forma, impedir a presença na sala de aula regular dos alunos com necessidades educativas especiais, sobretudo mais severas, mesmo os que possuam formas pré-verbais ou não verbais de comunicação.

A responsabilidade não é atirada para os professores e este grupo de peritos aconselha a promoção de formação específica de professores nesta área e de condições para o trabalho cooperativo entre professores (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2008).

Consideraram ainda que “existe uma necessidade real de proporcionar a todos os professores mais tempo efetivo para refletirem sobre a avaliação, de forma a poderem, com maior sucesso, envolver os alunos nos processos de Avaliação *para a Aprendizagem*” (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2008, p. 6), tanto mais que estes processos englobam a autoavaliação, autorreflexão e metacognição, promotores de autonomia e independência (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2008). No caso dos alunos com dificuldades severas, é flagrante a tendência para incidir somente em atividades práticas promotoras das áreas de autonomia e independência, esquecendo, no entanto, estes processos cognitivos e o respeito pela individualidade e autodeterminação.

Os mesmos peritos afirmam que não faz sentido distinguir alunos com ou sem necessidades educativas especiais quando estamos a falar de avaliação para a aprendizagem, mas sim diferenciar a prática de sala de aula, para responder a todos os alunos (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2008). Uma das conclusões deste grupo de peritos é o facto de “muitos métodos e instrumentos da Avaliação para a Aprendizagem que têm sido desenvolvidos para ambientes de ensino especial podem ser transferidos para ambientes regulares de ensino, beneficiando todos os alunos” (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2008, p. 7).

Para Wallace (2010, cit. por Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012a) sucesso significa “o resultado do esforço, aprendizagem, perseverança, autoconfiança e incentivo. Envolve o indivíduo sendo exposto a desafios, descobrindo e recolhendo as recompensas, sejam elas intrínsecas ou extrínsecas do esforço e da aplicação” (p. 4), que se distancia de resultados que se refere, normalmente, aos graus ou níveis atingidos pelos alunos, avaliações padronizadas ou exames.

## **2.2. Indicadores-chave no incentivo a uma Escola inclusiva**

Estamos perante uma ideia muito clara de que:

A inclusão envolve mudança. Trata-se de um *processo* contínuo do desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos. (...) A inclusão ocorre logo que se inicia o processo de desenvolvimento da aprendizagem. Uma escola inclusiva é aquela que está em movimento. (Booth & Ainscow, 2002, p. 7)

É o reconhecimento das diferenças entre os alunos e o desenvolvimento de abordagens inclusivas do ensino e da aprendizagem para dar resposta a essas diferenças que são o motor impulsionador da inclusão (Booth & Ainscow, 2002). Incluir implica pensar a criança/jovem na sua globalidade e torna-se incompatível com um olhar parcelar, como quando o foco se centra na deficiência.

Este processo de mudança para uma escola inclusiva implica o envolvimento de todos os elementos da comunidade educativa, assumindo uma particular responsabilidade os órgãos de gestão e os professores, tendo como parceiros privilegiados os pais/mães.

### **2.2.1. Papel dos órgãos de gestão**

Numa comunidade educativa, deve ser dada relevância ao papel determinante do diretor da escola, como elemento central da gestão da escola, capaz de implementar mudanças no seu interior e iniciar novos projetos (Meijer, 2003). Nele estão concentradas não só responsabilidades na afetação de recursos, nomeadamente de apoio, mas também é quem tem uma visão sistémica privilegiada das potencialidades da escola, pelo que é essencial que assuma uma liderança partilhada (na partilha de responsabilidades e de tomadas de decisão) com vista ao sucesso na construção de uma escola inclusiva (Ainscow et al., 2011).

Perante os desafios que têm vindo a ser colocados às escolas, Taipale (2012, cit. por Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014a) considera que o trabalho a ser desenvolvido pelos diretores é cada vez mais desafiador no sentido de criar um sistema de liderança.

O projeto Organização dos Recursos para o Apoio à Educação Inclusiva, desenvolvido, entre 2011 e 2013, pela Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, apresentou um conjunto de conclusões que pretendiam indicar pistas para reforçar a capacidade da escola regular para se tornar efetivamente inclusiva,

encarando a educação especial como um recurso. Entre outras, foi acentuada a relevância da liderança no crescimento de uma cultura escolar positiva, respostas flexíveis face à diversidade e respeito pelos alunos. Da mesma forma, o trabalho de equipa, que pressupõe uma liderança partilhada e relações robustas, aliadas à colaboração com os pais/mães, são fatores que promovem o sucesso. Além disso, confirmam que, nas escolas inclusivas, a liderança apoia o desenvolvimento dos seus profissionais e promove o uso criativo dos recursos (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014a).

Ainscow (1998) faz referência a um projeto destinado a desenvolver as práticas das necessidades educativas especiais nas escolas, no qual se concluiu que aquelas onde o projeto tinha tido êxito apresentavam as seguintes características comuns: um diretor com capacidade de liderança e empenhado em atender as necessidades de todos os alunos; profissionais confiantes na sua capacidade de, em conjunto, darem resposta às necessidades educativas individuais de todos os alunos e com uma atitude positiva face ao sucesso de todos; uma equipa de profissionais apoiada por uma estrutura organizacional; empenhamento em proporcionar em leque variado de experiências curriculares a todos os alunos; procedimentos de orientação e avaliação do processo.

Segundo *Working Forum on Inclusive Schools* (1994, cit. por Correia, 2003, p. 30) uma escola inclusiva precisa de:

um sentido de comunidades e de responsabilidade, uma liderança crente e eficaz, padrões de qualidade elevados, colaboração e cooperação, mudança de papéis por parte de educadores, professores e demais profissionais de educação, disponibilidade de serviços, criação de parcerias, designadamente com os pais, ambientes de aprendizagem flexíveis, estratégias de aprendizagem baseadas na investigação, novas formas de avaliação, desenvolvimento profissional continuado e participação total. (p. 30)

Neste sentido, o mesmo autor reforça a importância da liderança como um dos principais fatores para a construção de uma escola inclusiva, pois cabe à direção a responsabilidade de congregar toda a comunidade educativa - professores, técnicos, pessoal não docente, alunos, pais/mães e outros membros da comunidade – em volta de um projeto educativo que tenha por base os princípios da inclusão e o seu papel é fundamental no que respeita à partilha de responsabilidades em todo o processo que conduza ao sucesso de todos e de cada um dos alunos (Correia, 2013).

### **2.2.2. Práticas e trabalho colaborativo e (in)formação dos atores**

Tal como o Relatório Mundial sobre a Deficiência (2011, cit. por Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014b) realça, a adequada formação de professores, centrada em atitudes e valores e não em conhecimentos e competências, é um elemento fulcral para que sejam competentes no ensino de crianças com diversas necessidades.

Todos os professores devem ter competências para responder às diversas necessidades de todos os alunos. Na formação inicial e contínua, os professores devem adquirir as competências, conhecimentos e compreensão que lhes permitam ter a confiança necessária para lidar eficazmente com as diversas necessidades dos alunos. (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2011b, p. 15)

Durante o desenvolvimento do projeto Formação de Professores para a Inclusão na Europa, desenvolvido pela então denominada Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, em 2011, foi definido um Perfil de Professores Inclusivos baseado em valores considerados essenciais para todos os professores que trabalham em educação inclusiva e consequentemente assumem a responsabilidade por todos os alunos. As áreas de competência acordadas como fundamentais são: valorização da diversidade (a diferença é considerada um recurso e um valor); apoio a todos os alunos sem exceção (elevadas expectativas relativamente aos seus resultados); colaboração e trabalho de equipa (entre professores); aposta de cada professor na sua formação pessoal e profissional (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2011a; 2011c; 2012b; Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva 2014b).

Forlin (2010, cit. por Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2011a) considera que “a educação inclusiva força diretamente os sistemas de crenças dos professores, mudando os seus pensamentos mais profundos sobre o que está certo ou é justo” (p. 33).

Estudos referidos por Meijer (2003) que questionaram professores envolvidos na inclusão revelaram que estes referem frequentemente os alunos com necessidades educativas severas, mais como recursos positivos para a classe do que como um problema. Para além de atitudes positivas, a inclusão “de alunos com necessidades educativas especiais na classe regular implica uma adaptação do currículo comum e



envolve um aumento de recursos (mais tempo atribuído aos professores) ou uma reorganização dos mesmos (diferente utilização do tempo disponível)” (p. 13).

No entanto, estudos da então denominada Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (Meijer, 2005) revelam que a insuficiente preparação dos professores e as atitudes de ensino menos positivas continuam a ser áreas preocupantes, pois dependem da sua experiência (especialmente com alunos que apresentam NEE), da sua formação, do apoio que lhes é disponibilizado e de outras condições, como o número de alunos da turma e o horário de trabalho. Sobretudo a partir dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, os professores estão menos motivados para incluir alunos com necessidades educativas especiais, sobretudo severas, nas suas turmas.

A atualmente denominada Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva vem vindo a frisar, ao longo dos tempos, a partir dos estudos e projetos por si coordenados, que as atitudes positivas dos professores e outros profissionais são um elemento-chave na educação inclusiva (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014b).

Esta convicção tem sido apresentada em diversos documentos orientadores das políticas educativas, desde logo por Meijer (2003) para quem a inclusão está fortemente dependente da atitude dos professores face aos alunos com necessidades especiais, das suas perceções relativamente às diferenças dentro da sala de aula e da sua disponibilidade para lidar com essas diferenças.

As atitudes positivas em relação a todos os alunos e a vontade para trabalhar de forma colaborativa com os restantes professores, entendendo a diversidade como um incentivo para a sua própria aprendizagem, é uma das recomendações dos peritos da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2011b).

Para Watkins (2007), essas atitudes positivas podem ser desenvolvidas através de formação, apoio e recursos apropriados, mas experiências de inclusão bem-sucedidas são fundamentais para fortalecer atitudes positivas.

O ónus recai sobretudo sobre o professor, enquanto elemento-chave de todo o processo educativo, já que a exequibilidade das propostas inclusivas depende muito daquilo que os professores conseguem, efetivamente, fazer nas suas aulas (Sanches-Ferreira, 2007), pois, em última análise, é ao professor que cabe a tarefa de lidar com a diversidade na sala de aula e de adaptar ou preparar o currículo de forma a responder às necessidades de todos os alunos, incluindo os que apresentam necessidades educativas especiais, no entanto, sublinha-se a necessidade de que lhe seja prestada o apoio por parte de outros professores, onde se incluem os professores especializados, e/ou profissionais.

Estas questões colocam-se particularmente no caso dos alunos com necessidades educativas especiais consideradas severas, a quem tenha de ser prestado um apoio específico que não possa ser prestado pelo professor em contexto de sala de aula com a turma, e para o qual é necessário que outros professores ou outros profissionais intervenham e o desafio passa pela flexibilidade, planeamento das atividades, cooperação e ensino cooperativo (Meijer, 2003).

### **2.2.3. Participação dos pais**

No Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, estão explanados os direitos reconhecidos aos pais, que claramente não se remetem para simples espetadores ou agentes passivos a quem é necessário apenas informar.

Logo no artigo 1.º - Objeto e âmbito – são apresentados os princípios da educação especial entre os quais o da participação dos pais. Está dado o mote para o artigo 3.º que consagra a participação ativa de pais ou encarregados de educação “em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo” (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, p. 155). Está previsto que esta participação pode iniciar-se logo no momento da referenciação (p. 156), tendo um papel decisivo no processo de avaliação, pois a alínea c) do ponto 1 do artigo 5.º determina que é necessário “assegurar a participação ativa dos pais ou encarregados de educação, assim como a sua anuência”. Por sua vez, a participação dos encarregados de educação<sup>5</sup> revela-se obrigatória na elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) quando se trata do 1.º ciclo (ponto 1 do artigo 10.º), não sendo mencionada a sua obrigatoriedade nos 2.º e 3.º ciclos, mas a sua aplicação carece de autorização expressa do encarregado de educação. Relativamente ao Plano Individual de Transição (PIT), já só é referida a obrigatoriedade de assinatura dos pais e encarregados de educação, sem haver a indicação inequívoca da sua participação na elaboração do mesmo.

Infelizmente, na prática, na grande maioria dos casos, a participação dos pais resume-se a uma assinatura dos documentos (Programa Educativo Individual e Plano Individual de Transição) e é dificultado ou mesmo impedido o acesso a qualquer cópia dos mesmos. Essas práticas contradizem as orientações de 2011, divulgados pela Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) num Guia para Diretores, que, relativamente ao direito dos pais participarem nas decisões relativas à educação dos seus filhos e tendo por base o Decreto-Lei n.º 3/2008, especifica que a escola deve ter em

---

<sup>5</sup> Referência apenas a encarregados de educação e já não aos pais.

atenção que os pais têm o direito de: ser ouvidos; ser informados sobre qualquer assunto relativo ao seu filho; dialogar com os intervenientes no processo educativo do seu filho; ter assegurada a confidencialidade das informações e o respeito pelas diferenças culturais; utilizar a sua língua materna (se necessário com recurso a intérprete); ser esclarecidos sobre os procedimentos da lei; participar na avaliação e na elaboração do PEI; reclamar quando não concordem com o definido no PEI; solicitar a revisão do PEI; consultar o processo do seu filho; ter um exemplar do PEI (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2011).

Nos últimos anos, nota-se uma preocupação acrescida com a necessidade de dar oportunidade para que sejam ouvidas as pessoas com deficiência/incapacidade, quando já não precisam dos pais como intermediários, nomeadamente no que diz respeito à educação. A hoje denominada Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva tem tido um papel importante nesta matéria promovendo encontros de jovens para debate de ideias e apresentação de experiências. Desses encontros surgiu, em 2007, a Declaração de Lisboa: Vozes dos Jovens sobre Educação Inclusiva que contém as propostas apresentadas por alunos de vinte e nove países, dos ensinos secundário, profissional e superior (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2009) - unânimes em relação aos benefícios da educação inclusiva: “precisamos de ter amigos, com e sem necessidades especiais e de interagir com eles (...) educação inclusiva é benéfica para nós e para todos” (p. 12) – e que vem tendo repercussões noutros encontros<sup>6</sup> decisivos para a tomada de consciência generalizada de direitos elementares com o direito a ser ouvido nas suas opiniões e decisões.

---

<sup>6</sup> Nomeadamente os que levaram à publicação do documento indicado na bibliografia deste trabalho e já citado: Agência Europeia, 2016, *Entrará em Ação para a Educação Inclusiva – Reflexões e Propostas dos Delegados*.

## **II – Investigação Empírica**

## **1. A problemática em estudo, questão de partida e objetivos**

Encontrada uma linha de evolução no pensamento a nível internacional, apoiada por inúmeros estudos e investigações que colocam as diretrizes da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência no centro das preocupações a nível da formulação de políticas, nomeadamente educativas, e face à flagrante disparidade das práticas, sobretudo quando falamos de alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI), no que diz respeito à leitura/interpretação dessas diretrizes e da legislação nacional, pareceu-nos importante colocar a seguinte questão que motivou esta investigação:

Será que as diretrizes da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD) são assumidas pelos representantes da comunidade educativa de uma Escola Secundária da região Centro na construção de uma escola inclusiva (ao nível das práticas, políticas e culturas) no que se refere aos alunos com PDI em medida CEI?

Com a formulação desta questão, pretendemos dar cumprimento às orientações de Quivy e Campenhoudt (2005, cit. por Rita, 2016) que recomendam que devem ser: explícitas, claras, direccionadas ao assunto que se pretende estudar, inequívocas por forma a ter uma única interpretação e formuladas por uma frase interrogativa, com a qual se procura o máximo de exequibilidade, concisão e pertinência para que seja atingido o objetivo do estudo.

A procura de resposta à questão de estudo, colocou-nos perante três objetivos específicos:

- Perceber se os representantes da comunidade educativa de uma Escola Secundária da região centro conhecem a CDPD e os direitos dos alunos com PDI em medida CEI, bem como o modo como é feita a intervenção com estes alunos nesta escola;
- Perceber se os representantes da comunidade educativa de uma Escola Secundária da região centro consideram que estes alunos devem ter, e se assumem que têm, garantidos os seus direitos, manifestando ainda a sua preocupação em cumprir as diretrizes da CDPD no que respeita aos alunos com PDI a quem foi aplicada a medida educativa CEI nesta escola, atendendo à sua responsabilidade enquanto elemento de órgão de gestão;
- Perceber, na perspetiva dos representantes da comunidade educativa de uma Escola Secundária da região centro, se os alunos com PDI a quem foi aplicada a medida educativa CEI têm acesso a uma educação inclusiva nesta escola (ao nível das práticas, políticas e culturas).

Desta forma, pretendemos conhecer uma realidade concreta e também fazer refletir os representantes da comunidade educativa sobre a cultura de escola, políticas e as práticas em relação a estes alunos específicos, com o intuito de que possa ser um ponto de partida para a mudança. Segundo Fortin (2009, cit. por Rita, 2016), uma investigação é um processo de aquisição de conhecimentos que permitem promover a mudança.

Por seu lado, Booth e Ainscow (2002) afirmam que qualquer utilização do instrumento que elaboraram – o *Índex para a Inclusão* – e que utilizamos neste trabalho “é legítima desde que promova a reflexão sobre a inclusão e conduza a uma maior participação dos alunos na cultura, no currículo e na comunidade das suas escolas” (p. 6), o que nos leva a considerar que se trata de uma ferramenta indicada para servir alguns dos propósitos a que nos propomos, nomeadamente, fomentar o autoconhecimento e autorregulação da escola, a partir de uma análise da situação presente.

## **2. Metodologia**

### **2.1. Tipo de estudo**

Para dar resposta à questão de estudo que foi o ponto de partida para esta investigação, pareceu-nos que a abordagem mais conveniente seria a da investigação qualitativa, neste caso, de natureza exploratória.

Wilson (1977, cit. por Tuckman, 2000) considera que este tipo de investigação se fundamenta em dois pressupostos: “i) Os acontecimentos devem estudar-se em situações naturais, ou seja, integrados no terreno; ii) Os acontecimentos só podem compreender-se se compreendermos a perceção e a interpretação feitas pelas pessoas que neles participam” (p. 508).

Por sua vez, Guba e Lincoln (1981, cit. por Tuckman, 2000), relativamente aos processos de investigação qualitativos, realçaram alguns aspetos metodológicos, entre os quais “a necessidade de circunscrever limites e encontrar uma linha orientadora para garantir que o processo seja credível, apropriado, consistente, confirmável e neutral” (p. 510).

O desenvolvimento de uma investigação qualitativa de estudo de caso surgiu como a melhor resposta às expectativas iniciais, visto que o estudo de uma escola específica poderia permitir uma análise da situação atual, que temporalmente corresponde ao período em que se aguarda a nova legislação, e constituir-se como o ponto de partida para posterior intervenção. O acolhimento que esta investigação recebeu por parte do diretor da escola e o seu empenho em procurar formas de implicar os elementos da comunidade educativa na

participação neste estudo reforçam a certeza da sua vontade de construir uma escola inclusiva.

## **2.2. Participantes**

A escola escolhida para a realização desta investigação é uma das escolas secundárias de uma cidade da região centro do país, que, apesar de funcionar desde 1985, apenas viu inscritos alunos com uma Perturbação do Desenvolvimento Intelectual a beneficiarem da medida educativa Currículo Específico Individual a partir do ano letivo de 2014/2015. Nesse ano, frequentaram-na apenas duas alunas com estas características e, nos anos seguintes, o número aumentou significativamente, estando atualmente inscritos dezoito alunos, todos do ensino secundário.

Para estabelecermos quais seriam os participantes neste estudo, consultámos a legislação em vigor que diz respeito à organização das escolas – Dec-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril<sup>7</sup> – e os documentos internos que orientam a escola sobre a qual se pretende elaborar o estudo, nomeadamente, Regulamento Interno (Escola Secundária X, 2017)<sup>8</sup> e Projeto Educativo (Escola Secundária X, 2016).

De acordo com o Capítulo II (Estrutura Organizacional da Escola) do Regulamento Interno, em vigor desde novembro de 2017, os Órgãos de Administração e Gestão da escola são os seguintes: Conselho Geral, Diretor, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo (artigo 3.º), englobando um número significativo de representantes da comunidade educativa. No mesmo documento, estes órgãos são definidos, respetivamente, nos artigos 4.º, 7.º, 12.º e 16.º:

O Conselho Geral é o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa da Lei de Bases do Sistema Educativo (p. 4);

O Diretor é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial (p. 5);

O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e

---

<sup>7</sup> Com especial atenção aos artigos 10.º a 13.º, 18.º a 20.º, 31.º a 33.º e 36.º a 38.º.

<sup>8</sup> A escola onde se fez a investigação será designada por Escola Secundária X, quer no texto, quer nas referências bibliográficas, para preservar o anonimato.

acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente (p. 6);

O Conselho Administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nos termos da legislação em vigor. (Escola Secundária X, 2017, p. 7)

No que diz respeito à composição dos diversos órgãos, os artigos 5.º, 8.º, 13.º e 17.º do referido documento determinam que:

- o Conselho Geral é formado por 20 elementos (7 são representantes do pessoal docente, 2 do pessoal não docente, 2 dos alunos do secundário, 4 dos pais e Encarregados de educação, 1 do município, 3 da comunidade local e o diretor);
- o Diretor é coadjuvado por 3 elementos;
- o Conselho Pedagógico é formado por 11 elementos (4 Coordenadores de Departamento, 2 Coordenadores de Diretores de Turma, 1 Coordenador dos Projetos de Desenvolvimento Educativo, 1 Coordenador da Qualificação, 1 Coordenador da Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos, 1 Responsável dos Serviços de Psicologia e Orientação e o diretor);
- o Conselho Administrativo é formado por 3 elementos (diretor, subdiretor e chefe de serviços de administração escolar).

Assim, eliminando a repetição dos elementos que estão presentes em diferentes estruturas, como seja, por exemplo, o diretor (presente em todos os órgãos) e a subdiretora (presente em dois órgãos) previa-se, inicialmente, o contributo de trinta e quatro participantes nesta investigação. Responderam ao nosso inquérito vinte e cinco elementos, de acordo com a caracterização a seguir apresentada.

Quanto ao género, dos 25 participantes, 72% são do género feminino. Apenas 24 indicaram a idade, que se encontra entre os 40 e os 64 anos, com a exceção de um participante com 18 anos, com uma média de 50 anos ( $\pm 9.52$ ) (Tabelas 1 e 2).

Relativamente ao papel representado dentro da comunidade escolar (Tabela 3), tal como seria de esperar, a maioria dos participantes pertence à categoria de Pessoal docente e técnico especializado, relegando para um número reduzido os restantes participantes, não tendo respondido ao questionário nenhum representante da autarquia/comunidade.



Tabela 1

*Idade e género dos participantes*

		n	%
Género	Feminino	18	72
	Masculino	7	28
Idade	18	1	4.2
	40 - 45	5	21
	46 - 50	4	20
	51 - 55	7	28
	56 - 60	4	16
	61 - 64	3	12

Tabela 2

*Estatística descritiva da idade dos participantes*

	M	DP	Mín	Máx
Idade	50.21	9.52	18	40

Para respeitar o anonimato de todos os participantes, associou-se ao pessoal docente o psicólogo, representante dos Serviços de Psicologia e Orientação, por ter assento no Conselho Pedagógico e ser o único técnico especializado a integrar um órgão de gestão da escola.

Tabela 3

*Papel desempenhado na escola pelos participantes*

		n	%
Papel na escola			
	Aluno	1	4
	Pais/Encarregado de educação	3	12
	Pessoal docente e técnico especializado	17	68
	Pessoal não docente	4	16

Quando questionados sobre há quanto tempo exercem o presente cargo<sup>9</sup> nos órgãos de gestão, a saber Direção, Conselho Pedagógico, Conselho Geral e Conselho Administrativo, a maioria dos participantes respondeu 1 ano (Tabela 4), situação

<sup>9</sup> Para garantir o anonimato, não foi incluída qualquer questão sobre o órgão de gestão onde atualmente ocupa o cargo que lhe permitiu ser participante nesta investigação.

compreensível pelo facto de ter havido uma renovação nos elementos destes órgãos de gestão, no ano letivo de 2017/2018, resultante da nomeação de um novo Diretor da escola. Do total dos 25 participantes, 52% já tinham ocupado outro(s) cargo(s) em órgãos de gestão, mas desses 13 apenas 11 o(s) identificaram.

Tabela 4

*Cargos dos participantes e tempo de desempenho*

	n	%
<b>Tempo no cargo</b>		
<b>(em anos)</b>		
1	10	43.5
2	4	17.4
3	2	8.7
5	4	17.4
6	1	4.3
8	1	4.3
23	1	4.3
<b>Outro cargo</b>		
sim	13	52
não	12	48
<b>Órgão de gestão</b>		
<b>anteriormente</b>		
Direção	1	9.1
Conselho Pedagógico	3	27.3
Conselho Geral	4	36.4
Direção e Conselho Pedagógico	1	9.1
Direção e Conselho Geral	1	9.1
Direção, C. Pedagógico e C. Geral	1	9.1

Relativamente ao pessoal docente e técnico especializado, são todos do quadro de escola, estando os professores distribuídos por vários grupos disciplinares<sup>10</sup> (Tabela 5), cujo tempo de serviço total e tempo de serviço naquela escola são, em média, respetivamente, 29.61 ( $\pm 6.20$ ) e 19.18 ( $\pm 9.01$ ) anos (Tabela 6).

Experiência de trabalho/contacto direto com alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI) a quem foi aplicada a medida educativa Currículo Específico Individual (CEI) foi assinalada apenas por 9 participantes (Tabela 7), dos quais 6 indicaram o número de alunos com quem já trabalharam (Tabela 8), variando entre os 2 alunos e mais de 20 alunos.

<sup>10</sup> Nenhum participante indicou ter especialização em educação especial.

Tabela 5

*Grupos de recrutamento do pessoal docente*

	n	%
Grupo de recrutamento		
300 – Português	3	17.6
400 - História	2	11.8
410 - Filosofia	2	11.8
520 – Biologia e Geologia	2	11.8
530 – Educação Tecnológica	2	11.8
620 – Educação Física	2	11.8
330 - Inglês	1	5.9
350 - Espanhol	1	5.9
500 - Matemática	1	5.9

Tabela 6

*Estatística descritiva para o tempo de serviço*

	M	DP	Mín	Máx
Tempo de serviço total	29.61	6.20	18	40
Tempo de serviço na escola	19.18	9.01	3	30

Tabela 7

*Experiência com alunos com PDI em medida CEI*

	n	%
Experiência de trabalho/contacto direto c/ alunos c/ CEI		
Não	16	64
Sim	9	36
Este ano letivo		
Não	7	53.8
Sim	6	46.2

Parece-nos que a leitura feita por alguns dos participantes quanto à questão da experiência atrás mencionada não corresponde à ideia subjacente às perguntas do ponto 7 da caracterização. Assim, apesar de considerarem que não têm essa experiência,

respondem às questões que se lhe seguem, nomeadamente se, neste ano letivo, trabalham com estes alunos<sup>11</sup>. Julgamos poder inferir que, apesar do trabalho direto já realizado, os participantes continuam a não se sentirem confortáveis e preparados e, portanto, com experiência, aqui no sentido de com conhecimentos que lhe permitem realizar um trabalho consciente e coerente.

Tabela 8

*Estatística descritiva do número de alunos com PDI em CEI com quem trabalharam/contactaram os participantes*

	M	DP	Min	Máx
N.º de alunos com CEI com que já trabalhou	12.67	6.38	2	20

Há uma situação em que o participante pertence à categoria de Pais/Encarregados de Educação, mas que tem experiência de trabalho direto com mais de 10 alunos com PDI e medida CEI pelo facto de ser professor.

### 2.3 Instrumento

As leituras realizadas conduziram à escolha do instrumento concebido, em 2000, por Tony Booth e Mel Ainscow, o *Índex para a Inclusão*: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Trata-se de um questionário construído a partir de três dimensões do desenvolvimento das escolas – criar culturas inclusivas, implementar políticas inclusivas e promover práticas inclusivas – que se interrelacionam. Por sua vez, cada dimensão está dividida em duas secções, de acordo com o esquema que se apresenta em seguida e explanada na Tabela 9.

Segundo os seus autores, estas dimensões e respetivas secções permitem estruturar um plano de desenvolvimento e servir de base para a construção de um projeto educativo (Booth & Ainscow, 2002). Em cada secção, são apresentados entre cinco a onze indicadores<sup>12</sup>, num total de 43, que “constituem uma declaração de intenções que, ao serem comparados com as situações vigentes, conduzem ao estabelecimento de prioridades para o desenvolvimento” (Booth & Ainscow, 2002, p. 14).

<sup>11</sup> Note-se que os questionários foram respondidos no final do ano letivo.

<sup>12</sup> Dimensão A: 7 indicadores na secção A1 e 6 na A2; Dimensão B: 5 indicadores na secção B1 e 9 na B2; Dimensão C: 11 indicadores na secção C1 e 5 na C2.

Tabela 9.

*Dimensões e secções do Índice para a Inclusão (Booth e Ainscow, 2002)*

Dimensão	Secção
A. Criar culturas inclusivas	A.1 Construir o sentido de comunidade A.2 Estabelecer valores inclusivos
B. Implementar políticas inclusivas	B.1 Desenvolver a escola para todos B.2 Organizar o apoio à diversidade
C. Promover práticas inclusivas	C.1 Organizar a aprendizagem C.2 Mobilizar os recursos

Informação retirada de “Índice para a Inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola”, de Booth e Ainscow, 2002, p.14.

Em 2000, Booth e Ainscow propuseram este recurso - o *INDEX* para a Inclusão - para apoiar o desenvolvimento inclusivo das escolas, partindo dos conhecimentos e experiências dos intervenientes e promovendo a reflexão conjunta e continuada sobre as suas próprias práticas, no intuito de encontrar novos caminhos em cada área de intervenção. Segundo os seus autores, “é, ao mesmo tempo, um instrumento de análise de contexto e uma estrutura explicativa dos processos de inclusão/exclusão em Educação” (Lago, 2014, p. 14). Trata-se de um instrumento de autoavaliação e de desenvolvimento das escolas. O processo do *Index* para a Inclusão “constrói-se a partir do conhecimento que os membros da comunidade escolar possuem e adapta-se às características particulares da escola. Deste modo, encoraja toda a escola a assumir a autoria do processo” (Booth & Ainscow, 2002, p. 20).

O Índice para Inclusão (Booth & Ainscow, 2002) articula a problemática da dialética inclusão e exclusão a partir de três dimensões interdependentes: construção de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas (Santiago, 2011).

Segundo os próprios autores:

O *Index* não constitui uma iniciativa adicional ao funcionamento das escolas, mas um meio de as aperfeiçoar, de acordo com os valores inclusivos. (...) Encoraja uma perspetiva de aprendizagem que implica o envolvimento ativo das crianças e jovens, integrando a sua própria experiência nas matérias a ensinar (Booth & Ainscow, 2002, p. 5).

É um recurso que ajuda a escola a basear-se no seu próprio conhecimento e na sua busca de progresso e desenvolvimento sobre o que contribui para dificultar a aprendizagem e a participação dos alunos (Booth & Ainscow, 2002).

Quando se pensa em inclusão escolar, normalmente associa-se a crianças ou jovens com deficiência/incapacidade e/ou alunos com necessidades educativas especiais. Neste documento, a inclusão diz respeito à educação de todas as crianças e jovens, independentemente das suas características (Booth & Ainscow, 2002).

Para Booth e Ainscow (2002), e de acordo com o que advogam, bem como as diretrizes internacionais atuais:

A inclusão em educação implica: valorizar, igualmente, todos os alunos e todo o pessoal; aumentar a participação e reduzir a exclusão dos alunos das culturas, currículos e comunidades das escolas locais; reestruturar as políticas, culturas e práticas nas escolas, de forma que estas respondam à diversidade dos alunos da localidade; reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos, não somente aos que têm deficiências ou que são categorizados como tendo necessidades educativas especiais; utilizar as estratégias adotadas para ultrapassar as barreiras ao acesso e à participação com que alguns alunos se deparam, de modo a que estas venham a beneficiar duma forma mais geral, todos os alunos; (...) reconhecer que a inclusão na educação é um dos aspetos da inclusão na sociedade. (p. 8)

No *Index* para a Inclusão, os seus autores fazem a distinção entre duas realidades diferentes e que, no quotidiano, têm tendência a confundir-se: deficiência/incapacidade:

As deficiências são barreiras à participação dos alunos com incapacidades ou doenças crónicas. As deficiências podem ser criadas pelo ambiente em que vivem ou pela interação de atitudes discriminatórias, ações, culturas, políticas e práticas institucionais relativamente às incapacidades, à dor ou a doenças crónicas. A incapacidade pode ser definida como uma limitação de uma função física, intelectual ou sensorial, de tipo prolongado (Booth & Ainscow, 2002).

Note-se que, na Convenção sobre Direitos da Pessoa com Deficiência (2006), são reforçados os mesmos conceitos, utilizados de forma mais alargada, nomeadamente na alínea e) do preâmbulo, numa clarificação do sentido de deficiência (citada na p. 5 deste trabalho).

No entanto, com o *Index* para a Inclusão, estamos perante um conceito alargado que diz respeito a “todas as atividades que podem desenvolver a capacidade da escola em responder à diversidade” (Booth & Ainscow, 2002, p. 11).

Frattura e Capper (2007, cit. por Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014a) alertam para o facto do apoio prestado a nível individual não melhorar necessariamente a capacidade de ensino. Não é a quantidade, mas a qualidade dos recursos que deverá ser a preocupação como fator de mudança da escola (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2014a).

Ao falar de inclusão, surge obrigatoriamente diante de nós a dicotomia inclusão/exclusão. Numa perspetiva inclusiva de escola para todos, temos de considerar estes dois conceitos igualmente de forma ampla, onde exclusão “consiste em todas as pressões temporárias ou duradouras que impedem a plena participação”, por oposição a inclusão que “consiste na minimização de *todas* as barreiras à educação de *todos* os alunos” (Booth & Ainscow, 2002, p. 8). E, neste conceito abrangente de escola para todos, o *Index* para a Inclusão vai mais longe e considera que:

A inclusão implica tornar as escolas lugares acolhedores e estimulantes, tanto para o pessoal, como para os alunos. Trata-se de constituir comunidades que encorajam e celebram os seus sucessos. Mas a inclusão consiste também na construção de comunidades num sentido mais amplo. As escolas podem trabalhar com outras organizações e com as comunidades, de forma a desenvolver oportunidades educativas e promover as condições sociais dentro das suas localidades. (Booth & Ainscow, 2002, p. 9)

Pensamos que esta descrição pormenorizada do instrumento permite compreender a intenção da sua utilização neste trabalho e, posteriormente, os resultados apresentados.

Tuckman (2000, pp.17-19) identifica um conjunto de propriedades que caracterizam o processo de investigação. Segundo ele, a investigação é “sistemática, lógica, empírica, redutível, replicável e transmissível”. Foi com esta preocupação que optámos por um instrumento já validado e testada a sua fidelidade em inúmeros trabalhos de investigação. O instrumento foi antecedido por algumas questões relacionadas com a caracterização do participante, a sua relação com a escola e com o conhecimento da realidade que pretendemos estudar, ou seja, os direitos dos alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI) a quem foi aplicada a medida Currículo Específico Individual (CEI), nunca pondo em causa que deve ainda, do ponto de vista ético, “respeitar o direito à privacidade ou à não participação, ao anonimato, à confidencialidade e a contar com o sentido de responsabilidade do investigador” (Tuckman, 2000, pp.20-21).

Assim, o questionário<sup>13</sup> apresentado aos participantes é composto por três partes distintas, uma inicial que intitulámos Caracterização, outra Alunos Com Medida CEI – Direitos e Práticas, e a terceira que respeita integralmente os indicadores do *Index* para a Inclusão<sup>14</sup>, com a pequena ressalva de se restringir apenas aos alunos que são o foco desse estudo (adaptação efetuada com autorização da autora da versão portuguesa do instrumento), sem a indicação nem das dimensões nem das secções para não influenciar as respostas.

Optou-se por formular sobretudo perguntas diretas e/ou com a apresentação das diferentes opções, para tornar o questionário mais simples de preencher. Quando possível, utilizou-se uma escala do tipo *likert* (5 - concordo totalmente, 4 - concordo, 3 - nem concordo nem discordo, 2 - discordo e 1 - discordo totalmente) e as questões colocadas pelo *Index* para a Inclusão foram apresentadas, tal como na versão portuguesa, também com uma escala do tipo *likert* (4 - concordo inteiramente, 3 - concordo até certo ponto, 2 - discordo e 1 - preciso de mais informação), sendo que valores mais elevados nestes itens apontam para percepções mais ajustadas sobre a inclusão.

## **2.4. Procedimento**

Encontrado o instrumento a utilizar, foi enviado um pedido ao diretor da escola em causa no sentido de autorizar a divulgação do questionário via e-mail. Procedeu-se a um pré-teste em que participaram dois professores e um encarregado de educação que preencheram o questionário *on line*, sem levantarem questões relativamente à sua compreensão.

Após um período considerado suficiente, a participação na investigação estava muito aquém do esperado. Foi novamente interpelado o diretor da escola que se disponibilizou para contactar pessoalmente os elementos dos órgãos de gestão, no sentido de conseguir uma maior participação, tendo sido por ele distribuído o questionário, já não no formato inicial, mas em papel. Este procedimento revelou-se o mais indicado, pois o número de participantes permitiu avançar com a investigação.

Salienta-se que foram garantidos os princípios éticos inerentes a qualquer processo de investigação.

---

<sup>13</sup> Numa primeira fase, elaborado com a ferramenta Google Forms e enviado por e-mail a todos os elementos dos órgãos de gestão, como representantes da comunidade educativa, num total de 34 elementos. Posteriormente, o mesmo questionário foi distribuído em papel.

<sup>14</sup> Versão portuguesa traduzida por Ana Maria Bénard da Costa.



## 2.5. Técnicas de análise de dados

Para a análise dos dados recolhidos através dos questionários preenchidos, foi utilizado o *software Statiscal Package for Social Sciences* (SPSS IBM-25), tendo-se recorrido a análises de natureza descritiva (frequências, percentagens, média, desvio padrão, mínimo e máximo) atendendo ao foco qualitativo da investigação desenvolvida.

## 3. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Perante os dados recolhidos, procedeu-se a uma análise descritiva.

Quanto ao primeiro objetivo específico deste estudo, relativamente ao conhecimento sobre a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD), e perante apenas 23 respostas, constatamos que somente 26.1% dos participantes está familiarizado com as suas diretrizes (Tabela 10). Não variando muito, num universo de 24 respostas, apenas 29.2% dos participantes afirma conhecer os direitos dos alunos com PDI a quem foi aplicada a medida CEI, assim como apenas 25% reconhece ter conhecimento do modo como é feita a intervenção com estes alunos naquela escola (Tabela 10).

Tabela 10

*Diretrizes da CDPD, direitos e intervenção com alunos com PDI em medida CEI*

	n	%
Familiarizado c/ as diretrizes da CDPD		
Não	17	73.9
Sim	6	26.1
Conhece os direitos dos alunos c/ PDI c/ medida CEI		
Não	17	70.8
Sim	7	29.2
Conhece intervenção c/ alunos c/ PDI c/ medida CEI nesta escola		
Não	18	75
Sim	6	25

O desconhecimento de documentos importantes, que conferem direitos e implicam com a visão com que se encara a presença/participação na escola, sobretudo dos alunos com PDI em medida CEI, é facilmente constatável a partir dos dados recolhidos. Esta realidade é apontada por investigadores, nomeadamente por Ferreira (2009) que considera “que se torna urgente a promoção da aquisição de conhecimentos relevantes na área de direitos humanos por parte de educadores(as) e comunidades escolares” (p. 31) para que tomem consciência da desigualdade nas oportunidades que são dadas a estes alunos.

Esta ideia é corroborada pelos peritos da Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2014b) ao apresentar como uma das mensagens-chave a necessidade dos profissionais terem de ser altamente qualificados e preparados para serem professores de todos os alunos, “com formação, não apenas em termos de competências, mas também de valores éticos” (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014b, p. 6).

Perante as respostas afirmativas, era pedido ao participante que desse um exemplo sobre um direito e exemplificasse o modo de intervenção com estes alunos. As respostas obtidas estão apresentadas na Tabela 11.

Tabela 11

*Exemplos de direitos e intervenção com alunos com PDI em medida CEI*

	n	%
Direito		
Educação	2	33.3
Discriminação positiva	1	16.7
Desenvolvimento social e académico	1	16.7
Conclusão da escolaridade obrigatória	1	16.7
Adaptações curriculares ou programas específicos	1	16.7
Intervenção		
Integração no grupo turma	1	25
Adaptação de conteúdos às capacidades	1	25
Inserção em turma e nas atividades extracurriculares, desenvolvimento de PIT's, ...	1	25
Turmas de alunos CEI, com equipa própria de trabalho	1	25

O número reduzido de respostas afirmativas e a dispersão dos exemplos apresentados levam-nos a pensar que os alunos com PDI em medida CEI não têm sido alvo de preocupação especial coletiva na escola e que não tem havido momentos de reflexão em conjunto envolvendo toda a comunidade educativa, tal como é recomendado por inúmeros estudos internacionais e peritos já referidos, nomeadamente ligados à Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, bem como Booth e Ainscow (2002) que, ao criarem o *Index* para a Inclusão, pretendiam sobretudo ajudar as escolas a assumir a autoria do processo de mudança para uma escola inclusiva, partindo do conhecimento que os membros da comunidade educativa possuem da realidade da sua escola, envolvendo todos os profissionais, pais e alunos.

No que se refere ao segundo objetivo específico deste estudo, relativamente às questões sobre se estes alunos devem ter os mesmos direitos dos restantes alunos e se

têm efetivamente garantidos esses mesmos direitos, obtivemos as respostas apresentadas nas Tabelas 12 e 13. Nestas tabelas, são ainda apresentadas as respostas à questão sobre a responsabilidade do participante, enquanto elemento de um órgão de gestão da escola, nas decisões que afetam estes alunos.

Tabela 12

*Direitos dos alunos com PDI em medida CEI e responsabilidade dos participantes nesse âmbito*

	M	DP	Min	Máx
Devem ter os mesmos direitos	4.44	0.65	3	5
Têm efetivamente garantidos os mesmos direitos	3.96	0.93	2	5
Tenho responsabilidade sobre as decisões	4.04	1.08	1	5

Tabela 13

*Direitos dos alunos com PDI em medida CEI e responsabilidade dos participantes nesse âmbito (frequências e percentagens)*

		n	%
Devem ter os mesmos direitos	Concordo totalmente	13	52
	Concordo	10	40
	Nem concordo nem discordo	2	8
Têm efetivamente garantidos os mesmos direitos	Concordo totalmente	8	32
	Concordo	10	40
	Nem concordo nem discordo	5	20
	Discordo	2	8
	Discordo totalmente	1	4.2
Tenho responsabilidade sobre as decisões	Concordo totalmente	10	41.7
	Concordo	8	33.3
	Nem concordo nem discordo	4	16.7
	Discordo	1	4.2
	Discordo totalmente	1	4.2

Na questão referente a se devem ter os mesmos direitos, o valor médio é mais alto e a variabilidade das respostas é menor ( $M = 4.44$ ;  $DP = 0.65$ ), revelando que os participantes são de opinião que estes alunos devem ter os mesmos direitos dos restantes alunos da escola e havendo portanto maior consenso, o que já não acontece ao falar-se

da responsabilidade pelas decisões, onde a amplitude de respostas aumenta consideravelmente, ainda que o valor médio continue alto ( $M = 4.04$ ;  $DP = 1.08$ ). Realce-se o facto de apenas na última questão os valores mínimo e máximo corresponderem à totalidade da escala indicada, enquanto nas 2 primeiras questões as respostas foram mais coincidentes (Tabela 12). Apesar de desconhecedores dos direitos dos alunos com PDI em medida CEI, os participantes consideram que todos os alunos devem ter os mesmos direitos, mas nem todos consideram que os têm efetivamente. O valor médio das respostas a esta questão é mais baixo ( $M = 3.96$ ;  $DP = 0.93$ ) e verifica-se menos consenso nas respostas.

As diferenças que verificamos parecem dever-se ao facto de, ao falarmos de direitos num sentido lato, haver uma tendência para todos os participantes concordarem totalmente, no entanto existe alguma consciência de que a realidade é outra.

Apesar de não ter sido objeto de estudo nesta investigação, pensamos que poderia concluir-se que os participantes que têm contacto direto com estes alunos assumem uma posição mais crítica relativamente à realidade por eles vivida. Não havendo esse contacto direto, tal como revelam os dados apresentados na Tabela 7, as questões são respondidas sem um verdadeiro conhecimento.

Esta nossa observação decorre das recomendações dos investigadores que reforçam a importância fulcral dos professores assumirem atitudes positivas em relação a todos os alunos, incluídos os com PDI em medida CEI. Essas atitudes positivas podem ser desenvolvidas de diversas formas (formação, apoio e recursos adequados), mas a vivência de experiências de inclusão bem-sucedidas é fundamental (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014b). Estas experiências só são possíveis se houver espaço para contacto direto, conhecimento mútuo, reflexão e crescimento pessoal e profissional.

Finalmente, quanto ao terceiro objetivo específico deste estudo, na análise e apresentação dos dados obtidos relativamente aos indicadores do *Index* para a Inclusão, optou-se por dividi-los de acordo com as diferentes secções das várias dimensões. Deste modo, serão apresentadas 2 tabelas referentes a cada dimensão: Criar culturas inclusivas (Tabelas 14 e 15); Implementar políticas inclusivas (Tabelas 16 e 17); Promover práticas inclusivas (Tabelas 18 e 19). Em anexo (Anexo D), será apresentada uma tabela síntese (Tabela D1) que permite a leitura global dos resultados obtidos, que serão, contudo, elencados em seguida, organizados obedecendo à divisão por secção e dimensão.

Na análise da Tabela 14, referente à construção do sentido de comunidade, surge com valor médio mais alto e menor desvio padrão a resposta à questão 1 ( $M = 3.68$ ;  $DP = 0.69$ ) e mais baixo a resposta à questão 7 ( $M = 2.56$ ;  $DP = 1.19$ ), indicando que os participantes concordam que todos os alunos com PDI em medida CEI se sentem bem

vindos à escola, mas só concordam até certo ponto que as diferentes estruturas da comunidade (locais de estágio do PIT) estão envolvidas com a escola. Também obteve um valor médio baixo a questão 5 que se refere à existência de trabalho de parceria entre os professores e os pais dos alunos com PDI em medida CEI ( $M = 2.84$ ;  $DP = 1.21$ ), mas é talvez significativo o facto do elevado desvio padrão.

As questões relacionadas com Construir o sentido de comunidade apresentam, de forma geral, um valor médio elevado, o que poderá refletir sobretudo a percepção positiva que os participantes têm da escola, mas defrontando-se com a dificuldade de relação da escola com a comunidade e a ausência de participação dos pais.

Parece-nos importante fazer referência ao facto do tempo de serviço naquela escola ser muito elevado ( $M = 19.18$ ;  $DP = 9.01$ ) tal como se constatou na Tabela 6. O sentimento de pertença à escola e o afastamento prolongado no tempo de outras experiências e realidades poderão condicionar a capacidade de distanciamento e análise imparcial.

Tabela 14

*Construir o sentido de comunidade (Secção A1)*

	M	DP	Mín	Máx	n
Index1	3.68	0.69	1	4	25
Index2	3.36	0.70	1	4	25
Index3	3.17	0.96	1	4	24
Index4	3.52	0.87	1	4	25
Index5	2.84	1.21	1	4	25
Index6	3.56	0.71	1	4	25
Index7	2.56	1.19	1	4	25

Na Tabela 15, referente às questões relacionadas com o estabelecimento de valores inclusivos, o valor médio mais baixo e maior desvio padrão surge nas respostas à questão 8 ( $M = 2.52$ ;  $DP = 1.16$ ) indicando que as opiniões dos participantes vacilam entre concordo até certo ponto e discordo relativamente à existência de expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos com PDI em medida CEI. Por sua vez, é a questão 13 que tem o valor médio mais elevado e o desvio padrão de valor menor ( $M = 3.76$ ;  $DP = 0.44$ ), evidenciando que os participantes consideram que a escola se empenha em minimizar todas as formas de discriminação.

Salienta-se de novo a importância que adquire, na construção de uma escola inclusiva, a existência de expectativas elevadas face ao sucesso de todos os alunos, nomeadamente os com PDI em medida CEI, e o facto de expectativas baixas dos professores relativamente a alguns alunos constituírem uma das principais barreiras à

aprendizagem e à participação (Santiago, 2011). A análise dos resultados obtidos para a questão que introduz este indicador, pela sua relevância, deve ser um ponto de partida para posterior reflexão por toda a comunidade educativa.

Tal como se observou para o grupo de questões anteriores, quando relacionadas com Estabelecer valores inclusivos, os resultados apresentam, de forma geral, um valor médio elevado, o que poderá refletir sobretudo a perceção positiva que os participantes têm da escola e do ambiente que se vive na comunidade educativa.

Tabela 15

*Estabelecer valores inclusivos (Secção A2)*

	M	DP	Mín	Máx	n
Index8	2.52	1.16	1	4	25
Index9	3.17	0.92	1	4	24
Index10	3.32	0.85	1	4	25
Index11	3.71	0.46	3	4	24
Index12	3.36	0.86	1	4	25
Index13	3.76	0.44	3	4	25

Na Tabela 16, referente ao desenvolvimento da escola para todos, evidencia-se o valor médio mais baixo na questão 14 ( $M = 2.36$ ;  $DP = 1.08$ ), indicando que os participantes discordam da afirmação de que os novos professores recebem ajuda para trabalhar com os alunos com PDI em medida CEI. As respostas à questão 16 têm o valor médio mais elevado e o menor desvio padrão ( $M = 3.84$ ;  $DP = 0.37$ ) revelando que concordam inteiramente que a escola procura ter o seu espaço físico acessível aos alunos com PDI em medida CEI.

O envolvimento dos professores das turmas regulares com os alunos com PDI em medida CEI tem sido muito diminuto e muito faseado. Tem havido a preocupação de envolver sempre os mesmos professores, o que corresponde a um número muito pequeno relativamente ao universo da escola. Da mesma forma, os auxiliares de ação educativa envolvidos foram escolhidos e são um número insignificante relativamente ao número de elementos do pessoal não docente. Os alunos com PDI em medida CEI têm estado confinados à frequência da sala de apoio a maior parte do tempo letivo, tendo poucas oportunidades de estar com os pares na sala de aulas, mas também nos restantes espaços, nomeadamente recreativos ou mesmo bar e refeitório. A frequência quase em exclusivo da sala de apoio proporcionou a criação da Turma CEI, com conselhos de turma próprios, sem referência na turma do ensino regular. Face a esta realidade, os resultados obtidos podem ser induzidos pelo desconhecimento da situação real dos alunos com PDI

em medida CEI e influenciados pela perspetiva positiva que os participantes têm da escola e do seu ambiente de trabalho.

Apesar da pouca interação com os alunos com PDI em medida CEI, os professores não se sentem confortáveis e reclamam mais ajuda para trabalharem com estes alunos. A perspetiva de inclusão na sala de aula dos alunos com PDI em medida CEI, sobretudo os casos mais severos, cria inseguranças que se manifestam nas mais diversas formas.

Na apresentação dos cinco grupos de fatores que favorecem a educação inclusiva, Meijer (2003, 2005) reforça a importância das evidências da necessidade de apoio aos professores, partindo dos resultados relativos às práticas inclusivas, e ao formular as quatro condições fundamentais nas práticas inclusivas de sala de aula, volta a reforçar a importância do apoio aos professores dentro e fora da escola, questão que a liderança não pode descuidar fazendo uma adequada e flexível gestão dos recursos.

Tabela 16

*Desenvolver a escola para todos (secção B1)*

	M	DP	Mín	Máx	n
Index14	2.36	1.08	1	4	25
Index15	2.96	1.40	1	4	25
Index16	3.84	0.37	3	4	25
Index17	3.58	0.72	1	4	24
Index18	3.42	0.78	1	4	24

No que se refere às questões sobre a organização do apoio à diversidade (Tabela 17), a questão 24 obteve o valor médio mais baixo, associado ao desvio padrão elevado ( $M = 2.08$ ;  $DP = 1.25$ ), logo seguida da questão 23 ( $M = 2.13$ ;  $DP = 1.39$ ), o que revela a discordância com as respetivas afirmações referentes à existência de articulação entre as políticas adotadas para lidar com questões comportamentais e de aconselhamento e as políticas de desenvolvimento curricular e de apoio à aprendizagem para os alunos com PDI em medida CEI (questão 24) e ao facto do apoio para aqueles que têm o Português como uma segunda língua estar coordenado com o apoio à aprendizagem (questão 23).

Foram as respostas às questões desta secção do *Index* para a Inclusão que obtiveram o valor médio mais baixo, apesar das respostas à questão 27, o *bullying* é desencorajado, ter um valor médio bastante alto e um desvio padrão baixo ( $M = 3.83$ ;  $DP = 0.64$ ), que revelam a concordância dos participantes relativamente a este ponto.

Os problemas relacionados com o comportamento são, de forma geral, uma constante nos desabafos dos professores e a insatisfação relativamente à gestão dessas situações surge nos resultados aqui obtidos.

Nas conclusões de estudos de caso desenvolvidos em 15 países, a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais também refere os problemas do comportamento, sociais e/ou emocionais como o maior desafio à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (Meijer, 2003).

Tabela 17

*Organizar o apoio à diversidade (Secção B2)*

	M	DP	Mín	Máx	n
Index19	2.88	1.24	1	4	25
Index20	2.54	1.10	1	4	24
Index21	3.42	0.83	1	4	24
Index22	2.79	1.25	1	4	24
Index23	2.13	1.39	1	4	23
Index24	2.08	1.25	1	4	24
Index25	3.20	1.19	1	4	25
Index26	2.67	1.05	1	4	24
Index27	3.83	0.64	1	4	24

Na Tabela 18, surge o valor médio mais baixo ( $M = 1.88$ ;  $DP = 0.99$ ), de todo o *Index* para a Inclusão, na questão 37 que afirma que os trabalhos de casa contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos com PDI em medida CEI. Por seu lado, a questão 34 obteve o valor médio mais elevado ( $M = 3.64$ ;  $DP = 0.86$ ) mostrando a concordância com a afirmação de que as regras da sala de aula na turma têm por base o respeito mútuo.

Salientam-se ainda os valores médios das respostas dos participantes às questões 28 e 31, respetivamente 2.64 ( $\pm 1.19$ ) e 2.54 ( $\pm 1.28$ ), que dizem respeito ao ensino, na turma, ser planeado atendendo à aprendizagem dos alunos com PDI em medida CEI e aos alunos serem ativamente implicados na sua própria aprendizagem. Estes resultados revelam a postura comum face à presença destes alunos na sala de aula, muitas vezes meros espectadores, sobre quem recai a obrigatoriedade de se adaptarem à escola ilibando esta de se transformar para acolher, dar respostas eficazes e promover o sucesso de todos os alunos.



Tabela 18

*Organizar a aprendizagem (Secção C1)*

	M	DP	Mín	Máx	n
Index28	2.64	1.19	1	4	25
Index29	3.16	1.07	1	4	25
Index30	3.48	0.71	1	4	25
Index31	2.54	1.28	1	4	24
Index32	3.24	0.97	1	4	25
Index33	3.00	1.14	1	4	24
Index34	3.64	0.86	1	4	25
Index35	3.08	1.02	1	4	24
Index36	3.04	1.23	1	4	24
Index37	1.88	0.99	1	4	24
Index38	3.44	0.71	1	4	25

Na secção relativa à mobilização de recursos (Tabela 19), os valores médios são muito semelhantes, entre 2.44 e 2.56, o que revela que as respostas dos participantes variam entre concordo até certo ponto e discordo, com desvios padrão oscilando entre 1.23 e 1.38. A questão 43 apresenta o valor médio mais elevado ( $M = 3.00$ ;  $DP = 1.18$ ) indicando que os participantes concordam até certo ponto que os recursos da escola são distribuídos de forma justa contribuindo assim para apoiar a inclusão dos alunos com PDI em medida CEI.

Os valores baixos obtidos nas questões ligadas com a mobilização de recursos permitem perceber que os participantes têm a noção de que não há verdadeiro investimento por parte dos professores na promoção do sucesso destes alunos, o que era expectável, atendendo ao que a literatura aponta.

Tabela 19

*Mobilizar os recursos (Secção C2)*

	M	DP	Mín	Máx	n
Index39	2.52	1.23	1	4	25
Index40	2.44	1.29	1	4	25
Index41	2.56	1.33	1	4	25
Index42	2.50	1.38	1	4	24
Index43	3.00	1.18	1	4	24

Tabela 20

*Estatística descritiva para os somatórios das secções e dimensões do Index para a Inclusão*

	M	DP	Mín	Máx	n
A1	22.71	4.30	10	28	24
A2	19.83	3.21	12	24	23
B1	16,13	2.91	10	20	23
B2	25.52	5.38	16	35	21
C1	30.00	6.11	13	39	24
C2	12.92	4.32	5	20	24
Dimensão A	43,00	6.21	30	52	22
Dimensão B	41.10	7.22	29	52	20
Dimensão C	42.91	9.45	24	58	24
Total A,B,C	126.84	20.69	91	159	19

Pareceu-nos importante fazer ainda uma análise dos dados de uma forma mais global, comparando a média e o desvio padrão dos resultados obtidos relativamente aos somatórios de cada uma das secções e das dimensões (Tabela 20). Destacam-se as secções C1 e C2, com o valor médio mais elevado ( $M = 30.00$ ;  $DP = 6.11$ ) e o mais baixo ( $M = 12.92$ ;  $DP = 4.32$ ), respetivamente, e a secção B2 onde sobressai o menor número de respostas dos participantes. Como o número de questões por secção varia entre 5 e 11 (tal como referido no ponto 2.3. deste trabalho), foram analisados os dados obtidos em função dessa realidade, por forma a podermos interpretar numa escala de 1 a 4 os valores globais obtidos por secção e dimensão (Tabela 21).

Destacam-se a dimensão C (Promover práticas inclusivas) e as suas duas secções C1 (Organizar a aprendizagem) e C2 (Mobilizar recursos), com os valores de média mais baixos, respetivamente,  $2.68 (\pm 0.59)$ ,  $2.73 (\pm 0.56)$  e  $2.58 (\pm 0.86)$ . Com estes dados, parece evidenciar-se a consciência de que as práticas inclusivas ainda não são uma realidade na escola, sobretudo no que diz respeito à mobilização de recursos, secção C2, mas também em relação a algumas questões referentes à organização da aprendizagem, secção C1, muito reveladoras da forma como a presença dos alunos com PDI em medida CEI na turma é encarada pelos professores.

Tabela 21

*Estatística descritiva para os valores médios das secções e dimensões do Index para a Inclusão*

	M	DP	Mín	Máx	n
A1	3.24	0.61	1.43	4.00	24
A2	3.30	0.54	2.00	4.00	23
B1	3.23	0.58	2.00	4.00	23
B2	2.84	0.60	1.78	3.89	21
C1	2.73	0.56	1.18	3.55	24
C2	2.58	0.86	1.00	4.00	24
A	3.31	0.48	2.31	4.00	22
B	2.94	0.52	2.07	3.71	20
C	2.68	0.59	1.50	3.63	24
A+B+C	7.93	1.29	5.69	9.94	19

Por sua vez, com o valor de média mais elevado, surge a dimensão A (Criar culturas inclusivas), as secções A1 (Construir o sentido de comunidade) e A2 (Estabelecer valores inclusivos), respetivamente, 3.31 ( $\pm 0.48$ ), 3.24 ( $\pm 0.61$ ) e 3.30 ( $\pm 0.54$ ). Os participantes assumem uma atitude mais positiva, quanto questionados sobre a criação de uma cultura inclusiva.

## **Conclusão**

A formulação inicial da questão que nos conduziu nesta investigação resultou da observação da realidade atual, em grande parte das nossas escolas, onde nos parece que se verifica a necessidade de mais reflexão sobre as dinâmicas internas que se perpetuam.

Se, relativamente aos professores do ensino regular, sobretudo quando lecionam em turmas de ensino secundário, se compreende que sentissem distantes as questões relacionadas com os alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, a quem foi aplicada a medida de Currículo Específico Individual, com a obrigatoriedade de frequência da escola até ao 12.º ano ou a idade de 18 anos, os pressupostos foram alterados de forma incontornável. Mas, enquanto estes alunos fizerem uma entrada discreta no espaço escolar, isto é, enquanto frequentarem os seus próprios espaços, a reflexão continua adiada.

As orientações internacionais vão saindo, a legislação portuguesa vai sendo alterada, os documentos vão sendo reformulados, mas parece que a escola tem vindo a mudar pouco.

Na escola secundária que foi alvo desta investigação, em apenas quatro anos letivos, os professores viram ir chegando alunos com os mais diferentes perfis. No primeiro ano, apenas dois encarregados de educação tiveram a ousadia de forçar a matrícula das suas educandas; no presente ano letivo, o número de alunos a frequentarem o espaço escolar subiu para 18, dos quais três foram o motivo da criação de uma unidade de ensino estruturado.

Em pouco tempo, tudo mudou: a par da entrada destes novos alunos, a escola organizou-se em torno de um novo diretor e incluiu diferentes elementos na composição dos vários órgãos de gestão. A frescura que estas mudanças trouxeram não alterou o facto de se tratar de um corpo docente envelhecido, como na generalidade dos estabelecimentos de ensino, há muitos anos a lecionar naquela escola, onde se respira um ambiente agradável de respeito entre todos os elementos da comunidade educativa.

O questionário que serviu de base à investigação foi disponibilizado numa altura em que os professores se debatiam com as tarefas finais do ano letivo e a pressão da avaliação, interna e externa, dos alunos. Viviam ainda, enquanto classe profissional, um ambiente conturbado a nível nacional, o que poderá explicar de alguma forma o número reduzido da amostra, que se apresenta como uma das limitações deste estudo. A ausência de respostas dos elementos que representam o município e a comunidade no Conselho Geral é outra grande limitação que poderemos apontar.

O entusiasmo com que o diretor recebeu a proposta de se fazer esta investigação na escola e a forma empenhada como se envolveu pessoalmente numa tentativa de

mobilizar os elementos dos diferentes órgãos de gestão, para que se ultrapassasse o constrangimento inicial da falta de respostas, faz adivinhar que esta investigação poderá servir de ponto de partida para reflexões e intervenções futuras, envolvendo toda a comunidade educativa.

O *Index para a Inclusão* é um instrumento que tem sido utilizado e validado em diferentes contextos. Criado para orientar e facilitar um processo de mudança para uma escola inclusiva, é agora do conhecimento da maioria dos elementos dos órgãos de gestão e pode constituir-se como base de trabalho.

Os dados obtidos nesta investigação, abrangendo a totalidade dos indicadores do *Index para a Inclusão*, permitem outras abordagens, diferentes focos de investigação e outros tipos de análise estatística. Com todos os dados recolhidos, poder-se-iam tirar conclusões de correlações entre inúmeras variáveis que nos dariam pistas para um trabalho colaborativo de mudança da escola. Por muito tentador que seja explorar todas essas possibilidades, o tempo para a realização desta investigação obriga a delimitar o estudo em volta da questão inicial e dos objetivos traçados.

As diferenças observadas na análise dos resultados por indicadores, por seções e por dimensões, permitem-nos concluir que há um longo trabalho a desenvolver, nomeadamente, no sentido de promover práticas inclusivas (organização da aprendizagem e mobilização de recursos) e de implementar políticas inclusivas, sobretudo na organização do apoio à diversidade. Relativamente à criação de culturas inclusivas (construção do sentido de comunidade e estabelecimento de valores inclusivos) e ao desenvolvimento de uma escola para todos, os participantes percecionam de forma positiva a realidade atual.

É um imperativo ético a aplicação das determinações da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, logo a partir da escola, e, para isso, o conhecimento e reflexão sobre este documento é urgente. A comunidade educativa não pode alegar desconhecimento da lei, dos direitos e da realidade em que vive uma parte dos seus elementos. Se pretende ser uma escola inclusiva tem de caminhar nesse sentido, investindo em formação, projetos, espaços de reflexão e debate.

A certeza de que todos os alunos serão beneficiados quando forem estabelecidas as condições para uma efetiva inclusão, nomeadamente dos alunos que apresentam uma Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (Comissão Europeia, 2010, cit. por Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014b) e que, nesse sentido, é essencial desenvolver políticas e práticas inclusivas no ensino, são ideias corroboradas por inúmeros estudos, realizados na última década, e referidos pela Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva.

Por exemplo, Bennett e Gallagher (2012, cit. por Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva, 2014b) comprovam que são inúmeros os

benefícios da inclusão, para os alunos sem incapacidades: maior aceitação e valorização da diversidade; respeito por todos; preparação para ser um cidadão numa sociedade inclusiva; e oportunidades de ensinar outros, melhorando as suas próprias competências.

A par, são também citadas pela mesma agência, as conclusões de investigações levadas a cabo tanto por MacArthur e colegas (2005), como por Graaf e colegas (2011). Estas confirmam o impacto positivo das colocações em contextos inclusivos de alunos com incapacidades, que compreendem melhores relações e redes sociais, a existência de modelos dos pares, maiores expectativas acompanhadas e maior sucesso, mais cooperação entre os próprios profissionais e maior integração das famílias na comunidade escolar, bem como acesso a mais amplas oportunidades curriculares e reconhecimento e acreditação do sucesso.

Para isso, há que aceitar o desafio que nos é lançado pela seguinte constatação de Meijer (2003): “os estudos de caso revelaram que os professores envolvidos na inclusão referem, muitas vezes, os alunos com necessidades educativas especiais severas, mais como recursos positivos para a classe do que como um problema a superar” (p. 13).

Parece-nos importante citar novamente a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2014a):

A inclusão tem de começar nos primeiros anos: se as crianças crescerem juntas, irão aprender a aceitar a diferença. Quando as crianças são enviadas para turmas especiais à parte, na tentativa de manter os grupos regulares homogêneos, tais recursos podem tornar-se cada vez mais difíceis de gerir, com impacto na qualidade do apoio prestado aos alunos. Por último, numa época de recessão económica, torna-se crucial a alocação de recursos que salvaguardem o direito igual de cada aluno ao ensino de qualidade em escolas regulares. A inclusão não é um meio de cortar o financiamento, mas um caminho para garantir uma maior qualidade e equidade para todos os alunos. (p. 9).

Consideramos que cabe à comunidade escolar acreditar, agir, incluir e trabalhar na construção de uma escola para todos.

## Referências bibliográficas

- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. (2014a). *Organização dos Recursos para o Apoio à Educação Inclusiva - Relatório Síntese*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação. Obtido de [https://www.european-agency.org/sites/default/files/OoPSummaryReport\\_PT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/OoPSummaryReport_PT.pdf)
- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. (2014b). *Cinco Mensagens-chave para a Educação Inclusiva. Colocar a Teoria em Prática*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. Obtido de [https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five\\_Key\\_Messages\\_for\\_Inclusive\\_Education\\_PT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_PT.pdf)
- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. (2016). *Entrar em Ação para a Educação Inclusiva: Reflexões e Propostas dos Delegados*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. Obtido de [https://www.european-agency.org/sites/default/files/Take%20Action%20for%20Inclusive%20Education\\_PT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Take%20Action%20for%20Inclusive%20Education_PT.pdf)
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2008). *Processo de Avaliação em Contextos Inclusivos. Avaliação para a Aprendizagem e Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Obtido de [https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-for-learning-and-pupils-with-special-educational-needs\\_assessment-for-learning-graphic-pt.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-for-learning-and-pupils-with-special-educational-needs_assessment-for-learning-graphic-pt.pdf)
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2011a). *Formação de Professores para a Inclusão na Europa – Desafios e Oportunidades*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. Obtido de [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities\\_TE4I-Synthesis-Report-PT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities_TE4I-Synthesis-Report-PT.pdf)
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2011b). *Princípio-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva – Recomendações para a prática*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação. Obtido de [https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education\\_key-principles-PT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-PT.pdf)

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2011c). *Formação de Professores para a Inclusão. Orientações para as Políticas*. Obtido de [https://www.european-agency.org/sites/default/files/teacher-education-for-inclusion-key-policy-messages\\_te4i-policy-paper-PT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/teacher-education-for-inclusion-key-policy-messages_te4i-policy-paper-PT.pdf)
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2012a). *RA4AL Elevar o Sucesso de Todos os Alunos – Qualidade na Educação Inclusiva. Principais Mensagens do Projeto*. Odense, Dinamarca. Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. Obtido de [https://www.european-agency.org/sites/default/files/ra4al-key-messages\\_RA4AL-summary-PT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/ra4al-key-messages_RA4AL-summary-PT.pdf)
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2012b). *Perfil de Professores Inclusivos*. Odense, Dinamarca. Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. Obtido de [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-PT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-PT.pdf)
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2009). *Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva – Recomendações para Decisores Políticos*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação. Obtido de [https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education\\_key-principles-PT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-PT.pdf)
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala de Aula*. Lisboa: Edições UNESCO/ IIE.
- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland, & D. Barreiros (Orgs.), *Tornar a educação inclusiva* (pp. 11-23). Brasília: UNESCO.
- Ainscow, M. (Coord.), Caldeira, E., Paes, I., Micaelo, M. & Vitorina, T. (2011). *Aprender com a Diversidade. Um Guia para o Desenvolvimento da Escola*. Lisboa: ACIDI.
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5 - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.
- APPACDM-Lisboa. (2016). *Histórico por Décadas*. Obtido de <http://appacdm-lisboa.pt/decada-de-60/>
- Arnaiz, P. (2009). A educação inclusiva na Espanha. In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland, & D. Barreiros (Orgs.), *Tornar a educação inclusiva* (pp. 89-103). Brasília: UNESCO.
- Bautista, R. (1997). Uma escola para todos: Integração Escolar. In R. Bautista (Orgs.),



*Necessidades Educativas Especiais* (2.<sup>a</sup> ed.) (pp. 21-35). Lisboa: Dinalivro.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Bristol: CSIE. Obtido de [http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com\\_docstation/19/fl\\_79.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_79.pdf)

Conselho Nacional de Educação (2014). *Relatório Técnico: Políticas Públicas de Educação Especial*. Obtido de [http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos\\_e\\_relatorios/RelatorioTecnico\\_EE.pdf](http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/RelatorioTecnico_EE.pdf)

Correia, L. M. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In Correia, L. M. (Org.), *Educação Especial e Inclusão. Quem Disser que uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.

Costa, A.M.B. (2009). Currículo funcional no contexto da educação inclusiva. In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland, & D. Barreiros (Orgs.), *Tornar a educação inclusiva* (pp. 105-120). Brasília: UNESCO.

Decreto de aprovação da constituição de 10 de abril. Diário da República n.º 86 – Série I de 1974-04-10. Assembleia da República. Lisboa.

Decreto do Presidente da República n.º 71/2009. Diário da República n.º 146/2009 - Série I de 2009-07-30. Presidência da República. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 20/2006. Diário da República n.º 22 – Série I de 06-01-31. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 281/2009. Diário da República n.º 193 – Série I de 09-10-06. Ministério da Saúde. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 3/2008. Diário da República n.º 4 – Série I de 08-01-07. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 319/91. Diário da República n.º 83 – Série I-A de 1991-08-23. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 35/90. Diário da República n.º 350 – Série I de 1990-01-25. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 46/86. Diário da República n.º 237 - Série I de 1986-10-14. Assembleia da República. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 75/2008. Diário da República n.º 79/2008 - Série I de 2008-04-22. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 1/2006. Diário da República n.º 5/2006 - Série I-B de 2006-01-06. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 7617/2016. Diário da República n.º 110/2016 - Série II de 2016-06-08. Educação, Trabalho, Solidariedade e Segurança Social e Saúde - Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação, do Secretário de Estado da Educação, da Secretária de Estado da Inclusão das Pessoas com Deficiência e do Secretário de Estado Adjunto e da Saúde. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 50/2005. Diário da República n.º 215/2005, Série I-B de 2005-11-09. Ministério da Educação. Lisboa

Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial. Indicadores-Chave para o Desenvolvimento das Escolas: Um Guia para Diretores*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. Obtido de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/guia\\_diretor\\_16\\_9\\_net.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/guia_diretor_16_9_net.pdf)

Direção-Geral da Administração Escolar. (s.d.). *Educação Especial*. Obtido de <http://www.dge.mec.pt/educacao-especial>

Direção-Geral de Educação (2017). *Regime Legal da Inclusão Escolar. Alteração ao Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro – Versão para Consulta Pública*. Obtido de <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/20170704-medu-inclusao-escolar.pdf>

Escola Secundária X. (2016). *Projeto Educativo – 2016-2019*. Obtido de site oficial da Escola Secundária X

Escola Secundária X. (2017). *Regulamento Interno – Novembro 2017*. Obtido de site oficial da Escola Secundária X

Ferreira, W. (2009). Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland, & D. Barreiros (Orgs.), *Tornar a educação inclusiva* (pp. 25-53). Brasília: UNESCO.

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, XVI (1), 5-20.

Lago, M. (2014). *Index para a inclusão: uma possibilidade de intervenção institucional*. (Tese de doutoramento). Obtido de <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/tesesedissertacoes/Tese%20Mara%20Lago.pdf>

- Lei n.º 21/2008. Diário da República n.º 91/2008 - Série I de 2008-05-12. Assembleia da República. Lisboa.
- Lei n.º 38/2004. Diário da República n.º 194/2004 - Série I-A de 2004-08-18. Assembleia da República. Lisboa.
- Lei n.º 46/2006. Diário da República n.º 165/2006 - Série I de 2006-08-28. Assembleia da República. Lisboa.
- Meijer, C. (Ed.) (2003). *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais. Obtido de [https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices\\_iecp-pt.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-pt.pdf)
- Meijer, C. (Ed.) (2005). *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico – Relatório Síntese*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. Obtido de [https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education\\_iecp\\_secondary\\_pt.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education_iecp_secondary_pt.pdf)
- ODDH. (2017). *A Deficiência nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)*. Obtido de <http://oddh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/mediateca/eventos/item/304-oddh-participa-em-semin%C3%A1rio-sobre-a-agenda-2030-das-na%C3%A7%C3%B5es-unidas>
- ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Obtido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>
- ONU. (1963). *Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino*. Obtido de [http://direitoshumanos.gddc.pt/3\\_2/IIIPAG3\\_2\\_2.htm](http://direitoshumanos.gddc.pt/3_2/IIIPAG3_2_2.htm)
- ONU. (1982). *Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência*. Obtido de <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/legislacao/legislacao-internacional/PROGRAMA%20DE%20ACaO%20MUNDIAL%20PARA%20AS%20PESSOAS%20COM%20DEFICIECIA.doc/view>
- ONU. (1989). *A Convenção sobre os Direitos das Crianças*. Obtido de [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)
- ONU. (1993). *Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência*. Lisboa: SNRIPD. Obtido de <http://www.inr.pt/uploads/docs/Edicoes/Cadernos/Caderno003.pdf>

- ONU. (2006). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Obtido de <http://www.inr.pt/content/1/1187/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>
- ONU. (2016). *Observações Finais sobre o Relatório Inicial de Portugal. Recomendações da ONU a Portugal sobre Direitos das Pessoas com Deficiência*. Obtido de <http://oddh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/2013-04-24-18-50-23/outras-publicacoes/item/276-recomenda%C3%A7%C3%B5es-da-onu-a-portugal-sobre-direitos-das-pessoas-com-defici%C3%Aancia>
- Organização Mundial de Saúde. (2004). *CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Obtido de [http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF\\_port\\_%202004.pdf](http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf)
- Pinto, P. & Teixeira, D. (2012). *DRPI-Portugal: Relatório Final*. Lisboa: ISCS. Obtido de <http://oddh.iscsp.utl.pt/index.php/pt/2013-04-24-18-50-23/publicacoes-dos-investigadores-oddh/item/13-estudopiloto-drpi-portugal>
- Pinto, P., Pinto, T., & Teixeira, D. (2014). *Relatório sobre Portugal para o Estudo sobre as Políticas dos Estados-Membros Relativas a Crianças com Deficiência*. Bruxelas: Parlamento Europeu. Obtido de [http://www.europarl.europa.eu/thinktank/pt/document.html?reference=IPOL\\_STU\(2014\)519203](http://www.europarl.europa.eu/thinktank/pt/document.html?reference=IPOL_STU(2014)519203)
- Pissurno, F. (2016) *Ideias da Revolução Francesa*. Obtido de [www.infoescola.com/historia/ideais-da-revolucao-francesa](http://www.infoescola.com/historia/ideais-da-revolucao-francesa)
- Portaria n.º 201-C/2015. Diário da República n.º 133/2015, 1º Suplemento - Série I de 2015-07-10. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Portaria n.º 275-A/2012. Diário da República n.º 176, 1º Suplemento - Série I de 2012-09-11. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa
- Pró-Inclusão (2015). *Declaração de Lisboa sobre a Equidade Educativa*. 8th Inclusive and Supportive Education Congress “Equity and Inclusion in Education” & IV Congresso Internacional da Pró-Inclusão da Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, Lisboa. Obtido de <http://isec2015lisbon-pt.weebly.com/declaracao-de-lisboa-sobre-equidade-educativa.html>
- Redruello, D., Ribeiro, J., Marques, A., & Oliveira, P. (2010). *Desinstitucionalização de Crianças e Jovens com Deficiência – Estudo*. Lisboa: INR. Obtido de <http://www.inr.pt/content/1/1054/estudos>
- Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009. Diário da República n.º 146/2009 -

- Rita, A. (2016). Atitudes e práticas de professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com currículo específico individual (Dissertação de Mestrado). Obtido de [https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/5537/1/DM\\_Ana%20Cristina%20Vargas%20Rita.pdf](https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/5537/1/DM_Ana%20Cristina%20Vargas%20Rita.pdf)
- Rodrigues, D. & Nogueira, J. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal - Factos e opções. *Revista Educación Inclusiva*, 3 (1), 97-109.
- Ruivo, J.B. (1999). Perspetiva histórica e conceptual da educação especial. In J.B. Ruivo, *Os alunos com Necessidades Educativas: Subsídios para o Sistema de Educação* (pp.13-54). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Sanches, I. (1995). *Professores de Educação Especial: Da Formação às Práticas Educativas*. Porto: Porto Editora.
- Sanches-Ferreira, M. (2007). *Educação Regular, Educação Especial. Uma História de Separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santiago, M. (2011). Laboratório de aprendizagem: das políticas às práticas de inclusão e exclusão em educação. (Tese de doutoramento). Obtido de [http://www.fe.ufrj.br/ppge/teses/Tese\\_final\\_Mylene\\_revisao\\_completa.pdf](http://www.fe.ufrj.br/ppge/teses/Tese_final_Mylene_revisao_completa.pdf)
- Tuckman, B. N. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos - Conferência Mundial de Educação para Todos*. Jomtien, Tailândia.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais - Conferência Mundial de Educação Especial*. Salamanca, Espanha.
- UNESCO. (2008). *L'éducation pour l'inclusion: la voie de l'avenir. Résultats et tendances de l'éducation pour l'inclusion aux niveaux regional et interregional - Problématiques et Enjeux*. Genève, Suíça. Obtido de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/COPs/Pages\\_documents/Comparative\\_Research/CONFINTED\\_48\\_Inf\\_3\\_\\_French.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Comparative_Research/CONFINTED_48_Inf_3__French.pdf)
- UNESCO. (2015). *Declaração de Incheon – Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Fórum Mundial de Educação 2015. Incheon, Tailândia. Obtido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>

- Veiga, C., Saragoça, J., Fernandes, L., Silva, C., & Domingues, I. (2014). Teoria e Metodologia. In C. Veiga e L. Fernandes (Orgs.) *Inclusão Profissional e Qualidade de Vida* (pp. 9-51). Vila Nova de Famalicão: FORMEM.
- Verdugo, M. A., Navas, P., Gómez, L. E., & Schalock, R. L. (2012). The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(11), 1036-1045.
- Watkins, A. (ed) (2007). *Processo de Avaliação em Contextos Inclusivos. Questões-chave para Políticas e Práticas*. Odense, Dinamarca: European Agency for Development in Special Needs Education. Obtido de [https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice\\_Assessment-PT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice_Assessment-PT.pdf)

## **Anexos**

## **Anexos A – Pedido de autorização do questionário dirigido à autora da tradução portuguesa**

Ex.mª Sra Dra Ana Maria Bénard da Costa

Sou aluna do Mestrado em Educação Especial, área de especialização Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação de Viseu, e estou a desenvolver um trabalho de investigação, com o título "Educação inclusiva e alunos com Currículo Específico Individual: perceções da comunidade educativa", com a supervisão das Professoras Doutoras Esperança Ribeiro e Rosina Fernandes.

Pretendo utilizar o ***Index para a Inclusão***, para explorar a perspetiva dos representantes da comunidade educativa de uma Escola Secundária da região Centro, sobre a inclusão de alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual a quem foi aplicada a medida CEI (Currículo Específico Individual).

O questionário original seria utilizado nas suas três dimensões, mas focando-me nestes alunos especificamente e na sua presença na turma, o que exige pequenas alterações na formulação dos indicadores.

Para o efeito, venho solicitar a sua autorização, como responsável pela tradução deste instrumento para a língua portuguesa, para utilizar o instrumento e ajustar os itens aos alunos em estudo.

Enquanto aguardo uma resposta, envio os meus respeitosos cumprimentos.

Helena Clara Carvalho da Cruz Ferreira da Mata



## **Anexo B – Pedido de autorização e divulgação do questionário dirigido ao Diretor da escola**

Exm<sup>o</sup>. Sr. Diretor  
da Escola Secundária X

Assunto: Pedido de colaboração na recolha de dados para a realização de um projeto de investigação

No âmbito do Mestrado de Educação Especial, na área de especialização no Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação de Viseu, sob orientação das Professoras Doutoradas Esperança Ribeiro e Rosina Fernandes, encontro-me a realizar um **trabalho de investigação** com o qual pretendo explorar a perspetiva dos representantes da comunidade educativa sobre a inclusão de alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual a quem foi aplicada a medida CEI (Currículo Específico Individual).

Para a recolha de dados, construí um questionário on-line para o qual venho solicitar a **divulgação a todos os elementos** (alunos, representantes dos pais e encarregados de educação, pessoal não docente, professores, representantes da comunidade,...) **que compõem os órgãos de gestão desta escola (direção, conselho pedagógico, conselho geral e conselho administrativo).**

O link para o preenchimento do questionário é

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSepCf2qYXiczhnq7yvGI0yVBhxTT3Pk\\_0fo2sJqduM5GfXDQG/viewform?c=0&w=1](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSepCf2qYXiczhnq7yvGI0yVBhxTT3Pk_0fo2sJqduM5GfXDQG/viewform?c=0&w=1)

Asseguro a confidencialidade e anonimato das respostas que apenas serão objeto de análise no âmbito desta investigação.

Com os melhores cumprimentos,  
Helena Clara C. Cruz Ferreira da Mata

## **Questionário**

### **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ALUNOS COM CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL: PERCEÇÕES DA COMUNIDADE EDUCATIVA**

Este questionário destina-se ao desenvolvimento de um projeto de investigação integrado no Mestrado em Educação Especial – domínio Cognitivo-Motor, da Escola Superior de Educação de Viseu. Pretende-se analisar as perspetivas dos representantes da comunidade educativa sobre a inclusão de alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI)/ incapacidade intelectual/ necessidades educativas severas a quem foi aplicada a medida educativa Currículo Específico Individual (CEI). Para o efeito, e depois de confirmar que aceita participar nesta investigação, assinale a possibilidade que corresponde ao seu caso, sabendo que não há respostas certas nem erradas. Assegura-se a confidencialidade e anonimato das respostas a este questionário que apenas será objeto de análise no âmbito desta investigação. Agradece-se, desde já, a colaboração.

☐ Aceito participar na investigação.

## CARACTERIZAÇÃO

### 1. Género:

- ☐ Feminino  
☐ Masculino

2. Idade: \_\_\_\_\_

### 3. Papel na escola:

- ☐ Aluno  
☐ Pais/Encarregado de educação  
☐ Pessoal docente e técnico especializado  
☐ Pessoal não docente  
☐ Representante da autarquia/comunidade

4. Há quanto tempo exerce este cargo num dos órgãos de gestão desta escola (Direção, Conselho Pedagógico, Conselho Geral, Conselho Administrativo): \_\_\_\_\_

5. Já exerceu algum outro cargo num dos órgãos de gestão desta ou de outra escola?

- ☐ Não  
☐ Sim

Se sim.... Em que estrutura? \_\_\_\_\_

Durante quanto tempo? \_\_\_\_\_

**Se é professor, indique ainda...**

### 6. Situação profissional:

- ☐ Contratado  
☐ Quadro de zona pedagógica  
☐ Quadro de escola

Grupo de recrutamento: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço total: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço nesta escola: \_\_\_\_\_

Especialização em Educação Especial (EE)

- ☐ Não  
☐ Sim

Se sim... Grupo de docência na EE: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço em EE: \_\_\_\_\_

**Se é professor ou pertence ao pessoal não docente, indique ainda....**

**7. Tem experiência de trabalho direto com alunos com perturbação do desenvolvimento intelectual (PDI) a quem foi aplicada a medida educativa Currículo Específico Individual (CEI)?**

☐ Não

☐ Sim

Se sim... Com quantos alunos já trabalhou? \_\_\_\_\_

Este ano letivo, trabalha com alunos com CEI?

☐ Não

☐ Sim

**Se não é nem professor nem pertence ao pessoal não docente, indique ainda...**

**8. Tem experiência de contacto direto com alunos com perturbações do desenvolvimento (PDI) a quem foi aplicada a medida educativa CEI?**

☐ Não

☐ Sim

Se sim... Em que circunstâncias? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**ALUNOS COM MEDIDA CEI – DIREITOS E PRÁTICAS**

**9. Está familiarizado com as diretrizes da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD)?**

- ☐ Não  
☐ Sim

**10. Conhece os direitos dos alunos com PDI/ incapacidade intelectual/ necessidades educativas especiais severas a quem foi aplicada a medida educativa CEI?**

- ☐ Não  
☐ Sim

Se sim... Dê um exemplo: \_\_\_\_\_

**11. Tenho conhecimento de como é feita a intervenção com os alunos com PDI/ incapacidade intelectual/ necessidades educativas especiais severas a quem foi aplicada a medida educativa CEI, nesta escola.**

- ☐ Não  
☐ Sim

Se sim... Exemplifique: \_\_\_\_\_

**12. Todos os alunos, incluindo os com PDI/ incapacidade intelectual/ necessidades educativas especiais severas a quem foi aplicada a medida educativa CEI, devem ter os mesmos direitos dos restantes alunos, nesta escola.**

- ☐ Concordo totalmente  
☐ Concordo  
☐ Nem Concordo nem discordo  
☐ Discordo  
☐ Discordo totalmente

**13. Os alunos com PDI/ incapacidade intelectual/ necessidades educativas especiais severas a quem foi aplicada a medida educativa CEI têm efetivamente garantidos os mesmos direitos dos restantes alunos, nesta escola.**

- ☐ Concordo totalmente  
☐ Concordo  
☐ Nem Concordo nem Discordo  
☐ Discordo  
☐ Discordo totalmente

**14. Como elemento pertencente a um órgão de gestão da escola, tenho responsabilidade nas decisões que afetam os alunos com PDI/ incapacidade intelectual/ necessidades educativas especiais severas a quem foi aplicada a medida educativa CEI.**

- ☐ Concordo totalmente  
☐ Concordo  
☐ Nem Concordo nem Discordo  
☐ Discordo  
☐ Discordo totalmente

**INDEX PARA A INCLUSÃO** (adaptação a partir de Both & Ainscow, 2002)

Todas as questões a seguir formuladas têm em conta apenas os alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI)/ incapacidade intelectual/necessidades educativas especiais severas com medida educativa CEI (Currículo Específico Individual) e o trabalho desenvolvido com e para eles.

Se não tem atualmente ou nunca teve alunos nesta condição, nunca trabalhou diretamente com estes alunos ou não teve qualquer contacto com alunos nesta situação, responda tendo em conta o que considera que é prática nesta escola relativamente a estes alunos (assinalando com X a opção que corresponde à sua opinião).

**Notas:**

- PIT refere-se a Programa Individual de Transição.
- Pares refere-se aos colegas da turma do ensino regular a que pertence o aluno.
- Turma refere-se à turma do ensino regular a que pertence o aluno.
- Trabalhos para casa refere-se a atividades/tarefas executadas fora da escola que necessitam do apoio da família.

	Concordo inteiramente			
		Concordo até certo ponto		
		Discordo	Preciso de mais informação	
1. Todos os alunos com PDI em medida CEI sentem-se bem vindos à escola.				
2. Os alunos com PDI em medida CEI são ajudados pelos pares.				
3. Os professores colaboram entre si.				
4. Os professores e os alunos com PDI em medida CEI tratam-se mutuamente com respeito.				
5. Existe trabalho de parceria entre os professores e os pais dos alunos com PDI em medida CEI.				
6. Os professores e os órgãos de gestão da escola trabalham de forma construtiva.				
7. As diferentes estruturadas da comunidade (locais de estágio do PIT) estão envolvidas com a escola.				
8. Existem expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos com PDI em medida CEI.				
9. Os professores, os órgãos de gestão, os alunos e pais compartilham uma filosofia de inclusão.				
10. Os alunos com PEI em medida CEI são valorizados da mesma forma que os seus pares.				
11. Os professores e os alunos com PDI em medida CEI respeitam-se uns aos outros, não só como seres humanos mas também como sujeitos que assumem papéis específicos.				
12. Os professores procuram remover as barreiras à aprendizagem e à participação em todos os aspetos da vida escolar.				
13. A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.				
14. Os novos professores recebem ajuda para trabalharem com os alunos com PDI em medida CEI.				
15. A escola procura admitir todos alunos com PDI em medida CEI independentemente das suas problemáticas.				
16. A escola procura ter o seu espaço físico acessível aos alunos com PDI em medida CEI.				

	Concordo inteiramente			
		Concordo até certo ponto		
		Discordo		Preciso de mais informação
17. Os novos alunos com PDI em medida CEI são ajudados a integrar-se na escola.				
18. A escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade aos alunos com PDI em medida CEI.				
19. Todas as formas de apoio (individualizado, fora e/ou dentro da sala de aula regular) são coordenadas.				
20. As ações de formação para professores contribuem para responder à diversidade dos alunos com PDI em medida CEI.				
21. Nesta escola, as políticas relativas às “necessidades educativas especiais” são clara e objetivamente políticas de inclusão.				
22. Os dispositivos normativos e de orientação técnico-pedagógica existentes são usados no sentido de reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem dos alunos com PDI em medida CEI.				
23. O apoio para aqueles que têm o Português como uma segunda língua está coordenado com o apoio à aprendizagem.				
24. Existe articulação entre as políticas adotadas para lidar com questões comportamentais e de aconselhamento e as políticas de desenvolvimento curricular e de apoio à aprendizagem para os alunos com PDI em medida CEI.				
25. A escola adota políticas eficazes de minimização da exclusão de alunos com PDI em medida CEI dos diferentes contextos educativos por motivos disciplinares.				
26. As barreiras que impedem o acesso e sucesso na turma do ensino regular são reduzidas.				
27. O <i>bullying</i> é desencorajado.				
28. Na turma, o ensino é planeado atendendo à aprendizagem dos alunos com PDI em medida CEI.				
29. Na turma, é encorajada a participação dos alunos com PDI em medida CEI.				
30. Na turma, as atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.				
31. Os alunos com PDI em medida CEI são ativamente implicados na sua própria aprendizagem.				
32. Os alunos com PDI em medida CEI aprendem colaborando com os seus pares.				
33. A avaliação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso dos alunos com PDI em medida CEI.				
34. As regras da sala de aula na turma têm por base o respeito mútuo				
35. Os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa.				
36. Os professores da turma são responsáveis pela aprendizagem e participação dos alunos com PDI em medida CEI.				

	Concordo inteiramente			
		Concordo até certo ponto		
		Discordo		Preciso de mais informação
37. Os “trabalhos para casa” contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos com PDI em medida CEI.				
38. Os alunos com PDI em medida CEI participam nas atividades da turma realizadas fora da sala de aula (ex: atividades de complemento e enriquecimento curricular, tais como visitas de estudo, projetos, concursos...).				
39. A diferença entre os alunos com PDI em medida CEI e os seus pares é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem.				
40. Os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridos pelos professores da escola são plenamente aproveitados para trabalhar com os alunos com PDI em medida CEI.				
41. Os professores da turma desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação dos alunos com PDI em medida CEI.				
42. Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados para os alunos com PDI em medida CEI.				
43. Os recursos da escola são distribuídos de forma justa contribuindo assim para apoiar a inclusão dos alunos com PDI em medida CEI.				



## Anexo D - Tabela síntese

Tabela D1

*Estatística descritiva para os valores das secções e dimensões do Index para a Inclusão*

	M	DP	Min	Máx	n
Dimensão A: Criar culturas inclusivas					
A1: Construir o sentido de comunidade					
Index1	3.68	0.69	1	4	25
Index2	3.36	0.70	1	4	25
Index3	3.17	0.96	1	4	24
Index4	3.52	0.87	1	4	25
Index5	2.84	1.21	1	4	25
Index6	3.56	0.71	1	4	25
Index7	2.56	1.19	1	4	25
A2: Estabelecer valores inclusivos					
Index8	2.52	1.16	1	4	25
Index9	3.17	0.92	1	4	24
Index10	3.32	0.85	1	4	25
Index11	3.71	0.46	3	4	24
Index12	3.36	0.86	1	4	25
Index13	3.76	0.44	3	4	25
Dimensão B: Implementar políticas inclusivas					
B1: Desenvolver a escola para todos					
Index14	2.36	1.08	1	4	25
Index15	2.96	1.40	1	4	25
Index16	3.84	0.37	3	4	25
Index17	3.58	0.72	1	4	24
Index18	3.42	0.78	1	4	24
B2: Organizar o apoio à diversidade					
Index19	2.88	1.24	1	4	25
Index20	2.54	1.10	1	4	24
Index21	3.42	0.83	1	4	24
Index22	2.79	1.25	1	4	24
Index23	2.13	1.39	1	4	23
Index24	2.08	1.25	1	4	24
Index25	3.20	1.19	1	4	25
Index26	2.67	1.05	1	4	24
Index27	3.83	0.64	1	4	24

	Média	DP	Mín	Máx	n
Dimensão C: Promover práticas inclusivas					
C1: Organizar a aprendizagem					
Index28	2.64	1.19	1	4	25
Index29	3.16	1.07	1	4	25
Index30	3.48	0.71	1	4	25
Index31	2.54	1.28	1	4	24
Index32	3.24	0.97	1	4	25
Index33	3.00	1.14	1	4	24
Index34	3.64	0.86	1	4	25
Index35	3.08	1.02	1	4	24
Index36	3.04	1.23	1	4	24
Index37	1.88	0.99	1	4	24
Index38	3.44	0.71	1	4	25
C2: Mobilizar os recursos					
Index39	2.52	1.23	1	4	25
Index40	2.44	1.29	1	4	25
Index41	2.56	1.33	1	4	25
Index42	2.50	1.38	1	4	24
Index43	3.00	1.18	1	4	24