



LSPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

“Escola Inclusiva e Covid-19 - Estado da Arte”

Vanda Isabel de Sousa Pedroso

Orientador da Dissertação:

PROF. DOUTOR JOSÉ HENRIQUE
PINHEIRO ORNELAS

Professor de Seminário de Dissertação:

PROF. DOUTOR JOSÉ HENRIQUE
PINHEIRO ORNELAS

Tese submetida como requisito parcial para a
obtenção do grau de: Mestre em Psicologia
Especialidade em Psicologia Clínica

2019/2020

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Professor Dr. José Ornelas, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Clínica conforme o despacho da DGES, nº 19673 / 2006 publicado em Diário da República 2ª Série de 26 de Setembro, 2006.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer, em primeiro lugar, ao Professor Doutor José Ornelas pelo seu acompanhamento e orientação e pela sua paciência relativamente aos percalços de percurso deste trabalho. Muito obrigada.

Gostaria de agradecer também à equipa de colaboradores do Prof. Dr. José Ornelas que deram o seu contributo, nas aulas, proporcionando-nos exemplos de abordagens temáticas. Muito obrigada.

Quero agradecer às minhas colegas Carla, Amália, Marta e Raquel pelo seu extraordinário apoio e companheirismo ao longo da elaboração deste trabalho, o que permitiu que a realização desta tarefa fosse mais fluída e produtiva. Muito obrigada.

Quero agradecer ao meu pai e aos meus Amigos todo o apoio, incentivo e carinho que me prestaram ao longo desta caminhada. Muito obrigada.

E por último, que agradecer ao meu marido, Fernando, meu companheiro de vida e de caminho, por estar sempre comigo ao longo de toda esta jornada, sem nunca se queixar do tempo que dediquei a este trabalho, incentivando-me, e que nos momentos de maior dificuldade ajudou-me, facilitando-me a vida para que eu me pudesse dedicar ao que estava a fazer. Muito obrigada!

Resumo

Pretendeu-se com este trabalho fazer uma revisão da literatura relativa à Inclusão em Contexto Escolar, apresentando uma reflexão relativa ao facto de que em que medida, o novo Decreto-Lei que estabelece o Regime Jurídico da Educação Inclusiva em Portugal, o Decreto-Lei nº54/2018, promove as práticas da Educação Inclusiva.

Porém, e tendo em conta a presente conjuntura de Pandemia de SARS-COV-2 COVID-19 em que nos encontramos, acresceu à nossa reflexão a questão de como aplicar, em contexto educativo, estratégias inclusivas ajustadas aos tempos de pandemia, promotoras de uma escola inclusiva, na realidade Portuguesa.

Deste modo, procedeu-se a uma revisão de literatura subordinada aos temas (Inclusão, Educação Inclusiva, Covid-19, Pandemia), tendo em conta a informação produzida a partir de 2015 e informação de 2020 relativa à COVID-19, havendo, porém, alguns documentos que pela sua importância e conteúdo ainda atual têm data anterior. Realizou-se uma análise das conclusões a que os diversos autores chegaram, o que permitiu colocar em evidência as características, dimensões e estratégias relativas à Inclusão em Contexto Educativo, bem como evidenciar o impacto da Pandemia em geral e da COVID-19 em particular ao nível das práticas em contexto escolar, focando-se na realidade Portuguesa, identificando os procedimentos que procuraram manter as práticas inclusivas.

As conclusões permitiram observar, por um lado, que o Decreto-Lei nº54/2018 apresenta uma boa base de sustentação teórica, preconizando uma política inclusiva, pois enquadra-se nos objetivos e estratégias a adotar para uma escola inclusiva preconizados pelos diversos acordos/declarações globais e pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, ODS4 – Educação de Qualidade (ONU, ODS4 da Agenda 2030). Por outro, ao nível das práticas, ainda há que investir na formação dos professores por forma a dotá-los de estratégias pedagógicas que contemplem esta nova abordagem, reduzir a burocracia inerente à implementação das medidas preconizadas no Decreto-Lei, incrementar a interação da Escola com as Famílias e a Comunidade bem como o envolvimento dos alunos no seu percurso educativo e proceder às alterações físicas das estruturas dos equipamentos escolares, por forma a que, por exemplo, um cadeirante possa ter acesso a toda a escola.

Por fim, ao nível das práticas inclusivas em tempos de pandemia, e dentro das dimensões consideradas importantes para a Inclusão (participação, sucesso e presença), alunos e suas famílias e pessoal docente e não docente ficaram limitados nas suas ações, em virtude dos constrangimentos provocados pela mesma.

Palavras-chave: Inclusão; Pandemia (Covid-19); Escola Inclusiva.

Abstract

The aim of this work was to review the literature on Inclusion in School Context, reflecting on the fact that, to what extent, the new Decree-Law establishing the Legal Regime for Inclusive Education in Portugal, Decree-Law n° 54/2018, promotes Inclusive Education practices.

However, and taking into account the current situation of the SARS-VOC-2 COVID-19 pandemic in which we find ourselves, the question of how to apply, in an educational context, inclusive strategies adjusted to pandemic times, promoting a inclusive school, in the Portuguese reality.

Thus, a literature review was carried out on the themes (Inclusion, Inclusive Education, Covid-19, Pandemia), taking into account the information produced from 2015 and information from 2020 related to COVID-19, although there is, however, some documents that due to their importance and still current content have an earlier date. An analysis of the conclusions reached by the various authors was carried out, which made it possible to highlight the characteristics, dimensions and strategies related to Inclusion in the Educational Context, as well as to highlight the impact of Pandemic in general and COVID-19 in particular on level of practices in the school context, focusing on the Portuguese reality, identifying the procedures that sought to maintain inclusive practices.

The conclusions allowed us to observe, on the one hand, that Decree-Law n°54 / 2018 presents a good theoretical support base, advocating an inclusive policy, as it fits into the objectives and strategies to be adopted for an inclusive school advocated by the various agreements / declarations and the Sustainable Development Goals, SDG4 - Quality Education (UN, SDG4 of Agenda 2030). On the other hand, in terms of practices, it is still necessary to invest in the training of teachers in order to provide them with pedagogical strategies that contemplate this new approach, to reduce the bureaucracy inherent in the implementation of the measures recommended in the Decree-Law, to increase the interaction of the School with Families and the Community, as well as the involvement of students in their educational path and to make physical changes to the structures of school equipment, so that, for example, a wheelchair user can have access to the entire school.

On the other hand, at the level of inclusive practices in times of pandemic, and within the dimensions considered important for Inclusion (participation, sucess and presence), students and their families and teaching and non-teaching staff were limited in their actions, due to constraints caused by it.

Keywords: Inclusion; Pandemic (Covid-19); Inclusive School

Índice

ÍNDICE	VI
1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO HISTÓRICO-CONCEPTUAL	8
2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA	8
2.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ACORDO COM O DECRETO-LEI Nº54/2018.....	17
2.2.1. <i>O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)</i>	20
2.2.2. <i>A Intervenção Multinível</i>	21
2.2.3. <i>Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação (EMAE) e Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA)</i>	22
2.2.4. <i>Aprendizagens Essenciais</i>	23
2.2.5. <i>Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</i>	23
2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONTEXTO DE PANDEMIA SARS-COV-2 COVID-19	25
3. MÉTODO	26
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	27
2.4 A ESCOLA INCLUSIVA EM PORTUGAL	27
4.2 INDICADORES DE INCLUSÃO PARA AVALIAÇÃO DA ESCOLA	28
4.4 AS MODIFICAÇÕES PROPOSTAS PARA A ESCOLA EM RESULTADO DO REGIME JURÍDICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	30
4.5 ESCOLA INCLUSIVA EM PORTUGAL EM TEMPOS DE COVID-19: CONSTRANGIMENTOS, VANTAGENS E CAMINHOS A SEGUIR ...	31
4.6 TRANSVERSALIDADE DA ANÁLISE	32
5. CONCLUSÃO	33
6. BIBLIOGRAFIA	37
7. ANEXOS	41

1. Introdução

A Educação em Portugal tem vindo a ser alvo de vários processos de mudança significativos nas últimas décadas, onde se tem procurado desenvolver uma política de equidade e acessibilidade para Todo/as, tendo em conta o conceito da UNESCO (2009) de Escola Inclusiva/ Inclusão, que contempla as dimensões de participação, sucesso/progresso e presença, sendo estas consideradas as áreas problemáticas dos alunos. O Decreto-Lei nº54/2018, o novo Decreto-Lei que estabelece o Regime Jurídico da Educação em Portugal, visa precisamente reforçar este conceito de escola inclusiva/inclusão, mudando o paradigma de escola/professores/práticas pedagógicas, tornando-os parte ativa da comunidade e meio de garantir uma formação e preparação de qualidade superior acessível a Todo/as e para a vida.

Com a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Decreto-Lei nº 46/86), em 1986, apresentou-se uma política educativa que alargou os anos da escolaridade mínima obrigatória para 9 anos e procurou assegurar uma educação para todo/as, acessível a todo/as, considerando a educação especial como parte do sistema nacional de ensino, com o intuito de promover, em traços gerais, a liberdade, a autonomia, a responsabilidade e o sucesso educativo dos seus cidadãos, culminando em 2009 na expansão da escolaridade mínima obrigatória para 12 anos (entre os 6 e os 18 anos), a universalidade do ensino pré-escolar a partir dos 5 anos e a criação da Intervenção Precoce (para crianças até aos 6 anos).

Todas estas orientações são fruto de um movimento que tem vindo a surgir nos últimos 30 anos, “Education for All”, iniciado em Jomtien em 1990, na “World Conference on Education for All”, e que apresenta um olhar diferente sobre a educação inclusiva e a inclusão de alunos com necessidades educativas específicas, na qual se destacam o Americans with Disabilities Act 1990, proclamado pelo Presidente George H.W.Bush defendendo a inclusão dos cidadãos com deficiência, nomeadamente em espaços e serviços públicos, a Declaração de Salamanca (1994), apontando os princípios, as políticas e as práticas na área das necessidades educativas especiais, defendendo essencialmente que a escola regular, seja pública ou privada, deve acolher os alunos com necessidades especiais, com o intuito de potenciar ao máximo as suas capacidades, com uma prática educativa de qualidade, como meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais inclusiva. A 48ª Conferência Internacional para a Educação (UNESCO 2008) onde a educação foi considerada essencial para reduzir a pobreza e promover a saúde e a qualidade de vida, diligenciando estratégias concretas para melhorar os sistemas educativos e ultrapassar os obstáculos à inclusão. Destaca-se a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, em 2006, com relevância para o artigo 24º - que refere que os estados garantem que os alunos

com deficiência não serão excluídos do ensino regular com base na sua deficiência e recebem todo o apoio necessário do sistema educativo para a sua efetiva educação (Amor, A. & col., 2018).

Considera-se também importante a Lei 38/2004 de 18 de Agosto – Lei que define as bases gerais regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência, que reforça, no regime jurídico que tutela a Inclusão, a responsabilidade da Entidade Estado Português em ser o agente responsável pela criação e implementação das medidas inclusivas.

Acrescem ainda as orientações expressas na Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 2019), salientando-se:

- **Artgº 23º (Crianças com deficiência:** *A criança com deficiência 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 e integração social possível);*
- **Artgº 28º (Educação:** *A criança tem direito à educação e o Estado tem a obrigação de tornar o ensino primário obrigatório e gratuito, encorajar a organização de diferentes sistemas de ensino secundário acessíveis a todas as crianças e tornar o ensino superior acessível a todos, em função das capacidades de cada um. A disciplina escolar deve respeitar os direitos e a dignidade da criança. Para garantir o respeito por este direito, os Estados devem promover e encorajar a cooperação internacional).*

Acrescem igualmente a Concretização da Agenda 2020 e da Agenda 2030 da União Europeia, esta última com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, nomeadamente ODS4 – Educação de Qualidade, reforçados pela Declaração de Incheon (2015), que se propõe a “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e para todos” (ONU, ODS4).

Em 2016 é promulgado o Despacho nº 9311/2016 que define o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, passando a ser o referencial educativo orientador.

O Ministério da Educação, no que concerne à Educação Inclusiva, desenvolveu projetos para promoverem o sucesso, a participação e a presença de todo/as os alunos, no âmbito das Medidas de Promoção do Sucesso Educativo, como o Programa Nacional de Promoção para o Sucesso Escolar (PNPSE), a Metodologia Fénix, a Metodologia Turma Mais, o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), o programa Promover a Inclusão e o Sucesso Educativo das Comunidades Ciganas e o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica

(PPIP). Constituiu também uma Equipa de Projetos de Inclusão e Promoção do Sucesso Educativo (EPIPSE), com o objetivo de se desenvolverem projetos que promovam as práticas inclusivas.

Ou seja, cada projeto tem a sua especificidade e abrange várias dimensões, como se passa a esclarecer:

O PNPSE (Programa Nacional de Promoção para o Sucesso Escolar) atua, desde 2016, sob um conjunto de medidas (p.ex. investimento na educação pré-escolar, formação contínua de professores, perfil do aluno, estratégia nacional de educação para a cidadania, aprendizagens essenciais, projetos de autonomia e flexibilidade curricular, educação inclusiva, entre outros no sentido de incrementar o aproveitamento dos alunos, aumentar a participação e a presença dos mesmos.

A Metodologia Fénix tem como base o Projeto Fénix que surgiu no Agrupamento Campo Aberto, Beiriz e que resultou da necessidade de proporcionar a todo/as os alunos as condições necessárias para a aquisição e a consolidação das aprendizagens. Exige rigor e trabalho de equipa no qual estão envolvidos alunos, pais e docentes. Sustenta-se num modelo de escola que faculta o apoio mais personalizado aos alunos com dificuldades a Matemática, Língua Portuguesa ou outra disciplina que seja identificada pela escola como alvo, criando-se assim as Turmas Fénix, que funcionam como ninhos temporários, permitindo que os alunos tenham um acompanhamento mais individualizado, respeitando os seus ritmos de aprendizagem. Decorrem no mesmo tempo letivo da turma de origem, por forma a que os alunos não tenham carga horária acrescida para apoios educativos. Assim que os alunos atingem o nível de desempenho esperado, retornam à sua turma. Simultaneamente também são criados ninhos para alunos com taxas de sucesso elevadas, por forma a viabilizar o seu desenvolvimento.

As escolas que adotaram este modelo beneficiam de um acompanhamento de proximidade do Agrupamento de Escolas Campo Aberto, Beiriz, e um acompanhamento científico da Universidade Católica Portuguesa.

A Metodologia Turma Mais consiste numa intervenção de parcerias pedagógicas, implicando trabalho colaborativo, com utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas e onde se constitui uma turma sem alunos fixos, integrando, temporariamente, alunos do mesmo ano, mas de turmas diferentes, com dificuldades semelhantes numa mesma disciplina. Pode funcionar como medida preventiva, compensadora ou de intervenção, consoante as necessidades de cada aluno. Os alunos ficam sujeitos a um horário de trabalho igual ao da sua turma e com o mesmo professor por disciplina, continuando a trabalhar os mesmos conteúdos programáticos que a turma de origem trabalha, com a diferença que beneficiam de um apoio

individualizado e com uma dinâmica que respeita os seus ritmos de aprendizagem, não acrescentado horas extra ao seu horário. Ao longo do ano letivo os alunos vão entrando e saindo consoante adquirem as competências necessárias para acompanhar a turma de origem.

O Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (Programa TEIP) é uma iniciativa governamental, com o objetivo de prevenir e reduzir o abandono escolar precoce, bem como o absentismo. Procura igualmente promover o sucesso escolar de todo/as os alunos e reduzir as questões que se prendem com as dificuldades de autorregulação emocional, nomeadamente em contexto escolar. Presentemente é um programa que está a decorrer em 137 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, inseridas em contextos económica e socialmente desfavorecidos onde se verificam problemas de pobreza e exclusão social, marcados pela violência, pelo insucesso, abandono escolar e significativas dificuldades ao nível da autorregulação emocional.

Contemplado na Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas, o projeto Promover a Inclusão e o Sucesso Educativo das Comunidades Ciganas visa assegurar as condições necessárias para garantir o acesso à educação, sucesso educativo e aprendizagem ao longo da vida das crianças e jovens ciganos, valorizando a sua cultura e promovendo a sua participação enquanto cidadãos portugueses, capacitando as escolas para a sua integração e sucesso educativo nos ensinamentos básicos, secundários e superior. Pretende igualmente reforçar as competências básicas dos homens e mulheres ciganos iletrados, bem como capacitar os técnicos que intervêm com estas comunidades por forma a que eles garantam a inclusão destes cidadãos.

O Projeto Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP), que tem como objetivo promover a qualidade das aprendizagens de todo/as os alunos, através da autonomia das escolas no que concerne à criação e implementação de projetos educativos próprios, que sirvam o contexto onde a escola está inserida e respondam às especificidades da população escolar/comunidade.

Programas de Avaliação Internacional como o PISA, da OCDE, que avalia as competências dos alunos de 15 anos de todo mundo em literacia científica, leitura e matemática, colocam Portugal numa curva ascendente em termos de evolução da aquisição e aplicação de conhecimentos dos seus alunos, contribuem também para o desenvolvimento de estratégias que viabilizem o sucesso escolar.

Acresce ainda a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, que consiste num documento que foi implementado no ano letivo 2017/2018, em escolas públicas e privadas que tivessem integrado o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, indo ao encontro do que se encontra preconizado no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e

com as Aprendizagens Essenciais, culminando na Disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, e cujo objetivo é que no percurso educativo das crianças e jovens se procure assegurar «um conjunto de direitos e deveres que devem ser veiculados na formação das crianças e jovens portugueses de modo que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional» (cf. Preâmbulo do Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio) (<https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>)

Assim, neste enquadramento, global e nacional, foi elaborado o Decreto-Lei nº54/2018 (o novo Decreto-Lei que estabelece o Regime Jurídico da Educação Inclusiva em Portugal), complementado pelo Decreto-Lei nº55/2018 (que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens), que promove o desenvolvimento de uma escola inclusiva, trazendo medidas inovadoras como o Desenho Universal para a Aprendizagem, a Intervenção Multinível (Medidas Universais, Medidas Seletivas e Medidas Adicionais), o trabalho colaborativo e a constituição de equipas multidisciplinares, parcerias, gestão flexível de currículo (diferenciação pedagógica) e eliminação de barreiras, organização e gestão de recursos, a criação dos Centros de Apoio à Aprendizagem, a descategorização dos alunos no que concerne à deficiência da qual são portadores, privilegiando-se a descrição das características/ necessidades do aluno, não sendo necessário um relatório médico para a implementação das medidas adicionais. Por fim, a abordagem centrada na interação entre a pessoa e o ambiente.

Ou seja, o Modelo Educativo deixa de estar inscrito numa vertente de paradigma onde “a culpa” é sempre do aluno, onde este é um agente recetor passivo de informação, sem participação ativa no seu percurso académico e passa para um paradigma de integração psicossocial, onde todo/as os envolvidos no processo educativo do aluno contribuem para a promoção das competências e saberes-fazer do aluno, inclusive o próprio aluno.

Contudo, com o surgimento da Pandemia de SARS-COV-2 COVID-19, muitas situações se alteraram: os nossos hábitos e as nossas rotinas como eram conhecidas deixaram de existir. Na Europa, muitos países foram obrigados a suspender as suas atividades regulares e as preocupações de todos voltaram-se para a tentativa de compreensão de uma situação nova e de perigo desconhecido, deixando o mundo em estado de alerta. Estando perante uma situação de ameaça à larga escala, cujo “inimigo” é invisível e desconhecido, e onde as repercussões não só se verificam ao nível da saúde física (ainda desconhecidas na sua real dimensão), como a nível socioeconómico (as pessoas perderam os empregos, deixaram de ter dinheiro para

comer, a satisfação das suas necessidades básicas ficou comprometida, entre outras).

O uso continuado de máscara ao longo do tempo, a lavagem recorrente das mãos e sua desinfecção, a desinfecção constante de espaços e objetos, o distanciamento físico, desencadearam, naturalmente, alterações comportamentais que constituem uma resposta adaptativa a situações de perigo: alterações do ciclo de sono, sonhos mais intensos ou pesadelos recorrentes, sentimentos de angústia e preocupação, nostalgia, alterações ao nível do apetite, irritabilidade e impaciência, inquietação, medo, são algumas delas, entre outras (OPP, 2020).

Em Portugal, a 16 de Março de 2020 foi decretado o encerramento do ensino presencial nas escolas, passando este a realizar-se à distância. A 18 de Março de 2020 foi decretado o estado de emergência durante 15 dias, renovado por igual período até 17 de Abril, o que originou um mês de período de confinamento, onde a população foi obrigada a ficar em casa, saindo apenas para o indispensável. O Ensino, até ao final do ano letivo 2019/2020 foi feito à distância, com as limitações existentes ao momento em termos de recursos técnicos e humanos tanto por parte da escola como das famílias, para todo/as os alunos. Alguns alunos tiveram a possibilidade, em virtude dos seus poucos recursos e pelo facto de usufruírem de medidas adicionais, terem apoio escolar ao domicílio, pontualmente. O Governo Português, numa parceria entre o Ministério da Educação e o Canal Público Televisivo (RTP- Rádio Televisão Portuguesa), reativou a “Tele-Escola”, na RTP3, com o Programa **#Estudoemcasa**, que permitiu aos alunos terem a possibilidade de aceder aos conteúdos que faziam parte dos programas do Ensino Obrigatório, em conformidade com as Aprendizagens Essenciais, de modo mais ilustrativo, e por forma, também a criar uma alternativa a quem não tinha recursos informáticos, criando-se assim uma base de interação que permitia aos professores recorrerem ao **#Estudoemcasa** para poderem complementar o trabalho que estava a ser feito pelas escolas. No presente ano letivo 2020/2021, o **#Estudoemcasa** contempla também o ensino secundário e mantém-se, na medida em que consiste numa ferramenta de apoio para todo/as os alunos que tenham que ficar em casa, a ter aulas remotas por motivos de isolamento ou outros.

Estas alterações das dinâmicas escolares acabaram por ter um impacto nos alunos e nas suas famílias, não só ao nível da participação, como ao nível do sucesso e presença. Acresce ainda, que em contextos mais desfavorecidos, era a escola que proporcionava algum apoio social, nomeadamente as refeições (lanche da manhã e da tarde e almoço) e a possibilidade, de durante o tempo de aulas, os alunos permanecerem num espaço seguro e não violento.

Foi imposto o distanciamento físico / social, deixando de haver espaço para o abraço e para o

beijo, expressões afetivas ligadas ao toque, frequentemente utilizadas para expressar sentimentos e emoções. A utilização de máscara facial tornou-se uma barreira comunicacional, impedindo que a leitura das expressões faciais cumprisse a sua missão em ser um auxílio à comunicação, o que para crianças com problemas de autorregulação emocional, por exemplo, se tornou um problema pois nem sempre percebiam exatamente o que lhes estava a ser pedido.

A sensação de risco permanente, de isolamento, a ameaça ou eventual perda de entes queridos, a perda de controlo recorrente sobre as situações envolventes, o medo, levaram a situações de risco para a saúde mental dos indivíduos, sejam adultos ou crianças, com ou sem necessidades acrescidas de inclusão. E particularmente as crianças e jovens com deficiência e com perturbações de desenvolvimento, que nem sempre compreendem o que se está a passar em seu redor, muito menos a necessidade de utilizar máscara e desinfetar as mãos, e habituadas ao contacto físico de proximidade, estranharam todas estas novas rotinas diárias, nem sempre conseguindo integrá-las no seu dia-a-dia.

É neste contexto pandémico, onde o acesso a cuidados médicos ficou condicionado, não sendo possível acompanhar os nossos familiares doentes ao hospital de forma habitual, onde as consultas de especialidade ficaram restringidas, onde as terapias proporcionadas aos alunos em contexto de escola (p.ex: Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Psicomotricidade, Terapia da Fala, Psicologia, entre outras), tiveram que ser suspensas ou reajustadas ao contexto, perdendo em parte a sua eficácia para posteriormente serem retomadas gradualmente, mas sempre com limitações; onde os apoios ao estudo foram condicionados e a relação professor/ aluno/família/escola tomou contornos diferentes, que este trabalho se propõe a abordar o tema da Escola Inclusiva, e tendo em conta as limitações impostas pelas organizações de saúde, para proteção dos cidadãos relativamente à propagação do vírus, evidenciar boas práticas que promovam a Inclusão.

Assim, neste contexto, a preocupação que se coloca é como garantir o acesso à educação para todas e para todos, garantir a inclusão e a equidade, garantir uma educação de qualidade, por forma a que o/as aluno/as possam aceder ao seu direito inalienável à educação e cumprir os requisitos preconizados pelo Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória e realizar o conjunto das Aprendizagens Essenciais, mantendo-se a possibilidade de acederem aos diferentes graus de ensino, nomeadamente assegurar o acesso ao Ensino Superior e o acesso à Formação Profissional.

Deste modo, é ainda importante referir que o Conselho de Ministros emitiu a resolução nº53-D/2020 que estabelece as medidas excecionais e temporárias para a organização do ano letivo

2020/2021, no âmbito da Pandemia da Doença Covid-19, por forma a colmatar as preocupações anteriormente mencionadas.

Tendo em conta a caracterização contextual referida, passemos então a uma melhor compreensão das temáticas abordadas neste trabalho, no que concerne à Educação Inclusiva.

2. Enquadramento Histórico-conceptual

Com o propósito de consubstanciar o nosso trabalho, procedemos a uma abordagem relativa à Educação Inclusiva procurando explicar o modo como surgiu este conceito e em que consiste, como se espelha no Decreto-Lei nº54/2018 que estabelece o Regime Jurídico da Educação Inclusiva em Portugal e como, em contexto de Pandemia COVID-19, se poderá desenvolver o exercício de boas práticas inclusivas em contexto educativo.

2.1 Educação Inclusiva

O conceito de Educação Inclusiva, decorrente de um movimento emergente nos últimos 30 anos, “Education for All”, iniciado em Jomtien em 1990, na “World Conference on Education for All”, e que se tornou abrangente em termos globais, acabou por ser recorrentemente aplicado nos EUA para a intervenção no terreno, nomeadamente ao nível das escolas públicas, que tiveram que começar a dar resposta à integração de alunos com necessidades educativas especiais, o que fez com que fosse promulgado o Americans with Disabilities Act 1990, pelo Presidente George H.W. Bush defendendo a inclusão dos cidadãos com deficiência, nomeadamente em espaços e serviços públicos, principalmente escolas. Esta medida torna-se um marco social pois pela primeira vez os cidadãos com deficiência passaram a ter expressão jurídica para defender os seus direitos. Assim como a Declaração de Salamanca, que em 1994, defende uma educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais, gerando assim a ideia de educação inclusiva.

A UNESCO, 2008 (Amor, Antonio M., Hagiwara, M., Shogren, Karrie A., Thompson, James R., Verdugo, Miguel Á., Burke, Kathryn M. & Aguayo, Virginia 2018), descreve um conjunto de fatores chave para promover a inclusão de todo/as o/as estudantes: promover a participação dos estudantes e reduzir a exclusão de e para a educação, incrementar a presença, participação e sucesso de todo/as o/as estudantes, mas principalmente daqueles que são excluídos ou que estão em risco de serem marginalizados.

Ainscow, Booth e Dyson (2006) (Messiou, Kyriaki (2017)), após uma análise documental relativa às conceções que existiam relativamente à Inclusão, chegaram à conclusão de que se observavam seis formas diferentes de conceptualizar a Inclusão:

1. A Inclusão vista como uma preocupação relacionada com a deficiência e as necessidades educacionais especiais, o que, de acordo com os autores, pode funcionar como barreira face a uma visão mais abrangente de Inclusão. Acresce que o modo como a categorização implícita chama a atenção para as deficiências individuais, ao invés de remeter para fatores contextuais, poderá ainda criar barreiras à participação dos indivíduos.
2. A Inclusão numa perspetiva relacionada com grupos vulneráveis à exclusão que se foca em certas categorias de estudantes como migrantes ou minorias étnicas, que aparentemente são vulneráveis à exclusão.
3. Inclusão como resposta às exclusões disciplinares, associando-se às crianças com comportamentos de oposição/desafio, que pelas suas condutas poderão ser excluídas da escola. Os autores chamam a atenção para os fatores contextuais que podem levar à exclusão.
4. Inclusão como processo de promoção da escola para todo/as, relacionado com o que em Inglaterra é chamado “comprehensive school”, que se refere ao desenvolvimento de uma escola para todo/as, em vez de alocar as crianças, até aos 11 anos, em escolas diferentes, como acontecia anteriormente.
5. Inclusão como “Educação para Todos”, como referido pela agenda da UNESCO, que se foca no aumento do acesso e participação em termos de educação a nível internacional, estabelecendo certos objetivos. Os autores consideram que é desafiante o estabelecimento de objetivos globais, uma vez que existem diferenças a nível local.
6. Inclusão como uma abordagem de princípios relativos à Educação e à Sociedade, onde existe uma articulação dos valores inclusivos, como a equidade, participação, comunidade e respeito pela diversidade que é visto como uma articulação importante para orientar políticas e práticas globais.

Ou seja, o conceito de inclusão pode ser abordado de diferentes formas, promovendo por vezes exclusão por categorização, “... o foco em categorias pode negligenciar outras crianças que não pertencem a uma determinada categoria e como tal começam a ser marginalizadas.” (Messiou 2006,2012) Messiou, 2017. Outras vezes também pode constituir uma alavanca de desenvolvimento psicossocial se for abordada como um princípio que pressupõe a articulação dos valores inclusivos. Estas abordagens têm o seu foco no impacto de fatores contextuais.

Contudo, existem autores como Norwich 1993; Terzi 2005 (Messiou, 2017), que defendem que é importante o foco em alguns grupos de alunos, nomeadamente alunos com deficiência

ou com necessidades educativas especiais, por forma a reconhecer-se a diferença e poder-se, deste modo, tomar as medidas necessárias para ultrapassar as barreiras na educação.

Estas duas posições, uma focada no impacto dos fatores provenientes do contexto e a outra que contempla a necessidade de reconhecer a diferença, estão relacionadas com posições ideológicas diferentes, que acabam por refletir o que foi definido por modelos sociais e médicos das deficiências (Barnes, Oliver, and Barton 2002; Oliver 1996)(Messiou 2017).

Numa tentativa de definir Inclusão/ Educação Inclusiva, de acordo com uma abordagem de princípios, Ainscow, Booth e Dyson (2006) (Messiou 2017), consideram que esta diz respeito a todo/as crianças e jovens nas escolas e que se centra nas dimensões de presença, participação e sucesso.

Assim, a educação inclusiva consiste em adotar uma abordagem sócio ecológica, que contempla a interação entre as capacidades dos estudantes e as exigências do meio, na certeza que os contextos educativos têm que se adaptar e chegar a todos os estudantes e não o contrário (Echeita et al.2017; Nilholm e Göransson 2017; Walker et al.2014) (Amor, Antonio M., Hagiwara, M., Shogren, Karrie A., Thompson, James R., Verdugo, Miguel Á., Burke, Kathryn M. & Aguayo, Virginia 2018).

Acresce que para o/as aluno/as com deficiência ou qualquer outra forma de diversidade, inclusão é todo/as o/as estudantes participarem nos contextos gerais educativos, junto dos pares sem qualquer deficiência e/ou outras dificuldades, de acordo com Nilholm e Göransson 2017 (Amor, Antonio M., Hagiwara, M., Shogren, Karrie A., Thompson, James R., Verdugo, Miguel Á., Burke, Kathryn M. & Aguayo, Virginia 2018) e terem a oportunidade de integrarem o currículo regular com o apoio adequado (Kurth e Gross 2014; Nilholm e Göransson 2017; Walker et al.2014) (Amor, Antonio M., Hagiwara, M., Shogren, Karrie A., Thompson, James R., Verdugo, Miguel Á., Burke, Kathryn M. & Aguayo, Virginia 2018).

Quando falamos de inclusão na educação, de acordo com (Booth e Ainscow 2015), estamos a “ colocar os valores inclusivos em ação; olhar cada vida e cada morte com igual valor; apoiar o sentimento de pertença em todo/as; aumentar a participação dos estudantes nas atividades de ensino e aprendizagem, assim como as relações com as comunidades locais; reduzir a exclusão, a discriminação e as barreiras à aprendizagem e à participação; reestruturar as culturas, as políticas e as práticas para responder à diversidade de alunos que aprendem de modo que se valorizem a todo/as igualmente; vincular a educação a realidades locais e globais, aprender como se reduzem as barreiras à aprendizagem e à participação com alguns alunos e estender este conhecimento a todo/as os alunos, olhar para as diferenças entre alunos e adultos como um recurso para a aprendizagem, reconhecer aos estudantes o direito a uma

educação de qualidade na sua comunidade, melhorar as escolas tanto para os alunos, como para os técnicos, os auxiliares e os pais, enfatizar o processo de desenvolvimento e melhoria das comunidades escolares nos seus valores e nas suas dificuldades. Fomentar relações mutuamente enriquecedoras entre a escola e a comunidade envolvente e, por fim, reconhecer que a inclusão na educação é um aspeto da inclusão na sociedade.” (tradução livre).

Ainscow, M. & Sandill, A. (2010) elaboraram uma reflexão acerca do papel das culturas organizacionais e liderança no desenvolvimento de sistemas de educação inclusivos: apesar da existência de orientações globais para uma escola inclusiva, evidenciadas pelos tratados e convenções existentes, continua a haver barreiras à implementação de uma escola inclusiva em países com índices de pobreza elevados, evidenciando-se assim a necessidade urgente de uma solução económica para erradicação da pobreza, por forma a que todas as crianças possam aceder à educação. Deste modo, os autores defendem que é necessário tomar consciência do que estas medidas de supressão da pobreza acarretam por forma a conseguir juntar os decisores intervenientes num objetivo comum para ultrapassar esta situação. Para tal, os autores sugerem ênfase nos processos de aprendizagem social em contextos específicos. Recorrer às evidências como forma de estimular a experimentação e o trabalho colaborativo dentro e entre escolas e entre as escolas e as comunidades onde estão inseridas. O trabalho articulado entre a escola e a comunidade é ponto de partida para um desenvolvimento inclusivo eficaz.

Mieghem, Aster V.M., Verschueren, K., Petry, K. & Struyf, E. (2018) procederam a uma análise temática relativa aos trabalhos de investigação feitos na área da Educação Inclusiva relativamente aos temas mais estudados nesta área e salientaram-se cinco temáticas que se prendem com a implementação da Educação Inclusiva: Atitudes face à Inclusão, desenvolvimento profissional dos professores relativo à Educação Inclusiva, práticas inclusivas e a participação dos estudantes. Por fim, o último prende-se com a investigação na área da educação inclusiva. Os autores concluíram que para estimular a implementação da Educação Inclusiva o foco de trabalho tem de incidir nas atitudes face à Educação Inclusiva e na Formação dos Professores. Os resultados indicam que o conhecimento acerca das deficiências e a experiência em Educação Inclusiva influencia positivamente as atitudes dos professores, pais e estudantes sem especificidades educativas (de Boer, Pijl and Minnaert 2010, 2011, 2012; Qi e Ha 2012) (Mieghem, Aster V.M., Verschueren, K., Petry, K. & Struyf, E. 2018). É fundamental o papel dos professores na implementação da Educação Inclusiva. O desenvolvimento profissional dos professores, numa perspetiva de evidências práticas, que levam a experiências de sucesso são fundamentais numa implementação de sucesso da

Educação Inclusiva. O apoio aos professores com alunos com necessidades educativas especiais pode ser facultado através de programas externos ao contexto escola, assim como através da co-docência, pois consiste num bom modelo de desenvolvimento profissional em local de trabalho.

O paradigma da Educação Inclusiva tem vindo a mudar ao longo das últimas décadas, no sentido em que deixou de ser apenas dirigido a crianças com incapacidades, mas passou a ser dirigida a TODAS as crianças (Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018)), vendo cada uma como um ser único, dotado de capacidades muito específicas.

Ainda, e segundo estes autores (Booth e Ainscow 2015), no “Guia para la Educación Inclusiva”, salientam-se cinco valores que se tornaram mais evidentes no desenvolvimento da educação inclusiva, nomeadamente ao nível de criação de estruturas, procedimentos e atividades: igualdade, participação, noção de pertença à comunidade, respeito pela diversidade e noção de sustentabilidade e em virtude da igualdade, surgem os direitos (humanos). São acrescentados ainda valores de não-violência, confiança, compaixão, honestidade, coragem alegria, amor esperança/otimismo e beleza, que contribuem para as práticas inclusivas. Estas seriam então as dimensões de operacionalização da Educação Inclusiva.

Assim, e tendo em conta uma perspetiva sistémica, é necessário construir um conceito de inclusão diferenciado, segundo os autores (Booth e Ainscow 2015), de acordo com três dimensões:

*Tabela relativa às dimensões da Inclusão preconizadas pelos diferentes autores
Booth e Ainscow (2015)*

Autor	Booth e Ainscow (2015)
Definição de Inclusão	A inclusão é um processo dinâmico, que pressupõe a participação de todo/as os estudantes e adultos. Procura apoiar as escolas a lidar com a diversidade dos seus alunos independentemente das suas origens, interesses, experiências, capacidades, conhecimentos ou outros.
Dimensões da Inclusão	<p>Dimensão A: Criar culturas Inclusivas (criar comunidades escolares seguras, acolhedoras e colaborativas, que resultem em ambientes estimulantes, integrados na comunidade e que façam cada indivíduo sentir-se bem-vindo);</p> <p>Dimensão B: Estabelecimento de políticas inclusivas;</p> <p>Dimensão C: Desenvolver práticas inclusivas (refletir sobre o processo de ensino – aprendizagem, por forma a refletir os valores inclusivos).</p>

Dimensão A: Criar Culturas Inclusivas – Esta dimensão aponta no sentido de criar comunidades escolares que sejam seguras, acolhedoras e colaborativas, em que se aceita e acolhe as diferentes comunidades que integram a comunidade escolar, permitindo que cada um se sinta valorizado. Trabalham-se assim os valores inclusivos tanto ao nível dos alunos como do pessoal docente e não docente, transmitindo-os aos novos membros da comunidade escolar. Os princípios que se originam a partir desta cultura escolar, serão aqueles que orientarão as decisões que se transformarão em medidas de inclusão a aplicar naquele contexto escolar.

Dimensão B: Estabelecer Políticas Inclusivas - esta dimensão pretende assegurar que a inclusão é o coração de todo o processo de melhoria e inovação, e refletor acerca das políticas em curso, e como elas propiciam e reforçam a participação dos estudantes e dos professores, desde o mesmo momento em que chegam à escola, atendendo à diversidade individual e promovendo a equidade, melhorando assim a comunidade escolar e reduzindo a exclusão.

Dimensão C: Desenvolver Práticas Inclusivas – convida à reflexão relativa à melhoria dos processos de “ensinagem” e aprendizagem (como melhorar o que se ensina e o que se aprende e como melhorar como se ensina e como se aprende), refletindo estes os valores e as políticas inclusivas inerentes ao contexto escolar. Considera os alunos como aprendizes ativos, pensantes e críticos e como fonte de recursos nas suas próprias aprendizagens. Reforça a necessidade dos professores trabalharem em conjunto, colaborativamente, assumindo a responsabilidade das aprendizagens dos seus alunos.

Porém, as necessidades de mudança para as boas práticas inclusivas pressupõem formação não só ao nível do pessoal docente, como do pessoal não docente, pressupõe uma interação de proximidade com a comunidade e com as famílias e, principalmente olhar para as diferenças não como uma barreira, mas sim como um facilitador, uma mais valia, tanto em contexto de escola, como nos restantes contextos onde o aluno, professores e assistentes operacionais se movimentam.

Contudo, outros autores, Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018), após pesquisa comparativa, incluindo várias perspetivas de diferentes autores, entre os quais Ainscow, M. e o seu trabalho relativo à escola inclusiva, evidenciam a evolução do conceito de inclusão nas escolas (que ultrapassa a conceção de que inclusão se refere exclusivamente a crianças com necessidades educativas específicas e se refere a TODO/AS) e focando-se essencialmente numa estrutura de teoria dos sistemas, procuraram encontrar uma definição de inclusão diferenciada, tendo em conta três dimensões. A educação inclusiva abrange TODO/AS o/as aluno/as tornando as escolas inclusivas em ambientes de aprendizagem inclusiva para todas as crianças

independentemente das suas “matrizes” sociais, cognitivas e/ou físicas. É um processo dinâmico e de permanente ajustamento.

Deste modo, e neste registo sistémico de interação permanente, a proposta destes autores vai ao encontro da necessidade das políticas e das boas práticas inclusivas se alargarem aos diferentes contextos em que os indivíduos se movimentam, promovendo-se uma sensibilização e consciencialização mais abrangentes para a Inclusão:

Proposta da definição de Inclusão (Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018))
A inclusão é um processo dinâmico que oscila sempre entre inclusão/exclusão (seja a nível social, organizacional ou interativo). Ou seja, a inclusão pressupõe sempre exclusão
A inclusão de alguém numa comunidade modifica-a , criando o risco de exclusão de um outro
A rotulagem de um aluno como “incluído” é em si própria um ato de exclusão.

Assim, este processo dinâmico, de interação permanente entre o indivíduo e os diferentes contextos envolventes, pressupõe um constante movimento adaptativo, seja do indivíduo, seja do contexto, mobilizando permanentemente processos de adaptação a nível social, organizacional ou interativo. Quando alguém novo integra uma comunidade, todas as dinâmicas de funcionamento dessa mesma comunidade sofrem uma modificação, alterando-se assim as dinâmicas pré-existentes e criando o risco de exclusão de algo/alguém que já não corresponde às dinâmicas atuais de funcionamento desta mesma comunidade. A rotulagem de um aluno é em si mesma um ato de exclusão na medida em que desencadeia nos restantes a ativação dos seus pré-conceitos em relação ao rótulo do qual o aluno é portador, podendo estes constituírem uma barreira à inclusão.

Deste modo, os autores Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018), consideram que a Inclusão se manifesta em várias dimensões, com diferentes expressões: a existência de vários níveis de Inclusão (numérico, social e psicológico), as várias comunidades sociais que o aluno integra em paralelo e o grau de inclusão (que pode ser maior ou menor de acordo com o contexto, como se pode constatar, de forma resumida, no quadro que se segue:

Dimensões da Inclusão	
Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018)	
Níveis de Inclusão (nível numérico, nível social e nível psicológico)	<p>O estudante encontra-se fisicamente incluído na comunidade (nível numérico);</p> <p>O estudante é ativo socialmente na comunidade? (nível social)</p> <p>O estudante considera-se um membro reconhecido pelos outros elementos da comunidade?</p> <p>Tem sentimento de pertença à escola? (nível psicológico)</p>
Arenas de Inclusão (são arenas as diferentes comunidades sociais a que o aluno pertence, seja cativo e se sinta reconhecido, incluindo a escola)	<p>Arenas sociais dentro da comunidade do ensino formal;</p> <p>Arenas sociais dentro da sala de aula como sistemas de interação complexos;</p> <p>Arenas sociais relacionadas com a comunidade escolar, mas não formais;</p> <p>Arenas sociais relacionadas com as relações interpessoais das crianças;</p> <p>Arenas sociais relacionadas com a relação interpessoal que a criança tem com os adultos (p.ex. professor).</p>
Graus de Inclusão/ Exclusão	Nenhum indivíduo é completamente incluído ou completamente excluído, mas sim, de acordo com os contextos pode ser mais ou menos incluído/excluído.

Estas dimensões permitem uma análise abrangente do aluno, contemplando as suas diferentes áreas de intervenção, bem como perceber como é que ele se relaciona dentro de cada uma delas, permitindo assim conseguir identificar o que são barreiras e facilitadores, por forma a que estes últimos possam servir de incentivo/estratégia para a remoção das barreiras.

Deste modo, e com base nestas dimensões, os autores criaram uma matriz de inclusão, permitindo assim proceder a uma avaliação do processo dinâmico da inclusão, identificando as mais valias e as dificuldades de modo a serem colmatadas, como se pode verificar no quadro seguinte:

Exemplo da Matriz de Avaliação do Processo de Inclusão

Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018)

	Inclusão numérica/ física	Inclusão Social	Inclusão Psicológica
Arenas sociais dentro da comunidade do ensino formal	-----	-----	-----
Arenas sociais dentro da sala de aula como sistemas de interação complexos	-----	-----	-----
Arenas sociais relacionadas com a comunidade escolar, mas não formais	-----	-----	-----
Arenas sociais relacionadas com as relações interpessoais das crianças	-----	-----	-----
Arenas sociais relacionadas com a relação interpessoal que a criança tem com os adultos (p.ex. professor).	-----	-----	-----

Esta Matriz de Avaliação consiste num instrumento estruturado, que coloca em evidência as barreiras e os facilitadores sentidos pelos alunos no âmbito da inclusão, permitindo um ajuste das medidas inclusivas, promovendo as boas práticas de inclusão nos diferentes contextos.

As diferenças observadas entre os autores, ao nível da definição de Inclusão é que Booth e Ainscow (2015) se reportam ao contexto escola, que tem de se integrar no meio por forma sustentável, enquanto Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018) se reportam à transição dos indivíduos entre diferentes contextos de forma constante e fluída. Estes últimos autores, consideram o processo de Inclusão como um sistema aberto, em permanente interação, promovendo alterações constantes tanto no indivíduo como no contexto.

Quanto às Dimensões da Inclusão, Booth e Ainscow (2015), consideram que estas estão centradas mais nos contextos enquanto que Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018) se centram na relação do indivíduo com o contexto.

Assim, e considerando as diferentes perspetivas acerca da Inclusão e da Educação Inclusiva, prosseguimos para a abordagem contemplada no Decreto-Lei nº 54/2018.

2.2 A Educação Inclusiva de acordo com o Decreto-Lei nº54/2018

O conceito de Educação Inclusiva, de acordo com o descrito no Decreto-Lei nº 54/2018, tem como princípio orientador a capacidade de cada escola reconhecer na diversidade dos seus alunos uma mais valia e encontrar maneira de gerir essas diferenças, adequando os processos de ensino às características individuais de cada aluno, mobilizando os recursos disponíveis (humanos, materiais e comunitários), para que **todo/as** aprendam e participem na vida da comunidade educativa. Assume que **todas** as crianças têm capacidade de aprendizagem e desenvolvimento educativo – *Educabilidade Universal*; que **todo/as** têm acesso aos apoios necessários para realizarem o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento – *Equidade*; que **todo/as** têm direito ao acesso e participação aos mesmos contextos educativos, de modo pleno e efetivo – *Inclusão*; que se opera um planeamento educativo focado no aluno de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível – *Personalização*. Assume igualmente que ocorre uma gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, adaptado a cada um – *Flexibilidade*; que se tem em conta não só as necessidades do aluno, como também os seus interesses e preferências, com o devido enquadramento cultural, proporcionando ao aluno o direito de participar nas tomadas de decisão – *Autodeterminação*; que se exerce o direito participativo por parte do encarregado de educação – *Envolvimento Parental*; por último, uma intervenção técnica e educativa levada a cabo pelas entidades responsáveis, respeitando a vida privada e familiar do aluno – *Interferência Mínima*.

Está consubstanciado nos modelos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), na Intervenção Multinível, no trabalho colaborativo e de parcerias, a criação de equipas multidisciplinares, diferenciação pedagógica e eliminação de barreiras, a criação dos Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA), a descategorização dos alunos, privilegiando-se a descrição das necessidades do aluno, não sendo necessário um relatório médico para a implementação das medidas adicionais e a abordagem centrada na interação entre a pessoa e o ambiente.

Sustenta-se, teoricamente na abordagem de Booth e Ainscow (2015) relativamente à Educação Inclusiva (é uma escola para todo/as e integra as dimensões presença, participação e sucesso) e nas orientações europeias ODGS4 (Agenda 2030).

São Recursos Específicos de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão descritos no Decreto Lei nº 54/2018:

- **Recursos humanos:** os docentes de educação especial, técnicos especializados e assistentes operacionais.
- **Recursos organizacionais:** EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação

Inclusiva), CAA (Centro de Apoio à Aprendizagem), Escolas de Referência (visão, bilingue, IP (Intervenção Precoce), CR TIC (Centro de Recursos de Tecnologias e Comunicação para a Educação Especial)

- **Recursos específicos existentes na comunidade:** Equipas Locais de Intervenção Precoce, Equipas Locais de Saúde Escolar dos ACES/ULS (Agrupamento de Centros de Saúde/ Unidade Local de Saúde), CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens), CRI (Centro de Recursos para a Inclusão), instituições da comunidade, Estabelecimentos de educação especial com acordo de cooperação com o Ministério da Educação.

Deste modo, e com todo este conjunto de recursos específicos de apoio às aprendizagens delineados, as mudanças observadas ao nível das medidas e das práticas descritas no Decreto-Lei 54/2018 acarretam vantagens e simultaneamente limitações. Uma vantagem significativa é sem dúvida a descategorização, pois de acordo com Lauchlan and Boyle 2007 (Messiou 2017), a categorização dos indivíduos acarreta uma potencial estigmatização e impacto negativo nos mesmos.

Quadro Resumo Dec. Lei 54/ 2018 – Educação Inclusiva

Vantagens/ Inovações
<ul style="list-style-type: none">• Descategorização: é um modelo educativo para TODO/AS os alunos. Permite a aplicação das medidas universais para todo/as, eliminando a necessidade de um relatório médico para a aplicação das medidas necessária ao desenvolvimento do aluno.• Deixa de haver uma legislação específica para os alunos com necessidades de medidas adicionais.• Intervenção Multinível, como resposta educativa para todo/as os alunos, promovendo o sucesso educativo através de um percurso de aprendizagem diferenciado.• Educabilidade universal, equidade, inclusão, flexibilidade, envolvimento parental, auto-determinação e interferência mínima.• Constituição da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação (EMAE), que pressupõe todo um trabalho de equipa que passa pela produção de documentação, prestar apoio aos docentes, sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva.• Centros de Apoio à Aprendizagem que apoiam a criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação que permitem proporcionar apoio aos docentes. Apoiam, igualmente, o processo de transição para a vida pós-escolar.• Gestão flexível do currículo – Diferenciação Pedagógica: Desenho Universal para a Aprendizagem.• A educação especial passa a centrar a sua intervenção em sala de aula.

Estas medidas representam uma mais valia ao nível da educação inclusiva porque permitem dar resposta às especificidades individuais e únicas de cada aluno, sem detrimento do grupo, potenciando as competências de todo/as e de cada um.

No entanto, observam-se também limitações no que concerne à implementação das medidas:

Quadro Resumo Dec. Lei 54/ 2018 – Educação Inclusiva

Limitações
<ul style="list-style-type: none">• É um processo muito burocrático.• As Equipas Multidisciplinares têm pouco tempo não letivo para fazer tudo o que é necessário, faltam recursos humanos e recursos na comunidade.• Necessidade de formação específica.• Resistência à mudança: dificuldades em compreender, aceitar e aplicar o novo modelo.• A educação especial passa a centrar a sua intervenção em sala de aula.

São consideradas limitações os aspetos elencados neste quadro uma vez que constituem uma barreira à implementação de uma metodologia de escola inclusiva, dado que evidenciam a falta de conhecimentos teórico-práticos para operacionalizar as medidas de suporte às necessidades educativas específicas, bem como dominar toda a burocracia subjacente à atribuição das medidas se torna por vezes um pouco difícil, até pelo número de agentes envolvidos no processo. Estes aspetos tornam-se mais evidentes quando se verifica uma resistência à mudança que este novo modelo acarreta. Acresce que a educação especial estava habituada a trabalhar ou em Unidades de Ensino Estruturado, ou em salas designadas para os apoios, muito numa dinâmica de um para um, retirando os alunos ao contexto de sala de aula. Passar a trabalhar maioritariamente em sala de aula implica um tipo de trabalho diferente e mais articulado com o professor titular de turma ou o professor da disciplina, o que obriga a reestruturar o trabalho de intervenção.

Para que o Dec. Lei 54/2018 fosse exequível, foi elaborado o Dec. Lei 55/2018 que operacionalizou as medidas preconizadas no Dec. Lei 54/2018, nomeadamente através da autonomia e flexibilização curricular (diferenciação pedagógica). Ou seja, o Dec. Lei 55/2018 “estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todo/as os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.”

A medida que permite a flexibilização curricular é o Desenho Universal para a Aprendizagem, que passamos a caracterizar.

2.2.1. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

O DUA é um modelo inspirado no movimento arquitetónico do desenho universal que procura a eficiência e a funcionalidade, dando prioridade à eliminação das barreiras arquitetónicas e ambientais. No contexto educativo contempla os conhecimentos das neurociências aplicados à aprendizagem, coloca as tecnologias ao serviço da educação e evidencia os direitos civis no sentido de tornar mais eficiente e funcional os processos de aprendizagem e as estratégias definidas para cada um, tendo em conta as suas potencialidades e a suas diversidades. Deste modo, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), consiste num conjunto de princípios orientadores que permitem que quando se elabora a apresentação de um conteúdo programático, este vá ao encontro das necessidades de TODO/AS os alunos da turma, proporcionando-lhes iguais oportunidades de aprendizagem (Rapp, 2014), permitindo flexibilidade relativamente ao modo como a informação é apresentada, ao modo como os alunos respondem ou demonstram conhecimentos/competências e ao modo como estão envolvidos nos processo de aprendizagem. O DUA também reduz as barreiras ao nível das instruções dadas e proporciona acomodações, apoios e desafios adequados (Rapp, 2014). Mantém ainda as expectativas elevadas para todo/as os estudantes, incluindo os alunos com necessidades educativas específicas.

Ou seja, o Desenho Universal para a Aprendizagem tem a conta a forma como o indivíduo apreende a informação e a categoriza, proporcionando assim aos alunos múltiplas formas de apresentação dos conteúdos, mobilizando conhecimentos anteriores para a realização de novas aprendizagens. Tem em conta o modo como o indivíduo procede às aprendizagens, proporcionando diferentes modos de expressão dos seus conhecimentos, mobilizando estratégias afetivas e recursos facilitadores para otimizar as aprendizagens e por fim, procura envolver os afetos e estimular a motivação para a aprendizagem dos conteúdos, através do envolvimento dos alunos nas atividades e na colocação dos desafios estimulantes.

A flexibilização curricular, juntamente com a Intervenção Multinível permitem o ajuste constante das medidas de apoio à aprendizagem às necessidades e competências dos alunos.

2.2.2. A Intervenção Multinível

A Intervenção Multinível é baseada no modelo TRI (Response to Intervention) que consiste numa perspetiva sistémica por níveis, pressupondo uma abordagem educativa proactiva e preventiva, muito difundida nos EUA, nomeadamente para intervir/prevenir ao nível das dificuldades da leitura e escrita. Defende a continuidade das intervenções, que variam segundo o tipo, intensidade e frequência de acordo com a capacidade de resposta dos alunos. Pressupõe um Screening universal inicial, para levantamento das necessidades do grupo, por forma a definirem-se as medidas a aplicar e uma monitorização sistemática, com tomadas de decisão baseada em dados e devidamente fundamentadas em termos técnicos. **As Medidas são 3:** as **Universais** que se dirigem a todo/as os alunos e que visam promover a participação e o sucesso escolar; as **Seletivas** que se dirigem a alunos com necessidades de suporte à aprendizagem e que não foram ultrapassadas com as medidas universais; por último, as **Adicionais** que são dirigidas a alunos que apresentem dificuldades acentuadas e persistentes na comunicação, interação, cognição ou aprendizagem e que exijam recursos adicionais significativos.

De acordo com o Decreto-Lei 54/2018:

São Medidas Universais:

- A diferenciação pedagógica;
- As acomodações curriculares (permitem acesso ao currículo e são para todo/as o/as aluno/as, incluindo os que precisam de medidas seletivas ou adicionais, por forma a promover a melhoria e a participação nas aprendizagens): exemplos – diversificação e combinação de vários método/as e estratégias de ensino, uso de diferentes instrumentos de avaliação, adaptação de materiais e recursos educativos, remoção de barreiras na organização do espaço e equipamento;
- Enriquecimento curricular;
- A promoção do comportamento pro-social em contexto educativo (dentro e fora da sala de aula);
- A intervenção em pequenos grupos, com foco académico ou comportamental.

São Medidas Seletivas:

- Percurso curricular diferenciado;
- Adaptações curriculares não significativas – não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares, pressupõem a elaboração de um Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) e consistem em adaptação ao nível dos objetivos e

conteúdos, através da alteração da sua priorização ou sequenciação e na introdução de objetivos específicos de nível intermédio que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais;

- Apoio psicopedagógico;
- Antecipação e reforço das aprendizagens;
- Apoio tutorial.

São Medidas Adicionais:

- A frequência do ano de escolaridade por disciplinas;
- Adaptações curriculares significativas – têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, pressupõe a elaboração de um Plano Educativo Individual (PEI) que acompanha o RTP. Consistem na introdução de outras aprendizagens substitutivas e no estabelecimento de objetivos globais nos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver para potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal;
- Plano Individual de Transição (PIT);
- Desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado;
- Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

O levantamento de necessidades relativamente às medidas a aplicar, a construção dos documentos e a implementação das medidas está a cargo da EMAE e dos CAA.

2.2.3. Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação (EMAE) e Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA)

A Equipa Multidisciplinar (EMAE) tem como funções sensibilizar a comunidade educativa para a Educação Inclusiva, orientar o processo de avaliação de necessidades educativas, identificar as medidas de suporte a desencadear para responder às necessidades educativas evidenciadas pelos alunos, acompanhar, monitorizar e avaliar a aplicação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, prestar apoio aos docentes no que concerne à implementação de práticas pedagógicas inclusivas, elaborar o Relatório Técnico Pedagógico e se aplicável o Programa Educativo Individual e o Plano Individual de Transição. Dar apoio aos Centros de Apoio à Aprendizagem.

Os Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) intervêm de acordo com duas vertentes: a de suporte aos docentes titulares de grupo/turma e de complementaridade ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos, numa perspetiva de

conhecimento especializado e com carácter transitório. Assim sendo, os CAA promovem a qualidade da participação dos alunos nos vários contextos de aprendizagem e a criação de ambientes estruturados que fomentem as aprendizagens. Apoiam os docentes dos alunos com medidas de apoio à aprendizagem e a organização do processo de transição para a vida pós-escolar. Os CAA integram as Unidades de Apoio Especializado (UAE), adotando um conceito completamente diferente destas últimas, com estratégias renovadas e ajustadas a cada aluno em particular.

O objetivo de todo este processo de identificação e de implementação das medidas de apoio à aprendizagem visam essencialmente que os alunos realizem as aprendizagens essenciais.

2.2.4. Aprendizagens Essenciais

São consideradas Aprendizagens Essenciais:

“É o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, isto é, os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todo/as os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação.” (Despacho nº5908/2017, de 5 de Julho)

Em suma, são o conjunto dos conhecimentos base designados nas áreas de competência para aquela disciplina, naquele ano, juntamente com os princípios e valores, de acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Mínima Obrigatória.

2.2.5. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória consiste num conjunto de **Princípios** (base humanista, saber, aprendizagem, inclusão, coerência e flexibilidade, adaptabilidade e ousadia, sustentabilidade e estabilidade), **Áreas de Competência** (consciência e domínio do corpo, linguagem e textos, informação e comunicação, pensamento crítico e pensamento criativo, raciocínio e resolução de problemas, saber científico, técnico e tecnológico, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, bem-estar, saúde e ambiente e sensibilidade estética e artística) e **Valores** (liberdade, responsabilidade integridade, cidadania e participação, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação) que procuram desenvolver o potencial dos alunos, promovendo a inclusão e a inserção na comunidade, promovendo a cidadania.

Quadro Resumo do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	
Princípios	Base Humanista, Saber, Aprendizagem, Inclusão, Coerência e Flexibilidade, Adaptabilidade e Ousadia, Sustentabilidade, Estabilidade.
Áreas de Competência	Linguagens e textos Informação e comunicação Pensamento crítico e pensamento criativo Raciocínio e resolução de problemas Saber científico, técnico e tecnológico Relacionamento interpessoal Desenvolvimento pessoal e autonomia Bem-estar, saúde e ambiente Sensibilidade estética e artística Consciência e domínio do corpo
Valores	Liberdade, Responsabilidade e Integridade, Cidadania e participação, Excelência e exigência, Curiosidade, Reflexão e Inovação.

Ou seja, o Perfil dos Alunos pressupõe um conjunto de conhecimentos (disciplinar, intradisciplinar e prático), capacidades (cognitivas e metacognitivas, sociais e emocionais, físicas e práticas) e atitudes e valores (face ao conhecimento e à cidadania), que aliados às aprendizagens essenciais, impulsionam o aluno para uma ação consciente e participativa, responsável e proactiva na sua comunidade e na sociedade.

Tendo em conta a discussão pública das propostas de alteração ao Dec. Lei 54/2018, na Assembleia da República, de dia 26 de Fevereiro de 2019, salientou-se o facto de o decreto ainda estar em fase de implementação e que uma avaliação formal do mesmo, referente aquele momento presente, seria prematura pois os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas ainda não conseguiram veicular esta implementação na sua plenitude. É necessária uma avaliação, mas adequada e tendo em conta os tempos de adaptação a uma nova situação.

As dificuldades emergentes, de um modo geral, foram ao nível da falta dos recursos humanos e materiais, bem como na compreensão da aplicação do modelo inclusivo de educação. Foi solicitada formação específica para os professores, nomeadamente ao nível da flexibilização curricular/ diferenciação pedagógica e uma melhor integração dos CRI (Centros de Recursos para a Inclusão) nas escolas, não ficando limitados maioritariamente à intervenção em alunos com medidas adicionais. Foram manifestadas também as preocupações com a transição para o Ensino Superior, nomeadamente na sua capacidade de dar resposta aos alunos com medidas

adicionais, que tem deficiências de carácter permanente.

Neste contexto, é publicado em Diário da República, a 13 de Setembro de 2019, a primeira alteração ao Decreto-Lei nº 54/2018, a **Lei 116/2019**, respeitando os aspetos evidenciados na discussão pública de 26/2/2019 na Assembleia da República (Anexo 2), que essencialmente clarifica as responsabilidades dos intervenientes face à implementação das medidas, ou seja, clarifica quem faz o quê e introduz a possibilidade do prosseguimento dos estudos para além da escolaridade obrigatória de alunos com Plano Individual de Transição.

2.3 Educação Inclusiva em contexto de Pandemia SARS-COV-2 COVID-19

Relativamente ao contexto Pandémico no âmbito do SARS-COV-2 COVID-19, salientam-se os constrangimentos, em contexto educativo, provocados pelas orientações de confinamento: com o cessamento do ensino presencial, em Março, e a passagem para o ensino à distância (ainda que este tipo de ensino esteja contemplado no Decreto Lei 54), a verdade é que as escolas não estavam preparadas para tal. A falta de equipamento informático adequado (tanto na escola como nas famílias), a necessidade de reinventar as estratégias (nem sempre acessível a todo/as os docentes) de passagem de conteúdos aos alunos, a necessidade de manter os apoios educativos e as terapias aos alunos com medidas seletivas e adicionais sem se poder recorrer ao apoio presencial, constituíram inicialmente uma barreira às práticas inclusivas. Os alunos com PIT (Plano Individual de Transição) tiveram que suspender as suas atividades práticas, uma vez que não podiam exercer as suas atividades nos locais designados. Acresce ainda a questão relacionada com a dimensão presença, uma vez que se verificou que alguns alunos simplesmente deixaram de ter qualquer tipo de contacto com escola apesar dos esforços por esta levados a cabo, verificando-se a necessidade de contactar a Assistente Social responsável pelas famílias em causa e eventualmente a CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens). Porém, com a passar do tempo, as estratégias foram sendo ajustadas, a maioria dos ausentes tornaram-se presentes novamente, as videoconferências passaram a fazer parte das rotinas, os trabalhos/ exercícios para serem feitos em plataforma informática passaram a existir e criaram-se procedimentos, tanto nas escolas, onde os encarregados de educação podiam ir buscar os trabalhos dos seus educandos em papel e receber refeições, bem como o #Estudoemcasa, para quem, não podendo recorrer às tecnologias, pudesse fisicamente ter acesso ao que era preciso. Técnicos, terapeutas, docentes reinventaram-se na sua forma de trabalhar desenvolvendo ferramentas que acabaram por contribuir para o desenvolvimento das práticas inclusivas.

As análises da OCDE, 2020, face ao impacto da COVID-19 na Educação, nomeadamente em

famílias carenciadas, com baixos níveis de educação ou migrantes, salienta o facto de muitas destas crianças dependerem da estabilidade que a escola lhes proporciona e das refeições que esta dá, como a alimentação mais completa do dia. Acresce a falta de computadores em casa ou de os pais não conseguirem proporcionar o acompanhamento necessário por forma a tornar o estudo em casa eficaz. Para outros, o facto de terem ficado fechados em ambientes não seguros acabou por trazer consequências que se vão repercutir por anos, em todo/as eles.

Devemos investir na educação, por forma a garantir que todo/as poderão aprender de forma segura e eficaz, seja a partir da escola ou de casa. Deve-se igualmente assegurar que alunos, famílias, professores, escolas tenham as competências, o equipamento e a conetividade que necessitam por forma a se poder assegurar uma educação digital eficaz.

Tendo em conta o exposto, propusemo-nos a trabalhar os nossos objetivos recorrendo à seguinte proposta metodológica, que passamos a explicitar seguidamente.

3. Método

A proposta metodológica consiste num estudo de análise documental, pressupondo uma reflexão teórica crítica sobre as questões relevantes no âmbito da Inclusão, tendo em conta o contexto de Pandemia.

Deste modo, procedeu-se a uma revisão de literatura subordinada aos temas (Inclusão, Educação Inclusiva, Covid-19, Pandemia). Realizou-se uma análise das conclusões a que os diversos autores chegaram, o que permitiu colocar em evidência as características, dimensões e estratégias relativas à Inclusão em Contexto Educativo, bem como evidenciar o impacto da Pandemia em geral e da COVID-19 em particular ao nível das práticas, em contexto escolar, focando-se na realidade Portuguesa, identificando os procedimentos que procuraram manter as práticas inclusivas.

Assim, apresenta-se um conjunto de questões exploratórias que nos ajudam à reflexão:

- O que é uma Escola Inclusiva?
- Quais os indicadores de Inclusão para avaliação da escola?
- Quais as necessidades de formação dos professores para trabalharem de forma eficaz numa escola inclusiva?
- O que se pode modificar na Escola em resultado do Regime Jurídico da Educação Inclusiva?
- Escola Inclusiva em Portugal em tempos de COVID-19: quais os constrangimentos, as vantagens e os caminhos a seguir?

4. Análise e Discussão dos Resultados

Assim, vamos proceder à análise e discussão dos resultados, recorrendo às questões orientadoras como forma de organização das temáticas a serem abordadas.

2.4 A Escola Inclusiva em Portugal

A Escola Inclusiva em Portugal, no seu enquadramento no Regime Jurídico, obedece aos critérios de Inclusão, promovendo novas práticas educativas, como o trabalho colaborativo, a constituição das equipas multidisciplinares, as parcerias, os CAA, o DUA, a Intervenção Multinível, gestão flexível do currículo e eliminação de barreiras e a abordagem centrada na interação da pessoa com o ambiente. São medidas que se caracterizam por uma visão holística, sistémica e compreensiva, integrando as diferenças como uma mais valia e não como uma barreira. Integrando o Perfil do Aluno à Saída escolaridade Mínima Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais e a Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania, a Escola Inclusiva em Portugal reúne os critérios para formar cidadãos que integrem a diversidade e exercitem a equidade. De acordo com (Booth e Ainscow 2015), estamos a “colocar os valores inclusivos em ação” e a “fomentar relações mutuamente enriquecedoras entre a escola e a comunidade envolvente e, por fim, reconhecer que a inclusão na educação é um aspeto da inclusão na sociedade.”

No entanto, o sucesso da implementação da Educação Inclusiva passa muito pelos professores e por estes se sentirem capacitados para exercitarem as práticas inclusivas, dominando os modelos e as estratégias subjacentes. Passa também pelo trabalho colaborativo entre professores, entre os professores e os técnicos que intervêm com os alunos com necessidades específicas (nomeadamente técnicos do CRI e outros técnicos externos à escola), pelo envolvimento responsável das famílias no percurso escolar dos seus educandos, por uma articulação privilegiada escola-família, escola-comunidade, no intuito de serem estabelecidas estratégias de intervenção devidamente ajustadas. A melhor forma de combater o absentismo escolar e o abandono precoce escolar passa muito por esta articulação ser eficiente e fluída. Em Portugal, a implementação do Decreto Lei é recente, foi efetivado no ano letivo 2019/2020, embora tenha começado o período de adaptação e preparação durante o ano letivo 2018/2019. Ainda existe muitos aspetos a serem trabalhados e otimizados em termos de funcionalidade do próprio decreto.

Este novo regime jurídico permite uma maior proximidade com as famílias dos alunos e respeitando o princípio da interferência mínima, e havendo esta possibilidade, a escola torna-se um ponto de ancoragem na comunidade que faz a ponte para outros serviços de ordem social e de saúde, facultando por exemplo, através da saúde escolar consultas aos alunos (oftalmologia, despistes auditivos, etc.) que doutro modo não teriam, acesso a apoio social, etc.

Não obstante, os assistentes operacionais, enquanto parte integrante dos Recursos Humanos de apoio à Educação Inclusiva, desempenham funções essenciais no que concerne aos apoios prestados aos alunos com necessidades educativas específicas, principalmente aos que têm mobilidade reduzida ou que sofrem de perturbações do neurodesenvolvimento, quer nas idas à casa de banho (que podem ou não implicar mudança de fralda, e eventualmente podem requerer procedimentos de higiene ao indivíduo) quer nos momentos da alimentação ou noutras situações que se prendam com as atividades do dia-a-dia. São também bastante importantes nos tempos de recreio ao ajudarem os alunos a deslocarem-se às áreas recreativas da escola e a usufruírem desses espaços bem como auxiliares diretos dos professores de Educação Especial, na execução de múltiplas tarefas de apoio direto aos alunos. Contribuem igualmente para que, no que concerne a todo/as o/as aluno/as, se desenvolvam práticas de acolhimento, compreensão e securização, uma vez que muitas vezes funcionam como elementos de maior proximidade afetiva com os alunos e elo de ligação com as famílias.

Deste modo, estamos a criar culturas inclusivas, estabelecer políticas inclusivas e desenvolver práticas inclusivas.

Nesta perspetiva estamos a promover a participação, presença e sucesso dos alunos.

4.2 Indicadores de Inclusão para avaliação da escola

Com base na análise teórica prévia, e tendo em conta o Decreto Lei 54/ 2018, verificou-se que são considerados indicadores de Inclusão para avaliação da escola a participação, sucesso e a presença, garantindo assim a acessibilidade de Todo/as e Todas, sendo que estes indicadores tomam pesos diferentes de acordo com a comunidade onde a escola está inserida, validando as especificidades da comunidade envolvente. A interação escola e comunidade e escola e família é determinante para o incremento destes indicadores.

A participação envolve a relação do/a aluno/a com a escola, com o envolvimento do/a aluno/a com o processo de ensino/aprendizagem e particularmente com o professor titular de turma ou docente da disciplina. Assim, quando se desenvolvem Práticas Inclusivas e tendo em conta Booth e Ainscow 2015, que promovam a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem

(melhorar **o** que se ensina e **o** que se aprende e melhorar **como** se ensina e **como** se aprende), considerando o/as aluno/as como agentes ativos, pensantes e críticos, sendo fonte de recursos nas suas próprias aprendizagens, reforçamos o envolvimento do/as aluno/as no seu percurso escolar e nas suas aprendizagens, promovendo os seus níveis de participação, uma vez que o/a aluno/a passa a sentir-se parte do processo, mais motivado e com objetivos.

Estes procedimentos reforçam a necessidade do trabalho colaborativo entre os professores e uma proximidade à família, por forma a se contruir um percurso escolar ajustado. O estabelecimento de Políticas Inclusivas reforçam a participação do/a aluno/a, uma vez que promovem a inclusão e a equidade, reduzindo a exclusão.

O sucesso acaba por ser uma consequência do aumento dos níveis de participação, se bem que ainda que haja envolvimento do aluno, se os modelos de avaliação de conteúdos não se adequarem aquele/a aluno/a, o seu sucesso fica comprometido. Pelo que mais uma vez, o desenvolvimento das práticas inclusivas que permitam um ajuste à situação do/a aluno/a em questão aumentará os níveis de sucesso.

Relativamente à presença, o criar Culturas Inclusivas, permite criar uma comunidade escolar acolhedora, segura, integradora de diferenças, que permite a todos sentirem-se confortáveis em fazerem parte desse contexto, e desta forma, reduz-se o absentismo escolar e eventualmente o abandono escolar.

No entanto, para que se consiga criar culturas e políticas inclusivas e desenvolver práticas inclusivas, é necessário que os agentes envolvidos no processo tenham formação, nomeadamente os professores, que são agentes determinantes neste processo.

4.3. Necessidades de Formação

De acordo com Booth e Ainscow 2015, “as necessidades de mudança para as boas práticas inclusivas pressupõem formação não só ao nível do pessoal docente, como do pessoal não docente, pressupõe uma interação de proximidade com a comunidade e com as famílias e, principalmente olhar para as diferenças não como uma barreira, mas sim como um facilitador, uma mais valia, tanto em contexto de escola, como nos restantes contextos onde o aluno, professores e auxiliares se movimentam.”

Na prática, no dia-a-dia nas escolas e na comunidade educativa, ainda se evidencia uma grande necessidade de formação do pessoal docente (no âmbito do domínio dos modelos DUA e Intervenção Multinível e boas práticas inclusivas) e do pessoal não docente, nomeadamente os assistentes operacionais e técnicos especializados (no âmbito das práticas relacionais e educativas e trabalho colaborativo, bem como ao nível de práticas inclusivas).

Neste contexto de Educação Inclusiva é importante salientar a necessidade de articulação entre os diferentes Recursos de Apoio à Educação Inclusiva, sejam os Recursos Humanos, os Recursos Organizacionais ou Recursos Específicos Existentes na Comunidade, onde o trabalho colaborativo entre todos é fundamental para que a implementação das práticas inclusivas no contexto educativo e na comunidade ocorra com sucesso. Deste modo, formação a um nível mais abrangente, onde os diferentes recursos desenvolvam competências de trabalho colaborativo entre eles torna-se premente.

Estas necessidades de formação são consequência das modificações propostas para a escola em resultado do Regime Jurídico da Educação Inclusiva.

4.4 As modificações propostas para a Escola em resultado do Regime Jurídico da Educação Inclusiva

As modificações propostas para a Escola em resultado do Regime Jurídico da Educação Inclusiva contemplam mudanças ao nível organizacional (as escolas têm de se estruturar de formas diferentes), ao nível das tomadas de decisão, que envolvem mais agentes e na ação educativa (que toma contornos pedagógicos e interventivos diferentes), bem como ao nível das novas conceções e terminologias a ser usadas. Ou seja, as modificações colocam um desafio às escolas por forma a estas desenvolverem projetos educativos inclusivos, culturalmente mais abrangentes, promovendo a equidade e a criação de ambientes educativos onde:

“os alunos podem providenciar ou obter os apoios adequados, dos seus pares e dos seus professores, caso necessitem dos mesmos;

se gerem, de forma intencional, produtiva e consequente, as tarefas a propor e as condições da sua realização;

cada um contribua, à medida das suas possibilidades, para que os outros possam aprender.”(Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática 2018)

Deste modo, as modificações mais significativas fazem-se sentir ao nível da descategorização dos alunos, e da própria nomenclatura de “necessidades educativas especiais” que é substituída por necessidades educativas específicas e que são transversais a todo/as os alunos, em qualquer momento do seu percurso escolar, quando evidenciadas. Assim, verifica-se mais uma diferença que consiste em estabelecer uma continuidade de respostas para todo/as o/as aluno/as. Abandona-se o modelo de que tem que existir uma legislação “especial” para alunos “especiais”. Passam-se a colocar ênfase nas respostas educativas e não na categoria dos alunos. Por fim, contempla a mobilização de recursos da comunidade no âmbito da saúde, do

emprego, da segurança social e da formação profissional sempre que se justificar. Contudo, em contexto de Pandemia, há que assegurar que todo este processo de mudança não pare ou regrida, pelo que se torna premente refletir sobre Escola Inclusiva em tempos de Pandemia.

4.5 Escola Inclusiva em Portugal em tempos de COVID-19: Constrangimentos, vantagens e caminhos a seguir

Num contexto de COVID-19, criar Culturas Inclusivas, estabelecer Políticas Inclusivas e desenvolver Práticas Inclusivas, torna-se acrescido de alguma criatividade e capacidade de adaptação.

No que concerne a Criar Culturas Inclusivas, procurando criar comunidades escolares que sejam acolhedoras, seguras e colaborativas, houve uma tentativa de proporcionar apoio aos alunos e suas famílias a partir do momento em que se passou para o ensino à distância, através de uma articulação com os pais, facultando documentos relativos aos trabalhos que os alunos teriam de fazer, por forma a acautelar sempre a participação dos alunos, mantendo-os ligados à escola. Para tal, o Estabelecimento de Políticas Inclusivas e o Desenvolvimento de Práticas Inclusivas interligaram-se por forma a dar resposta às necessidades evidenciadas:

- assegurar a escolaridade de todo/as o/as aluno/as;
- certificar-se de que os almoços continuavam a existir, pelo menos para os alunos carenciados;
- independentemente dos recursos informáticos disponíveis (nas famílias), foram criados recursos alternativos, também para os professores;
- o governo pôs em funcionamento o #Estudoemcasa#;
- procurou-se acautelar a continuidade das terapias que os alunos com necessidades específicas usufruíam, através de videoconferência e pontualmente presencialmente;
- os alunos que “desapareceram”, ficaram incontactáveis, fosse por telefone ou redes sociais, foi desencadeado um processo através dos serviços sociais por forma a rastrear estes alunos e a garantir que se encontravam bem e de saúde e qual o motivo da ausência, acabando, a maior parte por regressar à escola.
- aumentou o contato entre as escolas e as famílias por forma a que houvesse um acompanhamento mais próximo aos alunos, tentando assegurar a sua participação e sucesso relativamente às tarefas escolares.
- relativizou-se a utilização das ferramentas informáticas por forma a criar estratégias pedagógicas alternativas, com o objetivo de dinamizar as estratégias de ensino.

Os principais constrangimentos prendem-se essencialmente com a dificuldade por parte de alguns docentes e alunos/ pais em trabalhar com as ferramentas informáticas e os dispositivos informáticos não estarem ao alcance de todos; assegurar uma logística presencial de distribuição das refeições, ainda que fosse em take-away; dar continuidade às terapias dos alunos com necessidades educativas específicas e por fim, nem todos os pais conseguiram auxiliar os seus filhos nas tarefas escolares.

Uma das principais vantagens foi sem dúvida a proximidade de contato com as famílias, onde professores, terapeutas e pais trabalharam num registo de muito maior proximidade, como preconizado no desenvolvimento das práticas Inclusivas. Outra vantagem foi a panóplia de recursos informáticos que se passaram a usar, em termos de software, que representaram uma mais valia em termos de estratégias inclusivas. Outra mais valia, foi a escola ser obrigada a repensar-se em modalidades diferentes (presencial e não presencial), o que futuramente pode ser usado como modelo letivo alternativo, de um modo mais recorrente, para aqueles alunos com doenças crónicas e redutoras, que os impedem de ir às aulas presencialmente.

Caminhos a seguir serão, com certeza, numa perspetiva de criar um modelo de escola interativa, com uma flexibilidade muito maior, promovendo as práticas Inclusivas, criando culturas inclusivas mais robustas e promovendo a consolidação e robustez de políticas inclusivas. Operacionalizar o trabalho colaborativo, promovendo assim uma articulação mais proativa e funcional entre todos os recursos disponíveis para o apoio à Educação Inclusiva.

4.6 Transversalidade da Análise

Em suma, este trabalho acerca da Educação Inclusiva e Covid-19 remete-nos para a importância de implementarmos a Inclusão como uma abordagem de princípios relativos à Educação e à Sociedade, numa perspetiva de Ética e de Valores, porque mesmo numa situação de Pandemia, os Valores Inclusivos, de acordo com Booth e Ainscow 2015, em “Guia para la Educación Inclusiva”: igualdade, participação, noção de pertença à comunidade, respeito pela diversidade e noção de sustentabilidade e em virtude da igualdade, surgem os direitos (humanos), onde ainda se acrescentam valores de não-violência, confiança, compaixão, honestidade, coragem alegria, amor esperança/otimismo e beleza, que contribuem para as práticas inclusivas, são essenciais para que consigamos, enquanto indivíduos e sociedade, ultrapassarmos as dificuldades sentidas.

5. Conclusão

Ao longo deste trabalho, em termos de síntese, podemos constatar que o conceito de Inclusão foi evoluindo ao longo do tempo, sendo perspectivado de diferentes formas. Ainscow, Booth e Dyson (2006) (Messiou 2017), na sua análise documental, identificaram seis concepções diferentes de Inclusão: Inclusão vista como uma preocupação relacionada com a deficiência e as necessidades educativas especiais, Inclusão focada na integração de grupos vulneráveis à exclusão, Inclusão como resposta à indisciplina e comportamento disruptivo em sala de aula, Inclusão como promoção de uma escola para todo/as “comprehensive school”, ou seja uma escola pública acessível a todas as crianças, até aos 11 anos, e que não as selecione para entrada, com base no seu desempenho académico, Inclusão como “Educação para Todos” como preconizado pela UNESCO e por fim, Inclusão como abordagem de princípios relativos à Educação e à Sociedade.

Deste modo, observa-se uma orientação no sentido de o conceito de Inclusão convergir para o Contexto Educativo.

Assim, Ainscow, Booth e Dyson (2006) (Messiou 2017), consideram que a Educação Inclusiva diz respeito a todo/as crianças e jovens nas escolas e que se centra nas dimensões de presença, participação e sucesso acrescentando que (Booth e Ainscow 2015) estamos a falar de processo dinâmico, que pressupõe a participação de todo/as os estudantes e adultos e que procura apoiar as escolas a lidar com a diversidade dos seus aluno/as. Echeita et al.2017; Nilholm e Göransson 2017; Walker et al.2014 (Amor, Antonio M., Hagiwara, M., Shogren, Karrie A., Thompson, James R., Verdugo, Miguel Á., Burke, Kathryn M. & Aguayo, Virginia 2018) acrescentam que a Educação Inclusiva consiste em adotar uma abordagem sócio ecológica, em que os contextos educativos têm que se adaptar e chegar a todos os estudantes. Nilholm e Göransson 2017 (Amor, Antonio M., Hagiwara, M., Shogren, Karrie A., Thompson, James R., Verdugo, Miguel Á., Burke, Kathryn M. & Aguayo, Virginia 2018) enfatizam que para o/as aluno/as com deficiência ou qualquer outra forma de diversidade, inclusão é todo/as o/as estudantes participarem nos contextos gerais educativos, junto dos pares sem qualquer deficiência e/ou outras dificuldades e Kurth e Gross 2014; Nilholm e Göransson 2017; Walker et al.2014 (Amor, Antonio M., Hagiwara, M., Shogren, Karrie A., Thompson, James R., Verdugo, Miguel Á., Burke, Kathryn M. & Aguayo, Virginia 2018) acrescentam o terem a oportunidade de integrarem o currículo regular com o apoio adequado.

Ainscow, M. & Sandill, A. (2010) consideram que apesar da existência de orientações globais para uma escola inclusiva, continua a haver barreiras à sua implementação em países com índices de pobreza elevados, verificando-se a necessidade urgente de uma solução económica para erradicação da pobreza, por forma a que todas as crianças possam aceder à educação. Na sua perspetiva, há que dar ênfase aos processos de aprendizagem social em contextos específicos, para que tal aconteça e que os líderes assim se sintam capacitados para tomarem decisões no âmbito da inclusão.

Mieghem, Aster V.M., Verschueren, K., Petry, K. & Struyf, E. (2018) concluíram que para estimular a implementação da Educação Inclusiva, o foco de trabalho tem de incidir nas atitudes face à Educação Inclusiva e na Formação dos Professores.

Por fim, Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018), apresentam uma definição de Inclusão centrada na relação do sujeito com o contexto: é um processo dinâmico que oscila sempre entre inclusão/exclusão (seja a nível social, organizacional ou interativo), pressupõe sempre exclusão; a inclusão de alguém numa comunidade modifica-a, criando o risco de exclusão de um outro e a rotulagem de um aluno como “incluído” é em si própria um ato de exclusão.

Contudo, o Decreto Lei nº 54/2018 apresenta uma base de sustentação teórica e políticas inclusivas que se enquadram nos objetivos e estratégias a adotar para uma escola inclusiva, a nível global, seguindo as orientações proclamadas na Declaração de Incheon, nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, da Agenda 2030 (ONU), nomeadamente ODS4 – Educação de Qualidade, promovendo as políticas globais para inclusão, recorrendo aos quadros teóricos de práticas pedagógicas inclusivas (DUA, TRI).

Estão contempladas as dimensões abordadas por Booth e Ainscow 2015: Criar Culturas Inclusivas, o que vai permitir criar comunidades escolares que acolham e aceitem as diferentes comunidades que a compõem, proporcionando aos indivíduos um sentimento de valorização e pertença à comunidade escolar; o Estabelecer Políticas Inclusivas, que permite criar orientações inclusivas que favoreçam e reforcem a participação, promovam a equidade e consequentemente reduzam a exclusão; e por fim, Desenvolver Práticas Inclusivas, cujo objetivo é melhorar o processo ensino-aprendizagem, tornando-o acessível a todo/as, equitativo e flexível por forma a corresponder às necessidades dos estudantes ao longo do seu percurso escolar, preparando-os igualmente para o futuro pós-escolar, considerando-o/as agentes ativos deste mesmo percurso.

Porém, ao nível das práticas inclusivas ainda há que investir na formação dos professores por forma a dotá-los de estratégias pedagógicas que contemplem esta nova abordagem, reduzir a

burocracia inerente à implementação das medidas preconizadas no Decreto-Lei, incrementar a interação com as famílias e a comunidade e proceder às alterações físicas das estruturas dos equipamentos escolares, por forma a que, por exemplo, um cadeirante possa ter acesso a toda a escola.

Acresce que em tempos de pandemia, e dentro das dimensões consideradas importantes para a Inclusão (participação, presença e sucesso), nomeadamente na esfera da participação, alunos e suas famílias e pessoal docente e não docente ficaram limitados nas suas ações, em virtude dos constrangimentos decorrentes da mesma, nomeadamente a acessibilidade aos meios técnicos, acesso às terapias e aos apoios escolares. A esfera da presença também ficou comprometida por dois motivos: inicialmente “perderem-se” alguns alunos no processo de transição do ensino presencial para o ensino à distância, pois ficaram incontactáveis (nem por telemóvel nem por email vindo-se a verificar inclusivamente que algumas moradas já não se encontravam atualizadas) pelo que se teve de ativar a rede de suporte para recuperar estes alunos. Depois, foi garantir que no início o ano letivo 2020/2021 TODO/AS e TODAS estariam presentes, criando as condições necessárias de segurança e proteção para que tal acontecesse, seguindo as orientações do Ministério da Educação e da Direção Geral da Saúde. Foi importante também garantir a continuidade dos apoios sociais.

Quanto à esfera do sucesso, o aproveitamento das e dos alunos foi parametrizado por uma maior incidência ao nível da participação e envolvimento nas tarefas escolares propostas pelos professores, nomeadamente ao nível do 1º Ciclo.

Por último, podemos enfatizar o papel do psicólogo neste contexto de escola inclusiva: o Psicólogo afeto aos Agrupamentos de Escola e Escolas não Agrupadas, enquanto membro permanente da EMAEI, poderá promover a relação família-escola, promover o sentimento de pertença do aluno à escola, envolvendo pessoal docente e não docente nas atividades de inclusão desenvolvidas para esse efeito, proporcionar apoio aos pais, alunos, professores e pessoal não docente, relativamente às estratégias mais apropriadas a desenvolver no que concerne às práticas inclusivas, de acordo com as necessidades evidenciadas e por fim, ajudar à implementação das medidas Inclusivas.

Considerações Finais

Limitações do estudo:

- A limitação da amostra teórica (impossibilidade de acompanhar todo/as os estudos que estão a ser feitos na área da educação inclusiva, atualmente);
- Não existe ainda uma avaliação da eficácia da aplicação do novo decreto lei que permita

fazer alterações/ajustes e que simultaneamente permita uma reflexão mais aprofundada sobre o mesmo, analisando, com mais dados, os prós e os contras.

Propostas de trabalho que este estudo pode levantar:

- Quais as estratégias inclusivas mais apropriadas para promover a autorregulação emocional de um aluno em sala de aula, recorrendo ao grupo turma, sem ter de o retirar da mesma?
- Tendo em conta os princípios e os valores inclusivos, e para que todo/as possam trabalhar para uma escola inclusiva, a formação em termos de metodologias pedagógicas para lidar com os alunos no espaço fora das salas de aula, deveria abranger também os assistentes operacionais?
- Como incrementar uma ligação de confiança/pertença à escola por parte das famílias dos alunos?
- Como desenvolver estratégias de integração da escola na comunidade local?
- De que forma o Ensino Secundário e o Ensino Superior poderão articular estratégias de continuidade dos estudos dos alunos com necessidades educativas específicas, ao abrigo das medidas adicionais, promovendo assim a inclusão e a formação para a vida?

Este trabalho permitiu perceber que para que se operem as práticas inclusivas, ainda existem alguns passos a serem dados, nomeadamente as questões da formação dos docentes relativamente aos novos modelos de intervenção e paralelamente uma maior sensibilização da comunidade, em geral, para a Inclusão pois esta acaba por ser não um princípio orientador, mas uma forma de estar perante os outros e perante nós mesmos. Muitas evoluções já ocorreram, nomeadamente a descategorização dos alunos, essencial para que estes se sintam parte integrante da escola, como agentes participativos e proativos. A escola é um local de segurança e de apoio para alguns alunos.

Contudo, num mundo em mudança, a Escola Inclusiva tem que acompanhar estas alterações, preparando as futuras gerações com valores inclusivos e sustentáveis para que consigamos, todos juntos, nos tornarmos melhores cidadãos e construirmos um mundo mais inclusivo e equitativo, um mundo para todo/as.

6. Bibliografía

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International journal of inclusive education*, 14(4), 401-416.

Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. Á., Burke, K. M., & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277-1295.

Assunção Flores, M., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 1-10.

Booth, T., Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva – Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion). FUHEM / OEI. Madrid

Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de Julho. Diário da República nº129/2018 Série I. Lisboa: Ministério da Educação

Decreto-Lei nº55/2018 de 6 de Julho. Diário da República nº129/2018 Série I. Lisboa: Ministério da Educação

Eichin, N. R., & Beach, P. V. (2018). Liderando alianzas entre escuelas, familias y comunidades: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educacion*, 29(2), 595.

FARIA, E., Rodrigues, I.P., Perdigão, R., Ferreira, S. (2017). Perfil do aluno – competências para o século XXI (Relatório Técnico). Lisboa: CNE

Florian, L., & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870-884.

MASTROPIERI, A. MARGO & SCRUGGS, E. THOMAS. 2000. The Inclusive Classroom –

Strategies for effective instruction. Prentice-Hall, Inc.

Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink?. *International journal of inclusive education*, 21(2), 146-159.

OECD (2020), "Coronavirus special edition: Back to school", *Trends Shaping Education Spotlights*, No. 21, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/339780fd-en>.

PEREIRA, Filomena e col. 2018. Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação

Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817.

RAPP, Whitney H. 2014. Universal Design for Learning in Action 100 Ways to Teach All Learners. Paul.H.Brooks Publishing C°

Rueda, C. S., & Fernández, A. B. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula abierta*, 48(1), 51-58.

Santana, A., Saracosti, M., & Lara, L. La intervención social en el ámbito de las familias y las escuelas, estrategias y técnicas para el diseño e implementación de programas. *LA RELACIÓN ENTRE FAMILIAS Y ESCUELAS EN CHILE*, 79.

SARANSON, Seymour B. 1996. Revisiting the Culture of the School and the Problem of Change. New York: Teachers College Press

SHAFFER, David R. 2005. Psicologia do Desenvolvimento – Infância e adolescência. Thomson

Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2018). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15.

Virginia L. Walker, PhD, Yun-Ching Chung, PhD, and Lauren K. Bonnet, PhD. Function-Based Intervention in Inclusive School Settings: A Meta-Analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions* 2018, Vol. 20(4) 203 –216

Relatórios/ TED

COVID-19 : Ministério da Saúde

Declaração de Salamanca (1994).

Governo dos Açores e Câmara Municipal de Lagoa (2017): Promoção do Sucesso Educativo – Programa de Intervenção Comunitária. Coordenação: José Ornelas e Maria João Vargas Moniz.

<https://covid19.min-saude.pt/>

https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/15771Portugal2017_PT_REV_FINAL_28_06_2017.pdf
www.cnedu.pt/content/CNE_EE_2017.pdf

<https://educacaoemexame.pt/investir-mais#o-que-mudou-part-1>

<https://www.eeoc.gov/eeoc/history/35th/thelaw/ada.html>

<https://www.ordemdos psicologos.pt/pt/covid19>

<https://www.pordata.pt/>

https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

<https://www.youtube.com> David Rodrigues: O que é a Inclusão, 16 de Agosto de 2018

<https://www.youtube.com/> Pensar utopicamente a educação: David Rodrigues at TDExLisboaED

OPP: Manual de Primeiros Socorros Psicológicos

The 'Americans with Disabilities Act of 1990'.

UNESCO (2000): The Dakar Framework for Action.

UNESCO (2015): Incheon Declaration – Education 2030.

UNESCO (2017): A guide for ensuring inclusion and equity in education.

7. Anexos

Anexo 1

Quadro Resumo da Evolução da Legislação Relativa à Educação Partindo da Lei de Bases do Sistema Educativo Português		
Ano	Legislação	Objetivos Gerais
1986	Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Decreto-Lei nº 46/86)	- Alargar os anos da escolaridade mínima obrigatória para 9 anos de escolaridade; - Educação para todo/as, acessível a todo/as; - Educação especial passa a fazer parte do sistema nacional de ensino
1991	Dec. Lei 319/91	“Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais.”
1997	Portaria nº 1102/97	Garante as condições de educação para os alunos que frequentam as Associações e Cooperativas de Ensino Especial.
	Portaria nº 1103/97	Garante as condições de Educação Especial em Estabelecimentos de Ensino Particular. Fixa o regime de apoio financeiro aos alunos que frequentam as escolas de Educação Especial, integrando-os no regime de gratuidade do Ensino.
	Despacho nº105/97	Estabelece um conjunto de medidas que pretende contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso para todas as crianças e jovens, tendo em conta as crianças e jovens com necessidades educativas especiais.
2008	Dec. Lei 3 /2008	“Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo”. Revoga o Dec. Lei 319/91

	Dec. Lei 21/2008	Procede à alteração do Dec. Lei 3, adotando uma redação numa perspetiva de Inclusão.
2009	Dec. Lei 93/ 2009	“Aprova o sistema de atribuição de produtos de apoio a pessoas com deficiência e a pessoas com incapacidade temporária.”
	Dec. Lei 85/2009	Determina a escolaridade obrigatória dos 6 aos 18 anos (incluindo os alunos abrangidos pela Educação Especial); Universalidade do ensino pré-escolar para crianças a partir dos 5 anos de idade.
	Dec. Lei 281/2009	Criação da Intervenção Precoce (crianças até aos 6 anos de idade).
2012	Dec. Lei 51/2012	Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar; O artigo 35º refere as Equipas Multidisciplinares.
2014	Portaria nº 192/2014	Regula a criação e manutenção da base de dados de registo do Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio para pessoas com deficiência temporária ou permanente.
2015	Lei 65/2015	Estabelece a Universalidade da Educação Pré-Escolar para crianças a partir dos 4 anos de idade, alterando assim o Dec. Lei 85/2009.
	Portaria 201-c/ 2015	Regula os CEI (Currículo Específico Individual) com idade igual ou superior a 15 anos.
	Despacho nº5291/2015	“Estabelece a rede nacional de Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação para a Educação Especial (CRTIC) como centros prescritores de produtos de apoio do Ministério da Educação e Ciência no âmbito do Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio (SAPA), as suas atribuições, constituição e competências da equipa, bem como a responsabilidade pela monitorização da atividade destes Centros”.

2016	Despacho nº 9311/2016	Define o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Mínima Obrigatória.
2017	Despacho nº5908/2017	“Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018”. Define as Aprendizagens Essenciais em função do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.
2018	Decreto-Lei nº 54/2018	Estabelece o Regime Jurídico da Educação Inclusiva.
	Decreto-Lei nº 55/2018	Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, tendo em conta o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
2019	Lei nº116/2019	Procede à primeira alteração, por apreciação Parlamentar, ao Decreto-Lei nº 54/2018

Anexo 2

Quadro Resumo Lei 116/ 2019 – Alterações ao Decreto-Lei 54/2018
<i>Artigo 2º “Definições”:</i> - Simplifica texto
<i>Artigo 3º “Princípios orientadores”:</i> - Substituição do termo “singularidades” por “especificidades” quando se refere às características únicas de cada aluno.
<i>Artigo 4º “Participação dos pais e encarregados de educação”:</i> - Atribui mais direitos/deveres aos pais e encarregados de educação tornando-os elementos variáveis da EMAEI, incumbindo-os de participar na elaboração e avaliação do RTP e PIT para além do PEI, bem como tendo o poder de solicitar a revisão destes mesmos documentos.
<i>Artigo 5º “Linhas de atuação para a Inclusão”:</i>

- É a EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva) que define os indicadores de avaliação de eficácia das linhas de atuação para a Inclusão.

Artigo 7º “Níveis das medidas”:

- As medidas previstas (Universais, Seletivas e Adicionais) são cumulativas com outras medidas que possam ser enquadradas.

Artigo 8º “Medidas Universais”:

- Apoio tutorial como medida universal;
- Introduz o ponto 4: define quem aplica as medidas universais (professor titular de turma/grupo e professor de educação especial – quando se justifica), definindo o papel do professor de educação especial como dinamizador, articulador e especialista na aplicação destas medidas.

Artigo 9º “Medidas Selectivas”:

- Evidencia o papel da EMAEI como avaliadora da eficácia das medidas;
- Introduz ponto 6: define quem aplica as medidas selectivas (professor titular de turma/grupo e professor de educação especial – quando se justifica).

Artigo 10º “Medidas Adicionais”:

- EMAEI como monotorizadora/avaliadora da implementação das medidas adicionais;
- Define o papel de responsabilização do Ministério da Educação na atribuição/mobilização dos recursos adicionais.

Artigo 11º “Identificação dos recursos específicos”:

- Acrescenta o ponto 6: Responsabilidade atribuída ao governo em proporcionar formação específica gratuita de apoio à aprendizagem e inclusão a TODO/AS os trabalhadores.

Artigo 12º “Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva” (EMAEI):

- Acrescenta o ponto 4: os elementos permanentes das EMAEI podem ser reforçados de acordo com as necessidades de cada escola;
- Acrescenta aos elementos variáveis da EMAEI o coordenador de estabelecimentos, assistentes operacionais, assistentes sociais e outros técnicos, reforçando a presença dos pais e encarregados de educação;
- EMAEI como avaliadora da aplicação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Artigo 13º “Centro de Apoio à Aprendizagem” (CAA):

- CAA como espaços e não espaço;
- Acrescenta o ponto 8: Obrigatoriedade das “funções e abrangências” do CAA ficarem explícitas no Regulamento Interno da Escola;
- Acrescenta o ponto 9: possibilita a elaboração de um regimento próprio que contemple formas de medição do impacto do CAA na inclusão e aprendizagem de TODO/AS os alunos.

Artigo 21º “Relatório Técnico-Pedagógico” (RTP):

- Indica que o RTP acompanha o aluno quando este muda de escola.

Artigo 25º “Plano individual de Transição” (PIT):

- Acrescenta a possibilidade de prosseguimento dos estudos para além da escolaridade mínima obrigatória.

Artigo 27º “Matrículas”:

- Prioriza a renovação de matrícula dos alunos apoiados em CAA (independentemente da sua área de residência).

Artigo 28º “Adaptações ao processo de Avaliação”:

- O Ensino Secundário passa a ter novas adaptações ao processo de avaliação externa, devidamente reportadas ao Júri Nacional de Exames.

Artigo 32º “Manual de Apoio”:

- Acrescenta o ponto 3 que pressupõe uma atualização constante do Manual, baseada na experiência da aplicação do decreto-lei.

Artigo 33º “Acompanhamento, monitorização e avaliação”:

????? – observam-se incongruências entre a apresentação da alteração e a nova redacção do texto final do decreto-lei, no ponto 6, como publicado em Diário da República, de 13 de Setembro de 2019, Série I, pag.12 e seguintes.

Artigo 36º “Acolhimento de valências”:

- Acrescenta o ponto 3, referindo que a aplicação do Decreto-Lei não pode resultar em perdas de apoio e direitos a todo/as os alunos/crianças.

Artigo 37º “Regulamentação”:

- Estabelece prazo de publicação de 30 dias para as condições de acesso, frequência e financiamento dos estabelecimentos de educação especial, remetendo para a legislação aplicável até à sua publicação.