

UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL

Luís Filipe Torres Moreira¹

Abstract: The path to inclusion is an unfinished process, in constant change and reconfiguration. Portugal has a legal framework based on an integrated and continuous approach to the school career of students in schools that respond to the needs of each and every student, promoting their inclusion for educational success.

This article is not intended to be an exhaustive literature review, but rather to offer an overview of the concept of inclusion, its implementation in Portugal, seeking to articulate different national and foreign contributions. Taking into account the aforementioned problem, this critical-reflective analysis will seek to provide answers to two guiding questions about inclusive education in Portuguese schools: (i) what is the reality of inclusive education in the Portuguese context? and (ii) what challenges are there to promote inclusive education in the Portuguese context? Aiming to develop a critical-reflective analysis on the two issues presented, this article intends to (i) outline a theoretical-conceptual framework of inclusion in education in Portugal, (ii) present a portrait of inclusive education in Portugal and (iii) present the challenges posed to the promotion of inclusion in the educational field resulting from the latest investigations in the area.

As a result of the analysis carried out, relevant factors are identified in the promotion of inclusive education in Portugal, including (i) training and recruitment of teachers, (ii) active collaboration in the educational community, (iii) dynamization of new resources associated with the opening of new spaces for inclusion and (iv) management and monitoring of inclusive education.

Keywords: Inclusive Education, Inclusion, Education, Diversity, Portugal.

Resumo: O caminho para a inclusão é um processo inacabado, em constante mudança e reconfiguração. Tem-se em Portugal um quadro legal assente numa abordagem integrada e contínua do percurso escolar dos alunos em escolas que respondam às necessidades de todos e de cada aluno, promovendo a sua inclusão para o sucesso educativo.

Este artigo não pretende constituir-se como uma revisão exaustiva de literatura, mas sim oferecer uma visão sobre o conceito de inclusão, a sua implementação em Portugal, procurando articular diferentes contributos nacionais e estrangeiros. Tendo em consideração a referida problemática descrita, esta análise crítico-reflexiva procurará dar respostas a duas questões orientadoras sobre a educação inclusiva nas escolas portuguesas: (i) qual a realidade da educação inclusiva no contexto português? e (ii) que desafios se colocam à promoção da educação inclusiva no contexto português? Com vista a desenvolver uma análise crítico-reflexiva às duas questões apresentadas, este artigo apresenta como objetivos (i) traçar um enquadramento teórico-conceptual da inclusão em educação em Portugal, (ii) apresentar um retrato da educação inclusiva em Portugal e (iii) apresentar os desafios colocados à promoção da inclusão no campo educativo decorrente das últimas investigações da área.

Decorrentes da análise efetuada identificam-se fatores relevantes na promoção da educação inclusiva em Portugal, incluindo-se a (i) formação e recrutamento de professores, (ii) colaboração ativa na comunidade educativa, (iii) dinamização de novos recursos associados à abertura de novos espaços para a inclusão e (iv) gestão e monitorização da educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Inclusão, Educação, Diversidade, Portugal.



Vivemos num mundo incerto onde as forças da globalização se deparam com escolas cada vez mais diversificadas e multiculturais em termos de etnia, idioma, religião e capacidades. À medida que pessoas de diferentes identidades nacionais e grupos étnicos continuam a migrar pelo mundo e a diversidade se torna mais comum, é necessário

¹ Aluno do Programa Doutoral em Educação, Didática e Desenvolvimento curricular, na Universidade de Aveiro. a35071@ua.pt

afastar-se da lógica da exclusão em direção à aceitação da diferença como um aspeto comum do desenvolvimento humano (Florian, 2019).

INTRODUÇÃO

Vivemos num mundo incerto onde as forças da globalização se deparam com escolas cada vez mais diversificadas e multiculturais em termos de etnia, idioma, religião e capacidades. À medida que pessoas de diferentes identidades nacionais e grupos étnicos continuam a migrar pelo mundo e a diversidade se torna mais comum, é necessário afastar-se da lógica da exclusão em direção à aceitação da diferença como um aspeto comum do desenvolvimento humano (Florian, 2019).

Sabemos todos que o caminho para a inclusão é um processo inacabado, em constante mudança e reconfiguração. Para promover mudanças profundas, os princípios de organização da escola do futuro devem centrar-se na inclusão e colaboração. Excelência, realização, qualidade, medição e progresso também são compromissos valiosos que podem ser realinhados de forma a incluir em vez de marginalizar (UNESCO, 2022).

O presente artigo surge da identificação desta necessidade. Este não pretende constituir-se como uma revisão exaustiva de literatura, mas sim oferecer uma visão sobre o conceito de inclusão, procurando articular diferentes contributos nacionais e estrangeiros. Este artigo é desenvolvido nas temáticas da Educação, diversidades e inclusão, as quais, constituindo-se como desafios sociais no campo educativo, carecem de uma análise crítico-reflexiva que aqui será executada.

Tendo em consideração a referida problemática descrita, esta análise crítico-reflexiva procurará dar respostas a duas questões orientadoras sobre a educação inclusiva nas escolas portuguesas:

Q1: Qual a realidade da educação inclusiva no contexto português?

Q2: Que desafios se colocam à promoção da educação inclusiva no contexto português?

Com vista a desenvolver uma análise crítico-reflexiva às duas questões apresentadas, este artigo apresenta como objetivos (i) traçar um enquadramento teórico-conceitual da inclusão em educação em Portugal, (ii) apresentar um retrato da educação inclusiva em Portugal e (iii) apresentar os desafios colocados à promoção da inclusão no campo educativo decorrente das últimas investigações da área.

Tendo em conta os três objetivos definidos e a temática a ser explorada, este artigo tem como título “Um Olhar Sobre a Educação Inclusiva em Portugal”. Será dividido em quatro partes. Numa primeira parte, apresentar-se-á a metodologia implementada. De seguida, num segundo momento, o enquadramento teórico-conceitual, relativo aos conceitos de inclusão e diversidade em educação com referência às linhas de orientação e abordagens teóricas subjacentes e respetiva contextualização histórica destes conceitos ao longo dos últimos anos. Logo depois, numa terceira fase, elaborar-se-á uma descrição das disposições da comunidade educativa, aferindo o seu grau de colaboração, para a promoção da inclusão e diversidade em contexto escolar. Por fim, e num quarto momento, será feita a apresentação de desafios colocados à promoção da inclusão no campo educativo decorrente das últimas investigações da área.

Em última instância, será apresentada a conclusão e uma reflexão acerca das limitações deste trabalho.

Este trabalho assenta numa perspetiva social e numa perspetiva académica científico-investigativa. Na perspetiva social, considera-se que este trabalho é importante para (i) promover a consciencialização geral da sociedade para as problemáticas da inclusão e diversidade, em particular no contexto educativo e (ii) divulgar a importância de respeito e defesa dos direitos humanos, com apresentação de modos e estratégias de afirmação e participação plena dos indivíduos, numa perspetiva de autodeterminação e combate às desigualdades e à exclusão social. Por outro lado, numa perspetiva académica científico-investigativa, este trabalho formulará algumas questões alusivas à área descrita, apresentando vias possíveis para operacionalização de futuras investigações no campo explorado.

METODOLOGIA

PARADIGMA, NATUREZA E TIPO DE ANÁLISE

Este trabalho de investigação construiu-se assente numa metodologia qualitativa, apresenta cariz descritivo/interpretativo com recurso à recolha de artigos e com Análise de conteúdo, operacionalizada em três fases: (i) Pré-análise; (ii) Exploração do material e (iii) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 2011). Na pré-análise, de acordo com as questões orientadoras de Investigação, selecionou-se material diverso, maioritariamente artigos para análise na fase de exploração. Após a conclusão da fase de exploração, os dados, na forma de texto, são transformados em informação com significado para o estudo em causa, direcionado para responder às questões de investigação definidas previamente. Na última etapa da análise de conteúdo, ocorre a interpretação com formulação de inferências alinhadas com as questões de Investigação (Bardin, 2011).

RECOLHA DE DADOS

Do ponto de vista metodológico procedeu-se a uma pesquisa de artigos disponibilizados nas bases de dados SCOPUS e Web of Science. Esta escolha deve-se à sua relevância, pois constituem-se como bases de dados de referência para agências de financiamento europeia, como a Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT). Não se realizaram limitações de data, sendo somente equacionados artigos com referência aos termos “Inclusão” e “Portugal”. Ocorreu uma seleção de artigos, sem uma intensiva revisão de literatura e sem adoção de um protocolo rígido, possibilitando aos autores aceder a informações sujeitas a viés de seleção, com interferência da perceção subjetiva (Cordeiro et al., 2007).

ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Da Conferência Mundial sobre *Educação Para Todos*, realizada na Tailândia em 1990, resultou a Declaração Mundial sobre *Educação Para Todos* (EPT). Esta refere, no seu artigo primeiro, que todos - crianças, jovens e adultos - devem poder beneficiar de oportunidades educativas concebidas para satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto as ferramentas essenciais de aprendizagem (como alfabetização, expressão oral, numeracia e resolução de problemas), como os conteúdos básicos de aprendizagem (conhecimento, capacidades, valores e atitudes) exigidos pelos seres humanos para serem capazes de sobreviver, desenvolver suas plenas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões informadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1990). A EPT acordada estabeleceu a visão geral de universalizar o acesso a todas as crianças, jovens e adultos e promover a equidade.

Neste contexto, na conferência da UNESCO de 1994, decorrida em Salamanca, a inclusão tornou-se um objetivo importante para a política escolar em muitos países e assumiu-se como uma *Agenda* (Pijl et al., 1997). A Declaração de Salamanca (DS) realçou que a inclusão e a participação são essenciais para a dignidade humana e para o gozo e exercício dos direitos humanos (Messiou, 2019).

A inclusão implica perceber que há “todos”, mas também “cada um” na sua individualidade (Azorín & Ainscow, 2020). Nos nossos dias torna-se impensável falar em educação sem falar de inclusão, um reflexo de políticas emergentes que buscam garantir a escolaridade obrigatória (Santos et al., 2015). A visão de uma educação inclusiva está bem presente na Declaração de Incheon (DI), que emergiu do Fórum Mundial de Educação em 2015, na qual se assume o compromisso de abordar todas as formas de exclusão e marginalização (UNESCO, 2016). Inclusão implica presença, participação e realização de todos os alunos (Ainscow, 2007). Assim, há a urgência, e necessidade, de concentrar esforços nos alunos mais desfavorecidos para garantir que ninguém seja esquecido (Ainscow, 2016).

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, com foco em não deixar ninguém para trás, oferece uma oportunidade única para construir sociedades mais inclusivas e igualitárias. Isso deve começar com sistemas de educação inclusiva. O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 sobre educação exige educação de qualidade inclusiva e equitativa e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos até 2030. O ODS 4 enfatiza a inclusão e a equidade como fundamentos para educação e aprendizagem de qualidade (UNESCO, 2017). Para atingir esse objetivo ambicioso, os países devem tomar medidas para prevenir e abordar todas as formas de exclusão e marginalização, disparidade, vulnerabilidade e desigualdade no acesso educacional, participação e conclusão, bem como nos processos e resultados de aprendizagem (UNESCO, 2017). Para Messiou (2019) o ODS 4 visa ‘garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos’ até 2030.

O ODS 4 também requer entender as diversidades dos alunos como oportunidades para aprimorar e democratizar o aprendizado para todos os alunos (UNESCO, 2017). É certo que muito caminhou já se realizou, contudo apesar do progresso alcançado ao longo dos anos desde a DS, ainda há espaço para melhorias para que se possam desenvolver escolas que incluam todos os alunos (Messiou, 2019). Promover a equidade, oferecendo a melhor educação possível para todos alunos é um dos principais objetivos da escola inclusiva (Lambrecht et al., 2022).

A integração dos alunos centra-se fundamentalmente nos seus défices que são vistos como barreiras à participação. A inclusão atua sobre essas barreiras à participação, dentro da escola e também nas práticas sociais, políticas e práticas escolares (Armstrong & Rodrigues, 2014). É necessário um esforço e proatividade na identificação e superação das barreiras que alguns grupos encontram ao tentar aceder a oportunidades educacionais. A inclusão é um processo que pressupõe que cada escola identifique e elimine as barreiras à aprendizagem e que promova a presença, participação e o sucesso de todos os alunos, fazendo um enfoque especial nos alunos em risco (UNESCO, 2017).

De acordo com Traqueia (2015), uma das barreiras que existe, qualquer que seja o contexto, está associada ao conceito de poder ou, como afirma Saramago, “o conceito de superior e de inferior.” É esta “hierarquia” que explica a exclusão e segregação a que muitos grupos sociais foram votados ao longo da História (Traqueia, 2015). Neste contexto, há que identificar todos os recursos disponíveis, a nível nacional e comunitário, e aplicá-los na superação dessas barreiras (Ainscow, 2016).

O direito à inclusão, com base nas diversas realidades de cada pessoa, está entre os mais fundamentais de todos os direitos humanos. A pedagogia deve acolher os estudantes na comunidade educacional e ajudá-los a desenvolver as capacidades para serem inclusivos e apreciarem a dignidade de todas as outras pessoas. A pedagogia sem inclusão enfraquece a educação como um bem comum e impossibilita o alcance de um mundo em que a dignidade e os direitos humanos de todos sejam respeitados (UNESCO, 2022). O direito à educação inclusiva tornou-se mais focado e explícito em termos legislativos ao longo do tempo, traduzindo-se num quadro normativo mais claro e constitutivo de padrões mais elevados do que anteriormente (Byrne, 2022).

Em termos globais constata-se que as nações dependem de entidades internacionais de decisão, aliás Castro (2011) entende que as políticas educacionais estão profundamente marcadas pelas produções e decisões de entidades supranacionais que influenciam as políticas em todos os países. Destacam-se aqui entidades como a União Europeia (UE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), entre outras. Portugal permitiu a entrada internacional de políticas de inspiração para as aspirações nacionais de desenvolver uma escola para todos, uma escola regular que responde às necessidades de cada aluno (Alves, 2019).

Os sistemas educacionais de melhor desempenho nos países da OCDE são aqueles que combinam qualidade com equidade. Equidade na educação significa que circunstâncias pessoais ou sociais, como sexo, origem étnica ou origem familiar, não são obstáculos para alcançar o potencial educacional (justiça) e que todos os indivíduos alcancem pelo menos um nível mínimo básico de habilidades (inclusão). Nesses sistemas educacionais, a grande maioria dos alunos tem a oportunidade de adquirir capacidades de alto nível, independentemente de suas próprias circunstâncias pessoais e socioeconómicas (OECD, 2012). A diversidade e as diferenças entre os alunos podem atuar como um catalisador para a inovação de estratégias que têm o potencial de beneficiar todos os alunos, quaisquer que sejam suas características pessoais e circunstâncias domésticas (Ainscow, 2016).

Mas até que ponto está um ensino mais mercantilizado e que muito homogeneíza, padronizando nas práticas e nas avaliações, preparado para incluir? Percebe-se cada vez mais uma busca pela homogeneização educacional onde regras, práticas e manuais têm a finalidade de abranger a totalidade, padronizando-a (Santos et al., 2015).

A mensagem central é simples: todo aluno importa. A complexidade surge, entretanto, quando tentamos colocar essa mensagem em prática. A implementação desta mensagem provavelmente exigirá mudanças no pensamento e na prática em todos os níveis de um sistema educacional, desde professores de sala de aula e outros que fornecem experiências educacionais diretamente até os responsáveis pela política nacional (UNESCO, 2017).

RETRATO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL

O sistema educativo português conheceu nos últimos 40 anos períodos de crescimento que permitiram realizar algumas das promessas que a democratização do país anunciara. Assistiu-se aos avanços da rede da educação pré-escolar, a universalização progressiva da escolarização dos três ciclos da escolaridade básica obrigatória foi fazendo o seu caminho, com um crescimento sem par da rede de estabelecimentos. Ainda recentemente assistimos a novo alargamento da escolaridade obrigatória, cobrindo agora todo o período dos 6-18 anos. A diversidade da oferta educativa intensificou-se, mas os desafios de uma educação verdadeiramente inclusiva ainda suscitam preocupação (Neto-Mendes et al., 2018).

A partir de 2016, alinhado com estas transformações, constituiu-se o quadro legal atual formado por (i) Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) - uma matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem, (ii) Aprendizagens Essenciais (AE) que visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no PASEO, (iii) Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) que contempla direitos e deveres a estar presentes na formação cidadã das dos jovens portugueses, para a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, (iv) Decreto-Lei 54/2018 que estabelece princípios e normas para a inclusão, para resposta à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos e (v) Decreto-Lei 55/2018 que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário - conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, para que os alunos adquiram conhecimentos, desenvolvendo capacidades e atitudes que possibilitem alcançar as competências previstas no PASEO. Para Alves (2019) o quadro jurídico assumido sustenta uma visão clara de inclusão. A conceituação de inclusão implícita é que todos os alunos devem ter, aceder, participar e serem apoiados para ter sucesso em ambientes convencionais.

Em 2018, Portugal tinha uma população total de 10,3 milhões de habitantes, e uma população escolar de mais de 1,3 milhão de alunos e 99% dos alunos com incapacidades frequentavam escolas regulares, 86% das quais em escolas estaduais (Pinto & Pinto, 2019). Nesse ano implementou-se o Decreto-Lei 54/2018 que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, baseado numa escola inclusiva onde todo e qualquer aluno, independentemente de suas e situação social, encontra respostas para as suas potencialidades, expectativas e necessidades, e desenvolve um nível de educação que cria participação plena, sentido de pertença, equidade, contribuindo para a inclusão e coesão social (Alves, 2019). Para esta investigadora, as políticas mais recentes, assentes no Decreto-Lei 54/2018, alinham-se com a DS, pois afastam-se da linguagem das necessidades especiais para uma linguagem da diversidade estudantil em que se espera que todo e qualquer aluno aprenda e seja incluído (Alves, 2019).

Em março de 2022 divulgou-se o Relatório intitulado *Educação Inclusiva em revista: perspectiva geral sobre Portugal* (OECD, 2022) produzido no âmbito da participação portuguesa no Projeto da OCDE - “Strength through Diversity” - *A Diversidade Faz a Força*. Passados 4 anos após a publicação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva, este relatório constitui um contributo valioso para a identificação de áreas de melhoria da equidade e inclusão no sistema educativo português. Encontram-se dados fundamentais para se perceber claramente que país temos em 2022. Nas últimas três décadas, o sistema educativo português registou melhorias significativas como (i) a percentagem de jovens dos 25 aos 64 anos em Portugal que concluíram pelo menos o ensino secundário aumentou de 20% em 1992 para 47% em 2016 e 55% em 2019, (ii) a taxa de abandono escolar no ensino secundário diminuiu de 17% em 2005 para menos de 1% em 2019, a taxa mais baixa entre os países da OCDE (OECD, 2022), (iii) os alunos de 15 anos em Portugal tiveram melhorias significativas na leitura, matemática e ciências, conforme medido pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) da OCDE entre 2006 e 2015, embora tenha havido uma ligeira queda em leitura e ciências em 2018 e (iv) em 2018, a pontuação dos alunos portugueses esteve próxima da média da OCDE em todas as disciplinas.

O documento referido aponta ainda vários desafios para o sistema educativo português, por exemplo, ao nível das retenções dos alunos. No PISA 2018, 26,6% dos alunos de 15 anos relataram ter repetido pelo menos uma vez no ensino fundamental ou médio, o que coloca o país consideravelmente acima da média da OCDE de 11% (OECD, 2022). O PISA mostrou ainda que a origem socioeconómica e a origem imigrante são fortes preditores do desempenho do aluno. Por exemplo, no PISA 2018, a diferença socioeconómica no desempenho de leitura foi de 95 pontos a favor dos alunos favorecidos em Portugal, em comparação com 89 em média na OCDE. Esta diferença era de 26 pontos entre estudantes não imigrantes e imigrantes em Portugal, ligeiramente superior à média da OCDE (24 pontos). Por outro lado, alunos de origem socioeconómica desfavorecida são mais propensos a repetir de ano e menos propensos a concluir a educação dentro do tempo esperado (OECD, 2022).

Embora ainda falte uma visão ampla de inclusão na educação na maioria dos países do mundo, Portugal está entre um punhado de países que têm leis de educação inclusiva que abrangem todos os alunos (OECD, 2022). De acordo com este relatório, Portugal apresenta uma abrangência significativa no domínio jurídico e político em torno de questões de diversidade e inclusão na educação.

Como áreas de melhoria para o sistema educativo português, o Relatório intitulado *Educação Inclusiva em revista, da* (OECD, 2022), elenca pontos como (i) o sistema educativo continua essencialmente orientado para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), (ii) fortalecimento da colaboração horizontal e vertical nas consultas sobre educação inclusiva com as principais partes interessadas, (iii) precisar, com clareza e coerência, as responsabilidades e gestão da inclusão na educação, (iv) otimizar a gestão de programas, estruturas e recursos humanos disponíveis para apoiar a equidade e a inclusão na educação, (v) incrementar a formação inicial de professores (FIP), ainda não preparados suficientemente para lidar com a diversidade, a equidade e a inclusão, (vi) insegurança com impacto negativo na equidade e inclusão na educação devido ao sistema centralizado de recrutamento de professores, e estratégias de avaliação de professores, (vii) a ampla consciencialização e aceitação das políticas nacionais de igualdade e inclusão educacional fornecem uma base sólida para desenvolvimentos nas escolas; no entanto, há uma implementação variável da estrutura da política de educação inclusiva nos níveis escolar e local, (viii) o uso atual de recursos para a inclusão tende a promover estratégias que podem levar à compartimentação dos alunos, (ix) há uma colaboração limitada em todo o sistema educacional e (x) apesar dos esforços para coletar

dados e avaliar alguns programas, falta uma estratégia coerente para monitorar e avaliar a equidade e a inclusão na educação.

O relatório destaca também recomendações, a curto e a longo prazo. A curto-prazo realça-se a necessidade de (i) promover melhores sinergias e mecanismos de responsabilização entre os diferentes níveis do sistema educacional, (ii) sustentar estratégias de colaboração e consulta para ampliar a compreensão da educação inclusiva, (iii) identificar e desenvolver boas práticas para promover a colaboração e desenvolver capacidade para abordar todas as dimensões da diversidade, (iv) expandir a ENEC para incluir a educação para a justiça social, (v) expandir oportunidades contínuas de aprendizagem profissional para professores para apoiar a diversidade e a inclusão, (vi) introduzir um programa de aprendizagem profissional focado na promoção de práticas inclusivas em sala de aula, (vii) assegurar que existe uma estrutura coordenada de apoio local às escolas e agrupamentos escolares na promoção da equidade e inclusão e (viii) fortalecer estratégias para monitorizar e avaliar práticas de educação inclusiva nos níveis local e escolar. Como recomendações a longo-prazo elenca-se a importância de (i) melhorar a gestão de recursos para a educação inclusiva e continuar os esforços para construir um sistema de financiamento coerente para apoiar a equidade e a inclusão, (ii) implementar a formação multicultural de professores para integrar os cursos de diversidade, equidade e inclusão, (iii) melhorar o recrutamento, retenção e atratividade da profissão docente para fortalecer a educação inclusiva, (iv) promover o recrutamento de professores de diversas origens étnicas, culturais e linguísticas e (v) fortalecer a gestão da monitorização e avaliação da educação inclusiva ao nível de sistema.

Perante este retrato claro do contexto português, é urgente a necessidade de concretizar uma discussão sobre a implementação da educação inclusiva. Vários autores sugerem aspetos que se afiguram importantes neste processo, como a formação, os recursos, a legislação e os professores (de Boer et al., 2011).

O ponto de partida para fortalecer a capacidade de uma escola para responder à diversidade do aluno deve ser a partilha das práticas e experiências existentes por meio da colaboração entre os funcionários e do desenvolvimento de práticas conjuntas (Ainscow et al., 2012). Esta ação poderá ser estimulada por meio de um envolvimento com as opiniões das diferentes partes interessadas, reunindo a experiência de profissionais, as perceções de alunos e famílias e o conhecimento de investigadores académicos, desafiando suposições já aceites (Ainscow et al., 2012).

As escolas com orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando uma educação para todos (Messiou, 2019). Os professores apresentam na escola um papel fulcral na promoção de uma educação para a inclusão e para a diversidade. Em termos de disposições dos professores para a educação inclusiva e para a diversidade, aqueles que apresentam experiência em educação e formação inclusiva exibem atitudes mais positivas face à educação inclusiva do que os professores com menos experiência e menos formação (de Boer et al., 2011).

Allan (2008) defende que se a inclusão fosse reconhecida, não como entidade fixa, praticada sobre uma população discreta, mas como uma luta contínua, que, nunca era completa, haveria menos frustração e culpa entre os professores sobre seus aparentes fracassos. Este autor destaca a importância de um investimento coletivo na inclusão, o qual traria uma maior

probabilidade de sucesso em vez de o peso do (in)sucesso da mesma recair somente nos professores.

A colaboração surge frequentemente associado ao discurso da inclusão e diversidade. Também a colaboração entre os alunos é chave. O discurso da inclusão implica que a colaboração entre um grupo diversificado de alunos deve ser uma força motriz no processo de aprendizagem (Aas, 2022).

A aprendizagem constitui-se como uma atividade de partilha em sala de aula, sendo uma experiência diferente para cada aluno. Florian (2019) incentiva uma mudança de pensamento, afastando-se das abordagens de ensino que funcionam para a maioria dos alunos, ao lado de algo adicional ou diferente para aqueles (alguns) que experimentam dificuldades, para uma nova perspectiva que envolva o fornecimento de oportunidades de aprendizagem que são suficientemente disponibilizadas para todos, de modo que estes possam participar e sentir que pertencem a uma dada comunidade de aprendizagem.

O discurso da inclusão implica uma visão diferente da aprendizagem: como uma atividade social onde os alunos aprendem uns com os outros, participando de uma comunidade de aprendizagem, e as necessidades como algo que surge no encontro entre o aluno e o ambiente de aprendizagem e onde a diversidade é um recurso para a própria aprendizagem (Aas, 2022). Também a colaboração entre escolas com desempenho diferente pode reduzir a polarização dentro dos sistemas educacionais, para o benefício particular dos alunos com menores desempenhos (Muijs et al., 2011). Para mitigar as diferenças de resultados e desempenhos, de todos os tipos, entre alunos de origens mais e menos favorecidas só acontecerá quando o que lhes acontecer fora e dentro das escolas mudar (Ainscow et al., 2012). Isso significa garantir que todas as crianças recebam apoio efetivo de suas famílias e comunidades, o que, por sua vez, significa garantir que as escolas possam aproveitar os recursos oferecidos por escolas e famílias e apoiar a extensão desses mesmos recursos. (Ainscow, 2016).

Realça-se assim a importância vital do desenvolvimento do trabalho das escolas com as famílias e respetivas comunidades. Ainscow (2016) destaca exemplos importantes do que pode acontecer quando o que as escolas fazem está alinhado em uma estratégia coerente com os esforços de outros atores locais – empregadores, grupos comunitários, universidades e serviços públicos. Isso não significa necessariamente que as escolas façam mais, mas implica em parcerias além da escola, nas quais os parceiros multiplicam os impactos dos esforços uns dos outros (Ainscow, 2016).

Conferência Mundial sobre *Educação Para Todos*, realizada na Tailândia em 1990, resultou a Declaração Mundial sobre *Educação Para Todos* (EPT). Esta refere, no seu artigo primeiro, que todos - crianças, jovens e adultos - devem poder beneficiar de oportunidades educativas concebidas para satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto as ferramentas essenciais de aprendizagem (como alfabetização, expressão oral, numeracia e resolução de problemas), como os conteúdos básicos de aprendizagem (conhecimento, capacidades, valores e atitudes) exigidos pelos seres humanos para serem capazes de sobreviver, desenvolver suas plenas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões informadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1990). A EPT acordada estabeleceu a visão geral de universalizar o acesso a todas as crianças, jovens e adultos e promover a equidade.

DESAFIOS COLOCADOS À PROMOÇÃO DA INCLUSÃO NO CAMPO EDUCATIVO DECORRENTE DAS ÚLTIMAS INVESTIGAÇÕES DA ÁREA

De acordo com Jezine & de Araujo Junior (2011), a inclusão em Portugal, como em outros países do mundo, continua a ser um desafio aos educadores, pais e a sociedade de modo geral, pois necessita efetivar-se nas práticas pedagógicas, o que requer investimentos na formação de educadores a fim de diminuir a lacuna entre a Lei e a ação.

Para Alves (2019), este desafio materializa-se no conflito entre a forma como a diversidade e a diferença são apresentadas, que sugere que as diferenças entre os alunos ainda são percebidas como desafios para os professores dentro de sistemas educacionais homogeneizados para trazer todos os alunos para o mesmo nível. Esta autora indica que isto é ilustrado por declarações usadas no Decreto-Lei 54/2018, como *as escolas devem reconhecer o valor da diversidade do aluno*, e também *'encontrar uma maneira de lidar com a diferença*.

Jezine & de Araujo Junior (2011) sustentam que o debate acerca da inclusão, apesar da legislação e acordos nacionais e internacionais estabelecidos, aponta para controvérsias. Há os que defendem a inclusão do aluno com deficiência na escola regular e a exigência de novos posicionamentos, todos na escola e para todos, com criação de condições para que as aprendizagens ocorram. Por outro lado, de acordo com as referidas autoras, há os que defendem a existência paralela de um sistema de educação especial, uma vez que a escola regular não possui estrutura física e/ou pedagógica, nem pessoal capacitado, para atender a esses alunos.

A educação inclusiva não se restringe à escolarização de todos, mas sim ambiciona-se uma educação de qualidade para todos e para cada aluno em particular. Neste âmbito, de acordo com Williams et al. (2005), as escolas deverão apresentar (i) foco no desenvolvimento intelectual e social do aluno, (ii) boa organização com utilização de recursos para melhorar as aprendizagens dos alunos fazendo com que cada aluno alcance níveis elevados de desempenho, (iii) atenção às diferenças culturais que os alunos trazem para a escola com o objetivo de melhorar as respostas educativas e (iv) capacidade de acolhimento que envolva toda a sua diversidade ao serviço do aluno na comunidade de aprendizagem.

Macedo (2021) identifica uma estreita relação entre as práticas inclusivas e o desenvolvimento profissional dos professores, com impacto, não só a nível pessoal e profissional como, também, no contexto organizacional. Torna-se, assim, claro que os professores que têm oportunidade de fazer formação na área da educação inclusiva estão, por um lado, mais sensibilizados para a necessidade de a escola atender à diversidade e, por outro, mais bem preparados para implementar práticas educativas inclusivas (Macedo, 2021). Assim, consideram-se importantes os investimentos na formação dos educadores e construção de ações proactivas a favor da inclusão dos diferentes sob a perspetiva de um modelo social, que abra espaço para o respeito às diversidades como um fator que une as diferentes comunidades (Jezine & de Araujo Junior, 2011). É fundamental que o professor tenha tempo para refletir em conjunto com os seus pares e perceba que o investimento profissional ao longo da carreira é uma necessidade com benefícios individuais e coletivos extensíveis às escolas e a toda a comunidade educativa. (Macedo, 2021).

De acordo com Allan (2008) existem mudanças potencialmente produtivas na criação de aberturas para a inclusão. Destas, destacam-se (i) relações professor/aluno, (ii) espaços escolares e (iii) aprendizagem e comportamento. Para este autor a ideia-chave consiste em

abordar os desequilíbrios de poder que existem dentro das escolas e transferi-los a favor dos alunos para capacitá-los a participar mais plena e efetivamente (Allan, 2008).

No âmbito da definição de estratégias promotoras da inclusão, porque não fomentar o diálogo entre professores e alunos? Os alunos geralmente são mantidos fora das discussões sobre assuntos que os afetam diretamente nas escolas (Allan, 2008). As vozes dos alunos ainda estão ausentes nos documentos internacionais que se referem à educação inclusiva (Messiou, 2019). É necessário também ouvir as opiniões dos alunos, mais do que qualquer outra coisa, que faz a diferença no que diz respeito à resposta à diversidade do aluno (Messiou & Ainscow, 2015). O tema da inclusão é evitado porque tem-se a preocupação de evitar mais estigmas, chamando a atenção para a sua diferença. Se todos os alunos forem chamados a participar em discussões sobre o que significa ser incluído nas aulas, em grupos sociais, em fóruns de discussão, torna-se tudo menos um indivíduo em particular e mais sobre os processos de inclusão e exclusão (Allan, 2008). Para Messiou & Ainscow (2015) há uma vantagem fulcral assente no potencial de desafiar os professores a imaginar novas possibilidades para envolver os alunos nas suas aulas.

Outros desafios passarão por imaginar novos locais para a inclusão e colaboração. Pode ser que a sala de aula seja mais frequentemente abandonada (UNESCO, 2022). Para além de novos locais e espaços, porque não equacionar novos públicos-alvo? A participação e a inclusão andam de mãos dadas com visões emancipatórias da educação de adultos, que incluem uma valorização da aprendizagem informal – os conhecimentos e capacidades adquiridos fora dos ambientes escolares formais. A política de educação de adultos precisará reconhecer a aprendizagem informal ao longo da vida como parte da priorização da inclusão e da participação (UNESCO, 2022). Para além dos alunos, porque não envolver os pais, empresas, autarquias, associações e empresas? Porque não alargar o espaço escolar ao espaço da comunidade? Uma escola não existe isolada da comunidade na qual se insere. Azorín & Ainscow (2020) descrevem numa investigação em contexto espanhol que as experiências confirmam que as mudanças em direção à inclusão devem partir dos interesses e motivações da escola como um todo. Por outro lado, estes investigadores identificam, em meio escolar, vários significados de inclusão existentes entre os atores envolvidos e que deverão ser discutidos e, se possível, resolvidos (Azorín & Ainscow, 2020). Neste âmbito, estes autores destacam o papel da liderança como um fator importante para ajudar os envolvidos a conviver e aprender com as diferentes perspetivas de inclusão existentes na sua comunidade escolar. Estes investigadores destacam a importância de as escolas serem auxiliadas na gestão e monitorização das estratégias aplicadas para a educação inclusiva, realçando a pertinência de realização de investigação nesta área específica, com recolha das perceções de todos os envolvidos, não somente os professores, mas também os alunos, as lideranças, os pais, autarquias e associações, entre outros. Neste contexto, Santos et al. (2015), refletindo sobre possíveis implicações e objetivos de estudos futuros, apontam a necessidade de uma pesquisa que faça o cruzamento dos dados de forma mais global, realçando a informação referente às perceções dos alunos e a perceção dos docentes, bem como os desafios que eles enfrentam em termos da educação inclusiva.

Em termos de aprendizagens e comportamentos, autores como Allan (2008) referem a necessidade de transferência de uma perspetiva baseada no conhecimento e nas soluções, comunicadas do professor para o aluno, para uma nova perspetiva baseada em problemas e em ideias. Para a inclusão o autor referido destaca um duplo objetivo assente em (i) aumentar a escolaridade dos alunos e promover a inclusão e (ii) assegurar que os alunos com problemas de comportamento não abandonam o meio escolar. Para este autor o duplo objetivo poderá ser alcançado se verificar-se uma mudança em direção a pedagogias produtivas, envolvendo maior

conexão com a vida dos alunos fora da escola, aliado a um ambiente de sala de aula mais favorável ao reconhecimento da diferença, por exemplo pela abordagem central, e não acessória, das questões inerentes à justiça social, à equidade, à interculturalidade e à inclusão. Aumentar o desempenho e a inclusão não se excluem. Constituem-se como pilares das pedagogias produtivas (i) a necessidade do apoio social, (ii) o reconhecimento da diferença e (iii) a conexão com os mundos dos alunos. Um desafio fundamental para os professores será iniciar o diálogo com os alunos sobre a aprendizagem, capacitando-os a aprender e refletir sobre o modo como eles aprendem (Allan, 2008).

Relativamente ao quadro legal referido anteriormente e que atualmente englobam na sua matriz o conceito de educação inclusiva, ter-se-ão disponíveis dados estatísticos rigorosos sobre a sua aplicação em contexto educativo? O Decreto-Lei 54/2018, prevê no seu artigo 33.º o acompanhamento, monitorização e avaliação da sua implementação. Considera-se importante a realização sistemática de estudos avaliativos sobre a implementação este regime jurídico da educação inclusiva, com vista à sua melhoria contínua. Porque não, e tendo em conta as principais conclusões do relatório referido anteriormente (OECD, 2022), e que aborda várias dimensões (recursos, capacitação, intervenção, monitorização, avaliação da diversidade, inclusão e equidade na educação) desenvolver investigações de análise das diferentes dimensões propostas?

Por outro lado, os esforços em prol da construção de uma educação inclusiva têm-se centrado, na maioria dos países, na educação básica (Santos et al., 2015), mas e então como será a realidade da inclusão e diversidade ao nível do ensino superior? Considera-se fundamental a identificação de formas de melhorar a equidade e a inclusão no sistema educativo português em geral, no ensino superior em particular, por exemplo pelo alargamento da investigação académica a estes ciclos de ensino.

CONCLUSÕES

Ao longo deste exercício de reflexão crítico-reflexiva elaborou-se (i) um enquadramento teórico-conceptual da inclusão e diversidade em educação em Portugal, (ii) um retrato da educação inclusiva e diversidade em Portugal e (iii) uma análise dos desafios colocados à promoção da inclusão no campo educativo decorrente das últimas investigações da área. Assim, e com todas as informações e perspetivas recolhidas, existem agora condições para fornecer respostas às questões orientadoras formuladas e que constituem as bases deste artigo, contribuindo assim para apresentar um olhar sobre a educação inclusiva em Portugal.

inclusão em Portugal, como em outros países do mundo, continua a ser um desafio aos educadores, pais e a sociedade de modo geral, pois necessita efetivar-se nas práticas pedagógicas, o que requer investimentos na formação de educadores a fim de diminuir a lacuna entre a Lei e a ação.

Q1: QUAL A REALIDADE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO PORTUGUÊS?

O contexto educativo português sofreu ao longo das últimas décadas grandes transformações sociais, políticas e culturais que se traduziram em novas oportunidades de democratização da educação, com (i) universalização da escolarização, (ii) modernização de infraestruturas e modos organizativos, (iii) aumento da oferta educativa e (iv) especialização dos recursos humanos disponibilizados. A partir de 2016, alinhado com estas transformações, constituiu-se o quadro legal atual formado por (i) PASEO, (ii) AE's que visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no PASEO, (iii) ENEC, (iv) o Decreto-Lei 54/2018 e (v) Decreto-Lei 55/2018. No Decreto-Lei 54/2018 surgiu o conceito de uma escola inclusiva que se traduza num espaço no qual todos têm direito a aprender, através de um currículo que conduza e estimule cada aluno para atingir o limite das suas capacidades. Tem-se em Portugal um quadro legal alinhado com a DS assente numa abordagem integrada e contínua do percurso escolar dos alunos em escolas que respondam às necessidades de todos e de cada aluno, promovendo a sua inclusão, em que estes possam aceder, participar e serem apoiados para o sucesso educativo.

Nas últimas três décadas, o sistema educativo português registou melhorias significativas com (i) aumento da percentagem de jovens que concluíram pelo menos o ensino secundário, (ii) diminuição da taxa de abandono escolar no ensino secundário, (iii) na avaliação PISA os alunos de 15 anos em Portugal tiveram melhorias significativas na leitura, matemática e ciências e (iv) abrangência significativa no domínio jurídico e político em torno de questões de diversidade e inclusão na educação, abrangendo todos os alunos. Em termos de desafios destaca-se (i) nível elevado de retenções face à média da OCDE, (ii) origem socioeconómica e origem imigrante constituem fortes preditores do desempenho do aluno e (iii) alunos de origem socioeconómica desfavorecida são mais propensos a repetir de ano e menos propensos a concluir a educação dentro do tempo esperado.

Como áreas de melhoria para o sistema educativo português, o Relatório intitulado *Educação Inclusiva em revista, da* (OECD, 2022), elenca vários pontos de melhoria destacando, entre outros, (i) orientação muito focalizada para a inclusão de alunos com NEE's, (ii) reforço da colaboração horizontal e vertical nas consultas sobre educação inclusiva com as principais partes interessadas, (iii) precisar responsabilidades e gestão da inclusão na educação, (iv) otimizar a gestão de recursos disponíveis para apoiar a inclusão na educação, (v) fomentar a formação inicial de professores, (vi) melhoria no recrutamento e estratégias de avaliação de professores, (vii) melhorar a implementação da educação inclusiva nos níveis escolar e local, (viii) o uso atual de recursos para a inclusão tende a promover estratégias que podem levar à compartimentação dos alunos, (ix) há uma colaboração limitada em todo o sistema educacional e (x) ausência de estratégias coerentes de monitorização e avaliação da equidade e inclusão na educação.

Como medidas de ação necessárias, o relatório destaca ações variadas como (i) promover melhores sinergias e mecanismos de responsabilização entre os diferentes níveis do sistema educacional, (ii) sustentar estratégias de colaboração e consulta para ampliar a compreensão da educação inclusiva, (iii) desenvolver boas práticas para promover a colaboração e desenvolver capacidade para abordar todas as dimensões da diversidade, (iv) expandir a ENEC para incluir a educação para a justiça social, (v) expandir oportunidades de aprendizagem profissional para professores para apoiar a diversidade e a inclusão, (vi) explorar programas de aprendizagem profissional focados nas práticas inclusivas em sala de aula, (vii) implementar estruturas coordenadas de apoio local às escolas na promoção da equidade e inclusão, (viii) fortalecer estratégias para monitorizar e avaliar práticas de educação inclusiva nos níveis local e escolar, (ix) melhorar a gestão de recursos para a educação inclusiva, (x) implementar a formação multicultural de professores, (xi) melhorar o recrutamento, retenção e atratividade da profissão

docente e (xii) promover o recrutamento de professores de múltiplas origens étnicas, culturais e linguísticas. Este é o retrato objetivo do contexto português em termos de educação inclusiva.

Q2: QUE DESAFIOS SE COLOCAM À PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO PORTUGUÊS?

Decorrentes da análise prévia efetuada identificam-se fatores relevantes na promoção da educação inclusiva em Portugal. Nestes incluem-se a (i) formação e recrutamento de professores, (ii) colaboração ativa na comunidade educativa, (iii) dinamização de novos recursos associados à abertura de novos espaços para a inclusão e (iv) gestão e monitorização da educação inclusiva.

Os professores desempenham um papel importante na promoção de uma educação para a inclusão, sendo que os que apresentam experiência em educação e formação inclusiva exibem atitudes mais positivas face à educação inclusiva. Para mitigar lacunas entre o quadro jurídico e a ação é necessária a operacionalização de práticas pedagógicas, com consequentes investimentos na formação de professores, com oferta de formações na área da educação inclusiva, contribuindo para a sensibilização da necessidade de a escola atender à diversidade e para uma melhor preparação para a implementação de práticas educativas inclusivas. Transparece igualmente que a inclusão se desenvolve num exercício contínuo e inacabado, contudo nem sempre reconhecida como tal e muitas vezes geradora de frustração entre os professores dadas as suas limitações. Realça-se a importância de um investimento coletivo na inclusão, o qual traria uma maior probabilidade de sucesso em vez de o peso do (in)sucesso da mesma recair, quase sempre, nos professores.

Outra via para o fortalecimento da capacidade de uma escola responder à diversidade do aluno inclui a partilha de práticas e experiências por meio da colaboração entre os agentes de inclusão, com auscultação de opiniões e envolvimento ativo das diferentes partes interessadas, reunindo a experiência de profissionais, as perceções de alunos, as famílias, universidades, associações locais culturais e desportivas, centros empresariais, grupos comunitários, serviços públicos, núcleos de alunos, autarquias, entre outros. Contudo não se pretende a colaboração pela colaboração, mas sim requer-se uma estratégia coerente e alinhada com os esforços de todos os atores educativos. Não é a escola a fazer mais, mas sim a ideia-chave de colocar as entidades parceiras a multiplicar os impactos dos esforços de todos os intervenientes no processo inclusivo. Trata-se da criação de comunidades colaborativas, centradas e recetivas à inclusão dos alunos. Associada aos discursos de inclusão e diversidade está implícita a força motriz da colaboração entre um grupo diversificado de alunos no processo de aprendizagem. Esta colaboração poderá ocorrer entre escolas com desempenho diferente, dentro de um dado agrupamento, com vista à redução da polarização dentro dos sistemas educacionais para o benefício dos alunos a incluir.

A educação inclusiva não abdicará de uma mudança de abordagem, privilegiando-se novas perspetivas de envolvimento do aluno associadas à oferta de novas oportunidades de aprendizagem, disponibilizadas a todos os alunos e nas quais possam participar, aprendendo

uns com os outros, envolvidos numa autêntica comunidade de aprendizagem e em múltiplos ambientes de inclusão.

Considera-se importante que as escolas possam aproveitar e dinamizar os recursos oferecidos por outras escolas, pelas famílias, contribuindo para apoiar a extensão desses mesmos recursos. Com o objetivo de melhorar as respostas educativas, as escolas deverão adotar uma melhor organização na utilização de recursos para melhorar as aprendizagens dos alunos fazendo com que cada aluno alcance níveis máximos de desempenho, adequados às suas capacidades e perfil, alinhados com as diferenças culturais que estes trazem para a escola. Equaciona-se uma escola com capacidade de mobilizar recursos diversos para o acolhimento colocados ao serviço do aluno. O futuro incluirá pedagogias produtivas, envolvendo maior conexão com a vida dos alunos fora da escola, num ambiente, dentro e fora da sala de aula, mais favorável ao reconhecimento da diferença, por exemplo pela abordagem central, e não acessória, das questões inerentes à justiça social, à equidade e à inclusão. O reforço do apoio social e a conexão com os mundos dos alunos constituem-se pilares das pedagogias produtivas. Assim, o futuro implicará a imaginação de novos espaços para a inclusão e colaboração. De modo claro, defende-se o alargamento do espaço escolar ao espaço da comunidade, pela valorização de conhecimentos e capacidades adquiridos fora dos ambientes escolares formais, envolvendo os pais, empresas e autarquias, associações e empresas. E neste ponto, as lideranças são importantes para ajudar os envolvidos a aprender e gerir as diferentes perspetivas de inclusão existentes na comunidade escolar.

Na gestão, monitorização e definição de estratégias promotoras da educação inclusiva, considera-se importante o diálogo entre professores e alunos, dando voz aos alunos, para a construção de respostas à sua diversidade. Se todos os alunos forem chamados a participar em discussões sobre o que significa ser incluído nas aulas, em grupos sociais, em fóruns de discussão, a questão da inclusão deixa de estar num indivíduo em particular, recaindo mais sobre os processos de inclusão. Incluir implica imaginar novas possibilidades para envolver os alunos ativamente nas suas aulas.

As escolas deverão regularmente gerir e monitorizar as estratégias aplicadas para a educação inclusiva, envolvendo a recolha das perceções de todos os envolvidos, não somente os professores, mas igualmente os alunos, lideranças, pais, autarquias e associações, entre outros. Consideram-se fundamental a realização de estudos investigativos que abordem o cruzamento global dos dados referentes às entidades referidas anteriormente com vista à caracterização dos desafios enfrentados pelas comunidades educativas em termos da educação inclusiva. Um desafio importante para os professores implica o diálogo e reflexão com os alunos sobre a forma como aprendem. Por outro lado, tem-se como importante a realização de estudos avaliativos sobre a implementação do regime jurídico da educação inclusiva, com vista à sua melhoria contínua.

LIMITAÇÕES

É momento de discutir eventuais limitações do presente artigo, perspetivando os pontos mais relevantes. Como limitações destaca-se a escassez de trabalhos, estudos, investigações ou publicações nacionais que (i) caracterizem e avaliem a implementação da educação inclusiva em Portugal, (ii) efetuem triangulações de perceções dos envolvidos na educação inclusiva –

professores, alunos, pais, entre outros, (iii) abordem mecanismos de formação dos professores para a educação inclusiva e (iv) apresentem exemplos concretos de recursos pedagógicos promotores da educação inclusiva no contexto português.

Apesar das limitações descritas este exercício crítico-reflexivo desenvolvido, permitiu-se apresentar novas perspetivas para a construção de um olhar mais informado e coerente acerca da inclusão nas escolas portuguesas. Este artigo ambiciona propiciar uma melhor compreensão da inclusão no contexto educativo, abrindo caminho para o desenvolvimento de novas investigações em educação inclusiva e diversidade para que estas sejam, cada vez mais, uma realidade que todos os alunos possam experienciar nas escolas em Portugal.

REFERÊNCIAS

- Aas, H. K. (2022). Teachers talk on student needs: exploring how teacher beliefs challenge inclusive education in a Norwegian context. *International Journal of Inclusive Education*, 26(5), 495–509. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1698065>
- Ainscow, M. (2007). From Special Education to Effective Schools for All: A Review of Progress so Far. In *The SAGE Handbook of Special Education* (pp. 147–160). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781848607989.n12>
- Ainscow, M. (2016). Diversity and Equity: A Global Education Challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143–155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 197–213. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.669648>
- Allan, J. (2008). *RETHINKING INCLUSIVE EDUCATION: THE PHILOSOPHERS OF DIFFERENCE IN PRACTICE*. Published by Springer - The Netherlands.
- Alves, I. (2019). International inspiration and national aspirations: inclusive education in Portugal. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 862–875. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624846>
- Armstrong, F., & Rodrigues, D. (2014). *A Inclusão nas Escolas*. Fundação Francisco Manuel dos Santos .
- Azorín, C., & Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58–76. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Byrne, B. (2022). How inclusive is the right to inclusive education? An assessment of the UN convention on the rights of persons with disabilities' concluding observations. *International Journal of Inclusive Education*, 26(3), 301–318. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1651411>

- Castro, D. (2011). OS PROJETOS DE INTERVENÇÃO DOS DIRETORES DE ESCOLA: UMA CONSTRUÇÃO DISCURSIVA A PARTIR DAS REGULAÇÕES DO DISCURSO POLÍTICO-NORMATIVO.
- Cordeiro, A. M., Oliveira, G. M. de, Rentería, J. M., & Guimarães, C. A. (2007). Revisão sistemática: uma revisão narrativa. *Revista Do Colégio Brasileiro de Cirurgiões*, 34(6), 428–431. <https://doi.org/10.1590/S0100-69912007000600012>
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 691–704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Jezine, E., & de Araujo Junior, R. (2011). Revista Lusófona de Educação Desafios da inclusão em Portugal: a importância das atividades de tempo livre na promoção das aprendizagens. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 37–66.
- Lambrecht, J., Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M., & Spörer, N. (2022). The effect of school leadership on implementing inclusive education: how transformational and instructional leadership practices affect individualised education planning. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 943–957. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752825>
- Macedo, S. (2021). *A Educação Inclusiva nos concelhos de Barcelos e Esposende: percepções das e dos docentes e o papel do CFAE local*. IESF- Escola Superior de Educação de Fafe .
- Messiou, K. (2019). The missing voices: students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 768–781. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326>
- Messiou, K., & Ainscow, M. (2015). Responding to learner diversity: Student views as a catalyst for powerful teacher development? *Teaching and Teacher Education*, 51, 246–255. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.002>
- Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C., & West, M. (2011). Networking and Collaboration as a Public Policy Framework. In D. Muijs, M. Ainscow, C. Chapman, & M. West (Eds.), *Collaboration and Networking in Education* (pp. 9–17). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0283-7_2
- Neto-Mendes, A., Adelino Costa, J., Gonçalves, M., & Fonseca, D. (2018). *Rede escolar: (re)configurações, tensões e desafios* (UA Editora, Ed.). Universidade de Aveiro - Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia.
- OECD. (2012). *Equity and Quality in Education*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OECD. (2022). *Review of Inclusive Education in Portugal*. OECD. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>

- Pijl, S. J., Meijer, C. J., & Hegarty, S. (1997). *Inclusive education: A global agenda*. (Psychology Press., Ed.). Routledge.
- Pinto, P., & Pinto, T. (2019). *Pessoas Com Deficiência Em Portugal – Indicadores de Direitos Humanos 2018*. (ISCS). UNIVERSIDADE DE LISBOA.
- Santos, E., Gonçalves, M., & Ramos, I. (2015). Inclusão no Ensino Superior: Perceções dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais sobre o ingresso à universidade. In *Revista Portuguesa de Educação* (Vol. 28, Issue 2).
- Traqueia, A. F. M. M. (2015). *Inclusão de estudantes com necessidades especiais no ensino superior*. Universidade de Aveiro.
- UNESCO. (1990). *World Declaration On Education For All*.
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all; 2016*. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- UNESCO. (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education* (UNESCO, Ed.). Education Sector.
- UNESCO. (2022). Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. In *International Commission on the Futures of Education*. Brasília: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p::usmarcdef_0000381115
- Williams, D. A., Berger, J. B., & McClendon, S. A. (2005). *Toward a Model of Inclusive Excellence and Change in Post-Secondary Institutions*. <https://www.researchgate.net/publication/238500335>