
DESENHO DE UM SISTEMA DE MONITORIZAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO REGIME JURÍDICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL

RELATÓRIO FINAL

O presente relatório apresenta o resultado do trabalho realizado entre junho de 2020 e junho de 2022 por uma equipa de técnicos e consultores *da European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (a Agência).

A equipa foi constituída pelos seguintes elementos:

Professora Lizanne DeStefano, Executive Director, Center for Education Integrating Science, Math and Computing (CEISMC). Georgia Institute of Technology, Atlanta (US)

Annet de Vroey, UC Leuven-Limburg (BE) and project manager of the Agency

Marta Presmanes, Policy officer of the Agency

Antonella Mangiaracina, Policy officer of the Agency

Gamze Uysal, Administrative co-ordinator of the Agency

Victoria Soriano, Senior Policy officer of the Agency

AGRADECIMENTOS

A *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* agradece o apoio e os contributos de:

- Representantes portugueses da Direção-Geral da Educação e do então Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação, membros do comité de direção;
- Representantes da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, da *Inspeção-Geral da Educação e Ciência*, da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares e da *Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional*.

Entrevistados:

- Agrupamentos de escolas / escola não agrupada (AE/ENA) que responderam ao inquérito;
- Equipas AE/ENA que organizaram, acolheram e participaram nos grupos focais;
- Especialistas na área da educação da Noruega e da Estónia.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	2
SUMÁRIO EXECUTIVO	3
I - METODOLOGIA	4
II – RESULTADOS ATINGIDOS	10
II A - Desenho de um Sistema de Monitorização.....	10
II B – Resultados da Análise: Análise triangulada dos Resultados das Visitas aos AE/ENA, Conclusões do Inquérito e Resultados das Entrevistas	14
III – ANÁLISE DAS ATIVIDADES REALIZADAS	21
III A – Entrevistas Individuais	21
III B – Inquérito Online	35
III C – Trabalho de Campo.....	48
<i>STANDARD 1</i> Os valores e princípios inclusivos são partilhados e aceites por todos	48
<i>STANDARD 2.</i> Os recursos necessários estão disponíveis e acessíveis para apoiar a educação inclusiva	51
<i>STANDARD 3:</i> As escolas estão organizadas e são geridas e têm autonomia para apoiar cada aluno da forma mais adequada	54
<i>STANDARD 4</i> As vozes dos alunos e das famílias são respeitadas e consideradas	57
<i>STANDARD 5</i> A formação e o desenvolvimento profissional são eficazes e estão acessíveis.....	61
<i>STANDARD 6</i> Sucesso e certificação	64
IMPACTO DA COVID.....	66
COMENTÁRIOS FINAIS	69
ANEXO 1 – INQUÉRITO	71
ANEXO 2 – REFLEXÕES DOS AGRUPAMENTOS ESCOLARES ENVOLVIDOS: SEGUIR EM FRENTE ..	88

INTRODUÇÃO

O Ministério da Educação de Portugal assumiu o compromisso de desenhar um sistema de monitorização para a avaliação da eficácia do Regime Jurídico da Educação Inclusiva (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho).

O Regime Jurídico da Educação Inclusiva, definido pelo Decreto-lei nº 54/2018, bem como o Decreto-lei n.º 55/2018, possibilitam às escolas e aos docentes uma maior autonomia na adaptação das condições de aprendizagem facilitadoras de um maior grau de inclusão. Esta autonomia implica estabelecer um sistema de monitorização com indicadores claros para avaliar o nível de implementação e a eficácia da sua atuação na promoção da inclusão.

Para alcançar este ambicioso objetivo, o Ministério requereu, em outubro de 2019, o apoio do Programa de Apoio às Reformas Estruturais (atualmente, a DG REFORM) da Comissão Europeia. Este pedido foi aprovado (Reform/GA2020/011) e resultou na presente Atividade, que foi conduzida pela *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, doravante referida como a Agência.

A Agência adotou, para esta Atividade, uma metodologia baseada em *standards*. Este modelo permite comparar a oferta educativa existente e/ou as práticas com os *standards* desejáveis, identificados pelos *stakeholders* do setor da educação.

No capítulo I, do presente relatório, poderá encontrar informação mais detalhada sobre a metodologia utilizada.

No presente relatório é apresentado o desenho de um sistema de monitorização da implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva (Decreto-lei n.º 54/2018). É também apresentada a análise de todas as atividades realizadas, bem como os resultados das entrevistas individuais, do inquérito *online* e das visitas às escolas. Na parte final são apresentadas algumas conclusões sobre o trabalho realizado.

A pandemia ‘acompanhou’ toda a Atividade, dificultando os encontros presenciais, fazendo adiar o trabalho planificado e limitando o número de visitas aos Agrupamentos de Escola e Escolas não Agrupadas (AE/ENA). Estamos cientes de como os tempos que enfrentamos são desafiantes e agitados. Estamos gratos pela informação relevante que pudemos recolher desde o início da Atividade, na primavera de 2020.

SUMÁRIO EXECUTIVO

O relatório apresenta o trabalho realizado pela Agência para disponibilizar ao Ministério da Educação de Portugal um sistema para monitorizar a implementação do Decreto-lei n.º 54/2018.

A metodologia seguida, baseada em *standards*, permitiu a comparação da oferta e/ou prática educativa existente com os *standards* desejados, identificados pelos *stakeholders* do setor da educação.

O resultado foi a disponibilização de um sistema de monitorização com a identificação de 6 *standards* e 11 indicadores.

Os *standards* e os indicadores foram validados através da utilização de ferramentas de trabalho bem conhecidas: entrevistas individuais a decisores e principais interessados; um inquérito online dirigido a diretores, coordenadores e responsáveis pelos serviços de apoio de 16 AE/ENA e visitas a 9 AE/ENA. As visitas a escolas incluíram grupos focais com diretores, coordenadores, pessoal docente e não-docente, bem como encarregados de educação e alunos. Os resultados são exaustivamente apresentados no relatório.

Os valores da educação inclusiva são partilhados por todos os profissionais que participaram na Atividade. Os profissionais dos AE/ENA estão fortemente empenhados na implementação de um sistema educativo inclusivo.

Embora os recursos e as medidas de apoio sejam bem conhecidos, foram notadas diferenças entre o entendimento dos decisores políticos e o dos profissionais, sobre a alocação de recursos e sobre as estratégias para a implementação das medidas de apoio necessárias. Estas diferenças de entendimento foram igualmente notadas entre os AE/ENA.

O Decreto-lei n.º 54/2018 atribui especial atenção ao envolvimento dos encarregados de educação e dos alunos. No decorrer da Atividade foi notada uma preocupação crescente com o envolvimento dos encarregados de educação, bem como a necessidade de prestar mais atenção ao envolvimento dos alunos.

O desenvolvimento profissional é uma preocupação dos AE/ENA, com destaque para as opções de formação contínua. A forma mais apreciada para ‘aprender’ parece ser a partilha entre colegas da mesma escola ou de outras escolas.

Os AE/ENA prestam especial atenção ao apoio a todos os alunos para que atinjam todo o seu potencial. No entanto, entendem ser necessário refletir mais sobre o que significa a educação inclusiva e sobre o que é necessário para dar resposta a todos os alunos, sem deixar nenhum para trás. Surgiram também reflexões importantes relacionadas com o que significa sucesso escolar: é dada demasiada ênfase aos resultados académicos sendo notada uma tendência para negligenciar os resultados sociais.

I - METODOLOGIA

A Agência utilizou uma metodologia baseada em *standards* para disponibilizar um sistema de monitorização ao Ministério da Educação Português. Este inclui *standards*, um conjunto de indicadores associados bem como questões orientadoras para promover a reflexão e a exploração.

O modelo baseado em *standards* permite uma comparação entre a oferta educativa/práticas e os *standards* identificados pelos *stakeholders* da área de educação.

Este modelo requer a implementação de vários passos, bem definidos e interrelacionados, os quais foram apresentados no *workshop online*, em abril de 2020:

- A identificação de **standards** - Os *standards* são afirmações do que se ambiciona para o sistema educativo, identificadas pelos *stakeholders*: *O que queremos alcançar com o nosso sistema educativo?* Foram identificados seis *standards*.
- A identificação de um conjunto de **indicadores** - Os indicadores são considerados parâmetros (ou medidas) que determinam a *performance* dos *'inputs'*, dos processos e dos resultados. Indicam o que deve ser medido com mais precisão em cada *standard*. Foram identificados onze indicadores, focados na existência e na *performance* das ofertas e dos mecanismos necessários que permitem a implementação da legislação existente: *Quais os 'inputs' e processos que queremos 'medir' em cada standard?*
- A identificação de **questões** para validar os *standards* e encontrar a existência ou ausência do(s) indicador(es) - *Como podemos descobrir que 'inputs' e processos estão implementados e em que medida?* Foram identificadas 19 questões centrais. Estas foram adaptadas de acordo com o instrumento utilizado: (i) questões abertas (entrevistas individuais e grupos focais); (ii) questões fechadas (usando um formato 'concordo-não concordo' para o inquérito), bem como os destinatários (autoridades nacionais/locais, representantes de serviços de apoio, escolas, encarregados de educação, alunos). Devido à pandemia, foi acrescentada uma questão relacionada com o impacto da COVID-19.

Foi utilizado um processo que envolveu os vários *stakeholders* para criar e validar um conjunto de *standards*, com base nos objetivos do regime jurídico da educação inclusiva, que representam as aspirações para o sistema educativo.

A monitorização baseada em *standards* envolve:

1. A definição e validação dos *standards*;
2. A recolha de dados para aferir as políticas e as práticas em relação a esses *standards*;
3. A revisão dos dados; e
4. A implementação de alterações para melhorar as políticas e as práticas de acordo com os *standards*.

Neste relatório descreve-se a metodologia utilizada para definir e validar os *standards*. A Tabela 1 apresenta a cronologia do processo de desenvolvimento e validação.

Tabela 1. SRSP Cronologia do Desenvolvimento e Validação dos *Standards*

Atividade	Cronograma
1.1 Revisão documental	junho-julho 2020
1.2. Desenvolvimento de um Quadro Preliminar	julho-setembro 2020
1.3. Comparação entre países: Estónia e Noruega	setembro-dezembro 2020
1.4. Aplicação do Quadro Preliminar de <i>Standards</i>	janeiro-abril 2021
1.5. Entrevistas com os Principais Decisores	maio-julho 2021
1.6. Desenvolvimento, Implementação e Análise do Inquérito	maio-novembro 2021
1.7. Análise Cruzada das Fontes dos Inquéritos e Entrevistas	julho-dezembro 2021
1.8. Planificação das Visitas Escolares e Trabalho de campo	julho 2021-abril 2022
1.9. Análise Integrada e Comunicação	abril-julho 2022

1.1. Revisão documental

O processo teve início em junho de 2020 com a análise do Decreto-lei n.º 54/2018 e de outros documentos portugueses e europeus relevantes, levada a cabo pela equipa da Agência, de modo a identificar os elementos fundamentais da política educativa. A 7 de julho de 2020, teve lugar a 1ª. Reunião Técnica entre a equipa da Agência e os representantes portugueses de diferentes departamentos do Ministério da Educação: Direção-Geral da Educação (DGE), Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação, Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares ((DGEstE) Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP) e Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC).

O objetivo foi rever o processo e os cronogramas e recolher os primeiros *inputs* dos *stakeholders* de modo a desenhar o processo de desenvolvimento dos *standards*. Foi pedido a cada departamento do Ministério da Educação que apresentasse uma análise do contexto atual da educação inclusiva em Portugal: a identificação dos objetivos/áreas prioritárias do Decreto-lei n.º 54/2018 e os pontos fortes e constrangimentos associados à sua implementação. Desenvolvimento do Quadro Preliminar.

A equipa da Agência sintetizou a informação, facultada pelos vários departamentos envolvidos, de modo a produzir um resumo das prioridades, dos pontos fortes e desafios

comuns identificados, bem como das semelhanças e diferenças. Esta informação foi utilizada para preparar o conjunto preliminar de *standards*. Para esta Atividade, os *standards* foram definidos operacionalmente como “uma afirmação que indica os níveis de qualidade ou de concretização que podem ser usados como medida, norma ou referência na avaliação comparativa”. Foram desenvolvidos *standards* preliminares nos casos em que havia uma forte concordância, transversal aos diferentes departamentos ministeriais, sobre as prioridades, por exemplo, no caso das “Vozes dos alunos e das famílias”. As áreas em que foram identificados desafios importantes, como no “Apoio aos alunos”, também foram selecionadas para o desenvolvimento dos *standards*. Finalmente, foram desenvolvidos *standards* preliminares e áreas em que não houve acordo em termos de pontos fortes e constrangimentos, como o “Ensino Profissional”.

Realizou-se uma 2ª. Reunião Técnica em 10 de setembro de 2020, com os *stakeholders* portugueses, para identificar o conjunto de *standards* a ter em conta na análise da implementação do Decreto-lei n.º 54/2018. Foram selecionados 6 *standards* com base no *feedback* dos *stakeholders*.

1.2 Comparação entre países: Estónia e Noruega

Quanto à análise de práticas europeias, especialmente das que se poderiam aplicar ao caso português, a Estónia e a Noruega foram identificados como países europeus relevantes devido ao respetivo desenho de indicadores e de estratégias de monitorização para a avaliação da educação inclusiva. Em outubro de 2020, foi pedido aos decisores políticos destes países que submetessem um documento com o “Contributo do País” resumindo os elementos principais da legislação, atividades, programas, recursos e monitorização, associados à educação inclusiva nos seus países.

1.3 Aplicação do Quadro Preliminar de *Standards*

Em novembro de 2020, a equipa da Agência utilizou os *standards* e os descritores preliminares resultantes da 2ª. Reunião Técnica para analisar os relatórios dos Contributos da Estónia e da Noruega. O objetivo desta análise foi avaliar a relevância e a validade dos *standards* para descrever e identificar as práticas relevantes para a educação inclusiva no contexto português. O quadro preliminar de *standards* demonstrou ser uma ferramenta eficaz na análise das práticas de educação inclusiva a nível do país.

1.4 Entrevistas com Decisores-chave

Para conhecer a perceção sobre os progressos e questões associadas à implementação do Decreto-lei n.º 54/2018 e sobre o impacto da COVID 19 na educação inclusiva em Portugal, a equipa da Agência realizou 13 entrevistas individuais com os representantes da DGE, Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação, DGEstE, DGEEC,

ANQEP, IGEC; Delegações Regionais da DGEstE, Confederação Nacional das Associações de Pais, Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e Escolas Públicas.

O protocolo das entrevistas foi concebido de modo a obter um *input* sobre cada *standard* preliminar e a discutir potenciais indicadores ou evidências associadas a cada um deles. As entrevistas foram realizadas virtualmente, pela equipa da Agência, seguindo o protocolo definido. As entrevistas foram gravadas e a equipa da Agência também tomou notas durante as entrevistas. No seguimento de cada entrevista, as gravações e as notas foram integradas num Resumo Individual de Entrevista, para cada entrevistado. Os Resumos Individuais foram agrupados por questões num Documento Agregado de Resumo de Entrevistas. As entrevistas foram analisadas, usando uma análise por tema principal e um quadro de codificação para cada *standard* e indicador. Em seguida, os códigos foram comparados transversalmente às respostas de modo a identificar os temas comuns mencionados pela maioria dos inquiridos, temas específicos mencionados por um número mais pequeno de inquiridos e questões a serem aprofundadas. As conclusões da análise das entrevistas foram reportadas por *standards* e indicadores.

A análise das respostas às questões, incluindo as relacionadas com o impacto da COVID 19 na educação inclusiva, são apresentadas neste relatório (ver III A).

1.5 Desenvolvimento, Implementação e Análise do Inquérito

Para uma melhor compreensão dos progressos e das questões associadas com a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 e o impacto da COVID 19 na educação inclusiva em Portugal, foi preparado um inquérito *online* pelos elementos da Equipa da Agência. O inquérito integrava 170 itens de quatro tipos: classificação (numa escala de três pontos: concordo totalmente, concordo e não concordo) quanto à relevância dos vários aspetos da educação inclusiva, tal como definida pelos *standards* e indicadores; classificação do impacto da COVID 19 na educação inclusiva em Portugal; questões abertas de modo a obter comentários e *feedback* adicional sobre os *standards*, os indicadores e o impacto da COVID 19.

A amostra foi composta por 157 profissionais de 16 AE/ENA selecionados após consulta ao Ministério da Educação. Diretores, coordenadores, elementos das equipas multidisciplinares (EMAEI) e profissionais dos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) das 5 regiões (Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Algarve e Alentejo). Os AE/ENA envolvidos localizam-se em Alcobaça, Aveiro, Chaves, Coimbra, Constância, Évora, Guimarães, Lisboa, Marinha Grande, Monforte, Portimão, Porto, São Pedro do Sul, Setúbal, Viana do Castelo e Vila Real de Santo António.

A recolha de dados através do inquérito *online* ocorreu em duas fases, junho-julho de 2021 e setembro-outubro de 2021. Obtiveram-se 97 respostas, resultando numa taxa de resposta de 62%.

A análise quantitativa dos dados dos inquéritos incluiu a distribuição de classificações para cada item e a classificação modal. Foram realizadas tabulações cruzadas para examinar padrões de resposta por regiões e funções. Foi utilizada a análise dos temas principais para resumir as respostas abertas.

1.6 Análise triangulada dos Inquéritos e Entrevistas

De modo a identificar áreas de consenso e de divergência quanto à visão dos *stakeholders* sobre a implementação da educação inclusiva em Portugal, foram comparados os resultados do Inquérito com os resultados das entrevistas aos decisores.

Nas entrevistas e no inquérito foi utilizado o mesmo Quadro de seis *standards* e 11 indicadores para a educação inclusiva. A comparação entre os resultados dos inquéritos e os das entrevistas foi efetuada por *standards* e por indicadores. Foram registadas as variações por perfil do inquirido (p. ex., diretor, coordenador, etc.) e por região (p. ex., Norte, Centro, ...).

Os resultados foram apresentados por *standards* e indicadores (Ver III B). Os consensos e divergências entre as conclusões dos inquéritos e das entrevistas foram discutidos e anotadas as áreas para posterior aprofundamento, possivelmente durante as visitas às escolas.

1.7 Planificação das Visitas às Escolas

A equipa da Agência planeou visitar 16 AE/ENA de modo a validar o sistema baseado em *standards* para a monitorização da implementação do Decreto-lei n.º 54/2018. As restrições decorrentes da COVID 19 limitaram o acesso a alguns AE/ENA e o número real de agrupamentos visitados foi reduzido de 16 para 9, estando representadas, contudo, todas as regiões. Os AE/ENA visitadas foram: Escola Artística António Arroio, AE Ordem de Santiago, AE de Cister, AE do Cerco, AE Virgínia Moura, AE da Marinha Grande, AE Gabriel Pereira, AE de Monforte e AE da Bemposta.

O sistema baseado em *standards* permite a comparação entre a oferta/ práticas educativas existentes e os *standards* desejados identificados pelos *stakeholders*.

Todas as visitas a AE/ENA foram organizadas do seguinte modo:

- Dois ou três elementos da equipa da Agência participaram nas visitas às escolas.
- Houve interpretação disponível nos casos em que foi necessário.
- Foi preparada com antecedência uma agenda para cada AE/ENA. A calendarização e a composição dos grupos focais foram decididas com o AE/ENA.
- Em cada local, os participantes incluíram: diretores e adjuntos dos diretores do AE/ENA; coordenadores de escola/departamento; coordenadores da EMAEI;

coordenadores dos CRI; docentes; encarregados de educação; alunos e pessoal não-docente.

- A visita aos agrupamentos de escolares decorreu durante dois dias úteis, de acordo com o seguinte esquema:
 - visita a várias escolas do AE, de diferentes níveis de educação/ensino;
 - visita às turmas, observação e intercâmbio de informações com docentes e outros profissionais;
 - grupos focais, troca de informações e discussão com os participantes previamente selecionados pelos AE/ENA. Em cada grupo focal foram envolvidas entre 10 e 20 pessoas. Os grupos focais foram gravados, com a autorização dos participantes, para garantir o perfeito entendimento e de modo a evitar interpretações erradas. Os participantes foram informados com antecedência e o seu acordo formal foi registado. Todas as gravações foram apagadas após a análise de conteúdo;
 - Cada visita terminou com uma partilha de informações com os participantes. A discussão centrou-se nas principais questões levantadas durante os grupos focais, bem como no *feedback* sobre a discussão dos *standards*.

As observações e transcrições das entrevistas dos grupos focais foram organizadas por *standard* e indicador. Os elementos da equipa da Agência analisaram o *feedback* dos participantes relativo a cada *standard* de modo a determinar a validade e a sua aplicabilidade nas práticas existentes no AE/ENA, e assim avaliar a relevância dos *standards* e dos indicadores para a avaliação dos aspetos da educação inclusiva que se encontram totalmente implementados, parcialmente implementados ou ainda não implementados. As transcrições das perspetivas apresentadas pelos participantes foram ordenadas por diretores/coordenadores, docentes, encarregados de educação e alunos. Os pontos comuns e as diferenças transversais foram também anotadas.

A análise dos resultados das visitas escolas aos AE/ENA é apresentada neste relatório (Ver III C).

1.8 Análise Integrada e Relatório

Para a análise final, a equipa da Agência debruçou-se transversalmente sobre todas as fontes de dados (p. ex., revisão documental, entrevistas com os decisores-chave, conclusões dos inquéritos e relatórios dos AE/ENA), de modo a identificar as evidências que suportam ou refutam a validade dos *standards* e indicadores. Nalguns casos, os *standards* e indicadores foram ajustados ou afinados com base nesta revisão integrada. O conjunto final de *standards* e indicadores recomendados encontra-se no capítulo seguinte.

II – RESULTADOS ATINGIDOS

II A - Desenho de um Sistema de Monitorização

Como descrito no capítulo anterior, a Agência seguiu uma metodologia baseada em *standards*. A identificação de *standards* necessita do entendimento e concordância de todos os *stakeholders*. São eles que apoiam um processo educativo ‘visionário’. Os *standards* podem ser acompanhados por um conjunto de indicadores. Se os *standards* oferecem uma indicação sobre o que deve ser atingido, os indicadores são os parâmetros, ou medidas, que permitem determinar os progressos alcançados ao longo do tempo.

Foi realizado um importante trabalho de cooperação com os *stakeholders* portugueses para identificar os seis *standards* a considerar.

A equipa definiu 11 indicadores e 19 questões interrelacionadas, que foram permanentemente revistas e validadas através de uma série de atividades realizadas com os decisores, profissionais, alunos e encarregados de educação.

O sistema de monitorização reflete, no momento presente, o nível de implementação dos *standards* identificados, que correspondem às principais áreas do Decreto-lei n.º 54/2018. Os *standards* podem estar *totalmente implementados*, quando se encontram totalmente integrados, estabelecidos e sustentados nas políticas e nas práticas. Os *standards* estão *ainda não implementados* quando as políticas e/ou as práticas não se encontram totalmente integradas e sustentadas. Os *standards* estão *não implementados* quando as políticas e/ou as práticas requerem maior desenvolvimento e atenção.

Os seis *standards* desenvolvidos com os ‘*inputs*’ dos *stakeholders* são aspiracionais por natureza. Seria, por isso, difícil esperar – dois anos após a implementação do Decreto-lei n.º 54/2018 – que se encontrassem já integrados no atual sistema de ensino atual. A maioria dos *standards* são considerados como estando parcialmente implementados, o que significa que necessitam de um desenvolvimento complementar. Isto deve ser interpretado como um resultado muito positivo. Significa que o trabalho está em curso e deverá constituir uma base para melhorias futuras.

O sistema de monitorização constituirá também a base para propostas concretas dirigidas aos AE/ENA, no sentido de os apoiar na implementação do Decreto-Lei.

Finalmente, o sistema de monitorização também pode ser utilizado na medição dos progressos alcançados ao longo de um dado período.

O conjunto final de *standards*, indicadores e questões é apresentado abaixo. Os *standards* são explicitados por descritores que fornecem uma descrição completa do *standard*. Cada indicador é acompanhado por questões que permitem recolher a informação necessária. Como mencionado no capítulo anterior, estas questões foram usadas como perguntas abertas nas entrevistas individuais dirigidas aos decisores e aos profissionais, encarregados de educação e alunos, participantes nos grupos focais. As questões foram classificadas no inquérito num formato ‘concordo-não concordo’ (ver Anexo I).

Na tabela seguinte apresentam-se os *standards*, indicadores e questões.

Standards	Descritores/Afirmações do standard	Indicadores
<p>Standard 1</p> <p><i>Os valores e princípios inclusivos são partilhados e aceites por todos</i></p>	<p>Os valores e princípios inclusivos são partilhados e aceites por todos: decisores, comunidade escolar, famílias e sociedade portuguesa.</p>	<p>Indicador 1: <i>Existem mecanismos para informar todos os envolvidos sobre os valores e princípios da educação inclusiva.</i></p> <p>O indicador procura saber da:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Existência de mecanismos permanentes e acessíveis a todas as partes interessadas, de modo a informar e explicar os valores e princípios da educação inclusiva (incluindo os direitos do aluno). Existência também de procedimentos de monitorização das informações prestadas. <p>Indicador 2: <i>A educação inclusiva e a qualidade da educação são entendidas por todos como estando inter-relacionadas.</i></p> <p>O indicador procura perceber se as partes interessadas consideram os princípios inclusivos ao definir “educação de qualidade”.</p>
<p>Standard 2</p> <p><i>Os recursos necessários estão disponíveis e acessíveis para apoiar a educação inclusiva</i></p>	<p>Os recursos financeiros, humanos e técnicos, assim como os vários equipamentos escolares, são mobilizados, e encontram-se disponíveis e acessíveis para apoiar a educação inclusiva para que todos aprendam e participem na aprendizagem e sejam parte da comunidade educativa.</p>	<p>Indicador 3: <i>Os recursos necessários são disponibilizados e aplicados para apoiar a educação inclusiva.</i></p> <p>O indicador procura saber da:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clareza de critérios (informação e acessibilidade) para garantir a disponibilização de recursos financeiros, humanos e técnicos. <p>As partes interessadas estão cientes dos recursos disponíveis e como aceder a eles.</p> <p>Indicador 4: <i>A oferta, disponibilidade e acessibilidade de recursos são permanentemente revistas.</i></p> <p>O indicador procura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Monitorizar e rever os recursos que vão sendo necessários ao longo do tempo.
<p>Standard 3</p> <p><i>As escolas estão organizadas e são geridas e têm autonomia para apoiar cada aluno da forma mais adequada</i></p>	<p>Todos os tipos de apoio necessários estão disponíveis para apoiar as escolas e os alunos de forma eficaz.</p>	<p>Indicador 5: <i>O apoio às escolas e alunos é fornecido, garantido e monitorizado.</i></p> <p>O indicador procura saber da:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Existência de mecanismos claros de apoio à inclusão disponíveis para informar, fornecer e rever o apoio necessário às escolas e alunos. - Existência clara de apoio nas várias transições ao longo do percurso escolar. <p>Indicador 6: <i>O envolvimento da escola e a gestão dos apoios está assegurada.</i></p>

		<p>O indicador procura saber se:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As escolas são capazes de planejar a implementação, gestão e avaliação da mobilização dos apoios necessários. (Todos os profissionais estão envolvidos na implementação e revisão do apoio educativo necessário) - A colaboração entre os profissionais da escola é claramente definida e estabelecida.
<p>Standard 4</p> <p><i>As vozes dos alunos e das famílias são respeitadas e consideradas</i></p>	<p>Os alunos e as famílias são totalmente envolvidos em todo o processo educativo</p>	<p>Indicador 7: <i>Mecanismos legais e operacionais estão em vigor garantindo o envolvimento total dos alunos e das suas famílias.</i></p> <p>O indicador procura saber sobre a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Existência de mecanismos que garantem que os alunos e as famílias estão envolvidos no planeamento e avaliação dos recursos e apoios necessários. <p>Indicador 8: <i>Mecanismos claros para resolver conflitos ou discrepâncias.</i></p> <p>O indicador procura saber sobre a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Existência de mecanismos que garantem que todos os alunos e famílias são informados e incentivados a envolverem-se no planeamento e avaliação de recursos e de apoios a mobilizar, considerando a diversidade das aprendizagens a desenvolver a diversidade linguística e cultural, ou mesmo da ocorrência de conflitos anteriores. Os mecanismos para resolver os conflitos são partilhados.
<p>Standard 5</p> <p><i>A formação e o desenvolvimento profissional são eficazes e estão acessíveis</i></p>	<p>A educação inclusiva faz parte da formação inicial, bem como são proporcionadas oportunidades de desenvolvimento profissional eficazes e acessíveis para todos os profissionais envolvidos na educação</p>	<p>Indicador 9: <i>Está assegurada a oferta de formação contínua/desenvolvimento profissional, no que diz respeito à inclusão.</i></p> <p>O indicador procura saber se:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A oferta de oportunidades de formação contínua /desenvolvimento profissional em educação inclusiva, está assegurada a todo o pessoal escolar, incluindo docentes e outros profissionais. - A oferta de oportunidades de formação contínua/desenvolvimento profissional em educação inclusiva está assegurada a formadores de docentes, docentes mentores/tutores e líderes escolares. <p>Indicador 10: <i>Líderes escolares promovem oportunidades de desenvolvimento profissional em educação inclusiva.</i></p> <p>O indicador procura saber se:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os dirigentes escolares estão cientes da importância da formação contínua,

		<p>promovendo oportunidades de desenvolvimento profissional em educação inclusiva a docentes e demais profissionais da escola.</p>
<p>Standard 6 <i>Sucesso e certificação</i></p>	<p>O sistema educativo promove e garante a igualdade de oportunidades para todos os alunos, permitindo-lhes adquirir um nível de educação e formação que permite uma plena inclusão social.</p>	<p>Indicador 11: <i>Existem mecanismos legais e operacionais para garantir o sucesso de todos os alunos.</i></p> <p>O indicador está procura perceber se:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Existem mecanismos claros disponíveis para garantir a avaliação formativa, a avaliação sumativa, a progressão e certificação das aprendizagens para todos os alunos. - Docentes e outros profissionais utilizam informações da avaliação sobre as aprendizagens para orientar as intervenções pedagógicas, reajustando estratégias de planeamento e avaliação que conduzam à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem <p>Todas as partes interessadas/<i>stakeholders</i> estão cientes dos procedimentos, técnicas e instrumentos diversificados e adequados aos destinatários e ao tipo de informação a recolher, em função da diversidade e especificidade do trabalho curricular a desenvolver no âmbito das opções metodológicas da educação inclusiva.</p> <p>Indicador 12: <i>Existem formas para garantir a certificação das aprendizagens realizadas a todos os alunos.</i></p> <p>O indicador procura saber se:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todos os envolvidos estão a par dos mecanismos de certificação das aprendizagens para todos os alunos e quais os procedimentos legais para garantir essa certificação.

A implementação dos *standards* por atividade (entrevistas individuais, inquérito e visitas aos AE/ENA) é apresentada nos capítulos seguintes.

II B – Resultados da Análise: Análise triangulada dos Resultados das Visitas aos AE/ENA, Conclusões do Inquérito e Resultados das Entrevistas

Para a validação do quadro de *standards* proposto para monitorizar a implementação do regime jurídico da educação inclusiva em Portugal (Decreto-lei n.º 54/2018), foi realizada uma análise triangulada, transversal às três fontes de dados: entrevistas a decisores, inquéritos aos *stakeholders* e visitas aos AE/ENA.

Todas as fontes de dados utilizaram um quadro comum de seis *standards* e 11 indicadores. As variações por perfil de entrevistados (p. ex., decisores, diretores de AE/ENA, pais...) e por região (p. ex., Norte, Centro...) foram registadas, sempre que possível. Os consensos e as divergências foram também explorados.

Os resultados da análise triangulada encontram-se reportados abaixo relativamente a cada *standard*. Para além disso, apresentam-se as evidências de modo a indicar o nível de implementação de cada *standard*: totalmente implementado, parcialmente implementado e ainda não implementado.

Standard 1: Os valores, princípios e as políticas inclusivas são partilhados e aceites por todos.

A análise revelou elevados níveis de consistência, transversal às três fontes de dados, e evidências de que a implementação do *Standard 1* se aproxima do *totalmente implementado*. Os decisores entrevistados adotaram os valores, os princípios e as políticas inclusivas e partilham uma visão comum da educação inclusiva em Portugal. Os entrevistados mostraram, também, uma grande receptividade aos valores inclusivos e à sua relevância para a educação em Portugal, com uma classificação superior a 90% em todas as afirmações, de “Concordo totalmente” ou “Concordo”. Os valores e os princípios da educação inclusiva foram partilhados por todos os *stakeholders* durante as visitas aos AE/ENA.

As perceções sobre a educação inclusiva variam ligeiramente entre grupos, mas os valores da educação de qualidade, diversidade, respeito e aceitação da diferença, confiança, pertença, colaboração e sucesso foram expressos de forma comum. Os profissionais dos AE/ENA manifestaram um forte compromisso com a educação inclusiva e referiram que tem sido feito um grande esforço de colaboração para apoiar todos os alunos e para a transformação de uma cultura competitiva para uma cultura de escola inclusiva. Reconhecem que é necessário um trabalho contínuo para prosseguir o desenvolvimento da cultura, gestão e organização da escola de modo a ser alcançada a inclusão de todos os alunos, especialmente dos mais vulneráveis. As evidências sugerem que os valores, os princípios e as políticas inclusivas são partilhados e aceites por todos os envolvidos.

Indicador 1: *A educação inclusiva e a qualidade da educação são entendidas por todos como estando interrelacionadas.*

Os interessados consideram a educação inclusiva e a qualidade da educação como estando interrelacionadas. Existe a crença partilhada de que a educação inclusiva conduzirá a uma educação de maior qualidade e a melhores resultados para todos. Foi referido que a educação inclusiva requer uma redução de preconceitos e um compromisso para garantir o direito de todos os alunos a atingirem todo o seu potencial e a tornarem-se membros ativos da sociedade, independentemente das suas situações pessoais e sociais.

Indicador 2: *Existem mecanismos para informar todos os envolvidos sobre os valores e princípios da educação inclusiva.*

Os decisores descreveram um processo robusto para informar todos os *stakeholders* sobre os valores e princípios da educação inclusiva, que teve início dois anos antes da entrada em vigor do Decreto-lei n.º 54/2018, e que incluiu conferências, encontros públicos, diretivas nacionais e manuais de apoio, cursos de formação, equipas de apoio regionais, o desenvolvimento profissional através dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), universidades e programas de formação de docentes. As conclusões dos inquéritos e das visitas aos AE/ENA incentivam um maior aprofundamento dos mecanismos para alinhamento das políticas locais e regionais com os valores e crenças inclusivas, de modo a promover os valores e princípios inclusivos na formação inicial e contínua para todos os que trabalham nas escolas e de modo a assegurar que todos os alunos e famílias se encontram informadas.

Standard 2: Os recursos necessários estão disponíveis e acessíveis para apoiar a educação inclusiva.

Foram notados elevados níveis de consistência, transversal às três fontes de dados, e evidências convincentes de que o *Standard 2* se encontra *parcialmente implementado*. Os decisores entendem que o Decreto-lei n.º 54/2018 atribuiu aos AE/ENA a competência para decidir sobre os recursos de que necessitam de modo que todos os alunos aprendam e se desenvolvam na medida do seu potencial. Descreveram um processo claramente definido, no qual os recursos humanos (RH) são atribuídos a nível nacional de acordo com as solicitações das escolas e outros recursos são disponibilizados a nível local e regional. Manifestaram a sua confiança no processo de alocação e indicaram que os recursos são distribuídos de forma justa e adequada à maioria das escolas. Os inquiridos estiveram, geralmente, de acordo sobre quem é responsável pela alocação de recursos e quais os recursos que são mais frequentemente solicitados, mas mostraram-se menos positivos quanto à transparência do processo de atribuição e de adequação dos recursos. Durante as visitas aos AE/ENA, observou-se que as escolas utilizam uma grande variedade de recursos e que a alocação de recursos técnicos e de outros materiais de apoio à educação

inclusiva tem sido, geralmente, adequada nos últimos anos. Contudo, a pandemia de COVID-19 trouxe uma pressão adicional ao sistema educativo com a falta de docentes em áreas chave e um aumento das necessidades de apoio educativo, terapêutico e de saúde mental para os alunos.

Indicador 3: *Os recursos necessários são disponibilizados e aplicados para apoiar a educação inclusiva*

Os diretores dos AE/ENA mostraram-se, geralmente, de acordo quanto à disponibilização, pelo Ministério da Educação, dos recursos requeridos de acordo com as necessidades, mas reportaram que procuram proativamente apoios externos para os alunos, em colaboração com o município. Os Recursos Humanos (RH) mais procurados são docentes, terapeutas da fala, técnicos de serviço social e assistentes operacionais. Os diretores dos AE/ENA, bem como os docentes e encarregados de educação, entendem o apoio dos municípios como muito positivo

Indicador 4: *A oferta, disponibilidade e acessibilidade de recursos são permanentemente revistas.*

Embora os decisores entendam que os recursos para a educação inclusiva são adequados e estão disponíveis para os AE/ENA, alguns inquiridos pensam que o processo de alocação de recursos é demasiado longo e que é negativamente afetado pela falta de pessoal, em áreas essenciais, pelo absentismo e pela falta de flexibilidade. Como foi referido acima, os diretores dos AE/ENA desejam e estão a conseguir uma maior autonomia para o recrutamento de docentes e de outros profissionais. Embora haja um consenso quanto à necessidade de uma revisão do processo de alocação de recursos, alguns dos *stakeholders* sentem que se deve prestar uma atenção especial ao recrutamento, formação e manutenção de assistentes operacionais.

Standard 3: **As escolas estão organizadas, são geridas e têm autonomia para apoiar cada aluno da forma mais adequada**

A análise revelou elevados níveis de consistência, transversal às três fontes de dados, e evidências de que a implementação do Standard 3 se aproxima do *totalmente implementado*. Os dados mostram que os diretores e as equipas multidisciplinares são vistos como responsáveis por organizar e gerir o apoio de todos os alunos.

Este dado constituiu um ponto essencial na mudança de paradigma, no sentido da educação inclusiva. O programa educativo individual descreve os apoios necessários para que um aluno tenha sucesso. É revisto anualmente e acompanha o aluno, de forma que o apoio se vá adaptando à medida que as necessidades se alteram e que seja assegurada a continuidade ao longo dos vários níveis de educação. As escolas estão cientes das medidas de apoio à aprendizagem e implementam-nas de acordo com três níveis de

intervenção: medidas universais, medidas seletivas e medidas adicionais. Os recursos específicos, como os centros de apoio à aprendizagem (CAA), as escolas de referência, os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) e as instituições de ensino superior, são também utilizados para apoiar a educação inclusiva. A monitorização ocorre a nível nacional, através de inquérito anual da responsabilidade da DGEEC, e local através da equipa multidisciplinar.

Indicador 5: O apoio às escolas e alunos é fornecido, garantido e monitorizado.

As três fontes de dados indicam que as equipas dos AE/ENA confiam na sua capacidade de tomar decisões e de responder às necessidades dos alunos, recorrendo a adaptações curriculares e apoios à aprendizagem. As evidências sugerem que há uma cuidada monitorização dos apoios, realizada pela EMAEI e, sempre que necessário, com o apoio dos CRI. A legislação define os procedimentos para a monitorização dos apoios.

Indicador 6: O envolvimento da escola e a gestão dos apoios está assegurada.

Os decisores entendem que a legislação estabelece diretrizes claras para o apoio aos alunos ao longo dos diferentes níveis de ensino e que as equipas multidisciplinares desempenham um papel essencial na gestão das transições entre ciclos. As conclusões dos inquéritos e das visitas às escolas corroboram esse entendimento. Ficou claro que as equipas pedagógicas, dos diferentes níveis de educação e de ensino, colaboram entre si e com os CRI, no desenho e gestão dos apoios. O diretor do AE/ENA e a EMAEI desempenham um papel fundamental neste processo. As conclusões indicam, também, que o apoio à transição é importante para todos os alunos e não apenas para aqueles com necessidades específicas. Embora a legislação estabeleça que todo o pessoal da escola deve estar envolvido no apoio à educação inclusiva, o inquérito e as visitas às escolas não confirmam esse envolvimento por parte de todos os docentes e outros profissionais. As visitas às escolas evidenciaram estratégias de apoio diversas e criativas entre os AE, tendo os docentes relatado que constantemente repensam e adaptam as ofertas de apoio, de modo a maximizar a aprendizagem.

Standard 4: As vozes dos alunos e das famílias são respeitadas e consideradas.

A análise revelou elevados níveis de consistência, transversal às três fontes de dados, e evidências de que a implementação do Standard 4 se encontra *parcialmente implementado*. Os profissionais acreditam que a legislação valoriza as vozes dos alunos e das famílias na educação inclusiva. A legislação define claramente os mecanismos legais e operacionais para envolver as famílias na planificação e na tomada de decisões relacionadas com a educação dos seus filhos, designadamente, a intervenção das EMAEI, associações de pais e conselhos de escola e conselhos de turma. Houve consenso quanto à existência de processos para a resolução de conflitos.

Indicador 7: *Mecanismos legais e operacionais estão em vigor garantindo o envolvimento total dos alunos e das suas famílias.*

Houve um largo consenso de que os mecanismos para garantir o envolvimento das famílias na planificação e na tomada de decisões sobre o processo educativo dos seus filhos se encontram implementados. As visitas às escolas revelaram também mecanismos mais informais para reforçar o envolvimento das famílias, tais como os dias de escola aberta ou eventos com as famílias. Algumas escolas reportaram níveis de envolvimento familiar mais elevados (através das tecnologias) durante a pandemia. Outras relataram um maior envolvimento nos primeiros anos de educação/ensino. Embora o envolvimento dos alunos não seja proeminente na legislação, as visitas às escolas revelaram algumas estratégias eficazes para envolver os alunos na sua própria planificação e avaliação educativa, especialmente nos níveis de ensino mais elevados. Ficou claro que é necessário prestar uma atenção especial para chegar às famílias em situação de maior vulnerabilidade.

Indicador 8: *Existem mecanismos claros para resolver conflitos ou discrepâncias.*

Houve um acordo geral quanto aos mecanismos de resolução de conflitos que se encontram em vigor. O consenso indica que são necessários mecanismos de comunicação robustos para garantir que as famílias e os alunos conheçam os seus direitos e que, para que a implementação tenha sucesso, é fundamental que os profissionais estejam disponíveis para ouvir e resolver os problemas.

Standard 5: A formação e o desenvolvimento profissional são eficazes e estão acessíveis.

A análise revelou elevados níveis de consistência, transversal às três fontes de dados, e evidências de que a implementação do *Standard 5* se encontra *parcialmente implementado*. Todas as fontes de dados descrevem um sólido programa de desenvolvimento profissional de docentes sobre inclusão, gratuito e a nível nacional, no qual todas as escolas devem participar. Os CFAE também oferecem formação sobre a inclusão. Os docentes precisam de frequentar ações de formação para progredirem nas suas carreiras, pelo que os incentivos à participação dos docentes são claros. Uma vez que a maioria das ofertas formativas se destina a docentes, foi identificada a necessidade de formação sobre inclusão dirigida a pessoal não-docente. Foram identificados temas para a formação tais como o multilinguismo, a integração de tecnologias, consciencialização cultural, questões de saúde mental, novas pedagogias e gestão do comportamento. Transversalmente às fontes de dados, os interessados mostraram-se menos conhecedores, sobre a forma como a inclusão é abordada nos programas que preparam os docentes. Houve um consenso, tanto nas conclusões dos inquéritos, como

nas visitas às escolas, de que os docentes recém-formados não se encontram bem preparados para lecionar em ambientes inclusivos e deveriam aprender a utilizar o desenho universal para a aprendizagem e a pedagogia inclusiva ao nível da formação inicial.

Indicador 9: Está assegurada a oferta de formação contínua/desenvolvimento profissional, no que diz respeito à inclusão.

Como referido acima, as conclusões da análise indicaram que a oferta de formação de docentes sobre inclusão se encontra amplamente disponível e que os docentes a utilizam com elevada frequência. Existe menos oferta formativa para o pessoal não docente e os incentivos à participação são menos claros.

A análise indicou também a necessidade de ofertas de formação mais centrada nas práticas do que na teoria ou nos valores da inclusão. Foi notado, também, o desejo de mais oportunidades de aprendizagem entre pares, a nível local, para facilitar o apoio mútuo e progressão na implementação de práticas inclusivas. As conclusões apontam também para a necessidade de formação em competências facilitadoras da inclusão como a colaboração, o trabalho em equipa, liderança, consciência cultural e comunicação. Uma preocupação transversal às fontes de dados foi a limitação do tempo disponível para a formação.

Indicador 10: Líderes escolares promovem oportunidades de desenvolvimento profissional em educação inclusiva.

Transversalmente a todas as fontes de dados, os interessados mostraram-se confiantes quanto ao facto de os líderes das escolas incentivarem ativamente o desenvolvimento profissional dos docentes em educação inclusiva, uma vez que a programação ao nível do país é gratuita, os docentes têm de frequentar formação contínua para avançar nas suas carreiras e porque é do interesse das suas escolas terem docentes capacitados na área da inclusão. Os CFAE trabalham com os diretores das escolas no desenvolvimento de planos de formação para cada escola. As conclusões indicam que o papel dos líderes escolares é fundamental na planificação de atividades de desenvolvimento profissional e de mentoria dos profissionais, sobre inclusão. Houve um largo consenso sobre como a capacitação para a inclusão e o estabelecimento de expectativas de desenvolvimento profissional são fulcrais no trabalho dos líderes escolares. Foi reconhecido que, apesar da disponibilidade de formação contínua sobre inclusão, nem todos os profissionais são abrangidos.

Standard 6: Sucesso e certificação

A análise revelou elevados níveis de consistência transversal às três fontes de dados e evidências convincentes de que a implementação do *Standard 6* se encontra ainda *não*

implementado. O Decreto-lei n.º 54/2018 e também o Decreto-lei n.º 55/2018, estão a mudar a forma como as escolas pensam e realizam a avaliação e a certificação. Tradicionalmente, a avaliação tem sido vista como um meio de orientar os alunos para uma carreira ou para o ensino superior. Com a introdução do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e do Programa de Cidadania e Desenvolvimento, esse foco alargou-se e permite uma maior diferenciação e flexibilidade na forma como o sucesso é definido e medido. Tal permitirá aumentar as possibilidades de sucesso para todos os alunos, mas representa um desafio para as escolas, em termos de implementação e responsabilização. Pelo facto de estas orientações serem recentes, as definições e as práticas de avaliação diferem muito entre AE/ENA. As escolas referem desafios na avaliação dos resultados sociais. Embora algumas escolas estejam a tomar medidas para valorizar a avaliação formativa e para alargar os resultados educativos avaliados, outras ainda se encontram muito orientadas para os exames nacionais, na definição do sucesso do aluno, especialmente ao nível do ensino secundário. A realização de ações de formação contínua sobre diferenciação e avaliação foi considerada como uma prioridade elevada.

Indicador 11: *Existem mecanismos legais e operacionais para garantir o sucesso de todos os alunos.*

Os *stakeholders* reconhecem que a avaliação deve mudar, de modo a cumprir cabalmente os objetivos da educação inclusiva. Os Decreto-lei N.ºs 54 e 55, ambos de 2018, estabelecem os objetivos da avaliação e responsabilização, mas as escolas são desafiadas a desenhar e a implementar novas práticas de avaliação e, ao nível do ensino secundário, ainda se encontram focadas nos exames nacionais. Há uma enorme necessidade de formação em avaliação para a inclusão. Manifestaram também a necessidade de envolver os alunos e as famílias no processo de avaliação.

As conclusões da análise forneceram fortes evidências que suportam a validade e a utilidade do quadro de *standards* proposto para monitorizar a implementação da educação inclusiva em Portugal. As conclusões suportam o alinhamento do quadro de *standards* com os elementos principais do Decreto-lei n.º 54/2018. Os *stakeholders* de todos os níveis de educação e ensino e de todas as regiões do país validaram a utilidade e a abrangência do enquadramento na descrição da implementação da educação inclusiva em Portugal. E, sobretudo, o quadro de *standards* conseguiu identificar as diferenças na implementação dos vários elementos da educação inclusiva em Portugal, a nível nacional e ao nível das escolas. Estas conclusões dão claro suporte ao uso do quadro de *standards*, apoiando o Ministério, os Gabinetes Regionais e as escolas, na implementação da educação inclusiva em Portugal.

III – Análise das atividades realizadas

III A – Entrevistas Individuais

De modo a tomar conhecimento sobre o progresso e as questões associadas à implementação do Decreto-lei n.º 54/2018, e ao impacto da COVID 19 na educação inclusiva em Portugal, os elementos da equipa da Agência realizaram entrevistas virtuais com 13 decisores. Estes foram selecionados, após consulta ao Ministério da Educação. As entrevistas foram realizadas com representantes da: Direção-Geral da Educação; Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação, Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE); Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC); Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP); Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC); Direções de Serviços Regionais da DGEstE (Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo, Algarve); Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e Escolas Públicas; Confederação Nacional das Associações de Pais, (CONFAP).

Cada entrevista foi realizada virtualmente por, pelo menos, dois elementos da Equipa da Agência, seguindo um protocolo padrão.

As entrevistas foram gravadas e os elementos da equipa, também, tomaram notas durante as entrevistas.

Após cada entrevista, as gravações e as notas foram integradas num *Resumo Individual de Entrevista*.

Estes Resumos Individuais foram agregados por questões num *Documento de Resumo de Entrevistas*.

As entrevistas agregadas, foram analisadas por questões, tendo as respostas sido comparadas transversalmente de modo a identificar os temas comuns, levantados pela maioria dos inquiridos, temas específicos, mencionados por um pequeno número de inquiridos, e questões para exploração futura.

As conclusões da análise das entrevistas individuais estão organizadas por *standards* e indicadores.

As respostas às questões sobre o impacto da COVID 19 na educação inclusiva encontram-se resumidas numa secção separada.

Conclusões das Entrevistas Individuais.

Standard 1: Os valores e princípios inclusivos são partilhados e aceites por todos

Indicador 1: *A educação inclusiva e a qualidade da educação são entendidas por todos como estando interrelacionadas.*

Temas comuns: Muitos dos entrevistados associaram os conceitos de equidade, acesso e envolvimento ao conceito de educação inclusiva, tais como:

- Ter todos os alunos envolvidos na vida da escola e da comunidade vai para além da integração. Todos os alunos envolvidos na tomada de decisões;
- Oportunidades de aprendizagem ao longo da vida de forma que os alunos possam adquirir continuamente as competências necessárias para participar na sociedade
- Capacidade do sistema para chegar a todos os alunos e apoiá-los no desenvolvimento de todo o seu potencial;
- Acesso igual às oportunidades de aprendizagem;
- Não haver escolas segregadas ou turmas especiais;
- Não se limitar aos alunos com deficiência, mas incluir todos os alunos, sem necessidade de os rotular;
- Requer uma mudança cultural, a cultura/comunidades/sociedade deve aceitar e valorizar a diversidade;
- Uma perspetiva holística considerando o desenvolvimento académico, social, emocional, físico e da carreira;
- Percursos individualizados de aprendizagem para alcançar o sucesso.

Muitos dos envolvidos referem que a educação inclusiva é uma condição necessária à educação de qualidade. Outros temas comuns incluíram:

- Igualdade de oportunidades para o sucesso, independentemente das origens dos alunos, das famílias e das suas características pessoais (origem, raça, género, padrões socioeconómicos, localização geográfica);
- Todos desenvolvem as competências fundamentais para se tornarem cidadãos ativos e conseguirem independência;
- Infraestruturas educativas de qualidade e recursos humanos de qualidade capazes de irem ao encontro das necessidades dos alunos;
- Uma educação que está consciente de todas as necessidades individuais e oferece o apoio e os recursos necessários para melhorar todas as oportunidades de ensino e aprendizagem;
- A educação tem o contexto em conta, identifica e ultrapassa barreiras.

Temas específicos: Embora alguns dos envolvidos tenham salientado áreas mais amplas e filosóficas como os valores e os princípios, outros focaram-se mais nas políticas e nas práticas da educação inclusiva e de qualidade, tais como:

- Estratégias pedagógicas diferenciadas que permitam a todos os alunos ter sucesso;
- Aplicação tanto nas escolas públicas como nas privadas;
- Currículos flexíveis, incluindo o desenvolvimento académico, social, emocional e de carreiras;
- Envolvimento de toda a comunidade escolar: não apenas os docentes, mas também os alunos, os especialistas, os assistentes operacionais e os líderes escolares;
- Escolas organizadas e geridas de modo a apoiar todos os alunos;
- O “perfil” do aluno deve evidenciar os mínimos essenciais adquiridos por cada aluno ao deixar o ensino obrigatório;
- As escolas devem possuir autonomia para ir ao encontro das necessidades dos seus alunos e das suas comunidades educativas;
- A qualidade da educação inclui também os profissionais que são formados para implementar e diversificar as práticas de modo a ir ao encontro das necessidades dos alunos.

Questões para exploração futura: Durante as fases de inquérito e visita aos locais deste estudo, poderá ser útil recolher mais informações sobre:

- Em que medida o apoio é dirigido a todos os alunos, e não exclusivamente aos alunos com deficiência ;
- Em que medida estão disponíveis as oportunidades de aprendizagem ao longo da vida (do nascimento até à idade adulta);
- A visão/o papel das famílias na educação inclusiva (raramente mencionados pelos inquiridos nas entrevistas);
- Como definem os alunos a educação inclusiva.

Indicador 2: *Existem mecanismos para informar todos os envolvidos sobre os valores e princípios da educação inclusiva.*

Temas comuns: De forma geral, os envolvidos descreveram um processo descentralizado que se iniciou cerca de 2 anos antes da publicação do Decreto-lei n.º 54/2018 com um elevado número de conferências e encontros públicos realizados a nível local, regional e nacional, envolvendo diferentes grupos de intervenientes: líderes escolares, docentes, famílias, funcionários governamentais, membros da comunidade, instituições de ensino superior e realização de ações de formação para docentes. Estes encontros ajudaram a configurar o Decreto-lei n.º 54/2018. Após a aprovação do diploma, foram consistentemente referidos outros mecanismos, tais como:

- A Direção-Geral da Educação (trabalhando com diferentes departamentos do Ministério da Educação, Ministério da Saúde e do Instituto Nacional para a

Reabilitação) editou o Manual de Apoio à Prática que foi disseminado por todas as escolas do país;

- Materiais de apoio a docentes, incluindo um curso de formação de abrangência nacional, foram também difundidos pela DGE;
- Foram criadas equipas regionais para apoiar os AE/ENA a implementar os diferentes documentos estruturantes;
- Foram divulgados os indicadores para a educação inclusiva (DGEEC) e foram realizados os inquéritos anuais em 2020 e 2021 para analisar o estado destes indicadores nas escolas e nas regiões;
- Está a ser preparado um segundo curso de formação de docentes sobre educação inclusiva, a lançar no ano letivo de 2022-23;
- Têm vindo a ser desenvolvidos cursos de formação adicionais, pelos CFAE, por instituições de ensino superior (Universidade do Porto e Escola Superior de Educação do Porto) e por sindicatos;
- O Ministério da Educação tem organizado sessões informativas a nível nacional, regional e local.

Temas específicos: Alguns *stakeholders* mencionaram que, embora as famílias e os alunos tenham sido convidados a participar nas conferências e encontros, acima referidos, não existiu um mecanismo rigoroso para informar as famílias e os alunos sobre os valores e princípios da educação inclusiva.

Outros inquiridos manifestaram a sua preocupação por a maioria da informação e da formação ter sido dirigida aos docentes e líderes escolares. Outros grupos, como os elementos das equipas multidisciplinares (p. ex., especialistas, terapeutas), assistentes operacionais, famílias, alunos, organizações comunitárias, autoridades locais, universidades e outras instituições de ensino superior, necessitam também de informação e formação.

Alguns inquiridos consideram que a informação inicial que foi divulgada se focava muito nos valores e princípios da inclusão, e não em informação mais concreta e operacional, sobre como implementar a educação inclusiva nas escolas e nas comunidades. Existe a expectativa de que a segunda ronda de formação nacional se foque mais nos aspetos práticos da implementação para todo o pessoal da escola e comunidades.

Questões para exploração futura: A maioria dos inquiridos indicou que Portugal se encontra num período de transição – que os líderes escolares, os docentes e os alunos estão a desenvolver a sua visão e competências sobre educação inclusiva, mas que é necessário mais informação e formação para que o país avance ainda mais, em direção ao objetivo da educação inclusiva. Questões relacionadas, a acompanhar, incluem:

- Em que medida os CFAE estão a colmatar as necessidades de formação e informação das escolas;
- A necessidade de formação e informação entre os vários grupos de envolvidos na educação inclusiva (p. ex., especialistas, assistentes operacionais, famílias, alunos, membros das comunidades, empregadores, ensino superior e formação vocacional).

Standard 2: Os recursos necessários estão disponíveis e acessíveis para apoiar a educação inclusiva

Indicador 3: Os recursos necessários são disponibilizados e aplicados para apoiar a educação inclusiva.

Temas comuns: O espírito da lei consiste em dar às escolas a autoridade para decidirem que recursos precisam para que todos os alunos aprendam e desenvolvam o seu máximo potencial. A maioria dos inquiridos descreveu um processo em larga medida centralizado, no qual os recursos humanos são distribuídos a nível nacional e outros recursos são oferecidos a nível regional e local:

- A escola prepara um pedido anual que é enviado num primeiro momento à Delegação de Serviços Regionais da DGEstE e depois ao Ministério (DGEstE);
- Os Recursos Humanos são alocados pelo Ministério da Educação (Direção-Geral da Administração Escolar) de acordo com o número de alunos na escola;
- Existem critérios que permitem à escola receber recursos adicionais, tais como refeições gratuitas para alunos, mais docentes, mais especialistas, mais horas para serviços de apoio;
- Outros recursos podem ser solicitados aos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação (CRTIC), Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (que também oferece recursos diretamente às famílias) e autoridades locais e regionais (DGEstE);
- A DGEstE realiza visitas frequentes aos locais e/ou fala com os líderes escolares de modo a documentar as necessidades antes de a Direção-Geral da Administração Escolar aprovar as dotações;
- Os recursos humanos são os mais solicitados, designadamente docentes de educação especial e de algumas disciplinas; psicólogos, terapeutas ocupacionais e da fala e assistentes operacionais.

Temas específicos: Alguns inquiridos reportaram que a alocação de recursos se encontra numa fase de transição, em que os municípios e as regiões estão a assumir mais responsabilidades na atribuição de recursos extra às escolas. Um dos inquiridos mencionou que as entidades comunitárias e privadas também oferecem recursos. Um inquirido relatou que a câmara municipal pode oferecer alguns recursos humanos.

Questões para exploração futura: Alguns inquiridos mencionaram que os critérios de alocação de recursos são públicos, enquanto outros afirmaram que os critérios são definidos por cada escola ou agrupamento de escolas. Alguns inquiridos relataram que a equipa multidisciplinar é envolvida no pedido de recursos, ao passo que outros consideram que os líderes da escola são os principais responsáveis pela solicitação de recursos. Para uma parte dos inquiridos, os critérios de alocação de docentes de educação especial não são claros e deviam basear-se na frequência e intensidade do apoio necessário, ao invés de no número de alunos. Alguns inquiridos defenderam mais recursos para o apoio, no âmbito das medidas universais, de modo a prevenir o insucesso dos alunos e a necessidade mobilizar medidas mais remediativas seletivas e/ou adicionais). Segundo alguns inquiridos, os critérios de alocação de recursos encontram-se alinhados, sobretudo, com alunos com necessidades específicas e são menos relevantes para os outros grupos de alunos. Em 2020-2021, o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar permitiu que algumas escolas recrutassem profissionais diretamente. Seria justificado o seu acompanhamento de modo a melhor compreender:

- Que quantidade e que tipos de apoio local se obtêm;
- Quem está envolvido no desenvolvimento do pedido de recursos;
- De que forma o pessoal da escola entende os critérios para a alocação de recursos;
- Como são alocados os recursos de modo a servirem todos os alunos da escola;
- Existem cada vez mais pedidos de psicólogos, que trabalho estão a realizar nas escolas?

Indicador 4: *A oferta, disponibilidade e acessibilidade de recursos são permanentemente revistas.*

Temas comuns: A maioria dos inquiridos descreveu um processo centralizado de monitorização que inclui:

- O Ministério da Educação (DGEstE) em colaboração com a Direção-geral de Estatísticas da Educação e Ciência, realiza um inquérito anual e publica os resultados.
- A DGEEC monitoriza também os recursos alocados a cada escola ao longo do tempo;
- As delegações regionais (DGEstE) trabalham estreitamente com as escolas na preparação e pedido de recursos. Realizam também visitas aos locais, de modo a averiguar a validade do pedido;
- Realizou-se uma análise sobre a utilização de recursos pelos CRI (2020-2021).

Temas específicos: Embora muitos dos inquiridos sentissem que não houve dificuldades na obtenção de recursos, outros relataram dificuldades nas seguintes áreas:

- As escolas têm dificuldades em atrair diretores e docentes;
- O corpo docente está a envelhecer e os jovens não escolhem o ensino como profissão devido aos baixos salários e às condições stressantes de trabalho;
- Existe uma falta de docentes e especialistas em domínios específicos, tais como docentes de língua portuguesa, de matemática e de ciências e terapêutas;
- Nalgumas regiões do país existem dificuldades na contratação docente (p. ex., é difícil viver com um salário de professor em Lisboa; faltam profissionais nas áreas rurais).

Questões para exploração futura: Alguns dos envolvidos relataram que embora a monitorização dos recursos alocados pelo Ministério da Educação ou através de fundos comunitários seja abrangente, nem sempre é possível às autoridades identificar outras fontes de financiamento. As equipas multidisciplinares e os diretores têm a responsabilidade de realizar esta monitorização ao nível de escola. Nas visitas aos locais foi possível observar como as escolas monitorizam todos os recursos que recebem.

A nova legislação envolveu os municípios na oferta adicional de profissionais de apoio e pessoal não docente. Seria desejável avaliar a implementação desta medida nos AE/ENA, de forma transversal.

Standard 3: As escolas estão organizadas, são geridas e têm autonomia para apoiar cada aluno da forma mais adequada

Indicador 5: *O apoio às escolas e alunos é disponibilizado, garantido e monitorizado.*

Temas comuns: A maioria dos inquiridos identificou a equipa multidisciplinar como responsável por disponibilizar e monitorizar o apoio aos alunos, bem como os diretores. As necessidades de apoio individual aos alunos estão descritas num documento que é revisto anualmente e que acompanha os alunos à medida que mudam de ano ou de escola. A nível da escola, os apoios traduzem-se em necessidades de recursos que são solicitados anualmente à DGestE

A maioria dos inquiridos relatou que a monitorização ocorre em diferentes níveis: nacional (através de um inquérito anual), regional (através do trabalho regional da DGestE com as escolas, no desenvolvimento dos planos anuais, realização de visitas aos locais para validação dos pedidos e análise de situações-problema), e local (através das equipas multidisciplinares e dos líderes escolares assegurando que o apoio é prestado tal como planificado). Está disponível também um relatório da OCDE que analisa até que ponto o sistema educativo é inclusivo.

A maioria dos inquiridos identificou o agrupamento de escolas como o principal mecanismo para garantir a prestação de apoio aos alunos, à medida que passam de um nível de ensino para o seguinte. No agrupamento, o diretor, as equipas multidisciplinares

e os docentes estão familiarizados com os alunos do agrupamento e comunicam entre si as necessidades dos alunos. Os relatórios técnico-pedagógicos acompanham os alunos à medida na transição entre níveis de educação ou ensino ou entre escolas.

Temas específicos: Embora a maioria dos inquiridos referira que os agrupamentos de escolas garantem a continuidade de serviços entre os diferentes níveis de ensino, outros reportaram que a transição da primeira infância para a o 1.º ciclo é por vezes difícil, devido à falta de comunicação entre a oferta pré-escolar privada e as escolas públicas. O *Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social* financia a intervenção precoce dos 0 aos 6 anos de idade. Não obstante os esforços, a coordenação entre os três Ministérios continua a ser um desafio

Alguns inquiridos relataram dificuldades na transição do ensino secundário para o ensino superior, particularmente para os alunos com dificuldades na realização dos exames necessários para o acesso ao ensino superior. Existe a expectativa, por parte dos inquiridos, de que o Decreto-lei n.º 54/2018, permita uma maior flexibilidade no desenho curricular, com vista à aquisição das competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Alguns inquiridos mostraram-se, também, preocupados por não se encontrarem disponíveis os recursos e os apoios necessários para todos os alunos no ensino superior.

Questões para exploração futura: Muito dos inquiridos indicaram que a oferta de apoio é “um trabalho em progresso”, que as escolas estão a refletir e à procura das melhores metodologias. Existem diferenças entre escolas e entre agrupamentos, na sua capacidade de disponibilizar um apoio continuado em todos os níveis do sistema.

Indicador 6: O envolvimento da escola e a gestão dos apoios está assegurada.

Temas comuns: No quadro do Ministério da Educação, o projeto AFC (autonomia e flexibilidade curricular) tem uma equipa de coordenação nacional, na qual a Direção-Geral da Educação, que coordena, a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, a Inspeção-Geral da Educação e Ciência e todos os departamentos relevantes se encontram representados. Esta equipa, através de um modelo de proximidade e de um mecanismo de apoio e acompanhamento do trabalho das escolas, coadjuvado localmente por equipas regionais, que no processo de acompanhamento, privilegiam a partilha de práticas, designadamente na área da inclusão.

. Baseadas na interação com as escolas locais, as equipas regionais reportam a informação à equipa nacional. Com base nestes relatórios regionais, a equipa nacional determina os conteúdos para desenvolvimento profissional e trabalha com o ensino superior de modo a preparar os novos docentes.

Ao nível de escola, os inquiridos identificaram os diretores, outros líderes escolares, os conselhos de escola e as equipas multidisciplinares como sendo os que se encontram mais envolvidos na gestão dos apoios, através da motivação dos docentes, alocação de pessoal e de outros recursos, distribuição de alunos nas turmas, definição do trabalho dos técnicos e na criação do ambiente para o trabalho com as famílias. À medida que as escolas ganham maior autonomia (Decreto-Lei nº 55/2018), o papel dos diretores/líderes escolares no apoio aos alunos vai-se amplificando, especialmente no que se refere aos currículos e à pedagogia. Os diretores ou subdiretores atuam, muitas vezes, como coordenadores das equipas multidisciplinares, onde controlam o processo educativo.

Temas específicos: Embora todos os inquiridos concordem que é suposto os diretores desempenharem um papel importante na definição e gestão do apoio aos alunos, alguns relataram que existe uma variabilidade transversal às escolas e agrupamentos de escolas quanto aos diretores assumirem ativamente esse papel.

Questões para exploração futura: Alguns inquiridos reportaram que existe o conhecimento adequado sobre educação inclusiva nas escolas e nas entidades regionais, mas que este é insuficiente no ensino superior e na formação de docentes.

Standard 4: As vozes dos alunos e das famílias são respeitadas e consideradas

Indicador 7: Mecanismos legais e operacionais estão em vigor garantindo o envolvimento total dos alunos e das suas famílias.

Temas comuns: Os inquiridos concordaram que o decreto-lei estabelece que as famílias e os alunos devem ter uma voz na planificação educativa e na avaliação do progresso. Foi também consensual que, embora Portugal tenha realizado progressos no envolvimento das famílias e dos alunos, ainda há muito trabalho a fazer.

Os mecanismos legais para envolver as famílias estão presentes no Decreto-Lei 54/2018. Cada turma, na escola, deve ter um representante dos pais. Os pais também devem estar representados no Conselho Geral. As famílias integram a equipa multidisciplinar, participam na planificação do trabalho e aprovam o relatório técnico-pedagógico dos seus filhos (assim como o Programa Educativo Individual e o Plano Individual de Transição, quando aplicável). Muitas escolas têm associações de pais que são ativas, outras não.

Os inquiridos indicaram que os mecanismos legais e operacionais para envolver os alunos na sua própria educação não são claros. Embora haja exemplos de alunos que se organizam a nível nacional e muitas escolas tenham conselhos de liderança de alunos (p. ex. COMPORTE), estes não estão presentes em todas as escolas e normalmente envolvem alunos a partir do 7º ano de escolaridade e mais velhos.

Temas específicos: Embora tenha havido consenso quanto à presença de mecanismos legais para o envolvimento das famílias, alguns inquiridos consideram que se devia fazer mais para envolver os pais. Consideram ainda que os diretores escolares são agentes fundamentais para que as famílias se sintam bem-vindas e apoiadas na escola com vista à sua participação ativa no processo educativo dos seus filhos. Embora os inquiridos estejam de acordo quanto à presença das associações de pais nas escolas, reconhecem que algumas associações são mais ativas do que outras. A CONFAP apoia as famílias a sentirem-se mais valorizadas na escola. Indicaram também uma preocupação com um maior envolvimento do ensino superior na preparação de docentes, de forma que estese reconheçam a importância do envolvimento das famílias e dos alunos no processo educativo. O ensino superior deve também alargar a sua capacidade de envolver os alunos e as famílias, à medida que cada vez mais alunos com necessidades específicas frequentam o ensino pós-secundário.

Questões para exploração futura: A educação para a cidadania deveria promover o envolvimento dos alunos. É importante compreender a forma como é implementada a nível local e se esse objetivo é cumprido.

Indicador 8: Existem mecanismos claros para resolver conflitos ou discrepâncias

Temas comuns: Em geral, os inquiridos concordaram que existem mecanismos para resolução de conflitos entre as famílias e os profissionais das escolas, relacionados com a educação inclusiva. Nas escolas, as famílias podem articular diretamente com o professor de turma, diretor, equipa multidisciplinar, conselho de turma, ou com o Conselho Geral para se encontrar uma solução. A Associação de Pais também pode ser envolvida.

Caso não se revele suficiente, a família pode apelar à direção do AE/ENA, às autoridades regionais ou até ao Ministério da Educação. A Direção-Geral da Educação recebe frequentemente apelos de famílias, alunos e escolas. O governo recebe por vezes estes apelos, mas são geralmente reencaminhados para o Ministério da Educação. A IGEC pode ser convidada a visitar as escolas e a auxiliar na mediação. Como último recurso, as questões podem ser decididas em sede de tribunal.

Temas específicos: Alguns inquiridos consideram que a Associação de Pais local deveria desempenhar um papel central na mediação, enquanto outros veem o envolvimento das autoridades regionais ou do Ministério como o caminho mais efetivo para uma solução.

Questões para exploração futura: Embora a maioria dos inquiridos se tenha mostrado satisfeita com o processo de resolução de conflitos, alguns mencionaram que quando os diretores da escola são também dirigentes das equipas multidisciplinares, se torna mais difícil resolver conflitos ao nível da escola, uma vez que as decisões da equipa multidisciplinar são muitas vezes contestadas.

Standard 5: A formação e o desenvolvimento profissional são eficazes e estão acessíveis

Indicador 9: *Está assegurada a oferta de formação contínua/desenvolvimento profissional, no que diz respeito à inclusão.*

Temas comuns: Nas suas respostas, os inquiridos distinguiram frequentemente a formação inicial (preparação dos docentes) da formação contínua (desenvolvimento profissional dos docentes). A nível nacional, o Ministério determina os conteúdos de um programa gratuito, de âmbito nacional, para o desenvolvimento profissional (p. ex., cursos, *webinars*, seminários, encontros, entre outros).. Há dois anos, o foco incidiu na educação inclusiva, com destaque para os valores e crenças. O programa atual centra-se nas competências digitais. O Ministério está a preparar um segundo programa de formação, sobre educação inclusiva, a iniciar no próximo ano. Dará uma maior ênfase à informação sobre práticas de sala de aula, flexibilidade e adaptação curricular, adaptações e pedagogia. Existem outras ofertas de desenvolvimento profissional, disponíveis em 91 centros de formação (CFAE) em todo o país, em instituições de ensino superior e na oferta privada. Alguma desta formação é gratuita, outra é paga pelos próprios.

Os docentes devem participar no desenvolvimento profissional de modo a progredirem nas suas carreiras e nos salários. Os CFAE trabalham com os líderes escolares no desenvolvimento dos planos de formação. A maior parte da formação é dirigida aos docentes e assistentes operacionais. Existe também formação disponível para os diretores escolares. Uma vez que a educação inclusiva é uma prioridade nacional, encontra-se incluída na maioria dos planos de formação. Algumas escolas oferecem também as suas próprias oportunidades de formação, incluindo o desenvolvimento profissional entre pares. Alguns inquiridos recomendaram que a formação na própria escola e o intercâmbio entre escolas seja aumentada de modo a oferecer uma abordagem, tanto de baixo para cima (top down) como de cima para baixo (bottom up).

Os inquiridos mencionaram frequentemente que a pandemia aumentou a utilização das TIC na oferta de formação contínua, chegando a mais docentes, reduzindo custos e oferecendo novas oportunidades às escolas rurais. Acreditam que a formação virtual prosseguirá após a pandemia.

Os inquiridos em geral, mostraram-se preocupados com a idade avançada do corpo docente português (50+ anos), a falta de docentes em áreas essenciais (p. ex., Educação Especial, Língua Portuguesa) e com o número reduzido de jovens a entrar na profissão. Referiram, também, que existe uma falta de conhecimento, sobre educação inclusiva, no corpo docente do ensino superior e que alguns programas de formação inicial de docentes não abordam suficientemente os valores e a pedagogia inclusiva nos seus cursos e na sua prática.

Temas específicos: Alguns inquiridos pensam que, embora haja um número suficiente de oportunidades de desenvolvimento profissional disponíveis para os docentes, é necessária mais formação para outros grupos, tais como os assistentes operacionais, técnicos, terapeutas e docentes e administradores do pós-secundário. Outros inquiridos comentaram que embora existam muitas oportunidades de formação para os docentes, esta devia incidir em situações práticas, onde pudessem ter acesso a exemplos inovadores de como as escolas apoiaram os alunos e as suas famílias com sucesso.

Alguns inquiridos defenderam que fosse efetuado um levantamento, de âmbito nacional, sobre a formação contínua em educação inclusiva, de modo a avaliar os pontos fortes e as necessidades de todos os que trabalham em educação. Em particular, é importante avaliar a eficácia da formação virtual.

Alguns inquiridos registam a falta de formação contínua em educação inclusiva para o corpo docente universitário e pós-secundário e para os profissionais de apoio.

Questões para exploração futura: A flexibilidade curricular, a maior autonomia escolar e a implementação do plano nacional de promoção do sucesso escolar vão exigir mudanças substanciais na pedagogia, no apoio e na avaliação das competências dos alunos. É importante que o desenvolvimento profissional esteja disponível e seja adequado para **apoiar este nível de mudança.**

***Indicador 10:** Líderes escolares promovem oportunidades de desenvolvimento profissional em educação inclusiva.*

Temas comuns: Os inquiridos mencionaram que cada escola e agrupamento deve ter um plano de formação baseado no contexto local e nas necessidades identificadas. Alguns líderes e elementos das equipas multidisciplinares ajudam a desenvolver esse plano com os CFAE e incentivam a participação dos docentes. Temas específicos: Alguns inquiridos comentaram que embora os docentes tenham de frequentar formação, e a maioria o faça, esta não garante mudanças nas práticas e alguns docentes continuam a resistir à educação inclusiva. Sugeriram o desenvolvimento de equipas de educação inclusiva para oferecer orientação pedagógica e curricular, em vez de monitorização e avaliação.

Questões para exploração futura: Poderá ser útil explorar como os líderes escolares integram as diferentes fontes de desenvolvimento profissional (p. ex., nacional, regional, local) de modo a satisfazer as necessidades das suas escolas.

Standard 6: Sucesso e certificação

Indicador 11: *Existem mecanismos legais e operacionais para garantir o sucesso de todos os alunos.*

Temas comuns: Em geral, os inquiridos citaram a avaliação externa efetuada pela IGEC e o inquérito anual, realizado pela DGEEC, como mecanismos legais para garantir o sucesso dos alunos. A nível local, o diretor, as equipas multidisciplinares e o Conselho/Assembleia Geral integram a equipa de autoavaliação da escola e são considerados os responsáveis pela implementação das recomendações da IGEC e pela monitorização dos resultados dos alunos. A maior parte destas informações são públicas e encontram-se disponíveis para os pais e outros interessados. Embora a avaliação formativa seja realizada na maioria dos casos, há a perceção de que a avaliação sumativa não se adequa a todos os alunos e que constitui uma barreira para que alguns alunos atinjam os seus objetivos. Existe a expectativa de que o projeto MAIA ajude a escola a implementar a avaliação formativa. O projeto MAIA tem disponibilizado informação a todas as escolas e a Inspeção está a adaptar os seus instrumentos de monitorização de modo a refletirem mudanças na avaliação e na flexibilidade curricular.

É consensual que as Avaliações Nacionais criam barreiras a alguns alunos.

Temas específicos: Alguns inquiridos reportaram que o Decreto-lei n.º 55/2018, ao permitir a flexibilidade curricular e uma certificação personalizada, irá aumentar as probabilidades de sucesso para todos os alunos, mas representará um desafio para as escolas em termos de implementação e responsabilização. Existem também preocupações sobre como as entidades empregadoras vão interpretar essa certificação personalizada. As avaliações externas são vistas como barreiras ao sucesso dos alunos.

Embora a taxa de conclusão escolar em Portugal esteja a aumentar, alguns inquiridos mostraram-se preocupados por não estar a ser feito o suficiente para envolver os que abandonam a escola e para os colocar no caminho do emprego e de uma vida independente.

Questões para exploração futura: Os inquiridos estão preocupados com a falta de orientações claras às escolas e com a falta de coordenação com as entidades empregadoras, os sindicatos e o Instituto de Avaliação Educativa (IAVE). Poderá ser útil avaliar como as partes interessadas estão a alterar as suas práticas.

Poderá, ainda, ser útil perceber, junto dos docentes e dos diretores qual o seu entendimento quanto aos novos modelos de avaliação e qual o seu nível de preparação para a oferta de certificação personalizada.

Impacto da COVID-19 na Educação Inclusiva em Portugal

Temas comuns: A maioria dos inquiridos considera que a pandemia (especialmente o primeiro confinamento na primavera de 2020) afetou todos os alunos em Portugal. Outros consideram que a educação inclusiva foi a mais afetada. Durante o segundo confinamento (outono de 2020), muitos dos inquiridos referiram que foram tomadas medidas especiais para os alunos mais vulneráveis, designadamente os que necessitavam de alimentação, de terapias e de outros apoios. Foram distribuídos computadores com ligação à internet às famílias que deles necessitavam. Foi recentemente anunciado um plano de recuperação das aprendizagens dos alunos, bem como a alocação de recursos e apoios adicionais.

Temas específicos: Outros inquiridos consideram que o impacto da COVID 19 foi maior para os alunos e famílias mais vulneráveis. Algumas famílias sentiam-se mais confortáveis mantendo as crianças de risco em casa. A comunicação foi difícil, sempre que as famílias não tinham acesso à internet. Houve dificuldade na avaliação dos progressos dos alunos e no desenvolvimento dos programas educativos individuais. Embora as escolas permanecessem abertas para os alunos mais vulneráveis, durante o segundo confinamento, alguns dos inquiridos sentem que muitas famílias se mostraram relutantes e os docentes sentiram dificuldades para atender às necessidades de todos os alunos.

Alguns inquiridos relataram os impactos positivos da pandemia, tais como o uso efetivo das tecnologias na interação com os pais e colegas. Referiram que os docentes e as famílias se tornaram mais competentes no uso das comunicações digitais. Outros notaram que alguns docentes não se adaptaram bem ao uso das tecnologias.

Embora a maioria dos inquiridos considere que todos os *standards* foram afetados pela pandemia da COVID19, outros pensam que o maior impacto se fez sentir no *Standard 6: Sucesso e Certificação*. Alguns consideraram que os alunos mais novos foram os mais afetados, enquanto outros - consideram que os alunos do ensino secundário se encontravam em maior risco de abandono ou de não atingirem as competências que lhes permitem prosseguir para a universidade ou para a formação profissional.

Questões para exploração futura: Foi mencionado que a DGEEC realizou uma avaliação para aferir o impacto da COVID-19 nas escolas. As conclusões desse inquérito poderão ser úteis para compreender o seu impacto na educação inclusiva.

III B – Inquérito Online

Comparação das Conclusões do Inquérito SRSP com os Resultados das Entrevistas aos Decisores

Foram realizadas duas fases de recolhas de dados, através de inquérito *online*, em junho-julho de 2021 e novamente em setembro-outubro de 2021, junto de diretores, coordenadores, EMAEI e CRI, das cinco regiões: Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve. De um total de 157 profissionais contactados, foram recebidas 97 respostas ao inquérito, representando uma taxa de resposta de 62%.

O inquérito foi dividido em secções: uma secção por *standard*, uma outra relacionada com o impacto da COVID 19 e uma secção final sobre a região e o perfil profissional do inquirido. Foi pedido aos participantes que respondessem a 19 questões, diretamente relacionadas com os seis *standards* e 11 indicadores. Outras duas questões foram acrescentadas no final do inquérito, relacionadas com o impacto da COVID 19.

As questões do inquérito seguem o formato “concordo-não concordo”, em que é perguntado aos inquiridos se estão de acordo ou em desacordo com uma determinada afirmação. Foram enumeradas 128 afirmações no total, cobrindo as 19 questões (ver Anexo I). Pediu-se aos participantes que seleccionassem uma de três opções para cada afirmação – ‘Concordo totalmente, concordo, não concordo’ – sendo que a opção que consideram mais adequada reflete a sua opinião e/ou experiência. Os inquiridos podiam também acrescentar, em todas as questões, informações adicionais que considerassem importantes por não se encontrarem cobertas pela questão.

De modo a identificar as áreas de consenso e de divergência nas opiniões dos interessados, sobre a implementação do Decreto-lei n.º nº 54/2018, compararam-se as conclusões do Inquérito com os resultados das entrevistas aos decisores. Realizaram-se treze entrevistas aos decisores do Ministério e das Delegações Regionais da Educação e com presidentes de associações de pais e de profissionais, em maio-julho de 2021 (ver capítulo anterior III A).

Tanto as entrevistas, como o inquérito utilizaram o mesmo enquadramento de 6 *standards* e 11 indicadores para a educação inclusiva. A comparação entre os resultados dos inquéritos e das entrevistas foi feita por *standard* e indicador. As variações por perfil do inquirido (p. ex., diretor, coordenador, ...) e região (p. ex., Norte, Centro, ...) foram registadas.

Os resultados encontram-se reportados em baixo por *standard* e indicador. Os consensos e as divergências entre as conclusões dos inquéritos e das entrevistas estão descritos. Foram registadas as áreas para possível exploração futura durante as vistas locais às escolas.

Standard 1: Os valores e princípios inclusivos são partilhados e aceites por todos

Os decisores entrevistados adotaram os valores, princípios e políticas inclusivas e partilharam uma visão comum da educação inclusiva em Portugal. Os inquiridos também se mostraram extremamente recetivos aos valores inclusivos e à sua relevância para a educação em Portugal, com mais de 90% a classificar todas as afirmações como ‘Concordo totalmente’ ou ‘Concordo’. Ambos os grupos reconheceram que é necessário mais trabalho para mudar a cultura e a organização da escola, de modo a concretizar a inclusão para todos os alunos, especialmente os mais vulneráveis, mas a educação inclusiva é aceite por todos os envolvidos.

Indicador 1: *A educação inclusiva e a qualidade da educação são entendidas por todos como estando interrelacionadas.*

Tanto os decisores como os inquiridos veem a educação inclusiva e a qualidade da educação como estando interrelacionadas. Reconhecem que a educação inclusiva requer uma redução dos preconceitos e da discriminação e um compromisso para garantir o direito a todos os alunos de atingirem todo o seu potencial e a tornarem-se membros contribuintes da sociedade, independentemente da sua situação pessoal e social. ‘Concordo totalmente’ foi a resposta modal a todos os itens associados a este indicador.

Questões para exploração futura:

Sete por cento dos coordenadores das escolas de 1º ciclo, classificaram a seguinte afirmação: *A educação inclusiva é um compromisso com uma educação de qualidade para todos os alunos, nomeadamente para os alunos de grupos vulneráveis*, como “Não concordo”. Observou-se um padrão semelhante em resposta à afirmação: *Uma educação de qualidade implica igualdade de acesso às atividades de sala de aula*, bem como à afirmação: *Uma educação de qualidade estabelece altas expectativas para todos os alunos, permitindo-lhes atingir o seu máximo potencial*. Embora sem significado estatístico, o acompanhamento dos coordenadores de escola e das EMAEI poderá ser útil para se obter mais informações e saber em que medida as elevadas expectativas para todos os alunos orientam as práticas de educação inclusiva e é garantido o igual acesso às atividades na sala de aula, em todos os níveis do sistema educativo.

Entre regiões, os inquiridos das regiões Norte e Centro tiveram ligeiramente mais classificações “Não concordo” (qui-quadrado $p=.20$) do que os inquiridos das outras regiões. Embora sem significado estatístico, poderá ser útil solicitar mais contributos destas regiões, relacionadas com a aceitação dos valores e práticas inclusivas e com o reconhecimento da inter-relação entre a educação inclusiva e a educação de qualidade.

Indicador 2: *Existem mecanismos para informar todos os envolvidos sobre os valores e princípios da educação inclusiva.*

Os decisores descreveram um processo robusto de informação a todos os grupos de interessados sobre os valores e princípios da educação inclusiva que se iniciou dois anos antes da aprovação do Decreto-lei n.º 54/2018 e que incluiu conferências, encontros públicos, diretrizes nacionais e manuais de apoio, cursos nacionais de formação, equipas regionais de apoio, a formação pelos CFAE e instituições de ensino superior. Os inquiridos mostraram-se menos positivos quanto aos mecanismos em vigor para informar os envolvidos sobre os valores e princípios da educação inclusiva. A resposta modal para os itens associados a estes indicadores foi “Concordo”, com uma exceção para a afirmação: *Os meios de comunicação social (TV/rádio, revistas) fizeram a cobertura do tema da educação inclusiva quando o Decreto-Lei n.º 54/2018 foi publicado*, em que quase 50% dos inquiridos classificaram este item como “Não concordo”, indicando que a cobertura dos meios de comunicação social sobre educação inclusiva foi inadequada.

Questões para exploração futura:

Apesar da opinião geralmente positiva sobre os mecanismos de informação, as afirmações seguintes receberam mais de 10% de classificações “Não concordo”: *A Inspeção-Geral da Educação e Ciência faculta aos agrupamentos de escola/escolas não agrupadas a oportunidade de discutirem os valores e princípios da educação inclusiva (23% não concordo); Os agrupamentos de escolas promoveram reuniões informativas e momentos de diálogo para os diretores das escolas (10% de não concordo); Foi facultada informação em momentos de trabalho colaborativo com outros profissionais, como por exemplo, com os centros de recursos para a inclusão (17% não concordo); Foi facultada informação antes da publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 (35% não concordo); Tem sido facultada informação com regularidade, desde a publicação do Decreto-lei n.º 54/2018. (11% não concordo).*

Não se registaram diferenças significativas de acordo com os perfis dos inquiridos ou regiões do país. Poderia ser útil acompanhar os agrupamentos escolares de modo a determinar se as oportunidades para discutir os valores e os princípios da educação inclusiva seriam úteis para promover a sua aceitação entre os envolvidos. Poderia recolher-se mais informação sobre a colaboração entre profissionais e sobre as necessidades de informação adicional, durante as visitas às escolas.

Standard 2: Os recursos necessários estão disponíveis e acessíveis para apoiar a educação inclusiva

Os decisores pensam que o espírito do Decreto-lei n.º 54/2018 faculta às escolas a autonomia para decidirem sobre os recursos de que necessitam de modo que todos os alunos aprendam e se desenvolvam na medida do seu potencial. Descrevem um processo

claramente definido, no qual os recursos humanos são alocados a nível nacional de acordo com os pedidos das escolas (dirigidos pelo Diretor ou pela equipa multidisciplinar através da DGEstE. Outros recursos são disponibilizados a nível local e regional. Os decisores expressaram a sua confiança no processo de alocação e referiram que os recursos são distribuídos à maioria das escolas de forma adequada e justa. Em geral, os inquiridos indicaram consenso sobre quem é responsável pela alocação de recursos (p. ex., o Ministério da Educação, a Delegação Regional, o Município) e quais os recursos mais frequentemente solicitados, mas de certa forma foram menos positivos quanto à transparência do processo de alocação de recursos e à adequação de recursos. A resposta modal para os itens associados a este indicador foi 'Concordo' com exceção da afirmação *'É necessária uma avaliação externa para a atribuição de recursos adicionais, tais como produtos de apoio/ajudas técnicas'* que 51,5% dos inquiridos classificou como "Não concordo".

Indicador 3: *Os recursos necessários são disponibilizados e aplicados para apoiar a educação inclusiva.*

Mesmo entre os itens classificados positivamente, manifestaram-se algumas preocupações sobre a clareza e precisão do processo. Trinta e nove por cento dos inquiridos classificaram a afirmação: *'Existem orientações claras, a nível nacional, sobre a atribuição de recursos humanos'* como "Não concordo", indicando a necessidade de maior clareza na alocação centralizada. De forma idêntica, 29,9% dos inquiridos classificaram como "Não concordo" a afirmação *'A atribuição de recursos humanos é fundamentada em necessidades precisas identificadas pelas escolas'*. Quase vinte e oito por cento dos inquiridos classificaram como "Não concordo" a afirmação: *'Os recursos são permanentemente monitorizados e revistos'*.

Os inquiridos identificaram a direção da escola ou o diretor como responsáveis pelas decisões na alocação de recursos (Q5) (98% "Concordo totalmente" ou "Concordo"), seguidos pelas autoridades de educação regionais (88.7%), centros de recursos para a inclusão (87.5%), e departamentos do Ministério da Educação (84.5%). Apenas 45.4% dos inquiridos consideraram os municípios como responsáveis pela alocação de recursos.

Os decisores e os inquiridos concordam que os RH, constitui o recurso mais frequentemente requerido, sendo mais solicitados os docentes especializados (100% "Muitas vezes" ou "Às vezes"), os terapeutas (100%), os docentes de apoio (91.7%), e os profissionais dos CRI (86.6%). Os equipamentos tecnológicos (95.9%), e os produtos de apoio/ajudas técnicas (86.7%) foram também solicitados com frequência. As melhorias de acessibilidade (classificadas em 16.5% como "Muitas vezes" e 48.5% "Às vezes") foram solicitadas com menor frequência, assim como os docentes de língua gestual.

Questões para exploração futura:

Embora os decisores confiem que os recursos solicitados se encontram disponíveis e que o processo para os obter é claro, os inquiridos indicaram menos certezas quanto ao processo e à disponibilidade dos recursos. Durante as visitas às escolas, poderá ser útil pedir aos diretores escolares que identifiquem as incertezas no processo de alocação de recursos e que enumerem as dificuldades que sentiram na alocação de recursos. Não parece haver diferenças significativas por perfil dos inquiridos ou regiões nas respostas a este indicador.

Indicador 4: A oferta, disponibilidade e acessibilidade de recursos são permanentemente revistas.

Embora os decisores pensem que os recursos para a educação inclusiva se encontram disponíveis e são adequados para as escolas, as respostas à afirmação do inquérito: “Existem dificuldades na obtenção de alguns recursos?” indica que os inquiridos não estão de acordo com a afirmação: “Os recursos podem ser facilmente obtidos” (64.9% “Não concordo”). Uma análise mais aprofundada revelou que os inquiridos pensam que o processo de alocação de recursos é muito demorado (84.5% “Concordo totalmente” ou “Concordo”) e minado pelas limitações orçamentais (96.9% “Concordo totalmente” ou “Concordo”). Os inquiridos gostariam de ter mais informação sobre os recursos disponíveis (62.8% “Concordo totalmente” ou “Concordo”). Pensam que não existe um número suficiente de profissionais de apoio disponíveis para colmatar as necessidades locais (88.6% “Concordo totalmente” ou “Concordo”). A maioria dos inquiridos não pensa que a necessidade de recursos esteja ligada à falta de formação profissional ao nível da escola (33% “Concordo totalmente” ou “Concordo”). Aproximadamente 60% pensa que os recursos são permanentemente revistos.

Questões para exploração futura:

Durante as visitas às escolas, seria útil pedir aos envolvidos locais e regionais que sugerissem como se poderia tornar o processo de alocação de recursos mais eficiente; qual a informação sobre recursos disponíveis que lhes seria útil e como a formação profissional ao nível da escola poderia aliviar a necessidade de recursos.

Standard 3: As escolas estão organizadas e são geridas e têm autonomia para apoiar cada aluno da forma mais adequada.

Os decisores veem os diretores e as equipas multidisciplinares como sendo os responsáveis por organizar e gerir os apoios para todos os alunos. O programa educativo individual descreve os apoios necessários para que um aluno tenha sucesso. O programa é revisto anualmente e acompanha o aluno de modo que o apoio se vá alterando à medida que as necessidades se alteram e de modo a garantir a continuidade entre níveis ou contextos educativos. A monitorização ocorre a nível nacional (inquérito anual),

regional (planificação anual e visita aos locais da DGEstE) e dos agrupamentos escolares locais (reuniões das equipas multidisciplinares). As preocupações quanto à transição dos programas de primeira infância para o pré-escolar e do secundário para o pós-secundário são vistas como problemáticas. As respostas ao inquérito apontam para opiniões idênticas entre os docentes a nível local e regional, com a exceção de uma classificação bastante baixa do valor da monitorização da Inspeção (37.1% ‘Não concordo’).

Indicador 5: *O apoio às escolas e alunos é fornecido, garantido e monitorizado.*

Os inquiridos concordam com os decisores e manifestam confiança na sua capacidade de tomar decisões autónomas e de se adaptarem às necessidades dos alunos, como é indicado pelas seguintes afirmações; *‘As escolas tomam decisões autonomamente sobre as acomodações curriculares (93.8% “Concordo totalmente” ou “Concordo”); As escolas identificam as barreiras à aprendizagem com que os alunos se confrontam, de forma a considerarem as estratégias adequadas para as ultrapassar (96.9% “Concordo totalmente” ou “Concordo”); As escolas utilizam o sistema de suporte de abordagem multinível. (93.9% “Concordo totalmente” ou “Concordo”); As escolas decidem sobre as adaptações não significativas que respondam às necessidades individuais dos alunos (100% “Concordo totalmente” ou “Concordo”); As escolas decidem sobre adaptações significativas que respondam às necessidades individuais dos alunos (100% “Concordo totalmente” ou “Concordo”); As escolas monitorizam autonomamente o processo de mobilização de apoios (86.6% “Concordo totalmente” ou “Concordo”); As escolas dispõem de orientações e estratégias claras para monitorizar o processo de apoio aos alunos (86.7% “Concordo totalmente” ou “Concordo”); A legislação estabelece os procedimentos de monitorização dos apoios para acomodar as necessidades individuais dos alunos. (91.8% “Concordo totalmente” ou “Concordo”) Os centros de recursos (CRI) apoiam as escolas na monitorização do processo de mobilização dos apoios para acomodar as necessidades individuais dos alunos (86.6% “Concordo totalmente” ou “Concordo”).*

Questões para exploração futura:

Os inquiridos, transversalmente a todos os perfis profissionais e regiões do país, indicaram que as escolas se sentem confiantes na sua capacidade de tomar decisões autónomas, identificar barreiras à aprendizagem, decidir sobre adaptações e de se auto monitorizarem. Demonstraram menos confiança na forma como a inspeção monitoriza o processo de oferta de apoios. Durante as visitas aos locais, seria útil perguntar aos profissionais da escola como se poderia tornar a monitorização regional mais eficaz.

Indicador 6: *O envolvimento da escola e a gestão dos apoios está assegurada.*

Os decisores consideram que a legislação estabelece diretrizes claras para apoio aos alunos quando transitam entre níveis do sistema educativo e que as equipas multidisciplinares desempenham um papel essencial na gestão das transições. Os

inquiridos mostraram-se de acordo em que: *‘A legislação estabelece procedimentos claros para a transição entre ciclos. (84.6% “Concordo totalmente” ou “Concordo”); Os profissionais dos diferentes níveis de educação e de ensino colaboram entre si no processo de transição (92.7% “Concordo totalmente” ou “Concordo”); Os profissionais da escola colaboram com os dos centros de recursos para a inclusão no processo de transição (93.9% “Concordo totalmente” ou “Concordo”) A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva desempenha um papel fundamental no processo de transição (100% “Concordo totalmente” ou “Concordo”).*

Quarenta e cinco por cento dos inquiridos não concordaram com a seguinte afirmação: *‘Existe(m) Manual(is) com orientações claras para a transição entre ciclos’*. Apesar da falta de conhecimento ou da dependência dos manuais, a confiança nos profissionais e na capacidade de a equipa multidisciplinar colaborar entre si e com os centros de recursos no apoio à transição, é elevada. As respostas ao inquérito indicaram também que o apoio à transição foi importante para todos os alunos e não apenas para os alunos com dificuldades de aprendizagem mais severas (52.6% “Não concordo”). Não se encontraram diferenças significativas entre perfis profissionais ou regiões do país.

Os decisores reportaram que é intenção da legislação que todos os profissionais das escolas se envolvam na prestação dos apoios à educação inclusiva. Os resultados do inquérito foram geralmente positivos, mas não conseguiram confirmar que todos os docentes e profissionais estão envolvidos. Por exemplo, “Concordo” foi a resposta modal para as afirmações relacionadas com a questão: *‘Em que medida os docentes e outros profissionais colaboram para prestar apoio individualizado?’*

“Concordo totalmente” foi a resposta modal a dois itens relacionados com o indicador 6, apontando a importância do trabalho dos docentes especializados com os docentes de turma bem como o impacto da mobilidade dos profissionais na colaboração.

Os decisores destacaram a importância do envolvimento dos diretores na gestão e oferta de apoio aos alunos. Os inquiridos partilham do mesmo sentimento, com respostas modais de “Concordo totalmente” à maioria das afirmações relacionadas com o papel fundamental que desempenham os líderes das escolas. A maioria dos inquiridos indicou “Concordo” e achou que *“os diretores escolares mobilizam os recursos adicionais considerados e decididos nos conselhos de turma”*.

Questões para exploração futura:

No que respeita ao envolvimento da escola e à gestão dos apoios, as respostas ao inquérito manifestaram confiança quanto ao papel das equipas multidisciplinares na planificação das transições, mas mostraram-se mais hesitantes em reportar que todos os docentes e o pessoal da escola estão envolvidos na planificação e na oferta de adaptações e apoios. Durante as visitas aos locais poderia ser útil saber junto dos

profissionais quais são as barreiras à sua total participação e como poderiam estas barreiras ser minimizadas. Poderia também ser útil saber como funcionam os conselhos de turma nessa escola em particular e como poderiam ser utilizados para mobilizar recursos adicionais.

Standard 4: As vozes dos alunos e das famílias são respeitadas e consideradas

Os decisores pensam que o espírito da lei valoriza e tem em consideração as vozes dos alunos e das famílias na educação inclusiva. Consideram que a legislação define claramente os mecanismos legais e operacionais para envolver as famílias na planificação e nas tomadas de decisão relacionadas com a educação dos seus filhos, mas que os mecanismos para incluir os próprios alunos estão menos bem especificados. Os decisores indicaram também que existem processos para resolver conflitos e discrepâncias. As respostas ao inquérito são consistentes com a percepção dos decisores em relação ao envolvimento dos alunos e das famílias, contudo os inquiridos mostraram-se menos confiantes quanto à existência de mecanismos claros para resolução de conflitos. Não foram identificadas diferenças significativas por funções ou regiões.

Indicador 7: Mecanismos legais e operacionais estão em vigor garantindo o envolvimento total dos alunos e das suas famílias.

“Concordo totalmente” foi a resposta modal a todos os itens relacionados com o envolvimento das famílias e dos encarregados de educação no planeamento e na tomada de decisões sobre a educação inclusiva dos seus filhos. As afirmações relacionadas com o envolvimento dos alunos são as que obtiveram classificações mais baixas.

Questões para exploração futura:

Os decisores e os inquiridos mostram-se de acordo na maioria dos aspetos relacionados com a forma como os alunos e as famílias são envolvidos no planeamento e na tomada de decisões no âmbito da educação inclusiva. Ambos os grupos indicaram que os mecanismos legais e operacionais para as famílias/encarregados de educação se encontram em vigor, mas que os mecanismos para o envolvimento dos alunos são menos claros. Nas visitas às escolas, poderia ser útil saber junto dos profissionais em que medida os alunos são envolvidos bem como documentar as melhores práticas para envolver os alunos.

Indicador 8: Existem mecanismos claros para resolver conflitos ou discrepâncias.

Embora a maioria dos inquiridos concorde que os mecanismos para a resolução de conflitos se encontram em vigor, a resposta modal para as diferentes afirmações foi “Concordo”; mais baixo do que as suas respostas às afirmações que descrevem o envolvimento das famílias no planeamento e tomada de decisões. Os inquiridos

mostraram-se mais confiantes em que os pais/famílias podem recorrer em caso de desacordo.

Questões para exploração futura:

Enquanto os decisores se mostram confiantes em que os procedimentos para a resolução de conflitos se encontram presentes na legislação, os inquiridos parecem estar menos confiantes neste aspeto. Seria útil perguntar aos profissionais como são tratados os conflitos na sua escola e região e em que medida se sentem confiantes na eficácia dos mecanismos de resolução de conflitos.

Standard 5: A formação e o desenvolvimento profissional são eficazes e estão acessíveis

Os decisores descreveram um sólido programa gratuito, de âmbito nacional, de formação de docentes no qual todas as escolas participam. Os temas são escolhidos em cada ano. Há dois anos, o tema de formação foi a Educação Inclusiva, focando os valores e as crenças associados às práticas inclusivas. O Ministério pretende lançar, num futuro próximo, um segundo programa de formação sobre educação inclusiva destacando os currículos, a pedagogia e as adaptações. Os CFAE também oferecem formação sobre inclusão. Os docentes devem participar na formação de modo a progredirem nas suas carreiras e os decisores mostraram-se por isso confiantes. Foi reconhecido que a maioria da formação profissional se destina a docentes e que poderá haver necessidade de desenvolvimento profissional para os outros grupos de profissionais e pessoal não docente. Os decisores reportaram também que possuem menos informação sobre a forma como a inclusão é abordada nos planos de formação inicial docentes. Existem alguns centros de formação ligados a universidades portuguesas, mas o alcance e o impacto destes centros na preparação dos docentes para o ensino em escolas inclusivas, não é bem conhecido.

Na sua maioria, os resultados do inquérito mostraram-se consistentes com os relatos dos decisores, com cerca de 20% dos inquiridos a indicar que os docentes recém-formados não se encontram bem preparados para a inclusão. Embora os inquiridos valorizem a formação de âmbito nacional sobre inclusão, alguns indicaram que é necessária mais formação profissional sobre inclusão para docentes e outros profissionais da escola.

Indicador 9: *Está assegurada a oferta de formação contínua/desenvolvimento profissional, no que diz respeito à inclusão.*

Transversalmente à maioria das afirmações associadas a este indicador, cerca de 20% dos inquiridos não concorda que os docentes recém-licenciados se encontrem preparados para ensinar em contextos inclusivos. 88.6% dos inquiridos concordou que os novos docentes estão preparados para colaborar com os colegas e outros profissionais.

Em relação às oportunidades de desenvolvimento profissional para docentes em exercício, a colaboração entre profissionais obteve o nível mais elevado de consenso. As conferências, *workshops* e programas especializados também foram vistos de forma positiva por muitos dos inquiridos. As mentorias, a aprendizagem entre pares, os programas de pós-graduação e os programas de mobilidade, parecem ser menos conhecidos ou apreciados. Aproximadamente 35% dos inquiridos não se mostrou de acordo com a afirmação: *‘Os docentes recém-formados recebem mentoria em educação inclusiva’*. Não se observaram diferenças por perfil profissional ou regiões do país.

Questões para exploração futura:

Embora os decisores estejam confiantes que o programa de formação de âmbito nacional ,sobre inclusão é um mecanismo eficaz, os inquiridos apontaram a necessidade de maior ênfase na educação inclusiva, nos programas que preparam os novos docentes. Os inquiridos classificaram a colaboração entre profissionais como a oportunidade mais prevalente para aprender sobre educação inclusiva. Poderá ser útil pedir aos profissionais (incluindo docentes, mas também terapeutas, assistentes operacionais e outros funcionários da escola) que identifiquem os temas de formação mais importantes e os formatos mais desejáveis para a sua realização.

Indicador 10: Líderes escolares promovem oportunidades de desenvolvimento profissional em educação inclusiva.

Os decisores estão confiantes em que os diretores incentivam ativamente os docentes nas suas escolas a participar na formação sobre educação inclusiva, uma vez que o programa de âmbito nacional é gratuito, os docentes devem frequentar esta formação profissional para progredirem nas suas carreiras e é do interesse das escolas terem docentes capacitados na área da inclusão. Os CFAE trabalham com os diretores no desenvolvimento dos planos de formação para cada escola. Os decisores mostraram-se cientes de que a maioria da oferta formativa em inclusão se destina a docentes e que os outros profissionais não têm oportunidades suficientes.

As conclusões indicam que todos os profissionais da escola são convidados a participar nas ações de formação sobre educação inclusiva, mas que os docentes têm mais probabilidades de participar do que os outros profissionais. Cerca de um quarto dos inquiridos não confirmou a existência de planos de aprendizagem profissional. Um número idêntico classificou como “Não concordo” a seguinte afirmação: *“Os educadores participam em larga escala em modalidades de formação para a inclusão”*. As diferenças entre perfis profissionais e regiões não foram aparentes.

Os inquiridos manifestaram que o papel dos diretores é fundamental na planificação do desenvolvimento profissional e como mentores dos profissionais sobre inclusão. Houve um elevado nível de consenso sobre a capacitação para a inclusão e o estabelecer de

expetativas de desenvolvimento profissional como parte central do trabalho dos diretores.

Questões para exploração futura:

Durante as visitas às escolas, poderá ser útil esclarecer as formas específicas como os diretores das escolas desenvolvem os seus planos de formação e como trabalham com as várias ofertas formativas de modo a colmatar as necessidades dos seus profissionais. Seria útil examinar alguns planos de formação profissional, de modo a determinar os respetivos conteúdos e em que medida são abordadas todas as necessidades dos profissionais da escola.

Standard 6: Sucesso e certificação

Os decisores citaram as visitas da IGEC e o inquérito anual realizado pela DGEEC como sendo os principais mecanismos legais para garantir o sucesso dos alunos. A nível local, o diretor, as equipas multidisciplinares e o Conselho/Assembleia Geral são vistos como responsáveis pela monitorização dos resultados dos alunos. A maioria das avaliações e índices de sucesso são públicos e estão disponíveis para os pais e outros interessados. O Decreto-Lei n.º 55/2018, requer que os currículos e as competências sejam mais flexíveis, resultando numa certificação personalizada. Isto aumentará as probabilidades de sucesso para todos os alunos, mas representa desafios para as escolas em termos de implementação e responsabilização.

Os resultados dos inquéritos indicam uma visão geralmente positiva dos processos de avaliação e de aferição na educação inclusiva, com uma resposta modal de “Concordo” para a maioria das afirmações. Não se observaram diferenças significativas por perfis profissionais ou regiões do país.

Indicador 11: *Existem mecanismos legais e operacionais para garantir o sucesso de todos os alunos.*

Os inquiridos mostraram-se muito confiantes em que “As escolas utilizam a avaliação formativa para melhorar as aprendizagens e a participação”, com uma pontuação de 95.9% de “Concordo totalmente” ou “Concordo”. Os inquiridos mostraram-se cientes dos desafios relacionados com a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 e esperam que melhore as práticas de avaliação e o sucesso para todos os alunos. Uma área de preocupação consiste em saber em que medida os alunos estão envolvidos no processo de avaliação, a que 13.4% dos inquiridos atribuíram uma classificação de “Não concordo”. As respostas dos inquéritos foram geralmente positivas no que se refere à medida em que os alunos têm acesso aos resultados e certificações. Os inquiridos esperam que o Decreto-Lei n.º 54/2018 traga uma maior clareza às escolas, sobre como atingir estes objetivos. Concordaram que as escolas devem trabalhar para garantir que todos os alunos atinjam o seu potencial e para resolver as dificuldades que impedem que todos os alunos tenham sucesso. Aproximadamente 20% dos inquiridos não concordou que as escolas

oferecem tudo o que é necessário para que os alunos tenham sucesso, que os alunos sejam convidados para discutir questões relacionadas com a sua educação e que as famílias estejam bem informadas e tenham oportunidades de partilhar as suas opiniões no que respeita à certificação dos seus filhos.

Questões para exploração futura:

As escolas compreendem que o Decreto-Lei n.º 54/2018 vai exigir uma maior flexibilidade curricular e práticas de avaliação diferentes, de modo a documentar como cada estudante cumpre os objetivos da sua certificação personalizada. Esperam ansiosamente por mais informação e oportunidades de formação sobre as novas políticas. As visitas aos locais seriam uma boa oportunidade para pedir aos profissionais da escola para identificarem necessidades de formação e informação para a implementação da nova lei, especialmente as que se relacionam com as políticas e mecanismos de avaliação.

As visitas às escolas poderiam ser utilizadas para recolher informação sobre os maiores desafios colocados pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 e o requisito de certificação personalizada. Também se poderia solicitar algumas sugestões sobre como aumentar a contribuição dos alunos e das famílias.

O impacto da COVID na Educação Inclusiva em Portugal

Os decisores reconhecem o impacto negativo da pandemia da COVID 19 na educação inclusiva em Portugal, especialmente durante o primeiro confinamento, na primavera de 2020, quando as escolas não estavam preparadas para uma transição abrupta para o ensino virtual. No segundo confinamento (outono de 2020), os decisores pensam que foram tomadas medidas especiais para manter as escolas abertas para os alunos mais vulneráveis e foram disponibilizados equipamentos e acesso à internet às famílias que deles necessitavam. Reconheceram, também, que muitos alunos sofreram perdas de aprendizagem durante a pandemia e que existem planos de recuperação em vigor.

Foi suscitada uma preocupação específica relacionada com o '**Standard 6: Sucesso e certificação**' e como a recessão económica poderá afetar as possibilidades de emprego e de carreira dos alunos, a longo prazo. Os inquiridos partilham uma perspetiva semelhante, tendo "Em certa medida" como classificação modal do impacto da pandemia em cinco dos seis *standards*. A seguinte afirmação: '*A garantia de iguais oportunidades para todos os alunos*' foi vista como sendo a que mais foi afetada, com uma classificação de "Muito". Não se observaram diferenças significativas por perfis profissionais ou regiões do país.

As respostas ao inquérito reconheceram os esforços dos profissionais na implementação da educação inclusiva, com a resposta modal "Concordo totalmente" para a maioria das afirmações relacionadas com a questão '*De que forma a pandemia teve impacto na implementação da educação inclusiva?*' De notar que apenas 3% dos inquiridos discordaram da afirmação: '*Durante a pandemia e o encerramento das escolas, foi prestado apoio aos alunos com medidas adicionais*'. Os inquiridos reportaram que as

equipas multidisciplinares continuaram a colaborar, de modo a oferecer os serviços durante a pandemia e as escolas continuaram a apoiar o envolvimento das famílias.

Duas afirmações: *‘Durante a pandemia e o encerramento das escolas, foram disponibilizadas oportunidades de aprendizagem significativas a todos os alunos’*; *‘Durante a pandemia e o encerramento das escolas, as equipas das escolas mantiveram o envolvimento dos alunos no planeamento educativo’* tiveram classificações modais de “Correto” indicando que o envolvimento dos alunos na planificação educativa, bem como as oportunidades significativas de aprendizagem, poderão ter sido mais negativamente afetadas pela pandemia do que outros aspetos da educação inclusiva. Embora tenham sido referidos alguns aspetos positivos da pandemia (*‘Durante a pandemia surgiram novas oportunidades de formação, tais como webinars, reuniões on-line...’*), os inquiridos acreditam que aumentou a desigualdade no acesso ao currículo e que existe uma necessidade acrescida de apoio aos alunos, como resultado da pandemia.

Questões para exploração futura:

As visitas às escolas são uma boa oportunidade para falar com os profissionais, com as famílias e com os alunos sobre o impacto da pandemia e do encerramento das escolas na educação inclusiva. As novas oportunidades de desenvolvimento profissional, as novas estratégias de apoio ao envolvimento das famílias e as necessidades acrescidas de recursos associados à pandemia, são de particular interesse. Seria útil obter informações, sobre as estratégias eficazes de apoio aos alunos que foram desenvolvidas durante a pandemia.

III C – Trabalho de Campo

Análise das visitas aos agrupamentos escolares

Uma equipa da Agência visitou nove agrupamentos escolares de modo a validar e afinar o sistema baseado em *standards* para monitorizar a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 sobre educação inclusiva. As visitas incluíram estabelecimentos da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e grupos focais com (1) diretores, coordenadores, profissionais de apoio, pessoal não-docente e pais, (2) docentes, e (3) alunos. Os grupos focais (1) e (2) seguiram uma abordagem semiestruturada, tratando separadamente cada um dos *standards* a ser validado para o sistema de monitorização. Os grupos focais com os alunos seguiram uma diretriz aberta baseada apenas em três tópicos, de modo a incentivar todos os alunos a falarem sobre (a) inclusão na escola e na vida quotidiana da escola, (b) sugestões para melhorias e (c) o impacto da COVID 19.

A análise baseia-se nas notas agregadas das visitas às escolas e das discussões dos grupos focais. Em cinco das nove visitas aos agrupamentos de escolas, tomaram-se apontamentos em português em todos os grupos focais, que foram agregados e resumidos em inglês pela equipa da Agência. Em quatro visitas aos agrupamentos escolares, tomaram-se apontamentos em inglês nos grupos focais, baseados na tradução simultânea. Todos os apontamentos em inglês e os resumos de notas dos grupos focais foram utilizados na análise. Todos os apontamentos foram ordenados por *standard* seguindo quatro perspetivas: diretores/coordenadores, docentes, pais e alunos.

As conclusões da análise cruzada são apresentadas nos *standards* e indicadores concebidos para monitorizar a implementação do Decreto-Lei nº 54/2018. As perspetivas dos grupos focais participantes encontram-se descritas, com os pontos comuns, as diferenças e as respostas únicas registadas.

STANDARD 1 Os valores e princípios inclusivos são partilhados e aceites por todos

Indicador 1: *A educação inclusiva e a qualidade da educação são entendidas por todos como estando interrelacionadas.*

Entre os profissionais, os valores e os princípios da educação inclusiva são bem compreendidos. Os diretores, coordenadores e docentes puderam referir o que significa para eles a inclusão e quais os benefícios para todos os alunos, profissionais e para a sociedade. A educação inclusiva é vista como educação para todos, o que uma escola exprimiu como “*conhecer, trabalhar com e apoiar todos os alunos sem os rotular*”. As políticas inclusivas parecem ser amplamente aceites por se basearem nos valores da equidade, diversidade, respeito, bem-estar, cidadania, pertença e colaboração e estarem relacionadas com o sucesso para todos. Estes valores são claramente afirmados em várias ocasiões e parecem ser amplamente partilhados.

Muitos dos agrupamentos escolares visitados, caracterizam-se por um difícil contexto sociocultural e socioeconómico no qual o multilinguismo e o multiculturalismo são uma realidade. Nestas escolas, a educação inclusiva, tal como se encontra definida no Decreto-Lei n.º 54/2018 é vista como uma oportunidade de sucesso para todos. Os profissionais em geral acreditam que a educação inclusiva conduzirá a uma maior qualidade da educação, mas que isso vai exigir novas formas de ensino e colaboração. Tanto os processos internos, tais como uma gestão e uma liderança forte do agrupamento de escolas como uma rede de apoio mais alargada, serão necessários. Toda a escola se deve abrir à mudança.

A educação inclusiva é um tema importante e constante entre colegas, partilhando valores, práticas e necessidades. Embora os profissionais manifestem um forte compromisso com os valores da inclusão e existam relações positivas entre docentes e alunos, nalguns casos ainda se está a processar a transição de uma cultura mais competitiva para uma verdadeira cultura inclusiva de aceitação e equidade para todos. Neste aspeto, a aceitação da educação inclusiva e das suas crenças está muito ligada à organização dos apoios aos alunos e ao apoio aos docentes, tal como enunciado no *standard 3*. Esta relação, surge como uma forma de ilustrar como os valores e os princípios da educação inclusiva são postos em prática pelos docentes e pelos profissionais da escola em geral, sublinhando a adoção dos valores, princípios e políticas do Decreto-Lei n.º 54/2018. Mas reflete, também, as preocupações sobre a forma como as políticas permitem que as escolas implementem estes princípios e desenvolvam uma verdadeira escola para todos, como se pretende.

“Para todos os alunos, os que têm medidas adicionais e seletivas e os que têm diferenciação através das medidas universais, o lema é não deixar ninguém para trás, maximizar as capacidades de cada criança, académica e socialmente”.

“As escolas inclusivas são uma realidade, mas não são o mesmo que uma escola para todos, ainda faltam algumas coisas para as necessidades mais complexas, p. ex., para os alunos com necessidades de mobilidade”.

Também para os pais e alunos, a educação inclusiva está a tornar-se uma realidade. Os pais exprimem agradecimento e alívio por a escola aceitar o seu filho, sublinhando a oportunidade de os alunos com necessidades significativas e os seus colegas terem um contacto diário com os outros colegas e participarem. Outros mencionaram a ausência de racismo e o foco no bem-estar. Os alunos reconhecem a abertura e o respeito da escola. Questionados sobre o *bullying*, partilharam as suas experiências pessoais e histórias ouvidas a outros. Estas refletem preocupações com grupos e com o *bullying*, mas também confiança em relação ao seu desenvolvimento e resultados. As abordagens internas à escola para lidar com estes grupos ou com o *bullying* parecem ser positivas e de confiança para os jovens e em linha com os valores da inclusão. A educação inclusiva é reconhecida

por todos como uma experiência positiva de vida. Tanto os pais como os alunos exprimem confiança e uma relação positiva com o pessoal da escola, o que é frequentemente comparado com as experiências anteriores da escolaridade não-inclusiva.

“Para o meu filho, tem sido maravilhoso. Através desta escola, ele encontrou docentes que não o põem de lado. Fazem tudo para o incluir. Neste agrupamento, com estes docentes, todo o apoio possível é oferecido”.

“Mais tarde serei capaz de me relacionar com pessoas com problemas emocionais”.

Em geral, os profissionais da escola aderem aos princípios e valores da educação inclusiva, acreditam e mostram-se confiantes na qualidade da educação se a escola se organizar de modo a aceitar e apoiar todos. A relação com a qualidade da educação surge como condicional. Os valores e os princípios refletem-se num compromisso com a ação, mas para a adoção total dos valores e princípios inclusivos e a sua implementação no sentido de uma educação de qualidade, os apoios e a gestão dos apoios são essenciais.

Indicador 2: *Existem mecanismos para informar todos os envolvidos sobre os valores e princípios da educação inclusiva.*

Contrastando com a riqueza do diálogo entre profissionais sobre os valores e princípios da educação inclusiva, o tema da informação sobre os valores e princípios é mencionado de forma limitada. Os docentes referem a necessidade de se estar informado e de incluir os alunos como partes interessadas nos processos de informação relacionados com os valores e princípios. Para além disso, os docentes mencionam a necessidade de alinhar as políticas dos agrupamentos escolares com os valores e princípios. Os coordenadores e diretores referem como a formação é organizada de modo a informar os profissionais quanto à lei. No entanto, enquanto mecanismo de informação, esta formação não se foca especificamente nos valores e princípios da educação inclusiva, antes aborda a necessidade mais geral de informar sobre todos os aspetos do Decreto-lei n.º 54/2018. Existe o pressuposto de que a formação inicial prepara os docentes sobre o tema dos valores e princípios da educação inclusiva, enquanto a formação contínua se deve centrar na clareza da lei, isto é, no que se refere ao seu foco sobre ‘todos’, e/ou alunos com necessidades educativas especiais.

“Os documentos, todas as estruturas e os conselhos pedagógicos devem estar alinhados com a inclusão da mesma forma, de modo a incluir TODOS os alunos”.

“No início do Decreto-lei n.º 54/2018, como brincadeira, tínhamos workshops sobre “Quem tem medo do 54?”. Mas ainda há necessidade de mais aprendizagem profissional informal nas equipas, mais discussão, de nos ouvirmos uns aos outros. Não há falta de docentes, há falta de tempo para o desenvolvimento profissional permanente.”

Os pais e os alunos não mencionam a necessidade de serem informados sobre os valores e princípios da educação inclusiva que orientam a política dos agrupamentos escolares. Isto pode dever-se ao facto de os representantes dos pais e das organizações de alunos que participaram nos grupos focais estarem possivelmente mais envolvidos nos projetos pedagógicos da escola. Alguns docentes mencionaram que a linguagem utilizada pode por vezes ser demasiado difícil para os pais compreenderem em que consiste a inclusão. Sublinharam a necessidade de informar adequadamente os pais.

Esta atenção limitada, que é dada aos mecanismos de informação em relação aos valores e princípios da educação inclusiva, poderá dever-se ao contexto desafiante das visitas aos agrupamentos escolares, onde a diversidade é já uma realidade, e o entendimento dos valores e princípios é visto como um processo 'natural' de aprendizagem, enquanto se praticam estas políticas. Contudo, as necessidades de desenvolvimento profissional são também mencionadas em relação à consciencialização para a diversidade, nomeadamente para aqueles que são mais difíceis de alcançar e se mostram resistentes quanto à visão subjacente ao Decreto-lei n.º 54/2018.

STANDARD 2. Os recursos necessários estão disponíveis e acessíveis para apoiar a educação inclusiva

Indicador 3: Os recursos necessários são disponibilizados e aplicados para apoiar a educação inclusiva.

Em todas as escolas, e de acordo com os diretores escolares, os coordenadores e os docentes, a oferta de recursos técnicos e outros recursos materiais de apoio à qualidade da educação nas escolas tem sido adequado e satisfatório nos últimos anos. Os agrupamentos visitados, possuem espaços recentemente adaptados e bem equipados para múltiplas atividades educativas, p. ex., espaços de lazer para os jovens, instalações desportivas no exterior, uma sala de teatro ou um estúdio de rádio, sala de recursos para apoio dos alunos, bibliotecas e novas tecnologias. Estes recursos permitem que as escolas desenvolvam novos métodos de ensino para todos, bem como o apoio adequado aos alunos com medidas universais, seletivas ou adicionais. Como indicaram os docentes, 'ajuda a sermos mais criativos'. No entanto, e como lembrete, é também mencionado que a utilização adequada dos recursos disponíveis requer um processo de aprendizagem.

"Talvez os recursos existam, mas isto não garante que se chegue a todos os alunos."

As equipas também valorizam a alocação de RH pelo Ministério, nomeadamente de psicólogos, e a oferta de programas de tutoria. No entanto, devido à crescente necessidade de apoio à saúde mental, uma equipa de um agrupamento de escolas, sublinhou a necessidade de mais psicólogos e enfermeiros. Um outro agrupamento

indicou que uma maior alocação de docentes se deveu à COVID 19, por se ter de lidar com a situação e com necessidades excepcionais.

Mais genericamente, os diretores, coordenadores e docentes indicam que a alocação de docentes de disciplinas e docentes de educação especial é insuficiente para prestar o apoio na sala de aulas que é necessário para a implementação da educação inclusiva. O apoio na sala de aulas é visto como importante e tem sido bem adotado pelas escolas em geral, como resposta à nova legislação.

De modo a ultrapassar a falta de RH, acima referida, os diretores procuraram apoios adicionais externos para as necessidades dos alunos. Por exemplo, terapeutas da fala e assistentes sociais visitam a escola ou prestam apoio social aos alunos depois da escola, em colaboração com o município. Esta colaboração é vista como semelhante à forma como operam os CRI. Estes apoios são bem recebidos, uma vez que compensam em certa medida a falta de docentes de apoio. Além disso, o município disponibiliza assistentes operacionais às escolas, sobretudo para apoio aos alunos na sala de aulas e nas atividades extracurriculares, bem como durante os tempos livres ao longo do dia. Durante as visitas aos agrupamentos escolares, ficou claro que se depende em larga medida do trabalho dos assistentes operacionais, enquanto pessoal não-docente. Contudo, devido à COVID 19, nem todos estiveram presentes nos últimos meses.

“Trabalhar com os recursos humanos adicionais do município, traz a comunidade para dentro da escola”.

Os diretores mencionaram que têm de ser proativos na procura de recursos adicionais. Por exemplo, candidatarem-se a programas externos tais como o programa Ubuntu ou o projeto Erasmus,

“As escolas precisam de uma atitude proativa de modo a consolidar as respostas e a competir”.

Nos grupos focais, os pais juntaram-se ao diálogo com os diretores e coordenadores. À medida que as questões eram enunciadas, sobretudo pelos profissionais, alguns pais confirmaram que mais recursos *‘são sempre bem-vindos’*. Mas, de uma forma geral, os pais não se queixaram da falta de apoio profissional nem pediram mais recursos humanos. Pelo contrário, sublinharam a forma como os docentes dão tanto apoio.

Em geral, os recursos são utilizados de acordo com as necessidades que surgem quer ao nível dos alunos, quer ao nível da escola. Ao nível da sala de aulas há necessidade de mais RH. A comunidade local também oferece um forte apoio.

Todos os elementos do pessoal escolar valorizam a disponibilidade de recursos, mas sublinham também a necessidade de mais RH, de modo a construir um apoio colaborativo e adequado para todos os alunos. Mais RH são essenciais, uma vez que o apoio na sala de aula se destaca como a forma de concretizar a inclusão. Esta conclusão

realça a ligação entre as necessidades de RH percecionadas e a organização dos apoios (standard 3).

Indicador 4: *A oferta, disponibilidade e acessibilidade de recursos são permanentemente revistas.*

As equipas dos agrupamentos escolares foram claras quanto às necessidades que mais se destacam. Isto demonstra uma reflexão permanente e uma abordagem de monitorização em relação à oferta, disponibilidade, acessibilidade e eficácia dos recursos.

As questões principais que se encontraram entre todas as escolas, são:

- a falta de tempo e créditos alocados;
- o absentismo, ou a falta de frequência regular de alguns alunos. Isto torna a alocação de docentes muito instável, embora seja mais necessária quando estes alunos regressam, ou caso haja uma candidatura a um novo programa profissional. O absentismo dos (grupos específicos de) alunos requer um sistema mais flexível de alocação de RH;
- a falta de docentes especializados e de pessoal não-docente para alguns grupos de alunos, p. ex., alunos com deficiências severas. Segundo os docentes, deveria haver assistência a tempo inteiro para estes alunos.

“Um estudante com necessidades severas “pesa” por 2,5 alunos, mas de facto este estudante vale por toda uma turma, uma pessoa a tempo inteiro, alguém que possa estar com o professor durante toda a semana”.

- a falta de profissionais de saúde. Isto é mencionado nos agrupamentos escolares em que anteriormente parecia haver mais facilidade na alocação de profissionais de saúde.
- a instabilidade do quadro ou a elevada rotatividade do pessoal docente. Os docentes em início de carreira são enviados para escolas que não conhecem e alguns excelentes docentes saem quando surgem outras oportunidades a uma menor distância das suas terras.

“Estes contratos, com a constante mobilidade dos docentes, são uma barreira para o nosso trabalho. A estabilidade é necessária para a continuidade do trabalho a longo prazo, para garantir a qualidade”.

- A falta de autonomia na contratação de docentes (de apoio). Os diretores veem-se como sendo quem conhece o perfil requerido dos docentes que são necessários no contexto específico do agrupamento escolar e, no entanto, não estão em posição de os poder recrutar. O recrutamento, pelo diretor da escola ajudaria a enquadrar os apoios ao aluno, com as necessidades da escola e a ter uma ideia das motivações e das sensibilidades do profissional contratado.

- A necessidade de melhor qualificação e desenvolvimento profissional dos assistentes operacionais.

Alguns diretores e coordenadores sugerem que existe alguma autonomia na gestão dos RH ou para se ser criativo com os recursos, isto é, para alterar o número de turmas. No entanto, a necessidade de autonomia e flexibilidade na contratação de docentes e de outros profissionais, de modo a reforçar a estabilidade dos mesmos, destaca-se nas respostas dos profissionais em relação aos RH adequados e disponíveis para a educação inclusiva. A questão indica uma preocupação importante entre os diretores e coordenadores dos agrupamentos escolares com a acessibilidade dos RH de modo a ultrapassar as incertezas relacionadas com a continuidade/mobilidade do pessoal.

Em geral, existe a consciência da necessidade de uma permanente revisão e monitorização dos recursos disponíveis de acordo com o contexto do agrupamento escolar. Cada contexto tem os seus próprios desafios e os apoios devem ser organizados de forma flexível.

A revisão e a monitorização da disponibilidade e da acessibilidade dos recursos parece estar fora do controle dos agrupamentos escolares. Para além disso, a estimativa do que é necessário relaciona-se com a organização dos apoios (standard 3) e não apenas com as necessidades dos alunos. As escolas preferem uma determinada organização, p. ex., o apoio na sala de aula, e desejam construir a educação inclusiva de acordo com essa organização. Neste modelo, a acessibilidade está ligada à organização contextual dos apoios.

STANDARD 3: As escolas estão organizadas e são geridas e têm autonomia para apoiar cada aluno da forma mais adequada

Indicador 5: *O apoio às escolas e alunos é fornecido, garantido e monitorizado.*

O apoio aos alunos é visto como uma responsabilidade partilhada, em todos os agrupamentos escolares. O apoio é entendido como um trabalho de equipa, faz parte da mudança de paradigma no sentido da inclusão.

O apoio é organizado de diferentes formas. Os diretores indicam que é organizado de acordo com a oferta de recursos:

“Uma vez que não podemos escolher o pessoal, precisamos de organizar a escola de acordo com quem é alocado à escola”.

Os diretores e coordenadores descreveram uma imagem global de como os apoios são organizados. Os coordenadores da EMAEI organizam e monitorizam os apoios, com base na primeira indicação dos docentes sobre as necessidades e posteriores ciclos de avaliação. Realizam-se os conselhos de turma e os documentos são preenchidos pelos docentes e analisados pela EMAEI. Isto conduz a propostas para medidas universais,

seletivas e adicionais. No final do ano, as medidas são avaliadas e discutem-se as transições.. Os maiores agrupamentos escolares têm subequipas da EMAEI de modo a prestar um apoio e acompanhamento de proximidade a todos os docentes. Os CRI estão bem integrados na dinâmica dos agrupamentos. Trabalham em estreita colaboração com as EMAEI e adaptam as intervenções ao contexto. Os CRI valorizam esta colaboração pela sua eficácia e como meio de facilitar a inclusão.

“Temos que trabalhar colaborativamente em equipa; não podemos estar a voltar aqui indefinidamente”

Vários agrupamentos escolares que visitámos são escolas de referência para apoios específicos aos alunos, p. ex., , alunos com deficiência visual, com ensino bilingue ou.

A coadjuvação é a forma preferida de apoio a todos os alunos. Começa no pré-escolar e oferece um apoio mútuo de modo a tornar o currículo mais flexível. A frequência e a disponibilidade variam. Os docentes de educação especial trabalham com os docentes de turma na adaptação dos currículos. Para os alunos que necessitam de português como segunda língua, foi mencionado que não é claro se pode ser adotada uma abordagem mais diferenciada.

Para além disso, as escolas têm centros de interesses, ensino cooperativo, apoio entre pares e mentorias, tutorias e, para os alunos que se encontram numa situação de desvantagem socioeconómica, programas de formação e ensino não-formal. Os diretores e coordenadores têm também desenvolvido parcerias sólidas com os municípios para apoio social e necessitam de recorrer a mediadores para fortalecer as relações com as famílias de etnia cigana.

Os docentes estão envolvidos na organização dos apoios, como referido acima. Em particular, o seu papel no modelo de medidas universais, seletivas e adicionais é bem compreendido. Sublinham como as medidas universais oferecem a possibilidade de implementar formalmente medidas que anteriormente existiam de modo mais informal. Valorizam também como as medidas universais e seletivas ajudam os alunos a não serem excluídos da sala de aula. No entanto, mencionam a sobrecarga de trabalho com os relatórios burocráticos que lhes estão associados, impedindo por vezes que as medidas seletivas sejam implementadas.

“Por vezes, as medidas universais podem ser esticadas”.

“O que a legislação pede é que se reflita, e isto pode ser feito sem uma carga burocrática tão pesada. Ainda assim, é um valor acrescentado para os que chegam”.

Além disso, as medidas adicionais nem sempre podem ser totalmente implementadas, uma vez que são necessários mais docentes. Por exemplo, os docentes de educação

especial nem sempre têm horas suficientes para apoiar os alunos com multideficiência. A diferenciação é vista como uma medida universal, mas para os docentes que trabalham sozinhos, na sala de aula, torna-se difícil diferenciar. Ter mais docentes de apoio ou reduzir o tamanho das turmas deveria fazer parte das medidas universais. O ensino diferenciado é considerado mais complicado no ensino secundário, pois os alunos precisam de se preparar para os exames nacionais. As prioridades encontram-se no 1º e 2º ciclos, para passar ao ensino secundário. O Decreto-lei n.º 54/2018 não aborda integralmente a necessidade de continuação dos apoios no ensino secundário.

Em geral, os docentes sentem-se apoiados pela EMAEI no seu trabalho, que dá início às estratégias de apoio assim que é necessário. Para além disso, a aprendizagem cooperativa, o apoio entre pares, os programas de tutoria e os projetos inovadores são mencionados como processos apoiados ao nível da escola. Alguns docentes lamentam que as tutorias já não sejam disponibilizadas como na legislação anterior. Os docentes mostraram-se também preocupados com as turmas muito grandes, o absentismo, o abandono escolar, o acompanhamento de problemas de saúde e com as competências dos docentes.

Os pais mostraram o seu apreço pelo trabalho dos docentes, dos docentes de educação especial e pela organização dos apoios da escola. Compreendem que cada professor tem a sua maneira própria de organizar o contexto de sala de aula, mas em geral, as medidas estão a ser bem enquadradas.

“Os docentes fazem maravilhas”

Em relação aos apoios, a maioria dos alunos mostra-se positiva. Falam sobre relações positivas entre docentes e alunos, sentem-se apoiados pelos docentes quando é necessário. Apreciam também o estarem juntos na sala de aula.

O apoio é fundamental na organização dos agrupamentos escolares e começa na prática diária de ensino. É monitorizado ao nível da sala de aulas e da escola. No entanto, os docentes mencionam que nem todas as medidas podem ser totalmente implementadas. A organização dos sistemas de apoio e a sua integração no trabalho da sala de aulas requer um processo a longo prazo.

Indicador 6: *O envolvimento da escola e a gestão dos apoios está assegurada.*

A gestão dos apoios é um tema partilhado entre os profissionais da escola.

Os diretores afirmam que, de acordo com a lei, 50% das medidas podem ser determinadas autonomamente pela escola. Por exemplo, a coadjuvação é frequentemente escolhida como medida universal e não apenas para medidas seletivas, os horários podem ser alterados, ou são formadas equipas pedagógicas. Existe o sentimento de que deveria haver mais autonomia, p. ex., 60%, para a usar plenamente e para organizar o apoio inclusivo de acordo com o contexto do agrupamento escolar.

Os diretores e coordenadores equacionaram diferentes formas de organizar o apoio escolar e monitorizar o que funciona melhor ao nível da escola. Por exemplo, o apoio à aprendizagem diminuiu num dos maiores agrupamentos escolares, devido a alterações nos horários, no sentido das medidas universais.

Isto requer uma sólida gestão e comunicação entre todos os profissionais, incluindo os novos elementos, de modo a facilitar a sua integração na escola. Em particular, os coordenadores da EMAEI devem ter competências de gestão de forma a apoiarem os docentes, mediar com os pais e alertar para a inclusão.

“A EMAEI é a cabeça de um polvo... o trabalho está onde está a ação, no terreno, de outro modo as políticas têm pouco valor se não derem resposta ao terreno”.

Os docentes falam sobre formas criativas de gerir os apoios, a liderança e o empreendedorismo, de modo a não esgotarem todos os recursos. Alguns docentes sublinham a necessidade de adotar novas formas de ensino e de não se focarem na falta de recursos de apoio.

“Porque a qualidade da educação e as novas formas de ensino são mais necessárias do que mesas e cadeiras”.

Mais concretamente, os docentes devem poder *‘decidir no momento’*, e as equipas precisam de tempo para repensar o trabalho colaborativo, para prevenir *‘que uma criança tenha apoio a tempo inteiro, porque isso não é inclusão’*.

Para outros, é preciso mais orientação para implementar totalmente as medidas do Decreto-lei n.º 54/2018. A estabilidade da equipa da EMAEI é mencionada como um fator importante na gestão eficaz dos apoios.

Para os pais, a gestão dos apoios é menos clara. Em particular, é mencionado que a alocação dos apoios nem sempre é transparente, p. ex., alguns alunos continuam a receber apoio quando parece já não precisarem, enquanto outros precisariam mais. Os alunos não mencionaram a gestão dos apoios em geral, mas alguns mencionaram a falta de apoio durante a COVID 19.

STANDARD 4 As vozes dos alunos e das famílias são respeitadas e consideradas

Indicador 7: *Mecanismos legais e operacionais estão em vigor garantindo o envolvimento total dos alunos e das suas famílias.*

“A educação é feita com os pais e com os alunos; o bem-estar é uma responsabilidade partilhada”.

As políticas e os mecanismos operacionais encontram-se implementados em todos os agrupamentos escolares, garantindo o envolvimento das famílias. A participação dos alunos não é garantida da mesma forma.

Os diretores e os coordenadores sublinham os mecanismos formais para envolver as famílias, tais como as associações de pais e os conselhos de escola. Os grandes agrupamentos escolares têm várias associações de pais, de modo a representarem todas as famílias. Da mesma forma, todos os pais são convidados para reuniões de pais regulares, seja na escola ou *online*. Durante a pandemia, realizaram-se também cursos para os pais sobre a tomada de decisões em relação aos cursos profissionais na escola secundária. Os pais dos alunos com medidas adicionais estão intimamente envolvidos no acompanhamento dos seus filhos. Nalguns casos, podem ser membros não-permanentes da EMAEI.

Na perspetiva dos profissionais, o envolvimento da família é predominantemente entendido do seguinte modo: estar envolvida no esforço da criança, no trabalho escolar e apoiar a criança e o(s) professor(es) neste processo. Por conseguinte, as escolas possuem também mecanismos informais para reforçar o envolvimento da família, isto é, os pais podem ser convidados para as atividades da escola e da sala de aula, tais como atividades multiculturais, ou dias de escola aberta. Em muitas escolas, nem sempre tem havido um envolvimento ativo das famílias e nem todas as famílias têm sido abrangidas. Mas, durante a pandemia, isto melhorou. Os pais solicitaram estratégias para apoiar a aprendizagem dos seus filhos aos coordenadores e colaboraram com os profissionais na escola.

“A colaboração e o trabalho direto com os pais, responsabiliza-os”.

Em geral, os profissionais notam um maior envolvimento das famílias no pré-escolar e no 1º ciclo e menor no ensino secundário. Especialmente no pré-escolar, isso ocorre naturalmente. A partir do ensino secundário, parece ser expectável uma representação mais direta dos alunos. Formalmente, existe a participação dos alunos no conselho de alunos. No entanto, uma escola afirmou que a participação no conselho de alunos é feita *“de acordo com as suas capacidades”*, e algumas escolas não mencionam os conselhos de alunos. O tema de ouvir as vozes dos alunos é também mencionado como fazendo parte do programa de Cidadania.

Os pais definem o seu papel numa perspetiva mais ampla. Para eles, o envolvimento da família tem a ver com abertura, comunicação, parceria e representação. Isto aplica-se a nível individual, ao nível da escola e ao nível da comunidade.

“É meu dever, enquanto mãe, defender a inclusão do meu filho, quero vê-lo feliz”

“Como mãe compreendo que, na escola, é a escola que é responsável, não é uma verdadeira parceria. Mas, por vezes, a escola torna-se uma barreira e nós falamos em nome do bem-estar do nosso filho e das outras crianças”.

“Também para os pais que não têm um diagnóstico da sua criança, é preciso uma parceria, também numa perspetiva multicultural. É necessário que os pais os vejam representados”.

Os pais de crianças com deficiência, também, apontaram o que está a faltar nos mecanismos formais e informais. Por exemplo, as escolas poderiam sensibilizar mais efetivamente os docentes para a comunicação com os pais sobre inclusão. No pré-escolar a sensibilização para a educação inclusiva parece existir, mas o mesmo não acontece no ensino básico e secundário.

“Preocupa-nos haver pais que vêem a educação inclusiva como um fardo em vez de uma relação de respeito. Estes pais tornam-se nos primeiros opositores contra a inclusão”.

Nalguns casos, os pais são parceiros do agrupamento escolar na defesa de serviços ao nível da comunidade, p. ex., nos transportes.

“Os pais têm o direito de ‘pressionar’, pelas necessidades específicas ou questões de transição, tal como as necessidades de formação profissional”.

Finalmente, os alunos exprimiram a sua opinião. Os que fazem parte do conselho de alunos, explicaram o seu papel: ouvir os alunos, mostrar que todos se podem pronunciar, incluindo os alunos de etnia cigana e outros alunos de grupos minoritários, para entender as preocupações e resolver os assuntos. Poderão indicar o que é mais necessário para reforçar o envolvimento dos alunos. A representação junto do conselho da escola é outro mecanismo que oferece aos alunos a oportunidade de referirem o que é necessário, em comunicação aberta com os docentes e o diretor. Em geral, os alunos pensam que os docentes e o diretor são facilmente acessíveis. No entanto, nalgumas escolas existem menos oportunidades para os alunos participarem ativamente ou os alunos não estão cientes da existência de um conselho de alunos.

“Gostaríamos de fazer mais, pomos posters na escola para ter ideias, mas nunca vimos nenhuma ideia postas em prática”.

Embora o envolvimento dos pais esteja bem monitorizado – apesar de ser entendido de forma mais restrita do que seria uma parceria total – parece haver pouca orientação em relação à integração das vozes dos alunos na escola. Informalmente, o envolvimento dos alunos parece estar integrado na vida diária da escola, o que é refletido na abertura e flexibilidade dos docentes, mas formalmente poderá ser necessário prestar mais atenção à representação e ao envolvimento dos alunos.

Indicador 8: *Existem mecanismos claros para resolver conflitos ou discrepâncias.*

Muitos grupos de pais não são facilmente acessíveis. As escolas procuram formas de envolver todas as famílias, mas poderá ser necessário fazer uma maior promoção a nível nacional através das redes sociais para informar as famílias sobre a obrigação legal do envolvimento dos pais. As escolas não podem obrigar os pais.

“Temos que incomodar um pouco os pais”.

A comunicação com a comunidade cigana poderá ter de ser feita indiretamente, através de mediadores que estão mais próximos da comunidade, se não se conseguir chegar aos pais.

Os diretores, os coordenadores e os docentes mostraram compreensão e sensibilidade em relação aos desafios sociais que muitas famílias enfrentam. Tendo em conta o nível elevado de iliteracia dos pais, há necessidade de informação oral, isto é, de falar diretamente com os pais quando eles vêm à porta da escola. Também é sugerido que as políticas poderiam simplificar os formulários, de modo a oferecer uma linguagem mais acessível aos pais. Quando se têm de tomar decisões com maior impacto na vida da escola, p. ex., em relação aos apoios adicionais, os coordenadores já aprenderam a ouvir sempre as famílias, a valorizar as suas opiniões e a desenvolver as relações já existentes. Por vezes, os pais pressionam por medidas adicionais. Isto é legítimo e reflete a sua preocupação em alcançar todo o potencial do seu filho. De acordo com a lei, é necessário que os pais estejam de acordo com todas as medidas,. Devem estar envolvidos em todas as medidas de apoio à aprendizagem.

Nesta questão, as experiências individuais dos pais são diversas, embora de modo geral os pais apreciem a forma com a escola os informa, comunica e resolve os problemas. Existe abertura da parte das escolas. Em relação à linguagem utilizada, há necessidade de uma linguagem clara. É também afirmado que os documentos nem sempre são apresentados aos pais e são tomadas algumas decisões sem o seu consentimento. Por exemplo, as opiniões podem divergir quanto à participação na sala de aula ou sobre a certificação e, no entanto, parece haver um mútuo entendimento.

“Os docentes passam mais tempo com os nossos filhos na escola, não podemos contestar o que os docentes dizem”.

Os alunos acrescentaram exemplos de conflitos ou discrepâncias, p. ex., em casos de *bullying*, que são efetivamente resolvidos com o apoio dos docentes. Os alunos sentem que em casos destes são sempre ouvidos.

De modo a reconhecer os riscos específicos e as preocupações em relação ao envolvimento das famílias e dos alunos, poderá ser necessário realizar grupos focais/audições separadas de pais/famílias e alunos, para além da perspetiva dos

profissionais. Não foi este o caso nos grupos focais organizados durante as visitas aos agrupamentos escolares.

STANDARD 5 A formação e o desenvolvimento profissional são eficazes e estão acessíveis

Indicador 9: *Está assegurada a oferta de formação contínua/desenvolvimento profissional, no que diz respeito à inclusão*

Os diretores e coordenadores estão bem cientes das necessidades de formação relacionadas com a inclusão. De uma forma mais geral, os docentes exprimem a necessidade de revalorizar a profissão, ao afirmar:

“É importante dignificar a profissão docente e a de todos os profissionais escolares. Só assim é que os pais virão à escola”.

No que respeita aos conteúdos, as principais prioridades apontadas pelos diretores e coordenadores são a formação sobre barreiras à aprendizagem, novas tecnologias, métodos educativos e a sua implementação efetiva. A pandemia realçou algumas necessidades específicas de formação, tais como o multilinguismo e as questões comportamentais. Os docentes acrescentam a esta lista a necessidade de mais formação nas novas áreas curriculares, novos métodos de ensino, atividades enriquecedoras, novas perspetivas de avaliação, alertar para a inclusão, mas também temas de necessidades específicas, saúde e o entendimento de comunidades diferentes. Para os docentes de educação especial, profissionais dos CRI e psicólogos, sugerem cursos sobre novas aprendizagens, trabalho em equipa e competências de liderança. Os docentes sugeriram também incluir os pais na formação sobre ensino à distância.

“As novas tecnologias continuam a exigir desenvolvimento profissional. Nós frequentámos alguma formação nestas competências, o que nos capacitou”.

Existe uma evidente procura de formação profissional por todos os profissionais, que é transversal a todos os agrupamentos escolares. Embora se reconheça que houve algumas mudanças recentes, a formação inicial de docentes (FID) é vista pelos profissionais como não estando a preparar adequadamente os docentes para a inclusão. De acordo com alguns, a FID centra-se mais em rótulos e desafios específicos, do que na inclusão e na equidade. Os diretores mencionaram as parcerias com as instituições de FID locais e regionais de modo a trabalhar sobre a inclusão e a diversidade, bem como sobre o conhecimento contextual. Os docentes acrescentam que a FID deveria preparar todos os docentes para uma nova realidade focando o UDL (*Universal Design for Learning*) e consciencializando para a inclusão. Esta sugestão é motivada pela autorreflexão dos

docentes, compreendendo que para lá da FID, os objetivos profissionais podem ser diferentes.

“Tentamos protegemo-nos muito, e a supervisão pode ter uma outra intenção, de como o pôr em prática”.

Além do mais, o acolhimento de novos colegas é organizado ao nível do agrupamento escolar usando roteiros, protocolos, mentorias e horas de formação para uma preparação mais imediata. Do mesmo modo, a formação contínua (FC) para todos os profissionais é amplamente demonstrada. Destacam-se duas vertentes de FC, transversais a todos os agrupamentos escolares. Em primeiro lugar, é facultado ou exigido aos docentes que frequentem cursos formais, p. ex., 50h de curso/ano. Estes podem ser organizados em parceria com os CFAE e conferem um certificado. Centram-se nas prioridades discutidas com o(s) agrupamento(s) de escolas no início do ano letivo, tais como Cidadania e Desenvolvimento e cursos de UDL. Em segundo lugar, são organizadas sessões de formação interna, entre colegas nas escolas e nos agrupamentos. Os profissionais r consideram estes encontros não-formais como os mais úteis e válidos, porque as sessões podem ser organizadas de forma flexível e oferecer respostas para desafios imprevisíveis na escola ou no contexto da comunidade. Os docentes de educação especial são considerados como docentes de referência na formação dos docentes de turma, para o que se salvaguardam tempos no horário do professor ou existem redes. Os agrupamentos escolares também participam em Programas Europeus relacionados com a inclusão. Os docentes sublinham que necessitam de mais oportunidades práticas de formação profissional, em vez de cursos teóricos, tal como grupos de trabalho para implementar ideias.

“Precisamos de formação no terreno. Os elementos teóricos são importantes, mas a prática foi a aprendizagem mais importante que tive, compreender o que um aluno precisa numa situação específica, o que fazer”.

Os diretores acrescentam que é importante para os docentes terem uma combinação de ambas as vertentes de desenvolvimento profissional, pois nem todos estão preparados para a diversidade. A aprendizagem conceptual sobre inclusão é importante, para se falar a uma só voz. Os agrupamentos escolares têm planos de formação para o pessoal docente e não-docente que têm de ser aprovados pela direção do agrupamento escolar.

O desenvolvimento profissional dos/assistentes operacionais deve merecer uma prioridade elevada. Eles desempenham um papel essencial na implementação da educação inclusiva, mas falta um perfil e qualificação. Algumas escolas trabalham com organizações externas para oferecerem formação aos assistentes, p. ex., em língua gestual ou gestão de conflitos, mas esta oferta é apenas de natureza voluntária. É necessária uma formação profissional mais sistemática dos assistentes.

Tendo em conta a voz dos pais sobre este assunto, a formação profissional relacionada com a linguagem da diferença é mencionada como um tema crucial.

“Necessitamos de alguma formação tanto com o pessoal da educação regular como da educação especial para uma mudança no sentido de uma linguagem capacitante”.

Indicador 10: *Líderes escolares promovem oportunidades de desenvolvimento profissional em educação inclusiva.*

Os líderes escolares promovem o desenvolvimento profissional de várias formas, como referido acima. Mas apesar da vasta oferta de oportunidades e iniciativas de aprendizagem profissional, nem todos os profissionais são abrangidos.

Os diretores mencionam que, entre o pessoal docente e não-docente, um grande número está próximo da reforma e que outros não concordam com os princípios e valores do Decreto-Lei n.º 54/2018. O posicionamento dos diretores dos AE/ENA, consiste em incentivar a sua participação sem os forçar. A principal barreira consiste em não terem a possibilidade de recrutar o pessoal autonomamente. Precisam de um perfil robusto de docentes, com entusiasmo e empenhamento, para monitorizarem os alunos e terem uma avaliação permanente. Os planos de formação devem incluir mais aprendizagem interativa e há necessidade de uma maior valorização da aprendizagem para o pessoal docente e não-docente.

Em relação ao Decreto-Lei n.º 54/2018, um agrupamento escolar exemplifica como todos foram envolvidos na formação profissional.

“No início do Decreto-lei n.º 54/2018, como brincadeira, tínhamos cursos/workshops sobre “Quem tem medo do 54?”. Mas ainda há necessidade de mais discussão, de nos ouvirmos uns aos outros”.

Outros diretores indicaram que realizaram reuniões sobre o Decreto-Lei n.º 54/2018, sessões de esclarecimento e casos específicos, envolvendo todo o agrupamento escolar. Aprenderam por si mesmos e planificaram outras atividades. Mas a pandemia interrompeu tudo isto.

Para os docentes, a principal barreira é a gestão do tempo. A formação interna é importante, mas há falta de tempo para discutir as estratégias educativas, monitorizar e avaliar as práticas ou para uma formação de curto prazo com os docentes de educação especial na sala de aulas. É uma questão de gestão e organização de recursos, uma vez que existe um enorme potencial nas equipas.

“É fundamental termos pessoas na escola que se atrevem a ser diferentes, um grupo de pessoas com quem podemos experimentar e refletir e ver o efeito que tem. E não voltarmos a fazer tudo da mesma forma”.

STANDARD 6 Sucesso e certificação

Indicador 11: *Existem mecanismos legais e operacionais para garantir o sucesso de todos os alunos.*

Para garantir o sucesso de todos os alunos, o Decreto-Lei n.º 54/2018 avança no sentido de novas abordagens da avaliação e certificação, em linha com os princípios da educação inclusiva. As práticas variam entre agrupamentos escolares. As escolas também veem o significado da avaliação, ao nível da escola e do aluno, de diferentes maneiras.

Tradicionalmente, a avaliação dos progressos alcançados pelos alunos destina-se a orientá-los para o ensino superior ou a prepará-los para encontrarem um emprego. Os diretores e coordenadores explicaram claramente que o foco da avaliação se alterou no sentido de uma imagem mais alargada – tal como é descrita no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e no programa de Desenvolvimento e Cidadania. Esta visão holística, permite a diferenciação e os currículos flexíveis, como se encontra descrito no standard 3. Requer uma avaliação formativa, sobretudo para monitorizar os progressos. No 1º e 2º ciclos do ensino básico, esta visão parece estar amplamente adotada, mas a partir do ensino secundário/3º ciclo, os exames nacionais ainda representam o maior peso na avaliação do aluno, em vários agrupamentos escolares.

Sobretudo, nos agrupamentos escolares com um nível elevado de desafios socioeconómicos e multilinguísticos, os profissionais reconhecem que os resultados sociais são tão importantes como o sucesso académico. Antes de mais, estão empenhados em garantir uma maior frequência dos alunos que se encontram em risco de abandono escolar. Outras escolas mostraram-se preocupadas em atingir ou manter resultados escolares elevados, de modo a facilitar a transição dos alunos para o ensino superior e/ou reforçar a aprovação de mais mudanças educativas pela direção da escola. Mas continuam a reafirmar que todos os alunos têm um lugar na escola. Para aqueles que não têm sucesso nos exames nacionais, os diretores apontam como resposta a diferenciação pedagógica, as acomodações curriculares, o aconselhamento e a orientação profissional. A retenção é mencionada, mas não ficou claro em que medida ocorre. Os diretores também procuram oportunidades para oferecer mais caminhos de formação profissional.

Em todos os momentos decisivos na transição para outro ciclo, faz-se um cenário para o ano seguinte, baseado na avaliação formativa e sumativa. Os psicólogos oferecem orientação profissional. Um agrupamento mencionou uma feira com todas as escolas profissionais da região e equipas de diferentes áreas, para falar da vida profissional e reforçar a transição para o nível seguinte.

Como exemplo de abordagens formativas nas escolas, temos o uso da autoavaliação dos alunos através de *checklists*, tutorias, *feedback* sobre apresentações e sobre a avaliação adaptada. Os coordenadores afirmam que é necessário mais ‘feedback’ para o trabalho de casa. Alguns agrupamentos escolares focam sobretudo a avaliação sumativa, mas normalmente, a avaliação é descrita como um processo contínuo de ‘feedback’ e

responsabilização, incluindo o envolvimento do aluno, o comportamento e o empenho da família. De acordo com os diretores, o desenvolvimento profissional para a avaliação formativa, tal como é mencionado no standard 5, é muito necessário. Um diretor explicou como é abordado.

“Neste agrupamento, temos formação todos os anos, investigámos muito sobre aprendizagem formativa, para dar feedback aos alunos, identificar o que atingiram, verificar as causas, de modo que possam melhorar. O essencial é aprender, ser capaz de melhorar, progredir”.

Contudo, a avaliação sumativa e, em particular a avaliação externa, é diferente. Embora os docentes avancem no sentido de uma avaliação personalizada para o aluno, tendo em conta as medidas que lhe permitem progredir, existe apenas um modelo de exame nacional. Os testes são muito formais e a diferenciação pode ser difícil.

Na perspetiva dos alunos das escolas secundárias, manifesta-se uma grande preocupação em relação aos testes e aos exames nacionais. Os alunos indicam que os horários são pesados, e os trabalhos de casa e os testes são muito exigentes. Após a pandemia, a pressão sobre os resultados académicos está a tornar-se muito forte nalgumas escolas. Apreciam muito o trabalho de grupo e a avaliação em grupo.

Os diretores e os coordenadores mostram estar cientes da complexidade do currículo e da pressão dos exames nacionais. Reconhecem que se encontram num processo.

“A escola tenta desmitificar os exames nacionais. Para estarmos preparados, oferecemos aos alunos materiais de autoaprendizagem e autoavaliação”.

Em geral, a abordagem do Decreto-Lei n.º 54/2018 à avaliação, encontra-se bem adotada em todos os agrupamentos visitados, mas nas escolas secundárias, em particular naquelas que têm uma cultura mais competitiva, o maior foco na avaliação sumativa poderá impedir a implementação total dos mecanismos das políticas que visam o sucesso para todos.

A certificação no final do ensino obrigatório é vista como um direito.

“Trabalhamos no sentido do perfil de um estudante do ensino secundário, para todos, não interessa se vai seguir para o ensino superior ou para o ensino profissional, se terá autonomia ou se consegue estudar.”

A certificação deve espelhar as competências que os alunos desenvolvem. Os diretores e coordenadores explicam que os certificados também oferecem transcrições das medidas adicionais e das competências específicas dos alunos. O modelo do certificado deveria ser adaptado de modo a poder incluir estas medidas. Um diretor sugeriu que a certificação da aprendizagem não-formal deveria ser possível, isto é, a aprendizagem que ocorreu no serviço comunitário.

“A certificação deve valorizar este trabalho no sentido da autonomia, dos valores, da humanidade. Deveria refletir não apenas os conhecimentos académicos, mas também a cidadania e a solidariedade. É neste sentido que o perfil está a trabalhar”.

Entre os docentes, há alguma hesitação. Pensam que as medidas adicionais são por vezes alocadas durante demasiado tempo, colocando os alunos em desvantagem quando as medidas são referidas no certificado final. Do mesmo modo, alguns sentem dificuldade em atribuir um certificado quando os alunos não frequentaram a escola com regularidade. O absentismo representa um problema no que respeita à adoção da certificação para todos.

Também para os pais, o significado da certificação é diferente. Para alguns é simbólico e não tem um valor real para as oportunidades profissionais, isto é, para os alunos que não serão autónomos na vida adulta. Para outros são muito válidos. Alguns pais mostraram-se preocupados com a prática de sinalizar determinadas medidas porque poderão fechar as portas de determinados cursos e/ou na vida profissional.

A oferta de um certificado de educação a todos os alunos é autoevidente para a maioria dos diretores e coordenadores, mas requer maior abertura e debate entre todos os interessados em relação aos objetivos, valores, conteúdos e consequências.

IMPACTO DA COVID

Neste momento, a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 não pode ser monitorizada sem ter em conta o impacto da pandemia que começou em 2020 e ressoa ainda em 2022. Ficou claro para todos os interessados que a COVID-19 teve um impacto considerável na vida da escola e nos resultados escolares.

Em primeiro lugar, o impacto negativo tem sido observado no que respeita às relações sociais. A pandemia perturbou as relações interpessoais, as oportunidades de aprendizagem informal e o trabalho dos serviços sociais, que é fundamental em muitas escolas para chegar a todas as famílias e alunos. Em particular para as crianças mais novas e para os alunos mais vulneráveis, incluindo os que têm necessidades específicas ou os que vivem em condições de vulnerabilidade socioeconómica. A educação física foi também um desafio, para manter os alunos ativos.

Em segundo lugar, a aprendizagem em geral foi perturbada. Os agrupamentos escolares que oferecem programas artísticos ou profissionais sentiram dificuldades em oferecer alternativas *online*, mas também as escolas do 1º Ciclo, nomeadamente para as crianças que estavam a começar a aprender a ler, ou para os alunos que têm português como segunda língua, cujos processos de aprendizagem abrandaram. Os docentes estão cientes de que alguns alunos não aprenderam de todo e que se criou uma enorme lacuna.

Alguns agrupamentos escolares, têm testemunhado um maior envolvimento das famílias e melhores relações com a comunidade. Notaram que tornar mais visível o trabalho dos docentes foi recebido de forma positiva. Outros mencionam que perderam o contacto com as famílias. Teria sido uma grande ajuda se existissem docentes das comunidades minoritárias, mas não existiam (e ainda não existem). A formação digital para os pais não chegou a todos.

Os diretores e coordenadores demonstraram como conseguiram responder à crise. As escolas tiveram de se reinventar. Ofereceram equipamentos informáticos, mas nem todos os alunos tinham ligação à internet. Algumas escolas ofereceram pacotes educativos e também alimentação à porta da escola.

“Foi tudo ampliado e perdemos o contacto com algumas crianças. Não foi possível chegar a todas as famílias porque os serviços de saúde não podiam fazer visitas domiciliárias...”

Contudo, a crise ainda não terminou e o absentismo é encarado como o problema mais permanente, por alguns agrupamentos escolares, sobretudo devido a questões de saúde mental. Os problemas comportamentais, os conflitos, a perda de rotinas e a falta de concentração nas aulas, são mencionados como os problemas principais na situação atual. Durante um largo período as crianças tiveram menos oportunidades para desenvolver a empatia e as competências sociais. A falta de profissionais também é relacionada com a crise presente. Existem planos de ação para a recuperação escolar, mas faltam os recursos e as dinâmicas.

Por outro lado, melhoraram as competências informáticas e o ‘feedback’ individualizado aos alunos. Os diretores e coordenadores em geral elogiam os docentes pela sua flexibilidade e empenho durante a crise.

Os pais concordam e apreciam o esforço realizado pelas escolas. Na sua perspetiva, sublinham que, para os alunos com necessidades significativas, foi muito difícil ter de faltar à escola e não ter o apoio dos docentes como tinham na escola. Voltar à escola foi muito importante para eles, o que comprova as relações que tinham sido construídas anteriormente.

“O que eu vi ontem, a brincas com os outros, é o teu trabalho!”

Finalmente, os alunos mostraram-se muito abertos quanto à perturbação causada pela pandemia e os seus efeitos. Sentiram a falta da escola, do trabalho em grupo, compreenderam como a escola é importante para aprenderem. Alguns afirmaram que não aprenderam nada durante o confinamento, mas compreendem que os docentes não se podiam focar em todos os alunos. Ao regressar, sentiam-se cansados e sob uma grande pressão. Para os que são mais tímidos, o ensino à distância pareceu funcionar bem.

“Compreendemos como a pandemia estragou as coisas, e aprendemos com isso: vimos à escola para aprender! Antes, nem pensávamos nisso, mas a pandemia fez-nos dar valor a isto”.

Os alunos também mostram empatia pelos colegas com necessidades específicas, que sentiram ainda mais a falta da escola e que ficaram um pouco perdidos. O uso das máscaras foi visto como uma dificuldade para a comunicação entre todos os alunos.

Em geral, os alunos concordam que os docentes trabalharam muito para os apoiar. Mas existem diferentes opiniões quanto à qualidade do ensino e do apoio à distância.

“Precisamos da paciência e da segurança do professor. Foi bom os docentes terem repetido, voltado atrás, será bom para todos. Ajudamo-nos uns aos outros e as notas não de subir”.

COMENTÁRIOS FINAIS

O objetivo, a metodologia e a análise das atividades realizadas, bem como os resultados, foram exaustivamente explicados nos capítulos anteriores do relatório. O objetivo agora não é resumi-los, mais uma vez, mas sublinhar algumas reflexões resultantes de toda a atividade. As reflexões relacionam-se com: o impacto do Decreto-lei n.º 54/2018/2018 e a validade do sistema de monitorização.

Impacto do Decreto-Lei n.º 54/2018

O Ministério da Educação Português merece um reconhecimento positivo por implementar um decreto-lei tão visionário e ambicioso. Está em linha com os princípios da educação inclusiva desenvolvidos por organizações internacionais (nomeadamente a UNESCO, desde 2009) e recomendados pelo Conselho Europeu aos Estados Membros (nomeadamente, desde 2015). A nível nacional, é o resultado de um longo processo desenvolvido por Portugal (nos últimos 20 anos) na procura de um sistema de ensino mais inclusivo.

Os resultados da atividade realizada mostram que os decisores, bem como os profissionais envolvidos na atividade, se encontravam bem informados sobre o Decreto-Lei nº 54/2018; estavam cientes dos seus objetivos; estão totalmente envolvidos na sua implementação, estando conscientes dos benefícios, bem como dos desafios a enfrentar ao nível das práticas.

Validade do sistema de monitorização

O sistema de monitorização permitiu saber em que medida o decreto tem sido implementado, quais as áreas que parecem ser mais fortes e quais as que merecem mais atenção. A identificação dos seis *standards* e dos 11 indicadores foi validada ao longo da atividade, usando ferramentas de trabalho dirigidas aos decisores e aos profissionais.

Duas reflexões merecem ser apontadas. O sistema de monitorização foi desenhado para identificar *em que medida* o Decreto-Lei n.º 54/2018 está a ser implementado. Isto significa que é orientado para o processo, observando quais os mecanismos e as ofertas que se encontram implementadas, como são utilizadas. Não considera os resultados, não está orientado para os *outputs*.

O sistema de monitorização pode ser utilizado para comparar, após um período, a implementação do decreto-lei com os resultados atuais; se os progressos foram consolidados ou se estão quase alcançados, bem como se existem ainda domínios que mereçam uma atenção especial.

A segunda reflexão relaciona-se com os profissionais envolvidos na atividade. Foram envolvidos 16 agrupamentos escolares no inquérito, dos quais 9 acolheram visitas às suas escolas. A pandemia impediu que se organizassem visitas a todos eles. Todos

disponibilizaram uma grande riqueza de informação e de reflexões relacionadas com a forma como estão a implementar o decreto-lei. Não se pode considerar que a sua situação e propostas representem todos os AE/ENA em Portugal. O sistema de monitorização pode ser utilizado para conhecer como está a ser implementado o decreto-lei noutros agrupamentos.

Alguns dos agrupamentos envolvidos desempenharam um papel central como escolas 'piloto' para a atividade. Podem desempenhar um papel de 'facilitador' para outras escolas. Com base nos resultados de toda a atividade, todos os agrupamentos escolares ofereceram *feedback* e reflexões relacionadas com o *como prosseguir* (apresentado no anexo II). As suas reflexões sobre os *standards* e os indicadores mostraram a utilidade e o potencial do sistema de monitorização. Os agrupamentos escolares disponibilizaram informações importantes na perspetiva dos profissionais, que será importante que tenham continuação e sejam desenvolvidas e partilhadas com outras escolas.

Finalmente, a atividade foi realizada durante uma pandemia, uma situação inesperada e invulgar. As escolas enfrentavam os confinamentos, o trabalho escolar requeria 'criatividade' e novas competências para que os docentes apoiassem os alunos e as famílias; os contactos sociais entre alunos foram reduzidos. O regresso à escola demorou o seu tempo e os profissionais mostraram-se conscientes da necessidade de prestar uma atenção extra a alguns dos efeitos negativos da pandemia nos alunos e nas suas famílias. Não obstante, e num contexto tão difícil, existem evidências de que a implementação da lei se encontrava em vigor.

Anexo 1 – INQUÉRITO

Standard 1: Valores e princípios inclusivos

Indicador 1: Educação inclusiva e educação de qualidade são entendidas como estando interrelacionadas.

Q. 1. Como define educação inclusiva?

Esta pergunta visa saber o que é para si educação inclusiva.

<i>Para cada uma das diferentes afirmações listadas a seguir, indique com 'X' a opção que melhor corresponde à sua opinião. Por favor, selecione apenas uma resposta por afirmação</i>	<i>Concordo totalmente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Não concordo</i>
A educação inclusiva é um compromisso para eliminar a discriminação e os estereótipos e para assegurar os direitos de todos os alunos.			
A educação inclusiva é um processo que contribui para a equidade e a democracia e para um maior nível de coesão social.			
A educação inclusiva é um meio para garantir o envolvimento de todos os alunos em experiências de aprendizagens significativas.			
A educação inclusiva é um processo de mudança e inovação da cultura e da organização escolares.			
A educação inclusiva é um compromisso com uma educação de qualidade para todos os alunos, nomeadamente para os alunos de grupos vulneráveis.			
A educação inclusiva é um processo de ensino e aprendizagem que apoia todos os alunos para adquirirem um nível de educação e de formação que lhes permita uma plena integração social, independentemente da sua condição pessoal e social.			
A educação inclusiva implica uma educação de qualidade conduzindo a uma maior eficácia da educação.			

Q.2. Como define qualidade da educação?

Esta pergunta visa saber o que é para si educação de qualidade.

<i>Para cada uma das diferentes afirmações listadas a seguir, indique com 'X' a opção que melhor corresponde à sua opinião. Por favor, selecione apenas uma resposta por afirmação</i>	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo
Uma educação de qualidade assegura igualdade de acesso, de oportunidades e de sucesso para todos os alunos.			
Uma educação de qualidade proporciona um clima escolar e uma interação professor-aluno positivos.			
Uma educação de qualidade garante o melhor desempenho dos alunos.			
Uma educação de qualidade está relacionada com uma educação inclusiva.			
Uma educação de qualidade implica igualdade de acesso às atividades de sala de aula.			
Uma educação de qualidade estabelece altas expectativas para todos os alunos, permitindo-lhes atingir o seu máximo potencial.			
Comentários adicionais: (máximo 40 palavras)			

Indicador 2: Existem procedimentos para informar todos os interessados sobre os valores e princípios da educação inclusiva.

Q.3. Que tipo de informação recebeu sobre educação inclusiva, quando e por quem?

Esta pergunta visa saber que informação recebeu sobre os valores e princípios da educação inclusiva.

<i>Para cada uma das diferentes afirmações listadas a seguir, indique com 'X' a opção que melhor corresponde à sua opinião. Por favor, selecione apenas uma resposta por afirmação.</i>	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo
O Ministério da Educação facultou informação clara através de documentos, emails, manuais ...			
O racional do Decreto-lei nº 54/2018 está perfeitamente explicado nos websites das Direções-Gerais do Ministério da Educação.			
A Inspeção-Geral da Educação e Ciência facultou aos agrupamentos de escola/escolas não agrupadas a oportunidade de discutirem os valores e princípios da educação inclusiva.			
Os agrupamentos escolares promoveram reuniões informativas e momentos de diálogo para os diretores das escolas.			
Todas as escolas têm o manual de apoio publicado e disponível no site da Direção-Geral da Educação e que sublinha os valores e princípios da educação inclusiva.			
Os meios de comunicação social (TV/rádio, revistas) fizeram a cobertura do tema da educação inclusiva quando o Decreto-Lei nº 54/2018 foi publicado.			
Foi facultada informação em momentos de trabalho colaborativo com outros profissionais, como por exemplo, com os centros de recursos para a inclusão.			
Foi facultada informação antes da publicação do Decreto-Lei nº 54/2018.			
Foi facultada informação no momento da publicação do Decreto-Lei nº 54/2018.			
Tem sido facultada informação com regularidade, desde a publicação do Decreto-lei nº 54/2018.			
Comentários adicionais: (máximo 40 palavras)			

Standard 2: Os recursos para apoiar a educação inclusiva estão disponíveis e acessíveis**Indicador 3:** Os recursos necessários para apoiar a educação inclusiva são disponibilizados e utilizados.Q.4. Quais os critérios utilizados na atribuição de recursos para apoiar a educação inclusiva?

Esta pergunta visa conhecer a informação de que dispõe e que lhe permite utilizar os recursos existentes no apoio à educação inclusiva.

<i>Para cada uma das diferentes afirmações listadas a seguir, indique com 'X' a opção que melhor corresponde à sua opinião. Por favor, selecione apenas uma resposta por afirmação.</i>	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo
Existem orientações claras, a nível nacional, sobre a atribuição de recursos humanos.			
A atribuição de recursos humanos é fundamentada em necessidades precisas identificadas pelas escolas.			
É necessária uma avaliação externa para a atribuição de recursos adicionais, tais como produtos de apoio/ajudas técnicas.			
A mobilização de recursos humanos adicionais é feita a pedido das escolas.			
Os recursos são permanentemente monitorizados e revistos.			
Comentários adicionais: (máximo 40 palavras)			

Q.5. Quem é responsável pela decisão da atribuição de recursos

Esta pergunta visa saber qual a entidade ou a pessoa com quem se entra em contacto quando é necessária a decisão sobre a atribuição de recursos adicionais.

<i>Para cada uma das diferentes afirmações listadas a seguir indique com 'X' a opção que melhor corresponde à sua opinião. Por favor, selecione apenas uma resposta por afirmação.</i>	Muito adequado	Adequado	Não adequado
Departamentos/serviços específicos do Ministério da Educação dependendo do tipo de recursos.			
Autarquia			
Serviços regionais da educação			

Diretor/a			
Centro de Recursos para a Inclusão			
Comentários adicionais: (máximo 40 palavras)			

Q.6. Quais os recursos mais solicitados?

Esta pergunta visa identificar o tipo de recursos mais solicitados para apoiar a educação inclusiva.

<i>Para cada uma das diferentes afirmações listadas a seguir, indique com 'X' a opção que melhor corresponde à sua opinião. Por favor, selecione apenas uma resposta por afirmação.</i>	Muitas vezes	Às vezes	Raramente
Docentes de apoio			
Docentes de educação especial			
Docentes de Língua Gestual Portuguesa			
Terapeutas			
Profissionais dos CRI			
Produtos de apoio/ajudas técnicas			
Acessibilidades para eliminar barreiras de acesso ao edifício escolar e a salas de aula			
Equipamentos tecnológicos (computadores, tablets, etc.)			
Comentários adicionais: (máximo 40 palavras)			

Indicador 4: A afetação, a disponibilização e o acesso aos recursos são permanentemente revistos.

Q.7. Existem dificuldades na obtenção alguns recursos?

Esta pergunta visa conhecer se existem algumas dificuldades na obtenção de alguns recursos, quais são e porquê.

<i>Para cada uma das diferentes afirmações listadas a seguir indique com 'X' a opção que melhor corresponde à sua opinião. Por favor, selecione apenas uma resposta por afirmação.</i>	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo
Os recursos podem ser facilmente obtidos.			
O processo para a obtenção de recursos é muito demorado.			
Existem limitações orçamentais para a obtenção de recursos.			
Não há informação suficiente sobre os recursos disponíveis.			
Não há profissionais de apoio suficientes.			
A necessidade de recursos está relacionada com a falta de formação em serviço.			
Aos recursos são permanentemente revistos.			
Comentários adicionais: (máximo 40 palavras)			

Standard 3: As escolas têm autonomia para apoiar todos os alunos.**Indicador 5:** O apoio às escolas e aos alunos é mobilizado, assegurado e monitorizado.Q.8. Em que medida as escolas prestam apoio aos alunos de acordo com as suas necessidades individuais?

Esta pergunta visa conhecer como é prestado o apoio às escolas e aos alunos, tendo em conta as diferentes necessidades individuais dos alunos. Este apoio é monitorizado e quem o monitoriza?

<i>Para cada uma das diferentes afirmações listadas a seguir, indique com 'X' a opção que melhor corresponde à sua opinião. Por favor, seleccione apenas uma resposta por afirmação.</i>	<i>Concordo totalmente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Não concordo</i>
As escolas tomam decisões autonomamente sobre as acomodações curriculares.			
As escolas identificam as barreiras à aprendizagem com que os alunos se confrontam, de forma a considerarem as estratégias adequadas para as ultrapassar.			
As escolas utilizam o sistema de suporte de abordagem multinível.			
As escolas decidem sobre as adaptações não significativas que respondam às necessidades individuais dos alunos.			
As escolas decidem sobre adaptações significativas que respondam às necessidades individuais dos alunos.			
As escolas monitorizam autonomamente o processo de mobilização de apoios.			
As escolas dispõem de orientações e estratégias claras para monitorizar o processo de apoio aos alunos.			
A legislação estabelece os procedimentos de monitorização dos apoios para acomodar as necessidades individuais dos alunos.			
A Inspeção-Geral da Educação e Ciência apoia as escolas no processo de mobilização dos apoios para responder às necessidades individuais dos alunos.			
Os centros de recursos (CRIs) apoiam as escolas na monitorização do processo de mobilização dos apoios para acomodar as necessidades individuais dos alunos			
Comentários adicionais: (máximo 40 palavras)			

Q.9 Como é garantido o apoio aos alunos quando transitam entre ciclos?

Esta pergunta visa conhecer de que forma o apoio aos alunos é tido em conta e assegurado nos momentos de transição entre ciclos.

Para cada uma das diferentes afirmações listadas a seguir indique com 'X' a opção que melhor corresponde à sua opinião. Por favor, seleccione apenas uma resposta por afirmação.	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo
A legislação estabelece procedimentos claros para a transição entre ciclos.			
Existe(m) Manual(is) com orientações claras para a transição entre ciclos.			
Os profissionais dos diferentes níveis de educação e de ensino colaboram entre si no processo de transição.			
Os profissionais da escola colaboram com os dos centros de recursos para a inclusão no processo de transição.			
A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva desempenha um papel fundamental no processo de transição.			
O processo de transição aplica-se sobretudo a alunos com dificuldades mais severas.			
Comentários adicionais: (máximo 40 palavras)			

Indicador 6: O envolvimento das escolas na gestão dos apoios é assegurado.

Q.10. Em que medida os docentes e outros profissionais colaboram para prestar apoio individualizado?

Esta pergunta visa conhecer como colaboram entre si, docentes titulares, docentes de apoio e outros profissionais exteriores às escolas.

Para cada uma das diferentes afirmações listadas a seguir, indique com 'X' a opção que melhor corresponde à sua opinião. Por favor, seleccione apenas uma resposta por afirmação	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo
Todo os profissionais da escola participam na implementação e na revisão do apoio necessário.			
Todos os docentes participam no desenvolvimento e implementação de acomodações curriculares.			

Todos os docentes participam nas decisões e na implementação de adaptações curriculares não significativas.			
Todos os docentes estão envolvidos nas decisões e na implementação de adaptações curriculares significativas.			
Docentes e outros profissionais participam no processo de identificação das barreiras à aprendizagem.			
Os docentes de educação especial trabalham dentro da sala de aula, em coadjuvação com o professor titular, para promover o acesso à aprendizagem.			
A colaboração entre todos os profissionais pode ser prejudicada pela mobilidade dos profissionais.			
Comentários adicionais: (máximo 40 palavras)			

Q.11. De que forma estão envolvidos os diretores escolares na gestão e no apoio educativo aos alunos?

Esta pergunta visa conhecer o papel desempenhado pelo diretor do agrupamento/escola na gestão e no apoio educativo aos alunos.

<i>Para cada uma das diferentes afirmações listadas a seguir, indique com 'X' a opção que melhor corresponde à sua opinião. Por favor, selecione apenas uma resposta por afirmação.</i>	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo
Os diretores escolares encorajam os profissionais a terem altas expectativas relativamente a todos os alunos.			
Os diretores escolares asseguram que os docentes estão conscientes dos seus papéis e responsabilidades no sistema de apoio multinível.			
Os diretores escolares mobilizam os recursos adicionais considerados e decididos nos conselhos de turma.			
Os diretores escolares têm um papel na articulação entre os docentes e outros profissionais e na criação de condições para a colaboração.			
Os diretores escolares promovem comportamentos positivos na escola e na sala de aula, encorajando o respeito mútuo.			
Comentários adicionais: (máximo 40 palavras)			

Standard 4: As vozes dos alunos e das famílias são respeitadas e consideradas.

Indicador 7: Estão em vigor orientações e procedimentos para assegurar o pleno envolvimento dos alunos e suas famílias.

Q.12. Como são consideradas as opiniões dos alunos e das famílias no planeamento e avaliação das acomodações curriculares, recursos ou apoios?

Esta pergunta visa conhecer quais os mecanismos em vigor para garantir que as famílias e os alunos estão envolvidos em todo o processo educativo.

<i>Para cada uma das diferentes afirmações listadas a seguir, indique com 'X' a opção que melhor corresponde à sua opinião. Por favor, selecione apenas uma resposta por afirmação.</i>	<i>Concordo totalmente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Não concordo</i>
Existem procedimentos para garantir que todas as famílias sejam informadas sobre a educação dos seus filhos.			
Existem procedimentos para garantir que todas as famílias possam participar nas decisões relativas à educação dos seus educandos.			
As famílias são informadas sobre os recursos e/ou apoios necessários para os seus filhos.			
As vozes das famílias são consideradas e valorizadas.			
É assegurada a participação de todos os alunos da comunidade escolar.			
Todos os alunos são envolvidos na tomada de decisões sobre o seu processo de aprendizagem.			
Todos os alunos têm a oportunidade de expressar os seus pontos de vista.			
Os pais têm a oportunidade de tomar decisões informadas sobre o futuro educativo do seu filho.			
Comentário adicional: (máximo 40 palavras)			

Indicador 8: Existem mecanismos claros para resolver conflitos ou discrepâncias

Q.13. Como são resolvidos os conflitos ou divergências, entre profissionais e famílias, relativamente ao apoio, à avaliação e/ou a qualquer outra questão relativa à educação inclusiva?

Esta pergunta visa conhecer os mecanismos existentes que estão a ser utilizados em caso de conflito ou discrepância entre profissionais e famílias.

<i>Para cada uma das diferentes afirmações listadas a seguir, indique com 'X' a opção que melhor corresponde à sua opinião. Por favor, seleccione apenas uma resposta por afirmação.</i>	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo
Existem políticas claras para resolver conflitos ou divergências.			
Existem procedimentos a seguir pelas escolas.			
Todas as escolas estão conscientes e informadas sobre os procedimentos em vigor.			
Conflitos ou divergências são resolvidos de acordo com critérios internos, estabelecidos a nível da escola.			
É esperado que os profissionais da escola resolvam qualquer conflito ou discrepância.			
Em caso de desacordo os pais podem sempre recorrer.			
Comentário adicional: (máximo 40 palavras)			

Standard 5: Formação e desenvolvimento profissional

Indicador 9: É assegurada oferta de formação contínua em educação inclusiva.

Q.14. Em que medida os docentes 'novos licenciados' estão preparados para lecionar em ambientes inclusivos?

Esta pergunta visa conhecer até que ponto a educação inclusiva faz parte dos planos de formação inicial dos novos docentes.

<i>Para cada uma das diferentes afirmações listadas a seguir indique com 'X' a opção que melhor corresponde à sua opinião. Por favor, seleccione apenas uma resposta por afirmação.</i>	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo
Os docentes recém-licenciados estão bem preparados para lecionar grupos heterogéneos.			
Os docentes recém-licenciados estão bem preparados para colaborar com colegas e outros profissionais.			

Os docentes recém-licenciados estão bem preparados para acomodar e adaptar o currículo.			
Os docentes recém-licenciados estão bem preparados para identificar as barreiras à aprendizagem.			
Os docentes recém-licenciados estão bem preparados para apoiar os alunos tendo em conta as suas necessidades individuais.			
Os docentes responsáveis pela formação de futuros docentes detêm competências para os preparar para a inclusão.			
Comentários adicionais: (máximo 40 palavras)			

Q.15. Que oportunidades de formação para a educação inclusiva estão disponíveis para todos os profissionais da escola?

Esta pergunta visa saber até que ponto são asseguradas a todos os profissionais da escola oportunidades de formação para a educação inclusiva.

<i>Para cada uma das diferentes afirmações listadas a seguir indique com 'X' a opção que melhor corresponde à sua opinião. Por favor, selecione apenas uma resposta por afirmação.</i>	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo
Os docentes recém-licenciados recebem mentoria em educação inclusiva.			
Nas escolas existem atividades de aprendizagem entre pares sobre a educação inclusiva.			
Existem conferências e workshops sobre educação inclusiva.			
Existem ofertas de formação em educação inclusiva, como cursos de pós-graduação.			
Os cursos de formação especializada preparam para o apoio inclusivo e para a colaboração entre pares.			
Os docentes são encorajados a participar em programas de mobilidade sobre educação inclusiva.			
A colaboração com outros profissionais oferece muitas oportunidades para o desenvolvimento profissional.			
A colaboração com universidades / faculdades oferece oportunidades de desenvolvimento profissional para inclusão.			
Comentários adicionais: (máximo 40 palavras)			

Q.16. Em que medida os docentes e outros profissionais usufruem das oportunidades de aprendizagem?

Esta pergunta visa conhecer até que ponto os docentes e outros profissionais têm acesso e beneficiam das oportunidades de aprendizagem.

<i>Para cada uma das diferentes afirmações listadas a seguir, indique com 'X' a opção que melhor corresponde à sua opinião. Por favor, selecione apenas uma resposta por afirmação</i>	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo
Todos os profissionais da escola são convidados para a frequência de modalidades de formação em educação inclusiva.			
Todos os profissionais têm um plano para o seu desenvolvimento profissional.			
A formação contínua é exigida e monitorizada.			
Os docentes participam em larga escala em modalidades de formação para a inclusão.			
Para além dos docentes outros profissionais participam em larga escala em modalidades de formação para a inclusão.			
Os educadores participam em larga escala em modalidades de formação para a inclusão.			
Comentários adicionais: (máximo 40 palavras)			

Indicador 10: Os diretores escolares promovem momentos para o desenvolvimento profissional em educação inclusiva.

Q.17. Em que medida os líderes escolares promovem a participação dos profissionais em momentos de formação para a educação inclusiva?

Esta pergunta visa saber se os líderes escolares estão conscientes e promovem o desenvolvimento profissional de todos os profissionais.

<i>Para cada uma das diferentes afirmações listadas a seguir indique com 'X' a opção que melhor corresponde à sua opinião. Por favor, selecione apenas uma resposta por afirmação.</i>	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo
Os diretores escolares assinalam aos CFAE as necessidades de formação para a inclusão.			
Os diretores escolares são um modelo de <i>referência</i> para os profissionais da escola.			

Os diretores escolares assumem o desenvolvimento profissional como um dever.			
Os diretores escolares partilham formas eficazes e inovadoras de ensino.			
Comentários adicionais: (máximo 40 palavras)			

Standard 6: Sucesso e certificação

Indicador 11: Existem procedimentos legais para assegurar o sucesso de todos os alunos.

Q.18. Qual a informação disponível para o processo de planeamento e de avaliação dos alunos no âmbito da educação inclusiva?

Esta pergunta visa conhecer se existem mecanismos para assegurar a avaliação e o progresso de todos os alunos.

<i>Para cada uma das diferentes afirmações listadas a seguir, indique com 'X' a opção que melhor corresponde à sua opinião. Por favor, seleccione apenas uma resposta por afirmação.</i>	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo
São disponibilizadas às escolas orientações claras para assegurar o processo de avaliação contínua, de classificação e de certificação de todos os alunos.			
São disponibilizados às escolas procedimentos claros para assegurar o processo de avaliação contínua, de classificação e de certificação de todos os alunos.			
Os profissionais da escola conhecem as orientações e procedimentos em vigor.			
As famílias são envolvidas no processo de avaliação dos seus educandos.			
Os alunos são envolvidos no processo de avaliação.			
As escolas utilizam a avaliação formativa para melhorar as aprendizagens e a participação.			
A escola organiza registos rigorosos para reportar os resultados dos alunos.			
Comentários adicionais: (máximo 40 palavras)			

Q.19. Em que medida todos os alunos têm acesso aos resultados da certificação das aprendizagens?

Esta pergunta visa saber quais os procedimentos em vigor para assegurar oportunidades de aprendizagem, de formação e certificação para todos os alunos.

<i>Para cada uma das diferentes afirmações listadas a seguir indique com 'X' a opção que melhor corresponde à sua opinião. Por favor, selecione apenas uma resposta por afirmação.</i>	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo
As escolas dispõem de orientações nacionais claras para assegurar a certificação de todos os alunos de acordo com os seus resultados de aprendizagem.			
As escolas dispõem de procedimentos claros para assegurar a progressão e a certificação de todos os alunos.			
A escola assegura que cada aluno possa atingir o máximo do seu potencial.			
A escola disponibiliza a cada aluno tudo o que necessita para ter sucesso.			
As escolas confrontam-se com algumas dificuldades, mas trabalham para as resolver.			
Os alunos são convidados a discutir e a manifestar a sua concordância com a avaliação relativa à sua certificação.			
As famílias estão bem informadas e dão a sua opinião sobre a avaliação relativa à sua certificação dos seus filhos.			
Comentários adicionais: (máximo 40 palavras)			

Impacto Covid 19

Estas duas perguntas visam conhecer o eventual impacto da COVID-19 nos 6 *standards*.

Q.20. Em que medida a pandemia afetou as áreas abaixo listadas, relacionadas com os 6 *standards*.

A pergunta visa conhecer quais as áreas que podem ter sido mais afetadas pela pandemia.

<i>Para cada uma das diferentes afirmações listadas a seguir indique com 'X' a opção que melhor corresponde à sua opinião. Por favor, seleccione apenas uma resposta por afirmação.</i>	Muito	Em certa medida	Nada
Os princípios e valores da educação inclusiva.			
A alocação dos recursos necessários.			
A colaboração entre profissionais.			
O envolvimento dos alunos e famílias no planeamento e na avaliação do processo educativo.			
A formação no domínio da educação inclusiva.			
A garantia de iguais oportunidades para todos os alunos.			

Q.21. De que forma a pandemia teve impacto na implementação da educação inclusiva.

Esta pergunta visa compreender de que forma a pandemia e o encerramento das escolas afetaram a implementação da educação inclusiva.

<i>Para cada uma das diferentes afirmações listadas a seguir indique com 'X' a opção que melhor corresponde à sua opinião. Por favor, selecione apenas uma resposta por afirmação.</i>	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo
Durante a pandemia e o encerramento das escolas, foram disponibilizadas oportunidades de aprendizagem significativas a todos os alunos.			
Durante a pandemia e o encerramento das escolas, os profissionais da escola assumiram a responsabilidade por todos os alunos.			
Durante a pandemia e o encerramento das escolas, foi prestado apoio aos alunos com medidas adicionais.			
Durante a pandemia e o encerramento de escolas, foi intensificada a utilização de recursos adicionais.			
Durante a pandemia foi mantida a colaboração com as equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva responsáveis pelo processo de avaliação.			
Durante a pandemia e o encerramento das escolas foi intensificada a colaboração entre docentes.			
Durante a pandemia e o encerramento das escolas foi prestado apoio às famílias.			
Durante a pandemia e o encerramento das escolas, as equipas das escolas mantiveram o envolvimento dos alunos no planeamento educativo.			
Durante a pandemia surgiram novas oportunidades de Formação, tais como webinars, reuniões on-line...			
As desigualdades no acesso ao currículo aumentaram durante a pandemia e o encerramento das escolas.			
Há uma maior necessidade de apoio aos alunos devido à pandemia e ao encerramento de escolas.			
Comentários adicionais: (máximo 40 palavras)			

Anexo 2 – Reflexões dos agrupamentos escolares envolvidos: seguir em frente

Introdução

As visitas a nove agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas (AE/ENA) enriqueceram e completaram a informação já recebida dos 16 AE/ENA, através do inquérito, relativamente à aplicação do D.L. 54/2018 (de acordo com os 6 *standards* identificados).

As visitas permitiram a partilha de informação e a discussão com todos os participantes.

Este documento de trabalho não é uma análise das visitas às escolas. Este é um documento de trabalho para discussão e reflexão sobre os 6 *standards*. O objetivo é a) apresentar e partilhar, muito brevemente, como estão a ser implementados os 6 *standards* nas práticas pedagógicas; as estratégias comuns e as diferentes; algumas preocupações; b) promover reflexões, não exaustivas, consideradas relevantes, conduzindo a algumas propostas e/ou exemplos de passos futuros: como avançar.

Standard 1: Valores e princípios inclusivos são partilhados e aceites por todos

D.L.54/2018: o Capítulo I, Artigo 3.º, e o Capítulo II, Artigos 6.º e 10.º, estabelecem os princípios e valores relativos à educação inclusiva

Em síntese: Os valores e princípios da educação inclusiva são partilhados por todos os intervenientes que participaram nos vários grupos focais aquando das visitas às escolas: diretores, pessoal docente e não docente, pais e alunos. A forma como a educação inclusiva é definida e/ou percebida pode ser ligeiramente diferente, mas existem fatores permanentemente apontados: qualidade (da educação); respeito e aceitação (das diferenças); confiança (nas capacidades); bem-estar (dos alunos); pertença (à escola e à turma); sucesso (para todos).

Exemplos sobre como os AE/ENA definem educação inclusiva

- Todos os alunos, independentemente da situação familiar, têm o direito a uma educação de qualidade.
- Educação para todos, com todos, sem barreiras, sem rótulos.
- Todos os alunos desfrutam da aprendizagem.
- Implica uma mudança de mentalidade, para ouvir, compreender e colocar-se no lugar dos outros.
- É estar aberto à mudança e à inovação.
- Nenhum aluno é deixado para trás; todas as capacidades (académicas ou sociais) do aluno são maximizadas.

- É um processo a ser seguido pelos docentes e também pelos alunos.

Questões expressas pelos AE/ENA

- Nem todos os profissionais da escola estão empenhados e partilham os mesmos valores, principalmente porque todos os anos há novos profissionais, ou porque não estão tão comprometidos
- Educação inclusiva implica prestar atenção a todos os alunos: dos mais vulneráveis aos mais talentosos.
- A equipa da direção é essencial para partilhar valores e princípios. As mudanças nessa equipa podem mudar a cultura inclusiva da escola.

Questões para reflexão

- **Envolvimento de toda a escola:** Como envolver?
- **Inclusão diz respeito a todos os alunos:** Como não deixar alunos para trás?
- **Manter a cultura escolar inclusiva:** Como evitar andar para trás?

Standard 2: os recursos necessários para apoiar a educação inclusiva estão disponíveis

D.L.54/2018: o Capítulo III, Artigo 11.º, estabelece que os recursos específicos, humanos, organizacionais e da comunidade, devem ser mobilizados para apoiar a educação inclusiva, de forma que todos os alunos aprendam, participem nas aprendizagens e façam parte da comunidade.

Em síntese: As escolas estão a utilizar o maior número possível de recursos disponíveis. Está disponível equipamento informático de qualidade (recursos materiais). Embora os recursos estejam diretamente relacionados com as medidas de apoio, é importante ter um olhar atento à atribuição, utilização e avaliação dos recursos

Recursos-chave mencionados pela maioria dos AE/ENA

- *Recursos materiais tais como:* TIC; Materiais para diversas atividades
- *Recursos humanos, tais como:* Docentes especializados; Docentes de diferentes disciplinas; Psicólogos; Profissionais de Saúde e /ou de serviço social; Assistentes operacionais; Mediadores

Recursos facultados por:

- DGE; Município; Entidades privadas; Associações de pais
- DGE; Projetos nacionais; Projetos europeus; Autoridades locais

Principais diferenças entre AE/ENA

- Recursos Humanos: nem sempre são pedidos recursos humanos adicionais; algumas escolas não expressam qualquer necessidade de recursos humanos adicionais.
- Apoio da e colaboração com a comunidade local: muito relevante para alguns AE, muito limitado para outros

Questões para reflexão

- **Análise de necessidades de Recursos humanos:** A análise da necessidade de recursos humanos é realizada tendo em conta o objetivo e as formas de apoio a oferecer no âmbito da escola ou apenas de acordo com as necessidades individuais levantadas?
- **Envolvimento da comunidade local:** Como envolver mais (e da melhor maneira possível) a comunidade local?

Standard 3: As escolas são organizadas e geridas de forma autónoma para apoiar todos os alunos da forma mais adequada

D.L. 54/2018: o Capítulo II, Artigos 6.º, 7.º, 8.º, 9.º, 10.º, e o Capítulo III, Artigos 11.º, 12.º, 13.º, 14.º, 15.º, definem as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e estabelecem que as escolas devem organizar e gerir estas medidas de forma autónoma, para apoiar os alunos da forma mais adequada.

Em síntese: todas as escolas conhecem e implementam as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão de acordo com os três níveis de intervenção: medidas universais (caráter preventivo para todos os alunos); medidas seletivas (para alunos em risco); medidas adicionais (caráter compensatório/para alunos com dificuldades acentuadas e persistentes. As escolas tentam utilizar da melhor forma possível os recursos organizacionais e comunitários específicos existentes para apoiar a aprendizagem e a inclusão (equipa multidisciplinar; centro de apoio à aprendizagem; escolas de referência; CRI).

Principais medidas consideradas eficazes e estratégias pedagógicas mencionadas pelos AE/ENA

- Medidas de suporte à aprendizagem:
 - As medidas universais são fundamentais para prevenir dificuldades o mais precocemente possível. O professor da turma desempenha um papel essencial.
 - O D.L. 54/2018 consolidou as medidas universais já em vigor.
 - O apoio educativo é prestado por todos os profissionais como parte integrante da sua atividade docente.

- A “escola toda” é um local de aprendizagem.
- A presença de equipas multidisciplinares em todos os AE/ENA assegura a implementação e o acompanhamento do apoio necessário.
- Estratégias pedagógicas: Equipas educativas ou coadjuvação. Aprendizagem cooperativa. Apoio tutorial. Flexibilização das.
- Algumas outras estratégias de apoio: Clubes, Academias, Laboratórios

Principais questões levantadas

- Tempo adicional dedicado à preparação de documentos legais quando é necessária a mobilização e acompanhamento de medidas de apoio.
- O apoio é dirigido principalmente ao professor de turma e tem em conta a dinâmica de aprendizagem de toda a turma. É necessário tempo para alunos que precisam de apoio individualizado.
- É preciso tempo para preparar as adaptações curriculares. A mudança das práticas da sala de aula requer sérios esforços para reorganizar o horário dos docentes e outros profissionais.

Questões para reflexão

- **Procedimentos das medidas de apoio:** Como simplificar a “papelada” exigida?
- **Apoio individual vs. apoio à turma e ao professor:** Como evitar priorizar o apoio individual aos alunos fora da sala de aula? Como evitar que a necessidade de apoio individual se esteja a tornar no principal tipo de apoio?
- **Autonomia da escola:** Em que medida a autonomia da escola pode ser utilizada para estes fins? Como evitar que estas dificuldades impeçam a implementação de um ensino inclusivo?

Standard 4: As vozes das famílias e dos alunos são respeitadas e consideradas

D.L. 54/2018: o Capítulo I, Artigos 3.º, 4.º e o Capítulo II, Artigo 7.º, estabelecem que as famílias e os alunos devem ser envolvidos ativamente ao longo de todo o processo educativo.

Em síntese: pais e alunos expressaram, na generalidade, satisfação com as escolas. Os pais envolvidos nas visitas - a maioria com crianças com necessidade de apoio educativo adicional - expressaram a sua satisfação com o trabalho da escola. A grande maioria dos alunos envolvidos - do primeiro ciclo do ensino básico até ao ensino profissional, com e sem necessidades específicas - acharam as suas escolas atuais muito melhores, mais

abertas e respeitadoras em comparação com as escolas que frequentavam anteriormente. Todas as escolas acolhem alunos de diferentes nacionalidades; todas as escolas acolhem alunos de famílias desfavorecidas e de grupos minoritários como os de etnia cigana e os refugiados.

Principal informação prestada pelas famílias e alunos.

- Famílias:
 - A associação de pais é um exemplo formal de representação na escola.
 - Os representantes dos pais são membros do Conselho Geral do AE/ENA.
 - Os pais sentem-se bem-vindos e escutados
 - Os pais são convidados para falar sobre o seu trabalho; para ensinar algumas competências.
 - A relação e a comunicação com os pais são essenciais
 - Todos os alunos são respeitados.
 - Os pais estão ativamente envolvidos e desempenham um papel ativo facilitando os contactos com a comunidade.
- Alunos:
 - É uma escola com todos os tipos de alunos e uma forma de ensino muito diversificada.
 - Em situações de conflito, a escola gere-as de uma forma positiva.
 - Conseguimos estar juntos, ter atividades em conjunto com apoio mútuo; isso faz-nos querer vir à escola, não apenas para aprender e estudar.
 - A escola é muito importante, motivando todos a vir para a escola.
 - Na escola temos mais maneiras de aprender, de fazer coisas diferentes; há sempre pessoas para nos ajudar, não só os docentes.
 - Se houver casos de violência ou *bullying*, não são só os docentes que devem agir, mas também os alunos.

Principais questões levantadas

- Profissionais da escola:
 - Os pais são envolvidos no desenvolvimento curricular, mas não na tomada de decisões.
 - Os pais estão menos envolvidos no caso de famílias de baixa situação socioeconómica, de grupos minoritários e quando os alunos frequentam níveis de ensino mais elevados.

- Existe um enquadramento legal para a participação dos pais nos conselhos de turma, mas nem sempre é seguido.
- Existem barreiras entre os pais (principalmente contra a comunidade cigana).
- Por vezes os pais pressionam para a mobilização de medidas adicionais.
- Há ainda um longo caminho a percorrer para ouvir a voz dos alunos.
- A luta contra o absentismo e o abandono escolar é uma prioridade.
- **Famílias:**
 - Por vezes o que falha é o apoio do município às famílias, não a escola.
 - A escola é responsável pelo que é feito na escola, por isso não é uma verdadeira parceria.
 - Os documentos nem sempre são apresentados aos pais.
- **Alunos:**
 - Os representantes dos alunos gostariam de dar ideias e fazer propostas (por exemplo, através de cartazes), mas não acham que isso seja tido em conta.
 - Há muitos testes, muita pressão que precisa de ser diminuída.
 - Por vezes, em algumas aulas, há alguns problemas devido a racismo.
 - Alguns alunos não gostam quando um professor está sempre com/próximo dele.
 - Mais esforços e atenção têm de ser dispensados aos alunos com elevado potencial.

Questões para reflexão

- **Participação dos pais:** Como assegurar e aumentar a participação das famílias na vida escolar?
 - A participação e envolvimento de todas as famílias é relevante, ainda mais no caso de famílias desfavorecidas e da comunidade cigana. As escolas utilizam várias estratégias, tais como a cooperação com assistentes sociais e mediadores:
- **Papel dos pais?** Como pode a escola assegurar o papel que é esperado da parte dos pais?
- **As vozes dos alunos:** Existem diferenças entre as escolas quanto à forma de envolver os alunos na vida escolar. Como avançar?
- **A carga horária dos alunos:** Como pode esta situação ser equilibrada/ melhorada?

- Muitos alunos, principalmente do ensino secundário, sentem-se sob tensão com a carga horária; o contrário acontece com alunos com elevado potencial.

Standard 5: A formação e o desenvolvimento profissional são eficazes e estão acessíveis

D.L. 54/2018: Embora o D.L. 54/2018 não dedique um artigo específico ao desenvolvimento profissional, está implícita a necessidade de todos os profissionais atualizarem e partilharem as suas competências para alcançar os objetivos definidos no diploma.

Em síntese: A formação em serviço é considerada necessária e positiva por todas as escolas. É conduzida de diferentes maneiras, segundo estratégias de cada escola. Os diretores desempenham um papel fundamental na promoção da formação em serviço, tendo em conta as necessidades de todos os profissionais.

Principal informação prestada pelas escolas

- A formação inicial faculta conhecimentos gerais sobre educação; não cobre todas as áreas enfrentadas pelos docentes no seu trabalho diário.
- A formação é vista como muito necessária e benéfica
- Os cursos de formação podem ser frequentados por todo o pessoal docente.
- Os CFAE ligados a AE facultam ações de formação geral e específica.
- As escolas organizam modalidades de formação contínua: entre escolas ou formação interna entre colegas.
- Docentes de educação especial devem atuar como docentes de referência, facultando conhecimentos especializados aos docentes.

Principais questões levantadas

- A formação contínua é vista como fundamental para todos os profissionais da escola (pessoal docente e não docente). É necessário tempo.
- Alguns docentes não têm motivação para se envolverem.

Questões para reflexão

- **Formação em serviço para o pessoal não docente:** Nem todas as escolas parecem facultar formação ao pessoal não docente: Porquê e como alargar a formação a todos os profissionais da escola?
- **Organização da formação em serviço:** Em que medida as escolas estão a avaliar a organização e gestão da formação em serviço, para melhor responderem às necessidades?

- Existem diferenças entre as escolas na forma como a formação contínua é organizada (apenas durante o tempo letivo ou não) e gerida (apenas dentro/para o pessoal da escola ou com outras escolas).

Standard 6: Sucesso escolar

D.L. 54/2018: o Capítulo IV, especialmente o Artigo 20.º, e o Capítulo V, Artigos 27.º, 28.º, 29.º, 30.º, estabelecem que o sistema educativo deve promover e assegurar a igualdade de oportunidades para todos os alunos, permitindo-lhes adquirir um nível de educação e formação que lhes permita ser plenamente integrados socialmente. No final do seu percurso escolar, todos têm direito a um certificado e diploma, atestando a conclusão da escolaridade obrigatória.

Em síntese: As escolas estão conscientes e empenhadas em assegurar que todos os alunos, independentemente da sua situação pessoal, social ou familiar, beneficiam de todas as oportunidades educacionais oferecidas pela escola. A escola deve atuar como um "elevador social" para os mais desfavorecidos. O sucesso escolar é entendido, nos termos do espírito do D.L. 54/2018, como: atingir o seu máximo potencial; educar cidadãos de pleno direito e receber um certificado ou diploma.

Principal informação prestada pela escola

- A diferenciação curricular, para assegurar o sucesso escolar, ainda precisa de ser mais trabalhada pelas escolas
- Garantir o sucesso escolar é um processo contínuo.
- O certificado tem de refletir o progresso alcançado pelos alunos. Pode ser importante incluir também atividades de aprendizagem não-formal.
- Há demasiada ênfase na avaliação sumativa; há necessidade de passar da avaliação sumativa para a avaliação formativa, na qual a autoavaliação pelos alunos deve ser mais implementada.
- O projeto MAIA proporcionou aos docentes uma formação útil sobre avaliação formativa.
- A transição para o ensino superior ou a procura de emprego precisam de ser trabalhadas procurando melhores estratégias de atuação.
-

Principais diferenças entre as escolas

- A maioria das escolas apresenta bons resultados escolares, na média nacional ou acima dela. Mas algumas estão com dificuldades devido ao contexto social e familiar dos alunos. O absentismo, o abandono escolar e a retenção são preocupações de algumas escolas.

- As escolas seguem diferentes abordagens relativamente à avaliação: avaliação contínua durante o ano letivo; autoavaliação pelos alunos; períodos de avaliação adicionais... identificam a contradição na lei sobre a necessidade de uma avaliação sumativa (nomeadamente o exame nacional, igual para todos).

Questões para reflexão

- **O que significa o sucesso escolar:** Parece relevante haver um consenso sobre o que significa o sucesso escolar: Como ponderar os resultados académicos e os sociais ("não só excelência, mas também valores")?
- **Avaliação formativa vs. avaliação sumativa:** Como equilibrar e utilizar da forma mais apropriada ambos os procedimentos de avaliação? Como assegurar que os alunos não são principalmente "treinados" para passarem no exame nacional?
 - As escolas tentam preparar os alunos para o exame nacional, tentando desmistificá-lo com procedimentos de autoaprendizagem e autoavaliação.