

## CONTEXTOS E PERSPETIVAS DE CRIAÇÃO DE CULTURAS, POLITICAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS

**Contexts and perspectives for creating inclusive cultures, policies and practices**

Olívia de Carvalho

Instituto Jurídico Portucalense (IJP), Centro de Investigação Estudos População, Economia e Sociedade da Universidade do Porto (CEPESE), CIDI-IESF, Escola Superior de Educação do Instituto de Estudos Superiores de Fafe; Universidade Portucalense Infante D. Henrique (UPT), Portugal. olivia@upt.pt

Sónia Alexandre Galinha

CIE\_UMa Universidade da Madeira;\_Universidade do Algarve; CIEQV;  
Escola Superior de Educação de Santarém. sonia.galinha@ese.ipsantarem.pt

Bárbara Ramos Pereira

Escola Superior de Educação do Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF).

Glória Coelho

Escola Superior de Educação do Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF).

Cristina Machado

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

### RESUMO

O presente artigo retrata as perspetivas dos docentes, da Região Norte de Portugal Continental e da Região Autónoma da Madeira, sobre a Educação Inclusiva (EI), os quais inquirimos, por questionário considerando a formação em EI como variável independente. A perceção sobre a criação de culturas, políticas e práticas inclusivas é favorável, sendo que na Região Autónoma da Madeira (RAM) a perceção é mais favorável à criação de culturas inclusivas de Escola e na Região Norte (RN) de Portugal é mais favorável à criação de políticas inclusivas. Os professores de ambas as regiões, com formação em EI, revelaram uma perceção mais favorável, com diferenças estatisticamente significativas. As práticas indiciam que a escola nem sempre promove mudanças necessárias a uma efetiva aplicação da lei e dos ideais da EI. Neste contexto, os professores

desempenham um importante papel na promoção de uma cultura profissional mais colaborativa e reflexiva, respondendo adequadamente à diversidade.

**PALAVRAS-CHAVE:**

Educação, Formação, Inclusão, Percepção.

**ABSTRACT**

The present article portrays the perspectives of teachers from the Northern Region of Mainland Portugal and the Autonomous Region of Madeira on IE, which we inquired through a questionnaire considering IE training as an independent variable. The perception about the creation of inclusive cultures, policies and practices is favorable, whereas in RAM the perception is more favorable to the creation of inclusive School cultures and in RN it is more favorable to the creation of inclusive policies. In both regions, the perception is less favorable in creating inclusive practices. Teachers from both regions, trained in EI, revealed a more favorable perception, with statistically significant differences. Practices indicate that the school does not always promote changes necessary for an effective application of the law and the ideals of EI. In this context, teachers play an important role in promoting a more collaborative and reflective professional culture, responding adequately to the diversity.

**KEYWORDS:**

Education, Inclusion, Perception, Training.

**RESUMEN**

El presente artículo retrata las perspectivas de los profesores de la Región Norte de Portugal continental y la Región Autónoma de Madeira sobre la Educación Integrada (EI), que indagamos a través de un cuestionario considerando la formación en EI como una variable independiente. La percepción sobre la creación de culturas, políticas y prácticas inclusivas es favorable, siendo la Región Autónoma de Madeira (RAM) más favorable a la creación de culturas Escolares inclusivas y en la Región Norte (RN) de Portugal es más favorable a la creación. de políticas inclusivas. Los docentes de ambas regiones, formados en IE, revelaron una percepción más favorable, con diferencias estadísticamente significativas. Las prácticas indican que la escuela no siempre promueve los cambios necesarios para una aplicación efectiva de la ley y los ideales de la IE. En

este contexto, los docentes juegan un papel importante en la promoción de una cultura profesional más colaborativa y reflexiva, respondiendo adecuadamente a la diversidad.

**PALABRAS CLAVE:**

Educación, Formación, Inclusión, Percepción.

**INTRODUÇÃO**

A Educação Inclusiva tem vindo a afirmar-se na agenda política internacional e nacional cujo debate em torno da inclusão não é recente. Remonta aos finais do século XX, sendo um percurso de vários anos, reforçando-se enquanto conceito e proposta institucional a partir de 1990 com grandes movimentos: a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) realizada em Joentien - Tailândia e com o grande marco histórico e referência ímpar, a Declaração de Salamanca (1994) e recentemente com a declaração de Incheon (2015) tendo como principal preocupação levar os governantes a assumir o compromisso para com a diversidade, com a justiça social e com a igualdade de género, o que implica antes de mais a mudança epistemológica para educar na e para a diversidade, sendo um dos objetivos do artigo 24º da Convenção sobre os Direito das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas, Correia et al. (2018).

A Educação Inclusiva, na Região Autónoma da Madeira preconizada pelo DRM nº 11/2020/M, de 29 de julho e em Portugal Continental através do DL nº 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei nº 116/2019, de 13 de julho, implica mudanças educativas a larga escala na cultura, na política e nas práticas da escola. Abordar estas dimensões é um desafio complexo que implica por um lado clarificar o percurso da conceção histórico-legislativa da inclusão e por outro lado um conhecimento real da escola democrática, ecológica e inclusiva.

Enquanto agente de mudança o professor assume grande relevo na EI, no qual a sua experiência, a sua pragmática e a formação contínua em EI, se espelham como catalisadores para criar culturas, criar políticas e promover práticas inclusivas. Estas mudanças serão concretizadas através da implementação de metodologias e abordagens, referidas na legislação vigente, que possibilitem a todos os alunos pertencerem a um grupo e com este partilharem aprendizagens que os acompanhem ao longo da vida.

## INCLUSÃO - UMA MUDANÇA DE PARADIGMA

Desde os anos 90 do século passado, que o conceito de inclusão e EI tem vindo a assumir uma grande importância no discurso educativo devido às propostas em declarações de diversos organismos internacionais (Nunes & Madureira, 2015). É o caso da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990) e da Conferência Mundial sobre as NEE de onde resultou a Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das NEE, em 1994. Esta última refere: “(...) as escolas devem-se ajustar a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” Declaração de Salamanca (Unesco, 1994, p.6). “O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem”.

Na Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ocorrida em 2006 (ONU, 2008), a educação inclusiva é reafirmada como um direito de todos os indivíduos a acederem, participarem e contribuírem de forma ativa na sociedade, bem como o direito de serem aceites e respeitados, independentemente das diferenças que revelam (Nunes & Madureira, 2015).

Em Portugal através do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho que surgem grandes alterações, os sistemas de categorização que tinham como principal instrumento a CIF foram abandonados, bem como o modelo de legislação para alunos especiais, sendo que estas alterações são fortes aliadas do sistema educativo português e da educação inclusiva (Pereira et al., 2018). Um dos principais objetivos do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro, é a necessidade de responder à multiplicidade dos alunos e simultaneamente gerir essa diversidade, considerando as características individuais de cada aluno, os seus limites e capacidades, mobilizando os meios ao seu alcance de forma a promover a participação e aprendizagem de todos. Para isso, as escolas e os seus profissionais devem ser dotadas de uma maior autonomia e os meios humanos devem ser reforçados com Docentes de Educação Especial, devendo estes ser elementos ativos das equipas educativas. É da responsabilidade da escola a identificação das barreiras à aprendizagem com que os alunos se debatem, de forma a apresentarem uma variedade de estratégias que as minimizem, promovendo, assim, o acesso ao currículo e às

aprendizagens por todos os alunos.

Pretende-se assegurar que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) esteja ao alcance de todos, através de percursos diferenciados, que possibilitam a progressão no currículo e o alcance do sucesso educativo. É, pois, estabelecido um *continuum* de respostas para todos os alunos, que são assentes numa abordagem multinível, onde o acesso ao currículo deve ser ajustado às necessidades do aluno, ponderando as suas potencialidades e as suas dificuldades, apelando a diferentes níveis de intervenção, através das medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão. A determinação destas medidas é efetuada por uma equipa multidisciplinar e deve ser fundamentada em evidências que resultam da avaliação e supervisão sistemática dos progressos do aluno, com enfoque em dimensões pedagógicas e curriculares e numa lógica de corresponsabilização dos diferentes intervenientes (Pereira et al., 2018). Cujo princípio da personalização, apoiado no planeamento centrado no aluno, de acordo com as suas preferências, interesses e necessidades, deve ser respeitado.

Agora a atenção recai sobre as respostas educativas e no desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes, tornando a implementação de políticas educativas e ambientes inclusivos que assegurem o acesso à escola inquestionável, implica principalmente equacionar os processos pedagógicos que fomentem uma efetiva participação nos diferentes contextos, e a realização de aprendizagens por parte de todos, livres de qualquer tipo de discriminação ou preconceito. (Nunes & Madureira, 2015).

Os normativos vigentes substituem os mecanismos de avaliação, passando a organização e funcionamento das estruturas de apoio a serem constituídas pelo Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA). Após análise por parte da equipa EMAEI, proceder-se-á ao desenho curricular em função das capacidades e potencialidades do aluno, com a envolvência de toda a comunidade educativa. Para que haja sucesso educativo torna-se fulcral implementar de forma contínua a avaliação e a monitorização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. O CAA encontra-se organizado segundo dois eixos: (i) suporte aos docentes responsáveis pelos grupos ou turmas e (ii) complementaridade, com carácter subsidiário, ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros

contextos educativos (Pereira et al., 2018).

Com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, a escola deve assegurar-se que detém os meios materiais e humanos e as condições que possibilitem que a política da escola e o seu ambiente inclusivo seja uma constante na sala de aula, onde todos são aceites e felizes, independentemente das suas características, garantindo a igualdade de oportunidades de forma a promover o sucesso educativo. Este é composto por um conjunto de princípios, orientações, normas e medidas que visam o melhoramento das práticas educativas respondendo às necessidades de todos os alunos, fomentando a sua participação e aprendizagem.

Na Região Autónoma da Madeira é promulgado o Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de junho que congrega as adaptações dos regimes constantes do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, assumindo como prioridade o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo.

Para tal, são necessárias mudanças consideráveis sobre o papel do professor no processo educativo e as funções da escola, sendo obrigação dos responsáveis pela educação a disponibilização dos meios necessários para prosseguimento e implementação do paradigma da educação inclusiva. O direito de todos os indivíduos a acederem, participarem e colaborarem como elemento ativo na sociedade, como também o direito de serem aceites e respeitados, independentemente das diferenças que apresentem. Esta mudança de paradigma sente necessidade de se auxiliar em professores motivados e que se encontrem comprometidos com os direitos das crianças, detentores de uma formação inicial e contínua facilitadora desta nova abordagem multinível associada ao Desenho Universal para a Aprendizagem, fixados numa ética profissional docente, que se traduz em práticas pedagógicas que fomentem a aprendizagem de todos.

Desta forma parece-nos pertinente abordar a formação em Portugal, na perspetiva de Nóvoa (2017), que refere que esta tem ganho força política desde o início do século XXI, existindo uma desvalorização da formação de professores, que não lhe parece correta, e que decorre em vários países, incluindo Portugal.

Afirma ainda que deveria existir uma ligação entre a escola e o saber das universidades, visto que, é imperativo que a escola acompanhe esta época de metamorfismo, como também é imperativo que surjam mudanças na identidade profissional e na organização do trabalho docente, seguidas por ética docente construída por um profissionalismo que visa o desempenho da sua função com o maior sentido de responsabilidade e serviço.

Nóvoa (2019) considera que a escola se encontra em fase de transformação, centrada na valorização da diversidade, promovendo o sucesso pessoal e educativo para todos os alunos. Para que tal ocorra é necessário criar um ambiente educativo que considere práticas de cooperação e relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento. No que diz respeito à formação de professores, a criação de ambientes orientados para a formação profissional que responda às necessidades dos seus profissionais e que fomente práticas inclusivas é essencial, de forma a serem criadas condições favoráveis de resposta por parte dos professores. Assim, além das políticas e ambientes inclusivos, torna-se fundamental avaliar os processos formativos e éticos que têm implicações pedagógicas e que serão os promotores de uma efetiva participação nos diferentes contextos, quer a nível da concretização de aprendizagens por parte de todos, quer a nível do estabelecimento das relações necessárias, em contexto de sala de aula, nos processos de avaliação, nos conteúdos, nos métodos de ensino, nos objetivos e nas finalidades do ensino e aprendizagem que requerem o envolvimento do professor e do aluno, enquanto elementos mediadores, onde todos interagem e onde todos beneficiam dessa interação (Veiga & Araújo, 2007). Para promover estas mudanças, as relações entre todos devem ser reforçadas e baseadas em processos legislativos, éticos, profissionais e atitudinais que facilitam a mudança paradigmática, que visa o interesse da criança.

## **MÉTODO**

### **Objetivos**

Este estudo teve como principal objetivo a análise da perceção dos docentes relativamente à inclusão escolar comparando a Região Autónoma da Madeira (RAM) com a Região Norte (RN), e a sua relação com a formação em educação inclusiva.

## Participantes

A amostra do presente estudo foi recrutada por conveniência. Participaram 209 professores de escolas da RN e 153 professores de escolas da RAM.

Em relação à amostra das escolas da RN, esta era formada por 90 professores do género feminino (%) e 9.6 do género masculino (%), de diferentes ciclos de docência – pré-escolar, 1.º, 2.º, 3.º ciclo, secundário e grupo de recrutamento do ensino especial. Quase metade, 48.3 (%), dos participantes tinham idades compreendidas entre os 42 e os 52 anos. No que concerne, ao tempo de serviço letivo, 34.4 (%) detinham mais de 25 anos. Relativamente à formação académica, 32.1 (%) eram detentores do grau de licenciatura, 38.8 (%) possuía uma pós-graduação, 26.8 (%) detinham mestrado e 2.4 (%) eram titulares do grau de doutoramento. No que respeita à formação profissional, cerca de 20 (%) não detinha nenhuma formação na área da educação inclusiva e aproximadamente 18 (%) não possuía formação na área das necessidades especiais.

No que concerne à amostra das escolas da RAM, esta era formada por 74.5 professores do género feminino (%) e 25.5 do género masculino (%), de diferentes ciclos de docência – pré-escolar, 1.º, 2.º, 3.º ciclo, secundário e grupo de recrutamento do ensino especial. Mais de metade, 58.8 (%) dos participantes tinham idades compreendidas entre os 42 e os 52 anos. Analogamente ao tempo de serviço letivo, 37.3 (%) detinham entre 11 e 20 anos. Relativamente à formação académica, 1.3 (%) eram detentores do grau de bacharelato, 56.9 (%) eram titulares de uma licenciatura, 18.3 (%) detinham uma pós-graduação, 20.9 (%) possuía um mestrado e 1.3 (%) eram titulares do grau de doutoramento. No que respeita à formação profissional, 58.8 (%) não detinha nenhuma formação na área da educação inclusiva e 54.9 (%) não possuía formação na área das necessidades especiais.

## Instrumento

Foi selecionado um instrumento que pudesse aferir, de forma integral, a perceção dos docentes no que concerne à inclusão escolar. Optou-se por um questionário já existente traduzido e adaptado de Mel Ainscow e Tony Booth (2002) presente no Manual de Apoio à Prática intitulado “Para uma Educação Inclusiva”, Anexo 1, (DGE, 2018). Relativamente à organização, o questionário é formado por quatro partes. Na primeira faz-se o levantamento sociodemográfico e nas seguintes partes recolhe-se informação sobre a perceção dos docentes no domínio da Criação de Culturas,

Políticas e Práticas Inclusivas. No presente instrumento utilizou-se, na primeira parte, uma escala composta por intervalos, usando-se, no restante questionário, uma escala de opinião com quatro itens de resposta, em que 1 representa – discordo; 2 – preciso de mais informação; 3 – concordo até certo ponto; 4 – concordo inteiramente.

### **Procedimentos**

Os questionários foram encaminhados para os e-mails das direções escolares, sendo que, os dados foram recolhidos automaticamente. Durante toda a aplicação dos questionários os procedimentos éticos e deontológicos convencionais (confidencialidade das respostas e a voluntariedade na participação) foram mantidos.

### **Técnicas de análise**

A análise estatística envolveu medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e respetivos desvios-padrão) e estatística inferencial. O nível de significância para rejeitar a hipótese nula foi fixado em  $(\alpha) \leq .05$ . Utilizou-se a análise fatorial exploratória, o coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach, o teste t de Student para uma amostra e o teste t de Student para amostras independentes. Aceitou-se a normalidade de distribuição dos valores das variáveis nas amostras com dimensão superior a 30, de acordo com o teorema do limite central. A homogeneidade de variâncias foi analisada com o teste de Levene. A análise estatística foi efetuada com o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 27.0 para Windows.

### **RESULTADOS**

Os dados reportam a uma amostra de 153 professores da RAM e 209 professores do RN (Tabela 1). Em ambas as regiões a maioria era do género feminino (74.5%) e (90.0%), da faixa etária 42-52 anos (58.8%) e (48.3%) respetivamente, com predominância na formação académica licenciatura na RAM (56.9%) e curso de formação especializada/pós-graduação no RN (38.8%), com 11 a 20 anos de tempo de serviço na RAM (37.3%) e mais de 25 anos no RN (34.4%).

Tabela 1

Caracterização Sociodemográfica

Caracterização Sociodemográfica	N.º de professores (em RAM – (N=153))		N.º de professores (em RN – (N=209))	
	N	%	N	%
<b>Género</b>				
Feminino	114	74.5	188	90.0
Masculino	39	25.5	20	9.6
<b>Idade</b>				
1 – 31	4	2.6	4	1.9
32 - 41	25	16.3	40	19.1
42 – 52	90	58.8	101	48.3
52 – 61	28	18.3	58	27.8
>62	6	3.9	6	2.9
<b>Habilitações</b>				
Bacharelato	2	1.3	0.0	0.0
Licenciatura	87	56.9	67	32.1
Curso de Formação Especializada/Pós-Graduação	28	18.3	81	38.8
Mestrado	32	20.9	56	26.8
Doutoramento	4	2.6	5	2.4
<b>Tempo de Serviço</b>				
<5 anos	3	2.0	9	4.3
5 – 10 anos	6	3.9	13	6.2
11 – 20 anos	57	37.3	48	23.0
20 – 25 anos	41	26.8	67	32.1
>25 anos	46	30.1	72	34.4

**Fonte:** Inquérito por Questionário adaptado de: Ainscow, M e Booth, T, (2002) presente no Manual de Apoio à Prática intitulado “Para uma Educação Inclusiva”. Anexo nº1, (DGE, 2018).

Relativamente ao nível de ensino (Tabela 2), na RAM, a maioria dos professores inquiridos leciona no terceiro ciclo (32.7%), enquanto na RN a maior parte dos inquiridos pertence ao grupo de recrutamento de educação especial (40.7%).

Tabela 2  
 Nível de Ensino que Leciona

Nível de Ensino que Leciona	N.º de professores (em RAM – (N=153)		N.º de professores (em RN – (N=209)	
	N	%	N	%
Pré-escolar	8	5.2	18	8.6
1.º Ciclo	33	21.6	40	19.1
2.º Ciclo	28	18.3	25	12.0
3.º Ciclo	50	32.7	22	10.5
Secundário	21	13.7	19	9.1
Grupo de recrutamento de educação especial	13	8.5	85	40.7
Total	153	100.0	209	100.0

**Fonte:** Inquérito por Questionário adaptado de: Ainscow, M e Booth, T, (2002) presente no Manual de Apoio à Prática intitulado “Para uma Educação Inclusiva”. Anexo nº1, (DGE, 2018).

Relativamente à formação de professores (Tabela 3), constatamos que existe um grande desfasamento entre a RAM e a RN, no que diz respeito à percentagem de professores com formação na área da EI e na área das NE. Uma percentagem de 39.8% dos professores da RAM possui formação na área da EI comparativamente a 76% dos professores da RN. No que concerne à área das NE, 45.1% dos professores da RAM possui formação nesta área comparativamente a 79.4% dos professores da RN.

Concluimos, assim, que existe uma maior aposta ao nível da formação por parte dos professores da RN.

Dos professores que possuem formação na área da EI, constatamos que a mesma percentagem de professores frequentou uma ação de curta duração de 3 a 6 horas e um curso de formação contínua

de 25 horas na RAM (10.5%) e na RN tinham frequentado um curso de formação especializada/pós-graduação igual ou superior a 250 horas (45.9%).

Relativamente aos professores que possuem formação na área das NE, a maioria tinha frequentado um curso de formação especializada/pós-graduação igual ou superior a 250 horas tanto na RAM (17.6%) como na RN (57.9%).

Tabela 3

Formação

Formação	N.º de professores (em %)		N.º de professores (em %)	
	RAM – (N=153)		RN – (N=209)	
	N	%	N	%
Área da Escola Inclusiva	61	39.8	159	76.0
Área das Necessidades Educativas	69	45.1	166	79.4

**Fonte:** Inquérito por Questionário adaptado de: Ainscow, M e Booth, T, (2002) presente no Manual de Apoio à Prática intitulado “Para uma Educação Inclusiva”. Anexo nº1, (DGE, 2018).

Relativamente à análise da estrutura relacional das questões incluídas na Criação de Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas (Tabela 4), esta foi realizada através da análise fatorial exploratória (AFE) em componentes principais sobre a matriz das correlações. Os fatores comuns retidos foram os que apresentaram um *eigenvalue* superior a 1. A validade da análise fatorial foi feita através do KMO e teste de Bartlett que revelou valores aceitáveis para a realização do estudo. No que concerne à análise fatorial quer da Criação de Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas afluíram para uma solução com fator que explica, respetivamente 53.68% e 57.19% da variância total na RAM e 48.32% e 60.72% na RN. Demonstra-se assim a unidimensionalidade dos construtos analisados.

Tabela 4

*Análise Fatorial Exploratória – RAM*

	KMO	Teste de Bartlett	de Dimensões	Variância Explicada
Criação Culturas Inclusivas Gerais	.869	.001	2	53.68
Criação Culturas Inclusivas Escola		.001		
Criação Políticas Inclusivas Gerais	.840	.001	2	51.37
Criação Políticas Inclusivas Escola		.001		
Criação Práticas Inclusivas	.887	.001	1	57.19

**Fonte:** Inquérito por Questionário adaptado de: Ainscow, M e Booth, T, (2002) presente no Manual de Apoio à Prática intitulado “Para uma Educação Inclusiva”. Anexo nº1, (DGE, 2018).

Relativamente à análise fatorial exploratória (Tabela 5), obteve-se na Criação de Culturas Inclusivas uma solução fatorial unidimensional que explica 51.7% das perguntas relacionadas com as Culturas Inclusivas. No que concerne, à Criação de Práticas Inclusivas convergiu-se para três, no entanto, como a análise dos itens não é facilmente interpretável procedeu-se a uma segunda análise fatorial forçando a extração de duas dimensões. Assim, apresenta uma variância total de 60.72%.

Tabela 5

*Análise Fatorial Exploratória – RN*

	KMO	Teste de Bartlett	de Dimensões	Variância Explicada
Criação Culturas Inclusivas	.910	.001	1	51.72
Criação Políticas Inclusivas	.904	.001	1	48.32
Criação Práticas Inclusivas Gerais	.934	.001	2	60.72
Criação Práticas Inclusivas Escola				

**Fonte:** Inquérito por Questionário adaptado de: Ainscow, M e Booth, T, (2002) presente no Manual de Apoio à Prática intitulado “Para uma Educação Inclusiva”. Anexo nº1, (DGE, 2018).

Procedemos à análise da consistência interna (Tabela 6 e Tabela 7), aferida com recurso ao coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach, que varia entre um mínimo de .742 (razoável) e um máximo de .866 (bom).

Tanto na RAM como na RN a consistência interna das dimensões fatoriais obtidas são todas superiores a .60. Por meio desses resultados, é possível afirmar que a escala mede consistentemente a característica para a qual foi criada.

Tabela 6  
*Consistência Interna – RAM*

	Alfa de Cronbach	N.º de itens
Criação Culturas Inclusivas Gerais	.827	10
Criação Culturas Inclusivas Escola	.837	2
Criação Políticas Inclusivas Gerais	.789	6
Criação Políticas Inclusivas Escola	.641	3
Criação Práticas Inclusivas	.891	16

**Fonte:** Inquérito por Questionário adaptado de: Ainscow, M e Booth, T, (2002) presente no Manual de Apoio à Prática intitulado “Para uma Educação Inclusiva”. Anexo nº1, (DGE, 2018).

Tabela 7  
*Consistência Interna –RN*

	Alfa de Cronbach	N.º de itens
Criação Culturas Inclusivas	.901	12
Criação Políticas Inclusivas	.876	10
Criação Práticas Inclusivas Gerais	.882	6
Criação Práticas Inclusivas Escola	.760	6

**Fonte:** Inquérito por Questionário adaptado de: Ainscow, M e Booth, T, (2002) presente no Manual de Apoio à Prática intitulado “Para uma Educação Inclusiva”. Anexo nº1, (DGE, 2018).

A estatística descritiva dos valores obtidos nas dimensões Criação de Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas relativamente à RAM (Tabela 8), as médias são significativamente ( $p < .001$ ) acima do ponto médio da escala de avaliação (2.5). O valor mais elevado foi obtido na Criação de Culturas Inclusivas da Escola (3.69). Com exceção da diferença entre a dimensão Criação de Culturas

Inclusivas Gerais e a Criação de Práticas Inclusivas, todas as restantes diferenças entre dimensões são estatisticamente significativas. ( $p < .001$ ).

No que concerne à RN, a estatística descritiva dos valores obtidos nas dimensões Criação de Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas (Tabela 9), sendo que as médias são significativamente ( $p < .001$ ) acima do ponto médio da escala de avaliação (2.5). O valor mais elevado verificou-se na Criação de Políticas Inclusivas (3.26) e o valor mais baixo verificou-se na Criação de Práticas Específicas da Escola (2.80). Com exceção da diferença entre a Criação de Culturas Inclusivas e a Criação Práticas Inclusivas Gerais, todas as restantes diferenças são estatisticamente significativas.

Tabela 8  
*Estatísticas Descritivas – RAM*

	Mínimo	Máximo	Média	DP
Criação Culturas Inclusivas Gerais	1.80	4.00	3.26	.46
Criação Culturas Inclusivas Escola	2.00	4.00	3.69	.47
Criação Políticas Inclusivas Gerais	1.67	4.00	3.48	.49
Criação Políticas Inclusivas Escola	2.00	4.00	3.67	.43
Criação Práticas Inclusivas	1.69	4.00	3.29	.49

**Legenda:** 1 – Discordo 2 – Preciso de mais informação 3 – Concordo até certo ponto 4 – Concordo Inteiramente

**Fonte:** Inquérito por Questionário adaptado de: Ainscow, M e Booth, T, (2002) presente no Manual de Apoio à Prática intitulado “Para uma Educação Inclusiva”. Anexo nº1, (DGE, 2018).

Tabela 9  
*Estatísticas Descritivas – RN*

	Mínimo	Máximo	Média	DP
Criação Culturas Inclusivas	1.00	4.00	3.05	.59
Criação Políticas Inclusivas	1.00	4.00	3.26	.58
Criação Práticas Inclusivas Gerais	1.00	4.00	3.07	.71
Criação Práticas Inclusivas Escola	1.00	4.00	2.80	.68

**Legenda:** 1 – Discordo 2 – Preciso de mais informação 3 – Concordo até certo ponto 4 – Concordo Inteiramente

**Fonte:** Inquérito por Questionário adaptado de: Ainscow, M e Booth, T, (2002) presente no Manual de Apoio à Prática intitulado “Para uma Educação Inclusiva”. Anexo nº1, (DGE, 2018).

### Comparação da Percepção dos Professores com Formação em EI

Ao compararmos as respostas que retratam a percepção dos professores sobre a Criação de Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas com a formação ou falta desta, na área da EI (Tabela 10), constatamos que os professores com formação na área de EI revelaram uma percepção significativamente mais favorável na Criação Políticas Inclusivas Gerais (3.60 vs 3.39),  $t(150) = -2.871$ ,  $p = .005$ . Nas questões sobre a Criação de Culturas Inclusivas gerais (3.32 vs 3.22), de Culturas Inclusivas Escola (3.76 vs 3.66), de Políticas Inclusivas Gerais (3.60 vs 3.39) e Criação Práticas Inclusivas (3.33 vs 3.26) os professores com formação em EI têm percepções mais favoráveis, embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas.

Tabela 10  
Comparação com Formação em EI – RAM

			Não tem		Tem		Sig.
			M	DP	M	DP	
Criação	Culturas	Inclusivas	3.22	.48	3.32	.42	.203
Gerais							
Criação	Culturas	Inclusivas	3.66	.50	3.76	.41	.174
Escola							
Criação	Políticas	Inclusivas	3.39	.54	3.60	.36	.005*
Gerais							
Criação	Políticas	Inclusivas	3.68	.42	3.64	.44	.552
Escola							
Criação	Práticas	Inclusivas	3.26	.50	3.33	.47	.410

\*  $p < .01$

**Fonte:** Inquérito por Questionário adaptado de: Ainscow, M e Booth, T, (2002) presente no Manual de Apoio à Prática intitulado “Para uma Educação Inclusiva”. Anexo nº1, (DGE, 2018).

Relativamente aos professores da RN com formação na área de EI (Tabela 11), revelaram uma percepção mais favorável nos domínios Criação de Culturas (3.08 vs 2.97), Práticas (3.31 vs 3.12) e Políticas inclusivas (3.08 vs 3.07), embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas ( $p > .05$ ).

Tabela 11

*Comparação com Formação em EI – RN*

	Não tem		Tem		Sig.
	M	DP	M	DP	
Criação Culturas Inclusivas	2.97	.68	3.08	,57	,289
Criação Políticas Inclusivas	3.12	.67	3,31	,55	,061
Criação Práticas Inclusivas Gerais	3.07	.75	3,08	,71	,938
Criação Práticas Inclusivas Escola	2.81	.65	2,79	,70	,860

**Fonte:** Inquérito por Questionário adaptado de: Ainscow, M e Booth, T, (2002) presente no Manual de Apoio à Prática intitulado “Para uma Educação Inclusiva”. Anexo nº1, (DGE, 2018).

## DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Para uma EI é essencial a criação de culturas, políticas e práticas inclusivas, onde os professores reflitam sobre a necessidade de obterem formação específica nesta área, permitindo-lhes adquirir os conhecimentos e as competências exigidas para um ensino de qualidade. Esta cultura inclusiva tem como encargo permitir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade que promova a participação e integração na sociedade.

Relativamente aos dados do estudo sobre os domínios da criação de culturas, políticas e práticas inclusivas, podemos inferir que, na RAM, o valor mais elevado foi obtido na criação de culturas inclusivas da Escola (3.69). Com exceção da diferença entre a dimensão criação de culturas inclusivas gerais e a criação de práticas inclusivas todas as restantes diferenças entre dimensões são estatisticamente significativas. ( $p < .001$ ). No que concerne à RN, a estatística descritiva dos valores obtidos nas dimensões criação de culturas, políticas e práticas inclusivas, o valor mais elevado verificou-se na criação de políticas inclusivas (3.26) e o valor mais baixo verificou-se na criação de práticas específicas da Escola (2.80). Com exceção da diferença entre a criação de culturas inclusivas e a criação práticas inclusivas gerais todas as restantes diferenças são estatisticamente significativas.

Segundo Bronfenbrenner (1979), o processo de aprendizagem deve estar ligado a uma educação ecológica onde exista uma interação por parte de todos, inserida num meio, com a sua singularidade e sua especificidade, mas também como rede complexa de relações organizacionais e humanas, devendo esta visão estar associada aos princípios da EI em paralelo com a criação de culturas, políticas e práticas inclusivas, indispensáveis para o sucesso da escola inclusiva.

Ao compararmos o nível de formação tanto no âmbito da EI, os resultados obtidos revelam que existe uma maior aposta a nível da formação por parte dos inquiridos da RN. Consideramos importante salientar que, para que exista um verdadeiro comprometimento com a EI que promova o desenvolvimento de uma prática pedagógica de acordo com o do Decreto-Lei n.º 54/2018, 6 de julho alterado pela Lei nº116/2019, de 13 de setembro, tal implica não descurar a importância da formação específica dos docentes nesta área, dando ênfase às abordagens implícitas nos normativos. Os resultados obtidos relativos à perceção dos professores sobre a criação de culturas, políticas e práticas inclusivas com a formação na área da EI revelaram, que, tanto os professores da RAM como da RN, com formação em EI têm perceções mais favoráveis, embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas. Correia (2018, p. 27) considera que a “formação se torna praticamente obrigatória”, preparando todos os docentes na crivagem entre a teoria e a prática na expectativa da inclusão. Devendo esta ser “construída dentro da profissão” (Nóvoa 2019, p. 2).

## **CONCLUSÃO**

Com o presente contributo concluímos que é imperativo que sejam criados pilares juntos das escolas, professores e direções que promovam a Criação de Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas, onde a formação contínua na área da EI esteja bem presente, respeitando todas as crianças e afirmando os seus direitos, promovendo assim uma melhor prática associada às necessidades de todos e de cada um.

Defendemos que é importantíssimo que os professores atribuam o devido valor à formação no sentido de oferecerem uma melhor resposta e de estarem mais bem preparados nos diferentes contextos. Não será suficiente para resolver todos os problemas, mas certamente habilitará os professores de uma nova visão; sendo o alicerce para novas práticas educativas, para a construção

de uma cultura inclusiva que estimule esta geração de nativos digitais na construção do conhecimento. A formação é determinante para a mudança tal como refere o Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro), no artigo 15.º, que a formação contínua “destina-se a assegurar a atualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à atividade profissional”.

## REFERÊNCIAS

Bairrão, J. (1995). A perspectiva ecológica em psicologia da educação. *Psicologia*, 10(3), pp. 7-30. Disponível em: <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v10i3.66>

Bairrão, J. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Conselho Nacional de Educação - Ministério da Educação.

Baptista, A. (2013). *Stress e Burnout em Professores de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Dissertação de Mestrado*. Universidade Católica Portuguesa.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Disponível em: [https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie\\_bronfenbrenner\\_the\\_ecology\\_of\\_human\\_developbokos-z1.pdf](https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf)

Byrne, B. M. (2001). *Multivariate applications book series. Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Carvalho, A. & O. Peixoto, L. M. (2002). *A Escola Inclusiva: da Utopia à Realidade*. Braga: Edições APPAC. Distrital de Braga.

Despacho conjunto 36/SEAM/SERE, de 1978. Diário da República n.º 189/1988, Série II de 1988-08-17

Decreto-Lei n.º 35/90 de 25 de janeiro. Diário da República n.º 21/1990, Série I de 1990-01-25

Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto. Diário da República n.º 193/1991, Série I-A de 1991-08-23

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República n.º 193/1991, Série I-A de 1991-08-23

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República, 1.ª série, n.º 129

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06

Despacho conjunto 36/SEAM/SERE, de 1978. Diário da República n.º 189/1988, Série II de 1988-08-17

Decreto Legislativo Regional 11/2020/M- Diário da República n.º 146/2020, Série I de 2020-07-29

Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Federação Nacional da Educação (2019). *Estatuto da carreira docente* (com alterações à Lei n.º 16/2016, de 17 de junho) e diploma da avaliação do desempenho (Decreto regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro). Porto: Federação Nacional da Educação

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.). Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14

Lei n.º 116/2019. Diário da República n.º 176/2019, Série I de 2019-09-13

Lowe, B., Winzar, H., & Ward, S. (2007). *Essentials of SPSS for Windows versions 14&15: A business approach*. South Melbourne. Victoria: Thomson Learning Australia.

Nóvoa, A. (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora

Nóvoa, A. (2019). *Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola*. Scielo Educação & Realidade Print version ISSN 0100-3143 On-line version ISSN 2175-6236 Educ. Real. vol.44 no.3 Porto Alegre. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>

Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126-143.

Organização das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.htm>

Organização das Nações Unidas (1959) - *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. Disponível em:

[hff.minsaude.pt/wpcontent/uploads/2017/06/declaracao\\_dos\\_direitos\\_da\\_criancadoc.pdf](http://hff.minsaude.pt/wpcontent/uploads/2017/06/declaracao_dos_direitos_da_criancadoc.pdf)

Organização das Nações Unidas (2006). *Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: <https://www.ministeriopublico.pt/instrumento/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>

Pereira, F. (Coord.). (2018). *Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática*. Lisboa. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Pró-Inclusão. (2019). *Decreto-Lei n.º 54/2018: para onde aponta o vivido*. Disponível em: [https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/avalia%C3%A7%C3%A3o\\_54\\_versao\\_final.pdf](https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/avalia%C3%A7%C3%A3o_54_versao_final.pdf)

Rodrigues, D. (2013). *Equidade e Educação Inclusiva*. Porto: Profedições.

Rodrigues, D. (2019). *Educação Inclusiva: 25 anos depois de Salamanca*. Disponível em: [https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/artigodavid\\_jletras\\_mai2019.pdf](https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/artigodavid_jletras_mai2019.pdf)

Ullman, J., & Bentler, P. (2004). Structural equation modeling. In M. Hardy & A. Bryman (Eds.), *Handbook of data analysis* (pp. 431–458). London: SAGE.

Unesco. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO.

Unesco. (2015). *Declaração de Incheon educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Brasília, DF: Unesco. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>.

Unesco. (2017). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem*. Brasil

Região Autónoma da Madeira (2020) - *Decreto Legislativo Regional 11/2020/M. Diário da República n.º 146/2020, Série I de 2020-07-29*

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*. V.5 n.5.

Silva, M.O.E. (2011). *Educação Inclusiva. Um novo paradigma de Escola*. Revista Lusófona, 19-119-134. Disponível em: <http://scielo.mec.pt/pdf/rle/nº19/n19008pdf>

Warnock, H. M. (1978). *Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majestys Stationery Office.

Veiga, I. & Araújo, J. (2007). Ética e profissionalização docente. *Revista de Educação*, 2, 41- 55

**COMO CITAR ESTE ARTÍCULO:** *De Carvalho, Olivia; Alexandre Galinha, Sónia; Ramos Pereira, Barbara; Coelho, Gloria; Machado, Cristina(2022); Contextos y perspectivas para la creación de culturas, políticas y prácticas inclusivas ;En: <http://quadernsanimacio.net> n° 35; Enero de 2022; ISSN: 1698-4404*