



## Princípios-Chave

Apoio ao desenvolvimento e à implementação de políticas para a educação inclusiva





# PRINCÍPIOS-CHAVE

**Apoio ao desenvolvimento e à implementação  
de políticas para a educação inclusiva**



**Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva**



A Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (a Agência) é uma organização independente e autónoma. A Agência é cofinanciada pelos Ministérios da Educação dos países membros e pela Comissão Europeia através de uma subvenção de funcionamento no âmbito do programa da União Europeia (UE) no domínio da educação.



Cofinanciado pelo  
Programa Erasmus+  
da União Europeia

O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui um aval do seu conteúdo, que reflete unicamente o ponto de vista dos autores, e a Comissão não pode ser considerada responsável por eventuais utilizações que possam ser feitas com as informações nela contidas.

As opiniões expressas neste documento por qualquer indivíduo não representam necessariamente as opiniões oficiais da Agência, dos seus países membros ou da Comissão Europeia.

© European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2021

Editores: Verity J. Donnelly e Amanda Watkins

Esta publicação é um recurso de fonte aberta. Tal significa que é possível aceder, utilizar e divulgar a publicação com a devida referência à Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. Consulte a Política de livre acesso da Agência para obter mais informações: [www.european-agency.org/open-access-policy](http://www.european-agency.org/open-access-policy).

Esta publicação pode ser citada da seguinte forma: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2021. *Princípios-Chave – Apoio ao desenvolvimento e à implementação de políticas para a educação inclusiva*. (V. J. Donnelly e A. Watkins, ed.). Odense, Dinamarca



Este trabalho está licenciado sob uma [Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/). Não pode modificar nem traduzir esta publicação sem autorização da Agência.

Tendo em vista uma maior acessibilidade, este relatório está disponível em 25 línguas e em formato eletrónico acessível no Web site da Agência: [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

Esta é uma tradução de um texto original em inglês. Em caso de dúvida sobre a exatidão da informação no texto traduzido, consulte o texto inglês original.

ISBN: 978-87-7110-960-3 (ed. eletrónica)



O logótipo dos Princípios-Chave foi desenvolvido a partir de um desenho de Daniela Demeterová, da República Checa, que consta da capa de todas as publicações dos Princípios-Chave até à data.

#### Secretariado

Østre Stationsvej 33  
DK-5000 Odense C Denmark  
Tel.: +45 64 41 00 20  
[secretariat@european-agency.org](mailto:secretariat@european-agency.org)

#### Delegação em Bruxelas

Rue Montoyer, 21  
BE-1000 Brussels Belgium  
Tel.: +32 2 213 62 80  
[brussels.office@european-agency.org](mailto:brussels.office@european-agency.org)



# ÍNDICE

<b>PREFÁCIO</b>	<b>5</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>6</b>
<b>APOIO AO DESENVOLVIMENTO E À IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS NOS PAÍSES</b>	<b>7</b>
Desafios e oportunidades	7
Prioridades atuais	9
Desenvolvimento de ferramentas para análise de políticas	10
<b>PRINCÍPIOS-CHAVE DE 2021</b>	<b>11</b>
O princípio geral	12
O quadro legislativo e político	14
Os elementos operacionais para sistemas de educação inclusiva	21
<b>OBSERVAÇÕES FINAIS</b>	<b>30</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>31</b>





## PREFÁCIO

A presente publicação da Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (a Agência) é a quarta da série de Princípios-Chave. A série não só destaca questões fundamentais para os sistemas de educação como também reflete a mudança gradual que ocorreu no trabalho da Agência ao longo dos últimos 25 anos: uma *mudança* de um foco restrito nas necessidades educativas especiais dos alunos e na educação especial como recurso específico, *para* uma extensão e melhoria da qualidade do apoio à aprendizagem que está disponível de uma forma geral para todos os alunos.

A primeira publicação sobre os Princípios-Chave data de 2003: [Princípios-chave para a educação especial – Recomendações para responsáveis políticos](#). Fazia recomendações sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares.

A segunda publicação, em 2009, *Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva - [Recomendações para Decisores Políticos](#)*, forneceu uma síntese dos principais resultados políticos do trabalho temático da Agência sobre o apoio à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Embora esta publicação ainda se tenha centrado nos alunos com necessidades educativas especiais, sublinhou que as recomendações também eram relevantes para os decisores políticos da educação regular. Desta forma, enfatizou o conceito de participação alargada para aumentar as oportunidades para todos os alunos.

Em 2011, a terceira publicação, *Princípios-chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva - [Recomendações para a prática](#)* foi além da política para resumir princípios-chave para a prática, como evidenciado pelos projetos temáticos da Agência. Estes incluíram ouvir a voz dos alunos, a participação ativa dos alunos, atitudes e competências dos professores, visão da direção da escola e serviços interdisciplinares coerentes - questões que continuam a ser relevantes no trabalho da Agência uma década depois.

Agora, em 2021, ano que assinala o 25.º aniversário da Agência, a mais recente publicação dos Princípios-Chave tem como objetivo avançar ainda mais na reflexão. Centra-se no desenvolvimento e na implementação de políticas em linha com uma visão mais ampla da inclusão. Este objetivo está em linha com a missão da Agência de fundamentar o desenvolvimento de políticas e a implementação bem-sucedida de políticas em diferentes níveis do sistema, sobretudo a nível escolar. Este foco reflete o ênfase crescente da Agência em ser um agente ativo para a mudança de políticas no campo da educação inclusiva.

**Cor Meijer**

**Diretor da Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva**



## INTRODUÇÃO

Em 2020, a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (a Agência) levou a cabo uma análise de todos os seus trabalhos principais desde 2011. Este exercício identificou lacunas – áreas de trabalho não abrangidas pela Agência até à data. Também destacou áreas de alinhamento no trabalho da Agência desde 2011 que podem ser consideradas como mensagens recorrentes sobre a implementação geral de sistemas de educação inclusiva.

A Agência sintetizou estas mensagens recorrentes em princípios-chave para apoiar a implementação da sua visão de educação de elevada qualidade para todos os alunos. Os princípios-chave estabelecem os elementos necessários para um sistema global de educação inclusiva que responda positivamente a todas as dimensões da diversidade dos alunos.

A publicação dos Princípios-Chave de 2021 visa apoiar os países que desejam rever questões políticas essenciais, desenvolver ainda mais os seus recursos inclusivos na educação e, em particular, colmatar a diferença entre as políticas e as práticas.

O seu objetivo é:

- alinhar a sua posição com a posição da Agência de que derradeiro objetivo da educação inclusiva é garantir que todos os alunos, independentemente da idade, dispõem de oportunidades educativas significativas e de elevada qualidade dentro da sua comunidade local, ao lado dos seus amigos e dos seus pares (Agência Europeia, 2015a);
- apresentar princípios baseados em evidências que apoiem o diálogo sobre questões-chave, aumentar a sensibilização e desenvolver de forma mais aprofundada o pensamento e a linguagem em torno da educação inclusiva;
- ajudar os decisores a considerarem o sistema de educação dinâmico como um todo, destacando as ligações importantes tanto dentro como entre os níveis do sistema e as organizações e instituições;
- ajudar a avaliar o impacto potencial das mudanças planeadas para uma prática mais inclusiva;
- fornecer uma base para um plano de ação coerente para colocar a política em prática.



# APOIO AO DESENVOLVIMENTO E À IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS NOS PAÍSES

## Desafios e oportunidades



A mudança para um conceito mais amplo de educação inclusiva requer que as escolas acomodem as diferenças e ultrapassem várias barreiras à aprendizagem, onde quer que elas surjam. O desenvolvimento de uma organização escolar, currículo, processo de avaliação, pedagogia e apoio mais inclusivos ao longo do tempo irá melhorar a qualidade da educação para todos.

Esta mudança de paradigma apresenta, no entanto, um desafio – como respeitar os direitos e satisfazer as necessidades de alguns alunos (por exemplo, os portadores de deficiência) que necessitam de apoio adicional ao mesmo tempo que se trabalha por uma educação equitativa para todos. A Comissão Europeia (2020) afirma que:

Os níveis de habilitações e de sucesso escolar devem ser dissociados do estatuto social, económico e cultural, a fim de garantir que os sistemas de educação e formação fomentam as capacidades de cada indivíduo e permitem uma mobilidade social ascendente (pág. 7).

A política que visa incluir alunos com necessidades específicas deve ser desenvolvida como parte do processo geral de políticas educacionais (Norwich, 2019). É fundamental que a educação especial seja vista como uma parte da educação regular que aumenta a capacidade das escolas de trabalharem em prol de um sistema de educação inclusiva de elevada qualidade que possa apoiar as diversas necessidades de todos os alunos.

Esta abordagem exige ainda um afastamento do processo de avaliação e da rotulagem «formais», com disposições independentes para diferentes grupos, tanto dentro como fora dos contextos inclusivos. Isto tem implicações no financiamento, exigindo maior autonomia para as escolas e comunidades locais alocarem recursos e desenvolverem estratégias de apoio a todos os alunos, de acordo com as suas próprias situações.

A evolução para um conceito mais amplo de inclusão requer, portanto, maior flexibilidade para permitir que as escolas e as comunidades tenham em conta a interseccionalidade - a natureza interligada de todas as categorizações sociais, como por exemplo:

... género, distância, riqueza, incapacidade, etnia, língua, migração, deslocamento, encarceramento, orientação sexual, identidade e expressão de género, religião e outras crenças e atitudes (UNESCO, 2020, pág. 4).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) observa que a discriminação não «recai sobre um único marcador de identidade» (ibid., pág. 1).



Todos os aspetos da identidade de um indivíduo «cruzam-se para criar um todo que é diferente das identidades componentes», o que influencia a forma como o mundo os percebe (Bešić, 2020, pág. 114).

Os planos (incluindo a monitorização) podem centrar-se em determinados grupos para assegurar que os recursos vão ao encontro das necessidades específicas dos alunos. No entanto, estruturas e processos eficazes devem ser suficientemente flexíveis para considerar as características e capacidades pessoais de todos os alunos.

A mudança para uma educação mais inclusiva deve também incluir uma mudança de ênfase ao longo do tempo nas abordagens políticas adotadas. Deve haver um aumento das medidas de prevenção e intervenção e uma diminuição das abordagens compensatórias, que existem para os alunos que não estão totalmente incluídos no quadro da política de educação. A Comissão Europeia (2020) assinala a necessidade de reduzir os níveis de insucesso através de uma iniciativa assente em quatro pilares:

- monitorização (permitindo acompanhamento e ações específicas);
- prevenção (em especial para os grupos de risco);
- intervenção precoce (para os alunos que já apresentam dificuldades);
- compensação (para aqueles que já tiveram maus resultados e precisam de uma segunda oportunidade) (pág. 14).

Deve haver uma sinergia entre as estratégias para garantir que o sistema fornece apoio de qualidade a todos os alunos.

Por fim, a pandemia de COVID-19 testou a resiliência dos sistemas de educação. Embora tenha exacerbado as desigualdades em muitas áreas, pode agora constituir uma oportunidade para reconstruir um sistema mais inclusivo e equitativo ao aumentar a capacidade inclusiva em todos os níveis do sistema escolar. O Conselho da União Europeia (2021) resume esta ideia:

A pandemia de COVID-19 exerceu uma pressão sem precedentes sobre o setor da educação e da formação e desencadeou uma mudança generalizada para regimes de ensino e aprendizagem à distância e mistos. Esta mudança implicou diversos desafios e oportunidades para os sistemas de educação e formação e respetivas comunidades, revelando o impacto da clivagem digital e das lacunas em termos de conectividade nos Estados-Membros, bem como das desigualdades entre as diversas categorias de rendimento e as zonas urbanas e rurais, ao mesmo tempo que destacou o potencial da educação e da formação na criação de resiliência e no impulso à sustentabilidade e ao crescimento inclusivo (pág. 4).



## Prioridades atuais



Nos últimos anos, o foco do trabalho da Agência tem vindo a ser ampliado. Além disso, a natureza do apoio que a Agência oferece aos seus países membros mudou, com uma maior atenção ao apoio ao desenvolvimento e à implementação das políticas.

Em 2021, a Agência realizou um inquérito aos seus países membros para definir prioridades para o trabalho futuro da Agência. As questões mais comuns que os países identificaram alinharam-se com as lacunas identificadas no Exercício de Análise da Agência de 2020. Estas incluem:

- monitorização e avaliação da implementação das políticas para a educação inclusiva;
- desenvolvimento de estratégias de trabalho colaborativo intersectorial (incluindo monitorização e avaliação) em todos os níveis e setores;
- desenvolvimento de quadros de garantia de qualidade e responsabilidade de vários níveis/partes interessadas para a educação inclusiva;
- assegurar a tradução eficaz das políticas nacionais para os níveis regional, local e escolar;
- desenvolvimento de culturas e competências para a educação inclusiva nas várias profissões, níveis de sistema e setores.

Em relação à monitorização e avaliação, os países salientaram a necessidade de desenvolver *standards* e indicadores para monitorizar a eficiência e a efetividade dos recursos inclusivos – particularmente o impacto do apoio adicional e de iniciativas dirigidos aos grupos vulneráveis. Saber «o que funciona bem e porquê» pode contribuir para fundamentar planos futuros para promover práticas inclusivas, aumentar o diálogo entre as partes interessadas em torno da implementação e alocação de recursos e, a longo prazo, melhorar a coerência entre regiões, áreas locais e escolas.

À luz da pandemia de COVID-19, muitos países veem uma necessidade mais urgente de responder a questões de equidade – em particular, o acesso à aprendizagem digital. Os países reconhecem que as disparidades de resultados bem-sucedidos aumentaram e exigirão um maior foco na intervenção precoce e na prevenção a longo prazo, bem como em ações a curto prazo. A pandemia também destacou a importância do bem-estar dos alunos (e dos professores) como uma condição prévia importante para toda a aprendizagem. É pouco provável que haja aprendizagem a menos que as necessidades sociais e emocionais sejam atendidas num ambiente escolar seguro.

A isto está ligada a necessidade de reconsiderar os referenciais de avaliação para garantir o reconhecimento e a valorização de uma aprendizagem mais ampla. Tal permitiria a monitorização do progresso dos alunos (e respetivo do desempenho escolar) em áreas que eram frequentemente consideradas menos importantes do que o progresso académico, mas que são agora reconhecidas como essenciais à aprendizagem e ao sucesso, tais como a saúde mental e o bem-estar. Não é uma coincidência que muitas destas questões correspondam a princípios que sustentam um sistema resiliente e inclusivo centrado no aluno.



É provável que o legado da COVID-19 também exija que uma gama mais ampla de serviços (por exemplo, setores da saúde e social) trabalhe mais estreitamente com o setor da educação. O sucesso neste ponto depende do trabalho conjunto desde o nível ministerial até aos serviços regionais e locais, para assegurar o apoio às escolas para abordar estas áreas-chave. Esta abordagem também enfatiza a necessidade de estruturas e processos que permitam a transferência eficaz de políticas e práticas entre os níveis do sistema. Uma maior colaboração entre agências e serviços e entre instituições também apoiará a transição dos alunos entre escolas/fases do ensino e o prosseguimento de estudos, a entrada no ensino superior e no mercado de trabalho. A transição, particularmente para a educação e formação vocacional e para o emprego, dos alunos com deficiência continua a ser um desafio para muitos países.

Em relação à equidade, muitos países manifestaram preocupação com as diferenças regionais. O desenvolvimento de princípios fortes para apoiar a monitorização e aumentar a consistência da prática poderia, em parte, resolver tais disparidades. Tal abordagem poderia permitir uma alocação de recursos mais equitativa para alcançar padrões mínimos de serviço em cada região ou área local.

A investigação sugere que é necessário considerar diversas questões políticas nos casos em que as políticas nacionais de educação têm dificuldade em ser inclusivas (Magnússon, Göransson e Lindqvist, 2019). É evidente que muitas destas áreas políticas estão interligadas e não podem ser examinadas detalhadamente de forma isolada.

## **Desenvolvimento de ferramentas para análise de políticas**



Em 2015/2016, a Agência desenvolveu um quadro para a Revisão e Análise das Políticas do País ([CPRA](#)) para analisar informações sobre a atual política de educação inclusiva nos países membros (Agência Europeia, 2018a).

À luz da experiência adquirida através da CPRA, do trabalho de auditoria nacional e do desenvolvimento de um Modelo de Ecossistema de Educação Inclusiva (Agência Europeia, 2016a; 2017a), a Agência desenvolveu um [Quadro de Análise para o Mapeamento de Políticas para a Educação Inclusiva](#) (Agência Europeia, 2018b) para o seu trabalho associado ao Programa de Apoio às Reformas Estruturais da Comissão Europeia. Este quadro baseia-se no trabalho da Agência para identificar os principais componentes dos sistemas de educação inclusiva, acordados com os países membros. O seu objetivo é ter em conta a complexidade da relação entre os diferentes níveis, estruturas e processos e aproximar as políticas e as práticas de forma mais holística.

Estes quadros influenciaram o desenvolvimento dos princípios-chave apresentados na secção que se segue.



## PRINCÍPIOS-CHAVE DE 2021

Os Princípios-Chave de 2021 (em caixas de texto abaixo) estão abrangidos por um [princípio geral](#) em torno de um conceito amplamente acordado de educação inclusiva baseada nos direitos.

De seguida, os princípios-chave estabelecem cinco requisitos para o contexto [legislativo e político](#), relacionados com:

1. financiamento e alocação de recursos;
2. governação;
3. garantia de qualidade e responsabilidade;
4. formação de professores;
5. currículo e processo de avaliação.

Seguem-se depois oito [elementos operacionais](#) (estratégias, estruturas e processos) para sistemas de educação inclusiva. Estes estão relacionados com:

1. colaboração e comunicação;
2. participação em educação pré-escolar inclusiva;
3. transição;
4. cooperação entre as escolas, os pais e a comunidade;
5. recolha de dados;
6. desenvolvimento de serviços especializados;
7. liderança da escola;
8. o ambiente de aprendizagem e ensino e a voz dos alunos.

Cada princípio é seguido por uma breve fundamentação apoiada por [referências-chave](#).



## O princípio geral



A UNESCO (2020) observa que as leis nacionais nem sempre incorporam as convenções internacionais, tais como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (Nações Unidas, 1989) e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Nações Unidas, 2006). A definição de um quadro único é crucial para assegurar que os direitos de todos os alunos, tanto para a educação como dentro da educação, são respeitados. O princípio geral primário destaca o seguinte:



**No âmbito da legislação e da política, é necessário haver um conceito claro de educação inclusiva e equitativa de elevada qualidade, acordada com as partes interessadas. Tal deve fundamentar a criação de um quadro legislativo e político único para todos os alunos, alinhado com as principais convenções e comunicações a nível internacional e europeu, como base para a prática baseada nos direitos.**

O Comissário para os Direitos Humanos do Conselho da Europa (2017) observa que:

... a educação inclusiva requer uma mudança de mentalidade a nível social, deixando de encarar certas crianças como um problema para passar a identificar as necessidades existentes e melhorar os próprios sistemas de educação. É crucial que a sociedade em geral, os decisores e todos os agentes envolvidos na área da educação compreendam plenamente a necessidade desta mudança de paradigma (pág. 20-21).

O desenvolvimento e, em particular, a implementação bem-sucedida da legislação e das políticas requerem um diálogo alargado com as partes interessadas para se chegar a um acordo sobre uma definição clara do que significa educação inclusiva. Um ponto de partida pode ser a posição da Agência, que afirma que:

O derradeiro objetivo dos sistemas de educação inclusiva é garantir que todos os alunos, independentemente da idade, dispõem de oportunidades educativas significativas e de elevada qualidade dentro da sua comunidade local, ao lado dos seus amigos e dos seus pares (Agência Europeia, 2015a, pág. 1).

A Comissão das Nações Unidas (ONU) para os Direitos das Pessoas com Deficiência (2016) descreve a educação inclusiva como envolvendo um processo:

... para proporcionar a todos os alunos [...] uma experiência de aprendizagem equitativa e participativa e um ambiente que melhor corresponda às suas exigências e preferências (pág. 4).

*A Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (UNESCO, 2015) tem como objetivo assegurar que ninguém fique para trás. Exige que os países promovam, trabalhem em prol de e*



disponibilizem uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e aprendizagem ao longo da vida para **todos**, como parte da Agenda 2030 das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável.

Ao trabalhar no sentido desta visão, a legislação e a política dos países devem comprometer-se com o direito de todos os alunos a oportunidades educacionais inclusivas e equitativas, tal como definido na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (Nações Unidas, 1989) e, mais recentemente, no artigo 21.º da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (UE) (União Europeia, 2012), que proíbe a discriminação assente em qualquer base. O Comité Diretor de Alto Nível do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 – Educação 2030 da UNESCO (2018) destaca a importância de todos os países garantirem que o direito à educação seja incluído nos quadros legais nacionais e seja proeminente nos documentos políticos. Contudo, a UNESCO (2020) observa que, em muitos países, as convenções internacionais não são parte integrante das leis nacionais.

A Estratégia da UE sobre os Direitos da Criança (Comissão Europeia, 2021) assinala a importância das crianças como agentes da mudança e o direito das crianças de aproveitar plenamente as suas potencialidades. As medidas devem assegurar que as circunstâncias económicas, sociais, culturais ou pessoais não se transformem em fontes de discriminação, impedindo que algumas crianças beneficiem de uma experiência de aprendizagem satisfatória em pé de igualdade com outras (Comissário para os Direitos Humanos do Conselho da Europa, 2017). O Conselho dos Direitos Humanos (2019) vai mais longe, afirmando que as leis e políticas devem incluir explicitamente uma «cláusula de não rejeição», proibindo a recusa de admissão nas escolas de ensino regular e garantindo a continuidade na educação (pág. 12).

Fundamentalmente, esta mudança de pensamento exige uma mudança na linguagem – particularmente no que diz respeito aos alunos com deficiências. Os países devem afastar-se de termos médicos que possam contribuir para a segregação dos alunos e que possam estar associados a expectativas mais baixas e a oportunidades reduzidas. Aumentar a sensibilização de todas as partes interessadas para os benefícios totais da educação inclusiva a longo prazo – como base para uma sociedade mais inclusiva – é também um pré-requisito para garantir o compromisso com e a implementação bem-sucedida da educação inclusiva.



## O quadro legislativo e político



No âmbito do quadro legislativo e político único, os seguintes princípios estabelecem cinco requisitos-chave para o quadro legislativo e político para a educação inclusiva.



**Mecanismos flexíveis de financiamento e alocação de recursos que apoiem o desenvolvimento contínuo das comunidades escolares e lhes permitem aumentar a sua capacidade para responder à diversidade e apoiar todos os alunos, sem um diagnóstico ou rótulo formais.**

Não existe uma forma ideal de financiar a educação inclusiva. Os países variam muito em termos de descentralização, densidade populacional e fatores demográficos, por exemplo, assim como em termos de contextos económicos, sociais e culturais e de a estrutura e detalhe do sistema de educação. Os governos têm de fomentar sinergias e incentivar redes para partilhar recursos, instalações e oportunidades de desenvolvimento de capacidades (Ebersold, Watkins, Óskarsdóttir e Meijer, 2019). Acordos eficazes para financiar o trabalho colaborativo entre diferentes setores e agências que apoiam os alunos e as escolas podem melhorar tanto a qualidade como a eficiência de custos dos serviços (UNESCO, 2020).

Garantir a igualdade de oportunidades de educação para os que correm o risco de exclusão não é apenas da responsabilidade de quem concebe as políticas educativas. Requer múltiplos agentes a trabalharem em sistemas administrativos estreitamente alinhados para apoiar as muitas facetas diferentes na vida das pessoas vulneráveis. Utilizar um prestador de serviços como ponto de referência para outros serviços ou disponibilizar vários serviços num único local pode reduzir a duplicação e melhorar ainda mais a qualidade, uma vez que os profissionais de serviços comunicam e trabalham em conjunto (UNESCO, 2020).

Em todo o sistema de financiamento e alocação de recursos, tem de haver transparência no planeamento, com uma monitorização eficaz para garantir que os fundos são utilizados para a finalidade prevista. Tal assegura a equidade e permite que todos os alunos obtenham o máximo benefício da sua educação. Atualmente, existem frequentemente lacunas em informações e dados claros sobre a alocação de recursos a contextos e despesas especiais e inclusivas, tanto para fins gerais como específicos (Agência Europeia, 2016b).

Para incluir todos os alunos, as escolas devem desenvolver e passar de um financiamento baseado nas necessidades individuais para uma abordagem global da escola. Isto permite um apoio universal para todos através de uma aprendizagem flexível, centrada no aluno e personalizada. Por sua vez, tal deverá aumentar a capacidade das escolas para reduzir as barreiras à aprendizagem e as práticas discriminatórias ao transformarem a organização, as práticas de ensino e os ambientes de sala de aula (Agência Europeia, 2018c; OCDE, 2016). Deve reconhecer-se que as abordagens individuais e compensatórias conduzem



geralmente a custos mais elevados, uma vez que é necessário mais apoio e especialização externa para compensar a falta de preparação dos professores para a diversidade.

A capacidade das escolas para aumentar as medidas de prevenção pode ser ainda mais melhorada através de um financiamento flexível que permita acesso ao apoio da comunidade local (por exemplo, para aumentar o empenho dos alunos através de oportunidades curriculares e orientação mais amplas).

É importante destacar que o financiamento e a alocação de recursos têm de ser equitativos. Os mecanismos devem assegurar a atenção ao progresso do aluno através da ligação aos resultados do aluno, em vez de apenas fornecerem acesso (por exemplo, a colocação no ensino regular) e participação em atividades sem aprendizagem real. De acordo com a Agência, a equidade pode abranger:

- equidade no acesso;
- equidade na distribuição das oportunidades de aprendizagem e apoio apropriado;
- equidade na obtenção de oportunidades e possibilidades de sucesso na aprendizagem académica e social e nas oportunidades de transição;
- equidade no alcance da autonomia pessoal durante e após a educação formal e as oportunidades de integração oferecidas aos alunos com NEE [necessidades educativas especiais] que apoiam a sua inclusão na sociedade em geral (Agência Europeia, 2011, pág. 56).

Por fim, os países devem considerar que, a longo prazo, a educação inclusiva pode levar à economia de custos. Os alunos que abandonam os estudos ou não têm sucesso escolar, por qualquer razão, são mais propensos a necessitar de serviços adicionais na vida adulta (por exemplo, apoio ao rendimento, habitação, cuidados de saúde), o que resulta num elevado custo económico e social para a sociedade (OCDE, 2010; 2015). A Agência concluiu que frequentar um contexto especial está:

... correlacionado com baixas qualificações académicas e profissionais, emprego em centros de atividades ocupacionais, dependência financeira, menos oportunidades para viver de forma independente e núcleos sociais insuficientes após a conclusão da escolaridade (Agência Europeia, 2018d, pág. 11).



**Um plano de governação eficaz, que estabeleça papéis e responsabilidades claros, oportunidades de colaboração e níveis de autonomia em todos os níveis do sistema.**

Burns (2015) observa que uma governação eficaz funciona através do reforço das capacidades, do diálogo aberto e do envolvimento das partes interessadas. A governação é um equilíbrio entre responsabilidade e confiança, inovação e prevenção de riscos,



construção de consensos e tomada de decisões difíceis. O nível central continua a ser importante, inclusive em sistemas descentralizados, para ativar e orientar a educação através de uma visão estratégica, orientações claras e *feedback* (Agência Europeia, 2017b). No entanto, o nível a que a política é criada e as decisões são tomadas – e as relações entre esses níveis – é crucial. As partes interessadas têm de ser claras quanto aos níveis de autonomia e de tomada de decisões dentro das suas áreas de responsabilidade e estar bem preparadas para, e apoiadas em tais desenvolvimentos. Ainscow (2015) salienta que os decisores políticos têm de reconhecer que os detalhes das políticas não são passíveis de regulamentação central – e são abordados de forma mais adequada por aqueles que compreendem os contextos locais. Deve confiar-se na capacidade destas partes interessadas locais para agir no melhor interesse dos alunos e colaborar para o benefício de todos.

Donnelly (2016; Agência Europeia, 2017b) argumenta que o desenvolvimento de capacidades para aumentar o sucesso das comunidades locais envolve necessariamente:

- liderança que «capacita» e visa desenvolver uma cultura colaborativa baseada numa visão clara;
- apoio ao desenvolvimento profissional que aumenta a capacidade individual e coletiva para implementar uma educação inclusiva de elevada qualidade;
- inovação implementada com espaço para aprender com a experiência e os erros;
- responsabilidade que valoriza uma realização com sucesso mais abrangente, e não medidas fáceis impulsionadas por forças dependentes do mercado;
- financiamento específico;
- valores nacionais explícitos e claros em matéria de equidade e inclusão.

O desenvolvimento desta prática poderá exigir mudanças estruturais e culturais significativas em termos de responsabilidade. Tal poderia implicar um afastamento pelas autoridades locais de uma perspetiva de «comando e controlo» para uma perspetiva que possibilite e facilite a ação colaborativa (Ainscow, Dyson, Hopwood e Thomson, 2016), não esquecendo que a educação inclusiva é uma responsabilidade coletiva (Ydo, 2020).

O trabalho colaborativo em todos os níveis do sistema é essencial. Tal deve incluir o trabalho entre os ministérios da educação e outros, tais como ministérios sociais e da saúde. Deverá haver uma cooperação semelhante entre estes setores, agências, organizações do terceiro setor e escolas a nível local (Agência Europeia, 2018c).

Por fim, a governação deve assegurar um foco na equidade. A Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2020) salientam que a governação (e o financiamento) que afeta a equidade inclui:

- escolha de escola e diferenciação dos regimes jurídicos;
- critérios de admissão académicos, despiste precoce e repetição de ano;
- autonomia escolar onde níveis elevados podem levar a diferenças na qualidade e afetar a equidade;



- responsabilidade relativa a competências e resultados do aluno, bem como outras medidas;
- medidas de apoio às escolas desfavorecidas e aos alunos com baixo rendimento escolar;
- atividades extraescolares.



**Um quadro abrangente de garantia de qualidade e responsabilidade para monitorização, revisão e avaliação que apoie recursos de elevada qualidade para todos os alunos, com foco nas oportunidades equitativas para aqueles em risco de marginalização ou exclusão.**

A sensibilização e o diálogo com as partes interessadas devem proporcionar uma oportunidade para chegar a acordo sobre uma visão de prática eficaz na educação inclusiva, desafiar pressupostos, crenças e valores subjacentes, identificar prioridades e avaliar o progresso (Agência Europeia, 2014a). Pode esclarecer melhor os papéis, deveres e responsabilidade das partes interessadas e apoiar o desenvolvimento de indicadores que reflitam as expectativas. Quando os sistemas encaram os alunos de forma mais holística, valorizando os resultados diversos dos alunos, é necessário um conjunto mais abrangente de indicadores de qualidade. A UNESCO (2017a) sublinha que:

Em países com critérios estritos de definição de sucesso, os mecanismos de monitorização podem impedir o desenvolvimento de um sistema de educação mais inclusivo. Um sistema de educação que funcione bem requer políticas que se centrem na participação e na realização com sucesso de todos os alunos (pág. 21).

Além de recolher ou medir evidências em torno das aptidões e competências necessárias para o sucesso dos alunos na escola e nas suas vidas futuras, a monitorização tem de incluir informação precisa e fiável sobre recursos e outros *inputs*, estruturas e processos que, em última instância, têm impacto na aprendizagem. Tais medidas são particularmente importantes em relação às experiências dos grupos minoritários e daqueles potencialmente vulneráveis ao insucesso, a fim de apoiar a prática equitativa. Os padrões e indicadores de qualidade podem ajudar as escolas a incorporarem a garantia de qualidade nas suas políticas e a agirem como organizações de aprendizagem cujo objetivo é melhorar constantemente as suas práticas (Ebersold e Meijer, 2016).

Os indicadores de inclusão nas escolas e em torno delas também podem realçar que o aluno está no centro de uma série de sistemas que trabalham em conjunto para moldar o seu desenvolvimento (Agência Europeia, 2016a; 2017a). Isto, por sua vez, pode apoiar a coerência e alinhar as ações de planeamento, implementação, monitorização e avaliação a nível escolar, comunitário local, regional e nacional. Em particular, as evidências do processo de avaliação podem servir para reforçar a aprendizagem e o envolvimento organizacional e o desenvolvimento das partes interessadas a todos os níveis.



Os indicadores podem sustentar a compreensão da política, estratégia e implementação e mostrar a capacidade de um sistema para promover a mudança progressiva (Downes, 2014a; 2014b). Significativamente, os indicadores estruturais podem fornecer um quadro nacional abrangente de questões-chave a abordar (Downes, 2015). Tal ajuda a identificar as condições para o sucesso, respeitando os pareceres profissionais das partes interessadas e evitando a prescrição descendente.

Acima de tudo, as partes interessadas devem estar envolvidas no sistema de responsabilidade, visto que a apropriação pode apoiar o desenvolvimento profissional colaborativo, a reflexão e a melhoria contínua dentro e entre as escolas.



**Um *continuum* na formação de professores – formação inicial de professores, indução e formação contínua para professores e formadores de professores – que desenvolva áreas de competência em todos os professores relativamente ao processo de avaliação e identificação de necessidades, planeamento curricular (desenho universal), pedagogia inclusiva, envolvimento com e na investigação e uso de evidências.**

O Conselho da União Europeia (2020) salienta a necessidade de um *continuum* profissional para abranger:

... de forma mais sistemática os temas e oportunidades de aprendizagem relacionados com o trabalho em ambientes multilingues e multiculturais, o trabalho com aprendentes com necessidades especiais e oriundos de meios desfavorecidos, as pedagogias digitais, o desenvolvimento sustentável e um estilo de vida saudável (pág. 5).

O Conselho também reconhece a necessidade de autonomia profissional para responder a uma série de desafios. Estes incluem o apoio ao desenvolvimento holístico de alunos com necessidades de aprendizagem mais diversas e a necessidade de relações construtivas e de auxílio mútuo com outras partes interessadas.

O trabalho da Agência também destaca a necessidade de ligações claras e coerentes entre a formação inicial de professores, a indução e a formação contínua para formar um *continuum* de formação de professores (incluindo oportunidades de aprendizagem formal e não formal) (Agência Europeia, 2015b). As iniciativas fragmentadas são inadequadas para preparar todos os professores para incluírem todos os alunos de forma mais sistemática. Também reduzem a variabilidade na efetividade dos professores, o que tem impacto na aprendizagem (Agência Europeia, 2019a).

A melhoria da formação de professores requer o desenvolvimento de formadores de professores. Estes devem ter conhecimentos e experiência em educação inclusiva, bem como experiência em escolas, para lhes permitir desenvolver competências noutras pessoas.



Para além dos valores centrais e das áreas de competência delineadas no *Perfil de Professores Inclusivos* (Agência Europeia, 2012), são necessárias as seguintes áreas específicas para apoiar a prática inclusiva:

- Conhecimento e compreensão das funções de avaliação e do uso da informação para melhorar a aprendizagem, fornecer apoio para superar barreiras e para monitorizar e avaliar abordagens pedagógicas. Também pode ser utilizado para informar os pais e outras partes interessadas e avaliar o desempenho geral da escola;
- A capacidade de trabalhar com outros para planear um currículo relevante que dê a todos os alunos oportunidades para aproveitar plenamente as suas potencialidades;
- Competências para utilizar diversas estratégias pedagógicas baseadas em evidências para fornecer apoio personalizado a todos os alunos. Este apoio deve permitir que os alunos tenham acesso a materiais e recursos de aprendizagem, processem a informação e demonstrem a sua compreensão de várias formas.



**Um quadro curricular único que seja suficientemente flexível para oferecer oportunidades relevantes para todos os alunos e um referencial de avaliação que reconheça e valide os resultados alcançados e as realizações mais amplas.**

É necessário desenvolver um quadro curricular flexível para fornecer uma base para o planeamento de oportunidades de aprendizagem relevantes para **todos** os alunos, sem currículos separados que possam limitar as expectativas e oportunidades para alguns grupos vulneráveis.

O Gabinete Internacional da Educação da UNESCO (2019) define um currículo inclusivo como um currículo que:

... tem em consideração e atende às diversas necessidades, experiências anteriores, interesses e características pessoais de todos os alunos. Procura assegurar que todos os alunos façam parte das experiências de aprendizagem partilhadas na sala de aula e que haja igualdade de oportunidades, independentemente das diferenças entre os alunos.

No entanto, como aponta a UNESCO (2020), esta definição chama a atenção para vários desafios. Primeiro, existem tensões políticas em relação ao tipo de sociedade que as pessoas aspiram alcançar através da educação. Em segundo lugar, existem desafios práticos em assegurar flexibilidade para servir diversos contextos e necessidades sem segregar os alunos. Em terceiro lugar, existem desafios técnicos em assegurar que o currículo é equitativo, sendo relevante e criando pontes para garantir que nenhum aluno fica excluído.



Alves, Pinto e Pinto (2020) concluem:

Se as escolas são encorajadas a serem inclusivas, mas existe um currículo prescritivo que não permite aos professores adaptar conteúdos, abordagens pedagógicas ou o processo de avaliação às diferentes características e necessidades dos alunos, então o paradoxo resultante pode impedir a inclusão genuína (pág. 282).

A pandemia de COVID-19 também destacou a necessidade de abordagens flexíveis, em particular a aprendizagem mista e o *e-learning*, para lidar com alunos com diversas necessidades e interesses. Estes alunos podem exigir uma variedade de ajustes em termos de ritmo, apresentação, conteúdo, formas de resposta, etc.

Estreitamente ligado ao currículo, os países devem desenvolver um referencial de avaliação inclusiva que possa identificar e valorizar o progresso e a realização com sucesso de todos os alunos. A Comissão das Nações Unidas para os Direitos das Pessoas com Deficiência (2016) afirma que:

As avaliações padronizadas devem ser substituídas por formas flexíveis e múltiplas de processos de avaliação e reconhecimento do progresso individual em direção a objetivos amplos que ofereçam caminhos alternativos para a aprendizagem (pág. 9).

O processo de avaliação deve apoiar principalmente a aprendizagem. Deve abranger toda a gama de resultados da aprendizagem (ou seja, áreas académicas e áreas mais amplas de aprendizagem) através do currículo e de atividades informais, não formais e extracurriculares. Aqui, a informação do processo de avaliação pode ser utilizada para ajustar o currículo e as abordagens pedagógicas, identificando e ultrapassando barreiras à aprendizagem e fundamentando as decisões de apoio.

Quando os professores identificam barreiras à aprendizagem através do seu processo de avaliação contínuo, devem colaborar com os especialistas para examinar de forma mais aprofundada as características do aluno e as variáveis ambientais.

O processo de avaliação pode estar ligado à elegibilidade para recursos ou serviços adicionais (por exemplo, a contribuição de professores de educação especial para alunos com deficiência visual). No entanto, não deve conduzir à rotulagem, retirada do aluno ou distinção de recursos. O apoio deve ser prestado com base nas necessidades do aluno sem exigir uma certificação formal que possa conduzir a um comportamento estratégico.

A avaliação sumativa periódica pode apoiar o processo de avaliação contínua. Pode ser utilizada para elaborar relatórios, certificar o progresso e os resultados, alocar recursos e agrupar alunos para análise de dados. No entanto, o papel da avaliação de alto impacto deve ser claro para evitar consequências inesperadas, como o ensino orientado para testes e, possivelmente, o estreitamento do currículo. A realização com sucesso vai além dos resultados académicos (por exemplo, como medido em testes normalizados) e deve considerar «pensamento crítico, competências de colaboração, criatividade, independência e capacidade de resolução de problemas» (Agência Europeia, 2016c, pág. 19). Como já foi referido, os referenciais de avaliação devem assegurar que as áreas que anteriormente eram consideradas menos importantes do que o progresso académico,



como o bem-estar social e emocional, sejam reconhecidas como essenciais para a aprendizagem e o sucesso.

Alves et al. (2020) sugerem que a utilização da informação do processo de avaliação requer uma reflexão crítica sobre o significado de sucesso, uma vez que «as noções de realização com sucesso estão relacionadas com o currículo e com os tipos e formas de conhecimento que são valorizados» (pág. 282).

Por fim, a informação do processo de avaliação pode contribuir para fundamentar a monitorização e avaliação do currículo, abordagens pedagógicas, estratégias de apoio, agrupamentos de alunos, alocação de recursos e outros aspetos da organização da escola.

## **Os elementos operacionais para sistemas de educação inclusiva**



Os seguintes princípios estão relacionados com oito estratégias, estruturas e processos operacionais considerados essenciais para a política e a prática inclusivas.



**Estruturas e processos que permitam a colaboração e uma comunicação eficaz a todos os níveis – entre ministérios, decisores regionais e locais e entre serviços e disciplinas, incluindo organizações não governamentais e escolas.**

A política de educação está a tomar forma em ambientes cada vez mais complexos, com os sistemas de educação a passarem de estruturas descendentes para interações mais horizontais entre várias partes interessadas (Viennet e Pont, 2017). Tal conduz a mudanças nas abordagens à implementação das políticas, com maior negociação e envolvimento de professores, diretores das escolas, alunos, decisores políticos locais e regionais em matéria de educação, entre outros (OCDE, 2020).

A comunicação é claramente um canal importante tanto para a transmissão de mensagens como para a recolha de *feedback*. É também vital para construir um acordo entre as partes interessadas, conseguir apoio público e promover a apropriação das políticas (OCDE, 2020).

A UNESCO (2017a) enfatiza a necessidade de os líderes a todos os níveis estabelecerem as condições para desafiar as práticas educativas não inclusivas, discriminatórias e não equitativas. Tal permite-lhes «estabelecer consensos e compromissos com vista a pôr em prática os valores universais da inclusão e da equidade» (pág. 26).

A nível local, a Agência observa que uma comunidade de aprendizagem colaborativa é essencial para aumentar o sucesso. A melhoria das escolas deve ser impulsionada pelo compromisso de toda a comunidade escolar em encontrar melhores formas de todos viverem, trabalharem e aprenderem em conjunto. Envolve a criação de parcerias, a colaboração e a participação em atividades partilhadas para a concretização de um desenvolvimento sustentável (Agência Europeia, 2018e).



## Uma estratégia para aumentar a participação na educação pré-escolar inclusiva de qualidade e apoiar famílias desfavorecidas.

A investigação mostra que há benefícios claros para as crianças que têm acesso à educação e acolhimento na primeira infância (EAPI) ao nível do seu desenvolvimento geral e, mais especificamente, no seu desempenho académico. Esta conclusão é especialmente válida para alunos desfavorecidos (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2020), uma vez que melhora a sua inclusão social e as oportunidades de vida a longo prazo. No entanto, investir nesta oferta só vale a pena se os serviços forem de elevada qualidade, acessíveis, a preços comportáveis e inclusivos (Conselho da União Europeia, 2019). A oferta também deve «fazer parte de um pacote integrado de medidas estratégicas baseadas nos direitos da criança para melhorar o futuro das crianças e quebrar os ciclos viciosos intergeracionais da desigualdade» (ibid., pág. 1).

Em relação ao apoio familiar, os serviços de EAPI são normalmente o primeiro contacto pessoal com os pais. Como tal, podem constituir uma boa base para uma abordagem integrada aos serviços, como aconselhamento para pais que estejam a atravessar dificuldades.

O Pilar Europeu dos Direitos Sociais (Parlamento Europeu, Conselho da União Europeia, Comissão Europeia, 2017) definiu vários princípios-chave para atuarem como referência para as políticas sociais. Estes incluem o Princípio 11 sobre acolhimento e apoio a crianças. O Princípio 11 reconhece a importância da educação e do acolhimento na primeira infância para melhores resultados na vida futura das crianças, o direito a uma educação a preços comportáveis e a acolhimento de boa qualidade, e o direito de todas as crianças à proteção contra a pobreza. Também inclui o direito das crianças de meios desfavorecidos a «medidas específicas destinadas a promover a igualdade de oportunidades» para garantir o seu acesso a apoios sociais e oportunidades de vida adequados (ibid., pág. 19). O Princípio 9 sublinha o direito a um equilíbrio positivo entre a vida profissional e a vida privada para «os trabalhadores com filhos e familiares dependentes», incluindo o direito de beneficiarem «de licenças adequadas, de regimes de trabalho flexíveis e aceder a serviços de acolhimento» (ibid. pág. 16).

A participação na EAPI aumentou na UE nos últimos anos devido a uma combinação de fatores. Estes incluem o investimento no aumento dos locais de acolhimento, uma maior partilha de informações sobre os recursos disponíveis, a disponibilização de serviços de EAPI a preços comportáveis e, em alguns casos, a obrigatoriedade da participação EAPI.



**Uma estratégia para apoiar todos os alunos em momentos de transição entre fases da educação – e, particularmente, à medida que avançam para a vida adulta – através da educação e formação vocacional, do ensino superior e complementar, da vida independente e do emprego.**

A transição entre níveis de educação requer coordenação para garantir que a oferta da educação continua sem problemas. As crianças oriundas de meios desfavorecidos enfrentam desafios adicionais na transição da primeira infância para a escola. Nestes casos, os países podem responder com apoio linguístico e medidas financeiras para apoiar a participação (UNESCO, 2020). No entanto, a transição entre o ensino secundário e pós-secundário e a integração na sociedade é, frequentemente, mais difícil (Moriña, 2017).

A Agência reconheceu uma transição deficiente para a vida adulta como uma definição de insucesso escolar. Além disso, referiu que entre os fatores influentes a nível escolar se incluem a organização e práticas escolares, tais como a promoção de um objetivo de crescimento para combater a baixa autoconfiança e autoestima, a eliminação de barreiras à aprendizagem, e abordagens para aumentar a motivação e o empenho (Agência Europeia, 2019b).

A investigação sugere que orientar alunos, especialmente os mais novos, para percursos vocacionais de nível inferior pode aumentar as desigualdades na educação e influenciar negativamente os resultados educativos alcançados. Tal impede que alguns alunos progridam para a educação terciária sem obterem qualificações adicionais (Comissão Europeia/ EACEA/Eurydice, 2020).

A Comissão Europeia (2017a) sugere que os países devem desenvolver diferentes vias educativas que conduzam à certificação e promover percursos de aprendizagem flexíveis. Deste modo, todos os aprendentes terão a possibilidade de obter qualificações reconhecidas, assegurar uma verdadeira empregabilidade e favorecer o desenvolvimento pessoal. Também é benéfico que haja permeabilidade entre as diferentes vias (por exemplo, académica e vocacional) para aumentar a flexibilidade e facilitar a escolha dos alunos.

Por fim, a Agência concluiu que os programas de transição de qualidade ministrados no ensino secundário podem aumentar a probabilidade de as pessoas com deficiência terem emprego, sobretudo se estes programas forem baseados na comunidade (Agência Europeia, 2018d). Receber formação escolar num contexto de educação inclusiva também pode influenciar o tipo de emprego ao qual as pessoas com deficiência podem aceder. Os alunos têm oportunidades de obter mais qualificações académicas e vocacionais, com a probabilidade de oportunidades de emprego mais amplas.



**Estruturas e processos para facilitar a cooperação entre escolas, pais e membros da comunidade para apoiar o desenvolvimento da escola inclusiva e melhorar o progresso dos alunos.**

O envolvimento familiar no processo educativo é crucial. No entanto, como observa a UNESCO (2017a), os pais podem não ter confiança suficiente e pode ser necessário um esforço para desenvolver a sua capacidade e construir redes.

O Gabinete Internacional de Educação da UNESCO (2016) sublinha alguns pontos-chave a ter em consideração quando se trabalha com as famílias:

- As famílias e comunidades têm o direito de estar envolvidas e podem contribuir de várias formas. Em particular, conhecem as suas crianças, ao contrário dos profissionais;
- Desenvolver o envolvimento familiar e comunitário é um processo gradual, baseado na confiança. São precisos esforços excepcionais para promover o envolvimento de grupos marginalizados;
- As famílias e os grupos comunitários podem, por vezes, assumir a liderança enquanto ativistas pela educação inclusiva;
- Os direitos de envolvimento das famílias podem ser integrados na legislação ou no sistema de governação escolar;
- As comunidades também podem envolver-se eficazmente na governação das escolas ou do sistema educativo em geral.
- As escolas podem funcionar como recurso para as comunidades, disponibilizando serviços ou tornando-se a base para outras agências (pág. 32).

Para além da família, a cooperação com a comunidade local ajuda as escolas a enriquecerem as experiências de aprendizagem e os resultados e dá mais apoio aos jovens no desenvolvimento das competências de que necessitam. Tal pode incluir uma cooperação com os serviços locais, as organizações comunitárias, as empresas, as outras escolas, as escolas superiores e as universidades (Comissão Europeia, 2017b). Estabelecer parcerias com outros profissionais (por exemplo, organizações de saúde, de cuidados sociais e do terceiro setor) pode aumentar o apoio ao desenvolvimento de capacidades e ampliar as competências das comunidades escolares para ir ao encontro de uma gama mais vasta de necessidades, ao mesmo tempo que melhora o currículo e a qualidade dos recursos para todos os alunos.



#### Um sistema para recolha de dados/informação que:

- dê *feedback* que permita registar as melhorias em curso em todo o sistema (por exemplo, monitorização do acesso à educação formal e informal, participação, aprendizagem e acreditação);
- apoie os decisores a todos os níveis na identificação de «sinais» que indiquem uma necessidade de ação urgente em relação às escolas que necessitam de apoio adicional.

De uma perspetiva política, é essencial o acesso a dados válidos e fiáveis como base de elementos concretos para desenvolver políticas de educação inclusiva a nível regional, nacional e internacional (Agência Europeia, 2014b).

Ao sublinhar a necessidade de um novo foco sobre a monitorização com uma perspetiva de equidade, o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 constata que os dados devem ser fiáveis, oportunos e desagregados. Este foco na equidade também requer uma maior capacidade de analisar dados sobre a participação e resultados da aprendizagem a todos os níveis (UNESCO, 2017b). Além disso, a apresentação de dados de forma acessível e intuitiva melhora a sua utilização por todas as partes interessadas, levando a melhorias contínuas.

A Agência observa que o acesso a qualquer forma de educação constitui uma questão de equidade que atua como pré-requisito para todas as restantes questões (Agência Europeia, 2020). A Agência fornece definições consensuais para apoiar a recolha de dados sobre os alunos que não estão inseridos em qualquer tipo de educação reconhecida, indo além da escola. O seu relatório (ibid.) também reconhece que alguns alunos serão invisíveis, isto é, não serão identificados por quaisquer dados ou sistemas de monitorização e não estarão representados em qualquer base de dados. Sublinha que, ainda que existam muito poucos alunos nesta situação, os países devem reconhecer a sua existência e considerar formas diferentes de recolha de dados, para os tornar mais visíveis.

O relatório *Global Education Monitoring Report* [Relatório Mundial de Monitorização da Educação] (UNESCO, 2020) define duas finalidades essenciais da recolha de dados em relação à inclusão:

Em primeiro lugar, os dados podem destacar lacunas nas oportunidades e resultados educativos entre grupos de alunos. Podem identificar alunos em risco de ficarem para trás e as barreiras à inclusão. Em segundo lugar, com os dados disponíveis sobre quem está a ficar para trás e porquê, os governos podem desenvolver políticas baseadas em evidências e monitorizar a sua implementação (pág. 65).

Um desafio importante nesta área de trabalho é que, embora a recolha de dados relacionados com a inclusão deva focar-se nos direitos de todos os alunos, os dados a nível do sistema têm de se focar particularmente nos grupos de alunos que possam estar em risco de marginalização, exclusão ou insucesso (Ainscow et al., 2016).



Embora possa estar disponível informação estatística sobre áreas como a frequência, o comportamento e o progresso dos alunos, os sistemas estão a desenvolver-se cada vez mais para acompanhar os alunos e disponibilizar informações sobre o valor acrescentado pela escola. Embora a informação qualitativa possa ser recolhida a partir de inquéritos às partes interessadas, etc., Ainscow et al. afirmam que:

... a informação estatística por si só não nos diz muito. O que dá vida a estes dados é o escrutínio e as perguntas feitas relativamente à relevância dos mesmos por parte dos «insiders», que aportam as suas experiências e conhecimentos detalhados para ajudar no processo de interpretação (ibid., pág. 29).

Fundamentalmente, os dados devem refletir uma visão ampla da educação e ir além da medição de resultados para propósitos comparativos, a fim de medir o que é realmente valorizado na educação inclusiva a nível escolar, local, regional, nacional e até internacional.



**Uma estratégia para desenvolver serviços especializados para apoiar todos os alunos e aumentar a capacidade das escolas de ensino regular, detalhando o trabalho intersetorial e o desenvolvimento profissional para todo o pessoal.**

No âmbito do compromisso com a educação inclusiva, os líderes têm de ser claros sobre como as competências e os recursos dos serviços especializados podem apoiar a mudança para um sistema mais inclusivo, assegurando ao mesmo tempo um apoio de qualidade aos alunos de grupos potencialmente vulneráveis.

Tendo em conta este dilema, o Gabinete Internacional de Educação da UNESCO (2016) observa que é útil considerar a distinção entre necessidades, direitos e oportunidades:

Todas as crianças têm necessidades (por exemplo, de ensino apropriado), mas também têm o direito de participar integralmente numa instituição social comum (uma escola de ensino regular local) que lhes oferece várias oportunidades. Os pais são demasiadas vezes obrigados a escolher entre garantir resposta para as necessidades da criança (o que, por vezes, implica a sua colocação em escolas especiais) e garantir que esta tem os mesmos direitos e oportunidades que as outras crianças (o que, de acordo com a Declaração de Salamanca, significa colocar as crianças em escolas de ensino regular) (pág. 35).

Destaca que o objetivo deve ser criar um sistema onde estas escolhas deixam de ser necessárias.



Durante o período de transição, os serviços especializados podem ter um papel importante, transformando-se em centros de recursos para apoiar as escolas de ensino regular (UNESCO, 2017a). Tais centros devem apoiar as escolas a:

- desenvolver a sua capacidade de ir ao encontro das necessidades mais variadas dos alunos;
- desenvolver as competências dos líderes locais e dos diretores das escolas, bem como dos professores, para fortalecer a colaboração com outros profissionais, de forma a garantir um apoio de elevada qualidade para todos os alunos.



**Uma estratégia para desenvolver e apoiar os diretores das escolas que trabalham com outros para criar uma identidade organizacional da escola inclusiva e equitativa com relações fortes, expectativas elevadas, abordagens proativas e preventivas, organização flexível e um *continuum* de apoio para intervir quando os alunos estão em risco de insucesso e exclusão.**

Uma direção eficaz nas escolas tem um impacto positivo no aproveitamento escolar dos estudantes, na qualidade do ensino e na motivação do pessoal (Comissão Europeia, 2017b). A Agência sugere que os diretores devem:

... assumir a responsabilidade por e valorizar todos os alunos. Os diretores das escolas trabalham para assegurar a participação plena e o empenho dos alunos, estabelecendo uma direção clara, desenvolvendo o pessoal e outras partes interessadas e utilizando todas as evidências, experiências e conhecimentos disponíveis para criar e sustentar de forma colaborativa a comunidade educativa e apoiar todos para alcançarem os melhores resultados possíveis (Agência Europeia, 2019c, pág. 10).

Além disso, salienta o papel dos diretores das escolas na abordagem da iniquidade e no desenvolvimento na comunidade de uma cultura onde a diversidade é valorizada.

Ao trabalharem para a melhoria do sistema, os diretores podem criar oportunidades para os membros do corpo escolar:

- assumirem funções adicionais para além do ensino nas salas de aula (por exemplo, funções de coordenação ou liderança; apoio a colegas, incluindo orientação, desenvolvimento profissional, envolvimento no desenvolvimento da escola) e trabalharem noutros níveis do sistema (por exemplo, trabalhar em projetos, atividades extracurriculares, cooperação com parceiros externos);
- se envolverem no desenvolvimento do sistema educativo (por exemplo, avaliação escolar, discussão de políticas, desenvolvimento de políticas);
- se envolverem em redes com outras escolas para partilhar conhecimentos e recursos pedagógicos, difundir a inovação ou apoiar o desenvolvimento da escola (Comissão Europeia, 2018).



A Agência resume as ações-chave necessárias para fomentar o sucesso dos alunos (Agência Europeia, 2018e):

- **Criar uma cultura que promova o aumento do sucesso.** Tal exige que os diretores desenvolvam uma identidade organizacional da escola inclusiva, com relações positivas e foco no bem-estar dos alunos. Os membros do corpo escolar e outras partes interessadas envolvem-se na investigação e mantêm expectativas altas para todos os alunos;
- **Eliminar os limites na aprendizagem.** Tal requer que os diretores desenvolvam colaborativamente um currículo autêntico que apoie o acesso de todos os alunos a oportunidades de aprendizagem relevantes através de uma pedagogia inclusiva e da utilização de processos de avaliação essencialmente para aprendizagem;
- **Desenvolver um sistema de apoio mútuo.** Esta ação reconhece o papel importante dos diretores na disponibilização de apoio, tanto para alunos como para professores, de forma a permitirem que todos progridam dentro da comunidade educativa. Os diretores também reconhecem as suas próprias necessidades de apoio e garantem que são atendidas, por exemplo, através de trabalho em rede e desenvolvimento profissional colaborativo;
- **Encorajar todos os alunos.** A este respeito, ouvir todos os alunos é considerado essencial. Os diretores incentivam os professores e outros a responderem de formas que incentivem o desenvolvimento de um espírito de crescimento para apoiar o sucesso;
- **Partilhar a liderança.** Os diretores que trabalham em diferentes níveis do sistema - escolar, local, regional e nacional - envolvem todas as partes interessadas no desenvolvimento de uma visão inclusiva e asseguram o empenho dos colegas e da comunidade mais abrangente em torno da escola;
- **Focar-se no mais importante.** As escolas monitorizam o progresso, a participação e o empenho dos alunos e avaliam as políticas e práticas. Os diretores garantem que a informação é utilizada para melhorar, colocando os interesses dos alunos em primeiro plano;
- **Alcançar mais, juntos.** Os diretores são essenciais na colaboração com colegas e especialistas na escola e na cooperação com outras escolas, organizações e serviços de apoio. Reconhecem o papel importante das famílias e de outros elementos da comunidade local no desenvolvimento da escola inclusiva.



**Um quadro de orientação para desenvolver ambientes de aprendizagem e ensino onde as vozes dos alunos são ouvidas e os seus direitos respeitados através de abordagens personalizadas de aprendizagem e apoio.**

A Comissão Europeia (2017a) estabelece objetivos para ambientes de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, sugere que os estados-membros devem:

... incentivar abordagens que deem apoio aos aprendentes na educação e formação, inclusive através da recolha da opinião dos aprendentes sobre as suas experiências de aprendizagem, bem como disposições em matéria de inclusividade e equidade que tentem compensar as diferentes situações à partida ou seja, disposições que vão além da igualdade de oportunidades, a fim de assegurar a inclusão na diversidade e a progressão para a equidade (pág. 2).

Quando se valoriza a opinião dos alunos e lhes é dada alguma influência nas suas próprias vidas, os professores e os alunos tornam-se cocriadores no processo de ensino e de aprendizagem. Alunos, professores, pais e comunidades trabalham em conjunto para apoiar o progresso para objetivos partilhados (OCDE, 2019).

Fundamentalmente, a aprendizagem e o apoio personalizados não podem ser alcançados através da importação de pensamentos e práticas educativas especiais (por exemplo, respostas de grupo individualizadas ou segregadas) em contextos regulares (UNESCO, 2017a). As escolas têm de se afastar da ideia de responder às dificuldades «dentro» da criança e de tentar enquadrar os alunos no sistema existente. Em vez disso, devem focar-se em alterar as estruturas e processos escolares.

A aprendizagem personalizada alarga o que está disponível a todos os elementos da turma, aplicando os princípios de desenho universal da aprendizagem para considerar todos os alunos e ter em conta o ambiente de aprendizagem e ensino. Em vez de planear para a maior parte da turma e depois diferenciar para alguns, os professores devem ter um leque de estratégias a utilizar de forma flexível, para que os alunos não precisem de passar por dificuldades ou falhar antes de poderem ter acesso a apoio.

Os alunos com necessidades de apoio mais complexas podem necessitar de recursos adicionais e contributos de especialistas. No entanto, a forma mais importante de apoio pode ser prestada a partir de recursos que estão disponíveis para todas as escolas – ou seja, alunos que apoiam alunos, professores que apoiam professores, pais como parceiros na educação dos seus filhos e comunidades como apoiantes das escolas e outros centros de aprendizagem (Gabinete Internacional de Educação da UNESCO, 2016).



## OBSERVAÇÕES FINAIS

Uma mudança educativa eficaz requer o reconhecimento de que a implementação é tão importante quanto a própria concepção das políticas. É um aspeto essencial para as políticas chegarem com sucesso às escolas e salas de aula (OCDE, 2020).

Desta forma, os princípios-chave baseados em evidências apresentados neste relatório focam-se tanto no desenvolvimento de políticas como na sua implementação, e alinham-se com as prioridades dos países membros da Agência. É evidente que os sistemas educativos variam de país para país. São sistemas dinâmicos, com múltiplos níveis e com complexidades adicionais resultantes de diferenças culturais, sociais, religiosas e de outras diferenças contextuais (por exemplo, diferenças entre estruturas governamentais centralizadas ou mais descentralizadas). Por conseguinte, como Loreman, Forlin e Sharma (2014) salientam, não existem «soluções rápidas» no que diz respeito aos indicadores internacionalmente relevantes. A longo prazo, os países podem potencialmente utilizar os princípios-chave definidos no presente documento para desenvolver tais indicadores. Estes podem servir para fundamentar a recolha e interpretação de dados qualitativos e quantitativos no âmbito de um quadro de garantia de qualidade e responsabilidade relevante para os próprios contextos dos países.

Se todos os componentes acima referidos estiverem presentes, então, todos os níveis do sistema educativo devem trabalhar em conjunto para se tornarem mais equitativos, eficazes e eficientes na valorização da diversidade dos alunos e no aumento da realização do sucesso de **todos** os alunos e partes interessadas no sistema.



## REFERÊNCIAS

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014a. *Education for All: Special Needs and Inclusive Education in Malta. Annex 2: Desk Research Report [Educação para Todos: Necessidades Especiais e Educação Inclusiva em Malta. Anexo 2: Relatório da Investigação Documental]*. Odense, Dinamarca

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014b. *Inclusive Education in Europe: Putting theory into practice. International Conference, 18 November 2013. Reflections from researchers [Educação Inclusiva na Europa: Colocar a teoria em prática. Conferência Internacional, 18 de novembro de 2013. Reflexões dos investigadores]*. Odense, Dinamarca. [www.european-agency.org/resources/publications/international-conference-reflections-researchers](http://www.european-agency.org/resources/publications/international-conference-reflections-researchers) (último acesso em outubro de 2021)

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2015a. *Posição da Agência sobre os sistemas de educação inclusiva*. Odense, Dinamarca. [www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-flyer](http://www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-flyer) (último acesso em julho de 2021)

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2015b. *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. Literature Review [Capacitar os Professores para Promover uma Educação Inclusiva: Revisão da Literatura]*. (A. Kefallinou, ed.). Odense, Dinamarca. [www.european-agency.org/resources/publications/empowering-teachers-promote-inclusive-education-literature-review](http://www.european-agency.org/resources/publications/empowering-teachers-promote-inclusive-education-literature-review) (último acesso em outubro de 2021)

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2016a. *Inclusive Early Childhood Education: An analysis of 32 European examples [Educação pré-escolar inclusiva: uma análise de 32 exemplos europeus]*. (P. Bartolo, E. Bjorck-Akesson, C. Giné e M. Kyriazopoulou, ed.). Odense, Dinamarca. [www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-analysis-32-european-examples](http://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-analysis-32-european-examples) (último acesso em outubro de 2021)

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2016b. *Financing of Inclusive Education: Mapping Country Systems for Inclusive Education [Financiamento da Educação Inclusiva: Mapeamento de Sistemas Nacionais para a Educação Inclusiva]*. (S. Ebersold, ed.). Odense, Dinamarca. [www.european-agency.org/resources/publications/financing-inclusive-education-mapping-country-systems-inclusive-education](http://www.european-agency.org/resources/publications/financing-inclusive-education-mapping-country-systems-inclusive-education) (último acesso em outubro de 2021)



Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2016c. *Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education: Literature Review [Aumentando o sucesso de todos os alunos no contexto de uma Educação Inclusiva: Análise da literatura]*. (A. Kefallinou, ed.). Odense, Dinamarca.

[www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-inclusive-education-literature-review](http://www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-inclusive-education-literature-review) (último acesso em outubro de 2021)

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2017a. *Raising the Achievement of All Learners: A Resource to Support Self-Review [Aumentando o Sucesso de Todos os Alunos: Um Recurso para Apoiar a Autorrevisão]*. (V.J. Donnelly e A. Kefallinou, ed.). Odense, Dinamarca. [www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-self-review](http://www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-self-review)

(último acesso em outubro de 2021)

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2017b. *Decentralisation in Education Systems – Seminar Report [Descentralização nos Sistemas Educativos – Relatório do Seminário]*. (V.J. Donnelly, E. Óskarsdóttir e A. Watkins, ed.). Odense, Dinamarca. [www.european-agency.org/resources/publications/decentralisation-education-systems-seminar-report](http://www.european-agency.org/resources/publications/decentralisation-education-systems-seminar-report)

(último acesso em outubro de 2021)

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2018a. *Country Policy Review and Analysis: Methodology Report – Revised 2018 [Revisão e Análise das Políticas do País: Relatório da Metodologia – Revisto em 2018]*. (S. Symeonidou, V.J. Donnelly, V. Soriano e A. Watkins, ed.). Odense, Dinamarca.

[www.european-agency.org/resources/publications/country-policy-review-and-analysis-methodology-report-revised-2018](http://www.european-agency.org/resources/publications/country-policy-review-and-analysis-methodology-report-revised-2018) (último acesso em outubro de 2021)

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2018b. *Analysis Framework for Mapping Inclusive Education Policies [Quadro de Análise para o Mapeamento de Políticas para a Educação Inclusiva]*. (V. Soriano, A. Watkins, M. Kyriazopoulou, V. Donnelly, A. Kefallinou, S. Ebersold e G. Squires, ed.). Odense, Dinamarca. [www.european-agency.org/resources/publications/analysis-framework-mapping-inclusive-education-policies](http://www.european-agency.org/resources/publications/analysis-framework-mapping-inclusive-education-policies)

(último acesso em julho de 2021)

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva 2018c. *Financing Policies for Inclusive Education Systems: Resourcing Levers to Reduce Disparity in Education [Políticas de Financiamento para Sistemas de Educação Inclusiva: Recursos para Reduzir a Disparidade na Educação]*. (S. Ebersold, E. Óskarsdóttir e A. Watkins, ed.). Odense, Dinamarca.

[www.european-agency.org/resources/publications/fpies-synthesis-report](http://www.european-agency.org/resources/publications/fpies-synthesis-report) (último acesso em outubro de 2021)

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2018d. *Evidências da relação entre educação inclusiva e inclusão social: Relatório Síntese Final*. (S. Symeonidou, ed.). Odense, Dinamarca.

[www.european-agency.org/resources/publications/evidence-link-between-inclusive-education-and-social-inclusion-final-summary](http://www.european-agency.org/resources/publications/evidence-link-between-inclusive-education-and-social-inclusion-final-summary) (último acesso em outubro de 2021)



Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2018e. *Key Actions for Raising Achievement: Guidance for Teachers and Leaders [Ações-Chave para o Aumento do Sucesso: Diretrizes para Professores e Diretores das Escolas]*. (V. Donnelly e A. Kefallinou, ed.). Odense, Dinamarca.

[www.european-agency.org/resources/publications/key-actions-raising-achievement-guidance-teachers-and-leaders](http://www.european-agency.org/resources/publications/key-actions-raising-achievement-guidance-teachers-and-leaders) (último acesso em outubro de 2021)

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2019a. *Teacher Professional Learning for Inclusion: Literature Review [Formação de professores para a inclusão: Revisão da Literatura]*. (A. De Vroey, S. Symeonidou e A. Watkins, ed.). Odense, Dinamarca. [www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-literature-review](http://www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-literature-review) (último acesso em outubro de 2021)

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2019b. *Preventing School Failure: A Review of the Literature [Prevenção do insucesso escolar: Revisão da Literatura]*. (G. Squires e A. Kefallinou, ed.). Odense, Dinamarca. [www.european-agency.org/resources/publications/preventing-school-failure-literature-review](http://www.european-agency.org/resources/publications/preventing-school-failure-literature-review) (último acesso em outubro de 2021)

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2019c. *Inclusive School Leadership: Exploring Policies Across Europe [Liderança da escola inclusiva: Análise de políticas na Europa]*. (E. Óskarsdóttir, V. Donnelly e M. Turner-Cmuchal, ed.). Odense, Dinamarca. [www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-school-leadership-synthesis](http://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-school-leadership-synthesis) (último acesso em outubro de 2021)

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2020. *Out-of-School and Out-of-Data? Out-of-School Learners in the European Agency Statistics on Inclusive Education (EASIE) – Conceptual Working Paper [Fora da escola e sem dados? Alunos externos nas Estatísticas da Agência Europeia sobre Educação Inclusiva (EASIE) – Documento de trabalho conceptual]*. (A. Watkins e A. Lenárt, ed.). Odense, Dinamarca. [www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-Out-of-School](http://www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-Out-of-School) (último acesso em outubro de 2021)

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2011. *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education: An exploration of challenges and opportunities for developing indicators [Mapeamento da Implementação de Políticas para a Educação Inclusiva: Uma análise dos desafios e oportunidades para o desenvolvimento de indicadores]*. (S. Ebersold e A. Watkins, ed.). Odense, Dinamarca. [www.european-agency.org/resources/publications/mapping-implementation-policy-inclusive-education-exploration-challenges-and](http://www.european-agency.org/resources/publications/mapping-implementation-policy-inclusive-education-exploration-challenges-and) (último acesso em outubro de 2021)

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012. *Perfil de Professores Inclusivos*. Odense, Dinamarca. [www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers](http://www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers) (último acesso em outubro de 2021)

Ainscow, M., 2015. *Towards Self-Improving School Systems: Lessons from a city challenge [Rumo a Sistemas Escolares de Autoaperfeiçoamento: Lições de um desafio de uma cidade]*. Abingdon, Oxon: Routledge



Ainscow, M., Dyson, A., Hopwood, L. e Thomson, S., 2016. *Primary Schools Responding to Diversity: barriers and possibilities [Resposta das Escolas Primárias à Diversidade: barreiras e possibilidades]*. CPRT Research Survey 8. York: Cambridge Primary Review Trust. [cprtrust.org.uk/wp-content/uploads/2016/05/Ainscow-report-160505.pdf](http://cprtrust.org.uk/wp-content/uploads/2016/05/Ainscow-report-160505.pdf) (último acesso em julho de 2021)

Alves, I. Pinto, P.C. e Pinto., T.J., 2020. 'Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges' [Desenvolver a educação inclusiva em Portugal: Evidências e desafios] *Prospects*, 49, 281–296

Bešić, E., 2020. 'Intersectionality: A pathway towards inclusive education?' [Interseccionalidade: Um caminho para a educação inclusiva?] *Prospects*, 49, 111–122

Burns, T., 2015. *Governing Complex Education Systems. Trust and Education [Governação de Sistemas de Educação Complexos. Confiança e Educação]*. Apresentação na Conferência da OCDE sobre Sistemas Educativos Complexos, Haia, 7 de dezembro de 2015

Comissão Europeia, 2017a. *Conclusões do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros, reunidos no Conselho, sobre a inclusão na diversidade a fim de alcançar uma educação de elevada qualidade para todos*. 2017/C 62/02

Comissão Europeia, 2017b. *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. Desenvolvimento das escolas e um ensino da excelência para um melhor começo de vida*. SWD (2017) 165 final

Comissão Europeia, 2018. *Teachers and school leaders in schools as learning organisations. Guiding Principles for policy development in school education [Professores e diretores de escola em escolas enquanto organizações educativas. Princípios orientadores para o desenvolvimento de políticas na educação escolar]*. Bruxelas: DG Educação, Juventude, Desportos e Cultura, Escolas e Multilinguismo

Comissão Europeia, 2020. *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões Concretizar o Espaço Europeu da Educação até 2025*. COM (2020) 625 final

Comissão Europeia, 2021. *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. Estratégia da UE sobre os direitos da criança*. COM (2021) 142 final

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2020. *A Equidade na Educação Escolar na Europa: Estruturas, políticas e desempenho dos alunos*. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia

Comissão para os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas, 2016. *General comment No. 4, Article 24: Right to inclusive education [Comentário geral n.º 4, Artigo 24.º: Direito à educação inclusiva]*, 2 de setembro de 2016. CRPD/C/GC/4/. [refworld.org/docid/57c977e34.html](http://refworld.org/docid/57c977e34.html) (último acesso em julho de 2021)



Comissário para os Direitos Humanos do Conselho da Europa, 2017. *Fighting school segregation in Europe through inclusive education [Combater a segregação escolar na Europa através da educação inclusiva]*. Posição escrita. Estrasburgo: Conselho da Europa. [rm.coe.int/fighting-school-segregation-in-europe-through-inclusive-education-a-posi/168073fb65](http://rm.coe.int/fighting-school-segregation-in-europe-through-inclusive-education-a-posi/168073fb65) (último acesso em julho de 2021)

Comité Diretor de Alto Nível do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 – Educação 2030 da UNESCO], 2018. *Statement of support. Accountability and the Right to Education [Declaração de apoio. Responsabilidade e direito à educação]*. Paris: UNESCO

Conselho da União Europeia, 2019. *Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2019 relativa a sistemas de educação e acolhimento na primeira infância de elevada qualidade*. 2019/C 189/02. Bruxelas: Conselho da União Europeia. [eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&rid=4](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&rid=4) (último acesso em julho de 2021)

Conselho da União Europeia, 2020. *Conclusões do Conselho sobre os professores e formadores europeus do future*. 2020/C 193/04. Bruxelas: Conselho da União Europeia. [eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020XG0609%2802%29&qid=1644585669704](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020XG0609%2802%29&qid=1644585669704) (último acesso em julho de 2021)

Conselho da União Europeia, 2021. *Resolução do Conselho sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação rumo ao Espaço Europeu da Educação e mais além (2021-2030)*. 6289/1/21 REV 119, fevereiro de 2021

Conselho de Direitos Humanos, 2019. *Empowering children with disabilities for the enjoyment of their human rights, including through inclusive education [Capacitar as crianças com deficiência para que possam usufruir dos seus direitos humanos, também através da educação inclusiva]*. Relatório do Alto Comissário da ONU para os Direitos Humanos, Quadragésima Sessão do Conselho dos Direitos Humanos, Assembleia Geral da ONU

Donnelly, V.J., 2016. *Decentralisation – an overview of international trends [Descentralização – uma visão geral das tendências internacionais]*. Apresentação no Seminário Temático da Agência Europeia sobre Descentralização nos Sistemas Educativos, Reykjavík, 27 de outubro de 2016

Downes, P., 2014a. *Access to Education in Europe: A Framework and Agenda for System Change [Acesso à Educação na Europa: Um Quadro e uma Agenda para a Mudança do Sistema]*. Lifelong Learning Book Series. Dordrecht: Springer Verlag

Downes, P., 2014b. *Towards a Differentiated, Holistic and Systemic Approach to Parental Involvement in Europe for Early School Leaving Prevention [Rumo a uma Abordagem Diferenciada, Holística e Sistémica do Envolvimento dos Pais na Europa para a Prevenção do Abandono Escolar Precoce]*. Paris: Comissão Europeia, Urbact, Prevent



Downes, P., 2015. *Quality labels and structural indicators for social inclusion in schools – including relational systems for parental involvement and one-stop shop community centres* [Selos de qualidade e indicadores estruturais para a inclusão social nas escolas – incluindo sistemas relacionais para o envolvimento dos pais e centros comunitários de balcão único]. Apresentação convidada no EU Commission Schools Policy Group [Grupo de Políticas Escolares da Comissão Europeia], Rue Joseph II, Bruxelas, 4-5 de junho de 2015

Ebersold, S. e Meijer, C., 2016. 'Financing inclusive education: Policy challenges, issues and trends' [Financiamento da educação inclusiva: desafios, problemas e tendências], em A. Watkins e C. Meijer (ed.), *Implementing Inclusive education: Issues in bridging the policy-practice gap. International Perspectives on Inclusive Education*, Volume 8. Bingley: Emerald

Ebersold, S., Watkins, A., Óskarsdóttir, E. e Meijer, C., 2019. 'Financing inclusive education to reduce disparity in education: trends, issues and drivers' [Financiamento da educação inclusiva para reduzir a disparidade na educação: tendências, problemas e impulsionadores], em M.J. Schuelka, C.J. Johnstone, G. Thomas e A.J. Artiles (ed.), *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. Londres: Sage

Gabinete Internacional de Educação da UNESCO, 2016. *Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education* [Chegar a Todos os Alunos: Um Pacote de Recursos para Apoiar a Educação Inclusiva]. Genebra: Gabinete Internacional de Educação da UNESCO. [unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243279](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243279) (último acesso em julho de 2021)

Gabinete Internacional de Educação da UNESCO, 2019. *Inclusive Curriculum* [Currículo inclusivo]. Genebra: Gabinete Internacional de Educação da UNESCO. [ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/i/inclusive-curriculum](https://ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/i/inclusive-curriculum) (último acesso em julho de 2021)

Loireman, T., Forlin, C. e Sharma, U., 2014. 'Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature' [Indicadores de medição da educação inclusiva: Uma revisão sistemática da literatura], em C. Forlin e T. Loireman (ed.), *Measuring Inclusive Education. International Perspectives on Inclusive Education*. Vol. 3. Bingley: Emerald

Magnússon, G., Göransson, K. e Lindqvist, G., 2019. 'Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden' [Contextualização da educação inclusiva na política educativa: o caso da Suécia] *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5 (2), 67–77

Moriña, A., 2017. 'Inclusive education in higher education: challenges and opportunities' [Educação inclusiva no ensino superior: desafios e oportunidades] *European Journal of Special Needs Education*, 32 (1), 3–17

Norwich, B., 2019. 'From the Warnock Report (1978) to an Education Framework Commission: A Novel Contemporary Approach to Educational Policy Making for Pupils With Special Educational Needs/Disabilities' [Do Relatório Warnock (1978) a uma Comissão do Quadro de Referência para a Educação: Uma abordagem contemporânea inovadora à elaboração de políticas de educação para alunos com necessidades educativas especiais/deficiência] *Frontiers in Education*, 4. [doi.org/10.3389/feduc.2019.00072](https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00072) (último acesso em julho de 2021)



OCDE, 2010. *The high cost of low educational performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes* [O elevado custo do baixo desempenho escolar: o impacto económico a longo prazo da melhoria dos resultados do PISA]. Paris: OECD Publishing

OCDE, 2015. *Universal skills: What countries stand to gain* [Competências universais: O que os países têm a ganhar]. Paris: OECD Publishing

OCDE, 2016. *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed* [Estudantes com fraco desempenho: porque ficam para trás e como ajudá-los a ter sucesso]. PISA. Paris: OECD Publishing

OCDE, 2019. *Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework. Student Agency for 2030* [Futuro da Educação e Competências 2030: Quadro conceptual de aprendizagem. Agenciamento dos Estudantes para 2030].

[oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student\\_Agency\\_for\\_2030\\_concept\\_note.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf) (último acesso em julho de 2021)

OCDE, 2020. *Education Policy Perspectives no. 9. An implementation framework for effective change in schools* [Perspetivas sobre as Políticas de Educação n.º 9. Um quadro de implementação para mudanças eficazes nas escolas]. Paris: OECD Publishing

Organização das Nações Unidas, 1989. *Convenção sobre os Direitos da Criança, 20 de novembro de 1989*

Organização das Nações Unidas, 2006. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*

Parlamento Europeu, Conselho da União Europeia, Comissão Europeia, 2017. *Pilar Europeu dos Direitos Sociais*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia

UNESCO, 2015. *Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4*. Paris: UNESCO.

[uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en\\_2.pdf](https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf) (último acesso em julho de 2021)

UNESCO, 2017a. *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Paris: UNESCO

UNESCO, 2017b. *Unpacking sustainable development goal 4: Education 2030 – A Guide* [Compreender o objetivo de desenvolvimento sustentável 4: Educação 2030 – Um guia]. Paris: UNESCO

UNESCO, 2020. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all* [Relatório Mundial de Monitorização da Educação de 2020: Inclusão e Educação: Todos, sem exceção]. Paris: UNESCO

União Europeia, 2012. *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia*. 2012/C 326/02

Viennet, R. e Pont, B., 2017. *Education policy implementation: A literature review and proposed framework* [Implementação de políticas de educação: uma revisão literária e quadro proposto]. OECD Education Working Papers, No. 162 [Documentos de Trabalho sobre Educação da OCDE, n.º 162]. Paris: OECD Publishing

Ydo, Y., 2020. 'Inclusive education: Global priority, collective responsibility' [Educação inclusiva: prioridade global, responsabilidade coletiva] *Prospects*, 49, 97–101.

[doi.org/10.1007/s11125-020-09520-y](https://doi.org/10.1007/s11125-020-09520-y) (último acesso em julho de 2021)



Secretariado:

Østre Stationsvej 33  
DK-5000  
Odense C  
Denmark  
Tel.: +45 64 41 00 20  
[secretariat@european-agency.org](mailto:secretariat@european-agency.org)

Delegação em Bruxelas:

Rue Montoyer 21  
BE-1000  
Brussels  
Belgium  
Tel.: +32 2 213 62 80  
[brussels.office@european-agency.org](mailto:brussels.office@european-agency.org)

[www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

**PT**

[www.european-agency.org/activities/KeyPrinciples](http://www.european-agency.org/activities/KeyPrinciples)

