



Índex para a inclusão

Desenvolvendo a aprendizagem e
a participação na escola

Tony Booth e Mel Ainscow

Versão inglesa (Reino Unido) escrita por Tony Booth e Mel Ainscow

Edição e produção para o CSIE feitas por Mark Vaughan, OBE

Edição inglesa (Reino Unido) revista e publicada exclusivamente pelo CSIE

Versão portuguesa produzida pela **Cidadãos do Mundo** com
autorização escrita da CSIE

Tradução: Ana Benard da Costa

José Vaz Pinto

Título original

Index for Inclusion:
developing learning and participation in schools
revised edition 2002
by Tony Booth and Mel Ainscow

Edição e produção para a CSIE por Mark Vaughan

Copyright © 2002 CSIE

Disponível em: CSIE, New Redland Building, Coldharbour Lane, Frenchay, Bristol BS16 1QU, UK. Tel. +44 (0)117 328 4007; website www.csie.org.uk

Equipa do *Índex* para a Inclusão

Mel Ainscow, Centre for Educational Needs, University of Manchester; Kristine Black-Hawkins, Faculty of Education, University of Cambridge; Professor Tony Booth, Centre for Educational Research, Canterbury Christ Church University College; Chris Goodey, Parent Governor, London Borough of Newham; Janice Howkins, Assistant head teacher, Swakeleys School, London Borough of Hillingdon; Brigid Jackson-Dooley, Head teacher, Cleves Primary School, London Borough of Newham; Patrícia Potts, Senior Research fellow, Canterbury Christ Church University College; Richard Rieser, Director, Disability Equality in Education, formerly Advisory Teacher for Inclusion, London Borough of Hackney
Judy Sebba, Senior Adviser (Research), Standards and Effectiveness Unit, Department for Education and Skills; Linda Shaw, Co-Director, Centre for Studies on Inclusive Education; Mark Vaughan, Founder, Centre for Studies in Inclusive Education

Agradecimentos

- A produção do material do *Índex* foi apoiada por: Kristine Black-Hawkins, Shjaron Rustemier e Linda Shaw.
- As ideias iniciais sobre o *Índex* foram elaboradas com base no trabalho de Yola Center e colegas da Universidade de Macquarie, Austrália, e Luanna Meyer e colegas da Universidade de Siracusa, Estados Unidos. Mark Vaughan e Mel Ainscow reuniram a equipa, reorientando-se a preocupação sobre inclusão das crianças individuais para o desenvolvimento inclusivo de escolas. É feita uma menção particular à influência do trabalho de Susan Hart, John MacBeith e Mara Sapon-Shevin.
- As revisões também receberam a contribuição das ideias de Denise Kingston e Lucy Ruddy, ao adaptarem o *Índex* para creches e jardins de infância.
- A Agência de Formação de Professores e o Departamento de Educação e Emprego promoveram o financiamento necessário para as investigações com o *Índex*; além disso, o Departamento de Educação e Emprego distribuiu gratuitamente o *Índex* a todas as escolas e autoridades educativas da Inglaterra em Abril de 2000.
- Agradecimentos especiais vão também para as escolas e Autoridades Educativas que participaram nas investigações sobre o *Índex* (entre 1997 e 1999):
 - Birmingham Acoks Green Junior, Franley High, Gilberstone Primary, Golden Hillock Secondary, Ridpool Primary & Nursery.
 - Bradford Beckfoot Grammar, Buttershaw Upper, Gurlington First, Scotchman Middle.
 - Harrow Cannon Lane First, Harrow High, Hatch End High, St. John Fisher, RC First & Middle, Welldon Park Middle.
 - Stockpot Etchells Primary.
 - Tameside Egerton Park Community High, Flowery Filed Primary, Two Trees High.
 - Tower Hamlets Bangabandhu Primary, George Green's Secondary, Morpeth Secondary e Olga Primary.

Índex para a Inclusão

Primeira publicação em Março de 2000. Edição revista em Setembro de 2002 e reimpressa em Dezembro de 2002.

© World Copyright CSIE Ltd. ISBN 1872001181

Preço da versão original: 24.50 £ (incluindo taxas e portes apenas em Inglaterra)

Design do original de Susan Clarke pela Expression, IP23 8HH, que serviu de orientação a esta versão

Fotos desta versão gentilmente cedidas por Ramos Leitão

CSIE, New Redland Building, Coldharbour Lane, Frenchay, Bristol BS16 1QU, UK.

Website: www.csie.org.uk. Tel. +44 117 328 4007 Fax: +44 117 328 4005

CIDADÃOS DO MUNDO, Rua Gago Coutinho 6, 2710-566 Sintra – Portugal

Website da rede inclusão da CM: <http://redeinclusao.web.ua.pt>. Tel. e Fax: +351 21 9230383

Introdução à tradução Portuguesa

O *Índex* para a Inclusão está neste momento traduzido em cerca de 26 línguas e esse número será ultrapassado em breve por mais traduções que estão em curso. Embora tenha sido utilizado como instrumento de trabalho em Projectos realizados em Portugal visando a promoção da educação inclusiva, nunca tinha sido traduzido em Português (PT).

O fundador do CSIE, Mark Vaughan, propôs à Associação Cidadãos do Mundo, a assinatura dum contrato através do qual se autoriza esta Associação a traduzir para Português a edição escolar do *Índex* para a Inclusão e a proceder à sua colocação online e à sua reprodução e distribuição em Portugal. A concessão destas autorizações foi dada, em Portugal, exclusivamente à Associação Cidadãos do Mundo.

A Direcção da Associação Cidadãos do Mundo agradece ao CSIE a confiança que lhe foi manifestada e agradece à tradutora do *Índex* para Português (BR) a colaboração que lhe foi prestada.

O texto reflecte a organização e funcionamento do sistema educativo onde o texto foi produzido e, apesar do esforço feito na tradução para o referenciar à realidade portuguesa, esse facto tem de ser tido em conta na utilização deste instrumento de trabalho.

Ana Maria Bénard da Costa

Índice

<u>Uma abordagem das escolas numa perspectiva inclusiva.....</u>	<u>7</u>
<u>Bem-vindo ao Índice para a Inclusão.....</u>	<u>7</u>
<u>Conceitos-chave: desenvolver uma linguagem para a inclusão.....</u>	<u>9</u>
<u>A estrutura da avaliação: dimensões e secções.....</u>	<u>14</u>
<u>Os materiais de avaliação: indicadores e perguntas.....</u>	<u>16</u>
<u>O processo do Índice.....</u>	<u>18</u>
<u>O que podem esperar realizar as escolas</u>	<u>20</u>
<u>O processo do Índice.....</u>	<u>22</u>
<u>Uma visão geral.....</u>	<u>22</u>
<u>Começar a trabalhar com o Índice.....</u>	<u>24</u>
<u>Conhecer a escola</u>	<u>32</u>
<u>Elaborar um plano de desenvolvimento (projecto educativo) inclusivo.....</u>	<u>41</u>
<u>Implementar as prioridades.....</u>	<u>44</u>
<u>Avaliar o processo do Índice</u>	<u>48</u>
<u>Indicadores e perguntas.....</u>	<u>52</u>
<u>Lista de Indicadores.....</u>	<u>53</u>
<u>Indicadores e Perguntas.....</u>	<u>56</u>
<u>Resumo e questionários.....</u>	<u>101</u>
<u>Mais leituras.....</u>	<u>115</u>



Parte 1

Uma abordagem das escolas numa perspectiva inclusiva

Bem-vindo ao *Índex* para a Inclusão

O *Índex* é um recurso de apoio ao desenvolvimento das escolas. É um documento abrangente que pode ajudar todos que procuram progredir e encontrar novos caminhos na sua área de intervenção. Os materiais são elaborados a partir dos conhecimentos e da experiência que as pessoas têm sobre a sua própria prática. Desafiam e apoiam o desenvolvimento de qualquer escola, independentemente desta se considerar como mais ou menos inclusiva.

A inclusão está frequentemente associada a alunos¹ que apresentam deficiências ou a alunos considerados com “necessidades educativas especiais”. No entanto, no *Índex*, a inclusão diz respeito à educação de todas as crianças e jovens. O *Índex* oferece a todas as escolas um instrumento de auto-avaliação e de desenvolvimento, construído a partir dos pontos de vista dos profissionais, dos gestores, dos alunos, e dos pais², assim como dos outros membros da comunidade. Implica uma observação pormenorizada sobre a forma como se podem diminuir, em relação a qualquer aluno, as barreiras à sua aprendizagem e à sua participação.

O *Índex* não constitui uma iniciativa adicional ao funcionamento das escolas, mas um meio de as aperfeiçoar, de acordo com os valores inclusivos. Não é uma forma alternativa de procurar o sucesso, mas um caminho que o visa através das relações de colaboração e do desenvolvimento das condições de ensino e de aprendizagem. Na medida em que foca os valores e as condições de ensino e de aprendizagem, pode ajudar a garantir o aperfeiçoamento das escolas. Encoraja uma perspectiva de aprendizagem que implica o envolvimento activo das crianças e dos jovens, integrando a sua própria experiência nas matérias a ensinar. Trata-se de um documento prático, que esclarece o significado da inclusão em todos os espaços das escolas: nas salas de professores, nas salas de aula e nos recreios.

O *Índex* foi produzido ao longo de três anos, com a ajuda de uma equipa de professores, pais, dirigentes, investigadores e a representação de organizações de pessoas com deficiência que tinham uma larga experiência em apoiar a orientação inclusiva das escolas. Uma versão inicial foi testada em seis escolas primárias e secundárias e, seguidamente, uma versão modificada foi avaliada num programa de investigação-ação em dezassete escolas de quatro Autoridades Locais de Educação

¹ Nestes materiais, utilizamos o termo “alunos” para referir crianças e jovens que frequentam escolas, independentemente da sua idade.

² Nestes materiais, utilizamos o termo “pais” para significar pais/encarregados de educação.

Uma abordagem das escolas numa perspectiva inclusiva

(ALE)³. As escolas consideraram que os materiais as ajudaram a identificar e a aplicar processos de desenvolvimento que, de outro modo, teriam passado despercebidas. Por outro lado, sugeriram formas de aperfeiçoar estes materiais. A primeira versão foi produzida em Março de 2000, e foi distribuída gratuitamente pelo Departamento de Educação e Emprego, em Inglaterra, por todas as escolas primárias, secundárias e de educação especial assim como pelas ALE. Esta nova edição, embora seja, no seu conjunto, semelhante à versão preliminar, simplifica a linguagem do *Índex* e contém outras modificações que foram sugeridas por comentários e por observações feitas sobre a sua utilização.

O *Índex* em acção

“É qualquer coisa em que podem entrar e de que podem sair, e que não pretende dizer: é a partir daqui que têm de começar”.

Utilizando o *Índex* de variadas maneiras

Não existe uma maneira “certa” de utilizar o *Índex*. O capítulo 2 descreve apenas um modo de o utilizar. Parte do princípio de que o processo se inicia e é conduzido no âmbito de escolas individuais. No entanto, muitas escolas acham vantajoso iniciar a sua utilização com o apoio de alguém que já esteja treinado a usá-lo. Em

algumas áreas, conjuntos ou agrupamentos de escolas trabalham em colaboração, umas com as outras, e com a equipa da ALE. Verificaram que, deste modo, se mantém mais facilmente o interesse por este trabalho

A parte 2 baseia-se, ainda, na ideia de que a utilização do *Índex* faz parte de todo o planeamento da acção que visa o desenvolvimento da escola. Algumas escolas começam por um trabalho de menor escala, por exemplo, usando os materiais para motivar, nos professores e nos dirigentes, uma maior consciencialização sobre a inclusão. Este passo pode depois conduzir a uma intervenção mais aprofundada. Outras, antes de se lançarem nos problemas do ensino e da aprendizagem, começam pelas secções do *Índex* que se relacionam com o aperfeiçoamento das condições de trabalho dos profissionais e do seu relacionamento. O *Índex* também tem sido usado para estruturar aspectos específicos de investigação realizada nas escolas, por professores ou por grupos criados para tal. Qualquer utilização é legítima desde que promova a reflexão sobre a inclusão e conduza a uma maior participação dos alunos na cultura, no currículo e na comunidade das suas escolas.

Os conteúdos do *Índex*

O *Índex* contém quatro elementos:

³ As “Autoridades Locais de Educação” são Serviços descentralizados de Educação, existentes no Reino Unido, que não têm paralelo em Portugal.

Uma abordagem das escolas numa perspectiva inclusiva

Conceitos-chave

- Apoiar a reflexão sobre o desenvolvimento inclusivo da escola

Enquadramento da avaliação: dimensões e secções

- Estruturar a abordagem da avaliação e do desenvolvimento da escola

Materiais de avaliação: indicadores e perguntas

- Permitir uma avaliação pormenorizada de todos os aspectos da escola e ajudar a identificar prioridades relativas à mudança.

Um processo inclusivo

- Assegurar que o processo de avaliação, planeamento para a mudança e concretização prática dos planos, sejam em si mesmos, inclusivos.

Conceitos-chave: desenvolver uma linguagem para a inclusão

Os conceitos-chave do *Índex* são “inclusão”, “barreiras à aprendizagem e à participação” e “apoio à diversidade”. Estes conceitos proporcionam uma linguagem que facilita a discussão sobre o desenvolvimento da educação inclusiva.

Inclusão

Cada pessoa tem os seus próprios pontos de vista sobre um conceito tão complexo como é o da inclusão. As dimensões, secções, indicadores e questões oferecem, sobre ela, uma visão cada vez mais detalhada. Muitas pessoas consideram que a noção de inclusão se torna mais clara à medida que se envolvem com a utilização destes materiais.

Algumas das ideias que constituem a abordagem da inclusão do *Índex* estão resumidas na figura 1. A inclusão envolve mudança. Trata-se de um *processo* contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos. É um ideal a que todas as escolas podem aspirar mas que nunca será plenamente atingido. Mas a inclusão ocorre logo que se inicia o processo de desenvolvimento da aprendizagem. Uma escola inclusiva é aquela que está em movimento.

A participação significa a aprendizagem em conjunto com os outros e a colaboração com eles em experiências educativas partilhadas. Isto requer um envolvimento activo na aprendizagem e tem implicações na forma como é vivido o processo educativo. Mais ainda, implica o reconhecimento, a aceitação e a valorização de si próprio.

Uma abordagem das escolas numa perspectiva inclusiva

Figura 1 Inclusão em educação

A inclusão em educação implica:

- Valorizar, igualmente, todos os alunos e todo o pessoal.
- Aumentar a participação e reduzir a exclusão dos alunos das culturas, currículos e comunidades das escolas locais.
- Reestruturar as políticas, culturas e práticas nas escolas, de forma que estas respondam à diversidade dos alunos da localidade.
- Reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos, não somente aos que têm deficiências ou que são categorizados como tendo “necessidades educativas especiais”.
- Utilizar as estratégias adoptadas para ultrapassar as barreiras ao acesso e à participação com que alguns alunos se deparam, de modo a que estas venham a beneficiar duma forma mais geral, todos os alunos.
- Olhar para as diferenças entre os alunos como recursos de apoio à aprendizagem, em vez de as considerar como problemas a resolver.
- Reconhecer o direito dos alunos a serem educados na sua localidade de residência.
- Desenvolver as escolas considerando os seus profissionais, bem como os alunos.
- Sublinhar o papel das escolas na construção das comunidades e no desenvolvimento dos valores, bem como no aumento do sucesso da aprendizagem.
- Incentivar as relações mútuas, entre escolas e comunidades.
- Reconhecer que a inclusão na educação é um dos aspectos da inclusão na sociedade.

Desenvolver a inclusão implica reduzir as pressões de exclusão. A “exclusão disciplinar” consiste na retirada temporária ou permanente de um aluno, pelo facto deste ter quebrado as regras escolares. É o resultado dum conjunto de pressões para a exclusão. Tal como a inclusão, a exclusão é considerada duma forma ampla. Consiste em todas as pressões temporárias ou duradouras que impedem a plena participação. Estas podem ser resultantes de dificuldades relacionais ou das que derivam das matérias ensinadas, assim como do facto dos alunos se sentirem desvalorizados. A inclusão consiste na minimização de *todas* as barreiras à educação de *todos* os alunos.

A inclusão inicia-se com o reconhecimento das diferenças entre os alunos e o desenvolvimento das abordagens inclusivas do ensino e da aprendizagem que têm como ponto de partida estas diferenças. Isto pode implicar mudanças profundas no que acontece nas salas de aula, nas salas de professores, nos recreios e nas relações com os pais. Para incluir qualquer criança ou qualquer jovem, temos que estar preocupados com toda a pessoa, na sua globalidade. Isto pode ser esquecido quando a inclusão foca unicamente um aspecto do aluno, tal como uma deficiência ou a necessidade de aprender Português como segunda língua. As pressões de exclusão exercidas sobre

Uma abordagem das escolas numa perspectiva inclusiva

uma criança com uma deficiência podem estar relacionadas fundamentalmente com o seu meio de origem ou com o currículo que não se coaduna com os seus interesses. As crianças que aprendem Português como segunda língua podem sentir-se desfasadas da sua cultura ou podem ter experimentado um trauma recente. Mas temos de evitar um pensamento estereotipado. Algumas vezes, estas crianças podem ter mais em comum, mesmo em relação a estes aspectos, com crianças de escolas em que o Português é a língua materna do que com alunos em que tal não sucede.

O trabalho de identificação e de diminuição das dificuldades de determinado aluno pode beneficiar muitos outros em relação aos quais, inicialmente, não se colocavam problemas de aprendizagem. Deste modo, as diferenças entre os alunos no que diz respeito aos seus interesses, conhecimentos, capacidades, meios de origem, língua materna, competências ou deficiências, podem constituir recursos de apoio à aprendizagem.

Os alunos continuam a ser excluídos da educação regular porque têm uma deficiência ou porque são considerados como tendo “dificuldades de aprendizagem”. A inclusão implica tornar as escolas lugares acolhedores e estimulantes, tanto para o pessoal, como para os alunos. Trata-se de constituir comunidades que encorajam e celebram os seus sucessos. Mas a inclusão consiste também na construção de comunidades num sentido mais amplo. As escolas podem trabalhar com outras organizações e com as comunidades, de forma a desenvolver oportunidades educativas e promover as condições sociais dentro das suas localidades.

Barreiras à aprendizagem e à participação

No *Índex*, as “barreiras à aprendizagem e à participação” constituem uma alternativa ao conceito de “necessidades educativas especiais”. A ideia de que as dificuldades de aprendizagem se podem resolver identificando algumas crianças como tendo “necessidades educativas especiais” apresenta limitações consideráveis e confere um rótulo que pode conduzir a uma diminuição das expectativas. Desvia a atenção das dificuldades dos alunos que não têm esse rótulo mas que também as podem ter, e não revela, como suas causas, factores ligados às relações pessoais, às culturas, às estratégias de ensino e de aprendizagem, assim como à organização e política da escola. Contribui para a fragmentação dos esforços feitos pelas escolas para responder à diversidade dos alunos, agrupados segundo diferentes categorias tais como “necessidades educativas especiais”, “Português como segunda língua”, “minorias étnicas” ou “sobredotados e talentosos”.

O conceito de barreiras à aprendizagem e à participação pode ser utilizado para dirigir a atenção sobre o que tem de ser feito para melhorar a aprendizagem de qualquer criança. Os alunos deparam-se com dificuldades quando experimentam barreiras à sua

Uma abordagem das escolas numa perspectiva inclusiva

aprendizagem e participação. As barreiras podem ser encontradas em todos os aspectos da escola, assim como nas comunidades e nas políticas nacionais ou locais. Surgem, igualmente, na interacção entre alunos e naquilo que lhes é ensinado e na forma como se processa o seu ensino. As barreiras à aprendizagem e à participação podem negar o acesso à escola ou limitar a participação dentro dela.

Embora a expressão “necessidades educativas especiais” possa constituir uma barreira ao desenvolvimento de práticas inclusivas nas escolas, mantém-se como parte integrante do quadro cultural e político de todas as escolas e influencia uma variedade de práticas. É utilizado na elaboração de “relatórios de necessidades educativas especiais”, na identificação de dificuldades dos alunos de acordo com os regulamentos existentes, na utilização dos Planos Educativos Individuais, e nas informações que as escolas têm de prestar relativamente às despesas com as “Necessidades Educativas Especiais”. Embora não sejam obrigadas por lei a incluir esta categoria profissional, a maioria das escolas designam alguém como “coordenador das necessidades educativas especiais” e são encorajadas a actuar deste modo pelos regulamentos existentes. São preferíveis designações alternativas tais como “coordenador do apoio à aprendizagem”, “coordenador do desenvolvimento da aprendizagem” ou “coordenador da inclusão”. Estes termos encorajam um conceito de apoio mais amplo que relaciona o trabalho feito com os alunos que têm dificuldades com as mudanças a introduzir em relação a todos.

A mudança para uma nova forma de encarar as dificuldades educativas é uma matéria complexa, dado que, para alguns fins, temos que continuar a utilizar a linguagem existente. Mas os que adoptam os conceitos alternativos sentem que isso os ajuda a encontrar novas possibilidades de identificar e ultrapassar as dificuldades nas escolas.

Recursos para apoiar a aprendizagem e a participação

A minimização das barreiras à aprendizagem e à participação envolve a mobilização de recursos no âmbito das escolas e das suas comunidades. Há sempre mais recursos disponíveis para este fim do que os que são efectivamente utilizados. Quando se fala de recursos não se trata unicamente de dinheiro. Tal como as barreiras, eles podem ser encontrados em qualquer aspecto da escola. Nos alunos, pais, comunidades e professores; na mudança das culturas, políticas e práticas. Os recursos baseados nos alunos, na sua capacidade de orientar a sua própria aprendizagem e se apoiarem mutuamente, tal como o recurso baseado na capacidade dos professores se ajudarem uns aos outros, são particularmente subestimados. Existe uma grande riqueza de conhecimento no âmbito da escola sobre o que contribui para dificultar a aprendizagem e a participação dos alunos, cujo potencial não é devidamente utilizado. O *Índex* ajuda as escolas a basearem-se no seu próprio conhecimento e na sua busca de

Uma abordagem das escolas numa perspectiva inclusiva

progresso e desenvolvimento.

A Figura 2 apresenta-nos um conjunto de questões que podem ser utilizadas na reflexão sobre o conhecimento existente em relação às culturas, políticas e práticas da escola.

Figura 2 Abordar as barreiras e os recursos nas escolas

- Quais as barreiras ao acesso e à participação?
- Quem se depara com barreiras à aprendizagem e à participação?
- Como podem ser minimizadas as barreiras à aprendizagem e à participação?
- Que recursos existem para apoiar a aprendizagem e a participação?
- Como podem ser mobilizados recursos adicionais para apoiar a aprendizagem e a participação?

Apoio à diversidade

Quando se considera que as dificuldades são causadas pelas “necessidades educativas especiais” de determinadas crianças ou jovens, conclui-se que o apoio consiste na requisição de meios humanos suplementares para apoiar determinados alunos. O *Índex* adopta um conceito bem mais alargado de “apoio”, considerando, como tal, *todas as actividades que podem desenvolver a capacidade da escola em responder à diversidade*. Dar apoio individual constitui só uma parte da tentativa de aumentar a participação dos alunos. O apoio está também presente quando os professores preparam as suas aulas tendo em vista todos os seus alunos, reconhecendo os seus diferentes pontos de partida, experiências e estilos de aprendizagem ou quando os alunos se ajudam uns aos outros. Quando as actividades educativas são planeadas para apoiar a participação de todos os alunos, diminui a necessidade de apoio individualizado. Do mesmo modo, a experiência do apoio a determinado aluno pode levar a um aumento da aprendizagem independente e activa, assim como contribuir para o desenvolvimento do ensino de um grupo mais vasto de alunos. O apoio faz parte integrante de todo o ensino e todos os membros da equipa docente estão empenhados nele. Uma maior responsabilidade pela coordenação do apoio pode estar a cargo de um número limitado de pessoas mas, ao planear-se a forma de exercer esta coordenação, é essencial que se faça a ligação entre o apoio a alunos individuais e a grupos e as actividades de aperfeiçoamento do pessoal e do currículo.

Um modelo social das dificuldades educativas e das deficiências

A utilização do conceito de “barreiras à aprendizagem e à participação”, em vez da expressão “necessidades educativas especiais”, faz parte do modelo social, como forma de encarar as dificuldades na aprendizagem e as deficiências. Este contrasta com o modelo médico, segundo o qual as dificuldades educativas derivam de deficiências ou

Uma abordagem das escolas numa perspectiva inclusiva

incapacidades da criança ou do jovem. De acordo com o modelo social, as barreiras à aprendizagem ou à participação podem ser causadas pela natureza das circunstâncias sociais e económicas que afectam as suas vidas.

As deficiências são barreiras à participação dos alunos com incapacidades ou doenças crónicas. As deficiências podem ser criadas pelo ambiente em que vivem ou pela interacção de atitudes discriminatórias, acções, culturas, políticas e práticas institucionais relativamente às incapacidades, à dor ou a doenças crónicas. A incapacidade pode ser definida como uma limitação de uma função física, intelectual ou sensorial, de tipo prolongado, embora a noção de incapacidade intelectual seja problemática e possa, de forma injustificada, sugerir uma explicação física para uma dificuldade que é de outra ordem. As escolas não podem fazer muito para ultrapassar as incapacidades mas podem diminuir consideravelmente as deficiências produzidas pelas atitudes discriminatórias, as acções e as barreiras institucionais.

Discriminação institucional

O relatório MacPherson⁴, resultante do inquérito sobre a forma como foi encarado pela polícia o assassinato de Stephen Lawrence, chamou a atenção sobre o racismo institucional no âmbito das forças policiais e de outras instituições, incluindo escolas e serviços educativos. A discriminação institucional está profundamente enraizada nas culturas e influencia a visão que se tem sobre as pessoas, assim como as respostas que lhe são dadas, incluindo as que se referem a escolhas para cargos profissionais. A discriminação institucional é muito mais vasta do que o racismo. Inclui o modo como se podem prejudicar pessoas por motivos relacionados com o género, a deficiência, a classe social, a origem étnica e a orientação sexual. Constitui uma barreira à participação e, no contexto educativo, pode impedir a aprendizagem. Pelo facto das pessoas estarem mais familiarizadas com o debate sobre o racismo e o sexismo do que com as questões que envolvem a deficiência, isso pode contribuir para que estejam menos conscientes do papel que em relação a ela, cabe às pessoas e às instituições. O racismo, o sexismo, o “classismo”, a homofobia e a atitude face à deficiência partilham uma raiz comum que consiste na intolerância perante a diferença e o abuso do poder para criar e perpetuar as desigualdades. Tornar as escolas inclusivas pode contribuir para que as pessoas se consciencializem, de uma forma penosa, sobre as suas atitudes e práticas discriminatórias.

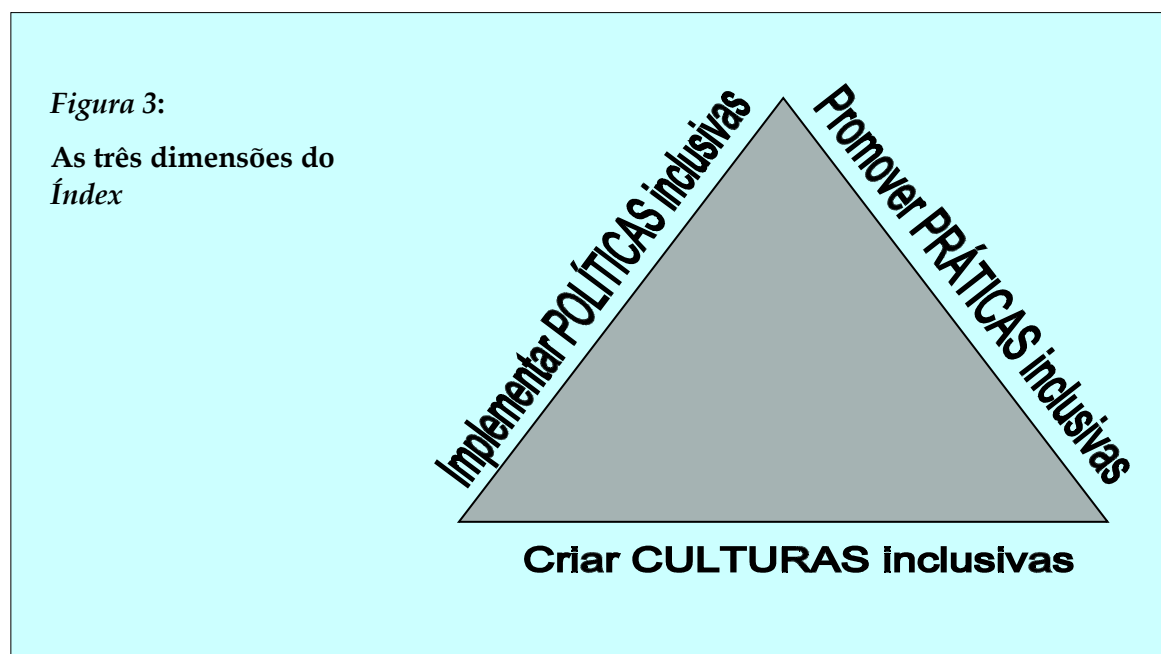
A estrutura da avaliação: dimensões e secções

A inclusão e a exclusão são analisadas através de três dimensões do desenvolvimento das escolas, relacionadas entre si: criar culturas inclusivas, produzir políticas inclusivas e

⁴ Macpherson, W. (1999) *The Stephen Lawrence Inquiry* (Macpherson Report), Command Paper 4261 vol. 1, London, Stationary Office.

Uma abordagem das escolas numa perspectiva inclusiva

desenvolver práticas inclusivas (ver figura 3). Estas dimensões foram escolhidas para que seja focada a mudança da escola. A experiência com a utilização do *Índex* tem revelado que elas têm sido vistas, muito frequentemente, como meios capazes de estruturar o desenvolvimento da escola.



As três dimensões são todas necessárias para o desenvolvimento da inclusão na escola e qualquer plano de mudança da escola deve prestar atenção a todas elas. No entanto, a dimensão “criar culturas inclusivas” está colocada, propositadamente, na base do triângulo.

Por vezes dá-se muito pouca atenção ao potencial que tem a cultura da escola para apoiar ou dificultar o ensino e a aprendizagem. No entanto, ela está no centro do aperfeiçoamento da escola. O desenvolvimento de valores inclusivos partilhados por todos e as relações de colaboração podem conduzir a mudanças nas outras dimensões. É através de culturas escolares inclusivas que as mudanças nas políticas e nas práticas podem ser mantidas pelos novos alunos e novos membros do pessoal.

Cada dimensão está dividida em duas secções de modo a focar, posteriormente, a atenção no que deve ser feito para desenvolver a aprendizagem e a participação na escola. As dimensões e secções estão referidas na figura 4. Em conjunto, proporcionam um *quadro de avaliação* que permite estruturar um plano de desenvolvimento (projecto educativo) da escola, podendo constituir os seus diferentes capítulos. As escolas podem querer assegurar-se de que estão a fazer progressos em todas estas áreas.

Uma abordagem das escolas numa perspectiva inclusiva

Figura 4 As dimensões e as secções do Índice

Dimensão A Criar culturas inclusivas

Secção A.1 Construir o sentido de comunidade

Secção A.2 Estabelecer valores inclusivos

Esta dimensão cria uma comunidade segura, receptiva, colaboradora e estimulante, na qual todos são valorizados, constituindo um suporte de sucesso para todos. Desenvolve uma partilha de valores inclusivos que são transmitidos a todos os novos elementos da escola, aos alunos, aos dirigentes e aos pais. Os princípios e valores nas escolas de cultura inclusiva orientam as decisões sobre as políticas e as práticas de sala de aula, de modo a que o aperfeiçoamento da escola constitua um processo contínuo.

Dimensões B Implementar políticas inclusivas

Secção B.1 Desenvolver a escola para todos

Secção B.2 Organizar o apoio à diversidade

Esta dimensão assegura que a inclusão penetre em todos os planos da escola. As políticas encorajam a participação dos alunos e dos educadores, desde que começam a fazer parte da escola, procuram abranger todos os alunos da localidade e minimizar as pressões de exclusão. Todas estas políticas envolvem estratégias claras de mudança. Consideram-se como apoio todas as actividades que conduzem a um aumento da capacidade de resposta à diversidade dos alunos. Todas as formas de apoio são organizadas de acordo com os princípios inclusivos e enquadram-se numa única estrutura.

Dimensão C Promover práticas inclusivas

Secção C.1 Organizar a aprendizagem

Secção C.2 Mobilizar os recursos

Esta dimensão tem a ver com o desenvolvimento de práticas que traduzem as culturas e as políticas inclusivas da escola. As aulas são dadas de forma a responder à diversidade dos alunos. Estes são encorajados a participar em todos os aspectos da sua educação, o que implica que se tenha em conta as suas experiências realizadas fora da escola e os conhecimentos aí adquiridos. Para além dos recursos materiais, os educadores utilizam, como recursos de apoio à aprendizagem e à participação, os seus próprios saberes, mutuamente partilhados, os alunos, os pais e as comunidades.

Os materiais de avaliação: indicadores e perguntas

Cada secção contém entre 5 a 11 indicadores (ver páginas.53-55) Estes constituem uma declaração de intenções que, ao serem comparados com as situações vigentes, conduzem ao estabelecimento de prioridades para o desenvolvimento.

Cada prioridade representa um aspecto importante da escola, embora, algumas vezes, a importância de uma questão, seja ela a característica étnica, o género ou a deficiência, possa ser explicitada através do conjunto dos diferentes indicadores.

O Índice em acção

“É como as bonecas russas – à medida que nos movemos ao longo das dimensões, secções, indicadores e perguntas, aprofundamos, cada vez mais, tudo o que se passa na escola e o modo como a podemos aperfeiçoar”

O significado de cada indicador é clarificado através de uma série de perguntas (ver páginas

Uma abordagem das escolas numa perspectiva inclusiva

56-99). As perguntas colocadas em cada indicador ajudam a definir o seu significado e ajudam as escolas a explorá-los em pormenor. Desencadeiam e desafiam a reflexão sobre um determinado indicador e tornam visível o conhecimento que já existia sobre a escola. Focalizam a investigação sobre a situação actual da escola, fornecem ideias adicionais para actividades que visam o aperfeiçoamento e servem de critério para avaliação do progresso. Frequentemente, só quando as pessoas se envolvem com os pormenores das perguntas é que vêem o significado prático do *Índex*.

No fim de cada conjunto de perguntas, convidam-se as pessoas a acrescentar mais umas. Pressupõe-se que os profissionais de todas as escolas produzam a sua própria versão do *Índex*, adaptando e mudando as perguntas existentes e acrescentando outras.

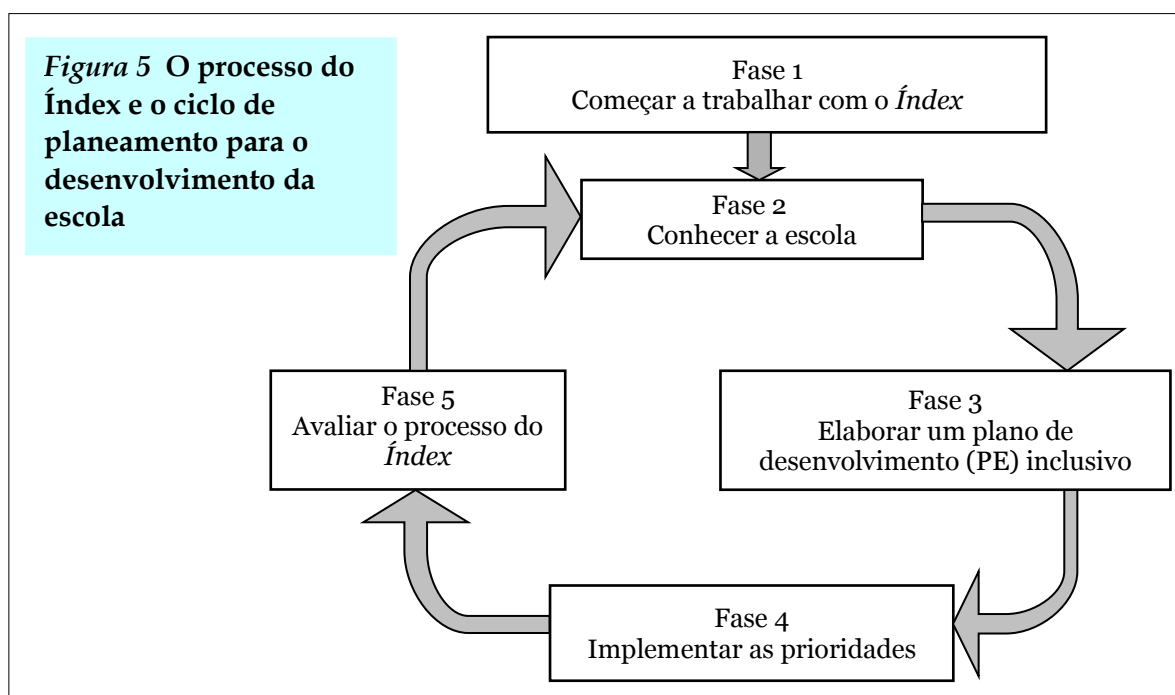
Alguns indicadores e algumas perguntas referem-se a assuntos cuja responsabilidade é partilhada entre as escolas e as ALE, tais como o acesso aos edifícios escolares, as orientações sobre “necessidades educativas especiais” e as políticas de admissão. Esperamos que estas ALE e as escolas trabalhem em conjunto, de modo a produzirem planos para os edifícios e procedimentos para o aperfeiçoamento dos documentos orientadores das políticas de admissão, de forma a encorajar a participação de todos os alunos nas escolas das respectivas comunidades.

Em algumas escolas, os profissionais da escola e os dirigentes podem decidir não utilizar, naquele momento, determinados indicadores, ou que estes apontam para caminhos que não querem seguir. Pressupõe-se que as escolas respondam de formas diversas e adaptem os materiais às suas próprias necessidades. No entanto, deve resistir-se à tentativa de mudar quando essa mudança se destine a evitar os desafios resultantes de determinado indicador ou determinada pergunta.

Noutras escolas, com determinadas características, os indicadores e as perguntas podem não ser aplicáveis. Escolas só para um dos sexos e muitas escolas de orientação religiosa não estão organizadas de forma a atenderem todos os alunos das suas localidades. No entanto, os membros destas escolas podem desejar fazer planos para o desenvolvimento inclusivo da sua escola ou escolas e podem querer utilizar os indicadores e as perguntas para prosseguirem com estes objectivos. Estão sujeitas aos mesmos requisitos das restantes escolas no que diz respeito a uma mudança inclusiva, por exemplo, em relação ao currículo nacional ou em relação à legislação que visa a deficiência ou a raça. Quando o *Índex* foi publicado pela primeira vez, não se previa que fosse utilizado pelas escolas especiais. No entanto, algumas têm-no utilizado para tornar visíveis eventuais restrições à participação dos alunos e dos profissionais.

O processo do *Índex*

O processo do *Índex* contribui, ele próprio, para o desenvolvimento da inclusão. Envolve uma auto-avaliação colaborativa que se baseia na experiência de todos os que estão relacionados com a escola. Não consiste em avaliar as competências de alguém, mas em encontrar formas de apoiar o afeioadamente da escola e dos profissionais. Uma versão deste processo está descrita em pormenor na parte 2. Pode ser representada da mesma forma que um plano circular de desenvolvimento da escola, com uma fase adicional no primeiro ano “Começar a utilizar o *Índex*”, na qual o grupo coordenador se familiariza com os materiais e com a forma de os utilizar (ver figura 5).



No entanto, o desenvolvimento da escola não deve ser visto como um processo mecânico. Ele surge tanto das conexões entre valores, emoções e acções como da reflexão cuidadosa, da análise e do planeamento. Implica não só as mentes, mas também os corações.

O *Índex* em acção

O *Índex* tem sido utilizado num vasto número de escolas do Reino Unido e em muitos outros países. As escolas tiram o melhor proveito dele quando se apropriam dos materiais e os adaptam às suas condições particulares. O *Índex* foi criado tendo em vista, também, a elaboração de documentos de política educativa de nível nacional e local. A orientação governamental sobre a Educação Inclusiva⁵ reflecte o enquadramento da avaliação do *Índex* quando sugere que a inclusão é “um processo

⁵ Inclusive Schooling, Children with Special Educational Needs, DfES/0774 de Nov. de 2001

Uma abordagem das escolas numa perspectiva inclusiva

através do qual as escolas, as ALE e outros serviços, desenvolvem as suas culturas, políticas e práticas”. Descreve o *Índex* como um meio através do qual “as escolas ... podem ... identificar e remover as barreiras à aprendizagem e participação”⁶. O *Índex* exerce, reconhecidamente, influência no documento sobre o “Trabalho com Professores de Apoio”⁷. Alguns dos seus conceitos básicos são partilhados com as orientações oficiais sobre inclusão no currículo nacional⁸ e nas orientações dos Inspectores da “Ofstead”⁹ e directores de escolas.¹⁰ Para além disso, constitui uma parte da fundamentação do “Modelo de Escola Inclusiva”¹¹. Está a ser preparada uma versão do *Índex* para apoiar o desenvolvimento de todos os aspectos das ALE, desde o serviço de bombeiros até ao funcionamento da biblioteca. Uma ALE reorganizou a sua acção sobre inclusão a partir das dimensões e secções do *Índex*, de modo a torná-lo compatível com o trabalho que pretendia realizar para apoiar as escolas, tendo o responsável pela inclusão referido que “O *Índex* é o documento orientador dessa Autoridade”. Uma outra ALE fez uma revisão da meta relativa ao número de escolas que pretendia que trabalhassem com *Índex*, passando de 25% a 40% para 100%. Muitas ALE têm apoiado grupos de escolas que trabalham colaborativamente com o *Índex* e isto tem-se revelado particularmente eficaz no envolvimento inicial das escolas e na sustentabilidade desse envolvimento. Foram e ainda estão a ser preparadas versões do *Índex* em Árabe, Chinês (para utilização em Hong Kong) Finlandês, Francês, Alemão, Indiano, Húngaro, Maltês, Norueguês, Português, Romeno, Espanhol e Sueco. Têm sido utilizadas versões em Inglês na Austrália, Canadá, África do Sul e EUA. Uma equipa internacional, apoiada pela UNESCO, tem estudado o modo como se podem desenvolver versões do *Índex* para as áreas ou países do Sul, economicamente pobres.¹²

O *Índex* em acção

Ele produz efeitos que beneficiam os alunos, influenciando os pontos de vista e aumentando a consciência das reais implicações da inclusão

Este trabalho tem reforçado a noção de que os conceitos, o enquadramento, os materiais de avaliação, e o processo de utilização do *Índex*, têm tido uma ampla aplicação. Tem havido sugestões sobre a forma como o *Índex* pode ser aperfeiçoado e há uma especial necessidade de contar com mais exemplos sobre as

⁶ Department for Education and Skills (2001)

⁷ Department for Education and Employment (2000) *Working with Teaching Assistants*, London, DfEE

⁸ Department for Education and Employment (1999) Inclusion, providing effective schools for all pupils, in *The National Curriculum Handbook for Primary Teachers in England*, London, DfEE.

⁹ Office for Standards in Education, Children's Services and Skills

¹⁰ Office for Standards in Education (2000) *Evaluating educational inclusion*, London, DfEE-

¹¹ Department for Education and Employment (2001) *Inclusive School Design*, London, DfEE.

¹² Booth T. and Black-Hawkins k. (2001) *Developing an Index for Inclusion with countries of the South*, Paris, UNESCO.

Uma abordagem das escolas numa perspectiva inclusiva

diferentes actividades realizadas no seu âmbito. Alguns exemplos estão incluídos na parte 2 e está em preparação um dossier extensivo com breves relatórios sobre este trabalho, assim como estudos de caso¹³ pormenorizados sobre “o *Índex* em acção”. Estes serão publicados em separado.

O que podem esperar realizar as escolas

A inclusão tem sido considerada como a pedra-chave¹⁴ da política educativa governamental. No entanto, muito professores argumentam que têm de trabalhar muito para minimizar as pressões de exclusão decorrentes das políticas que, encorajando a competição entre escolas, podem conduzir a uma concepção restritiva do sucesso dos alunos. Muitas barreiras à aprendizagem e à participação têm origem em contextos sobre os quais as escolas têm muito pouco controle. As barreiras mais poderosas estão associadas à pobreza e ao stress que ela produz. No entanto, as escolas podem ter e têm um papel a desempenhar. Podem influenciar de forma radical as experiências educativas dos alunos e dos profissionais, desenvolvendo culturas em que cada um é respeitado e em que as políticas e as práticas apoiam todos os alunos a envolver-se no processo de aprendizagem, a colaborar com os colegas e a atingir os melhores resultados. Muitas escolas, em circunstâncias muito diversas, consideram que o *Índex* os ajuda a assumir um grau de controlo no seu próprio desenvolvimento, analisando o que fazem, determinando prioridades para a mudança e pondo-as em prática.

¹³ Centre for Studies in Inclusive Education (2002 em preparação) *Working with the Index for Inclusion*, Bristol, CSIE.

¹⁴ Department for Education and Employment (1998) *Meeting Special Educational Needs: A Programme of Action*, London, DfEE (p8).

Parte 2

O processo do *Índex*

Uma visão geral

Fase 1 Começar a trabalhar com o *Índex* λ 24

Fase 2 Conhecer a escola λ 32

Fase 3 Elaborar um plano de desenvolvimento (projecto educativo) inclusivo λ 41

Fase 4 Implementar as prioridades λ 44

Fase 5 Avaliar o processo do *Índex* λ 48



Parte 2

O processo do *Índex*

Uma visão geral

O processo do *Índex* inicia-se com o primeiro contacto com os materiais. Ele constrói-se a partir do conhecimento que os membros da comunidade escolar possuem e adapta-se às características particulares da escola. Deste modo, encoraja toda a escola a assumir a autoria do processo. Se se pretende um progresso sustentado da escola, isto implica que ele seja do conhecimento de todos os profissionais, dos gestores, dos pais e dos alunos. Eles têm de ser integrados nas culturas das escolas.

As fases do processo de *Índex* estão referidas na figura 6 e são apresentadas em

Figura 6 O processo do *Índex*

fase 1 Começar a trabalhar com *Índex* (meio período)

Constituir um grupo coordenador

Rever a abordagem sobre o desenvolvimento da escola (projecto educativo)

Despertar o interesse pelo *Índex*

Explorar o conhecimento já existente, através da utilização dos conceitos e do enquadramento da avaliação

Aprofundar a análise, utilizando os indicadores e as perguntas

Preparar o trabalho com outros grupos

fase 2 Conhecer a escola (1 período)

Indagar o conhecimento da equipa e dos órgãos de gestão

Indagar o conhecimento dos alunos

Indagar o conhecimento dos pais e dos membros das comunidades locais

Decidir sobre as prioridades relativas ao plano de desenvolvimento (projecto educativo)

fase 3 Elaborar um plano de desenvolvimento (projecto educativo) inclusivo

Inserir o enquadramento do *Índex* no plano de desenvolvimento (projecto educativo) da escola

Inserir as prioridades no plano de desenvolvimento (projecto educativo) da escola

fase 4 Implementar as prioridades (ao longo do tempo)

Passar as prioridades à prática

Garantir a sustentabilidade do desenvolvimento

Registar o progresso

fase 5 Avaliar o processo do *Índex* (ao longo do tempo)

Avaliar os desenvolvimentos

Rever o trabalho com o *Índex*

Continuar o processo do *Índex*

O processo do *Índex*

pormenor nas páginas seguintes. Se se pretende que o *Índex* seja integrado no ciclo de desenvolvimento da escola, as fases 1, 2 e 3 precisam de estar terminadas bem antes do fim do ano em que se realiza este plano, de modo a que as prioridades possam ser consideradas no planeamento do ano seguinte.

Uma escola descreveu o primeiro ano de trabalho com *Índex* como se se tratasse de iniciar o jogo de saltar à corda, procurando conjugar o processo do *Índex* com as voltas que dá o ciclo de desenvolvimento existente na escola. As escolas diferem na forma como realizam o planeamento escolar. Algumas têm um plano trienal, enquanto outras planeiam para os cinco anos seguintes. Algumas elaboram um plano pormenorizado para o ano seguinte, enquanto outras visam unicamente o período que se segue.

O *Índex* em acção

“Os indicadores e as perguntas pormenorizadas são, de facto, úteis quando as escolas pretendem considerar determinadas questões.

O *Índex* não consiste unicamente num plano pormenorizado, identificando e implementando passo a passo as prioridades para a mudança. O desenvolvimento das escolas é sempre mais complexo e confuso do que isso. As mudanças nos valores propostos pelo *Índex* podem levar os membros da equipa e os alunos a fazer adaptações nas culturas, nas políticas e nas práticas de uma forma muito mais

imprevisível, do que trabalhar determinada prioridade previamente identificada. Isto pode implicar mudanças significativas na forma como os membros da equipa trabalham uns com os outros ou pequenas mudanças no modo como um determinado professor trabalha com as crianças.

O *Índex* em acção

“A nossa AEL avançou significativamente em direcção da inclusão em todas as escolas e o *Índex* ajudou-nos a reflectir sobre o processo a utilizar no apoio às escolas.”

À medida que se processa a exploração das culturas, políticas e práticas da escola, podem tornar-se visíveis actuações em prol do desenvolvimento inclusivo que, previamente, estavam despercebidas. A equipa pode descobrir que, em certos aspectos, a escola é menos inclusiva do que se imaginava. Isto pode ser compensado pela descoberta de recursos para apoiar a aprendizagem e a participação existentes nos profissionais, nos alunos, nos pais e nas comunidades

envolventes.

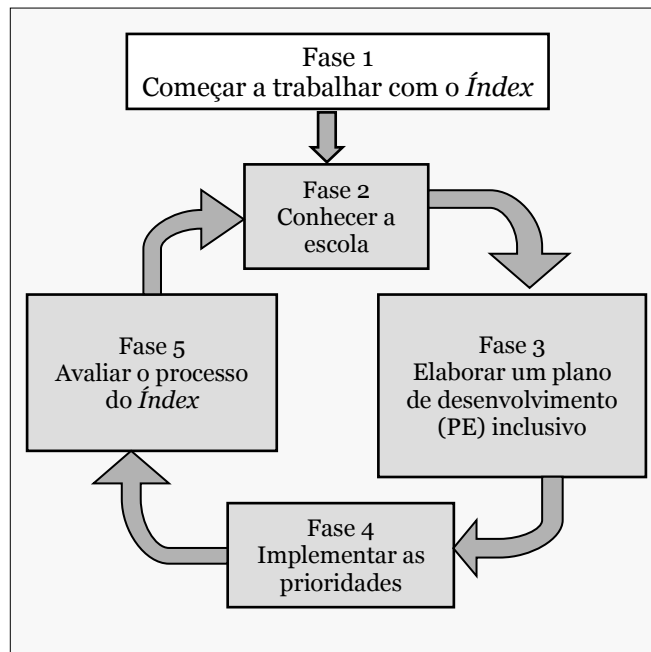
Embora o *Índex* possa ser utilizado pelas escolas trabalhando sozinhas, muitas podem sentir a falta duma ajuda externa, principalmente nas primeiras fases. Para ajudar a iniciar o processo, pode ser útil a organização dum seminário com a participação das pessoas-chave da escola e orientado por alguém que já esteja familiarizado com o *Índex*.

Fase 1

Começar a trabalhar com o *Índex*

(um mês e meio)

- Constituir um grupo coordenador
- Rever a abordagem sobre o desenvolvimento da escola (projecto educativo)
- Despertar o interesse pelo *Índex*
- Explorar o conhecimento já existente, através da utilização dos conceitos e do enquadramento da avaliação
- Aprofundar a análise utilizando os indicadores e as perguntas
- Preparar o trabalho com outros grupos



A primeira fase do *Índex* começa com a organização dum grupo coordenador que seja representativo da escola. O grupo avalia a abordagem do desenvolvimento da escola e estabelece a relação entre o trabalho com o *Índex* e a organização das actividades em curso. Os membros do grupo divulgam o *Índex* na escola, informam-se sobre os materiais e preparam a sua utilização na avaliação da escola, em conjunto com os profissionais, a direcção, os pais e os alunos. Esta fase deve ficar concluída a meio do trimestre.

Inclui-se, nesta fase, um conjunto de 12 actividades que visam apoiar e estruturar o papel do grupo coordenador. Pressupõe-se que, previamente, os membros do grupo leram a parte 1. Cada actividade deve ter um tempo limite e deve ser realizada em subgrupos com o máximo de 4 participantes. Estas actividades também podem ter lugar em seminários com grupos de professores e outros membros da equipa, a fim de os familiarizar com os materiais e os ajudar a decidir como os irão utilizar.

Constituir um grupo coordenador

Se se pretende que o *Índex* apoie o desenvolvimento da escola, o director e os outros professores titulares devem envolver-se nele. Se existir um grupo de planeamento da escola, deve ser ele a iniciar o processo. Os membros deste grupo devem incluir o

O processo do *Índex*

coordenador do apoio à aprendizagem e, quando for relevante, um professor de apoio à aprendizagem dos alunos que têm o Português como segunda língua. É importante que o grupo traduza a composição étnica e de género da escola e possa incluir um representante dos pais, alunos, direcção, ou pessoal não docente. Outras pessoas podem aderir, à medida que o trabalho avança. Uma vez que as escolas diferem muito em tamanho e em composição, o grupo coordenador do *Índex* também deverá variar. Numa grande escola secundária, cada departamento pode ter o seu grupo de planeamento, ligado ao grupo central.

Os materiais devem estar acessíveis a todos os membros do grupo. As escolas são encorajadas a fotocopiar quaisquer materiais utilizados nas escolas, devendo cada membro do grupo coordenador ter o seu próprio conjunto de materiais. Isto pode incluir indicadores e perguntas adicionais, análises das consultas feitas a outros elementos da escola, e acetatos para apresentações.

Incluir um amigo crítico

Os grupos coordenadores têm considerado, muitas vezes, que é útil ter um “amigo crítico”. Deve ser alguém de fora da escola, que conheça a escola razoavelmente bem, que a apoie, desafiando-a, e que se comprometa a acompanhar o processo até ao fim.

O *Índex* em acção

“Cada escola que pretenda utilizar o *Índex* deve ser aconselhada a relacionar-se com outra escola (ou mais), de modo a manter viva a chama da mudança e a acrescentar novas questões para debate”.

Esta pessoa precisa de ter a confiança do grupo e da escola, e saber respeitar a natureza sensível de algumas das discussões nas quais estará envolvido. Pode ser alguém familiarizado com o *Índex*, capaz de ajudar nas investigações pormenorizadas sobre a escola e na recolha e análise dos pontos de vista dos profissionais, dirigentes, pais e alunos.

De entre as pessoas que têm sido solicitadas para fazerem o papel de amigos críticos, encontram-se professores de outras escolas, consultores educacionais, psicólogos educacionais e membros de instituições de ensino superior. Uma escola de ensino básico e outra de secundário aproveitaram o trabalho com o *Índex* para estabelecer ligações mais próximas entre si, utilizando os respectivos coordenadores pedagógicos como amigos críticos, uma da outra.

Um amigo crítico pode ajudar a garantir que a escola não evite encarar questões controversas. No entanto é sempre necessário que os membros do grupo sejam capazes de solicitar aos colegas que apresentem dados que baseiam as suas opiniões e conclusões sobre a escola.

O processo do *Índex*

Ter cuidado na forma de aplicar a inclusão

O grupo coordenador deve tornar-se um modelo das práticas inclusivas, trabalhando de forma cooperativa, assegurando-se que todos estão a ser ouvidos, independentemente do seu género, origem ou status e de que ninguém domina as discussões. Os membros do grupo devem sentir que podem confiar uns nos outros e que é possível falar livremente e com confiança. Cada membro do grupo precisa de apresentar as suas opiniões de forma que suscite o diálogo. Os diferentes pontos de vista devem ser bem-vindos, considerando-se como motores do pensamento no grupo.

O *Índex*: o que eu quero para o meu filho

“O meu querido, afável e fascinante filho é absolutamente maravilhoso tal como é. Gosta de futebol, de pintar, brincar com carrinhos, divertir-se com os amigos tal como qualquer outro rapaz de seis anos e ele tem síndrome de Down. Mas isso não é um problema para ele. Ele não precisa de cura ou arranjo. Ele precisa de participar e estar incluído. Por isso, o processo do *Índex* é um presente para mim como pai e companheiro, porque ajudará a nossa escola a fazer uma análise

aprofundada do que ela necessita de mudar e adaptar, no currículo e na nossa forma de pensar para fazer com que o Sérgio frequente a escola a que pertence. Constituímos um grupo coordenador, que integra o Conselho Executivo, os responsáveis pelos serviços especializados de apoio educativo e eu mesmo como representante dos pais. Escolhemos para nos apoiar de forma amiga e crítica um psicólogo de fora da área de intervenção da escola.

Rever a abordagem sobre o desenvolvimento da escola (projecto educativo)

O trabalho com o *Índex* proporciona uma oportunidade de avaliar a forma como se processa o desenvolvimento da escola. As escolas diferem consideravelmente na forma como planeiam o seu desenvolvimento. Algumas envolvem um vasto grupo de pessoas a trabalharem em conjunto, de forma relativamente sistemática, tal como aqui se descreve. Outras, em resposta à solicitação dos inspectores, podem elaborar um documento escrito, implicando um pequeno número de elementos. A utilização do *Índex* pode ajudar a realizar qualquer destas abordagens ao planeamento.

É provável que, para além do plano formal de desenvolvimento, existam diversas actividades destinadas ao aperfeiçoamento da escola, iniciadas pela própria escola ou por incentivos externos, locais ou nacionais. O processo do *Índex* pode ser utilizado para facilitar a sua coordenação, evitando sobreposições e facilitando a partilha de experiências.

Actividade 1 Avaliar o plano de desenvolvimento (projecto educativo) da escola (tempo previsto: 1 hora)

Os membros do grupo podem usar as seguintes perguntas para avaliar o planeamento do desenvolvimento da escola:

O processo do *Índex*

Como foi elaborado o plano de desenvolvimento (projecto educativo) da escola?

Qual o conteúdo do plano?

Como foi implementado?

Que outras actividades visando o desenvolvimento têm lugar na escola?

Como estão a ser coordenadas?

Como se podem aperfeiçoar o processo de planeamento e os conteúdos do plano?

Despertar o interesse pelo *Índex*

Antes de se tomarem decisões específicas sobre o plano, é importante que os membros da comunidade escolar sejam informados sobre o *Índex*. Numa das sessões de sensibilização pode envolver-se alguém de fora da escola, já familiarizado com ele, como por exemplo, um membro da ALE ou o coordenador do grupo de trabalho do *Índex*. A partir desta sessão, podem reforçar-se o grupo coordenador com mais elementos.

Explorar o conhecimento já existente, através da utilização dos conceitos e do enquadramento da avaliação

Os membros do grupo coordenador precisam de partilhar uma visão sobre o *Índex* antes de a transmitir a outros. Podem começar por partilhar os seus conhecimentos, utilizando os conceitos fundamentais e o enquadramento de avaliação do *Índex*., antes de focar os assuntos adicionais levantados pelos indicadores e pelas perguntas. As actividades 2, 3 e 4 podem ajudar a estruturar o conhecimento existente, ao longo de uma ou mais reuniões. O grupo deve ter presente que, nesta fase, quaisquer ideias de desenvolvimento devem ser consideradas como provisórias, até que sejam considerados todos os pontos de vista sobre a escola.

Actividade 2 O que é inclusão? (30 minutos)

O grupo do *Índex* deve partilhar os seus pontos de vista sobre a Inclusão:

Em que medida se considera a inclusão como associada a “crianças com necessidades especiais”?

Em que medida a inclusão é identificada com alunos cujo comportamento é considerado problemático?

Em seguida, devem olhar para a figura 1, na página 10 “Inclusão em educação”. As ideias expressas na figura 1 resumem a abordagem do *Índex* sobre a inclusão e cada elemento deve, por sua vez, discutir cada tema. A experiência com esta actividade mostra-nos que não é aconselhável prolongá-la por muito tempo. As discussões sobre inclusão revelam, muitas vezes, pontos de vista muito arreigados. É improvável que todos concordem sobre todos os aspectos do conceito de inclusão do *Índex*. É necessário que se assuma que o objectivo é abranger todos os alunos que enfrentam barreiras na aprendizagem e na participação, qualquer que seja a causa, e que isso implica mudanças nas culturas, nas políticas e nas práticas das escolas. Mas, para além deste consenso alargado, a resolução de diferenças mais profundas pode levar bastante mais tempo. As pessoas que usam o

Índex sentem que reavaliam e desenvolvem a sua concepção sobre a inclusão à medida que trabalham com ele.

Actividade 3 Barreiras e recursos (20 minutos)

O grupo coordenador deve relembrar a descrição das dimensões e das secções da figura 4, na página 16. Podem usar estes títulos para estruturar o seu pensamento sobre barreiras e recursos, à medida que respondem às seguintes perguntas:

Que barreiras à aprendizagem e à participação surgem nas culturas, políticas e práticas das escola?

Quem enfrenta barreiras à aprendizagem e à participação na escola?

Que recursos se podem mobilizar para apoiar a aprendizagem e a participação e desenvolver culturas, políticas e práticas na escola?

Actividade 4 Em que consiste o apoio? (20 minutos)

Na parte 1, página 13, refere-se a noção de apoio como “todas as actividades que podem desenvolver a capacidade da escola em responder à diversidade”. O grupo coordenador poderá considerar as seguintes perguntas:

Quais as actividades da escola que podem ser consideradas como apoio?

Quais as implicações da definição de apoio do *Índex* para o trabalho da equipa educativa?

Quais as implicações da definição de apoio do *Índex* para o trabalho dos coordenadores. ‘

Aprofundar a análise, utilizando os indicadores e as perguntas

O grupo coordenador precisa de se familiarizar com os indicadores e as perguntas e com a forma como podem ser utilizados para explorar as culturas, as políticas e as práticas. A utilização dos indicadores e das perguntas baseia-se naquilo que já é conhecido e, ao encorajar uma exploração pormenorizada da escola, dirige a atenção para questões que não tenham sido consideradas previamente.

Actividade 5 Utilizar os indicadores para identificar preocupações provisórias (25 minutos)

O objectivo desta actividade é identificar preocupações que pode ser necessário examinar mais tarde. A lista dos indicadores vem referida nas páginas 53-55. Estes podem ser analisados, quer através de um questionário (questionário 1, nas páginas 103-106), quer utilizando cartões, com um indicador escrito em cada um. Os questionários podem ser respondidos individualmente e, em seguida, comparados com os outros do grupo, de modo a que possam ser discutidas as diferenças. Em alternativa, o grupo pode separar os cartões em quatro montes, de acordo com a adequação à situação da escola. A resposta a cada indicador é dada de uma de entre quatro opções: “concordo totalmente”; “concordo em parte”; “discordo” e “preciso de mais informação”. Na distribuição dos cartões, estes devem ser colocados em montes com estes mesmos títulos. Escolhe-se a expressão “preciso de mais informação” quando o significado do indicador é impreciso ou a informação é insuficiente para se tomar uma decisão. O significado do indicador pode ser clarificado, procurando-o na parte 3 e lendo as perguntas com ele relacionadas.

No fim do questionário, há um espaço para escrever até cinco prioridades de desenvolvimento. O questionário ou a distribuição das tarefas chamam a tenção sobre aspectos da escola, de modo a que se possam identificar as prioridades. Se se utilizarem os questionários com outros grupos é preciso lembrar que o que se pretende identificar são as prioridades e não comparar os questionários no seu

conjunto. Fazer uma análise pormenorizada dos questionários, compilar gráficos, quadros e tabelas pode implicar demasiado tempo e pode atrasar o início do trabalho. Assim, o grupo deve partilhar e discutir as suas prioridades provisórias.

Esta actividade também proporciona uma oportunidade de se reflectir sobre a utilidade do uso dos questionários. Todos os indicadores estão escritos para que a concordância em relação a eles sugira uma avaliação positiva da escola. Isto pode encorajar as pessoas a considerar a escola como mais inclusiva do que na realidade é. O grupo terá de encarar esta possibilidade e desafiar cada um a apresentar as evidências que considera correctas.

Actividade 6 Discutir evidências (20 minutos)

O grupo deve chegar a um consenso sobre um indicador relativo a um aspecto em que se considera que a escola está a funcionar bem e outro em que considerem que é possível melhorar. Em qualquer dos casos, devem apresentar evidências que apoiem o seu ponto de vista, considerando o seguinte:

Qual o grau de concordância sobre este indicador?

Qual a evidência que apoia os pontos de vista sobre este indicador?

Que evidência relativa a outros indicadores, na mesma dimensão ou em diferentes dimensões, reforça esta posição?

Que informação adicional pode ser útil?

Actividade 7 Relacionar indicadores e perguntas: culturas, políticas e práticas (35 minutos)

Ao utilizarem-se os materiais de avaliação do *Índex*, devem sempre relacionar-se os indicadores com as perguntas que definem o seu significado. Aos pares, os membros do grupo, devem seleccionar um indicador em cada dimensão que seja possível aperfeiçoar e outro em que se sente que a escola está a funcionar bem. Isto deve incluir o indicador da actividade 6. Em seguida, devem explorar as perguntas relacionadas com os indicadores. Embora, por razões de estilo, cada pergunta esteja escrita de modo a ser respondida por sim ou não, algumas perguntas podem ser do tipo “até que ponto...”. Podem ser respondidas de forma idêntica à utilizada com os indicadores: “concordo inteiramente”, “concordo até certo ponto”, “discordo” e “preciso de mais informação”.

Os indicadores seleccionados e as respectivas perguntas devem ser lidas com as seguintes questões em mente:

Qual o nível de adequação das perguntas?

Que perguntas devem ser acrescentadas?

Que novas áreas de desenvolvimento são sugeridas pelas perguntas?

Pede-se às pessoas que se envolvam activamente nas perguntas, mudando-as e acrescentando outras, de modo a que se tenham em conta as circunstâncias particulares da escola.

Actividade 8 Reanalizar todos os indicadores e todas as perguntas (1 hora)

Esta actividade pode ser realizada entre as reuniões. Os membros do grupo coordenador devem trabalhar individualmente, lendo todos os indicadores e todas as perguntas. O objectivo não é conduzir uma investigação completa sobre a escola, mas sim, conseguir uma familiaridade com os materiais. Devem responder a cada pergunta, tomando notas sobre as questões que levantam, e, quando necessário, sugerir novas perguntas, devendo então partilhar aquilo que aprenderam. Algumas vezes, as perguntas realçam um aspecto da escola que pode ser facilmente mudado, outras perguntas podem levar a encarar mudanças profundas que é importante empreender.

Actividade 9 Escolher prioridades e planear intervenções (30 minutos)

Quando for seleccionada uma prioridade no âmbito duma determinada dimensão, pode verificar-se a necessidade de a apoiar através da actuação noutras dimensões. Por exemplo, se se optar por uma estratégia anti-bullying, enquanto prioridade de desenvolvimento no âmbito da dimensão B, esta deve ser coordenada com os indicadores sobre relações na dimensão A.

O grupo deverá escolher um indicador que necessita de ser desenvolvido e considerar o seguinte:

Que mudanças devem ter lugar noutras dimensões de modo a assegurar o necessário apoio no indicador seleccionado?

Como podem ser utilizadas as perguntas em futuras investigações sobre o problema escolhido?

Como podem ser apoiados os desenvolvimentos relativos ao indicador em causa?

Actividade 10 Utilizar a Ficha Resumo (20 minutos)

Na parte 4 existe uma Ficha Resumo (página 102) destinada a permitir que o grupo possa recordar as suas prioridades de desenvolvimento. Para que cada desenvolvimento seja devidamente apoiado, pode ser necessário que se tenha de actuar em cada uma das dimensões e secções. A prioridade pode ser enquadrada em termos de um indicador ou grupo de indicadores, de uma pergunta ou grupo de perguntas ou de uma questão que seja importante para a escola e que não esteja abrangida por nenhum dos indicadores ou perguntas do *Índex*.

Actividade 11 Sintetizar o trabalho do grupo (20 minutos)

Os membros do grupo podem reflectir sobre a forma como a sua análise dos indicadores e das perguntas aprofundaram o seu conhecimento sobre as culturas, políticas e práticas da escola, as quais foram exploradas nas actividades 2, e 4. Podem fazer isto em relação às seguintes perguntas:

O que tem sido feito na escola para ultrapassar as barreiras à aprendizagem e participação?

O que precisa de ser melhorado?

O que necessita de uma investigação posterior?

Que novas iniciativas são necessárias?

Actividade 12 Identificar e ultrapassar barreiras através da utilização do *Índex* (20 minutos)

Depois de ter realizado uma profunda avaliação dos materiais, o grupo pode ter ideias sobre a forma como o *Índex* deve ser introduzido na escola e com que problemas se pode deparar. Devem considerar as seguintes perguntas:

Que barreiras podem ser encontradas na escola com a introdução do *Índex*?

Como podem estas barreiras ser ultrapassadas?

Como deve ser introduzido o *Índex*?

Preparar o trabalho com outros grupos

O grupo coordenador deve ler e discutir as orientações sobre as fases 2, e 4 antes de trabalhar com outros grupos.

O processo do *Índex*

Na escola secundária Tetmore o *Índex* tornou-se um documento central de referência. É usado de várias maneiras para rever e avaliar o que estão a fazer, para planear o que vão fazer em seguida e para adoptar uma abordagem inclusiva em relação a novas iniciativas. Numa escola relativamente pequena, uma actividade de formação de professores utilizou as perguntas associadas ao indicador A.2.1 “Existem altas expectativas em relação a todos os alunos”, para fomentar o debate sobre a forma de aumentar o sucesso educativo.

O *Índex* foi também utilizado para analisar os programas vocacionais da escola. Isto foi realizado por um grupo em que participaram os diversos chefes dos diferentes departamentos, tendo estes tido um papel de liderança. O *Índex* ajudou a criar uma perspectiva alargada de inclusão, em que todo o pessoal se responsabilizava por todos os alunos. Para apoiar este processo, foi criado um “dossier púrpura” dado a cada membro da equipa e que fornecia informação sobre a aprendizagem de todos os alunos da escola.

Desde há vários anos que o departamento de apoio à aprendizagem se tem empenhado na iniciativa, visando o desenvolvimento curricular, assim como o progresso dos alunos. Os departamentos curriculares submetem pedidos ao departamento de apoio à aprendizagem para que desenvolvem áreas curriculares específicas. Como resultado destes pedidos, este departamento, em colaboração com o departamento de Educação Física, usou aspectos do *Índex* para desenvolver um programa que garante mais apoio aos alunos que têm o Inglês como segunda língua.

Foram também tomadas medidas para melhorar a inclusão de alunos com deficiências

físicas nos principais eventos desportivos, em vez de criar grupos separados para eles, no fim do dia.

Como resultado do trabalho com o *Índex*, os organizadores dos passeios escolares passaram a incluir os alunos com deficiência, em vez de os relegar para o departamento de apoio à aprendizagem. Um passeio escolar que incluía a visita a uma margem do rio que não era acessível a cadeiras de rodas foi mudado para a visita a uma quinta, de modo a que estes alunos nela pudessem participar. Uma viagem ao estrangeiro que, inicialmente, estava a ser organizada para os alunos com deficiência pelo departamento de apoio à aprendizagem, com programas específicos, passou a ser feita em conjunto por todos os alunos, com a ajuda do motorista e de alguns pais.

O *Índex* também ajudou a promover a coordenação e comunicação para os profissionais que visitaram a escola, tendo em vista os alunos considerados autistas ou como tendo o “espectro do autismo”. Estabeleceu-se um grupo multi-profissional, incluindo um psicólogo, uma terapeuta de fala e dois técnicos de apoio ao comportamento e à aprendizagem. Este grupo teve um impacto significativo na escola. Reformularam o programa de educação sexual, de modo a que abrangesse todos os alunos. Também prepararam um relatório com a ajuda dos pais sobre a forma de trabalho em conjunto.

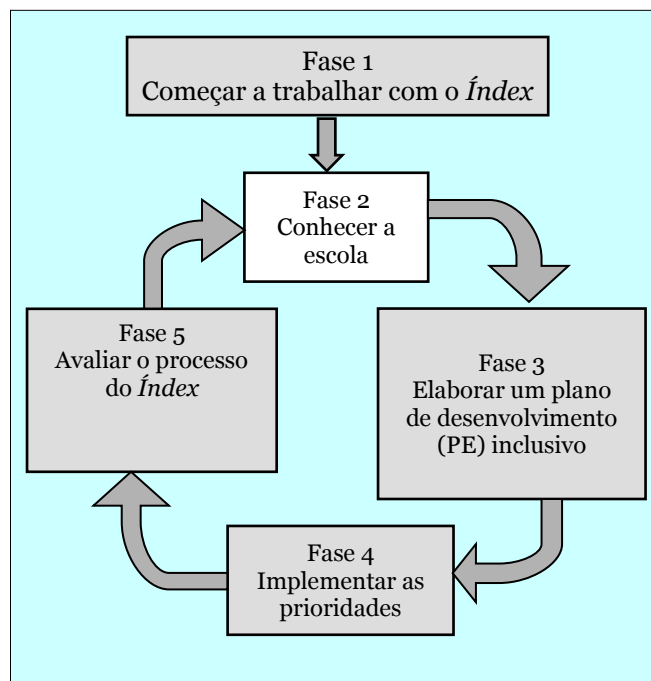
Sobre o papel do *Índex* na escola, foi referido por um professor: “O *Índex* pode ser usado em todo o tipo de fóruns e nas formas mais diversas... (mas) eventualmente, não precisaremos mais do *Índex* porque todos o iremos incluir, naturalmente, naquilo que fizermos.”.

Fase 2

Conhecer a escola

(um período)

- Indagar o conhecimento dos profissionais e dos órgãos de gestão
- Indagar o conhecimento dos alunos
- Indagar o conhecimento dos pais e dos membros das comunidades locais
- Decidir sobre as prioridades relativas ao plano de desenvolvimento (projecto educativo)



O grupo coordenador baseia-se no seu conhecimento do processo de utilização do *Índice* para trabalhar com os colegas da escola, com os pais e outros membros relevantes da comunidade. Eles avaliam os resultados destas consultas e iniciam as investigações que forem necessárias para completar a pesquisa. Podem acordar as prioridades de desenvolvimento com os outros membros da equipa educativa.

Esta fase, assim como todo o restante trabalho com o *Índice*, será diferente de escola para escola. O grupo coordenador responsabiliza-se por decidir qual a melhor forma de orientar este processo.

Indagar o conhecimento dos profissionais e dos órgãos de gestão

O grupo adopta o processo que foi utilizado na fase 1 e que consiste na descrição do conhecimento existente, utilizando os conceitos-chave e o enquadramento de avaliação

O *Índice* em acção
"Desencadeou um debate que, de outro modo, não teria existido"

e, seguidamente, aprofundando estes dados com a utilização dos indicadores e das perguntas, de modo a centrar-se na identificação das prioridades para o desenvolvimento.

A abordagem adoptada na procura de informação sobre a escola depende do tamanho da escola e do facto de

ser uma escola básica ou secundária. Numa escola de grandes dimensões, pode ser impraticável trabalhar, em conjunto, com toda a equipa educativa, excepto numa sessão de sensibilização inicial. O envolvimento no processo pode ser realizado nos diferentes departamentos, ou ciclos, ficando a cargo de um membro da equipa coordenadora garantir a ligação entre eles. Os diferentes grupos podem reunir-se para debater diverso tipo de questões.

Durante o período de consultas, devem ser considerados todos os pontos de vista para debate e futura investigação. Pode ser necessário organizar diferentes estratégias na busca de informações, de modo a que aqueles que não puderam assistir às reuniões ou os que têm relutância em falar num grande grupo, possam exprimir a sua voz. Por exemplo, o grupo coordenador pode organizar debates específicos para os auxiliares de acção educativa ou professores menos experientes ou receber individualmente as respostas aos indicadores e às perguntas.

Um dia para aperfeiçoamento da equipa

Uma forma de iniciar a procura de informação pode consistir na organização de um dia para aperfeiçoamento da equipa, em que os profissionais e os gestores possam trabalhar em conjunto. Se isto for realizado de forma adequada, os profissionais sentirão os benefícios duma experiência inclusiva e ficarão motivados para promover a inclusão na escola. Um esquema duma actividade como esta vem expressa na figura 7, reflectindo as actividades da fase 1. O dia para aperfeiçoamento da equipa pode realizar-se com o apoio de alguém exterior à escola. Pode envolver várias escolas, trabalhando cooperativamente, incluindo, eventualmente, uma escola que já tenha trabalhado com o *Índex*.

Antes desse dia, é necessário seleccionar e adaptar as actividades. Deve tomar-se uma decisão sobre a forma de explorar os indicadores e sobre a necessidade, ou não, de copiar o respectivo questionário. Devem registar-se os pontos de vista dos diferentes grupos e registá-los numa ficha resumo

O grupo coordenador, com base no seu conhecimento dos materiais, deve decidir quanto tempo será necessário para os outros completarem as tarefas. Precisam de manter as pessoas envolvidas nas diferentes actividades.

Algumas pessoas sentem-se pressionadas com os materiais, à medida que se familiarizam com eles, pensando que têm de mudar tudo na escola de uma só vez. Será necessário acentuar que a proposta desta análise consiste em seleccionar as prioridades para o desenvolvimento, mais do que adoptar mudanças radicais.

Figura 7 Um dia para o aperfeiçoamento da escola: a aprendizagem e a participação na escola	
9.30 – 10.00	Introdução ao <i>Índex</i> (toda a equipa)
10.00 – 11.00	Trabalho com os conceitos-chave e o enquadramento da avaliação, de modo a partilhar o conhecimento existente - Actividade 3 (pequenos grupos)
11.00 – 11.30	Intervalo
11.30 – 12.30	Trabalho com os indicadores - Actividades 5 e 6 (pequenos grupos)
12.30 -13.30	Almoço
13.30 – 14.30	Trabalho com os indicadores e as perguntas - Actividades 7 e 8 – para ser continuadas posteriormente (pequenos grupos)
14.30 – 15.30	Troca de ideias sobre as áreas a serem desenvolvidas e sobre a futura investigação - Actividades 9 e 10 (grupos e em seguida toda a equipa)
15.30 – 15.45	Próximos passos no processo (orientado pelo grupo coordenador)
15.45	Intervalo

Áreas provisórias para desenvolvimento e futura investigação

De um modo geral, a partir do momento em que as pessoas ficam envolvidas na análise dos indicadores e das perguntas, são capazes de identificar áreas que consideram que devem ser aprofundadas. Podem identificar algumas áreas em que será necessária uma investigação complementar, antes de ser tomada uma decisão. Podem existir questões em que a equipa concorde que devem ser postas imediatamente em prática. No entanto, algumas prioridades só surgirão depois do tratamento de toda a informação dos diferentes grupos e depois de completada e aprofundada a consultoria.

Planear os próximos passos

No fim do dia para aperfeiçoamento da equipa, o responsável pelo grupo coordenador deverá delinear o que acontecerá de seguida com a informação recolhida e as opiniões expressas. O grupo coordenador terá de recolher e compilar toda a informação da equipa e dos dirigentes. Pode haver áreas que requeiram mais informação por parte dos alunos, dos pais e de outros membros da comunidade. O grupo terá de planear a forma de obter a opinião dos que não puderam participar na reunião.

Indagar o conhecimento dos alunos

As escolas que utilizam o *Índex* consideram que, para se conhecerem as barreiras e os recursos, é particularmente útil ouvir as opiniões dos alunos. A recolha de informações sobre a escola a partir do *Índex* pode ser integrada no currículo, por exemplo, nas aulas de português, nas aulas práticas de ciências ou como parte das aulas de cidadania e de

O *Índex* em acção

“O trabalho mais aprofundado sobre o *Índex* foi conseguido a partir da troca de impressões com os pais e os alunos sobre as dimensões e os indicadores”.

educação pessoal, social e de formação para a saúde.

Todos os alunos da escola deveriam ter a oportunidade de dar alguma contribuição, embora talvez só alguns se possam envolver em discussões mais aprofundadas. Os questionários podem ser úteis quando aplicados individualmente, mas são mais eficazes se processados em grupo e servindo de base a trocas de ideias, Na parte

4 apresenta-se uma lista simplificada e resumida de indicadores (questionário 2 nas páginas 107-108) à qual as escolas podem acrescentar perguntas específicas. Isto deve incluir opiniões que os profissionais atribuem aos alunos e que devem ser testadas, tais como as suas opiniões sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras ou sobre os perigos existentes nos recreios. A parte 4 contém, ainda, questionários que foram utilizados em escolas primárias e secundárias. (questionários 3 e 4 nas páginas 109-112).

Adaptação de um questionário para os alunos

Numa escola secundária do centro da cidade, quase todos os alunos são originários do Bangladesh e, conseqüentemente, só uma minoria é branca. Há igualmente mais rapazes do que raparigas, uma vez que muitos pais, Muçulmanos, preferem que as suas filhas frequentem escolas femininas. Têm receio de que os rapazes pertençam a gangs locais e que isto afecte as relações na escola. Os membros da comunidade local atribuem estes problemas, em parte, à falta de espaço nos seus apartamentos e à falta de recursos para os jovens da área. Na escola há diferentes opiniões sobre a razão que leva tão poucos alunos a aprender Bengali nos exames de admissão à Universidade. O responsável pelas línguas modernas acha que os alunos não estão interessados, enquanto outros professores acham que a causa é a falta de valorização dada à língua materna, o Sylheti. Os pais também se queixaram sobre a falta de privacidade existente nos balneários. Foi proposto que no questionário 2 fossem acrescentados os seguintes itens:

- Gostaria que nesta escola houvesse o mesmo número de rapazes e raparigas.

- Gostaria que houvesse uma maior mistura de alunos de diferentes meios sociais.
- Gostaria de estudar Bengali na preparação para a Universidade.
- A minha família conhece bem o que acontece na escola.
- Os professores conhecem bem as comunidades que rodeiam a escola.
- Os alunos deviam poder falar em Sylheti durante as aulas.
- Os alunos que aprendem Inglês têm o apoio de que necessitam.
- Todos os alunos podem ter apoio quando necessitam.
- As condições dos balneários da Ed. Física são adequadas.
- As casas de banho da escola têm boas condições.
- Nalgumas aulas sinto-me incomodado por causa da minha crença religiosa.

- Preocupo-me com a possibilidade de ter problemas com os *gangs*.
- Posso conviver com colegas que não vivem na minha área.
- A minha família não aprovará que eu tenha determinado amigos na escola.
- Os rapazes e as raparigas tratam-se com respeito.

- É mais fácil conviver com colegas do outro sexo dentro da escola do que fora dela.
- Ninguém é maltratado nesta escola por causa da cor da pele.
- Em casa tenho um lugar onde posso fazer os trabalhos de casa.
- Posso fazer os trabalhos de casa na escola sempre que quiser.

Os alunos podem precisar de ajuda para responder às perguntas. Com as crianças pequenas, pode ser preciso ler cada pergunta e ajudá-las quando têm dificuldade na compreensão das perguntas ou a indicar as suas prioridades no fim do questionário. Pode ser preciso encorajar os alunos a responder de forma verdadeira e não de modo a agradar aos professores ou aos colegas.

Indagar o conhecimento dos pais e dos membros das comunidades locais

O *Índex* em acção

“ No ponto em que nos encontrávamos, a orientação foi essencial,.. foi aí que deixámos de afirmar o que os nossos pais queriam, para passarmos a perguntar-lhes a sua opinião. Alguns dos nossos pressupostos foram por água abaixo”.

A comunicação com os pais e outros membros da comunidade pode ajudar a desenvolver a comunicação entre a escola e casa. Tal como para os alunos, os questionários para os pais podem ser construídos a partir de listas resumidas dos indicadores a que se acrescentam algumas perguntas. Um exemplo de um destes questionários, utilizado numa escola, encontra-se na parte 4 nas páginas 113-

114 (questionário 5). O questionário pode ser elaborado com a colaboração do representante da associação de pais, o qual pode organizar grupos de apoio, formados pelos pais. Numa escola, estes elementos ajudaram a traduzir as perguntas para os pais cuja língua materna não era o Inglês e funcionaram como intérpretes em grupos de discussão. Se tal se justificar, as reuniões de pais podem ser realizadas fora da escola e pode ser preciso garantir diversas formas de fomentar a participação.

Os grupos podem começar por analisar as seguintes perguntas:

- Como se poderia ajudar a aprendizagem dos vossos filhos na escola?
- O que poderemos fazer para que os vossos filhos se sintam mais felizes na escola?
- O que mais gostariam que mudasse nesta escola?

Pode usar-se um questionário como continuação da discussão ou como meio de

O *Índex* em acção

“O *Índex* promoveu a aproximação entre os membros da escola e as comunidades. Orientou as discussões e eliminou dificuldades que se resolveram muito depressa”.

recolha de informação para quem não tenha participado numa dada reunião.

Tal como o trabalho com os pais, pode ser útil conhecer as opiniões de outros membros da comunidade, A população escolar pode não traduzir a composição social da área, em termos de origem étnica, deficiência ou classe social. Para tornar a escola mais representativa, pode ser útil saber quais

são os pontos de vista dos membros da comunidade.

Envolvimento entre a família e a escola

Nesta escola primária, 96% das crianças provêm de famílias asiáticas, a maioria das quais originárias de duas aldeias do Paquistão. A escola tem 14 professores e oito auxiliares, alguns dos quais são bilingues e têm a mesma origem dos alunos. De entre outras actividades, tem sido dado especial ênfase ao relacionamento entre a escola e as famílias. Por exemplo, têm sido realizados, com regularidade, seminários para ajudar as famílias a apoiarem os filhos em casa, nas actividades de leitura. O director considera que estes contactos têm ajudado a escola a trabalhar de forma mais inclusiva.

Dois pais eram membros do grupo coordenador do *Índex*, o qual contava ainda

com o director, dois professores, uma assistente do jardim-de-infância, bilingue, e um psicólogo educacional com o papel de “amigo crítico”.

Uma das primeiras actividades consistiu em organizar uma reunião sobre o *Índex* para pais e professores. Para estimular a discussão utilizaram um questionário baseado nalguns dos indicadores e nalgumas perguntas. Para apoiar a participação, estiveram presentes alguns intérpretes. A reunião teve uma grande participação e os pais levantaram diversas questões. O director achou que este evento favoreceu o debate sobre a inclusão na escola e contribuiu para que o pessoal fosse capaz de definir prioridades.

Decidir sobre as prioridades relativas ao plano de desenvolvimento (projecto educativo)

O que pode mudar na cultura, política e práticas da escola de modo a aumentar a aprendizagem e a participação?

Analisar as evidências

A fim de estabelecer as prioridades para o desenvolvimento, o grupo coordenador deve examinar e analisar as prioridades que foram seleccionadas por todos os que foram consultados. Esta tarefa deve ser partilhada por todos, uma vez que implica um trabalho considerável, particularmente se se tratar duma escola de grandes dimensões. O amigo crítico deve ser escolhido com base na sua capacidade de ajudar o grupo neste processo. As escolas têm escolhido, ainda, uma variedade de outras pessoas tais como

colegas que estão a realizar estudos superiores, psicólogos educacionais e académicos. Uma vez que esta tarefa se estende por bastante tempo, é possível ir recolhendo as opiniões à medida que são conhecidas. Inicialmente, as opiniões dos alunos, pais, profissionais e órgãos de gestão devem ser guardados separadamente. Deste modo, podem verificar-se e analisar-se os diferentes pontos de vista. É importante conhecer-se a opinião de subgrupos de entre o pessoal, como a dos auxiliares de educação. Pode também ser importante recolher, separadamente, as opiniões dos diferentes departamentos da escola.

Recolha de mais informação

Pode ser necessário recolher informação adicional antes de serem estabelecidas as prioridades. Durante o período de consultas, podem ser detectadas questões que exigem uma informação complementar. Por exemplo, pode ser necessário conhecer a assiduidade dos alunos e as notas dos diferentes grupos étnicos e géneros. A recolha desta informação pode surgir durante o processo de consultas, quando um grupo levanta uma questão que deve ser colocada aos restantes grupos. Por exemplo, pode perguntar-se a novos membros da equipa se a sua adaptação foi bem sucedida.

O *Índex* em acção
"Reforça ao poder
dos pais, dos alunos e
do pessoal de apoio".

A recolha de informação adicional pode contribuir para a melhoria do trabalho. Por exemplo, a avaliação das prioridades associadas à dimensão C, pode levar os professores e professores de apoio a observar e reflectir sobre as suas práticas descobrindo deste modo ideias para melhorar o ensino e a aprendizagem e isto, por si só, pode levar a uma maior colaboração e melhorias no ensino.

Elaborar a lista de prioridades

Estabelecer as prioridades não consiste, simplesmente, em incluir as questões que foram mais referidas ao longo do período de consulta. O grupo coordenador deve certificar-se se não ficaram esquecidas as opiniões dos grupos menos poderosos e se as vozes dos alunos e dos pais ficaram incluídas na escolha final. As prioridades desta lista irão variar de acordo com diferentes escolas, com o tempo e com os recursos requeridos para as implementar. Deve ser garantida a clarificação de prioridades de longo e de curto prazo.

O *Índex* em acção
" Aumentou a nossa
consciência sobre as formas
como podemos comunicar e
incluir os pais".

Para se completar esta fase, pode ser útil fazer uma revisão do enquadramento das dimensões e das secções (figura 8). Os membros do grupo devem considerar as influências que as prioridades escolhidas para cada dimensão têm nas outras duas dimensões e deve reflectir cuidadosamente se foram identificadas as prioridades que representam cada uma destas áreas. A maior parte das prioridades exigem a mobilização de recursos. Pode ainda acontecer que prioridades de algumas das secções do *Índex* tenham sido incluídas em planos de desenvolvimento (projectos educativos) realizados anteriormente. Quando os membros do grupo coordenador elaboram as suas propostas devem negociá-las com a

Figura 8 Resumo das prioridades para o desenvolvimento

DIMENSÃO A Criar *culturas* inclusivas

Construir a comunidade

Estabelecer valores inclusivos

DIMENSÃO B Produzir *políticas* inclusivas

Desenvolver a escola para todos

Organizar o apoio à diversidade

DIMENSÃO C Promover *práticas* inclusivas

Organizar a aprendizagem

Mobilizar recursos

equipa de profissionais da escola e com os dirigentes.

A figura 9 dá-nos alguns exemplos de prioridades que foram identificadas por escolas que utilizaram o *Índex*.

Figura 9 Prioridades da escola identificadas durante o processo do *Índex*

- Introduzir rituais de boas vindas aos novos alunos e novos profissionais e rituais na ocasião da despedida.
- Organizar actividades de aperfeiçoamento para os professores para que as suas aulas respondam melhor à diversidade.
- Introduzir uma gestão eficaz e carreiras profissionais para os auxiliares.
- Melhorar os acessos à escola, em todas as suas vertentes, para os alunos e adultos com deficiência.
- Promover um olhar positivo acerca da diversidade étnica, quer no ensino, quer nos recreios.
- Integrar no âmbito da escola todas as formas de apoio.
- Organizar acções de formação conjuntas para professores e auxiliares.
- Desenvolver o ensino cooperativo entre os alunos.
- Analisar a política anti-bullying.
- Melhorar o processo de integração dos novos alunos.
- Aumentar a participação dos alunos na tomada de decisões sobre a escola e a sua política.
- Desenvolver a comunicação entre a escola e os pais.
- Promover o bom-nome da escola nas comunidades locais.

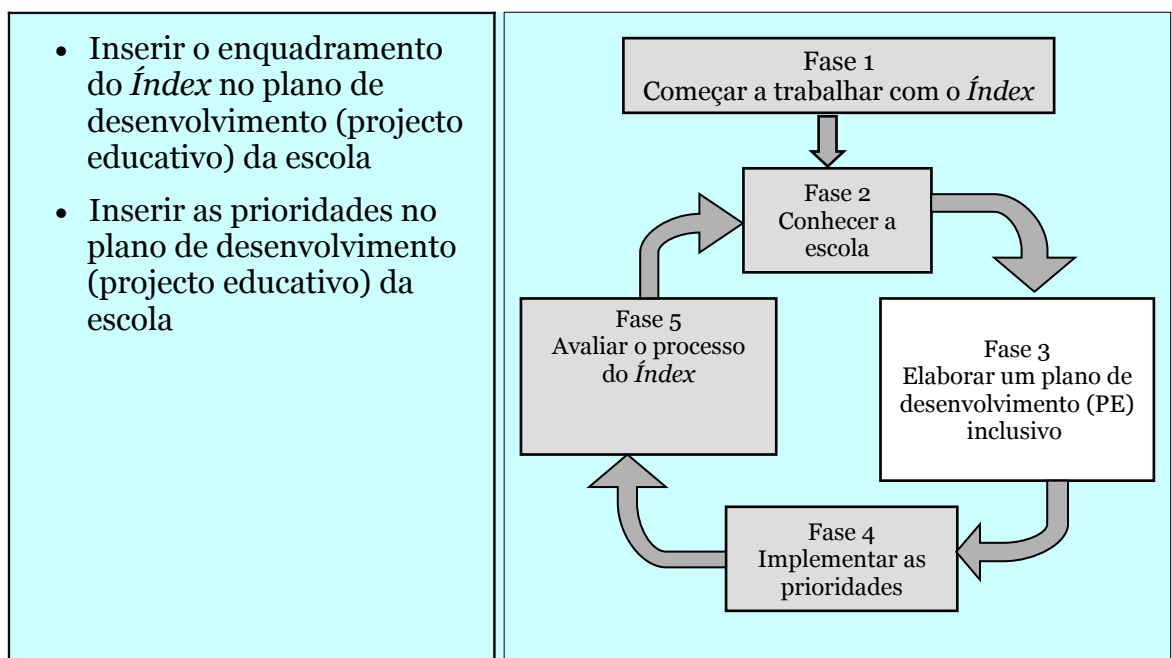
Construir com base nas potencialidades existentes

O *Índex* ajudou-nos muito a reconhecer o que estávamos a fazer bem e encorajou-nos a identificar as prioridades correctas. Já tínhamos criado um lugar de coordenador da inclusão, combinando o Inglês como segunda língua com as “necessidades educativas especiais”. Tínhamos mudado o nome de “unidade de língua” para “recursos da língua e da comunicação”, de modo a significar o apoio aos alunos na classe regular em vez da sua separação.

Já tínhamos planeado uma formação para os auxiliares. Mas o *Índex* levantou novas questões que não tínhamos identificado: relações insuficientes com os órgãos de gestão; problemas com os trabalhos de casa; a necessidade de envolver as comunidades locais e de utilizar os recursos das comunidades; e inacessibilidade física do nosso antigo edifício Vitoriano. Conseguimos colocar estas questões no plano de acção para o ano seguinte”.

Fase 3

Elaborar um plano de desenvolvimento (projecto educativo) inclusivo



A terceira fase do *Índex*, que pode exigir uma série de reuniões especificamente dedicadas, implica que a equipa do plano de desenvolvimento faça a revisão do processo de trabalho com o *Índex*. Esta terá de decidir em que medida o plano foi alterado em função deste trabalho. Terão de inserir no plano de desenvolvimento (projecto educativo) da escola as prioridades acordadas com a equipa no fim da fase 2.

Inserir o enquadramento do *Índex* no plano de desenvolvimento (projecto educativo) da escola

O *Índex* em acção

“O *Índex* é o nosso guia no processo de auto-avaliação. O nosso próximo plano de desenvolvimento da escola vai ser largamente influenciado por ele”.

Se as prioridades identificadas pelo grupo coordenador se inserirem no plano de desenvolvimento (projecto educativo) da escola e forem implementadas, a partir desse momento o grupo coordenador passa a ser a equipa de planeamento da escola. A equipa terá de decidir se o trabalho com o *Índex* é uma das muitas actividades que constituem o plano de desenvolvimento

(projecto educativo) ou, por outro lado, se todo esse plano se elabora à luz do enquadramento do *Índex*.

Inserir as prioridades no plano de desenvolvimento (projecto educativo) da escola

A equipa de desenvolvimento da escola tem uma lista de prioridades que foram seleccionadas na fase 2 e que necessitam de ser inseridas no enquadramento desse plano (projecto educativo). Isto implica que cada prioridade seja analisada em pormenor, tendo em consideração o calendário e as implicações relativas aos recursos e ao desenvolvimento da equipa. A responsabilidade global relativa ao progresso de cada prioridade deve caber a um membro da equipa de planeamento mas, se se pretende pôr em prática este objectivo, as responsabilidades relativas a este trabalho têm de ser partilhadas por todos. É necessário estabelecer os critérios de avaliação das prioridades e, para tal, as perguntas do *Índex* podem constituir uma base útil. Estes devem ser elaborados a partir dos indicadores que representam as áreas mais problemáticas e podem ser acompanhados das perguntas e dos indicadores da dimensão em causa ou outras que possam contribuir para o progresso da área escolhida.

As equipas devem examinar as prioridades existentes no plano, verificar em que medida estas contribuirão para o desenvolvimento inclusivo da escola e fazer as adaptações que forem necessárias. Por exemplo, as escolas podem tentar analisar a forma como as prioridades estão a ser implementadas, com base em relatórios de visitas dos serviços de Inspeção. Por vezes, pode ser difícil conseguir uma maior inclusão com a alteração de uma única prioridade. Nas escolas em que se estejam a utilizar recursos suplementares para alunos que demonstrem dificuldades em atingir as metas desejadas para certas provas nacionais, a equipa pode reflectir sobre a forma de proporcionar igualdade de oportunidades para os alunos que não recebem esse mesmo apoio.

Utilizar o *Índex* como meio de reflexão sobre a própria prática

Numa escola primária, o grupo coordenador realizou uma pesquisa sobre as opiniões dos alunos, dos profissionais e dos pais. Depois de se proceder à análise desta informação, concordou-se em focar a atenção nas práticas de sala de aula, tendo em vista, em particular, os seguintes indicadores:

C.1.1: O ensino é planeado atendendo à aprendizagem de todos os alunos.

C.1.2: Nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos.

C.1.4: Os alunos são activamente implicados na sua própria aprendizagem

C.2.1: A diferença entre os alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem.

Os professores foram encorajados a utilizar os indicadores e as respectivas perguntas para os ajudar a preparar as lições ao longo do ano. No entanto, verificou-se que era necessário algo mais específico para melhorar as práticas.

A escola utilizou recursos extra para permitir que os professores trabalhassem nas classes uns dos outros, utilizando os quatro indicadores como base de um esquema de

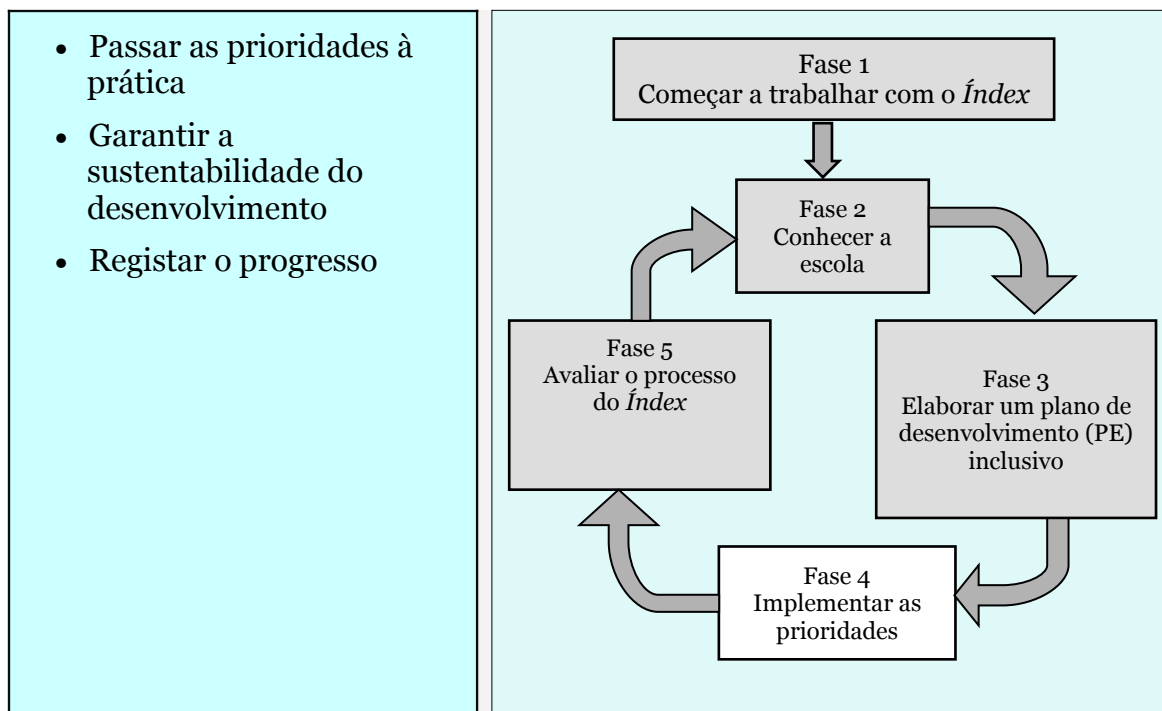
mútua observação. Durante estas observações, fizeram um registo daquilo que consideraram “os momentos de ouro”: exemplos de interações na sala de aula que ilustravam a forma como os indicadores poderiam ser postos em prática. Quando todos os professores passaram por este processo, organizaram-se em pares para falarem das suas experiências. Produziram um documento em que relataram sumariamente o que aprenderam, focando

em áreas tais como: “o uso de questionários nas aulas” e “a resposta à indisciplina”. No entanto, a directora comentou que foi muito difícil exprimir num texto escrito aquilo que lhes foi dado observar: “Deviam estar ali para poderem apreciar a riqueza da aprendizagem profissional que teve lugar! Através da partilha de experiências nas salas de aula, os professores foram levados a reflectir sobre os seus respectivos estilos de ensino e a introduzir mudanças na sua prática”.

Fase 4

Implementar as prioridades

(ao longo do tempo)



- Passar as prioridades à prática
- Garantir a sustentabilidade do desenvolvimento
- Registrar o progresso

Esta quarta fase do trabalho com o *Índice* implica passar as prioridades à prática. Isto pode exigir um conhecimento mais aprofundado sobre a escola e pode tomar a forma duma investigação-acção. A colaboração, uma boa comunicação e um empenhamento activo nos valores inclusivos são os instrumentos de apoio ao desenvolvimento das acções. Este é avaliado a partir dos critérios estabelecidos para o plano de aperfeiçoamento da escola e a meio do período deve ser feito um registo do progresso. Esta fase prolonga-se no tempo.

Passar as prioridades à prática

O *Índice* em acção
"Focalizou os nossos interesses e permitiu-nos consciencializar o nosso empenhamento"

Alguns exemplos ajudam a ilustrar a forma como as escolas podem promover o seu desenvolvimento. Numa escola secundária, os professores decidiram que a coordenação do apoio era uma prioridade. A sua preocupação dizia respeito às políticas de apoio em relação a todos os indicadores da dimensão B secção 2:

Organizar o apoio à diversidade. Não havia qualquer plano conjunto entre os professores de apoio para os problemas de comportamento, os professores de apoio à aprendizagem e os professores que apoiavam os alunos para os quais o Inglês era uma

segunda língua. Os professores decidiram observar a situação existente na escola, trabalhando em conjunto. Durante seis semanas, observaram as práticas, uns dos outros e, em seguida, reuniram-se para debater as suas observações e a possibilidade duma colaboração mais estreita. Decidiram falar com os alunos que recebiam os diversos apoios e tentaram compreender o seu ponto de vista sobre este assunto. Com base nas suas conclusões, elaboraram um texto em que apresentaram uma revisão das políticas de apoio, que foi entregue ao professor responsável pelo desenvolvimento curricular.

No segundo exemplo, uma escola primária obteve provas vindas, quer dos alunos, quer dos pais, de que a principal preocupação da escola consistia no *bulling* entre os alunos. A equipa de desenvolvimento da escola decidiu utilizar as perguntas do indicador B.2.9 “O *bulling* é desencorajado” para estruturar uma avaliação aprofundada sobre as experiências de *bulling* e as atitudes face a este problema. Focaram, de modo particular, os seguintes problemas.

- Existe uma noção comum entre os profissionais da escola, pais, órgãos de gestão e alunos, sobre o que é o *bulling*?
- A ameaça da perda de uma amizade também é considerada uma forma de *bulling*?
- Existe uma política clara sobre a prática de *bulling* que defina com detalhe quais os comportamentos aceitáveis e inaceitáveis na escola?
- A linguagem utilizada nas regras sobre o tema é compreendida pelos profissionais, pelos estudantes e pelos pais?
- Existem homens e mulheres disponíveis, com quem os alunos e alunas possam discutir os problemas de *bulling* e sentirem-se apoiados?
- Os alunos sabem a quem recorrer em caso de serem vítimas de *bulling*?
- Os alunos são envolvidos nas estratégias para prevenir e minimizar as práticas de *bulling*?
- Mantêm-se registos claros sobre incidências de *bulling*?
- O *bulling* tem-se reduzido?

Quando a equipa de planeamento se apercebeu da extensão e natureza destes problemas tentou enfrentá-los de diversas maneiras. Foi desenvolvido um trabalho baseado em leituras, discussões e elaboração de textos sobre a amizade. Realizou-se um fórum em que os alunos contribuíram com estratégias para prevenir e minimizar o *bulling*. Foi elaborada uma nova política anti-*bulling* em línguas acessíveis a todos os alunos, a qual foi largamente difundida. Foi estabelecido um sistema de registo dos

incidentes de *bullying*, de modo a ajudar a identificar modelos de comportamento em alguns alunos. Avaliou-se qualquer redução do *bullying* através de um levantamento continuado e de discussões baseadas nas perguntas do *Índex*, acrescentando-se as conclusões retiradas da sua investigação.

Garantir a sustentabilidade do desenvolvimento

O *Índex* em acção

“O mais gratificante foi ver a diferença que produziu nas crianças: elas sentiram-se valorizadas”

Ao longo da fase de implementação, tem de ser garantido o empenhamento de todos os que estão envolvidos no processo. Isto pode requerer um esforço considerável, uma vez que se desafiam os valores e as crenças dos membros das comunidades escolares o que pode acarretar resistências fortes. Ao aplicar, na prática, determinadas prioridades, não se deve ignorar o trabalho mais vasto que consiste na mudança da cultura da escola. As actividades que proporcionam uma cultura mais inclusiva podem ter de se manter ao longo de vários anos. Mas, em contrapartida, estas mudanças podem manter o envolvimento dos profissionais, dos órgãos de gestão, dos alunos e dos pais nas acções concretas que produzem alterações nas políticas e nas práticas da escola. Numa escola colaborativa, os profissionais devem ser capazes de utilizar as respectivas competências e de se apoiarem mutuamente.

Alguns profissionais, alunos ou pais podem não concordar com determinada orientação. Nesse caso, a equipa de planeamento pode ter de encorajar os profissionais a discutirem as suas diferenças e pode precisar de ajustar algumas medidas de desenvolvimento, de modo a que se tornem relevantes para o maior número possível de pessoas.

A equipa de planeamento deve garantir que todos sejam informados dos progressos que vão tendo lugar. Isto pode ser conseguido através de assembleias, de reuniões de equipa, de dias dedicados ao desenvolvimento da escola, de boletins de registos, de reuniões de alunos, de placares com notícias e de organizações na comunidade. A par das informações, o grupo deve ouvir os outros, especialmente aqueles que têm menos oportunidades de ser escutados.

Registar o progresso

O membro da equipa responsável por determinada prioridade deve assegurar-se que o progresso seja avaliado e registado e deve realizar os ajustes necessários, ouvindo as pessoas envolvidas. Isto pode implicar uma troca de ideias com os profissionais, os alunos, os gestores e os pais, assim como uma análise dos documentos relativos à política da escola e à observação das práticas. No meio de cada período, deve ser feito um registo do progresso conseguido na implementação das prioridades, relacionado

com os critérios estabelecidos na fase 3. Estes dados deverão ser divulgados no boletim da escola.

Construir uma filosofia inclusiva

Esta escola tem dez anos e tem um edifício atraente e bem conservado. Tem 460 alunos entre os 9 e os 13 anos. O bairro é pobre e cerca de 50% das crianças recebem refeições gratuitas. A directora está fortemente empenhada nos princípios inclusivos que ela relaciona com o facto de ter tido paralisia infantil em criança; os seus pais lutaram para que ela fosse educada numa escola regular. Como ela diz: “ as crianças têm o direito de estar em escolas regulares.... As escolas deveriam mudar para tornar isso possível”.

A escola tem seis crianças com deficiência visual e, embora não seja considerada como um centro especializado, desenvolveu, simplesmente, a reputação de ser uma escola em que as crianças com deficiência são bem acolhidas. Ao longo dos dez anos de existência, só uma criança foi excluída.

O grupo coordenador do *Índex* está largamente representado, incluindo pais e órgãos de gestão. Havia dois amigos críticos. O grupo optou por integrar o *Índex* no processo de planeamento de desenvolvimento da escola, que já incluía todos os profissionais. Este processo implicou uma série de reuniões em que os coordenadores das áreas curriculares relataram aos colegas o que tinha sido alcançado durante o ano. Quando se programou o ano seguinte, foram negociadas as novas metas e novos orçamentos, A directora considera o *Índex* como um meio de expandir a participação neste processo, assim como reforçar a ênfase na identificação e

superação das barreiras à aprendizagem e à participação. Realizaram-se questionários para alunos e professores. O coordenador do apoio à aprendizagem liderou a análise da informação, incluindo-a nos seus estudos de pós-graduação.

A escola identificou um conjunto de prioridades para desenvolver a inclusão. Quiseram dispor de uma estratégia geral para “promover o sucesso de todos os alunos”. Isto passou a ser o principal objectivo do plano de desenvolvimento da escola para o ano seguinte, envolvendo uma série de actividades de aperfeiçoamento da equipa.

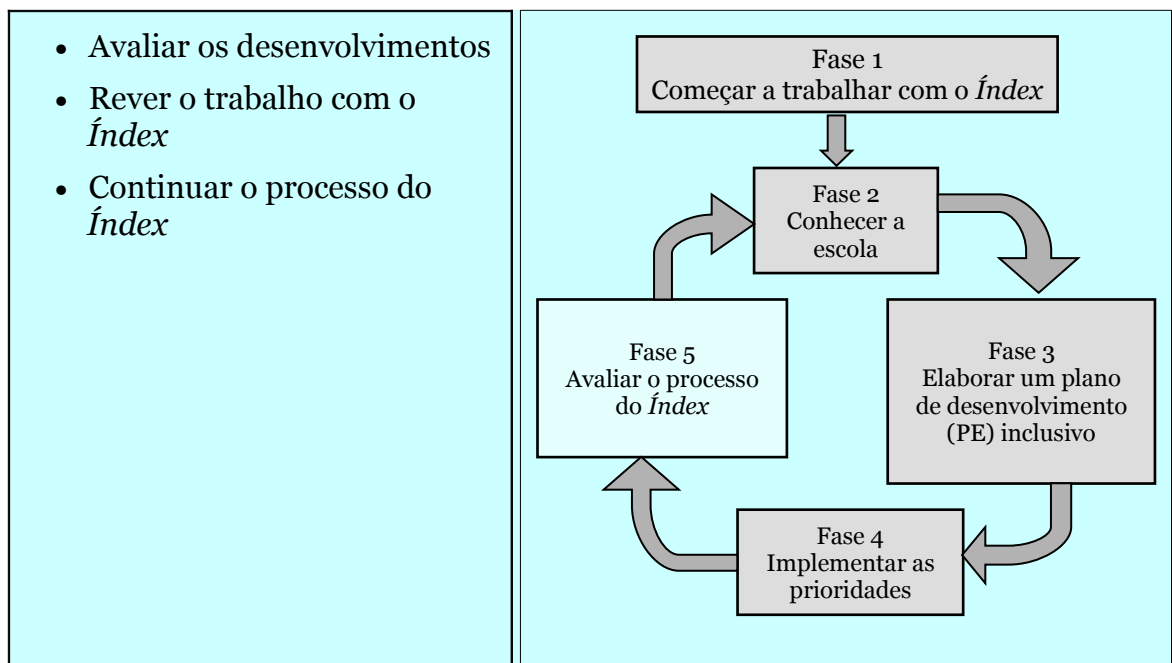
Os alunos disseram que não se sentiam “ouvidos” pelos professores e algumas vezes pelos colegas. Assim, foi implementado um plano para melhorar os canais de comunicação, incluindo um “fórum dos alunos”. Os professores envolveram os alunos na coordenação de discussões que deveriam incluir todos, evitando o favorecimento dos amigos.

Foram estabelecidos planos para as assembleias de escola, de modo a explorar o tema da inclusão. Os temas versaram: deficiência e incapacidade, *bullying* e utilização de palavras, trabalho de equipa e cooperação, celebração da individualidade, empatia e piedade, o significado de comunidade - a nível nacional e internacional -, dar ajuda aos que dela precisam. A directora abordou o tema da deficiência, referindo-se, pela primeira vez, à sua própria deficiência e discutiu com os alunos essa questão.

Fase 5

Avaliar o processo do *Índex*

(ao longo do tempo)



A equipa faz a revisão geral dos progressos de todo o processo. Consideram todos os progressos na mudança das culturas, das políticas e das práticas. Discutem as alterações que têm de ser introduzidas no processo do *Índex*. Os indicadores e as perguntas, adaptadas por cada escola, servem de base à análise das mudanças verificadas na escola e à formulação de novas prioridades para o plano de desenvolvimento (projecto educativo) do próximo ano.

Avaliar os desenvolvimentos

A fim de avaliar o processo na sua globalidade, os membros da equipa precisam de reunir e rever as evidências de progresso em cada área de desenvolvimento do plano. Devem reflectir sobre as mudanças à luz dos critérios de sucesso inscritos no plano e sobre a forma como estes têm de ser modificados, à medida que surgem novas questões. Devem considerar o modo como vão continuar no ano seguinte.

O *Índex* em acção

"A Inspeção ficou contente com o que observou e com a forma como a perspectiva inclusiva estava a ser aplicada, considerando que valia a pena".

O desenvolvimento deve, ainda, ser considerado como resultado da reavaliação da escola, utilizando os indicadores e as perguntas, à medida que começa o planeamento do novo ano. Isto pode revelar mudanças culturais que ultrapassem as prioridades

particulares que tenham sido planeadas.

Rever o trabalho com o *Índex*

O trabalho com o processo do *Índex* necessita, também, de ser avaliado. A equipa de planeamento deve rever a forma como utilizou o *Índex* e decidir como o pode utilizar, da melhor forma, para apoiar o desenvolvimento das escolas nos anos seguintes. Deve avaliar até que ponto o *Índex* ajudou a escola a adoptar um maior empenhamento no trabalho, numa perspectiva inclusiva.

O *Índex* em acção

“A escola estava, de facto, numa confusão. O *Índex* deu-nos a possibilidade de avançar.”

Deve, ainda, reflectir sobre a composição da equipa do grupo coordenador e nas suas relações com as estruturas de planeamento da escola. Deve avaliar o grau de preparação que tinha para esta tarefa, a forma como comunicou com os outros grupos e a sua capacidade de partilhar responsabilidades, de modo a utilizar esta avaliação em investigações futuras. Neste processo, pode valorar-se o papel do amigo crítico. No entanto, o sucesso da auto-avaliação requer que todos os membros do grupo estejam interessados em questionar as suas próprias práticas. A figura 10 contém perguntas que podem ajudar a equipa a rever o seu trabalho.

Figura 10 Rever o trabalho do *Índex*

- Como decorreu o trabalho do grupo coordenador em termos da sua composição, da partilha de tarefas dentro do grupo, da comunicação com outros e na atribuição de responsabilidades pelo trabalho realizado?
- Em que medida se verificou uma mudança no empenhamento em formas mais inclusivas de trabalhar na escola?
- Em que medida os conceitos-chave do *Índex* fazem parte do pensamento sobre a política e a prática da escola? Eles são a inclusão, as barreiras à aprendizagem e à participação, recursos de apoio à aprendizagem e participação e o apoio à diversidade.
- Em que medida o processo de apoio foi inclusivo e quem mais pode contribuir para ele nos próximos anos?
- Em que medida as dimensões e as secções do *Índex* foram úteis na estruturação do planeamento de desenvolvimento da escola (projecto educativo)?
- Em que medida os indicadores e as perguntas ajudaram a identificar prioridades ou elementos dessas prioridades que tenham sido negligenciados?
- E que medida, ao avaliar as prioridades e ao implementar o desenvolvimento, se recolheu informação pertinente adequada, e como se pode melhorar esta recolha?
- Em que medida o processo de trabalho com o *Índex* contribuiu para formas mais inclusivas de trabalhar?
- Como foram mantidos os progressos e como pode este processo ser melhorado?

Continuar o processo do *Índex*

Nesta fase final do processo, que pode coincidir com o fim dos anos de trabalho com o *Índex*, a equipa de planeamento do desenvolvimento da escola revê a forma como o trabalho do *Índex* foi coordenado. Na maioria das escolas, nesta altura, o conjunto dos profissionais estará familiarizado com o *Índex*., mas o processo deve ser explicado aos

O *Índex* em acção
" Tornou-se parte do tecido".

novos membros, como parte do seu programa de inserção. A revisão dos indicadores e das perguntas, inserida na avaliação do progresso, pode conduzir a um regresso à fase 2 e à continuação do ciclo de planeamento da escola.

Proporcionar uma nova orientação

Antes de utilizar o *Índex*, a Escola Primária Hindbreak esteve sob "medidas especiais", dados os seus problemas com os profissionais e a disciplina. Os contactos entre a escola, os órgãos de gestão e os pais eram limitados. O director admitiu que o pessoal "assumia que sabia" o que os pais queriam. Pedia-se ao pessoal que "fizesse coisas em que eles não acreditavam". Os alunos não correspondiam às expectativas dos professores e as suas realizações positivas eram ignoradas.

Estabeleceu-se um grupo coordenador para o *Índex*, incluindo elementos do órgão de gestão, pais e profissionais e este grupo foi assessorado por um amigo crítico, respeitado pela escola e pela autoridade local. Os temas abordados eram amplos e os resultados foram "muito estimulantes". Por exemplo, os pais gravaram as suas opiniões sobre os professores: "Eles não se importam com eles", "Eles têm os seus preferidos".

A importância duma boa comunicação foi reforçada desde cedo. O director tinha começado por transmitir a informação aos pais e aos órgãos de gestão e tinha assumido que os professores e os outros profissionais sabiam o que estava a acontecer. Através de reuniões regulares com os profissionais, assegurou-se que os professores e os outros membros tinham conhecimento, em simultâneo, do que se estava a passar e, assim, não se sentiriam magoados

ou postos de parte. A comunicação com os pais foi melhorada através duma brochura escrita num Inglês simples, convidando-os a participar em encontros em que se explicava o currículo e o trabalho de casa e foi-lhes pedido que se associassem a actividades com os seus filhos.

Entrar e sair da escola passou a ser visto como um "ritual de passagem" significativo. Por exemplo, a recepção das crianças que começavam a escola, envolvia pais, professores, o responsável da gestão, e o responsável da associação de pais. Começou com uma assembleia-geral e acabou com um almoço partilhado por todos. Os pais foram convidados para a assembleia seguinte em que as crianças receberam uma pasta com o logótipo da escola. No fim do ano houve um churrasco para os que deixavam a escola, com a participação dos pais e órgãos de gestão e com música ao vivo.

De acordo com as sugestões apresentadas nas reuniões de consultoria, os profissionais introduziram as seguintes mudanças:

- Um intercomunicador e vigilância vídeo na entrada como resposta às preocupações de segurança.
- Fotografias de todo o pessoal na entrada.
- As crianças passaram a ter um *portfólio* em que reuniam os seus melhores trabalhos.
- Edição de um boletim escolar semanal pelo

clube do 6º ano de Tecnologia de Informação e Comunicação.

- O director passou a estar mais visível e acessível no início e fim do dia.
- Foi introduzido um tempo de reunião (mesa-redonda) e passou a ser registado o bom comportamento e desempenho.
- Quando necessário, dois “professores auxiliares” ajudavam os alunos que tinham dificuldades em casa.

O pessoal da escola sentiu que o *Índex* ajudou a escola a colocar a criança no centro:

“Temos uma fotografia duma criança no centro, rodeado por todos, os auxiliares do refeitório, os auxiliares dos professores, os professores, o pessoal da cozinha, os empregados de limpeza, todos à roda da criança, todos com uma palavra a dizer.

Simboliza a importância que damos à aprendizagem da criança, às expectativas elevadas que nela colocamos e na crença que temos na sua capacidade para falar e fazer coisas por si.

Foi planeado um conselho escolar e um "clube do sorriso", sendo escolhidos alunos que receberam preparação em auto-afirmação e gestão de conflitos para poderem ajudar outros alunos mais isolados.

O director sentiu que a utilização do *Índex* contribuiu para “os pôr todos juntos, num objectivo comum”; “vendo os benefícios que pode proporcionar a todas as escolas, acho que, para as que passaram por períodos de revolta e de desajustamento como esta, ele pode realmente dar uma ajuda para seguir em frente”.

Parte 3

Indicadores e perguntas

Lista de indicadores λ 53

Indicadores e perguntas λ 56

Dimensão A	Secção A1	Construir o sentido de comunidade λ 56
Dimensão A	Secção A2	Estabelecer valores inclusivos λ 63
Dimensão B	Secção B1	Desenvolver a escola para todos λ 69
Dimensão B	Secção B2	Organizar o apoio à diversidade λ 75
Dimensão C	Secção C1	Organizar a aprendizagem λ 84
Dimensão C	Secção C2	Mobilizar os recursos λ 95



Lista de Indicadores

DIMENSÃO A – Criar *culturas* inclusivas

A.1 Construir o sentido de comunidade

Indicador A.1.1 Todos se sentem bem-vindos à escola.

A.1.2 Os alunos ajudam se mutuamente.

A.1.3 Os profissionais colaboram entre si.

A.1.4 Os profissionais e os alunos tratam-se mutuamente com respeito.

A.1.5 Existe trabalho de parceria entre os profissionais e os pais.

A.1.6 Os profissionais e os gestores da escola trabalham de forma construtiva.

A.1.7 As diferentes comunidades locais estão envolvidas com a escola.

A.2 Estabelecer valores inclusivos

Indicador A.2.1 Existem expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos

A.2.2 Os profissionais, os órgãos de gestão, os alunos e pais compartilham uma filosofia de inclusão.

A.2.3 Todos os alunos são valorizados de igual forma.

A.2.4 Os profissionais e os alunos respeitam se uns aos outros, não só como seres humanos mas também como sujeitos que assumem papéis específicos.

A.2.5 Os profissionais procuram remover as barreiras à aprendizagem e à participação em todos os aspectos da vida escolar

A.2.6 A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.

Indicadores e perguntas

DIMENSÃO B – Implementar *políticas inclusivas*

B. 1 **Desenvolver a escola para todos**

- Indicador B.1.1 A contratação e a promoção dos profissionais são feitas de forma transparente e justa.
- B.1.2 Os novos profissionais recebem ajuda para se adaptar à escola.
- B.1.3 A escola procura admitir todos alunos da sua localidade.
- B.1.4 A escola procura ter o seu espaço físico acessível a todos.
- B.1.5 Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.
- B.1.6 A escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade a todos os alunos.

B. 2 **Organizar o apoio à diversidade**

- Indicador B.2.1 Todas as formas de apoio são coordenadas.
- B.2.2 As acções de formação dos profissionais contribuem para responder à diversidade dos alunos.
- B.2.3 As políticas relativas às “necessidades educativas especiais” são clara e objectivamente políticas de inclusão.
- B.2.4 Os dispositivos normativos e de orientação técnico-pedagógica existentes são usados no sentido de reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem de todos os alunos.
- B.2.5 O apoio para aqueles que têm o Português como uma segunda língua está coordenado com o apoio à aprendizagem.
- B.2.6 Existe articulação entre as políticas adoptadas para lidar com questões comportamentais e de aconselhamento e as políticas de desenvolvimento curricular e de apoio à aprendizagem.
- B.2.7 A escola adopta políticas eficazes de minimização da exclusão de alunos por motivos disciplinares.
- B.2.8 As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas
- B.2.9 O *bulling* é desencorajado.

Indicadores e perguntas

DIMENSÃO C – Promover práticas inclusivas

C.1 Organizar a aprendizagem

- Indicador C.1.1 O ensino é planeado atendendo à aprendizagem de todos os alunos.
- C.1.2 Nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos.
- C.1.3 As actividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.
- C.1.4 Os alunos são activamente implicados na sua própria aprendizagem.
- C.1.5 Os alunos aprendem colaborando uns com os outros.
- C.1.6 A avaliação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos os alunos.
- C.1.7 A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo.
- C.1.8 Os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa.
- C.1.9 Os professores de apoio são co-responsáveis na aprendizagem e na participação de todos os alunos.
- C.1.10 Os “trabalhos para casa” contribuem para o processo de aprendizagem de todos os alunos.
- C.1.11 Todos os alunos participam nas actividades realizadas fora da sala de aula.

C. 2 Mobilizar os recursos

- Indicador C.2.1 A diferença entre os alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem.
- C.2.2 Os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridos pelos profissionais da escola são plenamente aproveitados.
- C.2.3 Os profissionais desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação
- C.2.4 Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados.
- C.2.5 Os recursos da escola são distribuídos de forma justa contribuindo assim para apoiar a inclusão de todos os alunos.
-

Indicadores e Perguntas

DIMENSÃO A – Criar *culturas inclusivas*

A.1 Construir o sentido de comunidade

Indicador A.1.1 *Todos se sentem bem-vindos à escola*

- i) O primeiro contacto que as pessoas têm com a escola é amigável e atencioso?
- ii) A escola é atenciosa para com todos os alunos, incluindo alunos com deficiência, de famílias nómadas, refugiados e à procura de asilo?
- iii) A escola é atenciosa para com todos os pais e outros membros de comunidades locais?
- iv) As informações sobre a escola são acessíveis a todos, independentemente da língua materna ou de alguma deficiência (exemplo: são disponibilizadas traduções, em Braille, gravadas ou impressas em letras ampliadas, quando necessário)?
- v) Existem intérpretes de língua gestual e tradutores de outras línguas maternas, quando necessário?
- vi) Na brochura da escola e nas informações dadas a quem procura emprego na escola está expresso de forma clara que faz parte da rotina da escola responder à total diversidade dos alunos e seus antecedentes ou condições?
- vii) Nos jornais escolares e placares da entrada estão afixados os nomes ou fotografias de todos os membros da comunidade escolar?
- viii) A escola comemora as festividades das comunidades e culturas locais com cartazes e exposições?
- ix) Existem rituais acolhedores para receber os novos alunos e os novos profissionais e para comemorar as suas despedidas?
- x) Os alunos sentem-se membros de pleno direito das turmas a que pertencem?
- xi) Os alunos, pais, os profissionais, órgãos de gestão e membros da comunidade, todos se sentem donos e responsáveis pela sua escola?

Perguntas adicionais ■

■

DIMENSÃO A – Criar *culturas* inclusivas

A.1 Construir o sentido de comunidade

Indicador A.1.2 *Os alunos ajudam-se mutuamente.*

- i) Os alunos procuram e oferecem ajuda uns aos outros, quando necessário?
- ii) Os trabalhos em exposição na escola dão realce, tanto ao trabalho de colaboração entre os alunos, como aos seus sucessos individuais?
- iii) Os alunos procuram um profissional da escola quando eles ou alguém precise de ajuda?
- iv) A camaradagem para apoio mútuo é activamente incentivada?
- v) Os alunos procuram partilhar em vez de competir pelas amizades?
- vi) Os alunos evitam “chamar nomes” discriminatórios relacionados com a raça, o género, a homofobia, a deficiência e outras formas de discriminação?
- vii) Os alunos compreendem a existência de diferentes graus de conformidade às regras da escola, em relação a diferentes alunos?
- viii) Os alunos apreciam o sucesso de outros cujas aptidões à partida podem ser diferentes das suas?
- ix) Os alunos sentem que os desentendimentos entre eles são tratados com justiça e eficácia?
- x) Os alunos agem como defensores de outros alunos que eles pensem ter sido tratados injustamente?

Perguntas adicionais •

•

•

DIMENSÃO A – Criar *culturas inclusivas*

A.1 Construir o sentido de comunidade

Indicador A.1.3 *Os profissionais colaboram entre si.*

- i) Os profissionais respeitam-se mutuamente, independentemente dos papéis que desempenham na escola?
- xi) Os profissionais respeitam-se mutuamente, independentemente de seu género?
- xii) Os profissionais respeitam-se mutuamente, independentemente da classe social de origem ou etnia?
- xiii) Todos os profissionais da escola são convidados para as reuniões de escola?
- xiv) Todos os profissionais comparecem às reuniões?
- xv) Verifica-se uma ampla participação nas reuniões?
- xvi) Todos os professores e auxiliares intervêm no planeamento e avaliação curriculares?
- xvii) O trabalho em equipa entre os profissionais da escola serve de modelo à colaboração entre os alunos?
- xviii) Os profissionais da escola sabem a quem se devem dirigir quando têm algum problema?
- xix) Os profissionais da escola sentem-se à vontade para discutir os problemas que surjam no seu trabalho?
- xx) Os profissionais de apoio são activamente incentivados a envolver-se na vida da escola?
- xxi) Todos os profissionais da escola são implicados na definição de prioridades para o desenvolvimento da escola?
- xxii) Todos os profissionais da escola se sentem co-autores do plano de desenvolvimento (projecto educativo) da escola?

Perguntas adicionais •

•

DIMENSÃO A – Criar *culturas inclusivas*

A.1 Construir o sentido de comunidade

Indicador A.1.4 ***Os profissionais e os alunos tratam-se mutuamente com respeito.***

- i) Os profissionais da escola dirigem-se aos alunos com respeito, usando os nomes pelos quais eles desejam ser chamados e pronunciados de forma correcta?
- xxiii) Os alunos tratam todos os profissionais da escola com respeito, independentemente do seu estatuto?
- xxiv) As opiniões dos alunos sobre a forma de melhorar a escola são escutadas e tidas em conta?
- xxv) As perspectivas dos alunos fazem-se reflectir na vida da escola?
- xxvi) Os alunos têm tempos específicos para discutirem assuntos relativos à escola?
- xxvii) Os alunos ajudam os profissionais quando são solicitados?
- xxviii) Os alunos prontificam-se a ajudar quando vêem que é necessário?
- xxix) Os profissionais da escola e os alunos cuidam do ambiente físico da escola?
- xxx) Os alunos sabem a quem recorrer quando têm algum problema?
- xxxi) Os alunos demonstram confiança na resolução efectiva dos seus problemas?

Perguntas adicionais •

•

•

DIMENSÃO A – Criar *culturas inclusivas*

A.1 Construir o sentido de comunidade

Indicador A.1.5 ***Existe trabalho de parceria entre os profissionais e os pais.***

- i) Os pais e os profissionais respeitam-se mutuamente?
- xxxii) Os pais sentem-se bem atendidos pelos profissionais?
- xxxiii) Todos os pais estão bem informados sobre as políticas e práticas da escola?
- xxxiv) Os pais estão cientes das prioridades do plano de desenvolvimento (projecto educativo) da escola?
- xxxv) Os pais têm oportunidade de participar nas decisões tomadas sobre a escola?
- xxxvi) Os medos que alguns pais têm no contacto com a escola e reuniões com professores são reconhecidos e tomadas medidas para os superar?
- xxxvii) Existem diferentes possibilidades de pais se envolverem no trabalho da escola?
- xxxviii) Existem oportunidades diversificadas para que os pais possam discutir os progressos e as preocupações a respeito de seus filhos?
- xxxix) As diferentes contribuições que os pais podem oferecer à escola são igualmente valorizadas?
- xl) Os profissionais da escola dão o devido valor ao conhecimento que os pais têm sobre suas crianças?
- xli) Os profissionais encorajam o envolvimento de todos os pais na aprendizagem de suas crianças?
- xlii) Os pais estão cientes do que podem fazer para apoiar a aprendizagem das suas crianças em casa?
- xliii) Todos os pais sentem que seus filhos são valorizados pela escola?
- xliv) Todos os pais sentem que as suas preocupações são realmente consideradas pela escola?

Perguntas adicionais •

•

•

DIMENSÃO A – Criar *culturas inclusivas*

A.1 Construir o sentido de comunidade

Indicador A.1.6 ***Os profissionais e os gestores da escola trabalham de forma construtiva.***

- i) Os profissionais têm uma noção clara do papel e da responsabilidade dos órgãos de gestão?
- xliv) Os órgãos de gestão têm uma noção clara da estrutura organizacional da escola e da responsabilidade dos profissionais?
- xlvi) Os membros dos órgãos de gestão são louvados pela sua disponibilidade para o trabalho da escola?
- xlvii) As aptidões e conhecimentos dos membros dos órgãos de gestão são reconhecidos e valorizados?
- xlviii) A composição dos órgãos de gestão reflecte o conjunto de elementos e grupos representados na assembleia de escola?
- xlix) Os membros dos órgãos de gestão estão inteiramente informados sobre as políticas da escola?
- l) Os membros dos órgãos de gestão e os profissionais estão de acordo sobre o que os primeiros podem fazer pela escola?
- li) Os membros dos órgãos de gestão sentem que sua acção é apreciada independentemente de seu estatuto?
- lii) Os membros dos órgãos de gestão participam na formação em serviço com os restantes profissionais?
- liii) Os profissionais e membros dos órgãos de gestão compartilham a mesma perspectiva sobre os alunos categorizados como tendo “necessidades educacionais especiais”?
- liv) Os profissionais da escola e os membros dos órgãos de gestão compartilham uma mesma visão sobre a identificação de alunos que apresentam dificuldades e a forma como lhes deve ser prestado apoio?

Perguntas adicionais •

•

•

DIMENSÃO A – Criar *culturas inclusivas*

A.1 Construir o sentido de comunidade

Indicador A.1.7 ***As diferentes comunidades locais estão envolvidas com a escola.***

- i) A escola envolve as comunidades locais, tais como grupos de idosos e grupos étnicos diferentes, nas suas actividades?
- lv) A escola está envolvida nas actividades de comunidades locais?
- lvi) Os membros das comunidades locais partilham os serviços da escola com os profissionais e alunos, como biblioteca, espaços de recreio e cantina?
- lvii) As comunidades participam igualmente na escola, independentemente do seu estatuto social ou da sua origem religiosa ou étnica?
- lviii) Tudo o que as comunidades locais dispõem é encarado como um recurso pela escola?
- lix) Os profissionais da escola e os seus órgãos de gestão procuram conhecer as perspectivas dos membros das comunidades locais sobre a escola?
- lx) As perspectivas dos membros das comunidades locais sobre a escola reflectem-se nas políticas da escola?
- lxi) Existe uma imagem positiva da escola nas comunidades locais?
- lxii) A escola encoraja os moradores das comunidades locais a preferir pedir emprego na “sua” escola?

Perguntas adicionais •

•

•

DIMENSÃO A – Criar *culturas inclusivas*

A. 2 Estabelecer valores inclusivos

Indicador A. 2.1 ***Existem expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos.***

- i) Cada aluno sente que frequenta a escola onde é possível alcançar os seus melhores resultados?
- lxiii) Todos os alunos são encorajados a ter altas expectativas sobre sua própria aprendizagem?
- lxiv) Todos os alunos são tratados como não havendo limites para o seu sucesso?
- lxv) Os profissionais evitam encarar os alunos como tendo uma capacidade limitada, com base no seu rendimento num dado momento?
- lxvi) Os alunos participam nos exames nacionais quando estão prontos para tal e não tanto quando atingem uma determinada idade?
- lxvii) Todos os alunos são incentivados a ter orgulho nos seus próprios sucessos?
- lxviii) Todos os alunos são incentivados a dar valor ao sucesso de outros?
- lxix) Os profissionais tentam contrariar as visões negativas sobre os alunos espertos e entusiastas ou que aprendem facilmente nas aulas?
- lxx) Os profissionais tentam contrariar as visões negativas dos alunos que sentem dificuldades nas aulas?
- lxxi) Os profissionais tentam contrariar o uso de rótulos pejorativos relacionados com um baixo rendimento?
- lxxii) Há preocupação de abordar o medo de fracassar de certos alunos?
- lxxiii) Os profissionais evitam relacionar o desempenho potencial de um aluno com o do seu irmão ou de outro aluno da sua localidade?

Perguntas adicionais •

•

•

DIMENSÃO A – Criar *culturas inclusivas*

A. 2 Estabelecer valores inclusivos

Indicador A.2.2 ***Os profissionais, os órgãos de gestão, os alunos e pais da escola compartilham uma filosofia de inclusão.***

- i) A criação de uma comunidade escolar positiva e acolhedora é encarada como tendo um grau de importância semelhante à promoção do rendimento académico?
- lxxiv) A promoção da colaboração é encarada com igual ênfase ao encorajar da autonomia?
- lxxv) Realça-se o gosto pela diferença em vez da conformidade com uma única “normalidade”?
- lxxvi) A diversidade é encarada como um recurso valioso de apoio à aprendizagem em vez de ser vista como um problema?
- lxxvii) Existem tomadas de decisão partilhadas, no sentido de minimizar as desigualdades de oportunidades na escola?
- lxxviii) Existe um desejo partilhado em aceitar alunos das comunidades locais, independentemente da sua origem, nível de aprendizagem e incapacidade?
- lxxix) As atitudes sobre limites à inclusão são postas em causa, nomeadamente no caso de alunos com deficiências severas?
- lxxx) Existe uma compreensão partilhada de que a inclusão tem a ver com o acesso e aumento da participação na escola?
- lxxxii) A exclusão é entendida como um processo que se desenrola nas reuniões dos professores, nas salas de aula e nos recreios e que pode culminar no abandono da escola?
- lxxxiii) Todos os membros da escola assumem a responsabilidade de tornar a escola mais inclusiva?

Perguntas adicionais •

•

•

DIMENSÃO A – Criar *culturas inclusivas*

A. 2 Estabelecer valores inclusivos

Indicador A.2.3 *Todos os alunos são valorizados de igual forma.*

- i) As diferentes origens familiares e línguas maternas são encaradas como contribuições positivas para a vida escolar?
- lxxxiii) Os sotaques regionais e dialectos são considerados como factores de enriquecimento da escola e da sociedade?
- lxxxiv) As diferentes estruturas familiares são aceites e respeitadas?
- lxxxv) Os pais são tratados de forma igual pela escola, independentemente do *status* do seu trabalho ou de estarem ou não empregados?
- lxxxvi) Os alunos e profissionais com deficiência são aceites na escola da mesma forma que os que não têm deficiência?
- lxxxvii) Os alunos com alta e baixa aprendizagem são considerados de igual modo?
- lxxxviii) Os trabalhos de todos os alunos são expostos na escola e nas salas de aula?
- lxxxix) Os relatórios de desempenho da escola incluem todos os alunos?
- xc) Todos os alunos deixam a escola de ensino básico com um diploma nacionalmente reconhecido?
- xc) O apoio e o reconhecimento das aprendizagens dos rapazes e raparigas são feitos de forma equitativa?

Perguntas adicionais •

•

A. 2 Estabelecer valores inclusivos

Indicador A.2.4 ***Os profissionais e os alunos respeitam-se uns aos outros, não só como seres humanos mas também como sujeitos que assumem papéis específicos.***

- i) Para cada aluno da escola há um grupo de profissionais que o conhecem bastante bem?
- xcii) Os alunos sentem que os professores gostam deles?
- xciii) Todos os membros da escola são encarados igualmente como aprendizes e como educadores?
- xciv) Os profissionais da escola sentem-se valorizados e apoiados?
- xcv) Os eventos significativos, tais como aniversários, mortes e doenças, são devidamente tidos em conta pela escola?
- xcvi) Existe a noção de que cada um, e não apenas os membros de uma “minoría étnica”, tem a sua cultura ou culturas?
- xcvii) Os alunos (e os profissionais) podem beneficiar de ajuda quando num determinado dia se sentirem magoados, deprimidos ou zangados?
- xcviii) É aceite que os profissionais possam expressar em privado os seus sentimentos negativos pessoais sobre os alunos como uma forma de os superar?
- xcix) Os profissionais evitam rotular negativamente certos alunos?
- c) Os serviços básicos como casas de banho, chuveiros e armários são mantidos em boas condições?
- ci) São respeitados os desejos de privacidade dos alunos nos seus preparativos para o chuveiro ou para a natação?

Perguntas adicionais •

•

•

DIMENSÃO A – Criar *culturas inclusivas*

A. 2 Estabelecer valores inclusivos

Indicador A.2.5 ***Os profissionais procuram remover as barreiras à aprendizagem e à participação em todos os aspectos da vida escolar***

- i) Os profissionais compreendem que podem fazer a diferença no que se refere aos obstáculos à aprendizagem e à participação vivida pelos alunos?
- cii) As barreiras à aprendizagem e à participação são concebidos como resultado da interacção entre os alunos e o ambiente em que decorre o seu ensino e aprendizagem?
- ciii) O ambiente de ensino e de aprendizagem é concebido como algo que inclui as relações entre os alunos e profissionais da escola, os edifícios, as culturas, as políticas, o currículo e os métodos de ensino?
- civ) Os profissionais evitam encarar as barreiras à aprendizagem e à participação como algo resultante de deficiências ou incapacidades dos alunos?
- cv) Os profissionais da escola e os alunos compreendem que as políticas e práticas devem reflectir a diversidade dos alunos existentes na escola?
- cvi) As barreiras resultantes das diferenças entre a escola e da cultura de origem do aluno são assumidos e resolvidos?
- cvii) Existe o entendimento que qualquer um se pode deparar com barreiras à aprendizagem e à participação?
- cviii) Os profissionais evitam rotular os alunos de acordo com conceitos ligados às deficiências ou incapacidades?
- cix) Existe a noção de que a identificação de alguns alunos como tendo “necessidades educacionais especiais” pode levar à sua desvalorização e isolamento dos outros alunos da escola?
- cx) Os profissionais evitam fazer comparações entre alunos regulares e os designados “alunos com necessidades especiais”?

Perguntas adicionais •

•

DIMENSÃO A – Criar *culturas inclusivas*

A. 2 Estabelecer valores inclusivos

Indicador A.2.6 ***A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.***

- i) Reconhece-se a existência de discriminação institucional e a necessidade de minimizar todas as suas formas?
- cx i) Os profissionais e os alunos entendem que a origem da discriminação está na intolerância à diferença?
- cx ii) Está-se atento às pressões tendentes à exclusão dos alunos de minorias étnicas e ao modo como a intolerância à diferença pode ser considerada racismo?
- cx iii) Considera-se que todas as culturas e religiões compreendem uma determinada gama de pontos de vista e níveis diferentes de conformidade com obrigações ou regras?
- cx iv) Os profissionais evitam atribuir papéis estereotipados para os alunos nas festividades da escola (por ex., de acordo com o tipo de cabelo ou a cor da pele)?
- cx v) Existe respeito de todos pelos professores e pelos alunos, independentemente de suas idades?
- cx vi) Nas realizações culturais da escola dá-se igual apoio aos rapazes e às raparigas?
- cx vii) Os profissionais e os alunos evitam a estereotipia de género no que se refere às expectativas de sucesso, ao futuro profissional dos alunos ou na ajuda a certas tarefas, como preparar pequenas refeições ou apoio técnico?
- cx viii) Os profissionais da escola evitam valorizar os interesses da classe média em detrimento dos valores e interesses da classe operária?
- cx ix) As pessoas homossexuais e lésbicas são valorizadas pela escola como parte da diversidade humana?
- cx x) Os profissionais entendem que a deficiência surge quando as pessoas com determinadas incapacidades se deparam com atitudes negativas e obstáculos institucionais?
- cx xi) As visões estereotipadas sobre a perfeição do corpo são postas em causa?
- cx xii) Os profissionais reconhecem que a o conhecimento sobre as deficiências dos alunos contribui muito pouco para o planeamento da sua educação?
- cx xiii) Os profissionais da escola tentam minimizar as atitudes estereotipadas em relação a pessoas com deficiências quando elas são vistas, por exemplo, como alguém de que se tem pena ou alguém que luta heroicamente contra as adversidades?
- cx xiv) A exclusão de alunos com deficiências severas é entendida mais como o resultado de uma distorção das atitudes e das políticas, e não tanto das dificuldades práticas?

Perguntas adicionais •

•

DIMENSÃO B – Implementar políticas inclusivas

B.1 Desenvolver a escola para todos

Indicador B.1.1 ***A contratação e a promoção dos profissionais são feitas de forma transparente e justa.***

- i) É reconhecido, dentro e fora da escola, que as oportunidades de promoção são abertas a todos os que sejam elegíveis?
- cxxv) Os cargos superiores reflectem um equilíbrio de género e de formação de origem dos profissionais da escola?
- cxxvi) Na composição do corpo docente e não docente reflecte-se a composição das comunidades da localidade em que a escola se insere?
- cxxvii) Há uma estratégia clara para não levantar obstáculos à inscrição para lugares na escola de profissionais com deficiências?
- cxxviii) Nos cargos de estatuto mais elevado, estão favorecidos de forma desproporcionada segmentos específicos da comunidade?
- cxxix) A escola estabeleceu metas equitativas para seus profissionais?
- cxxxi) A valorização da diversidade entre os alunos é um critério essencial para a selecção de profissionais?
- cxli) Existem recursos para substituições temporárias devido a faltas de profissionais de apoio e professores?

Perguntas adicionais •

•

•

DIMENSÃO B – Implementar *políticas inclusivas*

B.1 Desenvolver a escola para todos

Indicador B.1.2 ***Os novos profissionais recebem ajuda para se adaptar à escola.***

- i) A escola reconhece as dificuldades que os novos membros podem ter em se adaptar a um novo local de trabalho, possivelmente numa nova localidade?
- cxxxii) Os membros mais antigos da escola evitam que os novos profissionais se sintam excluídos, por exemplo, usando expressões como “nós” e “vocês”, com sentido discriminatório?
- cxxxiii) Cada um dos novos membros dispõe de um “tutor” verdadeiramente interessado em o ajudar na adaptação à escola?
- cxxxiv) A escola faz sentir aos seus novos profissionais que a sua experiência e conhecimento que trazem para a escola é importante?
- cxxxv) Todos os profissionais da escola, incluindo os recém-chegados, dispõem de oportunidades para partilhar os seus conhecimentos e áreas de especialização?
- cxxxvi) Os novos profissionais têm acesso à informação básica de que necessitam sobre a escola?
- cxxxvii) Os novos profissionais são questionados sobre a necessidade de informações adicionais de que necessitem, e estas são-lhes proporcionadas?
- cxxxviii) As observações dos novos profissionais sobre a escola são ouvidas com interesse dada as novas chegadas que muitas delas podem conter?

Perguntas adicionais •

•

•

DIMENSÃO B – Implementar *políticas inclusivas*

B.1 Desenvolver a escola para todos

Indicador B.1.3 ***A escola procura admitir todos os alunos da sua localidade.***

- i) Todos os alunos da sua área de intervenção são incentivados a frequentar a escola, seja qual for o seu nível de escolaridade ou a sua deficiência?
- cxxxix) A inclusão de todos os alunos da comunidade local é publicitada como uma política da escola?
- cxli) A escola procura superar as barreiras que se levantem à participação na escola devidos à diversidade de grupos étnicos da localidade em que se insere?
- cxlii) As crianças nómadas e jovens que passem algum tempo na área de influência da escola são convidados a frequentá-la?
- cxliii) Os alunos da sua área de intervenção que estejam a frequentar escolas especiais são activamente incentivados a frequentar a “sua escola”?
- cxliiii) O processo para pertencer à comunidade escolar é igualmente incondicional para todos os alunos?
- cxliv) Verifica-se aumento na proporção de alunos da localidade incluídos na escola?
- cxlv) Verifica-se aumento na diversidade dos alunos da localidade incluídos na escola?

Perguntas adicionais •

•

•

DIMENSÃO B – Implementar *políticas* inclusivas

B.1 Desenvolver a escola para todos

Indicador B.1.4 ***A escola procura ter o seu espaço físico acessível a todos.***

- i) As necessidades dos alunos surdos, dos alunos cegos ou dos alunos de visão reduzida, bem como das pessoas com deficiência motora, são tomadas em conta na construção de edifícios acessíveis?
- cxlvi) A escola preocupa-se com a acessibilidade em relação a todos as componentes do edifício e espaço exterior, incluindo salas de aula, corredores, casas de banho, jardins, recreios, refeitório e expositores?
- cxlvii) As organizações de pessoas com deficiência são consultadas sobre a acessibilidade da escola?
- cxlviii) O acesso das pessoas com deficiência faz parte do plano de manutenção do edifício?
- cxlix) A escola respeita o que é legalmente requerido para pessoas com deficiência, no sentido de fazer progressos em cada ano na acessibilidade da escola?
- cl) A acessibilidade é encarada como uma questão que diz respeito não só aos profissionais com deficiência, aos membros dos órgãos de gestão, pais e outros membros da comunidade, mas também aos alunos?
- cli) Os projectos referentes à melhoria da acessibilidade do edifício da escola fazem parte do currículo da escola?

Perguntas adicionais •

•

•

DIMENSÃO B – Implementar *políticas inclusivas*

B.1 Desenvolver a escola para todos

Indicador B.1.5 ***Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.***

- i) A escola possui um programa de iniciação para os novos alunos?
- clii) O programa de iniciação funciona bem para os alunos e suas famílias, independentemente de os alunos se maticularem no início ou durante o ano lectivo?
- cliii) Existe informação disponível para os pais sobre o sistema de ensino nacional e local, bem como sobre a escola?
- cliv) O programa de iniciação contempla as diferenças no nível de escolaridade e linguísticas dos alunos?
- clv) Os novos alunos ao entrar para a escola são colocados junto dos mais experientes?
- clvi) São feitas observações para apurar até que ponto os novos alunos se sentem à vontade, depois de algumas semanas de escola?
- clvii) Os alunos que têm dificuldade em memorizar os locais da escola têm apoio, em especial os que entram pela primeira vez para a escola?
- clviii) Os novos alunos sabem perfeitamente a quem se dirigir no caso de se sentirem em dificuldades?
- clix) Quando os alunos vão ser transferidos de escola, os profissionais das escolas envolvidas colaboram para facilitar essa mudança?
- clx) Tomam-se medidas para familiarizar os alunos com a nova escola nas transições de nível de escolaridade?

Perguntas adicionais •

•

•

DIMENSÃO B – Implementar *políticas inclusivas*

B.1 Desenvolver a escola para todos

Indicador B.1.6 ***A escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade a todos os alunos.***

- i) As turmas são organizadas de forma equilibrada de forma a beneficiar equitativamente das instalações e serviços, da localização das salas de aula, da afectação de docentes e de pessoal auxiliar?
- clxi) Os profissionais têm em consideração as possibilidades que os estudantes dispõem em poder ensinar e aprender entre si em grupos diferenciados?
- clxii) Na organização das turmas, tem-se em consideração as amizades e a existência de outros alunos que falem a mesma língua?
- clxiii) Procura-se evitar a organização das turmas por níveis de aprendizagem ou de incapacidade?
- clxiv) Nos casos em que se organizem turmas diferenciadas por níveis, existem medidas para prevenir efeitos negativos, como a baixa auto-estima, nos grupos considerados inferiores?
- clxv) Nos casos em que se organizem turmas diferenciadas por níveis, são adoptados mecanismos para dar oportunidades aos alunos para se transferirem de umas para outras?
- clxvi) A distribuição dos alunos de uma turma nas salas de aula é alterável face à necessidade de promover a coesão social entre rapazes e raparigas e a diversidade de grupos étnicos da escola?
- clxvii) A distribuição dos alunos de uma turma nas salas de aula é alterável face à necessidade de melhorar as oportunidades de aprendizagem para os alunos?
- clxviii) As escolas estão conscientes dos requisitos legais para educar juntos os alunos que apresentem e os que não apresentem dificuldades na aprendizagem?
- clxix) Nos casos em que haja um grande desequilíbrio entre rapazes e raparigas nas matrículas de um dado ano, as escolas colocam a hipótese de fazer turmas de apenas um sexo?
- clxx) As escolas evitam identificar e agrupar um número desproporcionado de rapazes com baixo desempenho ou com necessidade de um currículo alternativo?
- clxxi) As escolas evitam reduzir o currículo (por exemplo, retirando uma língua estrangeira) para os alunos que recebam apoio suplementar de treino de leitura?
- clxxii) Sempre que haja possibilidades de escolha, permite-se que todos os alunos as façam?

Perguntas adicionais •

DIMENSÃO B – Implementar *políticas inclusivas*

B.2 Organizar o apoio à diversidade

Indicador B.2.1 ***Todas as formas de apoio são coordenadas.***

- i) Todas as políticas de apoio são coordenadas numa estratégia de aumento da capacidade da escola para responder à diversidade?
- clxxiii) É dada à coordenação do apoio uma grande importância na escola, sendo escolhidos para essa tarefa os professores mais qualificados?
As políticas de apoio visam prevenir barreiras à aprendizagem e à participação dos alunos?
- clxxiv) Existe uma verdadeira política inclusiva de apoio global, claramente compreendida por todos os membros da escola?
- clxxv) A política de apoio é clara para os que, sendo de fora da escola, apoiam a aprendizagem nela realizada?
- clxxvi) Existe um planeamento claro sobre o modo como os serviços externos de apoio podem contribuir para o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de inclusão?
- clxxvii) Os profissionais conhecem todos os serviços que podem apoiar o desenvolvimento da aprendizagem e da participação na escola?
- clxxviii) Existe uma coordenação de todos os projectos, tais como os relacionados com a saúde nas escolas, ou aqueles que visam os alunos com alto desempenho, para que os seus responsáveis apoiem o desenvolvimento inclusivo da escola?
- clxxix) Os que se oferecem para apoiar a escola são convidados a coordenar os seus esforços com outras iniciativas que se possam conjugar com as suas?
- clxxx) As políticas de apoio são norteadas pelo que é melhor para os alunos, e não para manter poderes ou privilégios profissionais?

Perguntas adicionais •

•

DIMENSÃO B – Implementar *políticas inclusivas*

B. 2 Organizar o apoio à diversidade

Indicador B.2.2 ***As acções de formação dos profissionais contribuem para responder à diversidade dos alunos.***

- i) Todas as actividades de desenvolvimento curricular são concebidas tendo em conta a participação dos alunos que se distinguem pela sua origem social e cultural, experiência, nível de desempenho ou deficiência?
- clxxxix) Todas as actividades de desenvolvimento curricular são concebidas tendo em conta a redução de barreiras à aprendizagem e à participação?
- clxxxii) As actividades de formação dos professores ajudam-nos a trabalhar melhor, em conjunto, na sala de aula?
- clxxxiii) O ensino colaborativo, seguido de uma reflexão partilhada, é utilizado no apoio aos professores para responderem à diversidade dos alunos?
- clxxxiv) Os docentes observam as aulas uns dos outros de forma a reflectirem sobre a perspectiva dos alunos?
- clxxxv) Os docentes recebem formação sobre como conceber e gerir actividades de aprendizagem baseadas na colaboração?
- clxxxvi) Existem oportunidades de partilha para que professores e auxiliares desenvolvam uma colaboração mais efectiva?
- clxxxvii) Existem oportunidades para que os professores e os alunos aprendam a desenvolver a cooperação entre colegas?
- clxxxviii) Os professores e o pessoal de apoio aprendem como utilizar tecnologias de suporte à aprendizagem (tais como máquinas fotográficas, televisão, vídeo, retroprojectores, gravadores e computadores/Internet)?
- clxxxix) Os profissionais da escola procuram encontrar formas de reduzir o desinteresse através do envolvimento dos alunos no currículo?
- cx) É dada a todos os profissionais formação sobre a educação dos alunos com deficiência?
- cxci) Todos os profissionais da escola aprendem a minimizar práticas de *bullying*, incluindo aquelas que envolvem racismo, sexismo e homofobia?
- cxcii) Os profissionais da escola e os membros do órgão de gestão responsabilizam-se por avaliar as suas próprias necessidades de formação?

Perguntas adicionais •

DIMENSÃO B – Implementar *políticas inclusivas*

B.2 Organizar o apoio à diversidade

Indicador B.2.3 ***As políticas relativas às “necessidades educativas especiais” são clara e objectivamente políticas de inclusão.***

- i) Existe uma preocupação de minimizar a categorização de alunos como tendo “necessidades educativas especiais”?
- cxiii) A escola evita a categorização desproporcionada de alunos como tendo “necessidades educativas especiais”?
- cxiv) A escola evita a categorização desproporcionada de determinados grupos étnicos como tendo “necessidades educativas especiais”?
- cxv) A escola designa o seu coordenador dos apoios como: coordenador de apoio à aprendizagem, coordenador de desenvolvimento da aprendizagem, ou coordenador de inclusão, em vez de o designar “coordenador de necessidades educativas especiais” ou “coordenador de ensino especial”?
- cxvi) Os alunos identificados “com necessidades educacionais especiais” são encarados como indivíduos que têm interesses, conhecimentos e competências diferentes, e não como um grupo homogéneo?
- cxvii) As acções no sentido de remover as barreiras à aprendizagem e à participação de um dado aluno são consideradas como uma oportunidade para melhorar as vivências de sala de aula de todos os alunos?
- cxviii) O apoio é encarado como um direito para os alunos que dele necessitam, em vez de ser visto como algo exterior à sua educação?
- cxix) As especificações sobre o direito ao apoio são tornadas públicas aos alunos e aos pais e fazem parte do material de divulgação da escola?
- cc) Sempre que possível, o apoio é disponibilizado sem recorrer a procedimentos formais de avaliação?
- cci) As políticas das “necessidades especiais” visam aumentar a aprendizagem e a participação e minimizar a exclusão?
- ccii) Procura-se minimizar a retirada de alunos para apoio fora de suas aulas regulares?

Perguntas adicionais •

DIMENSÃO B – Implementar políticas inclusivas

B.2 Organizar o apoio à diversidade

Indicador B.2.4 ***Os dispositivos normativos e de orientação técnico-pedagógica existentes são usados no sentido de reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem de todos os alunos.***

- i) A legislação sobre alunos portadores de necessidades especiais é coordenada com as orientações sobre os direitos das pessoas com deficiência?
- cciii) O uso de ambas as legislações é integrado dentro de uma política geral de inclusão dentro da escola?
- cciv) A legislação para portadores de necessidades especiais é vista essencialmente como instrumento de apoio e não como forma de avaliação, testagem e categorização?
- ccv) O apoio ao ensino para a diversidade é visto como uma alternativa à categorização e ao apoio individual?
- ccvi) Os serviços externos de apoio contribuem para o planejamento do ensino e da aprendizagem de forma que as barreiras à aprendizagem sejam reduzidas?
- ccvii) Os planos individuais de educação promovem o acesso e a participação no currículo comum?
- ccviii) Os planos individuais de educação para alguns alunos contribuem para melhorar o ensino e aprendizagem para todos?
- ccix) Os diagnósticos de “necessidade educacional especial” baseiam-se nas áreas fortes dos alunos e nas suas possibilidades de desenvolvimento, em vez de se concentrarem na identificação de deficiências?
- ccx) Os diagnósticos de “necessidade educacional especial” especificam as mudanças no ensino necessárias à melhoria da aprendizagem?
- ccxi) Os diagnósticos de “necessidade educacional especial” especificam as mudanças no ensino e aprendizagem requeridos para melhorar a participação no currículo regular e o relacionamento com os outros alunos?
- ccxii) Os diagnósticos de “necessidade educacional especial” especificam o apoio necessário para melhorar a participação no currículo regular e na comunidade?

Perguntas adicionais •

•

DIMENSÃO B – Implementar *políticas inclusivas*

B.2 Organizar o apoio à diversidade

Indicador B.2.5 ***O apoio para aqueles que têm o Português como uma segunda língua está coordenado com o apoio à aprendizagem.***

- i) O apoio aos alunos que têm de aprender português como segunda língua é encarado como uma responsabilidade de todos os profissionais da escola?
- ccxiii) O apoio a estes alunos ajuda a reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos?
- ccxiv) O apoio centra-se na superação das barreiras à aprendizagem e à participação em vez de procurar fazer uma distinção entre “ter dificuldade devido à aprendizagem de uma língua adicional” e “ter uma dificuldade de aprendizagem”?
- ccxv) As expectativas elevadas de um bom desempenho são mantidas para todos os alunos, independentemente de terem que aprender português como segunda língua?
- ccxvi) Há disponibilidade de intérpretes de LGP ou de outras línguas maternas para apoiar quem precise deles?
- ccxvii) O facto de mudar de país e cultura é interpretado como uma possível barreira à aprendizagem e à participação?
- ccxviii) Existem recursos de ensino e apoio por parte de pessoas que compartilham as mesmas origens culturais dos alunos?
- ccxix) O apoio a estes alunos compreende meios de lidar com as barreiras à aprendizagem em todos os aspectos do ensino, do currículo e da organização da escola?

Perguntas adicionais •

DIMENSÃO B – Implementar políticas inclusivas

B.2 Organizar o apoio à diversidade

Indicador B.2.6 ***Existe articulação entre as políticas adoptadas para lidar com questões comportamentais e de aconselhamento e as políticas de desenvolvimento curricular e de apoio à aprendizagem.***

- i) O objectivo fundamental de todo o apoio dos profissionais no aconselhamento e no comportamento é aumentar a aprendizagem e a participação dos alunos?
- ccxx) As dificuldades com o comportamento incentivam a descoberta de estratégias para melhorar as vivências na sala de aula e no recreio?
- ccxxi) O apoio no comportamento activa a reflexão sobre formas de desenvolver o ensino e a aprendizagem para todos os alunos?
- ccxxii) O apoio ao comportamento tem em conta as barreiras à aprendizagem e à participação, nas políticas, cultura e práticas da escola?
- ccxxiii) Todos os professores e auxiliares dispõem de oportunidades para aprender como reduzir a insatisfação e o mau comportamento dos alunos?
- ccxxiv) A escola tenta melhorar os sentimentos de confiança daqueles que têm baixa auto-estima?
- ccxxv) O conhecimento dos pais é utilizado para reduzir a insatisfação e mau comportamento dos alunos?
- ccxxvi) Os próprios alunos contribuem para reduzir sua insatisfação e mau comportamento bem como a dos colegas de escola?
- ccxxvii) O apoio dado às crianças institucionalizadas encoraja a aprendizagem escolar?
- ccxxviii) O apoio dado às crianças institucionalizadas encoraja a continuidade dos estudos?
- ccxxix) O apoio dado às crianças institucionalizadas fortalece os laços entre a escola e os profissionais das instituições?
- ccxxx) As políticas de apoio na área do aconselhamento e do comportamento têm em conta o bem-estar dos alunos que têm problemas sem manifestação aparente?
- ccxxxi) A escola aborda as origens da insatisfação nos rapazes tendo em conta o modo como a masculinidade é considerada dentro e fora da escola?

Perguntas adicionais •

•

DIMENSÃO B – Implementar políticas inclusivas

B.2 Organizar o apoio à diversidade

Indicador B.2.7 *A escola adopta políticas eficazes de minimização da exclusão de alunos por motivos disciplinares.*

- i) A exclusão por motivos disciplinares é considerada um processo que pode ser alterado pela acção do apoio e intervenção na forma como o ensino e aprendizagem estão organizados?
- ccxxxii) Os profissionais da escola, os alunos, os pais e outros reúnem-se com o objectivo de lidar de forma flexível com os problemas, antes que eles se agravem?
- ccxxxiii) Existe um reconhecimento da relação existente entre a desvalorização dos alunos, a insatisfação e o mau comportamento e a exclusão disciplinar?
- ccxxxiv) A escola evita criar bolsas de insatisfação em grupos de alunos desvalorizados?
- ccxxxv) A escola aborda os sentimentos de desvalorização que surjam em grupos étnicos minoritários ou em grupos de classes desfavorecidas?
- ccxxxvi) A escola procura reduzir os conflitos entre grupos de classes sociais ou grupos étnicos?
- ccxxxvii) As questões sobre as preocupações com o comportamento dos alunos situam-se sempre no domínio da educação e da reabilitação, e não no da retaliação?
- ccxxxviii) Os alunos e outros elementos considerados como tendo ofendido a comunidade escolar são tratados com perdão?
- ccxxxix) Existem planos claros, construtivos, para recuperar alunos que tenham sido excluídos por motivos disciplinares?
- ccxli) Existe uma política para minimizar todas as formas de exclusão disciplinar, sejam elas temporárias ou permanentes, formais ou informais?
- ccxlii) O objectivo de reduzir as exclusões temporárias, permanentes, formais ou informais é compartilhado por todos os membros da escola?
- ccxliii) Fazem-se registos claros sobre exclusões disciplinares formais e informais?
- ccxliv) Fazem-se relatórios regulares sobre exclusões disciplinares aos serviços oficiais responsáveis pela educação?
- ccxlv) As exclusões disciplinares formais e informais vão sendo reduzidas?

Perguntas adicionais •

•

DIMENSÃO B – Implementar *políticas inclusivas*

B.2 Organizar o apoio à diversidade

Indicador B.2.8 *As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas*

- i) Todas as barreiras à frequência escolar estão identificadas e estudadas quer se situem nas culturas, políticas e práticas da escola, quer nas atitudes das crianças e jovens e suas famílias?
- ccxlv) A escola evita considerar as faltas não justificadas como motivo para a exclusão por processo disciplinar?
- ccxlvii) As faltas não justificadas são julgadas com equidade, independentemente do género e origem social dos alunos?
- ccxlviii) Existe uma relação entre as faltas não justificadas, o *bullying*, e a falta de amigos que proporcionem ajuda?
- ccxlviii) A escola proporciona respostas acolhedoras não discriminatórias às alunas que engravidam?
- ccxlix) A escola apoia activamente o retorno e a participação na escola de alunos que sofreram a perda de familiares, ou uma doença crónica ou uma ausência prolongada?
- ccl) Existem indicações claras sobre ausência prolongada para visitar um país de origem, negociadas com as comunidades escolares?
- ccli) Existem orientações para aproveitar nas aulas as experiências vividas por aqueles que estiveram afastados da escola por largos períodos de tempo?
- cclii) Existe um plano para melhorar a cooperação entre os profissionais da escola e os pais no que se refere às faltas à escola?
- ccliii) Existe uma estratégia concertada entre a escola e os outros serviços locais sobre esta questão?
- ccliv) Existe um sistema eficaz de registo sobre a ausência prolongada à escola e sobre a forma de detectar as suas causas?
- cclv) Existe um registo actualizado de faltas às aulas?
- cclvi) As faltas a determinadas disciplinas é apurada no sentido de averiguar as possíveis relações entre elas, os respectivos professores e o que é ensinado nessas aulas?
- cclvii) Os dados recolhidos pela escola reflectem de forma realista as faltas não justificadas à escola e às aulas?
- cclviii) As faltas não justificadas dos alunos vêm sendo reduzidas?

Perguntas adicionais •

DIMENSÃO B – Implementar *políticas inclusivas*

B.2 Organizar o apoio à diversidade

Indicador B.2.9 **O *bullying* é desencorajado**

- i) Existe uma noção comum entre os profissionais da escola, pais, órgãos de gestão e alunos, sobre o que é o *bullying*?
- cclix) A prática de *bullying* é considerada como um elemento das relações de poder?
- cclx) A prática de *bullying* é considerada como algo que tem a ver com a agressão verbal e emocional, bem como com a agressão física?
- cclxi) A ameaça da perda de uma amizade também é considerada uma forma de *bullying*?
- cclxii) A prática de *bullying* é vista como algo que se pode verificar potencialmente entre os profissionais da escola entre si, entre estes e os alunos ou pais, bem como entre os alunos?
- cclxiii) Os comentários e comportamentos racistas ou machistas contra pessoas diminuídas ou homossexuais são vistos como formas de *bullying*?
- cclxiv) Existe uma política clara sobre a prática de *bullying* que defina com detalhe quais os comportamentos aceitáveis e inaceitáveis na escola?
- cclxv) A linguagem utilizada nas regras de política da escola sobre o tema é compreendida pelos profissionais, órgãos de gestão e pelos estudantes e pelos pais?
- cclxvi) Existem homens e mulheres disponíveis, com quem os alunos e alunas possam discutir os problemas de *bullying* e sentirem-se apoiados?
- cclxvii) Os alunos sabem a quem recorrer em caso de serem vítimas de *bullying*?
- cclxviii) Existem pessoas dentro e fora da escola a quem os profissionais da escola possam recorrer em caso de serem vítimas de *bullying*?
- cclxix) Os alunos são envolvidos nas estratégias para prevenir e minimizar as práticas de *bullying*?
- cclxx) Mantêm-se registos claros sobre incidências de *bullying*?
- cclxxi) O *bullying* tem-se reduzido?

Perguntas adicionais •

•

DIMENSÃO C – Promover práticas inclusivas

C.1 **Organizar a aprendizagem**

Indicador C.1.1 **O ensino é planeado atendendo à aprendizagem de todos os alunos.**

- i) O ensino é planeado tendo, prioritariamente, em conta a aprendizagem e não o cumprimento do programa?
- cclxxii) Os materiais curriculares têm como referência as origens, experiências e interesses de todos os alunos?
- cclxxiii) As aulas partem de uma experiência partilhada que pode ser desenvolvida de diversas formas?
- cclxxiv) As aulas compreendem uma gama variada de interesses tanto para rapazes como para raparigas?
- cclxxv) As aulas incrementam a aprendizagem de todos os alunos?
- cclxxvi) As aulas proporcionam uma visão da aprendizagem como um processo contínuo, e não como algo que fica feito com o cumprimento de determinadas tarefas?
- cclxxvii) As diferentes matérias podem ser aprendidas de diferentes maneiras, como no caso de alfabetização intensiva ou cursos de língua estrangeira?
- cclxxviii) Há intérpretes disponíveis para alunos surdos ou outros para quem o Português não seja uma língua materna?
- cclxxix) O planeamento reflecte mais uma tentativa de minimizar as barreiras à aprendizagem e à participação de alunos com dificuldades?
- cclxxx) Os professores preocupam-se em descobrir maneiras de reduzir a necessidade de apoio individual aos alunos?
- cclxxxii) As aulas proporcionam oportunidades de trabalho a pares e em grupo, bem como actividades individuais e de turma?
- cclxxxiii) Nas aulas, desenvolve-se uma gama variada de actividades, tais como, apresentação oral e discussão, ouvir, ler, escrever, desenhar, resolver problemas, utilização de livros, materiais audiovisuais, actividades práticas e computadores?
- cclxxxiiii) Os alunos podem participar, por exemplo, nas aulas de educação física ou de ciências com o vestuário apropriado às suas crenças religiosas?
- cclxxxv) O currículo é adaptado para alunos que tenham algumas reservas na participação em algumas disciplinas como arte ou música, devido às suas crenças religiosas?
- cclxxxvi) As actividades das aulas são adaptadas quando necessário para que alunos com incapacidades sensoriais ou físicas possam desenvolver suas competências e conhecimentos na educação física, nas aulas práticas de ciências e nas aulas de física sobre luz e som?
- cclxxxvii) Os professores compreendem a necessidade de tempo suplementar requerido por alguns alunos com incapacidade para utilizar certos equipamentos em trabalhos práticos?

Perguntas adicionais •

•

DIMENSÃO C – Promover práticas inclusivas

C.1 Organizar a aprendizagem

Indicador C.1.2 *Nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos.*

- i) Os professores assumem a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos das suas aulas?
- cclxxxvii) Verifica-se a preocupação de conceber o ensino e o apoio sob o ponto de vista dos alunos
- cclxxxviii) As aulas são organizadas atendendo às diferenças no conhecimento e experiência dos alunos?
- cclxxxix) As aulas são organizadas tendo em atenção as componentes emocionais e intelectuais da aprendizagem?
- ccxc) As aulas transmitem vivacidade às situações de aprendizagem?
- ccxci) A linguagem falada e escrita é acessível a todos os alunos?
- ccxcii) O vocabulário técnico essencial é explicado e praticado nas aulas?
- ccxciii) Os alunos podem registar o seu trabalho de forma diversa, em desenhos, fotografias, gravação, bem como a escrita?
- ccxciv) As aulas são estruturadas com base nas experiências de linguagem e alfabetização dos alunos, ocorridas fora da escola?
- ccxcv) As aulas motivam o diálogo entre os profissionais e os alunos, bem como dos alunos entre si?
- ccxcvi) As aulas motivam o desenvolvimento de uma linguagem que incentive o raciocínio e a discussão da própria aprendizagem?
- ccxcvii) Existe a possibilidade dos alunos que aprendem Português como segunda língua, poderem falar e escrever na sua língua materna?
- ccxcviii) Os alunos que aprendem Português como segunda língua são incentivados a aprender e utilizar as competências necessárias para efectuar traduções da sua língua materna para Português?
- ccxcix) A presença de outros adultos é aproveitada para reflectir na forma como as abordagens ao currículo e à aprendizagem pode ser utilizada para melhorar a aprendizagem e a participação de todos os alunos?
- ccc) Os profissionais reconhecem o esforço físico exigido por algumas tarefas para alguns alunos com incapacidade ou doenças crónicas e o cansaço que daí pode resultar?
- ccci) Os profissionais reconhecem o esforço mental exigido na leitura labial e na utilização de auxiliares visuais?

Perguntas adicionais •

•

DIMENSÃO C – Promover práticas inclusivas

C.1 Organizar a aprendizagem

Indicador C.1.3 ***As actividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.***

- i) Os alunos são incentivados a analisar pontos de vista diferentes dos seus?
- ccci) Os alunos são ajudados a estabelecer diálogo com outros que tenham origens e pontos de vista diversificados?
- cccii) Os alunos têm possibilidade de trabalhar com outros alunos diferentes na sua origem social, etnia, capacidade e género?
- ccciii) Os profissionais provam que respeitam e valorizam pontos de vista alternativos nas discussões que ocorrem nas aulas?
- ccciv) Todas as línguas “modernas” são igualmente valorizadas?
- cccv) As actividades de aprendizagem contribuem para a compreensão das diferenças motivadas pela origem social, cultura, etnia, género, capacidade ou incapacidade, orientação sexual e religião?
- cccvi) Os alunos são ensinados sobre as repercussões que a variabilidade cultural tem na linguagem e no currículo?
- cccvii) Todos os alunos têm possibilidades de comunicar com crianças e jovens de todas as regiões do mundo, sejam elas economicamente ricas ou pobres?
- cccviii) O currículo apresenta uma apreciação histórica sobre opressão exercida sobre determinados grupos?
- cccix) Os alunos são ensinados a questionar os estereótipos nos materiais curriculares e na discussão de sala de aula?

Perguntas adicionais •

•

•

•

DIMENSÃO C – Promover práticas inclusivas

C.1 Organizar a aprendizagem

Indicador C.1.4 *Os alunos são activamente implicados na sua própria aprendizagem.*

- i) Os alunos são incentivados a assumir a responsabilidade da sua própria aprendizagem?
- cccxi) Os professores explicam o objectivo de uma aula ou de um conjunto de aulas?
- cccxi) O ambiente da sala de aula, as informações afixadas e outros recursos contribuem para a autonomização da aprendizagem?
- cccxi) O apoio dado aos alunos ajuda-os a progredir na sua aprendizagem e a consolidar o conhecimento e as competências que já possuem?
- cccxi) Os planos curriculares são negociados com os alunos de forma que eles possam escolher um ritmo mais rápido ou aprofundar mais determinados assuntos?
- cccxi) Os alunos são ensinados a fazer pesquisa e escrever sobre um assunto?
- cccxi) Os alunos são capazes de usar de forma autónoma os recursos da biblioteca e das tecnologias de informação?
- cccxi) Os alunos são ensinados a tomar notas nas aulas e no estudo e a organizar o seu trabalho?
- cccxi) São evitadas as actividades de cópia mecânica?
- cccxi) Os alunos são ensinados a apresentar os seus trabalhos oralmente, por escrito ou por outras formas, individualmente e em grupo?
- cccxi) Os alunos são incentivados a resumir de forma falada e escrita o que aprenderam?
- cccxi) Os alunos são ensinados a rever as matérias para os testes e provas de avaliação?
- cccxi) Os alunos são ouvidos sobre o apoio que necessitam?
- cccxi) Os alunos são ouvidos sobre a qualidade das aulas?
- cccxi) Os alunos são implicados na descoberta de meios para superar as suas próprias dificuldades na aprendizagem, bem como as dos colegas?
- cccxi) Os alunos têm capacidade de intervir na escolha de actividades?
- cccxi) Os interesses, conhecimentos e competências adquiridos autonomamente pelos alunos são valorizados e analisados nas aulas?

Perguntas adicionais •

-

DIMENSÃO C – Promover práticas inclusivas

C.1 Organizar a aprendizagem

Indicador C.1.5 *Os alunos aprendem colaborando uns com os outros.*

- i) Os alunos encaram o dar e receber ajuda como uma das actividades normais da sala de aula?
- cccxxvii) Há regras estabelecidas para os alunos tomarem a vez para falar, ouvir e pedir esclarecimentos na relação entre si e com os profissionais?
- cccxxviii) Os alunos partilham de bom grado os seus conhecimentos e competências?
- cccxxix) Os alunos recusam educadamente ajuda, quando não a necessitam?
- cccxxx) As actividades em grupo possibilitam aos alunos a divisão de tarefas e analisar em conjunto o que aprenderam?
- cccxxxi) Os alunos aprendem como reunir num relatório conjunto as diferentes contribuições dos membros do grupo?
- cccxxxii) Quando alguns alunos se descontrolam na sala de aula, os outros alunos ajudam a acalmá-los em vez de os instigarem ainda mais?
- cccxxxiii) Os alunos reconhecem que cada um deles deveria ter sua oportunidade de brilhar?
- cccxxxiv) Os alunos partilham a responsabilidade em ajudar a superar as dificuldades sentidas por alguns alunos nas aulas?
- cccxxxv) Os alunos são implicados na avaliação da aprendizagem uns dos outros?
- cccxxxvi) Os alunos são motivados a ajudar-se mutuamente na definição dos objectivos educativos?

Perguntas adicionais •

•

•

•

DIMENSÃO C – Promover práticas inclusivas

C.1 Organizar a aprendizagem

Indicador C.1.6 *A avaliação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos os alunos.*

- i) Todos os profissionais são implicados na avaliação da aprendizagem?
- cccxxxvii) Os professores nas suas aulas assumem a responsabilidade pelo progresso de todos os alunos?
- cccxxxviii) Os alunos são ouvidos na avaliação e discussão da sua própria aprendizagem?
- cccxxxix) Os pais são ouvidos no processo de avaliação?
- cccxl) Os registos das aquisições escolares têm em conta todas as competências, conhecimentos e experiência dos alunos, nomeadamente o domínio de outras línguas, de outros sistemas de comunicação, passatempos, interesses e experiências laborais?
- cccxli) As apreciações sobre os alunos são expressas de forma respeitosa?
- cccxliv) As avaliações baseiam-se em observações detalhadas?
- cccxlvi) As avaliações visam o que é importante aprender?
- cccxlvi) As avaliações (incluindo as nacionais) são sempre utilizadas na vertente formativa no intuito de desenvolver a aprendizagem dos alunos?
- cccxlvi) As avaliações conduzem a mudanças nos planos e nas práticas de ensino?
- cccxlvi) Existem diversos modos de avaliar e certificar a aprendizagem, adaptados ao carácter, interesses e conjunto de competências de cada aluno?
- cccxlvi) Existe a possibilidade de avaliar o trabalho feito em colaboração com outros?
- cccxlvi) Os alunos compreendem porque estão sendo avaliados?
- cccxlvi) Os alunos são informados de forma honesta sobre as consequências da avaliação, por exemplo, se ela conduz a diferentes certificações ou diplomas?
- cccxlvi) A informação sobre a avaliação fornecida ao aluno indica o que eles aprenderam e que podem fazer a seguir?
- cccxlvi) Existe um acompanhamento dos progressos de diferentes grupos de alunos (rapazes e raparigas, alunos pertencentes a minorias étnicas, alunos com deficiência), de forma a detectar e resolver quaisquer dificuldades específicas?

Perguntas adicionais •

•

DIMENSÃO C – Promover práticas inclusivas

C.1 Organizar a aprendizagem

Indicador C.1.7 ***A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo***

- i) A forma como é abordada a disciplina encoraja a autodisciplina?
- ccclii) Os profissionais da escola apoiam-se mutuamente no sentido de se afirmarem sem expressar irritação?
- cccliii) Os profissionais da escola partilham as suas preocupações e conjugam os seus conhecimentos e competências no intuito de superar o desinteresse e a indisciplina?
- cccliv) As rotinas de sala de aula são consistentes e claras?
- ccclv) Os alunos são implicados na ajuda à resolução das dificuldades da sala de aula?
- ccclvi) Os alunos são implicados na elaboração das regras da sala de aula?
- ccclvii) Os alunos são consultados sobre as formas de melhorar o clima da sala de aula?
- ccclviii) Os alunos são consultados sobre as formas de melhorar a atenção nas tarefas de aprendizagem?
- ccclix) Os alunos sentem-se tratados com justiça, independente do seu género ou da sua etnia?
- ccclx) Se houver mais de um adulto na sala, eles partilham a responsabilidade do desenrolar sereno das aulas?
- ccclxi) Existem procedimentos claros, assumidos pelos alunos e professores, sobre a resposta a dar a comportamentos extremamente perturbadores?
- ccclxii) Todos os profissionais e alunos reconhecem que não é justo os rapazes receberem mais atenção dos professores que as raparigas?

Perguntas adicionais •

•

DIMENSÃO C – Promover práticas inclusivas

C.1 Organizar a aprendizagem

Indicador C.1.8 *Os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa*

- i) Os professores partilham esquemas de planeamento para as aulas e para os trabalhos de casa?
- ccclxiii) As lições são planeadas de forma a garantir a plena colaboração dos adultos presentes na sala de aula?
- ccclxiv) Os professores estão envolvidos no ensino colaborativo?
- ccclxv) O ensino colaborativo é utilizado como uma oportunidade para se partilhar uma reflexão sobre a aprendizagem dos alunos?
- ccclxvi) Os professores recebem com agrado comentários dos colegas, sobre assuntos tais como a acessibilidade da linguagem no ensino e a participação dos alunos nas actividades?
- ccclxvii) Os professores alteram as suas estratégias de ensino a partir das sugestões dos colegas?
- ccclxviii) Os professores de ensino regular e os professores de apoio partilham o seu trabalho com os alunos, com grupos de alunos ou com toda a classe?
- ccclxix) O trabalho colaborativo dos professores e dos outros profissionais serve de modelo de colaboração para os alunos?
- ccclxx) Os professores colaboram com outras pessoas na solução de problemas quando se deparam com um aluno ou grupos de alunos em dificuldade?
- ccclxxi) Os profissionais, ao trabalharem em conjunto, procuram partilhar a responsabilidade sobre a aprendizagem de todos os alunos?

Perguntas adicionais •

•

DIMENSÃO C – Promover práticas inclusivas

C.1 Organizar a aprendizagem

Indicador C.1.9 ***Os professores de apoio são co-responsáveis na aprendizagem e na participação de todos os alunos.***

- i) Os professores de apoio estão envolvidos no planeamento e avaliação do currículo?
- ccclxxii) Os professores de apoio dedicam-se mais a uma área curricular do que a um determinado grupo de alunos?
- ccclxxiii) Os professores de apoio estão preocupados em aumentar a participação de todos os alunos?
- ccclxxiv) Os professores de apoio pretendem que os alunos se tornem independentes da sua intervenção directa?
- ccclxxv) Os professores de apoio encorajam a cooperação entre os alunos que apresentam dificuldade na aprendizagem?
- ccclxxvi) Os professores de apoio evitam interferir no relacionamento dos jovens com os seus colegas?
- ccclxxvii) Os professores de apoio têm uma definição funcional de tarefas que reflecte os deveres que lhes estão consignados?
- ccclxxviii) Todos os professores de ensino regular conhecem bem o conjunto de actividades resultantes do conteúdo funcional definido para os professores de apoio?
- ccclxxix) O espaço das salas de aula está organizado de modo a permitir que os professores de apoio trabalhem com grupos e com alunos de forma individual?
- ccclxxx) Os professores de apoio são pagos pelas tarefas que desempenham (deslocações a diferentes escolas, formação)?
- ccclxxxi) Reconhece-se que alunos com deficiência podem precisar de um professor de apoio especializado?
- ccclxxxii) Pergunta-se aos alunos com deficiência o tipo de apoio de que necessitam e a pessoa que o deve proporcionar?
- ccclxxxiii) Reconhece-se que os professores de apoio podem precisar de assumir um papel de defesa dos direitos dos seus alunos?
- ccclxxxiv) Procura-se que haja professores e professoras de apoio?

Perguntas adicionais •

DIMENSÃO C – Promover práticas inclusivas

C.1 Organizar a aprendizagem

Indicador ***Os “trabalhos para casa” contribuem para o processo de aprendizagem de todos os alunos***
C.1.10

- i) Os trabalhos de casa têm sempre um objectivo claro em relação à aprendizagem?
- ccclxxxv) Os trabalhos de casa estão relacionados com as capacidades e conhecimentos de todos os alunos?
- ccclxxxvi) Permite-se que os trabalhos de casa sejam registados de diferentes formas?
- ccclxxxvii) Os trabalhos de casa promovem as capacidades e conhecimentos de todos os alunos?
- ccclxxxviii) Os professores apoiam-se mutuamente para planearem trabalhos de casa que sejam úteis?
- ccclxxxix) Os alunos têm oportunidade de conhecer com clareza o que se pretende com os trabalhos de casa, antes das aulas terminarem?
- cccx) Os trabalhos de casa são modificados se se verificar a partir de troca de ideias que não são significativos nem apropriados para alguns alunos?
- ccxcxi) É possível fazer os trabalhos de casa no edifício da escola, durante o intervalo de almoço ou fora das horas lectivas?
- ccxcxii) Os trabalhos de casa estão inseridos no planeamento do currículo para o período/ano escolar?
- ccxcxiii) Os trabalhos de casa encorajam os alunos a assumir responsabilidades pela sua própria aprendizagem?
- ccxcxiv) Quem passa os trabalhos de casa assegura-se que eles podem ser feitos sem a ajuda dos pais?
- ccxcv) Os alunos têm oportunidade de colaborar nos trabalhos de casa?
- ccxcvi) É dada a possibilidade de escolha nos trabalhos de casa, de modo a que os alunos os possam relacionar com os seus interesses e conhecimentos?
- ccxcvii) Os alunos podem utilizar o trabalho de casa para progredir numa área do seu interesse, durante certo tempo?

Perguntas adicionais •

•

DIMENSÃO C – Promover práticas inclusivas

C.1 Organizar a aprendizagem

Indicador *Todos os alunos tomam parte nas actividades fora da sala de aula*
C.1.11

- i) Todos os alunos conseguem encontrar actividades que lhes interessem?
- cccxcviii) Existem transportes capazes de transportar os alunos que têm mobilidade reduzida às actividades extra escolares?
- cccxcix) Encorajam-se todos os alunos a ter actividades físicas, de música e de expressão dramática?
- cd) Podem os alunos e as alunas fazer de actividades em que um dos géneros é predominante, tal como o clube de informática, o clube de xadrez ou grupo coral?
- cdi) Tem os alunos ou as alunas possibilidade de integrar actividades só com colegas do mesmo sexo, quando os grupos mistos são proibidos por razões culturais, religiosas ou outras?
- cdii) Os alunos e jovens são dissuadidos de monopolizar o espaço de recreio, por exemplo, para jogar futebol?
- cdiii) Ensinam-se aos alunos um repertório de jogos que possam incluir crianças com diferentes capacidades?
- cdiv) Os alunos escolhidos como representantes das suas turmas reflectem a diversidade de alunos da escola?
- cdv) Os alunos escolhidos para representar a escola reflectem a diversidade de alunos da escola?
- cdvi) Os passeios escolares, incluindo viagens ao estrangeiro, são acessíveis a todos os alunos independentemente das suas notas ou de deficiências que possuam
- cdvii) Todos os alunos têm oportunidade de participar nas actividades fora da escola?
- cdviii) Todos os alunos têm oportunidade de participar nas actividades de apoio ou em benefício das comunidades locais?
- cdix) Os jogos e as aulas de Educação Física promovem o desporto e o bem-estar de todos?

cdx) Os dias desportivos contemplam actividades em que todos possam participar, independentemente da sua destreza ou deficiência?

Perguntas adicionais •

•

DIMENSÃO C – Promover práticas inclusivas

C.2 Mobilizar os recursos

Indicador C.2.1 ***A diferença entre os alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem***

i) Os alunos são encorajados a utilizar o seu conhecimento e as suas experiências, por exemplo, baseadas em vivências em países, regiões, áreas e cidades diferentes ou em histórias das suas famílias?

cdxi) Reconhece-se e utiliza-se a capacidade dos alunos para prestar apoio emocional?

cdxii) Acontece que os alunos com mais capacidade ou conhecimento numa área ajudem os menos dotados?

cdxiii) Os alunos de diferentes idades têm oportunidade de se ajudar uns aos outros?

cdxiv) Escolhem-se diferentes alunos para actuarem como tutores de outros?

cdxv) São todos considerados como fontes importantes de ensino e aprendizagem, independentemente das suas notas ou deficiências que possuam?

cdxvi) As diferentes línguas faladas pelos alunos são utilizadas como parte integrante do currículo e como recurso linguístico para a aprendizagem das línguas?

cdxvii) Os alunos que ultrapassaram determinados problemas transmitem a outros os benefícios da sua experiência?

cdxviii) As barreiras à aprendizagem e à participação de alguns alunos, por exemplo, ter acesso físico a parte do edifício ou a ser capaz de atingir alguns aspectos do currículo, são utilizadas como tarefas pedagógicas de resolução de problemas ou projectos?

Perguntas adicionais •

-
-
-

DIMENSÃO C – Promover práticas inclusivas

C.2 Mobilizar os recursos

Indicador C.2.2 ***Os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridos pelos profissionais da escola são plenamente aproveitados***

- i) Conhecem-se todas as competências e saberes dos profissionais, ou simplesmente aqueles que vêm na sua ficha profissional?
- cdxix) Os profissionais são encorajados a descrever e partilhar todas as suas competências e conhecimentos para apoiar a aprendizagem?
- cdxx) Os profissionais são encorajados a desenvolver o seu conhecimento e as suas competências?
- cdxxi) A diversidade de línguas faladas pelos profissionais constitui um recurso para os alunos?
- cdxxii) Os profissionais com competências e conhecimentos particulares oferecem a sua ajuda aos outros?
- cdxxiii) As diferenças de cultura e do meio social de origem dos profissionais são tidas em consideração no desenvolvimento curricular e no ensino?
- cdxxiv) Os profissionais têm oportunidades formais ou informais para utilizar a sua própria competência na solução de problemas dos alunos?
- cdxxv) Os profissionais apresentam perspectivas alternativas em relação aos problemas dos alunos?
- cdxxvi) Os profissionais aprendem com as práticas de ensino e com a experiência de outras escolas?
- cdxxvii) Os profissionais das escolas especiais da área são convidados a partilhar as suas competências com os profissionais da escola do ensino regular?

Perguntas adicionais •

•

•

DIMENSÃO C – Promover práticas inclusivas

C.2 Mobilizar os recursos

Indicador C.2.3 ***Os profissionais desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação***

- i) Os professores desenvolvem recursos partilhados e reutilizados para apoiar a aprendizagem?
- cdxxviii) Todos os profissionais sabem quais os recursos disponíveis para apoiar as suas aulas?
- cdxxix) A biblioteca apoia a aprendizagem autónoma?
- cdxxx) A biblioteca está organizada de forma a apoiar a aprendizagem para todos?
- cdxxxii) Existe um conjunto de livros de ficção e não ficção para todos os alunos, na variedade de línguas que são usadas por eles?
- cdxxxiii) Estão disponíveis materiais curriculares adaptados a alunos com deficiência, por exemplo, em caracteres ampliados ou em Braille?
- cdxxxiv) Existe uma videoteca bem organizada?
- cdxxxv) Os computadores estão integrados no ensino das diferentes áreas curriculares?
- cdxxxvi) Existe um sistema para se utilizarem, de forma eficiente e integrada no currículo, os programas da TV educativa?
- cdxxxvii) O e-mail e a Internet são utilizados de forma eficiente pelos profissionais para apoiar o ensino e a aprendizagem?
- cdxxxviii) Os alunos têm oportunidade de comunicar com outros à distância utilizando a carta, o telefone e o e-mail?
- cdxxxix) A Internet é utilizada de forma eficiente pelos alunos para os ajudar com o trabalho da escola e de casa?
- cdxxxix) São utilizados gravadores de cassetes para apoiar o trabalho oral ao longo do currículo?

cdxl) São exploradas as novas tecnologias, quando disponíveis, como, por exemplo, programas de reconhecimentos de voz, para os alunos com extremas dificuldades na escrita?

cdxli) As fichas de trabalho são utilizadas unicamente quando são compreendidas claramente pelos alunos e quando promovem a sua aprendizagem?

Perguntas adicionais •

DIMENSÃO C – Promover práticas inclusivas

C.2 Mobilizar os recursos

Indicador C.2.4 ***Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados***

i) Existe uma lista actualizada dos recursos da localidade que podem apoiar o ensino e a aprendizagem?

Esta lista pode incluir:

- museus
- galerias de arte
- centros religiosos locais
- representantes de grupos comunitários e associações
- concelhos da paróquia, da cidade e do distrito
- empresas locais
- hospitais
- lares de idosos
- serviços da polícia
- bombeiros
- grupos de voluntários
- centros e serviços desportivos
- parques
- serviços responsáveis pela água, rios e canais
- políticos
- líderes de minorias étnicas
- serviços de apoio ao cidadão
- bibliotecas
- quintas rurais e urbanas
- serviços de património
- estações de comboio. - aeroportos, direcção dos transportes
- centros de formação
- escolas superiores de educação, faculdades e universidades

cdxlii) Os membros das comunidades locais contribuem para o currículo escolar?

cdxlili) Os pais, e outros membros das comunidades são chamados a dar apoio ao trabalho nas salas de aula?

cdxlv) Há adultos com deficiência a prestar apoio a alunos na escola?

cdxlv) Há pessoas que trabalham na localidade a colaborar no apoio a alunos que apresentam dificuldades?

Perguntas adicionais •

•

•

DIMENSÃO C – Promover práticas inclusivas

C.2 Mobilizar os recursos

Indicador C.2.5 ***Os recursos da escola são distribuídos de forma justa contribuindo assim para apoiar a inclusão de todos os alunos.***

i) A distribuição dos recursos na escola é feita com clareza e equidade?

cdxlv) Os recursos para apoio dos alunos das diferentes idades e incluídos nos diferentes programas são atribuídos de forma transparente?

cdxlvii) Os recursos encorajam a aprendizagem independente?

cdxlviii) Os profissionais sabem quais os recursos existentes na escola para apoio dos alunos categorizados como “tendo necessidades educativas especiais”?

cdxlix) Os recursos destinados aos alunos com “necessidades educativas especiais” são utilizados de modo a melhorar a capacidade da escola em responder à diversidade?

cdl) Os recursos de apoio visam atenuar as barreiras à aprendizagem e à participação e a minimizar a categorização dos alunos?

cdli) Os profissionais avaliam a utilização dos recursos, de modo a garantir que ela seja flexível, respondendo às mudanças nas necessidades de todos os alunos?

Perguntas adicionais •

•

•

•

Parte 4

Resumo e questionários

Ficha resumo: **Prioridades de desenvolvimento** λ 102

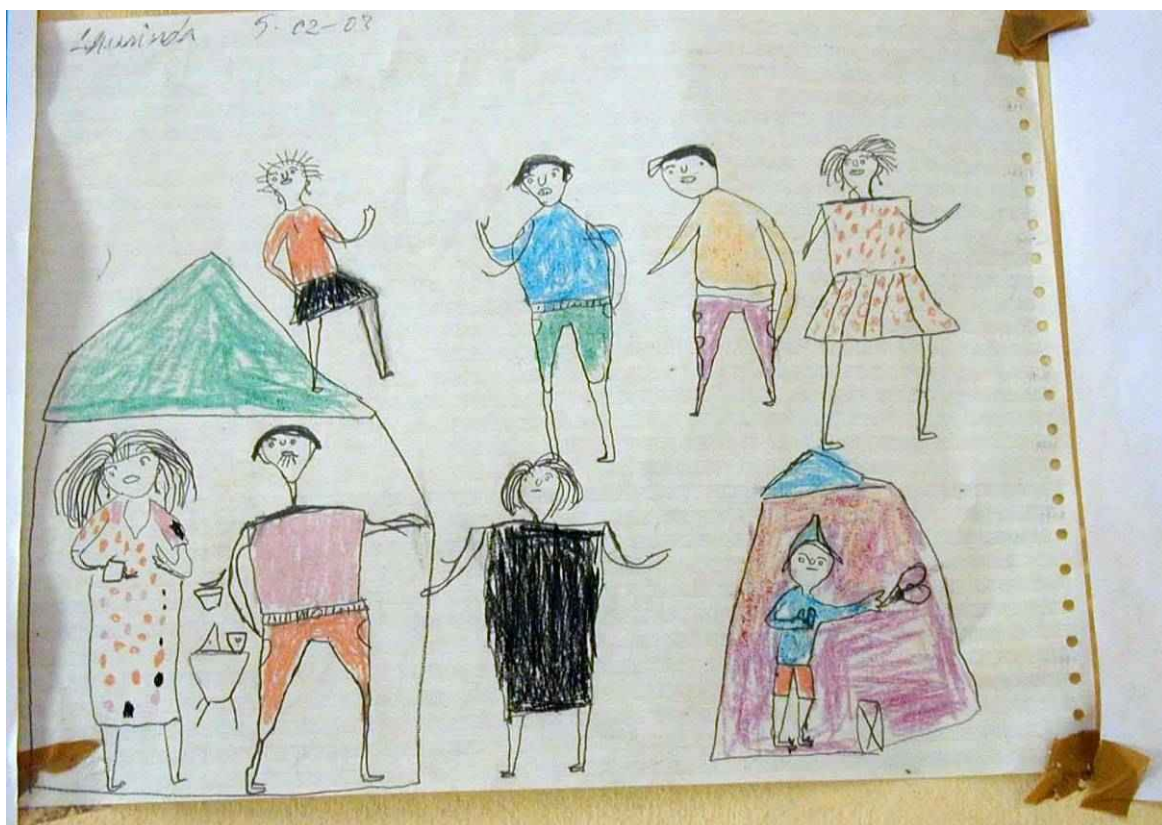
Questionário 1 **Indicadores** λ 103

Questionário 2 **Indicadores adaptados** λ 107

Questionário 3 **A minha escola de 1º e 2º ciclo** λ 109

Questionário 4 **A minha escola de 3º ciclo e secundário** λ 111

Questionário 5 **Pais de alunos da escola do 3º ciclo e secundário** λ 113



Resumo e questionários

Ficha Resumo

Prioridades de desenvolvimento

Por favor sinalize num dos quadrados abaixo a sua relação com a escola:

Professor Professor de apoio Outro membro da
Aluno Pai/Mãe Gestor Outro

Na secção abaixo, indicar uma ou duas prioridades de desenvolvimento da escola. Isto pode ser escrito como indicador ou como grupo de indicadores, uma pergunta ou grupo de perguntas ou uma questão não incluída no *Índex*. Deverá considerar as implicações que a sugestão relativa a uma dimensão acarreta nas restantes dimensões.

Dimensão A Criar *culturas* inclusivas

Construir o sentido de comunidade - *indicadores/perguntas/outras questões*

Estabelecer valores inclusivos - *indicadores/perguntas/outras questões*

Dimensão B Implementar *políticas* inclusivas

Desenvolver a escola para todos - *indicadores/perguntas/outras questões*

Organizar o apoio à diversidade - *indicadores/perguntas/outras questões*

Dimensão C Promover *práticas* inclusivas

Organizar a aprendizagem - *indicadores/perguntas/outras questões*

Mobilizar os recursos - *indicadores/perguntas/outras questões*

Resumo e questionários

Questionário 1

Indicadores

Por favor sinalize num dos quadrados em baixo o seu envolvimento com a escola:

Professor Professor de apoio Outro membro da equipa
 Aluno Pai/Mãe (especificar) Gestor Outro

Por favor sinalize no quadro abaixo a sua opinião

Dimensão A Criar <i>culturas</i> inclusivas	<i>Concordo inteiramente</i>			
	<i>Concordo até certo ponto</i>			<i>Preciso de mais informação</i>
	<i>Discordo</i>			
A.1.1 Todos se sentem bem-vindos à escola				
A.1.2 Os alunos ajudam se mutuamente.				
A.1.3 Os profissionais colaboram entre si				
A.1.4 Os profissionais e os alunos tratam-se mutuamente com respeito.				
A.1.5 Existe trabalho de parceria entre os profissionais e os pais.				
A.1.6 Os profissionais e os gestores da escola trabalham de forma construtiva.				
A.1.7 As diferentes comunidades locais estão envolvidas com a escola.				
A.2.1 Existem expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos.				
A.2.2 Os profissionais, os órgãos de gestão, os alunos e pais partilham uma filosofia de inclusão.				
A.2.3 Todos os alunos são valorizados de igual forma.				
A.2.4 Os profissionais e os alunos respeitam se uns aos outros, não só como seres humanos mas também como sujeitos que assumem papéis específicos.				
A.2.5 Os profissionais procuram remover as barreiras à aprendizagem e à participação em todos os aspectos da vida escolar.				
A.2.6 A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.				

Resumo e questionários

Dimensão B Criar <i>políticas inclusivas</i>	<i>Concordo inteiramente</i>			
	<i>Concordo até certo ponto</i>			
	<i>Discordo</i>			
	<i>Preciso de mais informação</i>			
B.1.1 A contratação e a promoção dos profissionais são feitas de forma transparente e justa.				
B.1.2 Os novos profissionais recebem ajuda para se adaptar à escola.				
B.1.3 A escola procura admitir todos alunos da sua localidade.				
B.1.4 A escola procura ter o seu espaço físico acessível a todos.				
B.1.5 Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.				
B.1.6 A escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade a todos os alunos.				
B.2.1 Todas as formas de apoio são coordenadas.				
B.2.2 As acções de formação dos profissionais contribuem para responder à diversidade dos alunos.				
B.2.3 As políticas relativas às “necessidades educativas especiais” são clara e objectivamente políticas de inclusão.				
B.2.4 Os dispositivos normativos e de orientação técnico pedagógica existentes são usados no sentido de reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem de todos os alunos.				
B.2.5 O apoio para aqueles que têm o Português como uma segunda língua está coordenado com o apoio à aprendizagem.				
B.2.6 Existe articulação entre as políticas adoptadas para lidar com questões comportamentais e de aconselhamento e as políticas de desenvolvimento curricular e de apoio à aprendizagem.				
B.2.7 A escola adopta políticas eficazes de minimização da exclusão de alunos por motivos disciplinares.				

Resumo e questionários

B.2.8 As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas.				
B.2.9 O <i>bullying</i> é desencorajado.				

Dimensão C Promover <i>práticas inclusivas</i>	<i>Concordo inteiramente</i>			
	<i>Concordo até certo ponto</i>			
	<i>Discordo</i>			
	<i>Preciso de mais informação</i>			
C.1.1 O ensino é planeado atendendo à aprendizagem de todos os alunos.				
C.1.2 Nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos.				
C.1.3 As actividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.				
C.1.4 Os alunos são activamente implicados na sua própria aprendizagem.				
C.1.5 Os alunos aprendem colaborando uns com os outros.				
C.1.6 A avaliação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos os alunos.				
C.1.7 A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo.				
C.1.8 Os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa.				
C.1.9 Os professores de apoio são co-responsáveis na aprendizagem e na participação de todos os alunos.				
C.1.10 Os “trabalhos para casa” contribuem para o processo de aprendizagem de todos os alunos.				
C.1.11 Todos os alunos participam nas actividades realizadas fora da sala de aula.				
C.2.1 A diferença entre os alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem.				
C.2.2 Os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridos pelos profissionais da escola são plenamente aproveitados.				
C.2.3 Os profissionais desenvolvem recursos para apoiar				

Resumo e questionários

o ensino e a participação.				
C.2.4 Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados.				
C.2.5 Os recursos da escola são distribuídos de forma justa contribuindo assim para apoiar a inclusão de todos os alunos.				

Prioridades para o desenvolvimento

1.

2.

3.

4.

5.

Resumo e questionários

Questionário 2

Indicadores adaptados

Por favor indique:

Alunos

Pais

Culturas	<i>Concordo inteiramente</i>			
	<i>Concordo até certo ponto</i>			<i>Preciso de mais informação</i>
	<i>Discordo</i>			
1. Todos têm o direito de ser bem-vindos à escola.				
2. Os alunos ajudam-se uns aos outros.				
3. Os profissionais colaboram entre si				
4. Os profissionais e os alunos tratam-se mutuamente com respeito.				
5. Os pais sentem-se envolvidos com a escola				
6. Há uma parceria entre os profissionais e os pais.				
7. Os professores não favorecem um grupo de crianças e jovens em relação a outros grupos.				
8. Os professores tentam ajudar todos os alunos a fazer o melhor que podem.				
9. Os professores consideram que todos os alunos são igualmente importantes.				
Políticas				
10. Os professores facilitam a frequência desta escola aos alunos com deficiência.				
11. Quando veio pela primeira vez para esta escola sentiu-se apoiado na sua integração.				
12. Os professores gostam de ensinar todas as suas turmas.				
13. Os professores tentam resolver todo o tipo de problemas de comportamento não procurando que os				

Resumo e questionários

alunos em causa abandonem a escola.				
14. Os professores esforçam-se muito para que a escola seja um local a que os alunos gostam de vir.				
15. É feito tudo o que é possível para impedir o <i>bulling</i> .				
Práticas				
16. Os professores tentam tornar as lições acessíveis à compreensão de todos.				
17. Os alunos são ensinados a apreciar as pessoas que vêm de meios distintos dos deles.				
18. Os alunos sabem, geralmente, o que vai ser ensinado nas próximas aulas				
19. Os professores contam com a entreaajuda por parte dos alunos.				
20. Na maioria das aulas, os alunos e os professores tem um relacionamento agradável uns com os outros.				
21. Os professores dão ajuda a todos os que dela precisam.				
22. Os professores de apoio trabalham com todos os alunos que dele precisam.				
23. Os trabalhos de casa ajudam a aprendizagem e são devidamente explicados.				
24. Organizam-se actividades com interesse para todos, fora das aulas.				

Que mudanças gostaria de ver implementadas na escola?

1.

2.

3.

Resumo e questionários

Questionário 3

A minha escola de 1º e 2º ciclo

Sou uma aluna Sou um aluno Estou no ano

	<i>Concordo</i>		
	<i>Concordo até certo ponto</i>		<i>Discordo</i>
1. Às vezes trabalho a pares com um amigo			
2. Às vezes a minha classe fica dividida para trabalharmos em grupos			
3. Ajudo os meus amigos no seu trabalho quando eles têm dificuldades.			
4. Os meus amigos ajudam-me quando eu tenho dificuldades.			
5. O meu trabalho é posto na parede para as pessoas o verem.			
6. O meu professor gosta de ouvir as minhas ideias.			
7. O meu professor gosta de me ajudar no meu trabalho.			
8. Gosto de ajudar o meu professor quando tem trabalhos para fazer.			
9. Acho que as regras da minha classe são justas.			
10. Alguns meninos da minha classe chamam nomes aos colegas.			
11. Algumas vezes tratam-me mal no recreio.			
12. Quando me sinto infeliz na escola, há sempre um adulto que me ajuda.			
13. Quando os meninos da minha classe discutem, o professor resolve bem o problema.			
14. Penso que as metas para o trabalho do período me ajudam a aprender melhor.			
15. Algumas vezes o meu professor deixa-me escolher o trabalho que vou fazer.			

Resumo e questionários

16. Sinto-me feliz comigo mesmo quando fiz um bom trabalho.			
17. Quando tenho trabalhos para casa, sei aquilo que tenho que fazer.			
18. O meu professor gosta que eu lhe diga o que faço em casa.			
19. Os meus pais acham que a minha escola é boa.			
20. Se faltou á escola, o meu professor pergunta onde é que estive.			

As três coisas de que eu gosto mais na escola são

1.

2.

3.

As três coisas de que eu não gosto mesmo na escola são

1.

2.

3.

Obrigado pela tua ajuda

Resumo e questionários

Questionário 4

A minha escola de 3º ciclo e secundário

Sou uma aluna Sou um aluno Estou no ano

	Concordo		
	Concordo até certo ponto		Discordo
1. Nas aulas, trabalho muitas vezes aos pares ou em pequenos grupos			
2. Gosto da maior parte das aulas			
3. Quando tenho um problema com o meu trabalho peço ajuda ao professor			
4. Estou a aprender muito nesta escola.			
5. Os meus amigos ajudam-me quando eu tenho dificuldades			
6. Ter um professor de apoio nalgumas aulas ajuda a minha aprendizagem			
7. Nas aulas, o professor interessa-se pelas minhas ideias.			
8. Os professores não se importam se eu fizer alguns erros, desde que saibam que estou a trabalhar o melhor que posso.			
9. O meu trabalho está exposto nas paredes da escola.			
10. Os profissionais desta escola são simpáticos comigo.			
11. Penso que os professores são justos, quando castigam algum aluno.			
12. Penso que os professores são justos, quando louvam algum aluno.			
13. Penso que os professores gostam mais de alguns alunos do que de outros.			
14. Quando tenho trabalhos para casa, sei aquilo que tenho que fazer.			
15. Normalmente faço os trabalhos de casa que são marcados.			

Resumo e questionários

16.	A maior parte das vezes gosto de estar na escola.			
17.	Esta é a escola para onde eu queria vir quando acabei o 2º ciclo.			
18.	Acho que é a melhor escola desta zona.			
19.	A minha família acha que a minha escola é boa.			
20.	É bom ter, nesta escola, colegas de meios sociais diferentes.			
21.	Nesta escola os alunos deficientes são tratados com respeito.			
22.	Qualquer aluno que viva na área desta escola é aqui bem-vindo.			
23.	Se algum aluno se porta mesmo mal é mandado para casa.			
24.	A escola faz bem em mandá-los para casa se eles se portarem mesmo mal.			
25.	Tenho alguns grandes amigos nesta escola.			
26.	Não gosto quando me chamam nomes, a escola.			
27.	Não gosto quando me tratam mal na escola.			
28.	Se alguém me tratar mal eu chamo um professor.			
29.	À hora do almoço, por vezes, participo em clubes ou faço desporto.			
30.	Depois da escola, participo em clubes ou faço desporto.			
31.	Na escola, há sítios confortáveis onde posso estar depois do almoço.			
32.	Gosto do meu director de turma.			
33.	O meu director de turma gosta de mim.			
34.	Se eu me ausentar da escola durante um dia o meu director de turma quer saber onde eu estive.			

As três coisas que mais gostaria de mudar nesta escola

1. _____
2. _____
3. _____

Obrigado pela tua ajuda

Resumo e questionários

Questionário 5

Pais de alunos da escola do 3º ciclo e secundário

Por favor indique em que ano está o seu filho nesta escola

7º Ano 8º Ano 9º Ano 10º Ano 11º Ano 12º Ano

Sinalize, de seguida, o quadro abaixo que for adequado.

	<i>Concordo plenamente</i>		
	<i>Concordo até certo ponto</i>		<i>Discordo</i>
1. Esta escola foi a que escolhi em primeiro lugar para o meu filho			
2. O(s) meu(s) filho(s) queria(m) vir para esta escola			
3. Quando o(s) meu(s) filho(s) veio(vieram) pela primeira vez para esta escola, deram-me uma óptima informação sobre ela.			
4. O boletim que me enviam cada meio de período mantém-me informado sobre as mudanças que vão tendo lugar.			
5. Penso que a escola me mantém bem informado sobre os progressos do(s) meu(s) filho(s).			
6. Penso que os profissionais são simpáticos para mim e para os outros pais.			
7. Quando estou preocupado com os progressos do meu filho ou da minha filha sei com quem posso falar.			
8. Se eu contar aos profissionais da escola as preocupações que tenho sobre os progressos do meu filho ou da minha filha, sei que os meus pontos de vista vão ser tidos em consideração.			
9. A escola dá-me uma informação precisa sobre a forma como posso ajudar o(s) meu(s) filho(s) nos trabalhos de casa.			
10. O(s) meu(s) filho(s) gosta(m) de estar na escola.			
11. Penso que os profissionais trabalham mais com uns alunos do que com outros.			
12. Todas as crianças que vivem na localidade são bem-vindas na escola.			

Resumo e questionários

13. Todas as famílias são acolhidas do mesmo modo, independentemente do seu meio.			
14. O <i>bullying</i> é um problema na escola.			
15. Se um aluno se porta mal é correcto que seja mandado para casa.			
16. Se um aluno se portar mal de forma continuada deve ser excluído permanentemente da escola.			
17. O(s) meu(s) filho (s) participa(m) regularmente em clubes e outras actividades que têm lugar à hora do almoço ou depois da escola.			
18. Antes de se efectuarem mudanças na escola é pedida a opinião dos pais.			
19. A escola valoriza mais os pais que colaboram na ajuda à escola do que aqueles que não o fazem.			
20. Os profissionais da escola encorajam todos os alunos a darem o seu melhor, e não unicamente os mais capazes.			

Obrigado por terem respondido a este questionário.

Por favor acrescentem em baixo alguns comentários sobre a escola que podem ajudar a torná-la um melhor lugar para o(s) vosso(s) filho(s).

--

Parte 5

Mais leituras

Ainscow, M. (1991) *Effective schools for all*, London, Fulton.

Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. and West, M. (1996) *Creating the conditions for school improvement*, London, Fulton.

Ainscow, M. (1999) *Understanding the development of inclusive schools*, London, Falmer.

Alliance for Inclusive Education (2001) *The Inclusion Assistant - Helping young people with high level support needs in mainstream education*, London, AIE.

Armstrong, F, Armstrong, D. and Barton, L. (1999) (eds) *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives*, London, Fulton.

Balshaw, M. (1999) *Help in the classroom* (2nd edition), London, Fulton.

Barrow, G. (1998) *Disaffection and inclusion: Merton's mainstream approach to difficult behaviour*, Bristol, CSIE.

Bearne, E. (1996) *Differentiation and diversity in the primary curriculum*, London, Routledge.

Blair, M. and Bourne, J. with Coffin, C., Creese, A. and Kenner, C. (1999) *Making the difference: teaching and learning strategies in successful multi-ethnic schools*, London, HMSO.

Booth, T., Swann, W. and Masterton, M. (eds) (1992) *Curricula for diversity in education*, London, Routledge.

Booth, T., Swann, W. and Masterton, M. (eds) (1992) *Policies for diversity in education*, London, Routledge.

Booth, T. and Ainscow, M. (1998) *From them to us: an international study of inclusion in education*, London, Routledge.

Clark, C., Dyson, A. and Millward, A. (eds) (1995) *Towards inclusive schools?* London, Fulton.

Commission for Racial Equality (2000) *Auditing for equality*, London, CRE.

Denman, S., Moon, A., Parsons, C. and Stears, D. (2002) *The health promoting school*, London, Falmer.

Department for Education and Employment (1999) "Inclusion: providing effective learning opportunities for all pupils", in *The national curriculum handbook for primary teachers in England*, London, DfEE.

Department for Education and Employment (2000) *Working with teaching assistants: a good practice guide*, London, DfEE.

Department for Education and Employment (2000) *Guidance on the education of children and young people in care*, London, DfEE.

Department for Education and Employment (2001) *Inclusive school design: accommodating pupils with special educational needs and disabilities in mainstream schools*, London, DfEE.

Department for Education and Skills (2001) Statutory guidance. *Inclusive schooling, children with special educational needs*, London, DfES.

Dixon, A., Drummond, M. J., Hart, S. and McIntyre, D. (2002) *Learning without limits*, Milton Keynes, Open University Press.

- Drummond, M. J. (1993) *Assessing children's learning*, London, David Fulton.
- Eichinger, J., Meyer, L. H. and D'Aquanni, M. (1996) "Evolving best practices for learners with severe disabilities", *Special education leadership review*, pp.1-13.
- The Employers Organisation for Local Government (2001) *The equality standard*, London, EOLG.
- Epstein, D. (ed) (1998) *Failing boys? Issues in gender and achievement*, Buckingham, Open University Press.
- Farrell, P., Balshaw, M. and Polat, F. (1999) *The management role and training of learning support assistants*, London, DfEE.
- Gillborn, D. and Gipps, C. (1996) *Recent research on the achievement of ethnic minority pupils*, London, HMSO.
- Hart, S. (1996) *Beyond special needs: enhancing children's learning through innovative thinking*, London, Paul Chapman.
- Hart, S. (ed) (1996) *Differentiation and the secondary curriculum*, London, Routledge.
- Hart, S. (2000) *Thinking through teaching*, London, David Fulton.
- Hudak, G. M. and Kahn, P. (eds) *Labelling: pedagogy and politics*, London, Routledge.
- Jordan, L. and Goodey, C. (2002) *Human rights and school change: the Newham story*, Bristol, CSIE.
- Language and Curriculum Access Service (LCAS) (1999) *Enabling progress in multilingual classrooms*, London, London Borough of Enfield.
- Leicester, M. (1991) *Equal opportunities in school: sexuality, race, gender and special needs*, Harlow, Longman.
- Lipsky, D. and Gartner, A. (1997) *Inclusion and school reform: transforming America's classrooms*, Baltimore, P. Brookes Publishing.
- Louis, K. S. and Miles, M. (1990) *Improving the urban high school: what works and why*, London, Teachers College.
- MacBeith, J., Boyd, B., Rand, J. and Bell, S. (1996) *Schools speak for themselves*, London, National Union of Teachers.
- Macpherson, W. (1999) *The Stephen Lawrence Inquiry (Macpherson Report)*, Command Paper 4261 vol 1, London, Stationery Office.
- Marlowe, B. A. and Page, M. L. (1998) *Creating and sustaining the constructivist classroom*, London, Corwin Press/Sage.
- Murphy, P. F and Gipps, C. (1999) *Equity in the classroom: towards effective pedagogy for girls and boys*, London, Falmer and UNESCO.
- Office for Standards in Education (1999) *Raising the attainment of ethnic minority pupils: school and local education authority responses*, London, Ofsted.
- Potts, P., Armstrong, F. and Masterton, M. (1995) *Equality and diversity in education: learning, teaching and managing schools*, London, Routledge.
- Potts, P. (ed) (2002) *Inclusion in the city*, London, Routledge.
- Riddell, S. (1992) *Gender and the politics of the curriculum*, London, Routledge.
- Rieser, R. and Mason, M. (eds) (1990) *Disability equality in the classroom: a human rights issue*,

London, ILEA.

Rogers, R. (1996) *Developing an inclusive policy for your school*, Bristol, CSIE.

Rustemier, S. (2002) *Social and educational justice: the human rights framework for inclusion*, Bristol, CSIE.

Sapon-Shevin, M. (1999) *Because we can change the world; a practical guide to building co-operative, inclusive classroom communities*, Boston, Allyn and Bacon.

Sebba, J. and Ainscow, M. (1996) "International developments in inclusive education: mapping the issues", *Cambridge Journal of Education* 26 (1), pp.5–18.

Sebba, J. with Sachdev, D. (1997) *What works in inclusive education?* Ilford, Barnardo's.

Shaw, L. (1998) *Inclusion in action*, audio tape pack and guidebook, Bristol, CSIE.

Shaw, L. (2001) *Learning supporters and inclusion – roles, rewards, concerns and challenges*, Bristol, CSIE.

Stobbs, P. and Rieser, R. (2002) *Making it work. Removing disability discrimination: are you ready?* London. National Children's Bureau.

Thomas, G., Walker, D. and Webb, J. (1998) *The making of the inclusive school*, London, Routledge.

United Nations (1989) *UN Convention on the rights of the child*, London, UNICEF

UNESCO (1994) *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*, Paris, UNESCO.

Vaughan, M. (1995) *Inclusive education in Australia: policy development and research*. In Potts, P., Armstrong, F. and Masterson, M. (eds) *Equality and diversity in education: national and international contexts*, London, Routledge.

Warwick, I. and Douglas, N. (2001) *Safe for all: a best practice guide to prevent homophobic bullying in secondary schools*, London, Citizenship 21.

Weekes, D. and Wright, C. (1998) *Improving practice: a whole school approach to raising the achievement of African Caribbean Youth*, Nottingham, The Runnymede Trust.

Wertheimer, Alison (1997) *Inclusive education: a framework for change*, Bristol, CSIE.

Wilson, C. and Jade, R. (1999) *Talking and listening to disabled young people at school*, London, Alliance for Inclusive Education. ·

Winter, R. (1989) *Learning from experience: principles and practice in action-research*, London, Palmer.