

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONTEXTO DE PANDEMIA: Implicações e desafios

Bárbara R. Pereira¹, Cátia Gonçalves & Luís Vieira

Doutorandos da Universidade da Madeira, Portugal.

¹barbaracramos@msn.com

Introdução

A Educação Inclusiva encoraja, em todos os alunos, a aceitação e interação com a diferença das crianças com necessidades educativas especiais (Bairrão, 1998).

A inclusão de uma multiplicidade de alunos na escola apresenta-se como um dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) para a Organização das Nações Unidas (ONU, 2015) relativo ao eixo de intervenção 2016-2030. Esta organização mundial tem como objetivo “*A world with equitable and universal access to quality education at all levels, to health care and social protection, where physical, mental and social well-being are assured*” (ONU, 2015, p. 3). Neste sentido, a educação inclusiva apresenta uma resposta à multiplicidade de alunos, considerando as suas diferenças, sejam elas de cariz socioeconómico, cultural, cognitivo ou comportamental, promovendo o acesso e a participação de todos e em todos os contextos educativos (Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017).

Este é um trabalho que pretende refletir e discutir sobre os efeitos da pandemia da COVID-19 para a educação, com particular atenção às necessidades educativas especiais e às implicações ao nível socioemocional e da igualdade de oportunidades, a qual, de acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2021), corresponde a um elemento fundamental para a consolidação de sociedades fortes e coesas. Embora o momento atual seja marcado pela imensidão de oportunidades, subsistem disparidades significativas ao nível da igualdade de oportunidades (Organização das Nações Unidas [ONU], 2015), inclusive em contexto educativo.

A pandemia da COVID-19 trouxe implicações para a educação, com consequências a curto, médio e longo-prazo, em diversos domínios, dos quais

se destaca o potencial que a orientação escolar para a inclusão aporta para viabilizar o sucesso de todos os alunos e, em particular, dos alunos com necessidades educativas especiais.

Inclusão e escola inclusiva

Uma escola inclusiva é aquela que além de educar todos, educa com todos, fazendo-se valer de uma pedagogia diferenciada que resulte numa educação significativa para todos os alunos (Ainscow & Ferreira, 2003; Armstrong & Rodrigues, 2014; Glat, 2007; Rodrigues, 2019; Sanches, 2005; Sanches & Teodoro, 2007).

As políticas educativas em Portugal, no que refere à construção de uma escola inclusiva, aludem a uma escola reflexa de maior justiça a nível social e que se encontre ao alcance de todos, incidindo num serviço de educação público que fomente a formação de uma sociedade democrática, ou seja, uma sociedade pluralista, coesa, forte e diversificada.

A educação inclusiva assenta “na crença de que todos os membros têm o direito a participar e aceder à educação de igual modo” (Armstrong & Rodrigues, 2014, p.13). Para que isso aconteça, surge a necessidade de existir uma transformação, a nível da escola, que incorpore diversos níveis, nomeadamente o social, cultural, pedagógico e o espacial.

Os alunos devem ser elementos participativos na sociedade em que se encontram inseridos, sendo que estes devem ser aceites e respeitados autonomamente com base nas suas características e necessidades, cabendo à escola o desafio de se adaptar ao aluno de forma a responder às necessidades e características de cada um, pelo que a escola necessitará de adotar uma prática pedagógica focada no aluno, onde seja considerado a conceção de um currículo flexível em constante construção e/ou modificação (Correia, 2008; Glat, 2007; Sanches, 2011; Sanches, 2005; Sanches & Teodoro, 2007). Nesta ordem de ideias, Roldão (1999) defende que o currículo não pode ser estático, assente em um único padrão, contrariando o conceito de um currículo que responde às necessidades de uma sociedade em constante mudança.

De acordo com diversos autores, a inclusão é considerada como um fator positivo que presume a existência de uma diversidade de alunos que fomenta comunidades escolares mais ricas, abertas e democráticas (Ainscow & Ferreira, 2003; Armstrong & Rodrigues, 2014; Correia, 2008). A Lei de

Bases do Sistema Educativo (LBSE) ao considerar esta diversidade, define, através do artigo 7.º, “Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”. Nesta corrente, Rodrigues (2016) atesta que a inclusão é um processo que defende o respeito pelas diferenças de cada um e que considera a diversidade curricular e de estratégias de ensino-aprendizagem.

Ainscow e Ferreira (2003) e Rodrigues (2016) consideram que a inclusão passa por lidar com as diferenças, abrangendo alunos, pais, professores e outros, considerando a importância e os benefícios da diversidade. Este pressuposto é também considerado no Manual de Apoio à Prática, nos tornamos todos “mais ricos graças à diferença” (Pereira et al., 2018, p. 4). Pensarmos sobre inclusão implica considerarmos uma educação de qualidade para todos os alunos autonomamente das suas características e diferenças (Correia, 2008), reflexionarmos sobre esta temática implica avaliarmos as diferenças existentes em sala de aula (Correia, 2008), uma vez que a educação inclusiva ergue-se com o trabalho pedagógico que dá resposta a essas diferenças (Rodrigues, 2019).

O principal objetivo da escola inclusiva é a aprendizagem de todos os alunos com todos, não existindo condicionamentos associados às suas características e diferenças. “A inclusão deve ser a possibilidade, a virtualidade ou a realidade de pertencer” como afirma Rodrigues (2019, p. 30). O princípio descrito é defendido por várias organizações, tais como o Centro de Estudos para a Educação Inclusiva (CEEI), a UNESCO, a OCDE e a Agência Europeia para a Educação Inclusiva (AEEI), destacando-se a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), entre muitos outros documentos.

Na ótica de Pereira (2021), a escola inclusiva perspetiva uma reforma a nível das práticas tradicionais, com o intuito de reduzir as barreiras existentes, valorizando assim a heterogeneidade presente nas salas de aula. Neste sentido, é da competência das escolas e dos professores a apresentação de decisões curriculares que sejam reflexo de um trabalho culturalmente expressivo, onde sejam consideradas diversas formas de organizar o espaço e o tempo de trabalho, ponderando também diferentes modelos quer de atividades, quer de estratégias que estimulem a inteligência, autonomia e o envolvimento dos alunos dentro e fora da sala. Consideramos que este tipo de propostas intenta um percurso escolar que faça face às necessidades

de cada um, considerando a individualidade, a diferença e a diversidade, refletindo-se num processo diferenciado de progressão e apropriação. Neste sentido, Pereira e Brazão (2022) defendem que os alunos devem ser envolvidos e responsabilizados pelo seu processo de aprendizagem, devendo as necessidades individuais e as necessidades enquanto elemento ativo de uma sociedade democrática ser atendidas.

A escola inclusiva deve ser vista como um espaço onde a “difusão de valores de justiça e equidade social, solidariedade, respeito e participação democrática” (Mendes, 2018, p. 7) são privilegiados, fomentando aprendizagens significativas e desenvolvendo competências diretamente relacionadas com a cidadania, incrementando assim o alcance a um futuro melhor, cultivando em simultâneo as raízes para uma inclusão social a curto, médio e longo prazo (Agência Europeia para a Educação Inclusiva, 2017).

Tanto a inclusão como a educação inclusiva dependem de fatores que estão relacionados com o sistema educativo, tais como o funcionamento interno da escola, a cooperação entre profissionais docentes e não docentes, a articulação entre os diferentes agentes educativos, as opiniões dos docentes face ao paradigma educacional implementado, a diferenciação curricular e a modalidade de ensino, a qual por implicações da pandemia da COVID-19 forçou ao desenvolvimento e a integração, em escala global, de ambientes de aprendizagem online e híbridos, carregando mudanças e desafios.

O peso de questões sociais e emocionais

Apesar de existirem diversos fatores que têm vindo a potencializar o desenvolvimento do século XXI, considera-se relevante enfatizar o papel que o contexto pandémico, provocado pela COVID-19, despoletou nas comunidades educativas, influenciando comportamentos e atitudes (Conselho Nacional de Educação, 2021a).

De facto, num curto espaço de tempo, as comunidades experienciaram alterações significativas nos modos de estar e de comunicar. Se por um lado, os confinamentos associados à pandemia da COVID-19 possibilitaram que se respirasse com melhor qualidade, por conta da redução abrupta da poluição (Costa et al., 2021), por outro despoletou implicações sociais, mentais e emocionais por força da necessidade de novas respostas e respetivas adaptações perante uma nova realidade que não se previa (CNE, 2021a).

A este respeito, entende-se que a saúde mental apresenta um papel determinante por poder potenciar ou inibir o modo como o indivíduo responde e lida com a mudança, assim como o modo como aplica as suas capacidades, supera as adversidades e contribui para o desenvolvimento da comunidade. O simples facto do indivíduo sentir alterações e constrangimentos ao nível da vida social pode afetar o seu desenvolvimento socioemocional, o que é prejudicial, na medida em que este exerce uma das principais ligações entre a saúde mental, a aprendizagem, a cidadania, assim como o sucesso pessoal e profissional (CNE, 2021a).

Durante a situação pandémica e, em particular, durante o confinamento, os alunos depararam-se com uma realidade marcada pelo isolamento, o que, além de ter proporcionado desigualdades relacionadas com o ensino remoto (CNE, 2021a), tornou os alunos mais dependentes dos seus encarregados de educação, levando a um aumento significativo das dificuldades de aprendizagem e, por conseguinte, desenvolvendo implicações na promoção das competências socioemocionais (Despacho n.º 90/2021, 2021).

A OCDE (2021a) reconhece as competências socioemocionais como um conjunto de qualidades e aptidões de um indivíduo e de características importantes que permitirão o sucesso e um desempenho social de excelência. Na voz de Marin et al. (2017), torna-se fundamental arranjar soluções que permitam minimizar e resolver problemas que surjam durante a vida. Deste modo, de acordo com a referida autora, o que daí advém como os comportamentos, as ideias, os interesses e a transmissão de sentimentos, designam-se de competências sociais.

Dentro das competências socioemocionais, destacam-se cinco competências fundamentais que têm como propósito potenciar competências cognitivas, intrapessoais e interpessoais:

- Autoconsciência
- Consciência social
- Tomada de decisão responsável
- Relacionamento interpessoal
- Autorregulação

Atualmente, existem diversos programas que visam desenvolver a aprendizagem social e emocional e apostam no fomento e na viabilização da avaliação do desenvolvimento socioemocional que engloba, atividades escolares, atividades fora da escola e toda a comunidade educativa.

Dos vários programas, destaca-se a *Collaborative for Academic, Social and Emotion Learning* (CASEL, 2022), que posiciona a aprendizagem social e emocional como um elemento fundamental na educação e no desenvolvimento humano na medida em que, através deste, os jovens e os adultos adquirem, desenvolvem e aplicam aprendizagens, assim como competências e comportamentos que irão permitir desenvolver identidades saudáveis, controlar emoções, atingir objetivos pessoais e coletivos, sentir e expressar empatia pelo próximo, estabelecer e preservar relações de cooperação e tomar decisões de forma responsável e consciente.

Por conseguinte, é essencial que as competências socioemocionais sejam trabalhadas desde a infância pois, de acordo com Tavares et al. (2007), é nesta fase que as crianças aprendem a socializar e a interagir com outras pessoas desenvolvendo o autoconhecimento e o respeito pelo outro ou seja, as crianças adquirem uma maior perceção do seu eu e, consequente, do lugar e papel que ocupam num determinado contexto social. Deste modo, por se considerar um processo contínuo, as competências socioemocionais deverão seguir o indivíduo durante todo o seu percurso académico de forma a potenciar a cidadania ativa, na qual seja capaz de se enquadrar e contribuir positivamente para o desenvolvimento da sua comunidade.

Não obstante, no decorrer do ano de 2018, antes do contexto pandémico, a temáticas competências socioemocionais já demonstrava preocupação e interesse CNE (2021a). Dessa forma, a Fundação Calouste Gulbenkian projetou a Academia do Conhecimento com o intuito de desenvolver e promover as competências das crianças e dos jovens, de modo que fossem preparados para enfrentarem um mundo que se encontra em constante mudança.

Tendo em conta que as escolas desempenham um papel fulcral para o desenvolvimento das competências socioemocionais, em Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021, publicado no Diário da República, n.º 130 da 1.ª série de 7 de julho de 2021, aprova-se o plano designado 21 | 23 Escola +, que tem como objetivo integrar a recuperação das aprendizagens evidenciando o bem-estar social e emocional.

Efetivamente, o Ministério de Educação e as Academias Gulbenkian do Conhecimento permitiram através de um acordo, implementar um projeto piloto que inclui a formação dos docentes no campo da educação socioemocional, de forma apoiá-los a promover em contexto escolar competências tais como: a autorregulação, o pensamento crítico e criativo, a adaptabilidade e a resolução de problemas e resiliência (Fundação Calouste Gulbenkian, 2022).

De facto, considera-se importante inovar e procurar soluções que se enquadrem nas necessidades dos jovens e prepará-los para um futuro promissor, tendo sempre em conta as fragilidades e desigualdades que apresentam.

Implicações para a igualdade de oportunidades

Não obstante o peso que as organizações internacionais (e.g., OCDE; ONU) apresentam na orientação e na influência ao nível do desenvolvimento e da reformulação de políticas educativas, não há dúvidas sobre o papel que as próprias instituições escolares assumem na criação e na consolidação de condições de igualdade de oportunidades para todos os alunos, contrariando características políticas, económicas, sociais e culturais que possam ser condicionadoras.

Em particular, a situação de urgência vivida em contexto educativo, despoletada pela pandemia da COVID-19, forçou o encerramento das escolas e ditou a apresentação de medidas políticas céleres, por parte do Ministério da Educação, com vista a salvaguardar algum tipo de continuidade do ensino, das quais se destaca a implementação do ensino a distância.

Qualquer política passa por um processo de reinterpretação e de recontextualização, que pode implicar no valor e no alcance dos objetivos da mesma (Ball, 1994), pelo que se entende que a organização da resposta educativa, por parte de cada instituição escolar, face a essa situação atípica e inesperada seria desigual, logo à partida, quer por questões de reinterpretação, pelos indivíduos, quer por implicações das particularidades de cada contexto.

Efetivamente, de acordo com os dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2020), de um total de 685 escolas que responderam ao questionário, cerca de 19% revelou dificuldades na elaboração do plano de ensino a distância, envolvendo as seguintes áreas:

- Criação de circuito de comunicação
- Definição de papel das lideranças intermédias
- Metodologia pedagógica
- Monitorização e regulação do Plano
- Intervenções no âmbito da Educação Inclusiva
- Equipa de apoio para questões emergentes

- Mancha horária de trabalho com os alunos
- Sentimento de pertença à turma/escola e bem-estar
- Avaliação das aprendizagens (técnicas e instrumentos)

A este respeito, o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2021b) identifica que a carência de formação apropriada da comunidade educativa para a utilização de recursos digitais, a par com a carência de equipamentos informáticos e do acesso à rede de internet foram os fatores com maior impacto na criação e na implementação dos planos de ensino a distância, com implicações diretas nas escolas e nas comunidades educativas, tendo em consideração que cerca de 30% dos alunos não contava com acesso a equipamentos digitais, com particular incidência em regiões mais interiores, refletindo potenciais desigualdades nessa nova forma de aceder à escola e, consequentemente, implicando no direito constitucional ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar, conforme estabelecido no ponto 1 do Artigo 74.º da Constituição da República Portuguesa, em 1976.

De acordo com o CNE (2021b), as escolas e as comunidades educativas mais afetadas pela carência de equipamentos digitais para acompanhar o ensino a distância são as que se encontram integradas em contextos socioeconómicos mais desfavorecidos. No mesmo sentido, independentemente da pandemia da COVID-19, a OCDE (2021b) alerta que na maioria dos países-membros, incluindo Portugal, o estatuto socioeconómico é o fator que mais influencia os resultados escolares, refletindo disparidades ao nível da igualdade de oportunidades, as quais se consideram ainda mais alarmantes quando envolvem, simultaneamente, necessidades educativas especiais.

A pandemia da COVID-19 não surtiu um efeito semelhante em todos os alunos, dado que os mais vulneráveis, incluindo os alunos com necessidades educativas especiais, reportaram dificuldades acrescidas, quer pela sua condição, quer por contarem com menos apoios através de redes e serviços complementares (CNE, 2021b). Embora a igualdade seja um valor consagrado na ONU (1948), alcançar a igualdade de oportunidades não se figura simples, sobretudo nas situações em que as próprias políticas educativas promovem, de forma propositada ou involuntária, relações entre o sucesso e o insucesso escolar e situações sociais dominantes e desfavorecidas (Bourdieu & Passeron, 1990), as quais se intensificaram no decorrer da pandemia da COVID-19.

Considerando que as prioridades políticas da União Europeia para a educação e para a aprendizagem assentam em tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade, melhorar a qualidade e a eficiência da educação, promover a equidade, a coesão social e a cidadania ativa e reforçar a criatividade e a inovação a todos os níveis de ensino e formação (EIGE, 2016), entende-se, em conformidade com o exposto pela UNICEF (2021), que importa reconhecer:

- as disparidades existentes ao nível económico, social e cultural
- que a pandemia trouxe implicações ao nível dos sentimentos e das expectativas para as comunidades educativas
- que o direito constitucional ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar não se encontra inteiramente salvaguardado
- que existe ainda um longo percurso rumo à efetiva inclusão nas escolas
- que é emergente construir novas soluções para a superar as dificuldades
- a necessidade de reforçar políticas e práticas que visem o sucesso para todos os alunos, rumo a uma sociedade justa

A este respeito, a UNICEF (2021) considera ser fundamental apostar em ações integradas em três níveis de gestão, nomeadamente, ao nível das redes, da escola e da sala de aula. Por se entender que a aprendizagem e a construção do conhecimento acontecem em diferentes espaços, além da sala de aula, tratando-se de fenómenos integrais e indissociáveis da prática social, associados ao contexto e à cultura (Lave & Wenger, 1991), valoriza-se o papel das aprendizagens situadas e do construtivismo no desenvolvimento de ambientes de aprendizagem que enfatizem as identidades dos intervenientes e as suas perspetivas sobre o mundo (Kincheloe, 2006), assim como reconhece-se o potencial que a tecnologia e o mundo digital podem ter no desenvolvimento de ambientes que possibilitem novas experiências de aprendizagem que potenciem a aprendizagem situada e a aplicação dos conteúdos adquiridos na prática, seja de forma real ou simulada (Vieira & Brazão, 2022) e que facilitem um maior envolvimento de toda a comunidade educativa.

Conclusão

Os princípios da educação inclusiva constituem uma ferramenta essencial no combate a mecanismos de exclusão escolar e social e o papel desempenhado por todos os agentes educativos é importante neste processo. Uma escola inclusiva deverá fomentar ambientes de entreajuda onde a confiança e o respeito mútuo sejam uma constante, promovendo assim o desenvolvimento de competências sociais nos alunos o que resultará na realização de respostas adequadas às necessidades dos mesmos.

A inclusão é considerada por muitos dos investigadores como um modelo educacional eficaz e que oferece um conjunto de benefícios a todos os alunos, fomentando a noção de diferença, surgindo assim uma maior consciencialização e sensibilização na sociedade.

Só olhando para o aluno como único, aproveitando as suas capacidades, as suas interações, o seu ambiente ecológico e as suas múltiplas inteligências é que serão desencadeadas adequações curriculares adequadas ao seu potencial. Defendemos que a aprendizagem de todos os alunos deve ser o principal foco da escola do século XXI, apresentando-se como disruptiva relativamente às práticas tradicionais relacionadas com o modelo de escola fabril, sendo urgente a redefinição de estratégias que respondam aos desafios atuais, relativamente à organização escolar, ao currículo e às metodologias de trabalho.

Conforme a UNICEF (2021) destaca, a pandemia da COVID-19 veio acentuar questões antigas, expor vulnerabilidades e adicionar novos desafios para a educação, com particular incidência ao nível dos currículos, dos financiamentos e das desigualdades. Entende-se ser relevante discutir sobre as implicações da pandemia da COVID-19 na educação, assim como abordar questões de desigualdade nas sociedades e na educação.

Considera-se que as escolas com uma orientação inclusiva representam o meio mais eficaz para construir uma maior igualdade de direitos, combater atitudes discriminatórias, desenvolver comunidades de acolhimento e construir uma sociedade inclusiva (UNESCO, 1994), embora o currículo escolar não seja neutro, por estar revestido de relações de poder que condicionam aprendizagens e papéis sociais, assim como influenciam identidades e crenças.

Considerando os movimentos que se direcionam para as escolas inclusivas, com vista a responder de forma mais adequada à diversidade, inclusive nos casos de necessidades educativas especiais, entende-se que há ainda

muito por fazer, pois além de políticas educativas, importa consciencializar para a diferença e consolidar práticas que potenciem o sucesso de todos os alunos.

Referências bibliográficas

Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2003). *Educação Inclusiva e Práticas na sala de aula - Relatório Síntese*. Odense. European Agency for Development in Special Needs Education

Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2017). *Aumentando o sucesso de todos os alunos no contexto de uma educação inclusiva: Relatório síntese final*. European Agency for Development in Special Needs Education

Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 1-11). Porto Editora.

Armstrong, F., & Rodrigues D. (2014). *A inclusão nas escolas*. Edição Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Ball, S. J. (1994). *Education Reform: A critical and post-structural approach*. Open University Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage Publications.

Collaborative for Academic, Social and Emotion Learning – CASEL (2022). *Fundamentos do SEL*. <https://bit.ly/412nZ5>

Conselho Nacional de Educação (2021a). *Educação em tempo da pandemia: Problemas, respostas e desafios das escolas*. CNE. <https://bit.ly/4oeUNHQ>

Conselho Nacional de Educação (2021b). *Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade*. CNE. <https://bit.ly/3TmGZ9v>

Constituição da República Portuguesa (1976). Diário da República n.º 86/1976, Série I de 1976-04-10. <https://bit.ly/3zM2irt>

Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto Editora

Costa, A. et al. (2021). As mudanças ambientais decorrentes do isolamento social da Covid-19. *Revista Alemur: Além dos muros da Universidade*, 6(1), 12-22. <https://bit.ly/409KRj3>

Despacho N.º 90/2021, do Conselho de Ministros (2021). Diário da República: I Série, n.º 130/2021. <https://data.dre.pt/eli/resolconsmin/90/2021/07/07/p/dre/pt/html>

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2020). *Estamos On com as Es-*

colas: *Conhecer para Apoiar: Medidas educativas e resultados do questionário às escolas*. DGEEC. <https://bit.ly/3hpXKmX>

European Institute for Gender Equality (2016). *Gender in education and training*. Publications Office of the European Union. <https://bit.ly/3lQzqcX>

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

Fundação Calouste Gulbenkian. (2022, maio). *Gulbenkian promove formação de formadores*. <https://bit.ly/2l93C1x>

Glat, R. (2007). *Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar*. 7 Letras.

Kincheloe, J. (2006). *Construtivismo Crítico*. Edições Pedagogo.

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

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Marin, A., Silva, C., Andrade, E., Bernardes, J., & Fava, D. (2017). *Competências socioemocionais: conceitos e instrumentos associados*. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 13(2). <https://bit.ly/3JuPGNU>

Mendes, N. (2018). *Participação de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) nas atividades de sala de aula e da escola – Que implicações no desenvolvimento da autonomia pessoal e social?* [Dissertação de Mestrado]. Repositório Científico da Escola Superior de Educação de Lisboa. <https://bityli.com/lqTVVjvX>

Organização das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. <https://bit.ly/3wEGGhi>

Organização das Nações Unidas (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2021a). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey on Social and Emotion Skills*. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2021b). *Education at a Glance 2021: OCDE Indicators*. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>

Pereira, B. (2021). *Implementação da Inclusão na Região Autónoma da Madeira à luz do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro – Perceção dos Professores* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Repositório do IESF. <https://bit.ly/3tnoHei>

Pereira, B., & Brazão, J. (2022). Emerging learning environment: Escola da Ponte. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 3 (1). <http://dx.doi.org/10.20952/jrks3113592>

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

Rodrigues D. (2019). *Casa onde não há inclusão*. Público. <https://bityli.com/eOspRJjIC>

Rodrigues, D. (2019). *Educação Inclusiva: 25 anos depois de Salamanca*. <https://bityli.com/RYYnrTwr>

Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto Editora.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir: Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.

Sanches, I. (2011). *Em busca de indicadores de educação inclusiva. A “voz” dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Edições Universitárias Lusófonas.

Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 105-149.

Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*.

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

UNESCO (2012). *Educação - Um tesouro a descobrir* (7.^a Ed). Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Cortez.

UNESCO (2015). *Declaração de Incheon educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. UNESCO. <https://bityli.com/CKDSYkDJJo>

UNICEF (2021). *Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: Reprovação, abandono e distorção idade-série*. CENPEC.

Vieira, L. M. S., & Brazão, J. P. G. (2022). Learning Environments: From real to immersive. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 3(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.20952/jrks3113486>