

Descobrimo a educação inclusiva através das vozes dos alunos de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)

Márcia Kamp, Carolina Carvalho, Amélia Marchão, Maria José D. Martins & Sofia Santos

Resumo:

No âmbito da educação inclusiva, Portugal tem desenvolvido medidas para diminuir assimetrias socioeconómicas e geográficas, nomeadamente, o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), cuja monitorização deve integrar a voz ativa dos principais intervenientes e incluir os alunos. Contudo, há poucas evidências da voz dos alunos sobre as escolas TEIP. No presente estudo, o objetivo foi analisar a perceção dos alunos de programas TEIP sobre: 1) a educação inclusiva, 2) as práticas inclusivas dos professores, 3) o ambiente escolar inclusivo e 4) como essa perceção evolui ao longo do percurso académico, analisando-se as seguintes variáveis: sexo, apoio educativo e retenção. Para isso, 637 alunos de escolas TEIP, entre os 6 e 18 anos, 319 do sexo feminino e 318 do masculino responderam ao questionário Perceções dos alunos sobre educação inclusiva. Os resultados indicam que os alunos avaliam positivamente as iniciativas das escolas em prol da inclusão, embora apontem a necessidade de os professores consultarem mais os alunos sobre como melhorar o ambiente de sala de aula. A perceção positiva da educação inclusiva é geral entre os alunos, sem diferenças significativas entre raparigas e rapazes. No entanto, há espaço para aprimoramento das práticas pedagógicas e a nível da investigação.

Palavras-chave:

Educação Inclusiva; Escolas TEIP; Voz dos Alunos.

Discovering Inclusive Education Through the Voices of Students in Priority Education Intervention Territories (TEIP)

Abstract: Within the framework of inclusive education, Portugal has developed measures to reduce socio-economic and geographical asymmetries, namely the Educational Territories of Priority Intervention (TEIP) program, whose monitoring must include the active voice of the main stakeholders and include students. However, there is little evidence of the student voice in TEIP schools. In this study, the aim was to analyze the perception of students in TEIP programs about: 1) inclusive education, 2) the inclusive practices of teachers, 3) the inclusive school environment and 4) how this perception evolves throughout their academic career, analyzing the following variables: gender, educational support and retention. To this end, 637 students from TEIP schools, aged between 6 and 18, 319 females and 318 males, answered the questionnaire *Students' perceptions of inclusive education*. The results indicate that students positively evaluate the schools' initiatives in favor of inclusion, although they point out the need for teachers to consult students more on how to improve the classroom environment. The positive perception of inclusive education is general among students, with no significant differences between girls and boys. However, there is room for improvement in teaching practices and research.

Keywords: Inclusive Education; TEIP Schools; Student Voice.

Découvrir l'éducation inclusive à travers les voix des élèves des Territoires Éducatifs d'Intervention Prioritaire (TEIP)

Résumé : Dans le cadre de l'éducation inclusive, le Portugal a développé des mesures pour réduire les asymétries socio-économiques et géographiques, notamment le programme Territoires Éducatifs d'Intervention Prioritaire (TEIP), dont le suivi devrait intégrer la voix active des principaux acteurs et inclure les élèves. Cependant, il existe peu de preuves de la voix des élèves concernant les écoles TEIP. Dans la présente étude, l'objectif était d'analyser la perception des élèves des programmes TEIP concernant : 1) l'éducation inclusive, 2) les pratiques inclusives des enseignants, 3) l'environnement scolaire inclusif et 4) comment cette perception évolue tout au long de leur parcours scolaire, en analysant les variables suivantes : le sexe, le soutien éducatif et le redoublement. Pour cela, 637 élèves des écoles TEIP, âgés de 6 à 18 ans, dont 319 filles et 318 garçons, ont répondu au questionnaire « Perceptions des élèves sur l'éducation inclusive ». Les résultats indiquent que les élèves évaluent positivement les initiatives des écoles en faveur de l'inclusion, bien qu'ils soulignent la nécessité pour les enseignants de consulter davantage les élèves sur la manière d'améliorer l'environnement de la classe. La perception positive de l'éducation inclusive est générale chez les élèves, sans différences significatives entre filles et garçons. Cependant, il existe une marge d'amélioration des pratiques pédagogiques et au niveau de la recherche.

Mots-clés : Éducation Inclusive ; Écoles TEIP ; Voix des Élèves.

Descubriendo la educación inclusiva a través de las voces de los alumnos de Territorios Educativos de Intervención Prioritaria (TEIP)

Resumen: En el ámbito de la educación inclusiva, Portugal ha desarrollado medidas para disminuir asimetrías socioeconómicas y geográficas, principalmente el programa Territorios Educativos de Intervención Prioritaria (TEIP), cuya monitorización debe integrar la voz activa de los principales intervinientes e incluir a los alumnos. Sin embargo, hay pocas evidencias de la voz de los alumnos sobre las escuelas TEIP. En el presente estudio, el objetivo fue analizar la percepción de los alumnos de programas TEIP sobre: 1) la educación inclusiva, 2) las prácticas inclusivas de los profesores, 3) el ambiente escolar inclusivo y 4) cómo esa percepción evoluciona a lo largo del recorrido académico, analizándose las siguientes variables: sexo, apoyo educativo y repetición. Para ello, 637 alumnos de escuelas TEIP, entre los 6 y 18 años, 319 del sexo femenino y 318 del masculino respondieron al cuestionario "Percepciones de los alumnos sobre educación inclusiva". Los resultados indican que los alumnos evalúan positivamente las iniciativas de las escuelas en pro de la inclusión, aunque señalan la necesidad de que los profesores consulten más a los alumnos sobre cómo mejorar el ambiente del aula. La percepción positiva de la educación inclusiva es general entre los alumnos, sin diferencias significativas entre chicas y chicos. Sin embargo, hay margen para mejorar las prácticas pedagógicas y a nivel de la investigación.

Palabras clave: Educación Inclusiva; Escuelas TEIP; Voz de los Alumnos.

Introdução

A educação inclusiva é uma realidade relevante no cenário educacional contemporâneo (UNESCO, 2020), pressupondo a promoção de um ensino democrático, diverso e enriquecedor, para se garantir o acesso, participação e sucesso educativo de todos os estudantes, independentemente das suas características pessoais (e.g., diagnóstico, identidade, diversidade) e contextuais (Ainscow, 2020; Decreto-Lei n.º 54/2018). Fundamentada no princípio de uma educação para todos, a escola deve ser capaz de promover respostas aos desafios com que se confronta, no alinhamento entre valores, saberes, competências e atitudes, para um perfil funcional e de cidadania consciente (Ainscow, 2020; Despacho n.º 6478/2017; UNESCO, 2020).

Neste paradigma inclusivo, a diversidade é reforçada como mais-valia, apesar das várias barreiras à sua implementação plena, desde a liderança escolar, formação e colaboração dos professores, reformulação e flexibilização curricular e a participação ativa dos alunos nos processos de tomada de decisão (Alves et al., 2020). Para isso, Ainscow (2020) relembra a necessidade de se mudar a agenda para a inclusão, considerando o contexto, processos e recursos, para visibilizar a monitorização de práticas e os resultados na voz dos diversos intervenientes (Azorín & Ainscow, 2020).

Portugal tem desenvolvido um conjunto de esforços no âmbito da educação inclusiva, que se pauta por uma melhoria significativa na trajetória académica dos seus alunos e na redução do abandono escolar, apesar da ainda variação entre regiões e *backgrounds* socioeconómicos (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2022). Tentando colmatar algumas destas dificuldades, e em consequência das assimetrias socioeconómicas, geográficas e territoriais que resultam em diversos desafios (e.g., violência, insucesso escolar) - envolvendo agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas em territórios com um elevado número de alunos em risco de vulnerabilidade social - Portugal assume a criação do programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

Na sua 4.^a edição, o programa mantém o objetivo de assegurar a inclusão e um ensino de qualidade, reduzindo o abandono escolar através da melhoria da qualidade das aprendizagens, do alicerce na autonomia e inovação curricular e organizacional, e da prestação dos apoios a fornecer em prol do sucesso educativo (Despacho n.º 7798/2023). Neste despacho definem-se os eixos de atuação: ensino e aprendizagem (e.g., melhoria das aprendizagens, prevenção do abandono, absentismo e indisciplina); e lideranças e comunidade (relação escola-família-comunidade e parcerias).

O programa TEIP acarreta uma distribuição adaptada, flexível e inovadora de recursos para a implementação contextualizada das políticas e medidas educativas preconizadas no atual normativo, ajustadas às necessidades específicas dos

respetivos territórios, e focando-se na construção de redes entre escolas para um ensino de maior qualidade (Costa & Almeida, 2022).

O contributo positivo do programa TEIP (Ferraz et al., 2019; Fritsch & Leite, 2020) no âmbito da redução do abandono escolar, diminuição da indisciplina e melhorias no aproveitamento académico tem sido apontada (Costa et al., 2022), mas existe um conjunto de fatores e variáveis que carecem de aprofundamento de análise, quanto ao seu peso e impacto na melhoria efetiva dos processos educativos, nestes territórios mais vulneráveis. De facto, na avaliação externa, habitualmente concretizada, parece ter menor visibilidade a ação pedagógica-didática (Sampaio et al., 2016), havendo necessidade de incluir a percepção dos intervenientes sobre a organização do processo e ambiente ensino-aprendizagem (Serra *et al.*, 2024).

A investigação tende a focar-se nos resultados académicos (notas) e na perspetiva dos professores (Ferraz et al., 2019; Fritsch e Leite, 2020), desconsiderando-se a voz ativa de outros atores principais no processo educativo – os alunos, como peças fundamentais na criação de ambientes escolares inclusivos e saudáveis, cuja participação se assume como um indicador crítico da sua inclusão (Costa et al., 2022). Esta perspetiva é essencial, dada a (ainda) resistência de alguns docentes para novas dinâmicas e de metodologias de ensino inovadoras, para práticas pedagógicas mais inclusivas às particularidades dos seus alunos em contexto TEIP (Ferraz et al., 2019; Fritsch & Leite, 2020).

As representações dos alunos face às práticas dos professores, a par com a cultura organizacional e modelos de liderança e gestão, emergem como um tópico relevante na avaliação da implementação da educação inclusiva em contextos TEIP, havendo uma necessidade clara de ouvir os alunos quanto às práticas dos professores e ambientes de sala de aula criados para a aprendizagem real e participada por todos (Cook-Sather, 2006; Fritsch & Leite, 2020; Quaglia et al., 2020).

Um dos desafios atuais do sistema educativo português passa pelo desenvolvimento de práticas inclusivas na escola e na sala-de-aula, incluindo uma estratégia ao nível da avaliação alinhada com as novas políticas para a inclusão. Além disso, a participação de diferentes *stakeholders* na monitorização do processo (OECD, 2022), exige a auscultação de intervenientes como os alunos, enquanto coconstrutores do conhecimento (Conner et al., 2022; Quaglia et al., 2020), quanto às suas percepções sobre educação inclusiva, práticas e ambiente inclusivos (OECD, 2022).

Apesar de alguns resultados promissores na avaliação da implementação do Programa TEIP a nível nacional, constata-se a ausência de investigações sobre a voz ativa dos alunos destes estabelecimentos. Neste contexto, o objetivo deste artigo é identificar, descrever e analisar as percepções dos alunos que frequentam escolas TEIP em relação à implementação da educação inclusiva nos seus estabelecimentos escolares. A diversidade de características dos alunos (sexo, idade e ciclo de

estudos, com ou sem apoios, retidos/não retidos) permitirá uma melhor compreensão das perceções em diferentes ciclos escolares e, portanto, com experiências, necessidades e oportunidades distintas, o que, por sua vez, possibilitará entender como está a ocorrer a dinâmica da inclusão escolar, permitindo identificar áreas que necessitam de intervenções para melhorar as práticas inclusivas. O presente estudo é parte integrante do Projeto *LC4Inclusion - Na rota das escolas como comunidades para a inclusão* (PTDC/CED-EDG/4650/2021), financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), e autorizado pela Direção-Geral de Educação (DGE).

Metodologia

O estudo adotou uma abordagem quantitativa, descritiva e correlacional, investigando as perceções sobre educação inclusiva de 637 alunos (6-18 anos) de 57 escolas portuguesas por meio de um questionário online com itens fechados e abertos, utilizando uma escala Likert de 5 pontos. A coleta de dados respeitou os princípios éticos, com consentimento informado e garantia de anonimato, e os dados foram analisados recorrendo-se ao *Statistical Packages for Social Sciences* (SPSS), versão 27.

Participantes:

A amostra envolveu 637 alunos, entre os 6 e 18 anos ($M_{12} \pm 3.89$), 320 (50.3%) do sexo feminino e 317 (49.7%) do masculino, de 57 Agrupamentos de Escolas TEIP pertencentes à Rede Portuguesa de Comunidades de Aprendizagem – INCLUD-ED, distribuídos geograficamente da seguinte forma: Alentejo (5), Algarve (2), Centro (3), Lisboa e Vale do Tejo (22) e Norte (19). Os alunos distribuíram-se por diversos níveis de ensino (1.º, 2.º, 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário), destacando-se a maior percentagem de respondentes no 4.º ano do 1.º ciclo (138, 21.6%) e 9.º ano (130, 20.4%) do 3.º ciclo, que representa a maior fatia da amostra (268, 42%).

A distribuição das respostas, quanto ao nível de apoio recebido pelos alunos por parte dos professores e psicólogos, foi superior no 1.º ciclo (73, 35.6%) quando comparados com o 2.º (35, 29.4%) e 3.º ciclos (72, 29.7%) e ensino secundário (20, 28.1%).

Instrumento:

O questionário usado *Perceções dos alunos sobre educação inclusiva* (Semião et al., 2024), para além da declaração de consentimento informado na primeira página, é constituído por 38 itens que se organizam em três secções: I - que engloba 24 questões fechadas relativas às questões específicas sobre a perceção dos alunos quanto aos processos inclusivos; II - que, com duas questões abertas, visa recolher informação sobre facilitadores da educação inclusiva e mudanças a refletir para melhores práticas; e III - que inclui 12 questões fechadas referentes à recolha de dados

sociodemográficos. Todas as respostas são feitas com referência a uma escala Likert de cinco pontos, variando de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente).

A análise das qualidades métricas do questionário revelou: validade de conteúdo com índices superiores a .90, acordos significativos entre peritos e valores Kappa Cohen tendencialmente superiores a .30, fiabilidade interna (alpha de Cronbach=.95) e estabilidade temporal (teste-reteste) com coeficientes de Pearson com valores moderados a fortes ($r=.80$). A análise fatorial exploratória revelou uma unidimensionalidade do modelo que explica 48% da variância total (Semião et al., 2024).

Procedimentos:

Ao longo de toda a pesquisa foram assegurados e concretizados os princípios éticos alinhados com a Declaração de Helsínquia, tendo-se obtido, numa primeira fase, o parecer prévio da Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e da Direção Geral de Educação, para, em seguida, se solicitar a autorização para a implementação do estudo nos vários Agrupamentos de Escolas contactados. Após estas autorizações, os consentimentos informados (explicitando o objetivo e os procedimentos) foram enviados aos alunos e aos respetivos encarregados de educação.

Com tais consentimentos assinados, iniciou-se a aplicação do questionário, autoadministrado e em formato *online*, em horários acordados com os participantes, para minimizar a interferência nas atividades curriculares diárias. O seu preenchimento demorou cerca de 15 minutos.

A participação de algumas crianças do 1.º ciclo do ensino básico evidenciou a necessidade de apoio na leitura e interpretação das questões, o que naturalmente envolveu a colaboração dos respetivos professores. Conscientes das dificuldades de compreensão inerentes à idade de alguns participantes, os professores das turmas estiveram presentes para clarificar os itens, assegurando que o significado fosse acessível sem, contudo, enviesar o conteúdo ou induzir respostas.

A confidencialidade e o anonimato dos participantes/escolas foram assegurados ao longo do estudo. Os dados foram utilizados apenas para os propósitos declarados na investigação.

Apresentação dos resultados

Numa primeira fase, optou-se pela identificação das perceções dos alunos quanto às práticas inclusivas desenvolvidas pelos professores e sobre o ambiente escolar relativo a essas práticas através da estatística descritiva, apresentando-se a frequência e percentagem das respostas, bem como a média das respostas (Tabela 1).

Tabela 1

Perceção dos alunos sobre as práticas inclusivas desenvolvidas pelos professores e sobre o ambiente escolar relativo às práticas inclusivas

Itens	1 DT	2 D	3 EI	4 C	5 CT	M
Sinto que faço parte da minha turma.	11 1.6%	27 4.0%	69 10.1%	205 30.1%	325 47.8%	4.26
Sinto-me confortável trabalhando com colegas que são diferentes.	16 2.4%	23 3.4%	80 11.8%	221 32.5%	297 43.7%	4.19
Os professores prestam apoio específico aos alunos com maiores dificuldades.	15 2.2%	25 3.7%	86 12.6%	211 31.0%	300 44.1%	4.18
Procuro incluir colegas quando percebo que são colocados em situação de exclusão.	8 1.2%	22 3.2%	90 13.2%	252 37.1%	265 39%	4.16
Quando tenho dificuldades os professores ajudam-me, durante ou após as aulas.	13 1.9%	27 4.0%	92 13.5%	220 32.4%	285 41.9%	4.15
Os professores recorrem a diferentes formas de organização do trabalho na turma (em grupo, a pares, individual).	7 1.0%	29 4.3%	96 14.1%	262 38.5%	243 35.7%	4.10
Na escola, existem atividades que interessam e incluem alunos com diferentes características.	12 1.8%	30 4.4%	112 16.5%	229 33.7%	254 37.4%	4.07
Os professores diversificam as formas como ensinam (e.g.: apresentação oral, debate, leitura, escrita, desenho, uso de meios audiovisuais, etc.).	17 2.5%	40 5.9%	92 13.5%	242 35.6%	246 36.2%	4.03
Sinto que posso ser eu mesmo nesta escola.	9 1.3%	44 6.5%	112 16.5%	253 37.2%	219 32.2%	3.98
Os professores diversificam as estratégias de avaliação (e.g.: portfólio, testes diferenciados, avaliação baseada no desempenho, etc.).	20 2.9%	38 5.6%	106 15.6%	249 36.6%	224 32.9%	3.97
Os professores mostram interesse em ouvir as ideias de todos os alunos.	19 2.8%	42 6.2%	115 16.9%	235 34.6%	226 33.2%	3.95
Durante as aulas, os professores incentivam-nos a dar e/ou receber ajuda e partilhar conhecimentos entre nós.	17 2.5%	38 5.6%	125 18.4%	237 34.9%	220 32.4%	3.95
Os professores procuram responder aos nossos interesses e motivações.	20 2.9%	34 5.0%	122 17.9%	252 37.1%	209 30.7%	3.93
Sinto que o apoio que recebo na escola ajuda a minimizar as minhas dificuldades.	23 3.4%	36 5.3%	120 17.6%	249 36.6%	209 30.7%	3.92
Sinto que os professores valorizam as nossas ideias, conhecimentos, interesses e experiências de vida.	25 3.7%	37 5.4%	127 18.7%	231 34.0%	217 31.9%	3.90
Nas aulas, sinto-me à vontade para expor pontos de vista diferentes dos colegas.	20 2.9%	47 6.9%	135 19.9%	232 34.1%	203 29.9%	3.86
Os professores promovem atividades diferenciadas de acordo com as nossas capacidades e ritmos de trabalho.	28 4.1%	51 7.5%	131 19.3%	242 35.6%	185 27.2%	3.79
Os professores consultam-nos sobre formas de melhorar o ambiente de sala de aula (dinâmicas e relações entre todos).	29 4.3%	54 7.9%	134 19.7%	232 34.1%	188 27.6%	3.78

Legenda: DT=Discordo totalmente; D=Discordo; EI=Estou indeciso; C=Concordo; CT=Concordo totalmente; M=média

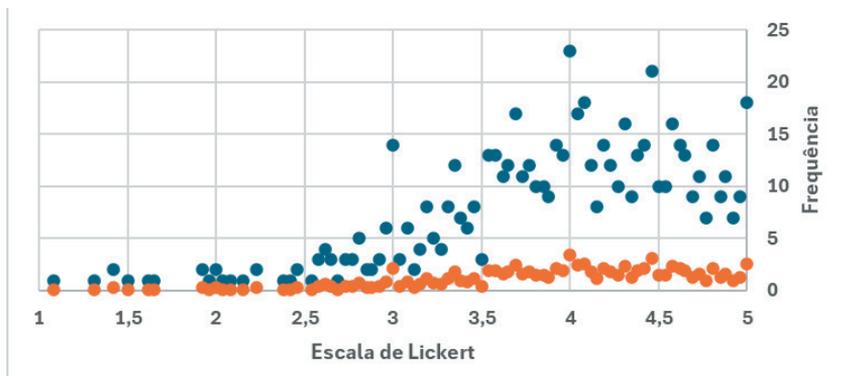
De acordo com os resultados da tabela anterior, e tendo por base o valor médio da frequência das respostas, infere-se que os participantes tendem a assumir uma postura positiva face à forma como se sentem e são considerados na escola, destacando-se ($M_{\text{média}} > 4$): sentimento de pertença; trabalho colaborativo com outros colegas, mesmo se com diferentes características e que permitem aos próprios alunos incluírem-se uns aos outros; apoio dos professores aos alunos com maiores necessidades e/ou a todos, em qualquer momento; diversidade de atividades, formas de ensino e de organização do trabalho da turma para a inclusão de todos. Os dois itens, apesar de positivos, com menores valores envolvem a existência de um bom ambiente de convivência entre alunos ($M=3.59$) e o à-vontade para avançar com sugestões para melhorar as aulas.

Contudo, é interessante realçar um número de alunos (entre 69 e 182) que se mostram indecisos na resposta ($N > 100$), especialmente ao nível: da existência de atividades interessantes e inclusivas, e do aluno poder ser ele mesmo; da diversificação das estratégias de avaliação; e do interesse do professor em ouvir os alunos e/ou incentivar à partilha e entreaajuda, enquanto procura atividades motivantes para os alunos, respeitando ritmos e características individuais. O impacto do apoio na minimização das dificuldades, a valorização da participação dos alunos (na aula, recomendações de melhoria) e o à-vontade para a exposição dos diferentes pontos de vista perante os colegas são também identificados. Concomitantemente, com o maior número de indecisões ($N > 150$), apontam-se os itens: interesse dos colegas sobre as ideias dos outros colegas; o à-vontade para expor diferentes pontos de vista perante professores; a entreaajuda entre colegas e a existência de um bom ambiente de convivência respeitando diferenças pessoais e culturais; e o à-vontade para propor melhorias.

Numa segunda fase, procurando aprofundar a compreensão de como os alunos percecionam o processo inclusivo nas escolas e que variáveis influenciam esta perceção, a análise centrou-se em três questões específicas sobre a perceção dos alunos relativa à(s)/ao: 1) Educação inclusiva, 2) Práticas inclusivas desenvolvidas pelos professores, 3) Ambiente escolar (inclusivo). Para esse efeito, realizou-se uma análise estatística descritiva (frequência e percentagem) e comparativa pelo teste ANOVA (assumindo que quando $p < .05$ existem diferenças significativas). As variáveis analisadas foram: sexo, idade, ano escolar, dado a sua influência nas perceções.

De uma forma geral, e tal como já constatado, a maioria dos alunos tem uma perceção global sobre a Educação Inclusiva positiva (Tabela 2) apesar de alguma dispersão de opiniões (Gráfico 1) com alguns alunos ($N=186$) a terem uma perceção negativa sobre o processo de como ocorre a educação inclusiva na sua escola.

Figura 1:
Dispersão de opiniões – Percepção global dos alunos relativa à Educação Inclusiva



As questões onde se verificou maior dispersão foram: item 4 (*nas aulas, sinto-me à vontade para expor pontos de vista diferentes dos professores*), 5 (*sinto-me à vontade para fazer sugestões aos professores para melhorar as aulas*), e 11 (*existe um bom ambiente de convivência, na escola, entre todos os alunos, respeito pelas diferentes culturas, costumes, capacidades*).

Tabela 2:
Percepção dos estudantes por sexo, apoio educativo e retenção (ou não) escolar

Itens	Sexo M (M±sd)	Sexo F (M±sd)	Com apoio (M±sd)	Sem apoio (M±sd)	Retidos (M±sd)	Não retidos (M±sd)
Percepção global dos alunos relativa à educação inclusiva	3.94±.71	3.95±.70	3.98±.69	3.92±.71	3.68±1.0	3.96±.68
	p = .90		p = .33		p = .03	
Percepção dos alunos em relação às práticas inclusivas desenvolvidas pelos professores	3.98±.83	3.97±.82	4.08±.76	3.99±.85	3.76±1.2	3.99±.80
	p = .93		p = .40		p = .12	
Percepção dos alunos em relação ao ambiente escolar no que se refere às práticas inclusivas	3.82±.73	3.74±.80	3.79±.81	3.78±.75	3.52±.99	3.79±.76
	p = .17		p = .86		p = .05	

Na análise, considerando a variável *sexo*, a percepção continua a ser tendencialmente positiva, não se verificando diferenças entre raparigas e rapazes ($p=.90$), tal como entre alunos com e sem apoio (i.e., educação especial, terapias, apoio à matemática/português, entre outras), e com os alunos que usufruem de apoios a apontarem uma percepção ligeiramente mais positiva, apesar de não ser significativa ($p=.33$). Alunos que não foram retidos apresentam valores médios mais elevados em relação à educação inclusiva, do que os alunos retidos, que se traduzem por diferenças significativas ($p=.03$). Finalmente, é visível uma tendência decrescente face à percepção da educação inclusiva, à medida que os alunos avançam nos ciclos escolares (Tabela 3), havendo diferenças entre quase todos os ciclos entre si, exceção entre os dois últimos (3.º ciclo vs. secundário). Ainda na análise da tabela, mas no âmbito da *percepção dos alunos em relação às práticas inclusivas desenvolvidas pelos professores por ciclo escolar*, constata-se a mesma tendência do que na questão anterior, apesar de não se observarem diferenças significativas: alunos em níveis de escolaridade maiores têm percepções menos positivas, tal como os alunos que já ficaram retidos, apesar da tendência para, ainda assim, considerarem as práticas inclusivas positivas.

A *percepção dos alunos em relação ao ambiente escolar no que se refere às práticas inclusivas* vai diminuindo com a progressão nos ciclos de escolaridade, verificando-se que, nos ciclos iniciais, as percepções dos alunos tendem a ser mais positivas e com diferenças estatísticas ($p<.016$). Mais uma vez, a variável *sexo* parece não ter peso na diferenciação entre grupos ($p=.17$), constatando-se uma percepção positiva nas suas avaliações, ocorrendo situação idêntica quando se comparam as respostas dos alunos com e sem apoios ($p=.86$). Alunos retidos diferem na sua percepção quando comparados com os alunos que nunca o foram ($p=.05$).

Tabela 3:
Percepção dos estudantes por ciclo de estudo

Itens	1.ºciclo (M±sd)	2.ºciclo (M±sd)	3.ºciclo (M±sd)	Secundário (M±sd)	1.º vs. 2.º ciclo <i>p</i>	1.º vs. 3.º ciclo <i>p</i>	1.ºciclo vs. Sec. <i>p</i>	2.º vs. 3.º ciclo <i>p</i>	2.º ciclo vs. Sec. <i>p</i>	3.ºciclo vs. Sec. <i>p</i>
Percepção global dos alunos relativa à educação inclusiva	4.28±.65	4.07±.57	3.68±.68	3.66±.65	.03	.001	.001	.001	.001	1.0
Percepção dos alunos em relação às práticas inclusivas desenvolvidas pelos professores	4.39±.71	4.17±.64	3.65±.81	3.56±.83	.06	.001	.001	.001	.001	1.0
Percepção dos alunos em relação ao ambiente escolar no que se refere às práticas inclusivas	4.07±.70	3.81±.76	3.56±.77	3.63±.71	.016	<.001	.001	.019	.693	1.0

Discussão

Na sequência das mais recentes reformas educativas (e.g., Decreto-Lei n.º 54/2018), que pressupõem a inclusão e o sucesso educativo para todos sem discriminação (Ainscow, 2020; UNESCO, 2020), torna-se essencial proceder à avaliação e monitorização da implementação das várias medidas que objetivam práticas mais

inclusivas na escola e sala de aula, ouvindo os principais intervenientes (OECD, 2022; Serra et al., 2024). Uma das medidas assumidas, em contextos mais vulneráveis, foi o programa TEIP (Despacho n.º 7798/2023) que, devido à sua especificidade, desafios e barreiras com que a escola se confronta, carece de uma atenção específica (Ferraz et al., 2019), mesmo se com evidências positivas, especialmente do ponto de vista da investigação focada na perceção dos professores (OECD, 2022).

Pela necessidade dos vários *stakeholders* conhecerem a realidade de como a inclusão acontece nas escolas (Azorin & Ainscow, 2020; OECD, 2022), é necessário envolver outros subgrupos, como os alunos (Cook-Sather, 2006; Fritsch & Leite, 2020; Quaglia et al., 2020) e o papel ativo que devem ter, em todos os processos que lhes dizem respeito.

Os alunos devem ser coprotagonistas no seu percurso académico (Alves et al., 2020; Despacho n.º 6478/2017), como coconstrutores do conhecimento (Conner et al., 2022; Quaglia et al., 2020), em parceria com os professores, com a sua contribuição como um indicador crítico da sua inclusão (Costa et al., 2022). Esta necessidade exige um maior investimento na análise sobre a sua perceção face à implementação da educação inclusiva, justificando a pertinência do presente estudo.

Os dados recolhidos apontam uma perceção positiva, generalizada, por parte dos alunos de escolas TEIP quanto à educação inclusiva, ao carácter inclusivo das práticas pedagógicas implementadas pelos professores e ao ambiente inclusivo das escolas que frequentam, mesmo se com alguma dispersão de respostas em alguns itens específicos. As respostas mais positivas alinham-se com outros estudos na área (OECD, 2021) e reportam-se ao sentimento de pertença, colaboração, entreaajuda entre alunos-alunos e alunos-professores e às medidas fornecidas, especialmente aos alunos com maiores necessidades de apoio.

Estes dados alinham-se com o relatório PISA 2018, eventualmente fundamentados em valores culturais, nos quais se inscreve a preocupação basilar com o bem-estar dos alunos (OECD, 2022), com a ainda facilidade e oportunidade social de criação de amizades e com o sentirem o apoio dos professores, tal como uma tendência para ajudar alunos com maior necessidade de apoios (OECD, 2021).

Apesar da diversidade ser uma mais-valia (Despacho n.º 6478/2017), um terço das respostas aponta para a neutralidade (“indeciso”) no que toca à variabilidade de atividades atrativas, o que se repercute, também, no processo avaliativo. Apesar da inovação e aposta na flexibilidade educativa, ainda se sente, pelo olhar dos alunos, uma resistência de alguns professores à mudança para práticas mais inclusivas e ajustadas (Ferraz et al., 2019; Fritsch & Leite, 2020), havendo necessidade de se repensar a formação inicial e contínua de professores para a inclusão educativa. A escuta ativa dos professores foi outro ponto onde se observou maior indecisão nas respostas dos alunos, eventualmente explicado pela condicionante do tempo vs.

apresentação de conteúdos, o que de alguma forma restringe o respeito pelo ritmo individual dos alunos e da turma respetiva. A formação de equipas e oportunidades de colaboração entre professores-professores (Costa & Almeida, 2022) poderá ser uma mais-valia para a reflexão sobre metodologias mais diferenciadas, funcionais e atrativas, pelo que há necessidade de aprofundar o conhecimento a este nível. A partilha e entreajuda parece acontecer, constatando-se que mesmo assim, foi uma das respostas com maior número de respostas indecisas, inferindo-se a necessidade de aprofundar o estudo das práticas em contexto de sala de aula.

Mesmo considerando a perceção positiva geral, cerca de 112 alunos mostraram-se indecisos quanto ao facto de poderem ser eles mesmos na escola e na sala de aula, o que se alinha com a constatação de que nem sempre os professores valorizam ou estão recetivos às recomendações para melhorias pedagógicas ou diversificação de atividades. O convívio e relação de entreajuda entre alunos são os itens com respostas menos positivas, seguido do à-vontade para expor pontos de vista perante terceiros (alunos e professores), mesmo se sob a forma de recomendações para melhorar práticas. O respeito pela diferença é outro ponto a necessitar de um aprofundamento, no sentido de identificar especificamente que valores, comportamentos ou outros não estão a ser equacionados. A identificação destes pontos é valiosa, para se refletir sobre novas ações pedagógicas (Sampaio et al., 2016; Serra et al., 2024).

Todas estas perceções não são influenciadas pelo sexo dos alunos, com raparigas e rapazes a percecionarem de forma idêntica e positiva a educação inclusiva, bem como as práticas e o ambiente, inferindo-se oportunidades e experiências tendencialmente positivas vivenciadas em contexto escolar. É interessante realçar que no estudo PISA 2018 (Lourenço et al., 2019), as raparigas tendiam a perceções menos positivas (OECD, 2022), contrastando com os nossos dados. Este contraste poderá ser explicado por outras variáveis (e.g., estatuto socioeconómico ou práticas de sala de aula) que no nosso estudo não foram incluídas. Alunos com apoio tendem a valores médios ligeiramente superiores, do que os alunos que não necessitam/usufruem das medidas, mas esta questão também não reflete diferenças entre grupos, em todas as questões. Também importa reforçar a perceção de que o apoio dado na escola se associa a uma visão mais favorável das práticas, explicado pelo eventual ajustamento das medidas às necessidades específicas, sentindo os alunos que as suas dificuldades estão a ter respostas na escola junto de professores e outros profissionais.

A consideração da variável retenção (Ferraz et al., 2019), apesar de poder ser restritiva e por se aglutinar num único indicador, é importante, para se perceber a perceção sobre inclusão e eventuais consequências do percurso dos alunos, mesmo que nestes momentos menos positivos da sua vida académica. No entanto, alunos que nunca ficaram retidos apresentam uma perceção mais positiva, que se diferencia dos alunos que já experienciaram a retenção. Esta tendência alinha-se com o

menor conforto e menor motivação face a um contexto que levanta vários desafios, e que nestes casos, resulta na não mudança ou melhoria do rendimento académico, com todas as questões subjacentes – deixar de acompanhar a turma habitual, repetir mais uma vez conteúdos e disciplinas, entre outros. É importante notar que apenas 5% dos alunos afirmaram ter tido retenções, o que pode influenciar os resultados devido ao tamanho dos grupos comparados.

Finalmente, a evolução ao longo da trajetória académica, pelos ciclos de escolaridade, está, como em outros estudos (OECD, 2021, 2022), negativamente associada à percepção de que a educação inclusiva e respetivas práticas e ambientes se vão minimizando com o aproximar do final da escolaridade obrigatória. Esta questão pode estar associada à diferenciação de experiências e oportunidade decorrentes da maior complexificação, de teor mais cognitivo e menos funcional dos conteúdos, à aproximação dos exames nacionais e do peso que os mesmos assumem na vida futura, e eventualmente às maiores decisões que os próprios terão de tomar face à sua transição pós-escolar. A exigência dos sistemas de avaliação normativos são outra eventual explicação (Dias et al., 2005). Os alunos do Ensino Secundário, seguidos pelos alunos do 3.º ciclo, são os que apresentam menores valores médios em todas as questões abordadas, indicando que a percepção dos alunos tende a ser mais positiva nos ciclos iniciais, diminuindo nos ciclos posteriores (OECD, 2021). Tal facto, remete para a necessidade de melhorar as práticas nos ciclos mais avançados, refletindo sobre se os alunos envolvidos em experiências académicas com algum tipo de medidas de apoio completam a escolaridade obrigatória nos 12 anos previstos para a mesma.

Conclusões

A literatura atual sobre o programa TEIP tem apontado contributos significativos positivos ao nível de: menores taxas de abandono escolar e indisciplina, e melhor rendimento académico em contextos TEIP (Costa et al., 2022). Mas a educação inclusiva, apesar de visar também este sucesso, exige uma avaliação contextualizada das práticas e dos ambientes escolares, envolvendo os principais intervenientes. Desta forma, se explica o nosso foco na percepção dos alunos face à implementação de práticas inclusivas nestes estabelecimentos escolares, bem como na influência da sua percepção com o tipo de relação com os professores.

Os nossos resultados revelam uma tendência global positiva acerca das percepções dos alunos TEIP sobre a educação inclusiva e sobre as práticas e ambientes inclusivos das suas escolas, o que reforça a continuação da aposta política e prática no *design* e implementação de novas metodologias, tal como o contínuo investimento nos processos de avaliação, para decisões fundamentadas em evidências científicas.

Os resultados abrem novas perspetivas de análise para o desenvolvimento de práticas educativas mais equitativas e inclusivas em escolas TEIP e de formas de modificar ambientes que se pretendem ainda mais inclusivos. O investimento na formação inicial e contínua de professores e outros profissionais é outro passo a considerar, paralelamente com a realização de investigação na área da educação inclusiva.

No entanto, importa considerar algumas das limitações subjacentes ao estudo.

A amostra, apesar de robusta, deverá ser mais explorada em termos de variáveis específicas (e.g., ano de escolaridade, especificidade de medidas, diagnóstico e nível de severidade, estatuto socioeconómico, entre outros).

Tendo em conta a diversidade de faixas etárias e níveis de compreensão das crianças participantes na recolha de dados online, a colaboração dos professores revelou-se essencial, sobretudo no caso das mais novas, o que evidencia a necessidade de adaptar os procedimentos em futuras aplicações com esta faixa etária.

Por outro lado, os dados quantitativos não foram articulados com as respostas das questões abertas, pelo que se recomenda esta análise de conteúdo e a triangulação das várias informações recebidas.

O envolvimento das famílias (rendimentos, subsídios, participação na implementação das medidas), como um dos eixos do programa TEIP (Despacho n.º 7798/2023), e a sua relação com a escola e comunidade também deverão ser equacionados em futuros estudos, tal como a identificação, caracterização de casos de sucesso que permitam uma reflexão profunda sobre o programa TEIP.

Agradecimentos:

Este trabalho recebeu financiamento nacional da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., através do projeto LC4Inclusion (PTDC/CED-EDG/4650/2021), no âmbito da UIDEF – Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, UIDB/04107/2020, doi:10.54499/UIDB/04107/2020.

Referências

- Alves, I., Campos Pinto, P., & Pinto, T. (2020). Developing inclusive education in Portugal: evidence and challenges. *Prospects*, 49, 281–296. <https://10.1007/s11255-020-09504-y>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6, 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Azorín, C., & Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24, 58–76. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Conner, J., Posner, M., & Nsoawa, B. (2022). The relationship between student voice and student engagement in urban high schools. *The Urban Review*, 54, 755–774. <https://doi.org/10.1007/s11256-022-00637-2>

- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: 'Student voice' in educational research and reform. *Curriculum Inquiry* 36(4): 359–390.
- Costa, E., & Almeida, M. M. (Coords.) (2022). *25 anos do programa TEIP em Portugal*. REDESCOLA, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Costa, E., Almeida, M., & Melo, B. (2022). In E. Costa & M. Almeida (Coords.). *25 anos do programa TEIP em Portugal* (147-151). REDESCOLA, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/54954/1/e-book_REDESCOLA_2022.pdf
- Decreto-Lei n.º 54/2018. *Regime jurídico da educação inclusiva*. Presidência do Conselho de Ministros Diário da República, Diário da República, 1.ª série, n.º 129, de 6 julho 2018, 2918-2928. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Despacho n.º 6478/2017. *Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>
- Despacho n.º 7798/2023. *Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de quarta geração e estabelece as respetivas normas orientadoras*, Gabinete do Ministros, Diário da República, 2.ª série, parte C, n.º 146 de 28 de julho 2023, 65-69. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/7798-2023-216305811>
- Dias, A., Oliveira, J., Moreira, P., & Rocha, L. (2015). Percepção dos alunos acerca das estratégias de promoção do sucesso educativo e envolvimento com a escola, *Psicologia do Ensino e Aprendizagem*, 32(2), 187-199, <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000200004>
- Ferraz, H., Neves, T., & Nata, G. (2019). Has the Portuguese compensatory education programme been successful in reducing disadvantage schools' performance gaps? A 15-year quantitative analysis of national exams. *Education Sciences*, 9(4), 270, 2-12. <https://doi.org/10.3390/educsci9040270>
- Fritsch, R., & Leite, C. (2020). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: um inventário do conhecimento divulgado em periódicos, *Revista Conhecimento Online*, 3, 145–171, <https://doi.org/10.25112/rco.v3i0.2301>.
- Lourenço, V., Duarte, A., Nunes, A., Amaral, A., Gonçalves, C., Mota, M., & Mendes, R. (2019). PISA 2018 – Portugal: Relatório nacional. IAVE, 156. https://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/RELATORIO_NACIONAL_PISA2018_IAVE.pdf
- Quaglia, R., Fox, K., Lande, L., & Young, D. (2020). *The power of voice in schools: Listening, learning, and leading together*. ASCD.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2021). *Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2022). *Review of inclusive education in Portugal*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>
- Sampaio, M., & Leite, C. (2016). A avaliação externa das escolas e os TEIP na sua relação com a justiça social. *Educação, Sociedade & Culturas*, 47, 115–136. <https://doi.org/10.34626/esc.vi47.190>

Semião, D., Santos, S., Freire, S., Tinoca, L., & Mogarro, M. J. (2024). Validação de um questionário sobre educação inclusiva: versão para professores e alunos. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 30, e0168, 1–22. <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0168>.

Serra, L., Alves, J., & Soares, D. (2024). Pseudomorphosis of schools' systems and the fiction of its regulatory processes: a study of educational narratives. *Journal of Pedagogical Research*, 8(1), 1–27. <https://doi.org/10.33902/JPR.202424016>

UNESCO (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*, UNESCO. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/GEM_Report_Inclusion_2020_En.pdf

Márcia Kamp

UIDEF – Instituto da Educação – Universidade de Lisboa, Portugal

Email: marciaregina@edu.ulisboa.pt

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3688-9541>

Carolina Carvalho

UIDEF – Instituto da Educação – Universidade de Lisboa, Portugal

Email: cfcarvalho@ie.ulisboa.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1793-2288>

Amélia Marchão

CARE, Centro de Investigação em Saúde e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal

Email: ameliamarchao@ipportalegre.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3424-9392>

Maria José D. Martins

CARE, Centro de Investigação em Saúde e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal

Email: mariajmartins@ipportalegre.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9517-7703>

Sofia Santos

UIDEF – Instituto da Educação, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal

Email: sofiasantos@fmh.ulisboa.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6654-564X>

Data de Submissão: outubro de 2024

Data de Avaliação: dezembro de 2024

Data de Publicação: julho 2025