

Implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem e das Medidas Universais do Decreto-Lei n.º 54/2018: perspetiva dos professores

Marisa Reneu Pereira

inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação

Manuela Sanches-Ferreira¹

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação

Sílvia Alves

inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação

RESUMO

Este estudo teve como objetivo avaliar a implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e das Medidas Universais preconizadas no D.L. n.º 54/2018, quanto à sua desejabilidade e fazibilidade, bem como à sua frequência e à percentagem de alunos a quem são implementadas. Para atingir esse propósito, foi desenvolvido um questionário composto por respostas educativas consistentes com o DUA e as Medidas Universais, construído com base no D.L. n.º 54/2018 e nos instrumentos/documentos de referência constantes no Manual de Apoio à Prática da Direcção-Geral de Educação. A versão final deste questionário de 47 itens foi apurada após ter sido sujeito à apreciação de dez peritos (i.e., professores de diferentes ciclos de ensino, professores de educação especial, docentes de ensino superior) e a uma administração piloto a dez professores. O questionário, de preenchimento online, foi enviado para Agrupamentos de Escolas e professores de todo o país, tendo sido obtidas 118 respostas. Os resultados do estudo mostram que os professores reportaram valores de Desejabilidade estatisticamente superiores aos valores de Fazibilidade para as dimensões Desenho Universal para a Aprendizagem ($t(117)=11.84, p<0.001, d=1.09$), Diferenciação Pedagógica ($t(117)=11.74, p<0.001, d=1.08$) e Acomodações Curriculares ($t(117)= 11.55, p<0.001, d=1.06$). Além disso, os professores com mais anos de experiência tendem a considerar as medidas universais como menos factíveis e a implementá-las junto de uma menor percentagem de alunos. As implicações do estudo serão discutidas com base no paradigma da inclusão, enfatizando de modo particular a contribuição das Medidas Universais para a promoção da equidade de oportunidades de acesso e participação em contexto de sala de aula e, assim, contribuir para a qualidade do ensino.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Modelo multinível; Medidas Educativas Universais; Desenho Universal para a Aprendizagem; Decreto-Lei n.º 54/2018; Formação de professores.

ABSTRACT

This study aimed to evaluate the implementation of the Universal Design for Learning (UDL) and the Universal Measures recommended in the D.L. n.º 54/2018, regarding their desirability and feasibility, as well as their frequency and the percentage of students to whom they are implemented. To achieve this purpose, a questionnaire was developed consisting of educational responses consistent with the UDL and Universal Measures, built based on the D.L. 54/2018 and in the reference instruments/documents from the Directorate-General for Education. The final version of this 47-item questionnaire was determined after being evaluated by ten experts (i.e., teachers from different educational degrees, special education teachers, higher education teachers) and a pilot administration

¹Endereço de contacto: manuelaferreira@ese.ipp.pt

to ten teachers. The online questionnaire was sent to Clusters of Schools and teachers across the country, and 118 responses were obtained.

The results of the study show that teachers reported values of Desirability statistically higher than the values of Feasibility for the dimensions Universal Design for Learning ($t(117)=11.84, p<0.001, d=1.09$), Pedagogical Differentiation ($t(117) =11.74, p<0.001, d=1.08$) and Curricular Accommodations ($t(117)=11.55, p<0.001, d=1.06$). Furthermore, teachers with more years of experience tend to consider universal measures as less feasible and to implement them with a smaller percentage of students.

The implications of the study will be discussed based on the inclusion paradigm, emphasizing the contribution of Universal Measures to the promotion of equal opportunities for access and participation in the classroom context and, thus, to contribute to the quality of teaching.

Keywords: Inclusive Education; Multi-level model; Universal Educational Measures; Universal Design for Learning; Decree-Law n.º 54/2018; Teacher training.

1. Introdução

A Escola de todos e para todos é um imperativo ético de há muito (Sanches-Ferreira et al., 2012), fornecendo uma oportunidade única para construir sociedades mais inclusivas e equitativas. Apesar dos progressos alcançados nas duas últimas décadas para expandir o acesso à educação básica ((Ainscow et al., 2019), os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas continuam a colocar a Educação de Qualidade (ODS 4) no topo das prioridades para “não deixar ninguém para trás”, enfatizando a inclusão e equidade como incontornáveis numa sociedade justa (ONU, 2019).

Na senda da Educação para todos, Portugal tem sido pródigo no contributo para a construção da ideação e prática da educação inclusiva (All Means All, 2018; Alves, 2019; Alves et al., 2020; Monteiro et al., 2020; Sanches-Ferreira et al., 2015). Como noutros países, o caminho percorrido iniciou-se por um entendimento similar entre a educação inclusiva e a educação especial, focada no ensino individual de alunos com deficiência nas estruturas e/ou funções do corpo (Haug, 2017). Um entendimento mais lato de educação inclusiva é o defendido nas declarações mundiais da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO (2015) ou da Organisation for Economic Co-operation and Development, OCDE (2018), onde é assumido o compromisso com a escola inclusiva, isto é, com ambientes de ensino e de aprendizagem nas salas de aulas para todas as crianças, independentemente da origem socioeconómica, do género, da raça, da cor, da incapacidade, da etnicidade, da religião ou da orientação sexual. Esta evolução implica que cada aluno em risco educativo tenha a resposta adequada à especificidade das suas necessidades académicas e sociais na sala de aula, considerado o o espaço comum de aprendizagens para todos.

Também o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho foi promulgado defendendo que a escola inclusiva é “onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (Artigo 1.º).

1.1. O contexto legal em Portugal

Alicerçado em valores da educabilidade universal, na equidade de oportunidades de acesso a ambientes de aprendizagem inclusivos, o Decreto-Lei n.º 54/2018 advoga o DUA e a abordagem multinível, como guias de apoio à operacionalização do diploma ao nível da comunidade, da escola e da sala de aula.

O DUA é uma opção metodológica, definida como um modelo que estrutura e orienta a construção de ambientes de aprendizagem que garantam a acessibilidade para todos os alunos (Pereira et al., 2018), procurando ajudar os professores a responder às necessidades de todos os alunos através da implementação proactiva de estratégias de remoção de barreiras na sala de aula e de flexibilização nas formas de acesso e envolvimento dos alunos na aprendizagem (Nunes & Madureira, 2015).

Por sua vez, a abordagem multinível arquiteta um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem para reforçar a resposta às necessidades gerais, distintas e únicas dos alunos, num contínuo de suportes. O foco está colocado num continuum de ações, estratégias e medidas organizadas em três níveis de

intervenção: medidas universais, que constituem respostas educativas a mobilizar para todos os alunos; medidas seletivas, que visam as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais; e medidas adicionais, que visam as dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, exigindo recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão (Pereira et al., 2018). As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, variam, assim, em tipo, intensidade e frequência, e a sua mobilização depende da eficácia da sua aplicação para responder às necessidades, potencialidades e interesses dos alunos ao longo do percurso escolar (Pereira et al., 2018). A abordagem multinível preconizada no Decreto-Lei n.º 54/2018 é consistente com abordagens já implementadas noutros países – Multi-tier Model System of Supports (e.g., Sugai et al., 2016) colocando o enfoque “nas intervenções de carácter universal, dirigidas a todos”, através de uma identificação precoce de fatores de risco e intervindo numa lógica “proactiva e preventiva” (Pereira et al., 2018, p. 19). Pretende-se a capacitação das escolas para responderem às necessidades dos perfis de aprendizagem dos alunos através da reconfiguração de respostas, concretizando apoios que atendem às necessidades multidimensionais de todos e de cada um dos alunos dentro das salas de aula.

Assim, o DUA e as medidas universais ganham destaque por intencionalizarem respostas educativas que abrangem todos os alunos. Aliás, quer o Relatório de Avaliação da Implementação do anterior D.L. n.º 3/2008 que regulamentava os serviços de educação especial (Sanches-Ferreira et al., 2010), quer o documento de “Recomendação sobre as Políticas Públicas de Educação Especial” (CNE, 2014), salientavam as preocupações dos professores em responderem adequadamente aos alunos, cujo perfil de elegibilidade não os colocava em posição de receberem apoios especializados, ainda que as suas dificuldades fossem visíveis e limitadoras da sua aprendizagem em contexto de sala de aula. Particularmente, responder a todos os alunos através de estratégias de diferenciação pedagógica e de acomodações curriculares (medidas universais contempladas no D. L. n.º 54/2018, alíneas a) e b), Ponto 2, Artigo 8.º), incluindo medidas de gestão curricular, diversificação de métodos e estratégias que permitam acesso ao currículo era há muito uma área lacunar dos professores que, o Decreto-Lei n.º 54/2018 veio operacionalizar.

Tal como acontece noutras áreas, a implementação de mudanças nas políticas e práticas em educação impõe conhecer as opiniões e as necessidades percebidas dos professores, os principais implementadores de tais mudanças (Werts et al., 2014). A posição dos professores e a forma como abordam a mudança é um fator crítico para implementar com sucesso qualquer iniciativa de educação inclusiva (Flood & Banks, 2021). Greenhalgh e colegas (2004) descreveram que o nível de adoção de uma mudança – novos conhecimentos, novas práticas, novos enquadramentos legais – depende dos atributos da própria inovação (e.g., quão clara e fácil é a sua implementação), dos atributos do contexto onde será implementada (e.g., filosofia/cultura e recursos da escola; predisposição para o trabalho colaborativo), mas também dos atributos individuais de quem a implementa (e.g., conhecimento, experiência prévia acerca dos princípios e práticas subjacentes à inovação; idade, formação académica e anos de experiência dos implementadores). O conhecimento sobre a relação destas variáveis com a implementação do modelo enquadrador do DUA e a Abordagem Multinível é escasso.

Forlin e seus colegas (2008) avaliaram professores de ensino regular acerca da implementação de educação inclusiva, concluindo que variáveis individuais como a idade, habilitação, anos de experiência profissional e contacto anterior com experiências inclusivas são determinantes para a opinião dos professores. Os professores mais velhos e com mais anos de experiência tendem a mostrar mais resistência, considerar mais difícil a implementação de educação inclusiva, tal como os professores com níveis de formação mais baixos (Forlin et al., 2008).

Colocar o DUA e as medidas universais em prática requer uma preparação para mudar a forma como os professores respondem à diversidade e à diferença e, em consonância, adaptar o processo de ensino-aprendizagem (Flood & Banks, 2021). Internacionalmente, a implementação efetiva e proficiente do DUA e da Abordagem Multinível tem vindo a ser relacionada com as atitudes, o conhecimento, os recursos e o apoio da Direção das Escolas, sendo que a ausência destes fatores constitui uma barreira importante no sucesso de tais abordagens (Lesh et al., 2021; Scott, 2018; Werts et al., 2014), levando Edyburn (2010) a questionar como poderiam os professores implementar um constructo que não conseguiam definir.

Em Portugal, sendo o D. L. n.º 54/2018 relativamente recente, torna-se crucial conhecer a opinião dos professores acerca de uma das suas principais mudanças: o princípio de responder às necessidades de todos

e cada um dos alunos e a sua operacionalização, através do DUA e das medidas universais. Perceber em que medida os professores consideram desejáveis as respostas educativas/medidas enquadradas pelo DUA e pelas Medidas Universais fornece informação sobre a importância/relevância que lhes atribuem, mas explorar o grau de fazibilidade destas respostas permite uma aproximação à sua implementação na prática. Num estudo sobre a implementação de uma reforma legal relacionada com o apoio a alunos com incapacidades, Palikara e colegas (2018) descreveram o paradoxo, muitas vezes associado a uma nova legislação, entre desejar a implementação das orientações impostas pelo articulado, mas considerar as mesmas de difícil implementação – “gap between political ideology and practical provision” (p. 10).

Este estudo tem como objetivo avaliar a implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem e das Medidas Universais preconizadas no D.L. n.º 54/2018, por forma a compreender a perspetiva dos professores relativamente ao grau de desejabilidade e de fazibilidade, bem como a frequência e a quem são aplicadas, isto é, se à turma ou se a alguns alunos. Pretendemos também conhecer e analisar se a implementação de estratégias no âmbito do DUA e das Medidas Universais são influenciadas por fatores pessoais como a experiência, a satisfação com o desempenho dos alunos e o conhecimento acerca do Decreto-Lei n.º 54/2018.

2. Método

2.1. Participantes

A amostra foi recrutada através do envio do questionário online, para Agrupamentos de Escolas e professores de todos os ciclos de ensino, excluindo os Educadores de Infância, de todo o país. Preencheram o questionário 118 professores, 78.0% ($n=92$) do sexo feminino e 22.0% ($n=26$) do sexo masculino, com uma média de idades de 51 anos ($DP=8.5$), variando entre os 21 e os 69 anos. A maioria dos professores tem mais de 50 anos de idade ($n=64$, 54.24%), 37.29% ($n=44$) têm entre 41 e 50 anos e 8.47% ($n=10$) têm menos de 40 anos. Têm uma média de 26.70 anos de serviço ($DP=8.84$), sendo que a maioria dos professores têm entre 16 e 30 anos de serviço ($n=62$, 52.99%). Cento e três professores (87%) lecionam no distrito do Porto, sendo que destes, 42.72% ($n=44$) no concelho do Porto, 21.36% ($n=22$) em Gondomar e 10.68% ($n=11$) em Vila Nova de Gaia.

Tabela 1. Características dos professores

	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Características pessoais</i>		
<i>Género</i>		
Feminino	92	78.0
Masculino	26	22.0
<i>Idade (M, DP)</i>		
<40 anos	10	8.47
41-50 anos	44	23.40
>50 anos	64	54.24
<i>Anos de Serviço (M, DP)</i>		
<15 anos	12	10.26
16-30 anos	62	52.99
> 30 anos	43	36.75
<i>Distrito</i>		
Porto	103	87.29
Outros	15	12.71
<i>Concelho do Porto</i>		
Gondomar	22	21.36
Porto	44	42.72
Vila Nova de Gaia	11	10.68
Outros	26	25.24
<i>Função (Ciclo de ensino)</i>		
1º ciclo	33	28.0
2º ciclo	24	20.3
3º ciclo	32	27.1
Secundário	25	21.2
Professor Educação Especial	20	16.9
<i>N. Alunos na turma (Professores 1ºciclo)</i>		<i>M=20.15; DP=5.0</i>
<i>Formação complementar</i>		
Formação breve	17	14.4
Pós-graduação	31	26.3
Mestrado	28	23.7
<i>Satisfação com o nível de aprendizagem dos alunos (M, DP)</i>		
<i>Conhecimento sobre o D.L. n.º 54/2018</i>		
<i>Formação específica</i>		
PT/DT	17	14.4
PEE	62	52.9
EMAEI	17	14.4
Outro (e.g., Leitura da legislação...)	-	-

Como se pode ver na Tabela 1, da amostra fazem parte professores de todos os ciclos de ensino, sendo os que lecionam no 1º e no 3º ciclo aqueles que mais responderam, respetivamente, 33 (27.97%) e 32 (26.0%), seguido pelos professores a lecionar o Ensino Secundário 25 (20.3%) e o 2º ciclo 24 (19.5%). Integram, ainda, a amostra 20 (16.3%) Professores de Educação Especial.

Para além da formação inicial, 52.0% dos professores referiram ter formação complementar, 14.4% formação breve, 26.3% pós-graduação e 23.7% mestrado.

2.2. Instrumento

Para responder aos objetivos do presente estudo elaboramos um questionário, alicerçado nos referenciais do Decreto-Lei n.º 54/2018, onde são definidos um conjunto de princípios, práticas e condições de operacionalização da educação inclusiva, designadamente a abordagem multinível e o desenho universal para a aprendizagem. Na primeira parte do questionário foram colocadas questões sobre os dados

sociodemográficos dos professores, bem como sobre a sua função, número de alunos, grau de satisfação quanto à aprendizagem dos alunos e o nível de conhecimento do Decreto-Lei n.º 54/2018. Na segunda parte foram propostos 70 itens, estruturados em quatro dimensões de respostas educativas consistentes com o Desenho Universal para a Aprendizagem e as Medidas Universais: a) aplicação do desenho universal para a aprendizagem – itens relacionados com o uso de uma abordagem proativa no planeamento de objetivos, métodos, materiais e avaliações flexíveis, antecipando as necessidades dos alunos da turma desde o início (e.g., criar um clima de sala de aula em que a diversidade dos alunos é respeitada); b) estratégias de diferenciação pedagógica – itens relacionados com uso de uma abordagem proativa para responder a alunos específicos, através da criação de condições adequadas a cada situação para que cada aluno desenvolva as suas capacidades ao seu ritmo, considerando as suas necessidades, os seus interesses e preferências de aprendizagem (e.g., propor ao aluno realizar uma tarefa com diferentes materiais; criar grupos de alunos de acordo com seus interesses ou capacidades); c) implementação de acomodações curriculares – itens relacionados com estratégias facilitadoras do acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula (e.g., localização na sala de aula; apresentação do conteúdo; acesso e execução de testes); d) a identificação de fatores do contexto familiar e dos fatores individuais como potenciadores de facilitar ou dificultar o progresso e o desenvolvimento do/a aluno/a – itens relacionados com a avaliação e a identificação de fatores que se constituem como uma barreira ou um facilitador à funcionalidade dos alunos. Os itens foram retirados do Manual de Apoio à Prática, designadamente nos exemplos apresentados para orientar os professores na elaboração das medidas de apoio.

A configuração do questionário passou por várias etapas até à sua formulação definitiva. A primeira, foi a apreciação de dez peritos, professores de diferentes ciclos de ensino, de educação especial, e do ensino superior com conhecimento aprofundado na área da Educação Inclusiva e no Decreto-Lei n.º 54/2018.; a segunda, a administração piloto a dez professores de diferentes ciclos, em suporte de papel e acompanhada de reflexão escrita/falada. Deste processo resultaram 47 medidas universais mais praticadas em contexto de sala de aula que integraram o questionário final.

Foi pedido aos professores para, com base na sua experiência, pontuarem cada um dos itens em quatro subescalas: Desejabilidade – em que medida consideram desejável implementar cada uma das respostas educativas/estratégias constantes no item (1 – Nenhuma a 5 – Muita); Fazibilidade – até que ponto consideram possível a implementação na sala de aula de cada uma das respostas educativas/estratégias constantes no item (1 – Nenhuma a 5 – Muita); Frequência – com que frequência implementam cada uma das respostas educativas/estratégias constantes no item na sua sala de aula (1 – Nunca; 5 – Sempre); A Quem – A que percentagem de alunos da sua sala de aula aplicam a resposta educativa/estratégia (1 – A nenhum aluno; 5 – A mais de 75% dos alunos).

Para averiguar a consistência interna de cada dimensão, isto é, em que medida os diversos itens estão a medir o mesmo constructo geral, procedemos à análise do alpha de Cronbach de cada subescala de cada uma das dimensões (Tabela 2). Uma vez que a dimensão identificação de fatores do contexto familiar e dos fatores individuais como potenciadores de facilitar ou dificultar o progresso e o desenvolvimento do/a aluno/a ficou apenas com dois itens, optou-se por retirar esta dimensão da análise, uma vez que não cumpria o mínimo de três itens para constituir um fator/variável (Comrey, 1988).

Tabela 2. Valores de consistência interna para as subescalas em cada uma das dimensões

	DUA (11 itens)	Diferenciação pedagógica (15 itens)	Acomodações (19 itens)
Desejabilidade	0.948	0.958	0.928
Fazibilidade	0.888	0.920	0.907
Frequência	0.892	0.921	0.891
A quem	0.934	0.932	0.930

Os valores de alfa de Cronbach revelaram boa consistência interna ($\alpha > 0.888$), legitimando a obtenção e comparação das médias obtidas para cada sub-escala de cada uma das dimensões.

2.3. Procedimentos

Previamente à recolha de dados, foi solicitada autorização de realização do estudo em meio escolar no site da DGE, (<http://mime.gepe.min-edu.pt>), sendo aprovado (n.º 0713400002).

Recorreu-se ao software livre Lime Survey para conversão do instrumento em questionário eletrónico, disponibilizado online, no endereço: <https://gi.ese.ipp.pt/index.php/797993?lang=pt>. A parte inicial do questionário incluía informação sobre os objetivos do estudo e pedido de consentimento dos participantes, estando asseguradas as condições de privacidade, de proteção, de confidencialidade e a segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento.

Os dados foram recolhidos durante os períodos de 15 de abril a 23 de outubro de 2020.

2.4. Análise de dados

As respostas foram importadas para o programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), com vista à sua análise estatística, descritiva e inferencial. Após a análise da consistência interna de cada uma das dimensões do questionário, procedemos à computação das respetivas médias, a partir da divisão do somatório das pontuações pelo total de itens. Primeiramente, analisámos, através do teste *t* para amostras emparelhadas, a diferença entre as médias nas subescalas Desejabilidade e Fazibilidade com o objetivo de examinar a diferença entre a importância atribuída e a implementação das respostas educativas. De seguida, procedemos ao escrutínio, em cada dimensão, das subescalas Fazibilidade, Frequência e A Quem, uma vez estarem mais próximas da realidade da implementação das medidas universais. Nesta análise, procurámos compreender de que modo a implementação das respostas educativas varia em função das características pessoais dos professores, relacionadas com (idade, sexo, habilitação), e, também, experiência, satisfação com o desempenho dos alunos e conhecimento e concordância com os pressupostos e a implementação das medidas e dos apoios preconizados pelo Decreto-Lei n.º 54/2018. Para tal, usamos o teste *t* para amostras independentes (quando a variável é formada por duas categorias) e análises da variância através de ANOVAs (quando a variável inclui mais de duas categorias). Para os testes *t* apresentaremos o *d*-Cohen, sendo que .20, .50, .80 e 1.30 representam respetivamente um efeito pequeno, médio, grande e muito grande (Cohen, 1988). Para a estatística ANOVA apresentaremos o partial eta squared, η^2 , sendo que 0.01, 0.06 e 0.14 representam respetivamente um efeito pequeno, médio e grande (Kirk, 1996).

3. Resultados

3.1. Análise da implementação do Desenho Universal para Aprendizagem e das Medidas Universais do Decreto-Lei n.º 54/2018.

Tabela 3. Médias, desvios-padrão obtidos para as subescalas Desejabilidade, Fazibilidade, Frequência e A Quem

	Desejabilidade	Fazibilidade	Frequência	A quem
DUA	4.55 (0.62)	3.86 (0.69)	3.84 (0.70)	4.31 (0.80)
Diferenciação Pedagógica	4.46 (0.66)	3.74 (0.71)	3.67 (0.76)	3.94 (0.84)
Acomodações Curriculares	4.25 (0.64)	3.76 (0.69)	3.60 (0.69)	4.01 (0.83)

Como mostra a Tabela 3, os professores reportaram valores de Desejabilidade estatisticamente superiores aos valores de Fazibilidade para as dimensões Desenho Universal para a Aprendizagem ($t(117)=11.84$, $p<0.001$, $d=1.09$), Diferenciação Pedagógica ($t(117)=11.74$, $p<0.001$, $d=1.08$) e Acomodações Curriculares ($t(117)= 11.55$, $p<0.001$, $d=1.06$), sendo a aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem a dimensão onde os valores são superiores em todas as subescalas.

3.2. Análise da Fazibilidade da implementação das medidas universais

A Tabela 4 apresenta os dados relativos à opinião dos professores quanto à Fazibilidade das respostas educativas/estratégias relacionadas com o DUA e com as Medidas Universais.

Tabela 4. Médias, desvios-padrão e valores de prova para a subescala Fazibilidade em função das variáveis dos respondentes

Variáveis	N	Desenho Universal para a Aprendizagem				Diferenciação Pedagógica				Acomodações Curriculares			
		M	DP	t/F/r	d/ η^2	M	DP	t/F/r	d/ η^2	M	DP	t/F/r	d/ η^2
Sexo													
Feminino	92	3.85	0.74			3.72	0.73			3.76	0.72		
Masculino	26	3.87	0.49	-0.19NS		3.80	0.62	-0.53NS		3.76	0.61	-0.04	
Faixa etária													
<=40 anos	10	3.96	0.77			3.94	0.76			3.74	0.75		
41-50 anos	44	3.95	0.61			3.81	0.63			3.89	0.67		
> 51 anos	64	3.78	0.72	0.96NS	0.02	3.65	0.75	1.16	0.02	3.67	0.70	1.36NS	0.02
Anos de experiência (r)													
				-0.26**				-0.25**				-0.21*	
Função													
Prof. 1ºciclo	33	3.87	0.63			3.80	0.68			3.84	0.60		
Prof. 2ºciclo	21	3.86	0.53			3.73	0.52			3.57	0.70		
Prof. 3ºciclo & Secundário	31	3.78	0.70			3.55	0.66			3.67	0.63		
Prof. Educação Especial	20	3.94	0.92	0.27 NS	0.01	3.97	0.92	1.77NS	0.05	4.01	0.85	1.8NS	0.05
Formação complementar													
Não	55	3.78	0.65			3.57	0.66			3.63	0.68		
Sim	63	3.92	0.71	-1.10NS		3.88	0.72	-2.38*		3.86	0.69	-1.83NS	
Satisfação desempenho alunos													
Insatisfeito	10	2.88	0.68			2.87	0.70			3.02	0.80		
Razoavelmente satisfeito	42	3.86	0.65			3.68	0.60			3.81	0.60		
Satisfeito	57	3.94	0.59			3.80	0.65			3.78	0.70		
Muito satisfeito	9	4.37	0.44	10.92***	0.22	4.54	0.51	11.61***	0.23	4.20	0.33	5.75**	0.13
Conhecimento DL 54/2018													
Pouco ou nenhum	10	4.10	0.66			3.93	0.82			3.86	0.79		
Algum	81	3.82	0.61			3.66	0.61			3.71	0.64		
Muito	27	3.86	0.90	0.71NS	0.01	3.88	0.90	1.41NS	0.02	3.85	0.83	0.51NS	0.01
Porcentagem medidas implementadas Anteriormente													
Menos de 25%	5	4.20	0.46			4.16	0.47			3.87	0.53		
De 25% a 49%	23	3.69	0.71			3.47	0.60			3.61	0.76		
De 50% a 74%	40	3.73	0.72			3.59	0.74			3.63	0.67		
Mais de 75%	50	4.00	0.64	2.15NS	0.05	3.93	0.68	3.83*	0.09	3.92	0.67	1.77NS	0.05
Concordância Pressupostos do D.L. n.º54/2018 (r)													
				.31**				.37***				.36***	

Os dados indicam que o sexo, a idade e a função dos professores não influenciou a opinião acerca da fazibilidade do DUA e das medidas universais, enquanto a experiência profissional teve uma influência negativa, isto é, quanto maior os anos de experiência, menor consideram a fazibilidade das respostas.

A satisfação dos professores com o desempenho dos alunos e a concordância com os pressupostos do Decreto-Lei n.º 54/2018 estiveram positivamente correlacionados com a fazibilidade nas três dimensões. A formação complementar e a experiência profissional correlacionaram positivamente com as medidas de Diferenciação Pedagógica.

3.3. Análise da Frequência da implementação das medidas universais

Tabela 5. Médias, desvios-padrão e valores de prova para a subescala Frequência em função das variáveis dos respondentes

Variáveis	N	Dimensão Identificação				Dimensão Diferenciação Pedagógica				Dimensão Desenho Universal				Dimensão Acomodações Curriculares			
		M	DP	t/F/t	d/η ²	M	DP	t/F/t	d/η ²	M	DP	t/F/t	d/η ²	M	DP	t/F/t	d/η ²
Sexo																	
Feminino	92	3.78	0.79			3.66	0.78			3.83	0.75			3.61	0.72		
Masculino	26	3.83	0.81	-0.28NS		3.72	0.67	-0.38NS		3.88	0.52	-0.32NS		3.54	0.58	0.50NS	
Faixa etária																	
<=40 anos	10	3.75	0.75			3.75	0.73			3.71	0.65			3.49	0.71		
41-50 anos	44	3.99	0.74			3.75	0.68			3.95	0.58			3.67	0.62		
> 51 anos	64	3.66	0.82	2.37NS	0.04	3.61	0.82	0.46NS	0.01	3.78	0.78	1.00NS	0.02	3.56	0.74	0.42NS	0.01
Anos de experiência (r)																	
				-0.20*				-0.20*				-0.22*				-0.15NS	
Função																	
Prof. 1ºciclo	33	3.80	0.72			3.71	0.68			3.78	0.63			3.67	0.61		
Prof. 2ºciclo	21	3.86	0.96			3.71	0.67			3.90	0.59			3.48	0.71		
Prof. 3ºciclo & Secundário	31	3.57	0.68			3.46	0.67			3.75	0.70			3.42	0.62		
Prof. Educação Especial	20	4.13	0.90	2.3NS	0.06	4.00	1.03	2.39NS	0.06	4.00	0.95	0.65NS	0.02	3.97	0.81	3.37*	0.08
Formação complementar																	
Não	55	3.44	0.76			3.57	0.66			3.78	0.65			3.63	0.68		
Sim	63	3.75	0.83	-2.16*		3.88	0.72	-2.38*		3.92	0.71	-1.10NS		3.86	0.69	-1.83NS	
Satisfação desempenho alunos																	
Insatisfeito	10	2.90	0.88			2.85	0.85			2.92	0.75			2.82	0.73		
Razoavelmente satisfeito	42	3.79	0.68			3.60	0.67			3.85	0.64			3.70	0.55		
Satisfeito	57	3.82	0.75			3.73	0.69			3.90	0.65			3.57	0.71		
Muito satisfeito	9	4.56	0.58	8.41***	0.181	4.54	0.39	9.90***	0.21	4.38	0.40	9.33***	0.20	4.11	0.41	7.28***	0.16
Conhecimento DL 54/2018																	
Pouco ou nenhum	10	3.70	1.27			3.80	0.96			3.97	0.89			3.71	0.92		
Algum	81	3.76	0.66			3.56	0.63			3.82	0.59			3.54	0.61		
Muito	27	3.91	0.94	0.42NS	0.01	3.95	0.95	2.87NS	0.05	3.85	0.93	0.22NS	0.00	3.73	0.81	0.93NS	0.02
Percentagem medidas implementadas																	
Anteriormente																	
Menos de 25%	5	4.00	0.71			4.24	0.70			4.42	0.55			3.99	0.65		
De 25% a 49%	23	3.41	0.51			3.37	0.61			3.52	0.71			3.30	0.64		
De 50% a 74%	40	3.65	0.89			3.49	0.75			3.69	0.69			3.50	0.68		
Mais de 75%	50	4.05	0.74	4.44**	0.11	3.90	0.75	4.86**	0.11	4.05	0.64	5.25**	0.12	3.77	0.67	3.63*	0.09
Pressupostos do D.L. n.º54/2018 (r)																	
				.29**				.39***				.31**				.35***	
Implementação de medidas e apoios (r)																	
				-.28**				-.28**				-.22*				-.23*	

Relativamente à Frequência da implementação do DUA e das medidas universais (tabela 5), os dados indicam que não varia com o género, a idade ou o grau de conhecimento do Decreto-Lei n.º 54/2018. No entanto, existe uma correlação negativa com significância estatística entre os anos de experiência profissional e a implementação do DUA e de medidas universais de Diferenciação Pedagógica, com os professores com mais experiência profissional a implementarem menos estas respostas educativas/estratégias. Relativamente à variável função, o teste de comparações múltiplas de Bonferroni mostrou que a implementação de medidas universais relacionadas com Acomodações Curriculares é significativamente mais frequente nos Professores de Educação Especial comparativamente aos professores do 3.º ciclo e do ensino secundário. Os professores com formação complementar implementam com significativa maior frequência as medidas de Diferenciação Pedagógica. A mesma tendência verifica-se com os professores mais satisfeitos com o desempenho dos alunos, com os que referem que já implementavam mais de 75% das medidas do questionário e os que concordam com os pressupostos do Decreto-Lei n.º 54/2018.

3.4. Análise de A Quem são implementadas as respostas educativas/estratégias relacionadas com o DUA e as medidas universais

Tabela 6. Médias, desvios-padrão e valores de prova obtidos para a subescala A Quem em função das variáveis dos respondentes

Variáveis	N	Dimensão Identificação				Dimensão Diferenciação Pedagógica				Dimensão Desenho Universal				Dimensão Acomodações Curriculares			
		M	DP	t/F/t	d/η ²	M	DP	t/F/t	d/η ²	M	DP	t/F/t	d/η ²	M	DP	t/F/t	d/η ²
Sexo																	
Feminino	92	3.83	1.07			3.92	0.81			4.30	0.79			4.02	0.82		
Masculino	26	3.98	1.10	-0.65NS		4.01	0.97	-0.47NS		4.33	0.84	-0.16NS		3.98	0.90	0.22NS	
Faixa etária																	
<=40 anos	10	4.60	0.57			4.36	0.62			4.48	0.73			4.14	0.89		
41-50 anos	44	4.06	0.99			4.00	0.85			4.43	0.68			4.05	0.77		
> 51 anos	64	3.61	1.12	5.18**	0.08	3.84	0.85	1.79NS	0.03	4.19	0.87	0.25NS	0.02	3.95	0.88	0.33NS	0.01
Anos de experiência (r)																	
				-0.32**				-0.19*				-0.20*				-0.13NS	
Função																	
Prof. 1ºciclo	33	3.76	1.15			4.01	0.82			4.32	0.80			4.16	0.80		
Prof. 2ºciclo	21	3.67	1.15			3.83	0.85			4.10	0.95			3.67	0.93		
Prof. 3ºciclo & Secundário	31	3.79	1.02			3.75	0.85			4.39	0.73			4.04	0.72		
Prof. Educação Especial	20	4.43	0.85	2.30NS	0.06	4.31	0.75	2.25NS	0.06	4.30	0.78	0.64 NS	0.02	4.07	0.91	1.64NS	0.04
Formação complementar																	
Não	55	3.71	1.02			3.78	0.90			4.21	0.87			3.87	0.88		
Sim	63	3.99	1.11	-1.43NS		4.09	0.77	-2.03*		4.39	0.73	-1.21NS		4.13	0.78	-1.67NS	
Satisfação desempenho alunos																	
Insatisfeito	10	3.15	0.82			3.42	0.89			3.95	1.02			3.52	1.06		
Razoavelmente satisfeito	42	3.92	0.99			4.00	0.86			4.39	0.76			4.18	0.69		
Satisfeito	57	3.83	1.13			3.90	0.81			4.26	0.81			3.90	0.89		
Muito satisfeito	9	4.56	1.01	2.89*	0.07	4.55	0.55	3.10*	0.08	4.66	0.35	1.51NS	0.04	4.42	0.46	2.96*	0.07
Conhecimento DL 54/2018																	
Pouco ou nenhum	10	3.70	1.44			4.35	0.69			4.78	0.32			4.48	0.69		
Algum	81	3.83	1.06			3.88	0.87			4.33	0.80			4.00	0.83		
Muito	27	4.02	1.00	0.44NS	0.01	3.98	0.79	1.41NS	0.02	4.06	0.83	3.27*	0.05	3.87	0.88	2.02NS	0.03
Porcentagem medidas implementadas																	
Anteriormente																	
Menos de 25%	5	2.90	1.02			4.12	0.21			4.40	0.36			4.46	0.48		
De 25% a 49%	23	3.00	0.77			3.31	0.87			3.64	0.97			3.40	0.91		
De 50% a 74%	40	3.80	1.03			3.94	0.81			4.42	0.68			4.13	0.72		
Mais de 75%	50	4.40	0.91	13.94***	0.27	4.22	0.75	7.17***	0.16	4.52	0.67	8.14***	0.18	4.14	0.80	6.04**	0.14
Pressupostos do D.L. n.º54/2018(r)																	
Implementação medidas/apoios (r)				.07NS				.10NS				.10NS				.10NS	
				-.14NS				-.20*				-.10NS				-.08NS	

Relativamente a A Quem são implementadas as respostas educativas/estratégias (Tabela 6), observamos que esta subescala é menos permeável às características pessoais, de experiência, de satisfação e de conhecimento e concordância com os pressupostos do Decreto-Lei n.º 54/2018 do que as restantes subescalas. De facto, o número de alunos a quem os professores implementam o DUA e as medidas universais não varia em função do sexo, da idade e da função dos professores. Já com os anos de experiência verifica-se uma correlação significativa negativa com as dimensões Estratégias de Diferenciação Pedagógica e aplicação do DUA, sendo os professores com menos anos de experiência a referirem implementar estas medidas a uma percentagem, significativamente, mais elevada de alunos. A satisfação global com o desempenho dos alunos apresenta resultados com menor dimensão do efeito do que as restantes subescalas e apenas assume significância estatística nas dimensões da implementação de estratégias de Diferenciação Pedagógica e de Acomodações Curriculares.

4. Discussão

Este estudo teve como objetivo auscultar, através de um questionário, a voz de professores de todos os graus de ensino, no que respeita ao processo de implementação das medidas universais preconizadas no Decreto-Lei n.º 54/2018, isto é, se os professores consideram as medidas universais desejáveis e realizáveis, com que frequência e a que alunos as implementam.

Numa apreciação global, este estudo permite inferir que a implementação das medidas universais é consensualmente defendida, sendo considerada de elevada Desejabilidade pelo reconhecimento da sua amplitude e pertinência pedagógica na construção dos conteúdos curriculares, ainda que não encontre correspondência na Fazibilidade. Estes dados sugerem que existe ainda uma discrepância entre o “querer” e o “fazer”, isto é, entre o nível de importância e de necessidade sentida pelos professores e as condições existentes para a sua concretização. Este paradoxo entre considerar desejáveis a implementação das orientações, mas considerar as mesmas de difícil implementação, ilustra o que Palikara e colegas (2018) descreveram como “gap between political ideology and practical provision” (p. 10). De facto, a elevada concordância dos professores com os princípios explicitamente presentes nas medidas universais pode sugerir o desconhecimento dos professores acerca das medidas e em especial dos modelos de enquadramento (Edyburn, 2010), ou em alternativa que estas medidas já faziam parte do seu quotidiano e funções. Norwich (2014) realçou que muitas das mudanças introduzidas pelas reformas em educação – particularmente em educação especial – não são inteiramente inovadoras, mas sim uma continuidade ou expansão dos princípios e práticas já existentes. Neste sentido, impor procedimentos e práticas de intervenção leva os professores a equacionarem o seu papel num sistema em mudança e a refletirem sobre em que medida as medidas universais representam uma inovação ou tornam intencional algo que já faziam imbuído sua prática e conhecimento de docente.

A análise sobre os fatores que influenciam a implementação das medidas universais revelou, genericamente, que as variáveis pessoais dos professores, como o sexo e a idade, não são relevantes para explicar a implementação das medidas.

Quanto mais anos de experiência, mais a opinião dos professores esteve associado a menor Fazibilidade e a menor número de alunos a quem implementar as medidas

De facto, a literatura sugere que os professores mais experientes tendem a demonstrar maior consolidação dos seus valores e práticas e maior resistência à implementação de medidas que atendem à diversidade das necessidades dos alunos (Forlin et al., 2008; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). Biesta, Priestley e Robinson (2015) defenderam que os professores com menor experiência apresentam expectativas mais elevadas acerca da sua profissão, originando práticas mais inclusivas, com maior focagem no atendimento às especificidades dos alunos.

A satisfação global com o desempenho dos alunos está associada a uma maior realizabilidade da implementação das medidas universais junto de uma maior percentagem de alunos. De acordo com Caprara, Barbaranelli, Steca e Malone (2006), a satisfação global com o desempenho dos alunos contribui para o sentimento de autoeficácia dos professores e, por isso, mais independentes na procura de soluções para gerir os desafios das suas práticas para responder às necessidades dos alunos. Planear e ensinar através de medidas universais e, particularmente através do Desenho Universal para a aprendizagem, tem sido conotado com a redução do

nível de stress dos professores, aumento da satisfação com a profissão e da auto-eficácia para lidar com os desafios da educação inclusiva (Bradford et al., 2021; Katz, 2014).

A opinião sobre a Fazibilidade e a Frequência de implementação das medidas universais estiveram positivamente associadas à formação complementar, à experiência prévia de implementação das medidas e à concordância com os pressupostos enunciados no Decreto-Lei n.º 54/2018. Similarmente, Palikara e colegas (2018) descreveram que quando os pressupostos de uma nova legislação vão ao encontro das práticas previamente implementadas pelos professores), resulta numa maior concordância com os pressupostos e, conseqüente, maior implementação.

A literatura tem vindo a sugerir que a formação é um fator essencial para operar as mudanças e implementar a inovação, exigidas pela escola inclusiva (Sanches-Ferreira et al., 2015). Os programas de formação de professores devem, para além do incremento das aprendizagens de conteúdos cognitivos e pedagógicos, focar a esfera pessoal, no sentido da consciencialização, assunção e preparação para assumirem o seu papel como agentes no processo de mudança e de aumento de responsabilidades (Alves et al., 2020; Palikara et al., 2018). Albus e colegas (2018) descreveram a falta de conhecimento dos professores como uma das justificações para os desafios na implementação de medidas relacionadas com as acomodações curriculares e o desenho universal. A esta justificação acrescentaram: a) o elevado número de alunos por turma, incluindo a dimensão da turma, o número de alunos que necessitam de acomodações e a diversidade de necessidades; e b) a disponibilidade dos recursos, para referir a dificuldade no acesso a materiais ou recursos humanos e a dificuldade em deter recursos disponíveis a todos os professores.

Em síntese, um fator essencial na reestruturação escolar assenta nas crenças e atitudes dos professores, especificamente no papel central que desempenham nas decisões partilhadas e para o qual contribui, em larga escala, a formação inicial e contínua.

Vimos, ainda, que a função do professor apenas influencia as medidas universais na subescala de Fazibilidade e de Frequência, sendo os professores de educação especial os que mais frequentemente implementam Acomodações curriculares. Ainda que seja um dado discreto, parece indicar que o professor de educação especial continua a exercer um papel fundamental no planeamento de modificações curriculares que permitem ao aluno aceder aos conteúdos académicos com maior sucesso. Estudos de vários autores (Bradford et al., 2021; Cook et al., 2000) mostram que as crenças positivas na inclusão dos professores da educação especial encorajam o estabelecimento de programas que garantam a educação dos alunos com necessidades adicionais de suporte nas salas de aula.

Tal opinião é partilhada por Sundqvist & Ström, (2015) ao referirem que a inclusão, como movimento imediato e completo, assenta (ainda) no professor de educação especial, que de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, apoia os demais docentes na descrição dos contextos inclusivos por forma a identificar os esforços a desenvolver para a obtenção de resultados de efetiva qualidade.

É, ainda, interessante notar que a sub-escala A Quem mostrou ser a menos permeável aos fatores do professor, designadamente características pessoais, experiência, satisfação com o desempenho dos alunos e conhecimento e concordância com o Decreto-Lei n.º 54/2018.

Estes dados parecem tornar claro que a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 é indissociável da capacitação dos profissionais, da capacidade de adequação do ensino e da presença de recursos humanos e materiais para (co)responder à diversidade. A criação de sistemas de identificação e intervenção preventivos através da reorganização das respostas educativas adequadas às necessidades de todos os alunos, podem evitar que os serviços de educação especial sejam dos primeiros a serem ativados. As práticas inclusivas procedem da identificação e implementação de suportes ambientais que facilitem a aprendizagem, o envolvimento e a participação de cada um dos alunos (Rozenfelde, 2016; Silveira-Maia et al., 2017).

Estabelecendo um paralelismo com o modelo biopsicossocial, os recursos e apoios disponibilizados têm de se constituir como facilitadores necessários a um perfil de uma escola que se quer inclusiva.

Assim, a operacionalização do conceito de inclusão impõe persistentes reflexões de foro pedagógico, científico e pragmático, o que leva a algumas questões: como garantir uma efetiva concretização do modelo multinível no que respeita à precocidade da identificação das necessidades de aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão?; que descritores e critérios usar para a avaliação do perfil de aprendizagem e a necessidade de apoios? É neste epílogo, que o presente estudo levanta as questões enunciadas, como mote para reflexões futuras.

5. Conclusões

Na praticabilidade dos pressupostos do enquadramento legal da Escola Inclusiva, a adequação de respostas inspirada numa intervenção multinível, reforça a capacitação das escolas para responderem às necessidades e perfis de aprendizagem de todos os alunos, pela reconfiguração de respostas, que atendam às necessidades multidimensionais de cada um. Todos e cada um dos alunos são convocados à sala de aula, onde a globalização de oportunidades promove um modelo colaborativo de resolução de problemas (Silveira-Maia et al., 2017).

Cabe aos que constituem a escola, de e para todos (Sanches-Ferreira, 2007), pugnar pela universalidade de uma educação de qualidade, através da capacitação dos cenários educativos, com a mobilização e aplicação dos suportes necessários à efetividade do direito, fundamental e universal, de todos e de cada um à participação nos ambientes vivenciais do quotidiano, independentemente da sua situação pessoal e social. No âmbito processual, defendemos o rigor do planeamento das práticas e a ativação sequencial dos diferentes níveis de suporte. Parece-nos fundamental a criação de instrumentos que formalizem procedimentos de avaliação capazes de monitorizar a eficácia da efetiva individualização dos apoios, primando pela descrição, sistematização e monitorização em termos pedagógicos e científicos, cenários onde a educação especial passa a fazer parte de uma “constelação de recursos” e de apoios disponibilizados pela escola (Sanches-Ferreira, 2007).

Indubitavelmente, a disseminação e maximização dos percursos da inclusão dependem dos professores das áreas curriculares dos vários níveis de ensino. Reforçamos o ponto de vista de Sanches-Ferreira para quem “a mudança em educação sendo inevitável, está indissociada da transformação dos professores” (2007, p.9). Estes profissionais, e as suas opiniões sobre a educação inclusiva, dispõem de um papel fulcral na implementação deste paradigma educacional na medida em que se afiguram como elementos-chave no processo de aprendizagem de cada aluno.

A educação inclusiva impele os professores à obrigatoriedade do conhecimento, num processo coletivo e centrado na escola, cujo mote terá de abandonar o jogo “descobre as diferenças”, para, descobre “as igualdades” que nos fazem a todos sermos seres humanos de pleno direito (Sanches-Ferreira, 2007).

Referências

- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 671-676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>.
- Albus, D., Thurlow, M. L., Liu, K. K., Lazarus, S. S., & Larson, E. D. (2018). *Educators' perspectives on classroom implementation of accessibility features and accommodations*. University of Minnesota, Data Informed Accessibility—Making Optimal Needs-based Decisions (DIAMOND).
- All Means All (2018). *Portugal's new school inclusion law: A small country taking big steps in the spirit of "All Means All"*. <https://allmeansall.org.au/portugals-new-school-inclusion-law-small-country-taking-big-steps-spirit-means/>.
- Alves, I. (2019) International inspiration and national aspirations: inclusive education in Portugal. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 862-875. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624846>
- Alves, I., Campos Pinto, P., & Pinto, T. J. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects*, 49, 281-296. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015) The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Bradford, B., Trudel, E., Katz, J., Sokal, L., & Loreman, T. (2021). Promising practices for preparing Canadian teachers for inclusive classrooms: analysis through a transformative learning lens. *International Journal of Inclusive Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882058>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>

- CNE (2014). Recomendação n.º 1/2014. Políticas Públicas de Educação Especial. *Diário da República*, 2.ª série - N.º 118. Conselho Nacional de Educação.
- Cook, B.G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T.J., (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children*, 67, 115-135.
- Comrey, A. L. (1988). Factor-analytic methods of scale development in personality and clinical psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(5), 754–761. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.56.5.754>
- Edyburn, D. L. (2010). Would you recognize universal design for learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. *Learning Disability Quarterly*, 33, 33–41. <https://doi.org/10.1177/073194871003300103>
- Flood, M., & Banks, J. (2021). Universal Design for Learning: Is It gaining momentum in Irish Education? *Education Sciences*, 11(7), 341. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci11070341>
- Forlin, C., Keen, M., & Barrett, E. (2008). The concerns of mainstream teachers: Coping with inclusivity in an Australian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(3), 251–264. <https://doi.org/10.1080/10349120802268396>
- Greenhalgh, T., Robert, G., MacFarlane, F., Bate, P., & Kyriakidou, O. (2004). Diffusion of innovations in service organizations: Systematic review and recommendations. *The Milbank Quarterly*, 82(4), 581-629. <https://doi.org/10.1111/j.0887-378X.2004.00325.x>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Katz, J. (2014). Implementing the three-block Model of Universal Design for Learning (UDL): Effects on teachers' self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classrooms K-12. *International Journal of Inclusive Education* 19(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.881569>
- Kirk, R. E. (1996). Practical significance: A concept whose time has come. *Educational and Psychological Measurement*, 56(5), 746-759. <https://doi.org/10.1177/0013164496056005002>
- Lesh, J. J., Roberts, C., Cavitt, D., & Morales, D. L. (2021). Urban secondary school administrators and faculty perceptions of Multitiered System of Supports/Response to Intervention. *NASSP Bulletin*, 105(4), 225–249. <https://doi.org/10.1177/01926365211060798>
- Monteiro, S., Sanches-Ferreira, M., & Alves, S. (2020). Implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018: Experiências e percepções de uma equipa multidisciplinar. *Sensos-e*, 7(3), 70-86.
- Norwich, B. (2014). Changing policy and legislation and its effects on inclusive and special education: A perspective from England. *British Journal of Special Education*, 41(4), 403–425. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12079>
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015) Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126-143.
- OECD (2018). *Education policy outlook 2018: Putting students learning at the centre*. <https://doi.org/10.1787/9789264301528>
- ONU (2019). *ODS 4 - Educação de qualidade: Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos*. Organização das Nações Unidas.
- Palikara, O., Castro, S., Gaona, C., & Eirinaki, V. (2018). Professionals' views on the new policy for Special Educational Needs in England: ideology versus implementation. *European Journal of Special Needs Education*, 34(1), 83-97. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1451310>
- Peng, A., & Sollervall, H. (2014). Primary school students' spatial orientation strategies in an outdoor learning activity supported by mobile technologies. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 2(4), 246–256.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M. & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Direção Geral de Educação.
- Rozenfelde, M. (2016). Inclusive learning environment for pupils with special needs in general educational institution. *Social Welfare Interdisciplinary Approach*, 6(2), 148-158.

- Sanches-Ferreira, M. (2007). *Educação Especial Educação Regular, uma história de separação*. Afrontamento.
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., & Santos, M. A. (2012). A desconstrução do conceito de Deficiência Mental e a construção do conceito de Incapacidade Intelectual: De uma perspectiva estática a uma perspectiva dinâmica da funcionalidade. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(4), 553-568. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000400002>
- Sanches-Ferreira, M., Simeonsson, R. J., Silveira-Maia, M., & Alves, S. (2015). Evaluating implementation of the International Classification of Functioning, Disability and Health in Portugal's special education law. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 457-468. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.940067>
- Sanches-Ferreira, M., Simeonsson, R. J., Silveira-Maia, M., Alves, S., Pinheiro, S., & Tavares, A. (2010). *Projecto da avaliação externa da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008: Relatório final*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Scott, L. (2018). Barriers with Implementing a Universal Design for Learning Framework. *Inclusion*, 6(4), 274-286. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-6.4.274>
- Silveira-Maia, M., Lopes-dos-Santos, P., Sanches-Ferreira, M., Alves, S., & Gañete, A. (2017). Dimensões ambientais e produtos e tecnologias influentes na participação e inclusão de alunos com incapacidade. *Educatio Siglo XXI*, 35(3), 105-128.
- Sugai, G., Simonsen, B., Freeman, J., & La Salle, T. (2016). Capacity development and multi-tiered systems of support: Guiding principles. *Australasian Journal of Special Education*, 40, 80-98. 10.1017/jse.2016.11
- Sundqvist, C., & Ström, K. (2015). Special Education teachers as consultants: Perspectives of Finnish teachers. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25(4), 314-338. 10.1080/10474412.2014.948683
- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the Inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218.
- UNESCO (2015). *The 2015 Global Monitoring Report – Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges*. UNESCO.
- Werts, M. G., Carpenter, E. S., & Fewell, C. (2014). Barriers and benefits to response to intervention: Perceptions of special education teachers. *Rural Special Education Quarterly*, 33(2), 3-11. <https://doi.org/10.1177/875687051403300202>