

Organização dos Recursos para o Apoio à Educação Inclusiva

Relatório Síntese



EUROPEAN AGENCY
for Special Needs and Inclusive Education

ORGANIZAÇÃO DOS RECURSOS PARA O APOIO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Relatório Síntese



A Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (a Agência, anteriormente denominada Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial) é uma organização independente, apoiada pelos países membros da Agência e pelas instituições europeias (Comissão e Parlamento).



Esta publicação foi financiada com o apoio da Comissão Europeia. Esta publicação reflete apenas as opiniões do autor, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer uso que possa ser feito da informação nela contida.

As opiniões expressas por qualquer indivíduo neste documento não representam necessariamente a posição oficial da Agência, dos países membros ou da Comissão. A Comissão não pode ser responsabilizada pela utilização que possa ser feita da informação contida neste documento.

Editores: Verity Donnelly e Mary Kyriazopoulou, Membros da Agência

São permitidos excertos deste documento desde que devidamente referenciada a fonte, da seguinte forma: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014. *Organização dos Recursos para o Apoio à Educação Inclusiva – Relatório Síntese*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva

Com vista a uma maior acessibilidade, este relatório está disponível em 22 idiomas e formatos eletrónicos totalmente manipuláveis, que estão disponíveis no sítio Internet da Agência: www.european-agency.org

ISBN: 978-87-7110-557-5 (ed. eletrónica)

© **European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2014**

Secretariado
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Denmark
Tel.: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Escritório em Bruxelas
Rue Montoyer, 21
BE-1000 Brussels Belgium
Tel.: +32 2 213 62 80
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



ÍNDICE

1. SUMÁRIO EXECUTIVO	5
1.1. Principais resultados.....	6
2. TENDÊNCIAS QUALITATIVAS DA INCLUSÃO.....	8
2.1. Terminologia e um entendimento comum da inclusão.....	8
2.2. Legislação e política.....	9
2.3. Monitorização e avaliação	10
3. REFORÇAR A CAPACIDADE DAS ESCOLAS REGULARES.....	12
3.1. Liderança e gestão da mudança	12
3.2. A formação de professores e o desenvolvimento das equipas.....	13
3.3. Desenvolvimento de centros de recursos.....	14
4. ORGANIZAÇÃO DOS RECURSOS E DO APOIO EM CONTEXTOS REGULARES.....	15
4.1. Abordagens pedagógicas	15
4.2. Currículo	15
4.3. Avaliação	16
4.4. Organização de apoio	17
5. COLABORAÇÃO E TRABALHO EM REDE.....	19
5.1. Apoio a nível comunitário.....	19
5.2. Envolvimento dos pais.....	20
6. FINANCIAMENTO E MOBILIZAÇÃO DE RECURSOS	21
7. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	23
7.1. Conclusões.....	23
7.2. Recomendações.....	24
7.2.1. <i>A participação e os direitos da criança</i>	24
7.2.2. <i>Clareza concetual e coerência</i>	25
7.2.3. <i>Continuum de apoio</i>	25
7.3. Observações finais.....	26
8. REFERÊNCIAS.....	27



1. SUMÁRIO EXECUTIVO

O projeto Organização dos Recursos para o Apoio à Educação Inclusiva (*Organisation of Provision to Support Inclusive Education – OoP*), realizado pela Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (a Agência) entre 2011 e 2013, analisou a seguinte questão-chave: como são organizados os sistemas de recursos para satisfazer as necessidades dos alunos identificados como tendo deficiências, ao abrigo da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD – Nações Unidas, 2006), em contextos inclusivos dentro do setor da escolaridade obrigatória?

Este relatório reúne as principais questões examinadas durante as atividades do projeto e apresenta uma série de recomendações para a organização dos recursos e prática para melhorar o apoio a todos os alunos nas escolas regulares e, em particular, as pessoas com deficiências.

O projeto explorou uma série de temas-chave, que foram identificados como prioritários na sequência de atividades iniciais do projeto – a revisão da literatura de investigação e a recolha de informação do país. Estes temas são os seguintes:

- **Tendências qualitativas da inclusão.** A presença e participação de todos os alunos na comunidade escolar/sala de aula melhoram a qualidade da experiência educativa.
- **Reforçar a capacidade das escolas regulares para responder às diversas necessidades.** Um elemento-chave aqui é o desenvolvimento dos recursos especializados como apoio ao setor regular.
- **Colaboração e trabalho em rede.** O trabalho conjunto aumenta a eficácia do apoio educacional e multiagências dentro do setor regular.
- **Financiamento e mobilização de recursos.** Deve haver flexibilidade no apoio, para responder às necessidades de todos os alunos, incluindo os portadores de deficiências.

Foram selecionadas cinco locais para visitas de acompanhamento: Essunga (Suécia), Viena (Áustria), Flensburg (Alemanha), Liubliana (Eslovénia) e Valeta (Malta). No outono de 2013, esses locais também organizaram diversos seminários temáticos para explorar de forma mais aprofundada os fatores decorrentes das visitas que influenciam a organização dos recursos em contextos inclusivos, tendo em conta os diferentes contextos nacionais.



1.1. Principais resultados

A partir das visitas e seminários inseridos no projeto, os seguintes pontos foram registados como necessários para o desenvolvimento de práticas inclusivas e a organização de apoio eficaz para os alunos em contextos regulares:

- Clareza concetual relativamente à educação inclusiva.
- Legislação e política que reconheçam a sinergia entre a CDPD e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CDC – Nações Unidas, 1989) para a priorização dos direitos das crianças com deficiências e garantir políticas e práticas consistentes em todos os níveis do sistema.
- Uma visão sistémica, que se concentra no desenvolvimento da «capacidade inclusiva» do sistema de ensino como um todo e incentiva ligações fortes, colaboração e apoio entre e dentro de todos os níveis (ou seja, entre decisores políticos nacionais e locais, direções educativas e escolares, professores, outros profissionais, alunos e famílias).
- Responsabilidade inclusiva, que envolve todas as partes interessadas, incluindo os alunos, e fundamenta as decisões políticas para assegurar a plena participação e sucesso de todos os alunos, mas em especial aqueles vulneráveis ao insucesso.
- Liderança forte e partilhada, para gerir eficazmente a mudança.
- A formação de professores e desenvolvimento profissional contínuo para a inclusão, para garantir que os professores desenvolvem atitudes positivas e assumem a responsabilidade por todos os alunos.
- Um papel claro para o desenvolvimento dos contextos de educação especial como centros de recursos, para aumentar a capacidade das escolas regulares e garantir recursos de qualidade e apoio profissional bem qualificado para os alunos com deficiências.
- Organização das escolas, abordagens pedagógicas, currículo e avaliação que apoiam as oportunidades de aprendizagem equivalentes para todos.
- Uso eficiente de recursos através de colegialidade e cooperação, desenvolvendo um continuum flexível de apoio, ao invés da atribuição de financiamento a grupos específicos.

Estas áreas são amplamente consensuais na literatura de investigação e no trabalho recente da Agência, tais como os *Princípios-chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva* (Agência Europeia, 2011), bem como nas atividades do projeto Organização dos Recursos.



Estão disponíveis informações mais detalhadas nos resultados do projeto (revisão da literatura, relatórios de visitas do projeto, materiais de seminários temáticos), que podem ser encontrados na [área da Web do projeto](#).



2. TENDÊNCIAS QUALITATIVAS DA INCLUSÃO

O quadro de referência concetual do OoP apoia a necessidade de mudança do sistema, para passar de um modelo deficitário (baseado nas necessidades) das deficiências, que localiza o problema dentro do aluno, para um modelo que considera os direitos dos alunos dentro da educação, garantindo que todos participam ativamente no processo de aprendizagem. Isto destaca a necessidade de uma mudança: passar das abordagens compensatórias e da organização dos recursos em termos de apoio individual para a forma como os sistemas de apoio podem ser organizados para tornar as escolas regulares mais capazes de satisfazer as necessidades de todos os alunos, com vista a uma educação de qualidade – prevenindo o insucesso, ao invés de tomar medidas «corretivas».

Esta secção irá abordar as tendências qualitativas da inclusão, que implicam dar resposta às diversas necessidades de todos os alunos.

2.1. Terminologia e um entendimento comum da inclusão

O uso dos termos «inclusão» e «educação inclusiva» e respetivos significados associados variam muito entre os diferentes países e também entre diferentes regiões de um mesmo país.

Nos seminários temáticos, os especialistas apontam para a necessidade de uma ideia partilhada de inclusão, com ênfase no lado humano, e não no técnico, e na ideia de que a educação inclusiva é melhor para todos os alunos em termos de preparação para a vida. As tradições de longa data devem ser superadas com a passagem de uma mentalidade clínica para as escolas onde todos estão incluídos. A inclusão envolve TODOS os alunos.

Nas escolas inclusivas visitadas, os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) e/ou deficiências não estavam apenas fisicamente presentes nas aulas, mas também participavam e trabalhavam com os seus pares de acordo com seu próprio nível de escolaridade. Como Crawford e Porter referiram, a educação inclusiva pode ser definida como disposições pedagógicas nas quais os professores [as escolas] têm os apoios de ensino e outros para:

- *acolher e incluir todos os alunos, em toda a sua diversidade e excecionalidades, na sala de aula regular, na escola local, com os seus pares da mesma faixa etária;*
- *fomentar a participação e o maior desenvolvimento possível do potencial humano de todos os alunos; e*
- *fomentar a participação de todos os alunos em relações socialmente valorizadoras com diversos pares e adultos (2004, pág. 8).*



Uma tal definição exige uma nova mentalidade e o reconhecimento de que a diversidade, e em particular a deficiência, não é um problema ou um fator «perturbador».

A inclusão tem de começar nos primeiros anos: se as crianças crescerem juntas, irão aprender a aceitar a diferença. Quando as crianças são enviadas para turmas «especiais» à parte, na tentativa de manter os grupos regulares homogêneos, tais recursos podem tornar-se cada vez mais difíceis de gerir, com impacto na qualidade do apoio prestado aos alunos.

Por último, numa época de recessão económica, torna-se crucial a alocação de recursos que salvaguardem o direito igual de cada aluno ao ensino de qualidade em escolas regulares. **A inclusão não é um meio de cortar o financiamento, mas um caminho para garantir uma maior qualidade e equidade para todos os alunos.**

2.2. Legislação e política

A nível da União Europeia (UE), o artigo 26.º da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (Comunidades Europeias, 2000) constitui um princípio orientador para medidas legislativas e políticas da UE para apoiar a plena inclusão das crianças com deficiências. Isto reflete-se na Estratégia Europeia para a Deficiência 2010–2020 (Comissão Europeia, 2010), que apoia claramente a inclusão de crianças com deficiências na educação regular. Além disso, compromete a UE no apoio aos esforços dos Estados-Membros empreendidos no quadro da iniciativa Educação e Formação para 2020 (Conselho da União Europeia, 2009) que visem eliminar as barreiras jurídicas e organizacionais que se colocam às pessoas com deficiência no acesso aos sistemas gerais de ensino e de aprendizagem ao longo da vida e que visem garantir-lhes uma educação inclusiva e aprendizagem personalizada em todos os níveis de educação.

Mais de metade dos países membros da Agência que participam no projeto OoP sofreram mudanças significativas nos últimos anos. A maioria dos países coloca cada vez mais a tónica no direito legal de todos os alunos de frequentarem uma escola de ensino regular, embora um número mais reduzido dê aos pais o direito de escolherem as escolas para os filhos com necessidades educativas especiais/deficiências. Um outro pequeno grupo de países refere-se à educação que é ministrada no «contexto mais apropriado» ou aos alunos que recebem educação «adequada às suas necessidades e capacidades». No entanto, é amplamente reconhecido que consagrar o direito a serviços de apoio em qualquer enquadramento jurídico continua a ser um desafio.

Nas visitas de estudo e seminários temáticos, os especialistas destacaram a necessidade de um enfoque na qualidade do apoio, e não na quantidade. Os passos positivos que os países estão a dar para facilitar essa abordagem incluem:



- Reter competências e conhecimentos de educação especial e prestar apoio às escolas regulares, através de centros de recursos (muitas vezes antigas escolas especiais) e centros especializados.
- Reconhecer as necessidades de apoio de muitos alunos na educação regular (sem enfoque na deficiência/NEE) para disponibilizar uma intervenção precoce e superar quaisquer barreiras temporárias à aprendizagem. Isto permite que os recursos sejam utilizados de forma mais eficaz para fornecer apoio contínuo a alunos com necessidades de apoio mais complexas.
- Ensinar todos os alunos num único local, com o objetivo de criar comunidades de aprendizagem flexível, com capacidade para dar resposta a uma gama de necessidades de apoio (e com ligação a uma gama de serviços locais).
- Ensinar os professores e a direção escolar a desenvolverem competências para trabalharem em ambientes inclusivos.
- Trabalhar com os pais para tranquilizá-los sobre a qualidade do apoio em contextos regulares (por oposição aos contextos de educação especial) e os benefícios da educação regular.
- Assegurar que o apoio acompanha a transição da escola para níveis de ensino adicionais e superiores, formação e emprego.

Por último, tanto a CDC (artigos 23.º(3), 28.º e 29.º(1a)) como a CDPD (artigo 24.º) devem ser consideradas para garantir que as dimensões tanto da idade como da deficiência são incluídas na legislação e política, à medida que os países passam do debate do significado de inclusão para **um foco num sistema de educação integral que conduza a uma sociedade mais equitativa e justa.**

2.3. Monitorização e avaliação

A política nacional de educação define habitualmente as metas do sistema educativo do país, incluindo os recursos para os alunos com deficiências. Regiões, municípios e escolas são responsáveis por alcançar as metas e criar os seus próprios planos para atividades destinadas a alcançar os objetivos nacionais. Os indicadores de qualidade utilizados para fins de monitorização podem decorrer de planos de ensino e/ou evidências baseadas em investigação em vários níveis do sistema educativo. Em alguns países, o sistema de monitorização (inspeção) avalia o esforço que as instituições educativas fazem para garantir que os seus alunos atingem as metas de realização e os objetivos de desenvolvimento, bem como resultados mais amplos, incluindo até que ponto os recursos são «inclusivos».

Nos seminários temáticos do projeto, os especialistas salientaram que alguns sistemas de responsabilidade valorizam diferentes aspetos dos recursos educativos



que não são necessariamente consistentes com a noção de inclusão. Por exemplo, um enfoque em testes ou abordagens orientadas para resultados pode não sustentar a prática inclusiva. Consequentemente, é necessário desenvolver formas eficazes e inclusivas para monitorizar e avaliar os recursos e para garantir o entendimento entre decisores políticos, inspetores, direção escolar, etc., quanto à definição de sucesso e a noção de qualidade (tendo em conta as aspirações dos alunos). Todos os grupos interessados devem prestar atenção às perguntas a colocar aquando da monitorização e avaliação da qualidade dos recursos, para garantir que os sistemas recompensam o apoio precoce e a prevenção.

Os países envolvem-se cada vez mais na recolha de dados e, embora tais informações possam servir para fundamentar o planeamento e o desenvolvimento (em especial no sentido de garantir a equidade e o preenchimento de «lacunas» de sucesso), não devem tornar-se o principal fio condutor.

Por último, a inspeção e a revisão devem focar-se na intervenção precoce – não nos fracassos ou erros – e prestar apoio às escolas para aumentar a sua capacidade para satisfazer as necessidades de todos os alunos.



3. REFORÇAR A CAPACIDADE DAS ESCOLAS REGULARES

Esta secção irá abordar maneiras efetivas para reforçar a capacidade do setor regular para ser inclusivo e desbloquear o potencial do setor da educação especial como um recurso.

3.1. Liderança e gestão da mudança

A mudança tem de começar por nós mesmos, nas nossas instituições. Tal como foi indicado pela equipa na escola de Essunga, «a única coisa que podemos mudar é a nossa forma de trabalhar».

A educação é um dos fatores-chave de sucesso de uma economia nacional, e a qualidade da liderança parece ser um dos seus pilares. Taipale indica que: «... o trabalho dos diretores irá tornar-se ainda mais desafiador, o que cria uma pressão para desenvolver o sistema de liderança e a formação em liderança como um todo» (2012, pág. 42). Visitas e seminários realçaram, em particular, a necessidade de apoio aos «diretores solitários».

A liderança é um fator crítico nos recursos de apoio de qualidade para os alunos.

Todas as visitas do projeto demonstraram a importância da liderança no desenvolvimento de uma cultura escolar positiva, o respeito pelos alunos e respostas flexíveis à diversidade. Em todas as visitas, o trabalho de equipa, a liderança distribuída ou «partilhada» e as relações fortes eram fatores de sucesso adicionais, juntamente com a estreita colaboração com os pais.

Escolas bem-sucedidas também têm líderes que apoiam o desenvolvimento profissional, por exemplo, através do uso de resumos de investigação para desenvolver o pensamento e a prática. É importante que os professores se sintam apoiados. Como um professor austríaco observou: «É muito importante saber que há sempre uma pessoa a quem posso fazer perguntas. Dá-me segurança.» Deve ser concedido apoio ao pessoal através de uma «equipa à volta do professor», para partilhar conhecimentos e construir competências, fornecendo ferramentas para diferentes necessidades e situações.

Recursos efetivos para todos os alunos requerem um foco claro na aprendizagem, no reconhecimento de todos os géneros de sucesso (e não apenas o académico) e, em particular, nos sistemas que permitem que os alunos expressem as suas opiniões e influenciem as decisões, tanto na escola como na sua própria aprendizagem. O uso criativo dos recursos, tais como através do desenvolvimento de redes, é uma outra característica da liderança inclusiva observada durante as visitas do projeto.

Outras abordagens à organização/gestão dos recursos incluem o uso de agrupamentos flexíveis e diversificados de alunos, o prolongamento do dia escolar



ou dos períodos letivos, permitindo uma flexibilização da quantidade de tempo despendida na sala de aula regular, e a adaptação do ambiente de sala de aula.

Por último, há uma necessidade de autoavaliação por parte dos líderes, para serem responsáveis perante os pais, os alunos e a comunidade local.

3.2. A formação de professores e o desenvolvimento das equipas

A formação de professores desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de atitudes, bem como de conhecimentos e de competências. **Os professores têm de ser capazes de assumir a responsabilidade por todos os alunos, e não delegar a assistentes ou outros funcionários.** Devem olhar para as crianças com enfoque particular nas necessidades básicas que todas elas têm em comum, e não pensar apenas em termos de recursos adicionais. Os professores devem ser recrutados com base no princípio de que o trabalho envolve todos os alunos.

A formação inicial de professores e o desenvolvimento profissional contínuo devem ser feitos em colaboração entre as escolas e instituições externas, para garantir o desenvolvimento da escola, bem como dos professores a nível individual. Os formadores de professores e o pessoal mais alargado também precisam de formação e apoio contínuos.

É necessário um trabalho mais aprofundado para explorar a forma como a educação e a formação podem desenvolver a confiança, aumentar a capacidade para satisfazer diversas necessidades e desenvolver qualidades como compromisso, confiança, aceitação e respeito. Nos seminários do projeto, os delegados perguntaram: como podemos incentivar pessoas que já são altamente qualificadas a «aprenderem», refletirem e aceitarem a incerteza? Concluíram que é necessário apoio, tanto de baixo para cima como de cima para baixo, com a ajuda de «intervenientes externos objetivos» (por exemplo, em comunidades de prática).

Os professores precisam de competências na avaliação e no uso de ferramentas, por exemplo, para a avaliação formativa e a autoavaliação para a aprendizagem.

Precisam de saber o que estão a avaliar e porquê, e de terem mais consciência das diferentes necessidades e da individualização da aprendizagem – «o meio-termo do ensino» não é adequado. Os professores também precisam de competências no uso de novas tecnologias, para apoiar a inclusão e o sucesso mais amplo.

Cooperação, redes profissionais e diálogo entre as equipas de pessoal são essenciais para desenvolver a capacidade individual e coletiva.

Por último, os novos professores precisam de modelos/orientadores, e deve haver um continuum de apoio e um desenvolvimento profissional contínuo, para envolver todo o pessoal escolar na reflexão e aperfeiçoamento.



3.3. Desenvolvimento de centros de recursos

Em muitos dos países participantes, tem havido progressos para a construção de relações mais estreitas entre escolas regulares e especiais ou para a evolução de escolas especiais para centros de recursos.

Nos seminários temáticos, os especialistas perguntaram «o que farão de diferente os centros de recursos?» Se esses centros se destinarem a proporcionar apoio institucional e individual, as competências e os conhecimentos de educação especial devem ser mantidos. O pessoal do centro de recursos exigirá uma liderança e um apoio fortes e contínuos que lhes permitam cumprir as suas novas funções e responsabilidades. Deve ser disponibilizada uma formação complementar para garantir que os centros de recursos e os serviços de apoio estão preparados para trabalhar com colegas da educação regular, bem como com os alunos. Ainda que o aumento da capacidade das escolas regulares deva ser uma parte fundamental da sua nova função, deve ficar claro que será sempre necessária a experiência e os conhecimentos de equipas de educação especial no caso de alguns alunos (em particular aqueles com, por exemplo, deficiências sensoriais e necessidades complexas).

No geral, o número de escolas especiais parece estar a diminuir na maioria dos países, embora em alguns, o número de alunos que frequentam escolas especiais esteja a aumentar (muitas vezes para grupos específicos de alunos, tais como aqueles com necessidades sociais, emocionais e comportamentais e deficiências muito complexas). Há, no entanto, muitos exemplos de escolas especiais que acabam por fazer parte de um «processo» local de inclusão, com equipas de educação especial que trabalham com métodos flexíveis para ajudar a criar melhores oportunidades no setor regular.

No entanto, é necessário salientar que o desenvolvimento de centros de recursos e de serviços de apoio de qualidade depende de uma disponibilização sustentável de pessoal devidamente qualificado. Embora uma maior colaboração com as organizações voluntárias e as partes interessadas na comunidade local tenha um papel importante a desempenhar nos recursos de serviços coerentes aos alunos e respetivas famílias, esta não pode substituir a experiência e a especialização.



4. ORGANIZAÇÃO DOS RECURSOS E DO APOIO EM CONTEXTOS REGULARES

Esta secção irá abordar os «recursos» em termos de abordagens pedagógicas, currículo e avaliação, e os recursos de apoio em contextos regulares.

4.1. Abordagens pedagógicas

As abordagens pedagógicas utilizadas para os alunos com deficiências em escolas regulares são semelhantes na maioria dos países membros. Incluem tempo adicional de ensino, formação em pequenos grupos/individual e ensino em equipa ou coensino (o emparelhamento do professor da disciplina regular com um professor com especialização em NEE). Em Essunga, os professores entrevistados durante a visita do projeto consideraram esta abordagem inestimável como forma de desenvolvimento profissional, e reconheceram que «ter dois professores na sala de aula obriga-nos a melhorar e a pensar sobre o que estamos a fazer». Uma parte importante deste acordo é que todos os alunos têm acesso a professores com experiência na disciplina, e que os professores das disciplinas são apoiados para alargar o seu repertório de abordagens para satisfazer as necessidades cada vez mais diversas na sala de aula.

Da mesma forma, em Flensburg, o ensino em equipa e as aulas com professores em pares são utilizados com bons resultados, com ênfase na reflexão, trabalho de equipa e comunicação. As equipas de pessoal aceitam que são responsáveis por todos os alunos da turma.

Em algumas das escolas visitadas durante o projeto, a estrutura é usada para melhorar o uso do tempo e garantir que todos os alunos compreendem o que se espera deles. É dada formação em métodos de estudo, e os alunos são apoiados para se envolver numa aprendizagem mais ativa. Tais abordagens, juntamente com o apoio dos pares, foram consideradas benéficas para todos os alunos.

Para os alunos que necessitam de um maior nível de apoio e recursos e tarefas diferenciados, deve ter-se em mente que a diferenciação pode muitas vezes estar centrada no professor, ao invés de ser orientada para o aluno, numa tentativa de encaixar os alunos num sistema existente, ao invés de contribuir para a transformação dos contextos e das rotinas.

4.2. Currículo

Uma adaptação feita em alguns países consiste em proporcionar uma certa **flexibilidade para adaptar o currículo ou reduzir os requisitos**. Dados sobre o país, bem como visitas e seminários, mostram que um enfoque principalmente no sucesso académico/*standards* nacionais pode constituir uma barreira à inclusão. Nos países onde o currículo está a passar por reformas, a tónica é colocada no



acesso ao quadro curricular – mas há também um reconhecimento de que, para alguns alunos, em especial aqueles com deficiências intelectuais, haverá a necessidade de adaptar os conteúdos ou mesmo utilizar as áreas curriculares como contextos de aprendizagem para situações em que os conhecimentos não são considerados relevantes/apropriados.

Em alguns casos, as pressões de tempo criadas por um currículo fortemente formatado podem criar novas dificuldades para as escolas, fazendo com que os professores possam sentir necessidade de aderir aos métodos «tradicionais» de ensino e avaliação, que poderão não estar centrados no aluno.

4.3. Avaliação

Embora diversos países comecem agora a afastar-se do uso de categorias de necessidades relativas a diferentes tipos de deficiência, esta é uma prática ainda prevalente. Florian e colegas (2006) referem que, embora os sistemas de classificação possam variar muito entre os diferentes países, os mesmos assentam geralmente num modelo médico de deficiência e, mais recentemente, o relatório da Rede de Peritos em Ciências Sociais da Educação e Formação (NESSE) observa que os sistemas nacionais de classificação assentam em diferentes concetualizações de diferença e normalidade. Por um lado, o processo de rotulagem justifica a alocação de recursos extra e garante que são feitas adaptações razoáveis; por outro lado, a rotulagem pode provocar a «segregação social e o desenvolvimento de uma identidade deteriorada» (Rede de Peritos em Ciências Sociais da Educação e Formação, 2012, pág. 20).

Em reconhecimento a este dilema, começam a surgir diversas políticas. Alguns países usam as categorias transnacionais da OCDE – A: Deficiências, B: Dificuldades e C: Desvantagens (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, 2005) – enquanto outros usam a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.

Outros países focam-se nas necessidades individuais ao longo de um continuum de apoio. Numa tentativa de reduzir a burocracia inerente a uma avaliação morosa e multiagências, alguns países estão a introduzir um processo integrado de avaliação e planeamento que envolve todas as agências na produção de um plano de apoio coordenado, em especial para os alunos com necessidades mais complexas.

A avaliação é geralmente feita por uma equipa multidisciplinar/centro de especialistas, muitas vezes trabalhando com a escola (e os pais) no processo de avaliação. Tais centros/equipas (muitas vezes a trabalharem a nível regional) prestam apoio em termos de aconselhamento e recursos pedagógicos e, em alguns países, também tomam decisões de colocação.



A avaliação pode muitas vezes ser solicitada pelas escolas ou pelos pais, que estão cada vez mais envolvidos no processo de tomada de decisões.

A nível da escola, um quadro de avaliação que fundamente o ensino e a aprendizagem e envolva os próprios alunos – tal como recomendado pelo trabalho da Agência sobre a avaliação inclusiva (Agência Europeia, 2009) – é mais propenso a apoiar as boas práticas inclusivas. Em Viena, o relatório da visita a escolas constata que a tónica está colocada naquilo que os alunos conseguem fazer, ouvindo o feedback dos alunos e comentando o seu trabalho/desempenho, ao invés de dar notas. **É necessário fornecer aos alunos acesso a um quadro de avaliação flexível, com uma estrutura e princípios comuns, em vez de um quadro detalhado ou formatado, que assuma que não é necessário haver distinções.**

4.4. Organização de apoio

Na maioria dos países, está implementado algum tipo de plano de educação/apoio/aprendizagem individual e, embora as designações variem, a função é praticamente a mesma. Os países podem fazer referência ao apoio pedagógico, personalização e atenção ao ambiente de aprendizagem e à coordenação de todos os serviços envolvidos com o aluno. Esses planos são considerados de particular importância em momentos de transição entre fases de ensino.

Enquanto as escolas se esforçam por melhorar o ensino básico que oferecem, um certo nível de apoio é considerado a norma para todos os alunos em diferentes momentos da sua educação e, cada vez mais, é feita referência a um «continuum de apoio» para introduzir uma maior flexibilidade para responder às necessidades dos alunos.

As abordagens colaborativas demonstraram ser eficazes nas escolas visitadas, com o pessoal docente e profissionais de uma variedade de disciplinas a trabalharem em conjunto. Por exemplo, professores de educação especial, conselheiros, técnicos, profissionais de saúde e assistentes sociais podem formar uma «rede» em redor de quaisquer alunos que necessitem de apoio. **Um trabalho de equipa eficiente aumenta a probabilidade de a necessidade de apoio ser identificada – e abordada – o mais cedo possível.**

Outras formas de apoio aos alunos incluem apoio à comunicação (por exemplo, linguagem gestual, Braille, símbolos), muitas vezes fornecido juntamente com auxiliares/equipamentos de educação especial e *input* de professores de educação especial/móveis. Os auxiliares de apoio à aprendizagem (AAA) são também utilizados em muitos países. A visita a Malta mostrou que o destacamento de auxiliares requer uma gestão cuidadosa, para evitar que os alunos se tornem dependentes. Os AAA encaram cada vez mais o seu papel enquanto parte de uma



equipa, cujo trabalho se destina a apoiar todos os alunos na sala de aula, não exclusivamente os alunos com deficiências.

Em especial para os alunos com necessidades mais complexas, é necessário manter a especialização dentro das equipas de pessoal, para garantir que os alunos têm acesso a recursos adequados e equipamento de educação especial, bem como ensino de alta qualidade que se baseia em conhecimento e experiência de determinadas necessidades de apoio.



5. COLABORAÇÃO E TRABALHO EM REDE

Esta secção irá abordar os sistemas de colaboração e de trabalho em rede que fornecem apoio multiagências aos alunos como parte integrante da sua educação.

5.1. Apoio a nível comunitário

As visitas do projeto Organização dos Recursos demonstraram a importância de as escolas receberem apoio de políticos e direções de educação locais. Em todas as visitas do projeto, o pessoal-chave da comunidade local demonstrou um verdadeiro compromisso com o bem-estar dos alunos. As funções destas pessoas incluem questionar algumas ideias feitas sobre a forma como as coisas foram feitas no passado e confiar a tomada de decisões aos diretores escolares, mesmo que tal envolvesse um elemento de risco. Relações sólidas entre as diferentes partes interessadas da comunidade conduziram a fortes redes de apoio em torno da escola, que têm sido fundamentais para a mudança.

Os serviços multiagências na comunidade têm de trabalhar em estreita colaboração com as escolas e com os pais, de modo a que o apoio seja consistente entre os diversos contextos. Os membros da equipa que conhecem a criança e a respetiva família podem fornecer apoio em contextos educativos e comunitários. Para apoiar um afastamento de um modelo «médico», os serviços tradicionalmente prestados no âmbito da saúde podem ser sediados em escolas ou em centros comunitários locais, tanto para facilitar o acesso como para melhorar a comunicação entre os profissionais de diferentes disciplinas. Em qualquer modelo, a criança deve estar «no centro» de serviços coordenados, que deverão ter um papel importante no apoio tanto às escolas como às famílias. Isto encontrou eco numa afirmação feita por um inspetor do município durante a visita a Flensburg:

... a criança com deficiências torna-se o centro da organização de apoio, e os serviços são os satélites que giram à volta do aluno. Todos os atores da comunidade colaboram num continuum e reúnem-se regularmente para prestar o melhor apoio às crianças com deficiências.

Nos seminários, os participantes referiram que a coordenação entre as agências e os outros – por exemplo, grupos de voluntários – é um fator-chave e pode fornecer apoio a escolas/professores para apoiar o desenvolvimento holístico da criança. Os serviços devem apoiar a mudança de ambiente, não só o indivíduo.

Por último, ao juntar as agências, é necessário um período de consolidação para construir estruturas partilhadas (por exemplo, avaliação partilhada, prioridades de financiamento partilhado, desenvolvimento profissional partilhado), bem como a avaliação partilhada. **Cultura, conceções e expetativas profissionais devem ser**



partilhadas entre agências e as abordagens multiagências e pedagógicas combinadas, para utilizar os recursos da melhor forma.

5.2. Envolvimento dos pais

O envolvimento dos pais na educação dos filhos é um fator-chave para o desenvolvimento de relações de confiança entre as escolas e as famílias. Nas visitas do projeto, ficou evidente que a colaboração com os pais é um aspeto fundamental do apoio aos alunos, porque os pais são os apoiantes mais importantes dos seus filhos.

Em entrevistas realizadas durante as visitas do projeto, os pais destacaram que gostam de estar a par da evolução escolar, serem informados sobre o progresso dos filhos e envolver-se no processo de aprendizagem. Gostam quando os professores se concentram naquilo que os alunos podem fazer, em vez de se concentrarem em eventuais obstáculos.

Nos seminários, os participantes destacaram que os pais têm direitos, mas precisam de orientação realista (não de aconselhamento profissional contraditório), para que possam fazer uma escolha informada. As famílias devem ser envolvidas em qualquer avaliação e terem poderes para acompanhar o progresso dos filhos. Os pais são os melhores defensores dos filhos, mas também podem influenciar a política, bem como a colocação dos próprios filhos.

Por último, embora a pressão por resultados esteja a aumentar nas escolas de toda a Europa, a evidência mostra que a inclusão não conduz a resultados mais fracos, e os benefícios da inclusão devem ser realçados.



6. FINANCIAMENTO E MOBILIZAÇÃO DE RECURSOS

Esta secção irá abordar o uso eficaz e eficiente dos recursos para identificar as necessidades e visar o apoio.

De acordo com Booth e Ainscow, os recursos devem ser vistos de forma mais ampla do que meramente dinheiro, equipamentos ou pessoal. Ao adotarem um entendimento amplo, as comunidades escolares devem aprender a identificar os recursos que estão disponíveis em qualquer escola, mas que ainda não são usados. Booth e Ainscow dizem que tais recursos podem ser encontrados «em qualquer aspeto de uma escola; em alunos, pais/encarregados de educação, comunidades e professores; em mudanças nas culturas, políticas e práticas» (2002, pág. 5). Conforme Kesälähti e Väyrynen referem:

Nas escolas inclusivas, devemos fazer esforços para identificar recursos nos alunos, confiando na sua capacidade para orientar a própria aprendizagem e para se apoiarem entre eles. Aplica-se o mesmo ao pessoal da escola. Eles podem ter ideias, competências, iniciativas ou conhecimentos do que cria barreiras à aprendizagem e à participação (2013, pág. 81).

A maioria dos países recebe financiamento do governo central para a educação de alunos com deficiências. Em alguns países, o financiamento é transferido para as autoridades locais ou municípios. Noutros, há uma mistura de financiamento central e local. Quanto à educação especial, a maioria dos países atribui fundos centrais para pessoal adicional, equipamento de educação especial e transporte.

Nos alunos com deficiências, o financiamento está geralmente relacionado com a avaliação dos alunos. Na maioria dos países, um especialista/equipa multiagências ou centro de recursos elabora uma declaração ou uma decisão formal, para garantir fundos adicionais.

Após a avaliação, a maioria dos países atribui diversas «horas NEE» adicionais ou tempo adicional dos AAA.

Em alguns países, os recursos regulares incluem agora um determinado número de horas de apoio adicional. A atribuição da avaliação pedagógica e do apoio são é feita no âmbito do sistema regular. Em muitos países, o município pode disponibilizar um financiamento adicional para auxiliares, equipamentos ou pessoal adicional (AAA). Para apoiar a inclusão, um pequeno número de países reduz o número de alunos em turmas onde há alunos com deficiências.

Alguns países operam um sistema de financiamento adicional por aluno (numa base *per capita*), através dos municípios. Aqui, o financiamento acompanha os alunos. No entanto, este tipo de sistema «ligado ao aluno» só disponibiliza recursos adicionais



aos alunos com dificuldades identificadas, que satisfazem os critérios de NEE, enquanto outros que possam necessitar não podem aceder ao apoio.

Um estudo recente realizado na Áustria salienta que o apoio orientado para a entrada – a uma taxa fixa para as escolas com base no número de alunos reconhecidos como tendo NEE – não é suficientemente reativo, considerando que as necessidades variam entre os alunos e ao longo do tempo. Um modelo assente nos resultados também é visto como problemático, pois os recursos são retirados se um programa for bem-sucedido. **Há uma necessidade de passar de um sistema que recompensa esta falta de sucesso para um modelo de apoio precoce e prevenção.**

Uma outra consideração é que o **apoio dado aos alunos a nível individual não melhora necessariamente a capacidade do sistema de ensino.** Se as escolas se concentrarem na quantidade e não na qualidade dos recursos, é improvável que procedam às mudanças necessárias na forma como os sistemas tradicionais e o pessoal escolar respondem aos alunos (Frattura e Capper, 2007).

As escolas, ao invés de se debaterem com os recursos «adicionais» limitados à sua disposição, poderiam desenvolver redes eficientes de apoio e desenvolvimento profissional, envolvendo a colaboração entre as partes interessadas locais e as escolas/centros de apoio locais (Ainscow et al., 2006; Benoit, 2012; Ebersold, 2012). Exemplos de tais práticas foram observados durante as visitas do projeto, como as seguintes citações mostram:

«É possível mudar uma escola com os recursos disponíveis» (Diretor Executivo, Diretor da Educação e dos Serviços Sociais, Essunga).

«... Não era uma questão de fornecer mais recursos à escola, mas de usar os que já tínhamos à disposição de uma maneira diferente» (Diretor da Escola, Flensburg).



7. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

7.1. Conclusões

O quadro de referência concetual para o projeto Organização dos Recursos (OoP) reconhece que, para fazerem progressos no sentido de uma abordagem baseada em direitos para os alunos com deficiências, os países têm de passar de uma organização dos recursos em termos de apoio individual (muitas vezes com base num diagnóstico médico) para uma análise do modo como os sistemas são organizados, para apoiar as escolas regulares na satisfação das necessidades – e cumprimento dos direitos – de todos os alunos. Por conseguinte, o processo de inclusão deve centrar-se na edificação da capacidade das escolas regulares para responderem à diversidade de alunos, em vez de distribuírem recursos adicionais para satisfazerem as necessidades de grupos selecionados.

Para consubstanciar a mudança do sistema, é necessário construir entre as partes interessadas um entendimento partilhado da inclusão e da visão e valores relacionados em todos os níveis, com uma visão comum de qualidade e métodos de avaliação que apoiem as boas práticas inclusivas.

Os participantes do projeto destacaram a necessidade de os países desenvolverem legislação que reconheça os direitos de todas as crianças – inclusive crianças com deficiências – a terem apoio precoce, educação de qualidade (sem discriminação) e plena participação em todas as atividades educacionais. Embora seja importante equilibrar os direitos de todas as partes interessadas, os alunos devem ser nucleares. Tanto a CDC como a CDPD devem ser consultadas aquando do desenvolvimento de legislação e de políticas educacionais a nível nacional, garantindo a correspondência entre ambas.

É necessário desenvolver redes para apoiar as direções escolares como agentes de mudança e assegurar que os estas assumem uma abordagem de «equipa» e desenvolvem um etos positivo e uma cultura que respeite todos os funcionários e alunos. Devem trabalhar em conjunto com os líderes locais e membros da comunidade para analisar o contexto escolar e planear formas para o desenvolvimento de «capacidades estratégicas», incluindo um claro foco na aprendizagem, relações fortes, comunicação aberta, colegialidade, prática reflexiva e uma abordagem criativa à resolução de problemas.

Como Peters observa, a educação individualizada é «um direito universal, não uma necessidade da educação especial» (2004, pág. 42). Todos os alunos têm direito a um currículo relevante e interessante (incluindo atividades fora da escola), a uma avaliação adequada à finalidade, oportunidades de aprendizagem «equivalentes» e pedagogia que reconheça e satisfaça diversas capacidades de forma antecipada



(desenho universal). Deste modo, a qualidade da educação deve ser concebida para se adaptar aos alunos, em vez de se adaptar às estruturas administrativas escolares.

Há também uma necessidade de abordar os seguintes pontos, que podem constituir barreiras ao aumento da equidade: pensamento deficitário, desrespeito pela diferença, racionalização do mau comportamento (culpando os outros), manutenção de práticas fracassadas e aceitação de atitudes negativas em toda a comunidade escolar. Aqui, a formação inicial de professores e o desenvolvimento profissional contínuo desempenham um papel crucial.

Para organizar um apoio eficaz para todos os alunos, em especial para aqueles com deficiências, os especialistas do projeto referiram também a necessidade de uma visão sistémica, que se concentre no desenvolvimento da capacidade em todos os níveis do sistema. São necessárias ligações fortes entre todos os níveis do sistema (ou seja, entre responsáveis políticos nacionais e locais e líderes da área educativa, direções escolares, professores, outros profissionais, alunos e famílias) para garantir uma abordagem coerente.

Uma outra questão destacada pelos especialistas é a necessidade de clarificar o novo papel das escolas especiais e do pessoal de apoio (por exemplo, os AAA) como recursos para melhorar os recursos de todos os alunos nas escolas regulares.

Referiram a necessidade de manter pessoal especializado, que deverá ser aproveitado de forma criativa, para apoiar as boas práticas em toda a escola, bem como os alunos individuais, desenvolvendo o apoio flexível no ensino regular como a «norma». É necessário reconhecer que haverá momentos em que é necessário apoio «extra» para todos os alunos, e a equipa de educação especial continuará a ser necessária, sobretudo para as deficiências de baixa incidência.

Por último, em relação às questões de financiamento e mobilização de recursos, ao invés de se debaterem com os recursos «adicionais» limitados à sua disposição, as escolas poderiam desenvolver redes eficientes de apoio e desenvolvimento profissional, envolvendo a colaboração entre as partes interessadas locais e as escolas/centros de apoio locais (Ainscow et al., 2006; Benoit, 2012; Ebersold, 2012).

7.2. Recomendações

As recomendações que se seguem, com base nos principais resultados do projeto, são dirigidas aos decisores políticos e visam melhorar os sistemas de apoio aos alunos com deficiências que frequentam escolas regulares.

7.2.1. A participação e os direitos da criança

Os decisores políticos devem:



- Rever a legislação nacional e a política de educação para garantir que são consistentes e apoiam ativamente os princípios tanto da CDC como da CDPD e defendem o direito de todos os alunos a uma participação plena na escola, com o seu próprio grupo de pares local. Isto inclui, em particular:
 - o direito à educação e inclusão;
 - não discriminação por motivos de deficiência;
 - o direito da criança a expressar a sua opinião; e
 - acesso à assistência.

7.2.2. Clareza concetual e coerência

Os decisores políticos devem:

- Esclarecer o conceito de inclusão nos e entre os níveis do sistema como uma agenda que aumenta a qualidade e equidade para todos os alunos, abordando o insucesso em todos os grupos vulneráveis, incluindo as crianças com deficiências. Todos os decisores políticos na área da educação devem assumir a responsabilidade por **todos** os alunos.
- Considerar as ligações entre os níveis do sistema (ou seja, entre os decisores políticos nacionais/locais, direções educativas/escolares locais, professores, outros profissionais e alunos e respetivas famílias) e melhorá-las através da colaboração e de parcerias coerentes entre os ministérios e serviços locais. Esta ação deve alargar as perspetivas, aumentar a compreensão mútua e construir a «capacidade inclusiva» do sistema de ensino como um todo.
- Disponibilizar incentivos para as escolas aceitarem todos os alunos da comunidade local e garantirem que os métodos de avaliação, inspeção e outras medidas de responsabilização apoiam a prática inclusiva e fundamentam a melhoria adicional dos recursos para todos os alunos.

7.2.3. Continuum de apoio

Os decisores políticos devem:

- Desenvolver um «continuum de apoio» para professores, pessoal de apoio e, em particular, para os dirigentes escolares através do uso de investigação, trabalho em rede e ligações a universidades e instituições de formação inicial de professores, para proporcionar oportunidades de desenvolvimento para todos os grupos como alvos de aprendizagem ao longo da vida.
- Desenvolver o papel das escolas especiais como um recurso para aumentar a capacidade das escolas regulares e melhorar o apoio aos alunos. Há uma necessidade de manter e desenvolver os conhecimentos técnicos e



competências do pessoal do centro de recursos de uma forma que lhes permita apoiar a equipa escolar (por exemplo, através de aconselhamento e colaboração), bem como oferecer uma rede de educação especial que irá reforçar o apoio aos alunos, nomeadamente aos alunos com deficiências de baixa incidência.

- Desenvolver estruturas curriculares e de avaliação mais acessíveis e apoiar uma maior flexibilidade em pedagogia, organização escolar e alocação de recursos para que as escolas possam trabalhar em novas formas de desenvolver um continuum de apoio aos alunos, em vez de ajustá-los num sistema existente.

7.3. Observações finais

As atividades do projeto Organização dos Recursos apoiam a necessidade de passar de um modelo deficitário (baseado nas necessidades) das deficiências, que localiza o problema dentro do aluno, para um modelo que considera os direitos dos alunos dentro da educação, garantindo que todos participam ativamente no processo de aprendizagem. Isto destaca a necessidade de uma mudança: passar da organização dos recursos em termos de apoio individual para a forma como os sistemas de apoio podem ser organizados para tornar as escolas regulares mais capazes de satisfazer as necessidades de todos os alunos, com vista a uma educação de qualidade.

Para citar Ebersold et al.: «Os esforços para a inclusão no ensino regular são feitos principalmente para aqueles que «encaixam» no sistema tal como está» (2011, pág. 10). O grupo-alvo para este projeto – alunos com deficiências – pode exigir um apoio significativo para «encaixar» no âmbito dos sistemas existentes. No entanto, como mostram os exemplos estudados neste projeto, os sistemas de ensino e as escolas regulares podem ser «transformados» para satisfazer as necessidades de apoio deste grupo... e beneficiar todos os alunos.

Para organizar um apoio eficaz para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências, os especialistas do projeto destacaram a necessidade de uma abordagem coerente e sistémica, que se concentre no desenvolvimento de ligações fortes e apoio mútuo entre todos os níveis do sistema.

Durante as atividades do projeto, os exemplos de recursos frisaram o apoio à aprendizagem – para todos – e demonstraram que, em escolas que oferecem oportunidades para todos os alunos participarem em igualdade de condições, as pessoas com deficiências podem «aprender sem limites» (Hart et al., 2004). Como um professor de educação especial na Eslovénia explicou: «Estamos a trabalhar para a vida inteira, não para uma lição».

8. REFERÊNCIAS

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2009. *Implementação do Processo de Avaliação Inclusiva*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2011. [Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva – Recomendações para a prática](#). Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (último acesso em novembro de 2014)
- Ainscow, M., Muijs, D. e West, M., 2006. «Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances» [A colaboração como uma estratégia para melhorar escolas em circunstâncias desafiadoras] *Improving Schools*, 9, 192–202
- Benoit, H., 2012. «Pluralité des acteurs et pratiques inclusives: les paradoxes de la collaboration» *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, Mars 2012, INS HEA, 65–79
- Booth, T. e Ainscow, M., 2002. *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* [Índice para a inclusão. Desenvolvimento da aprendizagem e da participação nas escolas]. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education
- Comissão Europeia, 2010. [Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. Estratégia Europeia para a Deficiência 2010-2020: Compromisso renovado a favor de uma Europa sem barreiras](#). /* COM/2010/0636 final */ (último acesso em novembro de 2014)
- Comunidades Europeias, 2000. «[Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia](#)» (2000/C 364/01) *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, C 364, 18 de dezembro de 2000 (último acesso em novembro de 2014)
- Conselho da União Europeia, 2009. «[Conclusões do Conselho, de 12 de Maio de 2009, sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação \(EF 2020\)](#)» *Jornal Oficial da União Europeia*, C 119 de 28.5.2009, 2–10 (último acesso em novembro de 2014)
- Crawford, C. e Porter, G.L., 2004. *Supporting Teachers: A Foundation for Advancing Inclusive Education* [Apoiar os professores: uma base para o avanço da educação inclusiva]. Toronto: L'Institut Roeher Institute
- Ebersold, S., 2012. «Parcours de scolarisation et cooperation: enjeux conceptuels et méthodologiques» *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, Mars 2012, INS HEA, 45–55



- Ebersold, S., Schmitt, M.J. e Priestley, M., 2011. *Inclusive Education for Young Disabled People in Europe: Trends, Issues and Challenges. A Synthesis of Evidence from ANED Country Reports and Additional Sources* [Educação inclusiva para os jovens com deficiências na Europa: tendências, problemas e desafios. Uma síntese da evidência dos relatórios nacionais ANED e fontes adicionais]. Relatório para a Rede Académica de Especialistas Europeus em Deficiência. Publicado pela Human European Consultancy e Universidade de Leeds
- Florian, L., Hollenweger, J., Simeonsson, R.J., Wedell, K., Riddell, S., Terzi, L. e Holland, A., 2006. «Cross-Cultural Perspectives on the Classification of Children with Disabilities: Part I. Issues in the Classification of Children with Disabilities» [Perspetivas transculturais sobre a classificação de crianças com deficiências: Parte I. Problemas na classificação de crianças com incapacidades] *Journal of Special Education*, May 2006, 40 (1), 36–45
- Frattura, E.M. e Capper, C.A., 2007. *Leading for Social Justice: Transforming Schools for All Learners* [Abrir o caminho para a justiça social: transformar as escolas para todos os alunos]. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. e McIntyre, D., 2004. *Learning without Limits* [Aprendizagem sem limites]. Maidenhead: Open University Press
- Kesälahti, E. e Väyrynen, S., 2013. *Learning from our Neighbours: Inclusive Education in the Making* [Aprender com os nossos vizinhos: a educação inclusiva em curso]. Relatório produzido como parte do projeto A School for All – Development of Inclusive Education [Uma Escola para Todos – Desenvolvimento da Educação Inclusiva] financiado pela UE (Kolartic ENPI CBC). Rovaniemi: Universidade da Lapónia
- Nações Unidas, 1989. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Nova Iorque: Nações Unidas
- Nações Unidas, 2006. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova Iorque: Nações Unidas
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, 2005. *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Statistics and Indicators* [Alunos com deficiências, dificuldades de aprendizagem e desvantagens: estatísticas e indicadores]. Paris: OCDE
- Peters, S., 2004. *Inclusive Education: An EFA Strategy for all Children* [Educação inclusiva: uma estratégia EFA para todas as crianças]. Washington, D.C.: Banco Mundial
- Rede de Peritos em Ciências Sociais da Educação e Formação (NESSE), 2012. *Education and Disability/Special Needs. Policies and practices in education, training*



and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU [Educação e Deficiência/Necessidades Especiais. Políticas e práticas na educação, formação e emprego relativas a alunos com deficiência ou necessidades educativas especiais na UE]. Relatório elaborado para a Comissão Europeia. Bruxelas: Comissão Europeia

Taipale, A., 2012. *International Survey on Educational Leadership. A survey on school leader's work and continuing education* [Inquérito internacional relativo à liderança educativa. Um inquérito sobre o trabalho dos dirigentes escolares e a educação contínua]. Helsínquia: Ministério da Educação Finlandês

PT

Secretariado:

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

Escritório em Bruxelas:

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

www.european-agency.org

