

Orientação

AGRADECIMENTOS

“Aquele que dá a semente ao semeador e o pão em alimento, também vos dará a semente em abundância e multiplicará os frutos da vossa justiça. Assim, sereis enriquecidos em tudo, para exercer toda a espécie de generosidade que suscitará, por nosso intermédio, a ação de graças a Deus.” (2Cor, 9-10,11)

Agradecer faz parte da vida, tendo em conta todos os momentos partilhados e vivenciados.

Os obstáculos tornam-se um pouco mais fáceis de suplantar, se temos o suporte de outros que nos são mais ou menos próximos. Deste modo, de forma singela, mas para sempre reconhecida, agradeço a todos os que me fortaleceram de forma a possibilitar a concretização deste trabalho.

RESUMO

Como o Decreto-Lei 3 /2008, o novo decreto 54/ 2018 ressalva igualmente a inclusão e a riqueza da diversidade. Todavia, propõe-se um novo desafio metodológico tendo em conta o acesso ao currículo em “equidade e coesão social” (DL54, p.2918), ressaltando o Desenho Universal para a Aprendizagem e a abordagem multinível. Afigura-se a possibilidade de se decompor cada uma das particularidades de uma estrutura complexa e interativa, com o objetivo de conhecer de uma forma mais eficaz a realidade e a necessidade do aluno, estabelecendo-se as medidas de suporte, um plano de ação/intervenção ao encontro da diversidade e da particularidade de cada aluno. Salienta-se o Planeamento Centrado na Pessoa numa perspetiva humanista alinhada com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Enfatiza-se deste modo “o desenvolvimento holístico dos alunos, atendendo às dimensões do saber, saber fazer e do saber estar com enfoque na exigência, mas também na atenção à diversidade e consequentemente na equidade e democracia” (Pereira et.al., 2018, p.11). Reafirma-se o papel dos encarregados de educação e o trabalho em equipa, em flexibilidade curricular. Neste estudo, verificamos na análise documental da amostra dos processos dos alunos, que na operacionalização do primeiro ano da aplicação legislativa do novo decreto 54/2018 não se alteram muito as dinâmicas já desenvolvidas na escola, no que diz respeito ao processo de referenciação e avaliação. Observamos ainda pontos quanto aos profissionais envolvidos e encarregados de educação, aos métodos de avaliação usados e à documentação dos resultados, assim como às medidas de suporte para a inclusão implementadas, o apoio acrescido prestado pelos técnicos especializados; apoio acrescido de docentes; tempo de apoio na sala de aula e tempo de apoio do professor de educação especial. Concluímos que a alteração se manifesta na natureza Biopsicossocial da descrição da participação, caindo a utilização da Classificação Internacional da Funcionalidade.

Palavras-chave: Equidade, participação, diversidade

ABSTRAT

Like decree 3/2008, the new decree 54/2018 also stresses the inclusion and richness of diversity. However, a new methodological challenge is proposed, taking into account access to the curriculum in "equity and social cohesion" (Law DL 54, p. 2918), emphasizing the Universal Design for Learning and the multilevel approach. It seems possible to break down each of the peculiarities of a complex and interactive structure, with the objective of knowing more effectively the reality and the need of the student, establishing support measures; a plan of action / intervention to meet the diversity and particularity of each student. Person-Centered Planning is emphasized in a humanistic perspective aligned with the Student Profile after Exit Compulsory Schooling. This emphasizes "the holistic development of students, taking into account the dimensions of knowledge, know-how and know-how to be focused on the demand, but also on the attention to diversity and consequently on equity and democracy" (Pereira et al., 2018, p. 11). It reaffirms the role of the caregivers and teamwork, in curricular flexibility.

With this case study, we verified in the documentary analysis of the sample of the students' processes, that in the operationalization of the first year of the legislative application of the new decree 54/2018 the dynamics already developed in the school, with respect to the process of referral and evaluation regarding the professionals involved and those in charge of education, the evaluation methods used, and the documentation of the results, as well as the support measures for inclusion implemented; increased support provided by specialized technicians; increased support from teachers; support time in the classroom and support time of the special education teacher. We conclude that the change manifests itself in the Biopsychosocial nature of the description of the participation, falling the use of the International Classification of Functionality.

LISTA DE ABREVIATURAS

CIF- Classificação internacional de funcionalidade

CNE- Conselho Nacional de Educação

CN- Conselho das Escolas

DGE- Direção Geral de Educação DL- Decreto lei

PEI- Programa Educativo Individual RTP- Relatório Técnico Pedagógico

ÍNDICE

1. Introdução	3
2. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL	6
2.1. Conceções teóricas do decreto-lei 54/2018 de 7 de julho	6
2.2. Modelo Biopsicossocial	9
2.3. Paradigma de suporte	15
2.4. Planeamento Centrado na Pessoa	18
2.5. Flexibilidade Curricular, Aprendizagens Essenciais, Desenho Universal da Aprendizagem	22
3. CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO	28
3.1. Introdução	28
3.2. Método	33
3.3. Participantes	33
3.4. Instrumentos	35
3.5. Procedimentos	36
4. CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	37
4.1. Resultados	37
4.1.1. Utilização dos documentos da Direção Geral de Educação	37
4.1.2. Análise comparativa das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão	38
4.1.3. Análise comparativa da implementação dos suportes ao nível do apoio acrescido	40
4.1.4. Análise comparativa dos elementos envolvidos na referenciação e avaliação	41

4.1.5. Registos de avaliação	44
4.1.6. Métodos de avaliação	45
4.1.7. Análise comparativa da descrição da funcionalidade e contexto	46
4.2. Discussão dos resultados	49
5. CONCLUSÃO	56
6. BIBLIOGRAFIA	58

1. INTRODUÇÃO

Os conceitos de inclusão e da educação inclusiva, têm vindo a assumir particular importância no discurso e nas práticas educativas, visando uma sociedade cada vez mais democrática. Todavia, segundo Carvalho, para que se verifique a inclusão é necessário despistar e remover barreiras “conceituais, atitudinais e político-administrativas, cujas origens são múltiplas e complexas” (Carvalho, 2006, p.122). Stainback e Stainback, corroboram esta ideia, salientando não ser fácil a implementação da inclusão, existindo para o efeito a necessidade de alterações significativas tanto ao nível das organizações, como ao nível das atitudes, tornando-se um desafio a vencer se quisermos uma sociedade justa onde todos os cidadãos têm iguais oportunidades. Os mesmos autores destacam ser necessário um novo paradigma de pensamento e ação na educação para a diversidade (Stainback, Susan; Stainback, 2008). Deste modo, refletem-se ao longo da história princípios e orientações preconizados nas declarações oficiais de diversos organismos internacionais, de onde se destacam a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o Fórum Mundial de Educação – o compromisso de Dakar (UNESCO, 2000) e, mais recentemente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2008), apontando para significativas mudanças na forma de equacionar o papel e a função da escola na sociedade atual, nomeadamente a participação em diferentes contextos de vida como conceito chave da inclusão (Eriksson et al., 2006).

É neste sentido que participação tem sido definida como o tempo despendido nas interações positivas e proactivas em diferentes contextos, ou seja, participação, concerne o estar junto de outros em colaboração nas decisões, na ação, reconhecendo a diversidade e o seu valor (Ainscow, 2009).

Na inclusão, em função do respeito à diferença e igualdade de oportunidades, emerge o pensamento de que cabe à sociedade se reorganizar de forma a garantir o acesso e participação em todos os recursos disponíveis para todos os cidadãos (sociais, económicos, físicos, instrumentais). Verificamos este conceito reforçado pela Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2009), que considera essenciais três pressupostos relacionados com a educação inclusiva:

- a) A inclusão e a qualidade são recíprocas;
- b) O acesso e a qualidade interligam-se e fortalecem-se mutuamente;
- c) A qualidade e a equidade são fundamentais de forma a ser garantida uma educação inclusiva. Surge assim o paradigma de Suporte onde se contextualiza o fundamento da inclusão social num modelo de ajuste mútuo, onde a pessoa com incapacidade se releva nos seus interesses e necessidades, devendo ser implementados os devidos apoios que possibilitem a participação (Aranha, 2001).

A mesma autora evidencia que este processo de inclusão diz respeito a todos os cidadãos, numa aceitação da diferença de cada um e na provisão de suportes (imediatos ou planeados a médio ou longo prazo) necessários de modo a viabilizar o acesso da referida participação de cada indivíduo em diferentes contextos sociais. E como ser social que somos, dependemos inevitavelmente das relações que estabelecemos com os contextos (Morato & Santos, 2007).

Do Decreto-lei 3/ 2008 relevamos do seu preâmbulo a menção à escola inclusiva, orientada para a educação especial, vertente de crianças e jovens com limitações significativas e de carácter permanente. Todavia, do conselho nacional de educação relativamente à noção de escola inclusiva, anuíram que averiguadas as realidades, verificou-se uma desadequação entre os princípios e as ações (CNE, 2014). Assim, podemos aferir com o DL 54/2018, uma orientação para todo e qualquer aluno que na escola apresente necessidades educativas de natureza diversa, com apoio a medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão cujo objetivo é adequar a cada aluno as suas necessidades às potencialidades, de forma que, em equidade e igualdade, se

promova as oportunidades de acesso ao currículo progredindo ao longo da sua formação na escolaridade obrigatória (DL 54, artº6).

A filosofia do decreto elenca que os alunos encontrarão o seu lugar na escola, “cada aluno é importante” (Robert, 2010, p.9, cit in Alves, J. M., Palmeirão, 2017). Reafirma-se de novo a ideia de que a inclusão contempla todas as crianças e jovens que apresentem dificuldades, mobilizando-se medidas educativas específicas (Teodoro, 2006).

Dyson (2001), cit in Morgado (2009), refere que o princípio da inclusão e a sua operacionalização repercutir-se-á em ajustes nos contextos educativos e numa sociedade onde a diferença é “uma questão na escolarização de todos os alunos” (Morgado, 2009, p.108).

Assim, este estudo pretende analisar a operacionalização dos processos de suporte implementados ao abrigo da atual legislação DL 54/2018; comparativamente aos mesmos desenvolvidos à luz do anterior DL 3/2008, com uma análise documental dos processos individuais de uma amostra de trinta alunos de uma escola de segundo e terceiro ciclo. Deste modo, organizou-se o estudo em duas partes: Capítulo I, onde se efetua o enquadramento teórico-conceptual do estudo, apresentando uma revisão da literatura focada no Modelo Biopsicossocial, Paradigma de Suporte, e as mais recentes legislações transversais ao DL 54. No Capítulo II centramo-nos no desenho do estudo empírico, descrevendo o método a adotar na investigação e todos os procedimentos a que se recorreu. São explicitados os objetivos e instrumentos utilizados para a recolha de dados, caracterizados os sujeitos, apresentados os resultados e a sua discussão assim como a conclusão. O trabalho termina com a bibliografia consultada.

2. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

2.1. CONCEÇÕES TEÓRICAS DO DECRETO-LEI 54/2018 DE 7 DE JULHO

O compromisso para uma escola inclusiva, de acordo com a definição da UNESCO (2009), é o enunciado no Decreto Lei 54/2018 que perspetiva um caminho a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa (Ainscow, 2009). Este desafio tem vindo ao longo dos anos a ser debatido. Todavia, as políticas e as ações nesse sentido não se manifestam consensuais, uma vez que, nalguns países, como em Portugal, a inclusão era vista de forma a atender alunos com deficiência no contexto educativo e noutros, dá-se ênfase à diversidade e à forma como todos podem coexistir e aprender (Ainscow, 2009). Releva-se ainda deste autor, que a organização escolar e a pedagogia desenvolvida, influênciam a superação ou não das barreiras vivenciadas pelos alunos, sendo que uma abordagem em que as diferenças são percecionadas como oportunidades enriquecedoras e não como problemas a serem suprimidos, aliadas a uma cultura de colaboração com vista à superação das devidas barreiras, tornam-se caminhos viáveis para a inclusão.

Deste modo, estabelece-se o princípio de que todos os alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, possam encontrar respostas para a diversidade das necessidades ao nível da formação e educação, facilitadores de uma maior oportunidade de participação e inclusão social (Unesco, 2009). Apraz referir Ainscow, apontando que “verdadeira participação pode significar liberdade de participar e talvez, de não participar”, assim como participação subentende estar com outros e a colaborar com

outros de uma forma proactiva de envolvimento nas ações e tomadas de decisões, reconhecendo as diferentes identidades e aceitando-as nas suas diferenças (Ainscow, 2009, pág. 19).

Neste sentido, o novo decreto para a educação inclusiva pretende uma visão da escola como um todo, abandonando a legislação especial para alunos especiais, o conceito necessidades educativas especiais, o sistema de categorização de alunos, colocando o enfoque nas respostas educativas para qualquer aluno. Assim, sempre que um aluno necessite ao longo da sua formação de medidas de suporte à inclusão e de um currículo flexível, assente no Desenho Universal para a Aprendizagem onde todos têm acesso ao currículo, pode beneficiar de um continuum de medidas desenvolvidas em aprendizagens essenciais, respondendo deste modo às características e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, em diferenciação pedagógica (nos recursos, conteúdos, tempo e modo de realização e apoios), constituindo-se uma maior participação nas aprendizagens e nos diferentes contextos sociais (nº1 do artº1º do DL54/2018), permitindo que o Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, documento de base inclusive, seja atingido por todos.

Destes pressupostos e medidas, releva-se “um processo de avaliação que considere aspetos académicos, comportamentais, sociais e emocionais, mas também os fatores ambientais, uma vez que, desse processo, resulta toda a sequencialização e dinâmica da intervenção” (Preambulo DL54/2018, p.2919). Deste modo, verificamos, como no DL 3/2008, o modelo biopsicossocial, promotor do potencial do funcionamento humano.

Distingue-se ainda como prioridade “o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidade, expetativas e necessidades, no âmbito de um projeto comum e plural proporcionando a participação e sentido de pertença” (DL 54/2018, p.2918), expressos nos princípios orientadores da educação inclusiva, onde se refere a educabilidade universal (todos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo), equidade (todos têm acesso aos apoios adequados para atingir o seu potencial) e

personalização (planeamento educativo centrado no aluno) tendo em conta a autodeterminação e envolvimento parental como figura central no desenho curricular perspetivando um futuro ativo (DL 54/2018-artº3). Assim, persiste a ideia de que a escola inclusiva é um processo em constante construção “nunca está acabado, assente numa perspetiva da melhoria contínua” (Pereira, 2018, p. 3).

Nessa perspetiva de uma melhoria contínua, a abordagem multinível inserindo-se num modelo gradativo de ações de todos os alunos e para todos em função das respostas e da organização e adequação das diferentes medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, corresponderá a que todos acedam ao currículo em igualdade de oportunidade, mas em medidas diferenciadas, nos planos de ação dos diferentes contextos educativos (Pereira, 2018).

Dos princípios da referida abordagem constam: uma visão compreensiva, holística e integrada numa conexão entre a aprendizagem; a dimensão individual e comportamental nos diferentes contextos educativos; uma atuação proactiva e preventiva, tendo em conta o desenvolvimento de competências no domínio do saber ser e das aprendizagens monitorizadas em evidências, para as decisões serem sustentadas em função dos dados aferidos dos alunos e serem definidos deste modo, o tipo, a intensidade e a frequência da intervenção, assim como as estratégias pedagógicas. Destaca-se a importância de mudanças organizativas, de gestão curricular, de articulação e cooperação, de avaliação e monitorização, assim como da formação dos diferentes agentes (Freire, 2008).

Como referem Pereira e Alves, os diplomas recentemente publicados, DL n.º 54/2018 e o DL. nº 55/2018, de 6 de julho, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, Estratégia para Cidadania e Desenvolvimento e das Aprendizagens Essenciais, impelem para o repensar do papel da escola e da sua organização; no modo como se gere o currículo e as aprendizagens numa melhoria do sistema educativo que garanta a todos o sucesso educativo (Alves, J. M., Palmeirão, 2017; Pereira, 2018).

Neste sentido, urge referir o modelo Biopsicossocial e o paradigma de suporte como vetores essenciais no acesso à participação.

2.2. **MODELO BIOPSIKOSSOCIAL**

Diferentes modelos têm sido evocados ao longo da história da educação especial e da pessoa com deficiência face à organização e participação na escola e sociedade como membros plenos da mesma (Aranha, 2001; Carvalho, 2008; Sanches-Ferreira, 2007).

Num modelo de segregação, a utilização de testes de avaliação de capacidades e incapacidades foi generalizada, levando ao desenvolvimento de instrumentos de medida, como os de Galton (para medição da capacidade intelectual, a partir do desempenho de tarefas sensório-motores), ou os de Binet em 1905 (para medição da inteligência), tendo estes últimos sido aperfeiçoados até aos dias de hoje. Desta forma, ficava cientificamente provado que determinadas crianças não dispunham da inteligência necessária (concebia -se a inteligência como um fator estático/imutável) para poderem frequentar as escolas regulares uma vez que não se tinham expectativas produtivas/ativas na sociedade (industrialista), havendo a necessidade de serem protegidas em classes especiais. Fundava-se a ideia de que nem todos podiam aprender no mesmo espaço e tempo, necessitando de um ensino fora de um contexto de massas. Agrupavam e ordenavam homogeneamente alunos classificados e categorizados, numa perspetiva biológica da incapacidade e de modo psicométrico. Jiménez salienta que os testes de inteligência tinham como objetivo ser um instrumento que identificasse e separasse os alunos não habilitados para o ensino comum, junto dos restantes alunos da escola (Jiménez, 1997, p.12). Deste modo, na aquisição da medida de inteligência mais redutora, um quociente intelectual (Q.I.) abaixo de determinados limites, afastavam-se determinados alunos do ensino regular. Por outro lado, Binet

(1904) arbitrava como crucial a conexão do desenvolvimento da inteligência com os fatores ambientais (Viens, Chen, & Gardner, 1997, cit in Sanches-Ferreira, 2007). Entendia-se que o ensino era preferencialmente uma arte e não um “empreendedorismo complexo capaz de contrariar muitos dos efeitos provenientes da adversidade das condições inatas ou sociais que pontuam o desenvolvimento de certos indivíduos” (Sanches-Ferreira, 2007, p. 22).

A ideia de que a inteligência é um estado “fixo” ou “estático”, determinada por uma categoria que se prende ao indivíduo (Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., & Santos, 2012), definindo a dependência permanente pela incapacidade, um modelo médico centrado no déficit, torna-se dilema para a sociedade que os integrava, uma vez que se presumia que nunca poderiam ser autores e mentores de seus projetos de vida (Carvalho, 2008). Esta ideia deixa de fazer sentido ao longo do tempo por movimentos sociais e cívicos que emergiram no período subsequente à II Guerra Mundial em combinação com determinadas regulamentações e proteções para a pessoa com incapacidade, alternando-se para modelos sistêmicos e interacionistas que se nos refere o modelo social dando-se relevância à interatividade em função da reação do indivíduo ao meio e às suas solicitações (Sanches-Ferreira, 2007). Simeonsson, ressalva que a incapacidade advém da discriminação social e da exclusão na participação (Simeonsson, 2006). Carvalho corrobora esta ideia, clarificando que a incapacidade não é um atributo da pessoa, mas sim o resultado das interações das características pessoais, das condições da sociedade onde se inserem numa inter-relação que ocasionará diferentes experiências (Carvalho, 2008). Reflete-se deste modo o pressuposto de uma sociedade que deve promover valores sociais de oportunidades para todos, em aprendizagens e sentimentos de pertença de um todo que é o mundo em comunidade, ajustando-se às diferenças.

Reforçando este pensamento, surge o conceito de normalização, confluindo com o modelo de integração, em que Sanches-Ferreira salienta como marco transformador no pensamento educativo, emergindo da ideia de que os indivíduos com incapacidade deverão ser educados nas escolas regulares, no

seio da comunidade onde se encontram e ter experiências similares aos mesmos pares do seu meio (Sanches-Ferreira, 2007).

Neste processo, perspectiva-se que a pessoa com incapacidade se assemelhasse o mais possível às restantes pessoas, ou seja, um sujeito a modificar, tendo em conta a normalidade (Aranha, 2001). Desconsiderava-se a diferença. Integrar significava mudar o sujeito em função da maioria, numa desvalorização social, (Omete, 1995, cit in Aranha, 2001). Realça -se esta ideia, mencionando não ser possível ao homem ser igual, assim como ser diferente não se torne razão para ser de menor valia enquanto pessoa em comunidade. (Aranha, 2001).

Vai-se constatando a mudança numa perspectiva social da incapacidade. Chen (2007) salienta este facto realçando que as respostas possíveis da sociedade, ou a falta das mesmas, conduzem às desvantagens vividas pelas pessoas com incapacidade. Por outro lado, Ainscow (2009) argumenta que em contextos onde existe uma cultura de colaboração, se desenvolvem práticas conjuntas de eliminação de barreiras sentidas pelos indivíduos com incapacidade.

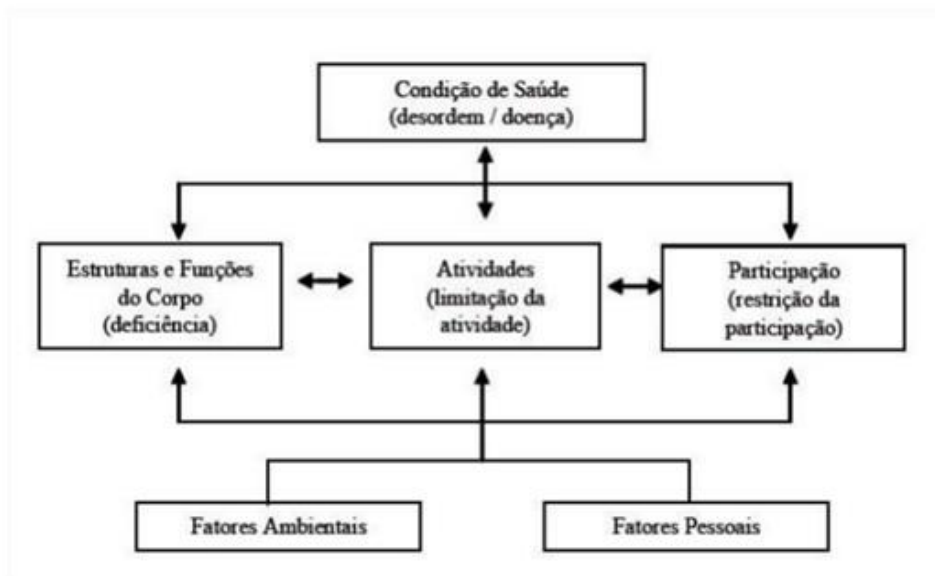
Deste modo, Baker (1968), cit in Sanches-Ferreira (2007), realça a importância de que os resultados da avaliação funcional devem confluir com os modos de adaptação dos alunos nos diferentes contextos. Como refere a mesma autora, o que é bom para uns tem de o ser para todos, subjacente ao modelo da inclusão na aceitação das diferenças de cada ser humano e na igualdade de oportunidades pedagógicas em sincronismo no tempo e espaço. Vamos verificando, deste modo, a afirmação progressiva do modelo biopsicossocial apontando para uma visão global do ser humano que compreende uma visão física, psicológica e social numa interação permanente de conhecimentos e capacidades em contextos sociais e das redes de apoio frente a diferentes situações contextuais. O sujeito é visto de uma forma holística, numa conexão entre a cultura, saberes, avaliação, participação e cooperação.

Deste modo, “o Modelo Biopsicossocial agrupa as linhas de investigação cuja primeira preocupação é a conceptualização medida da incapacidade (Simeonsson, 2006). A incapacidade, ao ser definida como um grande chapéu que abriga os conceitos de deficiência, limitação de atividade e restrição na participação (OMS, 2001), torna necessária uma medida rigorosa dos fatores do ambiente (barreiras e facilitadores) e das variáveis do indivíduo (capacidade e desempenho) implicados na sua funcionalidade.” (Lopes-dos-Santos, P., Sanches-Ferreira, M., & Santos, 2012, p. 560).

O modelo biopsicossocial estabelece a importância da interação pessoa-ambiente e da rede de suporte socioeducativa que pode potenciar o funcionamento humano (Simeonsson, 2006). Na perspetiva de Fontes (2010) “quando o contexto ambiental é acessível, quando as políticas sociais são positivas, quando as circunstâncias atitudinais são de inclusão, a experiência da incapacidade pode ser dissolvida e minorada, onde o estigma da incapacidade cede lugar à plena integração e participação social” (Fontes, p. 173).

As interações indivíduo-meio, são de facto, essenciais na construção do conhecimento e avaliação de um aluno, de modo a se tornar possível a modificabilidade do mesmo frente aos diferentes contextos de participação imediata, tornando possível esta interatividade (Sanches-Ferreira, 2007).

A Organização Mundial de Saúde (OMS), por forma a descrever a funcionalidade humana de acordo com a interação entre funções e estruturas do corpo, atividade e participação e fatores ambientais, baseada numa perspetiva sistémica e transacional do desenvolvimento (OMS, 2004) propõe o modelo de incapacidade denominado: Classificação Internacional da Funcionalidade (CIF), em esquema adaptado de (Simeonsson, 2006):



Estabelecem-se as relações entre as condições de saúde (funções e estruturas do corpo) e os fatores pessoais e do ambiente (físicas e atitudinais) de todos os envolventes e o modo como podem afetar ou facilitar essa funcionalidade (Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., & Santos, 2012).

Segundo Simeonsson, com a utilização da CIF pretende -se como objetivo promover a ciência através de um padrão comum de nomenclatura, fomentar a elegibilidade através da documentação da execução e dos resultados, promover o planeamento e iniciativas políticas e também na definição de direitos individuais e responsabilidades sociais (Simeonsson, 2006).

Maia e Lopes dos Santos, (2010) destacam de vários autores (Alonso, 2004; Bickenbach, Chatterji, Badley & Ustun, 1999; Chen, 2007; Imrie, 2004; Suls & Rothman, 2004) e do referido modelo, a necessidade de um processo de avaliação/intervenção de forma compreensiva e individualizada dado que as necessidades variam de pessoa para pessoa assim como a necessidade de suportes se torna variável.

Assim se inicia a organização para um perfil de funcionalidade, segundo a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (OMS, 2004) tendo em conta as principais restrições (d), a explicação (b/e), o objetivo (d) as estratégias (e) de trabalho que melhor se adequarão ao aluno em avaliação.

McAnaney (2007), cit in Silveira-Maia, M. e Lopes-dos-Santos, (2010), salientam o referido por Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., & Santos,

(2012), relativamente às diferentes dimensões (funções e estruturas do corpo, atividade e participação e fatores ambientais) numa compreensão em conexão apreendendo-se as interações dinâmicas indivíduo/meio, para que a realização dos perfis a organizar/avaliar não se limite apenas à descrição de características negativas da incapacidade, mas, igualmente, a menções de aspetos positivos da funcionalidade, tendo em conta os fatores ambientais inerentes.

Os mesmos autores, ressaltam de Bickenback et al., (1999) que o “ enfoque nas potencialidades contrasta com as abordagens comuns que se encontram, ainda, demasiado centradas na apreensão da incapacidade como um conjunto desconexo de deficiências, limitações ou restrições (Silveira-Maia, M & Lopes-dos-Santos, 2010, p.2890).

O modelo biopsicossocial pressupõe, deste modo, ações integradas, interdisciplinares e transdisciplinares no desenho de um perfil de funcionalidade. É preconizado que os profissionais da escola devam trabalhar de forma colaborativa entre si e com os diferentes técnicos, médicos e família. As práticas de relacionamento com as famílias (aluno e família próxima) devem ser no sentido de os motivar e encorajar a participar, respeitando-se os seus valores, expectativas, interesses e prioridades (DL 54/2018; DL55/2018). Pressupõe-se uma contínua reconstrução de significados a respeito de si, do outro e do mundo, incluindo fatores de saúde, qualidade de vida, autonomia e comunidade.

Constitui-se este modelo em formas múltiplas e dinâmicas elaboradas/reelaboradas na relação entre os diferentes níveis: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema que se nos refere no modelo de Bronfenbrenner (1996) onde se releva que o desenvolvimento realiza-se através da interação entre o indivíduo e o ambiente, num jogo de inter-relações em que as competências e aprendizagens fazem-se com a ajuda do professor mas também em grupo, no contexto educativo a que cada indivíduo pertence, valorizando as experiências de cada um numa perspetiva ecológica do desenvolvimento (Teodoro, S. & Sanches, 2006).

Ou seja, o sujeito dinâmico e em desenvolvimento pode modificar e reestruturar o meio onde se encontra, existindo interação entre o mesmo e o mundo que é caracterizado por uma reciprocidade. Salientamos de Bronfenbrenner e Morris na revisão desta investigação, que para melhor entender o desenvolvimento humano, designa-se a importância do enquadramento da interferência de quatro aspetos que se conectam entre si: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (Bronfenbrenner, U.; Morris, 1998). O processo inclui as formas como o indivíduo interage com o ambiente. A forma como estes processos influenciam o desenvolvimento humano, relaciona-se com as características da pessoa, suas motivações, crenças, valores e expectativas, as características do contexto e o tempo em que os processos ocorrem. As interações irão naturalmente ser realizadas ao longo da vida, das simples às mais complexas, de um tempo próximo a um tempo mais longínquo. Estes processos servem para mobilizar e sustentar o desenvolvimento da pessoa nos diferentes sistemas. Daí a importância do desenvolvimento do paradigma de suportes como uma questão central na participação efetiva, elevando o indivíduo ao verdadeiro sentido do ser: junto dos outros, com os outros, em parcerias de projetos pessoais enriquecedoras no grupo pertencente.

2.3. PARADIGMA DE SUPORTE

Convergente com o modelo Biopsicossocial, verificamos o modelo funcional e multidimensional da American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2010), que propõe um sistema agregador dos fatores pessoais, socioculturais e contextuais às condições de saúde, relevando a participação numa interceção entre as exigências ambientais e a sua supressão, tendo em conta as diferentes necessidades de suporte. Verificamos, deste modo, como conceito-chave a adaptação social, reconhecendo os efeitos do

ambiente na condição da adaptação ao indivíduo. Prioriza -se a criação de condições e de competências para se responder às exigências socioculturais.

Dos princípios base da AAIDD, salientamos que as limitações no funcionamento individual devem ser consideradas nos contextos comunitários conforme os padrões da faixa etária e da cultura da pessoa. As limitações coexistem com capacidades, devendo ser identificadas tendo em conta os suportes necessários de modo a fruir um efeito positivo no funcionamento da pessoa com incapacidade. De igual modo, quanto melhor forem planeados os devidos suportes individualizados/personalizados, melhores serão os resultados de participação e funcionamento do indivíduo, devendo estes serem considerados tendo em conta a intensidade e duração necessária (AAIDD, 2010).

Neste âmbito, suportes são recursos e estratégias que visam fazer progredir o desenvolvimento, educação, interesses, bem-estar individual, promovendo a funcionalidade (Luckasson, 2002). Por outro lado, a funcionalidade do indivíduo está dependente das suas capacidades intelectuais e adaptativas, bem como dos apoios que lhe são providenciados (Santos et al., 2009). Este facto é salientado na AAIDD (2010), na referência de que os contextos onde a pessoa se encontra e a identificação e a provisão sistemática dos apoios de que necessita, integrando-se de forma ampla e constituída por diferentes pessoas, contribui para o desenvolvimento, educação, segurança, qualidade de vida, bem-estar e participação social do indivíduo com incapacidade, (Thompson et al., 2002).

Deste modo e tendo em conta o sentido da inclusão, releva-se o modo como os serviços se organizam por forma a remover as barreiras que possam obstar na autonomia do indivíduo num determinado contexto de vida.

Thompson (2004), cit in Santos, M.A., e Sanches-Ferreira et al., (2015), ressalvam que “torna-se necessária a criação de redes de apoio que proporcionem os suportes individualizados de forma coordenada, constituídas o mais possível por membros da comunidade natural de pertença e que prestem esse apoio nos contextos onde a pessoa quer e precisa estar” (p. 112).

Verificamos assim uma nova concepção do sujeito, onde o principal destaque consiste na acomodação dos apoios e não na condição da pessoa.

Na estruturação dos apoios existem dois conceitos diferenciados: “supports” (apoios) e “support needs” (necessidades de apoio). Por *supports*, entenda-se recursos e estratégias que adotam um papel relevante, promotor do desenvolvimento, educação, interesses e bem-estar da pessoa no potencial da sua funcionalidade, enquanto que *support needs* refere-se ao padrão e intensidade necessários para a devida participação (Schalock, 2010). Assim sendo, o importante é centrar a atenção nos devidos apoios de modo a promover e potenciar competências intelectuais, práticas e sociais, tendo em conta o funcionamento humano, numa maior autonomia e capacidade de decisão, que leve a uma vida com sentido e satisfação (Luckasson, R., & Schalock, 2012, Schalock, 2010).

Conforme acima referido, Thompson, (2004) e Schalock et al., (2010), classificam os suportes como intermitentes (efetuando-se somente quando necessário e de intensidade variada, dependendo das necessidades do indivíduo), limitados (duração contínua, mas por tempo limitado), extensivos (com regularidade, em contextos específicos, não existindo limitação temporal) e permanentes (no tempo e intensidade, em diferentes contextos e áreas da vida diária).

A aplicação sistemática dos suportes individualizados pode melhorar a funcionalidade do indivíduo e, deste modo a participação em diferentes atividades e em diferentes contextos comunitários (Thompson, J. R.; Bryant, B.; Campbell, E. M.; Craig, E.M. Schalock; R. L., Shogran, K. A.; Snell, 2009; Schalock, 2010).

Constata-se mais uma vez que a incapacidade não é um estado estático, mas em constante mudança tendo em conta as limitações individuais e os suportes disponíveis. Ou seja, os fatores individuais e os ambientais afetam a funcionalidade, tornando-se facilitadores ou barreiras (Sanchez-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., & Santos, 2012).

Thompson et al., referem a multiplicidade de abordagens que podem ser aplicadas acerca dos planos de suportes e as suas práticas, dependendo estes das características e necessidades de cada indivíduo. Podendo uns serem direcionados para a aprendizagem e outros para a realização, diferindo estes quanto ao foco, propósito e resultados (Thompson, J. R.; Bryant, B.; Campbell, E. M.; Craig, E. M.; Schalock R. L.; Shogran, K. A.; Snell, 2009).

Deste modo, se o plano for direcionado para a aprendizagem, será focado nas aprendizagens e competências observáveis e mensuráveis em função das respostas, no caso de ser um plano para a realização, será importante identificar-se o que é valorizado pelo indivíduo e demover as barreiras que obstem no sentido inverso, levando-o a ter rotinas e oportunidades de participação que o realizem no seu dia-a-dia.

Torna-se, assim, relevante a adequação e individualização dos apoios e planeamento centrado na pessoa nos seus interesses, características e expectativas.

2.4. PLANEAMENTO CENTRADO NA PESSOA

Como sublinha Schalock (2010), desde meados de 1980, o Paradigma dos Suportes conduziu a três importantes mudanças nas políticas e práticas face às pessoas com incapacidade. Consubstanciou-se no Planeamento Centrado na Pessoa, crescimento pessoal e desenvolvimento de oportunidades, inclusão na comunidade, autodeterminação e capacitação. A aplicação criteriosa de apoios individualizados promove o funcionamento humano e os resultados pessoais e, por último, o padrão e intensidade das necessidades de apoio de uma pessoa, têm sido usados como base para a planificação e alocação de recursos.

Realça-se a atenção no funcionamento/potencial do sujeito em vez da incapacidade, advindo daí implicações relevantes no desenvolvimento de

programas mais ajustados, cruzando as dificuldades e os apoios com a exigência das tarefas que se colocam no dia-a-dia. É a adequação dos apoios às circunstâncias: entre o “que é” e o “que pode ser”, organizando-se respostas em função de cada pessoa, com o intuito de reduzir o desencontro entre as competências do indivíduo e as exigências do meio, elencando oportunidades de participação mais autónomas (Thompson, J. R.; Bryant, B.; Campbell, E. M.; Craig, E. M.; Schalock R. L.; Shogran, K. A.; Snell, 2009; Schalock, 2010) .

O Planeamento Centrado na Pessoa é um processo que sustenta pessoas com incapacidade na identificação do que é importante para eles, capacitando-os a planear o futuro (Rasheed, S. A.; Fore III, C., Miller, 2006). Neste sentido, desafia-se a comunidade às mudanças necessárias em planificações conjuntas, para efetivos progressos dos alunos na resolução dos problemas que com o passar do tempo otimizarão de forma positiva a participação (J. O'Brien & C. L. O'Brien, 2000). Sanderson (2000), considera que este processo remete para a necessidade de observações/avaliações persistentes - observações contínuas de aprendizagens de modo a descortinar-se o que é que o indivíduo valoriza e sente como importante para si no presente e futuro, ajudando-o a organizar-se no seu projeto de vida. Deste modo e na dificuldade de se organizar e descobrir por si o seu caminho, estabelece-se um trabalho partilhado, uma parceria dinâmica e flexível entre o indivíduo e a sua rede de suporte, num encontro de soluções estratégicas às situações problemáticas vivenciadas, ou seja, centra-se o foco na pessoa, nas suas capacidades, sonhos e expectativas, aliados a um compromisso da rede de suportes proximais ao indivíduo no apoio à sua liberdade pessoal e inclusão social em oportunidades de participação e interações positivas com outros cidadãos (O'BRIEN, 2006).

Confluindo com este autor, salientamos (Schwartz, A. A.; Holburns, 2000) na identificação de oito pontos-chave no Planeamento Centrado na Pessoa:

- As atividades, serviços e apoios pessoais devem ser baseadas nos interesses, sonhos, preferências, capacidades e pontos fortes;
- A equipa deve incluir pessoas de sua referência, incentivando o planeando de acordo com seu perfil, fornecendo informações, pistas e tomando decisões juntos;
- As decisões e escolhas devem partir de experiências significativas do próprio indivíduo com incapacidade;
- O apoio deve ser em ambiente natural ou da comunidade;
- As atividades, apoios e serviços devem promover o desenvolvimento de habilidades nas relações pessoais e inclusão na comunidade, promotores da dignidade e respeito;
- Deve existir valorização e flexibilização nos diferentes contextos a partir das suas experiências;
- A organização do plano deve ser colaborativa, apelante, envolvendo um compromisso contínuo entre as partes;
- Deve ter-se em conta a satisfação nos seus relacionamentos, casa e na vida quotidiana.

Thompson et al. (2004), desenvolveram uma ferramenta denominada Escala de Intensidade de Suporte – (SIS -C) desenvolvida pela AAIDD (2012) e cuja conceção assenta no Paradigma de Suportes com a finalidade de medir a intensidade relativa de suporte/apoio de que cada pessoa com incapacidade precisa para participar plenamente da vida em comunidade. Este suporte auxilia equipas de trabalho a desenvolver um Planeamento Centrado na Pessoa com incapacidade, tendo em conta as suas necessidades e escolhas com referência a sete grandes domínios: atividades de vida diária, atividades de vida em comunidade, atividades de aprendizagem ao longo da vida, atividades de emprego, atividades de saúde e segurança, atividades sociais, proteção e advocacia, além de uma escala de proteção e defesa, necessidades especiais de apoio médico, necessidades de apoio no comportamento.

Assim sendo, a advocacia deve ser desenvolvida desde muito cedo. A autodeterminação é um processo pelo qual o indivíduo se conhece e advoga os seus direitos, interesses e potencialidades, poder decidir sobre os vários aspetos da sua vida e ter liberdade para expressar os seus ideais. Para isso, necessita ter noção da sua identidade. Santos refere que “o processo de identidade é um processo dinâmico de interação entre, por um lado, as características individuais, consciência e os construtos organizados do sujeito e por outro, as estruturas físicas e sociais e os processos de influência que constituem o contexto social” (Santos, 2005, p.125). A identidade vai-se construindo aos poucos ao longo da vida com pequenos passos para o autoconhecimento, como tomar decisões básicas durante as rotinas diárias ou pedir ajuda perante um obstáculo. Deste modo, podemos inferir que a autodeterminação é um processo, mas igualmente um resultado a alcançar.

Santos, M.A. (2017) refere vários autores (Deci & Ryan, 1985, 2000, Wehmeyer, 1995, Nirje, 1972), que relevam a importância do autoconhecimento, autoeficácia, motivação, sentido do self, no desenvolvimento da identidade e autodeterminação para a participação. Releva ainda o fator extrínseco da autodeterminação em que esta se torna igualmente um elemento fruto da interação entre o indivíduo e o ambiente onde se relaciona.

O mesmo autor salienta de Pearson, (2012) o termo vida independente que postula que indivíduos com incapacidade devem ter oportunidades de realizar escolhas, ter controlo e liberdade na sua vida, participando ativamente na sociedade, como qualquer cidadão, devendo esta estar organizada por forma a disponibilizar os devidos suportes necessários (Santos, M.A, 2017).

E o que deve a escola focalizar para a referida participação? O que nos dizem as mais recentes publicações nacionais?

2.5.FLEXIBILIDADE CURRICULAR, APRENDIZAGENS ESSENCIAIS, DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM

Flexibilizar significa moldar e adaptar o currículo, encontrando caminhos que conduzam a aprendizagens tendo em conta a diversidade e pluralidade da comunidade escolar, acabando com a ideia de intransigência e semelhança destoante (Roldão, 2000). Este conceito de flexibilidade curricular já era abordado na Declaração de Salamanca no ponto 28, relativamente à “Versatilidade do Currículo”, referindo que os currículos devem responder às necessidades dos alunos, levando-nos a pensar na sua importância e atualidade (UNESCO, 1994, p.22). Neste sentido, com a Flexibilidade Curricular, e no âmbito da autonomia de cada escola, permite-se atualmente a gestão do currículo de forma flexível até vinte e cinco por cento da carga horária semanal. Confere-se a possibilidade de se realizar prioridades na adoção de um currículo contextualizado à diversidade (Despacho n.º 5908/2017).

Sustenta-se, deste modo, uma política educativa centrada nos fatores autonomia, confiança e responsabilidade, decorrentes de um serviço público educativo que se pretende de qualidade, com a promoção de ambientes estimulantes e potenciadores da curiosidade intelectual, pela pesquisa, análise, avaliação e comunicação em cooperação e em situações problemáticas do quotidiano e do meio envolvente a resolver (artº 3 do DL 55/2018).

Inerente a este fator, deve a escola, em conjuntura com a sua realidade, de contexto/meio, assumir a gestão para o desafio da mobilização dos docentes (gestores do currículo), encontrando estratégias por forma a desenvolver as aprendizagens indispensáveis (Aprendizagens Essenciais - Despacho 6944-A2018). Assim sendo, a escola representa-se como “figura chave” para “garantir aprendizagens significativas e relevantes” tendo como referência o ano de escolaridade ou de formação (Despacho n.º 5908/2017, p.1381). Atribui-se confiança nos seus gestores, conferindo-lhes a autonomia para a construção de uma escola que deve encontrar soluções adequadas para o seu

projeto educativo, mobilizadoras de aprendizagens para e na diversidade, gerindo o currículo, nas áreas disciplinares e disciplinas e na carga horária.

Todavia, este caminho tem que necessariamente estar alicerçado numa cultura colaborativa entre os docentes de forma a que as disciplinas se cruzem no que é ensinado, se articulem e estruturem com diferentes estratégias para que as aprendizagens se tornem mais efetivas (despacho 6944-A2018).

Transversalmente, deverão estar implícitos os princípios que fundamentam o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, alinhados com os conhecimentos (conhecimento disciplinar, intradisciplinar e conhecimento prático), as capacidades (cognitivas e metacognitivas, sociais e emocionais, físicas e práticas) e atitudes e valores (face ao conhecimento e à formação cidadã). Verificamos deste modo uma base humanista de saber, aprendizagem, inclusão, coerência e flexibilidade, adaptabilidade e ousadia, sustentabilidade e estabilidade, conteúdos indispensáveis e significativos nos currículos das disciplinas, articulando-se de forma conceptual, com vista a um aluno com uma visão responsável, autónoma, crítica, interventiva, solidária, colaborativa e inclusiva (Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017).

Do DL 55 /2018, confere-se do artº 21 - Dinâmicas pedagógicas, a importância de uma atuação preventiva permitindo antecipar e prevenir o insucesso e abandono escolar com a implementação das diferentes medidas multinível para a inclusão que melhor se ajustem ao perfil de aprendizagem de cada aluno (referidas igualmente no DL 54/2018), tendo em conta a rentabilização dos recursos disponíveis na escola e comunidade, adequando-se estratégias, conforme monitorização do desempenho dos alunos.

Como referem Alves, J. M., Palmeirão, (2017) o sentido da flexibilidade é “regressar ao coração da escola e abrir espaço a práticas de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento humano, centrado numa lógica de trabalho colaborativo” em mudança de transdisciplinaridade num saber “mais integrado” dos currículos das diferentes disciplinas, promovendo atitudes de cidadania, de crítica e construção sobre o conhecimento, tendo em conta o meio envolvido (Alves, J. M.; Palmeirão, 2017, p.4).

Dos princípios orientadores (artº 4 do DL lei 55/2018), sobressaem fatores como responder à diversidade e heterogeneidade de cada aluno, eliminando as barreiras no acesso ao currículo e à aprendizagem, numa avaliação formativa por referência ao currículo que integre valores e saberes previstos no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, como se refere igualmente no DL 54/2018 com a ideologia da equidade, respondendo na medida em que cada um precisa.

Bolivar (2009) salienta que a liderança, gestão de cada escola e sua organização influenciam e motivam ambientes favoráveis para um bom trabalho docente. Em consonância, verificamos do mesmo artigo e decreto, a importância dos professores, como atores principais na gestão do currículo e na avaliação, alertando para a reflexão nas opções que tomam, tendo em conta a sua adequação ao contexto da comunidade.

Daí a importância da diferenciação curricular na organização de um currículo e de um ambiente de aprendizagem inclusivos, com uma maior articulação entre ciclos, numa sequencialização de conteúdos, utilização de abordagens diferenciadas de ensino, promovendo o espírito crítico, a curiosidade intelectual a criatividade e, mais uma vez, o trabalho cooperativo.

É necessária uma mudança de atitudes, seja da sociedade em geral, seja dos profissionais mais diretamente ligados à educação. De facto, quando se fala em educação inclusiva e diferenciação curricular, fala-se, antes de tudo, de um sistema de valores e crenças, refletidos nas atitudes que construímos e pressupostos de comportamentos adotados, a necessidade de se gerir o currículo nacional (“currículo prescrito”) adequando-o, envolvendo a implementação de estratégias que se adaptem às características diversificadas de cada aluno, num determinado contexto, deixando de lado o padrão de um ensino de massificação, para atender à diversidade e heterogeneidade dos grupos, na diferenciação, cooperação e partilha de saberes e experiências em diferentes conexões, elevando as expectativas de aprendizagens - “currículo vivido” (Perrenoud, 1995).

Deste modo, a autonomia das escolas é de extrema importância de forma a ser possível esta mudança, aliada à proatividade por parte dos diferentes professores intervenientes. O trabalho por parte do professor passa, como já foi referido, pelo estudo das diferentes possibilidades de ação e organização do trabalho educativo, de modo a que outras práticas de diferenciação e flexibilização sejam concretizáveis. Daí que a prática pedagógica do professor tem de evoluir para uma prática mais autónoma, interativa e colaborativa (Alves, J. M.; Palmeirão, 2017).

Esta prática, assente na flexibilização curricular, exige que se vá para além do currículo e exige uma mudança na forma de operar dos professores e das próprias escolas. É preciso flexibilizar a forma de agrupar os alunos, flexibilizar e organizar espaços e tempos salientando de novo a fomentação de um trabalho mais colaborativo nas equipas educativas (Formosinho & Machado, 2016).

Estas mudanças ao serviço das aprendizagens dos alunos obrigam a que o professor seja o preconizador de aprendizagens deixando de ser meramente um funcionário que cumpre programas previstos. Só é possível esta mudança de mentalidade assente num trabalho mais interativo e colaborativo (Alves, J. M.; Palmeirão, 2017).

Deste modo, relevando a confiança nos seus gestores, o DL 54 e 55 de 2018, salientam a importância de uma política centrada na pessoa, planificada segundo as potencialidades, expectativas e interesses e com as medidas de suportes adequadas de forma a garantir a igualdade de oportunidades para o sucesso educativo, numa escola pública, sendo que, embora já previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo (lei nº46/86, de 14 de outubro), não estão, segundo os estudos, atingidos na sua plenitude. Assim e tendo em conta uma sociedade globalizante e tecnologicamente desafiante, com estímulos diferentes, refere-se nos atuais decretos, a aposta do governo numa Escola em que se invista no desenvolvimento de saberes integrados para a resolução de problemas vários e complexos. Daí a aprovação do Perfil do Aluno à Saída da

Escolaridade Obrigatória, as aprendizagens essenciais, a flexibilidade curricular e o decreto para a educação inclusiva.

Deixaremos de ter alunos matriculados e presentes não somente do ponto de vista físico, mas em oportunidades de participação efetiva com sucesso (DL 54 e 55). É a continuidade subjacente no anterior decreto com o modelo Biopsicossocial da interação entre o indivíduo e os diferentes contextos em sistematização de conhecimentos partilhados.

Saliento dos recentes decretos, nomeadamente o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) como um conjunto de princípios e estratégias que procura reduzir as barreiras ao processo de ensino e aprendizagem maximizando as oportunidades para experiências significativas e desafiadoras de exploração de conhecimentos (Inspeção-Geral da Educação e Ciência Ciência, 2016). Este conceito, relacionado à acessibilidade, foi importado da arquitetura, todavia, agrega participações das áreas científicas, como as das neurociências, ressaltando a aprendizagem como um processo multifacetado, que relaciona o uso de três sistemas básicos: as redes afetivas, as redes de reconhecimento e as redes estratégicas, correspondendo cada uma a um local particular no cérebro e tendo funções específicas (Meyer & Gordon, 2014). As redes afetivas relacionam-se com a motivação para a aprendizagem e ajudam o sujeito a determinar o que é importante aprender; as redes de reconhecimento referem-se ao que aprendemos e, por último, as redes estratégicas relacionam-se com o como aprendemos e indicam-nos como fazer as coisas (Courey et al., 2012; Meyer & Gordon, 2014, cit in Nunes & Madureira, 2014).

Inequivocamente se relembra no DUA a ideia de Tyler com a expressão “No Child Left Behind”, onde cada escola deve ser responsabilizada pela conquista de todos os alunos, diversificando materiais e métodos para apresentar informação em objetivos claros, possibilitando múltiplas opções de desempenho, envolvendo os alunos em aprendizagens efetivas e avaliações formativas frequentes e atempadas, diversidade de avaliação formativa e sumativa e oportunidades frequentes para a reflexão (Nunes, C. & Madureira,

2015). Salientamos, assim, uma abordagem de um ensino proativo, desafiando os alunos com diferentes abordagens e diferentes materiais, assim como diferentes métodos de avaliação, respeitando os ritmos e estilos de aprendizagem (CAST, 2014).

3. CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO

3.1. INTRODUÇÃO

Como princípio basilar das escolas inclusivas, já a Declaração de Salamanca (1994) refere que “todos devem aprender juntos sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (Declaração de Salamanca, 1994, p.11). Salienta-se a necessidade de se ter em conta os diversos estilos de aprendizagem, refere-se à necessidade de se adequarem os currículos e releva-se a organização escolar e a cooperação. Deste modo, surgem as legislações como mecanismos indutores para práticas que se pensam mais coerentes com o referido princípio.

Pereira (2018) salienta que se tem vindo a verificar em Portugal uma melhoria mais consistente e positiva no percurso impulsionador para a Inclusão. Deste modo, as legislações surgem para se repensarem e se reorganizarem as escolas e os seus atores, gerindo os currículos em função de mais aprendizagens e, daí, melhorar o sistema educativo. Salienta-se o contributo do DL3/2008, de 7 de janeiro neste caminho, embora no âmbito da escola do século XXI onde se pretende um perfil de base humanista, em que Incluir se torna mais uma vez um requisito e se interpela à responsabilidade, integridade, cidadania, liberdade e participação. Surge o DL 54/2018, de 6 de julho que se organiza em função de uma resposta “à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos”, ou seja, “uma escola que corrige assimetrias e que desenvolve ao máximo o potencial de cada aluno” (Pereira, 2018, p.2).

Partindo da relevância deste pressuposto, parece, como refere a autora, natural após 10 anos da publicação do DL 3/2008, o surgimento do novo decreto com alguns procedimentos mais enquadrados às legislações internacionais mais recentes, como por exemplo Equity and Quality in

Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools (OCDE, 2012), que refere que deficiência, etnia, sexo e origem não impedem o desenvolvimento de competências educativas, e a Declaração de Incheon (2015) onde se reafirma o comprometimento de uma educação para todos na renovação educativa até 2030. Salientamos das legislações nacionais o DL55/2018.

Iniciamos pela mudança de paradigma de Educação Especial para Educação Inclusiva, remetendo desde logo para a educação de Todos, devendo a escola organizar-se em função deste objetivo (CE, 2018; CNE, 2018). A abolição do termo necessidade educativas especiais (NEE) pressupõe que todos manifestam necessidades educativas diferentes, não sendo necessário categorizar, mas colocar o enfoque nas respostas educativas. Verificamos ainda o abandono da utilização da linguagem da Classificação Internacional da Funcionalidade (CIF) para um relatório pedagógico de avaliação e para a definição das medidas educativas, realizado por uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Inclusão (CE, 2018; CNE, 2018). Desta equipa, salienta-se a importância do papel de sensibilização, na envolvência da comunidade para a inclusão. Destacamos ainda a criação nas escolas de Centros de Apoio à Aprendizagem (DL54, art.º 13.º) assumindo um papel essencial na persecução de uma educação inclusiva, tendo em conta recursos e estratégias diferenciadas que promovam o acesso ao currículo e daí à participação ativa.

Todavia, salientamos que no DL 3/2008 já se referia como imperativo que as mudanças não se delimitam às medidas, mas igualmente ao contexto escolar (preâmbulo do DL 3/2008), estando sublinhado no presente decreto que cada escola deve encontrar as estratégias de ação apostando na autonomia da escola e que “Isto implica uma aposta decisiva na autonomia das escolas e dos seus profissionais” (preâmbulo do DL54/2018, p. 2918).

Deste modo, desafia-se de novo a educação para a inclusão como opção fundamental e central tendo Pereira e Ucha referido no V Congresso Internacional de Educação, Inclusão e Inovação, realizado pela Pró-Inclusão, Associação Nacional de Docentes de Educação Especial (Lisboa, 2017), que as

dimensões da inclusão incluem: Presença: Estar presente; Participação: Estar envolvido; Progresso: Aprender. Neste quadro, impõe-se a referência à abordagem multinível em educação, modelo com práticas científicas comprovadas, proveniente dos Estados Unidos que pretende dar resposta à diversidade num continuum de intervenções, de práticas pedagógicas, em função das necessidades de cada aluno, com vista ao sucesso educativo em processos monitorizados sistematicamente de modo a se adequar as estratégias e os recursos de forma sustentada.

A avaliação faz parte do dia-a-dia do ser humano em todas as dimensões da sua vida. Espontaneamente avaliamos, temos em consideração as estratégias a melhorar para um maior compromisso de participação proactiva numa sociedade pluralista, rica e competitiva. Tal como Valadares, J. e Graça (1998) referem, a avaliação é essencial no ser humano uma vez que serve como guia eficaz nas decisões individuais ou grupais. Os mesmos autores salientam que não se tem revelado um termo simples, nem tão pouco consensual, existindo diversos significados atribuídos ao termo avaliação dado ao seu “carácter multidimensional” (Valadares, J. & Graça, 1998). Estes são os princípios subjacentes à abordagem multinível, na importância da avaliação e monitorização constante, “uma visão compreensiva, holística e integrada; uma atuação proativa e preventiva; uma orientação para a qualidade e eficácia dos processos e uma estruturação dos processos de tomada de decisão em função dos dados” (Pereira, 2018, p.19). A abordagem multinível sugere uma operacionalização de acordo com os diferentes níveis de dificuldade, tendo em conta a linha de base do aluno, situando-o num determinado nível de resposta à necessidade. Este modelo piramidal, de três níveis de apoio/suporte variam em tipo, intensidade e frequência, conforme a necessidade do aluno (FENPROF, 2017), sendo a base de carácter universal com medidas aplicáveis a todos os alunos. A este nível, utilizam-se os apoios e recursos existentes para todos os alunos que deles careçam (Correia, 2017). Realizam-se os despistes, que poderão ser efetuados em diferentes momentos do ano letivo, rastreando os alunos que poderão estar em risco, avaliando-os. Torna-se assim uma medida

preventiva (Pereira, 2018). No segundo nível, as medidas seletivas dirigem-se a alunos com risco maior de insucesso educativo. Neste caso, os apoios utilizados não estão disponibilizados para todos os alunos, mas “orientados para os alunos que apresentem problemas acentuados de teor académico ou comportamental (socioemocional)” (Correia, 2017, p.3), com necessidade de maior suporte à inclusão suportado em pequenos grupos e em tempos delimitados. No terceiro nível, as medidas adicionais necessitam já de uma intervenção frequente e intensiva no tempo, de acordo com o perfil de funcionalidade de cada aluno, podendo ser igualmente em pequenos grupos ou individualmente. Conclui-se, deste modo, que a abordagem multinível tem períodos de tempo de suporte de acordo com o nível do aluno. Conforme se avança de nível, a intervenção, o suporte, vai-se tornando mais intenso requerendo docente de educação especial” enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem” (DL54/2018, p.2921). Relewa-se o papel dos docentes de educação especial enquanto elementos interventivos das equipas educativas na “definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular” (preâmbulo do DL 54/2018, p.2918).

Não podemos deixar de referir que não se verificam níveis estanques de medidas de suporte, dado que o aluno pode ter medidas cumulativas entre si (DL54/2018). De relevar que todas as medidas se aplicam em função da promoção de competência e desenvolvimento de aprendizagens por referência ao currículo (Pereira, 2018).

Salientamos ainda a relevância da equidade nos dois decretos e da mesma, a mais-valia da diversidade e a necessidade da individualização e adequação das estratégias tendo em conta a diferença para a condução da cidadania para todos (preâmbulo do DL 3/2008; CE, 2018; CNE, 2018).

O respeito e a tomada da vez ajudam as vivências diferenciadas, fortalecem laços e enriquecem o trabalho a desenvolver, elevando as expectativas de todos os alunos. Assim, a escola na sua obrigatoriedade por períodos cada vez mais longos, conduz a novas práticas por todos os profissionais, tendo em conta

o acolhimento de todos na diversidade e num projeto comum em que toda a comunidade se sinta pertença (Canário, 2009). O autor ressalta que a escola não pode escapar a este desafio. Deste modo, de forma a potenciar a mudança nas escolas, para que se desenvolva uma educação inclusiva, nomeadamente quanto ao acesso a um currículo e ambiente de acordo com a singularidade de cada aluno, salientamos Ainscow (1995), que defende seis aspetos essenciais: uma liderança eficaz, por parte do professor titular e da escola em si; o envolvimento dos profissionais, alunos e estudantes nas políticas e decisões da escola; o compromisso de realizar uma planificação assente numa base colaborativa; o desenvolvimento de estratégias de coordenação; uma maior focalização nos potenciais benefícios da investigação e reflexão; e uma aposta numa política de desenvolvimento profissional da equipa.

Das estratégias, o DL 3/2008 salienta como recursos: conteúdos, processos, procedimentos, instrumentos e tecnologias e o novo decreto ressalva com acomodações curriculares, embora os dois afunilem para o pressuposto da remoção de barreiras à aprendizagem.

Dos dois decretos, se relevam a importância da participação e envolvimento dos pais e encarregados de educação em todo o processo educativo como um direito e dever de cooperação ativa na educação do seu educando (Art.º 4.º do DL 54/2018). De salientar que é nos anos setenta que surge esta questão da consciencialização da importância parental e reconhecimento legal do envolvimento ativo dos pais na vida educativa dos seus educandos, refletida na legislação americana, Individuals with disabilities Education Act (IDEA), que definiu como obrigação das escolas, o envolvimento da família na educação dos seus filhos, implicando deste modo alterações nas práticas organizacionais da escola tendo em conta as interações e decisões entre todos os envolventes educativos (Silva, 2008). Surge a ideia de que o incentivo da ligação entre escola, família e comunidade tem como objetivo iniciar ou fortalecer as interações na aceitação das diferenças, trabalhando as competências “socioemocionais” em forças conjuntas (Silva, 2008). O papel do aluno também é mais evidenciado dando relevo à autodeterminação (CE, 2018; CNE, 2018).

Tendo em conta o referido, julgou-se pertinente analisar-se o primeiro ano da alteração da legislação que implicou mudanças no terreno. A análise documental constituiu-se como uma estratégia de recolha de dados, estudando os procedimentos e dispositivos de suporte ativados à luz do DL3/2008 e do DL 54/2018, com uma análise comparativa de processos desenvolvidos para os mesmos alunos ao abrigo das duas legislações. Em análise estará: (i) o processo de avaliação quanto aos profissionais envolvidos e encarregados de educação, aos métodos de avaliação usados, e à documentação dos resultados; (ii) as medidas de suporte para a inclusão implementadas; (iii) o apoio prestado em termos do apoio acrescido pelos técnicos especializados; apoio acrescido de docentes; tempo de apoio na sala de aula; tempo de apoio do professor de educação especial; (iv) e a natureza biopsicossocial da descrição da participação e necessidades de apoio dos alunos.

3.2. MÉTODO

Para o efeito de se realizar uma análise comparativa dos processos de suporte implementados ao abrigo da atual legislação com aqueles desenvolvidos à luz do anterior DL3/2008, optou-se por um estudo de caso com análise documental dos processos individuais dos alunos. Os processos disponibilizados foram selecionados aleatoriamente.

3.3. PARTICIPANTES

O estudo realizou-se numa escola básica de segundo e terceiro ciclo da zona norte do país, com 30 alunos que ao abrigo do DL3/2008 eram alvo dos serviços de educação especial – tendo sido reavaliados e reconfigurados ao parecer da

atual legislação. A amostra dos processos foi de forma aleatória, tendo verificado que dos mesmos integravam categorias como dislexia, autismo e incapacidade intelectual. As idades correspondentes compreendem entre os 10 e os 16 anos com as seguintes características demográficas: 27 alunos do segundo ciclo e 3 do terceiro ciclo.

A amostra é detalhada na Tabela 1 que se segue:

Tabela 1. Características demográficas dos alunos

Nº alunos	C/ Dislexia *		C/défice cognitivo ligeiro*		C/défice cognitivo moderado*		C/ Asperger*		C/défice cognitivo grave *		Total Categorias		%		
	*diagnóstico constado no processo														
	DL 03/08	DL 54/18	DL 03/08	DL 54/18	DL 03/08	DL 54/18	DL 03/08	DL 54/18	DL 03/08	DL 54/18	DL 03/08	DL 54/18	DL 03/08	DL 54/18	
Ano de escolaridade															
2º ciclo > 5º e 6º ano	27	5	5	9	9	9	9	0	0	4	4	27	27	90%	90%
3º ciclo > 7º e 8º ano	3	1	1	0	0	0	0	2	2	0	0	3	3	10%	10%
Total Alunos	30	6	6	9	9	9	9	2	2	4	4	30	30	100%	100%
Sexo															
Feminino	10											10	10	33%	33%
Masculino	20											20	20	67%	67%
Idade															
	M=13.97 DP=1.81														

Como podemos verificar, a amostra é maioritariamente do sexo masculino, com 20 alunos a que corresponde uma taxa de 66,7%, maioritariamente do segundo ciclo.

3.4. INSTRUMENTOS

Para análise dos dados, foi adaptado o codebook do documento da Avaliação Externa à implementação do Decreto-lei 3/2008 (Simeonsson, R., Sanches, M., Maia, M., Pinheiro, S., Tavares A., Alves, 2010), sobre os seguintes indicadores:

- Utilização dos documentos da DGE - manteve-se a utilização dos documentos sugeridos pela DGE?
- Medidas de suporte à aprendizagem e à Inclusão - que medidas foram adotadas na reavaliação dos alunos?
- Apoio acrescido de docentes – que apoio se revela? Os alunos mantiveram o apoio de outros docentes?
- Apoio acrescido de técnicos - Os alunos mantiveram o referido apoio?
- Tempo de apoio do professor de Especial – Quanto tempo é descrito de apoio?
- Métodos de avaliação usados - Mantiveram-se os métodos ou foram diversificados?
- Elementos envolvidos na referenciação; no processo de avaliação e na elaboração dos documentos – Que elementos se envolvem no processo educativo com o novo decreto?
- Tempo de suporte na sala de aula – Existe referência a suportes na sala de aula?
- Papel da família - qual o papel da família com o novo decreto?

As descrições de desempenho/participação dos alunos foram ainda sujeitas a uma análise de conteúdo, onde se desenvolveu, nos processos relativos ao DL lei 54/2018, a uma categorização das unidades de significado de natureza dedutiva, tendo por referência a CIF. Pretendeu-se deste modo empreender uma contagem do número de referências a aspetos do corpo, da atividade e participação e do ambiente nas descrições elaboradas à luz do 3/2008 e do 54/2018 como o exemplo da tabela.

Tabela 2. Exemplo de Codificação

Excerto de texto	Codificação com referência à CIF:
“Demonstra atitudes de agitação, como levantar a cabeça, mexer-se constantemente na cadeira, levantar-se e volta a sentar, parecendo advir de uma alteração das funções psicomotoras”.	(b1470.3)
“O seu tempo na tarefa é de cerca de 30 segundos”	(d160.3)
A utilização de um colete de peso (proprioceptivo) torna-se uma estratégia com efeitos positivos, para o controlo psicomotor.	(e130+3).

3.5. PROCEDIMENTOS

Para se iniciar a recolha de dados, procedeu-se a um pedido de autorização à diretora do agrupamento de escolas, assim como aos encarregados de educação dos alunos afetos à análise dos documentos.

Após a resposta positiva ao pedido de autorização do estudo, os processos foram recolhidos e fotocopiados, com eliminação de quaisquer dados de identificação pessoal. A cada processo foi atribuído um código numérico para efeitos de emparelhamento dos dados referentes ao mesmo nos dois momentos em análise.

Para assegurar a fiabilidade da análise conduzida – especificamente da análise de conteúdo, foi solicitada cooperação a outros profissionais de educação.

4. CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

4.1. RESULTADOS

Neste estudo, como referimos, tentamos perceber de que modo se operacionalizou na escola a mudança para o novo decreto, com uma análise documental dos processos individuais dos alunos, comparativamente ao DL 3/2008.

4.1.1. Utilização dos documentos da Direção Geral de Educação

Iniciamos a apresentação dos resultados pela observância da comparação, nos dois Decretos Lei, dos documentos RTP e PEI baseados; ou não; nos modelos de suporte patentes nos manuais dos referidos decretos, mesmo não sendo de carácter vinculativo. Da análise, concluímos que como no anterior decreto, os documentos basearam-se nos apresentados no manual de apoio à prática.

4.1.2. Análise comparativa das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

Tendo em conta a relevância das medidas no processo educativo de cada aluno, quisemos estabelecer uma comparação relativamente ao processo de reavaliação efetuada na amostra documental dos processos dos alunos.

Conforme mostra a tabela 3, parece existir continuidade no grau de intervenção ao nível da gestão das medidas, isto é, os casos que outrora seguiam um CE (4), são atualmente objeto de adaptações curriculares significativas, nas medidas adicionais.

Aqueles que continham sobretudo adequações curriculares tomaram a forma de medidas universais (10), ou medidas de apoio seletivas, com adaptações curriculares não significativas (16).

Dos alunos com adaptações curriculares não significativas, 9 referiam no processo défice cognitivo moderado (5), dislexia (5), Síndrome de Asperger (2). Salienta-se que dos alunos que foram encaminhados para medidas universais, 1 indicava dislexia ligeira e 9 défice cognitivo ligeiro, mencionando-se nas avaliações, dificuldades ao nível da expressão, vocabulário pobre e dificuldades na leitura e escrita. Ressalta-se o art.º 28 – adaptações ao processo de avaliação, que não sendo uma medida, pode ser aplicável a qualquer aluno que o necessite, como foi o que apuramos em documento próprio. A todos os alunos foi aplicado este artigo.

Tabela 3. Medidas de suporte à aprendizagem e à Inclusão

DL 3/2008		DL 54/2018			
Medidas educativas		Medidas universais	Medidas seletivas (adaptações curriculares não significativas)	Medidas adicionais (adaptações curriculares significativas)	Adaptações ao processo da avaliação
		Artº8	Artº9	Artº10	artº28
		10 alunos	16 alunos	4 alunos	30 alunos
Adequações Curriculares artº 18	30 alunos	C/ Dislexia - 6 alunos	C/ Défice cognitivo moderado – 9 alunos	C/ Défice cognitivo moderado – 9 alunos	-
	26 alunos	C/ Défice cognitivo ligeiro – 9 alunos	C/ Défice cognitivo ligeiro - 9 alunos	C/ Dislexia – 5 alunos	-
		C/ Défice cognitivo moderado - 9 alunos	C/ Asperger – 2 alunos		
		C/ Asperger - 2 alunos			
Currículo Específico Individual artº 21	4 alunos	Défice cognitivo grave – 4 alunos	-	-	Medidas adicionais – 4 alunos (Défice cognitivo grave)

4.1.3. Análise comparativa da implementação dos suportes ao nível do apoio acrescido

Como referido no corpo do trabalho, de que modo os serviços se organizam por forma a remover as barreiras e caminhar para uma inclusão efetiva? As redes de apoio são fulcrais, deste modo, o apoio acrescido é importante. Deste, concluiu-se que neste primeiro ano da implementação da legislação e da amostra, manteve-se inalterado quanto aos profissionais envolvidos, como se pode verificar na tabela. Ao nível dos docentes (professor de educação especial, professor de apoio, professores tutores ou professores das disciplinas) manteve-se o mesmo número de alunos em apoio. Quanto ao suporte dos técnicos (psicólogo e terapeutas), aferimos que o número de alunos apoiado se manteve.

De notar, contudo, que o tempo de apoio em sala de aula se tenha afirmado como elemento manifesto nos processos do DL 54/2008 (com moda de 1h) em contraponto com os do DL 3/2008 onde essa informação estava ausente. O tempo de suporte do Professor de educação especial mantém-se muito semelhante nos dois momentos analisados, igualmente com moda de 1h.

Tabela 4. Suportes ao nível do apoio acrescido

		Dec. Lei 3/2008		Dec. Lei 54/2008	
		Número Total alunos	%	Número Total alunos	%
Por docentes	Prof. ed. Especial	25	83,33%	25	83,33%
	Prof. apoio educativo	3	10,00%	3	10,00%
	Tutorias	2	6,67%	2	6,67%
	Docentes por disciplina	22	73,33%	22	73,33%
Por técnicos	Psicólogo	8	26,67%	8	26,67%
	Terapeuta Ocupacional	5	16,67%	5	16,67%
	Terapeuta da Fala	13	43,33%	13	43,33%
	Fisioterapeuta	2	6,67%	2	6,67%
Tempo suporte sala aula M (DP)	Sem informação - 28 alunos		Mo=1h (n=11; 36.7)		
	Com 1 hora - 2 alunos				
Tempo suporte prof. ed. esp. M (DP)	M=1.97 (1.71)		M=1.90 (2.47)		
	Mo=1h (n= 18; 60)		Mo=1h (n=16; 53.3)		

4.1.4. Análise comparativa dos elementos envolvidos na referenciação e avaliação

Da análise efetuada na comparação documental, parece não existir qualquer alteração no número e tipo de elementos envolvidos no processo de referenciação, avaliação e elaboração documental. Os elementos mais envolvidos são o diretor de turma e o professor de educação especial (30) que estão presentes em todo o processo, desde a referenciação, sendo estes a despistar a necessidade de suportes para a aprendizagem e inclusão. Os

restantes profissionais, psicólogo (14), médico (11), terapeuta da fala (10), terapeuta Ocupacional (2), e Fisioterapeuta (1) envolveram-se após a referência, na avaliação processual e das medidas, assim como na elaboração dos documentos inerentes.

As mudanças parecem residir no papel dos encarregados de educação na elaboração dos documentos manifestando um papel mais ativo no processo, em evidência nos documentos do Relatório Técnico Pedagógico, Programa Educativo e Plano Individual de Transição, onde se especifica a sua intervenção. Salientamos o preenchimento de elementos referentes às potencialidades, expectativas e necessidades do aluno e família. Dos mesmos, o papel do aluno encontra-se igualmente em evidência, nos mesmos campos referidos e na assinatura dos documentos (que não acontecia com o DL3/2008), parecendo-nos um passo importante no Planeamento Centrado na Pessoa. De facto, o aumento da participação demonstra evidência no presente, no registo, onde se pode verificar e planear em função dos interesses explanados pela família e aluno.

Desta análise, podemos destacar, além da alusão à aspiração de felicidade e um bom emprego, a indicação de profissões, referidas pelos alunos e pais como: padeiro (2), cozinheiro (2), mecânico (1), trolha (2), marceneiro (1), cabeleireira (2), empregado no supermercado (2), massagista (1), jogador de futebol (1), ou empregado de mesa, empregado na câmara municipal (1). Por outro lado, sobressaem as potencialidades e interesses referidos pelos alunos e pais:

- Alunos: - “gosto muito de dançar”, sei trabalhar com os computadores e telemóveis”, “gosto dos animais e sei tratar deles”, “gosto de trabalhar no campo”, “gosto muito de trabalhos manuais”, “gosto de ler um livro e jogar futebol”, “gosto de brincar no parque e praticar natação”, “interessa-me falar com os meus amigos e estar na escola”, “gosto de ir ao shopping e de estar em casa”, “Sei trabalhar de cabeleireira”, “gosto de desenhar”, “gosto de passear”, “gosto de andar de bicicleta”.

Todos referem que nos tempos livres vêm televisão, salientam o apoio do pai, mãe e irmãos. Dois alunos referem o apoio da explicadora.

- Pais e encarregados de educação: - “o meu filho tem muito jeito para os computadores”, “adora limpar e arrumar”, “tem gosto de trabalhar de cabeleireira”, “gosta e sabe dançar muito bem”, “sabe pintar e desenhar”, “sabe e adora arrumar tudo”, “gosta muito de montar e desmontar coisas”, “tem muito jeito para animais”.

Ressalva-se que 8 famílias, referindo expectativas relativamente a uma profissão futura, assinalavam igualmente que era muito cedo para pensar nisso, salientando ainda das evidências, a importância da leitura e escrita: “gostava que o meu filho soubesse ler e escrever”, “é difícil ele ler”, “o importante é saber ler e escrever e por isso não sei como será o futuro do meu filho”, “gostava que o meu filho soubesse ler e escrever bem para se tornar mais autónomo”, “as expectativas são limitadas visto que o meu filho não se interessa em ler e escrever”, “gostava que soubesse ler e escrever melhor, para acabar o ensino obrigatório”. De referir o apontamento para mais ajudas (apoio), nas diferentes disciplinas para os seus educandos.

Tabela 5. Análise comparativa dos elementos envolvidos no processo de referenciação e avaliação

Etapas	Pais		Prof. Ensino Reg.		Prof. Ensino Especial		Psicólogo		Terapeuta Ocupacional		Terapeuta da Fala		Fisioterapeuta		Medico	
	% casos		% casos		% casos		% casos		% casos		% casos		% casos			
	DL 03/08	DL 54/18	DL 03/08	DL 54/18	DL 03/08	DL 54/18	DL 03/08	DL 54/18	DL 03/08	DL 54/18	DL 03/08	DL 54/18	DL 03/08	DL 54/18	DL 03/08	DL 54/18
Processo de Sinalização/referenciação			30 (10)	30 (10)	30 (10)	30 (10)										
Processo de avaliação	30 (10)	30 (10)	30 (10)	30 (10)	30 (10)	30 (10)	14 (46)	14 (46)	2 (6.7)	2 (6.7)	10 (33)	10 (33)	1 (3.3)	1 (3.3)	11 (36)	11 (36)
Elaboração dos documentos Rtp e PEI	30 (10)	30 (10)	30 (10)	30 (10)	30 (10)	30 (10)	14 (46)	14 (46)	2 (6.7)	2 (6.7)	10 (33)	10 (33)	1 (3.3)	1 (3.3)		

4.1.5. Registos de avaliação

Da análise documental, verificamos que existem registos das avaliações realizadas em ambos os momentos. Verifica-se igualmente que a terminologia da Classificação Internacional de Funcionalidade se extingue nos documentos elaborados ao abrigo do DL 54/2008. Observa-se ainda que os relatórios de avaliação de outros profissionais (médicos ou técnicos) existem em todos os processos.

Tabela 6. Registos de avaliação

	Dec. Lei 3/2008		Dec. Lei 54/2008	
	Número Total alunos	%	Número Total alunos	%
Registo da avaliação	30	100%	30	100%
Uso da terminologia C.I.F.	30	100%	0	0%
Relatórios de outros profissionais	30	100%	30	100%

4.1.6. Métodos de avaliação

Relativamente aos métodos usados para a avaliação das necessidades de suporte, são idênticos, incluindo em todos os casos e em ambos os momentos, testes, observação, mostras de trabalho e consulta do processo.

Tabela 7. Métodos de Avaliação

	Dec. Lei 3/2008		Dec. Lei 54/2008	
	Número Total alunos	%	Número Total alunos	%
Testes	30	100%	30	100%
Entrevista	0	0%	0	0%
Observação	30	100%	30	100%
Mostras de trabalho	30	100%	30	100%
Consulta de processos	30	100%	30	100%
Sem informação	0	0%	0	0%

4.1.7. Análise comparativa da descrição da funcionalidade e contexto

Como se pode interpretar na tabela 8, o número médio de unidades de significado encontradas nos processos do DL 54/2018 parecem ser menores comparativamente à extensão das descrições efetuadas à luz do DL 3/2008. A informação parece ter sido reduzida ao nível dos componentes Funções do Corpo, Atividade e Participação, assim como Fatores Ambientais. Como se nota na tabela, de um decreto para o outro os mesmos alunos passaram a ser descritos com menos informação sobre a funcionalidade. Especificamente, assistiu-se, relativamente ao número total de códigos a uma redução de metade de descrições efetuadas no presente DL 54/2018. Detalhadamente se verifica que ao nível das funções, de 119 códigos, passou para 56 nas funções do corpo,

da atividade e participação de 312 códigos passou para 175 e dos fatores ambientais, de 108 para 76 códigos.

Tabela 8. Menções à funcionalidade e contexto

Menções à funcionalidade e ao contexto	Dec. Lei 3/2008			Dec. Lei 54/2008		
	Número Total	Média	%	Número Total	Média	%
Menções às funções do Corpo (b)	119	3,70	22%	56	1,80	18%
Menções às atividades e Participação (d)	312	10,40	58%	175	5,10	57%
Menções aos fatores ambientais (e)	108	3,40	20%	76	1,90	25%
Total de unidades de significado	539	17,50	100%	307	8,80	100%

Podemos evidenciar da tabela 9, ainda das ocorrências no perfil de funcionalidade e contexto, que muita informação deixou de ser apontada no DL54. Salientamos o código b167 - Funções mentais da linguagem, que de vinte e três ocorrências, passou para zero. O código b140 – funções da atenção, de 14 para 6. O código d170 – escrever, de vinte e nove ocorrências passaram para oito, d166-ler, de vinte e quatro passou para 6 ocorrências, d160- concentrar a atenção, de vinte e um, passou para nove ocorrências, o código e330 – pessoas em posição de autoridade, passou de vinte e três para quinze ocorrências e o código e310 – família próxima, de vinte e três para quinze.

Tabela 9. Ocorrências das funções, participação e fatores ambientais

Menções	CIF	Total CIF Com Ocorrências>4		
		Dec. Lei 3/2008	Dec. Lei 54/2008	Variação
Funções do corpo	b117	6	7	17%
	b126	5	10	100%
	b130	0	11	-
	b140	14	6	-57%
	b144	11	6	-45%
	b147	7	0	-100%
	b152	5	0	-100%
	b167	23	0	-100%
	Total	78	40	-49%
Atividade e participação	d133	0	5	-
	d137	14	0	-100%
	d145	5	0	-100%
	d150	6	0	-100%
	d155	12	0	-100%
	d160	21	9	-57%
	d161	9	8	-11%
	d163	16	7	-56%
	d166	24	6	-75%
	d170	29	8	-72%
	d172	18	0	-100%
	d175	15	0	-100%
	d177	0	6	-
	d199	7	0	-100%
	d210	16	19	19%
	d220	7	0	-100%
	d230	11	0	-100%
	d310	6	0	-100%
	d330	7	0	-100%
	d350	9	0	-100%
d710	11	16	45%	
d720	0	7	-	
d820	11	9	-18%	
d920	0	19	-	
Total	254	119	-18%	
Dos fatores ambientais	e110	7	0	-100%
	e130	0	8	-
	e310	23	15	-35%
	e325	0	12	-

	e330	26	0	-100%
	e355	23	14	-39%
	e360	10	19	90%
	Total	89	68	-24%

4.2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com este estudo pretendeu-se aferir de que modo se operacionalizaram as mudanças com a alteração da legislação relacionada com a educação inclusiva.

Iniciamos com a referência à utilização do Manual de Apoio à Prática, para a realização dos documentos RTP e PEI nos dois decretos. Assim como mencionado no relatório do Projeto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 onde se avaliou que “modelos disponibilizados pela DGIDC foram considerados úteis” (Simeonsson, R., Sanches, M., Maia, M., Pinheiro, S., Tavares A., Alves, 2010, p.10) , do parecer da CNE, recomenda-se igualmente a sua utilização como recurso útil e esclarecedor de dúvidas, assim como meio de “encontrar caminhos coerentes” (CNE, 2018, p.12).

Do estudo, não se verificam ainda mudanças substantivas no que respeita à equipa multidisciplinar e em relação ao processo de avaliação o que pode ser explicado pelo momento em que se recolheram os dados – no primeiro ano letivo da implementação da lei. Sanches e Teodoro salientam do percurso na inclusão e de uma escola para todos: “A escola em que vivemos e trabalhamos, microcosmos sociais, está longe de cumprir estas prerrogativas, mas há um caminho a percorrer” (Teodoro, S. & Sanches, 2006, p.69).

Salienta-se a continuidade da parceria com os diferentes técnicos especializados, constituindo-se um recurso enriquecedor de colaboração no suporte para a avaliação e estruturação de estratégias na promoção do potencial dos alunos, eliminando ou reduzindo as barreiras à participação nos diferentes contextos (Pereira, 2018).

Dos métodos de avaliação utilizados em ambos os decretos, verificamos o uso de diferentes instrumentos, nomeadamente, entrevista, observação, mostras de trabalho e consulta de processos, podendo significar a implementação de um conjunto de procedimentos que torna possível observar, registar e documentar através de formas diversas, as evidências, contribuindo para o melhor conhecimento do aluno e daí otimizar as estratégias e medidas mais adequadas na realização dos documentos como Relatório Técnico Pedagógico, Programa Educativo ou o Plano Individual de Transição.

Da análise comparativa da implementação dos suportes, verificamos que o apoio acrescido manteve-se inalterado no que concerne aos profissionais, embora se tenha afirmado o apoio em sala de aula (com uma hora) com a implementação do novo decreto, o que se torna um passo positivo no processo de implementação de inclusão na escola. Apreciamos destacar da implementação do apoio do docente de educação especial na sala de aula, o referente ao seu papel, essencial nos processos de gestão do ambiente de sala de aula, na adaptação necessária de materiais e recursos, na implementação de estratégias diferenciadas e na monitorização das medidas entre outros (Pereira, 2018). O trabalho de parceria na sala de aula de professor de educação especial e docente titular de turma pode significar a possibilidade da diferenciação e flexibilização para uma maior participação nos diferentes contextos, se os professores assim o quiserem, pois como Sanches - Ferreira salienta, dependendo das crenças e valores e da perceção do “que vale a pena e é justo”, se mostram mais tolerantes agindo em conformidade (Sanches-Ferreira, 2007, p.112).

De acordo com Cabral e Alves (2017) esta prática implica que toda a equipa educativa tenha tempos comuns para poder trabalhar com diferentes grupos de alunos, numa perspectiva de trabalho de natureza disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, para que os alunos possam trabalhar de forma diversificada. Esta mudança é um desafio a toda a equipa educativa, uma vez que implica uma mudança nos modos de pensar, planear, agir e interagir. Suscita-nos ainda nesta alteração, o Desenho Universal da Aprendizagem subjacente, tendo

como finalidade o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam o acesso ao currículo, a participação e o progresso de todos os alunos, independentemente das suas capacidades (Quaglia, 2015, cit in Nunes, C. & Madureira, 2015). Esta abordagem centra-se na dimensão pedagógica, nomeadamente nas práticas de ensino a desenvolver pelos docentes, minimizando as barreiras que possam obstar à aprendizagem ou à componente social na sala de aula. Daí a importância de se investigar o que limita em termos de gestão do currículo e não elevar as incapacidades /limitações dos alunos (Nunes, C. & Madureira, 2015).

Madureira e Leite (2003) salientam num currículo aberto, a possibilidade de se organizar de forma flexível a estrutura e sequencialização das aprendizagens, bem como os processos de ensino a desenvolver para atingir essas aprendizagens. Correia (2003) considera que devem ser as características e necessidades dos alunos a determinar o currículo a considerar, flexibilizando-se o trabalho em grupo e apresentando-se os assuntos de forma o mais concreta possível para estimular a participação. Muitas vezes é necessário recorrer a um currículo especial ou a alterações do currículo para que se desenvolvam ao máximo as capacidades e potencialidades do aluno (Mesquita, 2005). Todavia, como Leite (2011) sustenta, “diferenciar não é reduzir ou simplificar o currículo comum: é definir estrategicamente percursos de aprendizagem diferenciados, que permitam a cada um dos alunos progredir no currículo com vista ao sucesso” (p.20).

Relativamente à análise comparativa das medidas de gestão curricular e da continuidade no grau de intervenção aferida, salientamos no Decreto-Lei 54/2018, a possibilidade de cada aluno com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão usufruir de adaptações ao processo da avaliação (artº28), conferindo uma maior equidade na avaliação e transversalidade nas diferentes disciplinas. O mesmo não sucedia com o decreto-lei 3/2008, estando de fora todos os alunos que não se encontravam elegíveis para a educação especial. A inclusão escolar deve contemplar todos aqueles que têm necessidades educativas e não somente os que manifestam deficiência

(Sanchez & Teodoro, 2006). Poderemos salientar da mudança conceptual o que se refere no Parecer sobre Regime Jurídico da Educação Inclusiva no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (CNE, 2018) em que se refere que a Educação Especial deixa de ser paralela à educação em geral, daí o termo Educação Inclusiva, de acesso a todos, assim como o termo necessidades educativas especiais deixar de fazer sentido, uma vez que todos os alunos têm necessidades educativas diferentes.

Booth, T., e Ainscow, (2002) salientam que o termo necessidades educativas especiais releva-se limitador pelo rótulo que daí advém podendo conduzir a baixas expectativas, assim como esquecer outros alunos que possam ter dificuldades sem o devido rótulo, não estando assim a ser realizado um trabalho para a diversidade dos alunos da escola. Neste sentido se destaca uma escola onde todos os alunos estão para aprender. Daí que a presença física não seja suficiente. Importa a pertença ao grupo e à escola participando efetivamente assim como uma escola que sente responsabilidade por todos os seus alunos (Rodrigues, 2003).

Simeonsson e Sanchez-Ferreira, no Projeto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008, salientam uma preocupação no envolvimento dos pais no processo de avaliação, discussão e estratégias (Simeonsson, R., Sanchez, M., Maia, M., Pinheiro, S., Tavares A., Alves, 2010). De facto, na análise comparativa dos elementos envolvidos no processo de referenciação e avaliação embora pareça no DL 3/2008 que o papel dos pais e encarregados de educação esteja presente, no presente decreto, observa-se um esforço maior na referida integração dos mesmos, numa participação mais ativa como condição basilar para o sucesso educativo e inclusão (CE, 2018; CNE, 2018). Especifica-se inclusive no manual de apoio à prática, os seus direitos e deveres uma vez que constituem peça fulcral no processo educativo. Releva-se ainda do manual de apoio à prática algumas linhas de orientação, com exemplos concretos de incentivo na cooperação e participação “através de melhorias ao nível da comunicação e atitudes e envolvimento das famílias na educação dos seus filhos” (Pereira, 2018, p. 15). A comunicação com os pais e

encarregados de educação pode eliminar as barreiras que possam existir tornando -se útil no conhecimento dos seus pontos de vista, ajustando-se medidas e atuações, tornando-se a educação objeto de responsabilidade de todos (Booth, T., & Ainscow, 2002). O facto dos documentos do DL 54 assinalarem espaços com procedimentos adotados para o envolvimento dos pais e alunos em evidência no Relatório Técnico pedagógico e PEI nas expetativas, potencialidades e necessidades, parece revelar um importante passo na concretização do Planeamento Centrado na Pessoa que apela ao desafio de congregar toda a comunidade de suporte que rodeia o aluno (pais, família, amigos, vizinhos, docentes e técnicos) na realização das aspirações, capacidades e sonhos, aliado ao desenvolvimento da autodeterminação e daí maior capacidade de intervenção social (Schalock, 2010). Este facto, no DL54/2018, revela caminhos para o desenvolvimento da autodeterminação percecionados com a capacidade que o indivíduo deve ter para definir objetivos baseados no conhecimento e valorização que tem de si próprio. As escolhas de possíveis profissões, assim como o reconhecimento das suas potencialidades/dons são fatores a desenvolver para a autodeterminação. A autodeterminação está intimamente relacionada com o comportamento intencional, com a escolha intencional. As escolhas têm como objetivo melhorar a qualidade de vida das pessoas tornando-se indicadores para estratégias a definir (Schalock, 2010). De igual modo, os resultados escolares melhoram quando a autoestima dos alunos está mais elevada e quando aos alunos se apela a um papel ativo, concedendo-lhes maior responsabilidade em todo o processo do quotidiano escolar (Lima, 2008).

Aranha (2001), ressalva que para que uma sociedade seja efetivamente para todos, abarca necessariamente uma mudança de perspetiva, não no ajuste da pessoa com incapacidade ao contexto /meio mas o inverso, como reclama o Paradigma de Suporte na responsabilidade do meio social em munir suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais que garantam a participação de quaisquer indivíduos nos diferentes contextos sociais, implicando a natureza Biopsicossocial (Carvalho, 2008; Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-

Santos, P., & Santos, 2012; Simeonsson, 2006). Do estudo, o que se verificou como diferente entre os dois momentos foi em relação às descrições dos alunos onde aparentemente se perderam informações tanto nas funções do corpo, atividade e participação, como nos fatores ambientais. Isso parece revelar/confirmar que o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade representava um importante suporte numa avaliação holística dos alunos (Aranha, 2001; Carvalho, 2008; Sanches-Ferreira, 2007; Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., & Santos, 2012; Simeonsson, 2006).

Do Parecer da FENPROF, embora tenham referido da discordância da utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), manifestam preocupação, uma vez que nada se prevê na atual legislação, colocando-se a questão de “quem decidirá os instrumentos a utilizar? E quais os instrumentos que poderão ser adotados?” (FENPROF, 2018, p.2).

Como se destaca do Projeto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008, o “modelo biopsicossocial, operacionalizado pela CIF, permitiu um maior conhecimento dos alunos e das suas necessidades” (Simeonsson, R., Sanches, M., Maia, M., Pinheiro, S., Tavares A., Alves, 2010, p.9). Para incluir necessitamos de conhecer a pessoa no seu todo e não em partes como por exemplo a sua deficiência. As problemáticas podem estar relacionadas essencialmente com o meio. Daí a necessidade de analisar a relação entre os indivíduos e o meio que os rodeia, com o intuito de melhorar o conhecimento da realidade e intervir de forma mais eficaz (Booth, T., & Ainscow, 2002). De facto, como se verificou/ documentou nos estudos, a CIF teve um importante papel na descrição da funcionalidade e nas devidas operacionalizações de estratégias e planificações. As limitações coexistem com capacidades e sendo identificadas tendo em conta os suportes necessários encaminham a uma ação positiva no funcionamento da pessoa com incapacidade, ou seja, quanto melhor forem planeados os devidos suportes, melhores os resultados de participação (AAIDD, 2010). Daí a importância de uma descrição o mais completa possível ao nível do perfil de funcionalidade.

Podemos referir Luckasson e Schalock, quando sublinham a interposição do fator ambiental (físico, social e atitudinal) e pessoal (idade, género, cultura e personalidade) como fatores determinantes para uma vida de maior qualidade (Schalock, 2010; Luckasson, R. & Schalock, 2012).

“A CIF enquanto classificação, não se limita a descrever de uma forma detalhada a incapacidade, descreve também de uma forma abrangente a possibilidade do impacto que os fatores ambientais produzem na funcionalidade do indivíduo, quer enquanto facilitadores, quer enquanto fatores barreira, sendo estes fatores que marcam a grande diferença entre as classificações anteriores e a CIF” (Fontes, 2010, p.173).

Maia e Santos, sublinham de vários autores (e.g., Alonso, 2004; Bickenbach, Chatterji, Badley & Ustun, 1999; Chen, 2007; Imrie, 2004; Suls & Rothman, 2004) a importância de uma perspetiva “compreensiva e individualizada” no modelo biopsicossocial para melhor se avaliar e intervir (Silveira-Maia, M &

Lopes-dos-Santos, 2010, p.2889). Não estaremos a regredir neste aspeto, com extinção da CIF?

5. CONCLUSÃO

Considera-se a Educação Inclusiva um termo de tal forma abrangente; que na sua análise; se deve centrar o conceito de cooperação, resposta às necessidades de todos os envolventes, participação, flexibilidade curricular, recursos diversificados, avaliação e monitorização.

Boas práticas de cooperação inerentes à educação inclusiva, tornam os intervenientes educativos mais seguros do que podem realizar no seu quotidiano, levando a atitudes mais positivas face à diferença e aos alunos em risco no acesso ao currículo (Morgado, 2009).

Deste modo, os líderes constroem e reconstróem nesta base filosófica. Daí a importância da lei e das medidas/políticas de incentivo visando uma educação de todos e para todos, numa maior inclusão social. Ora, como refere Fullan, a complexidade de uma ideia, não pode ser forçada à mudança. Necessariamente tem de se fazer pertença de quem a recebe, tendo em conta os contextos (Fullan, 1993). E os recetores interiorizam as inovações como complexas e imprevisíveis tendo em conta as certezas solidificadas (Alonso, 2000). A imposição de uma lei por si, não basta a uma efetiva mudança, por isso se reconstrói, se altera, se melhora face a práticas observadas e avaliadas. E tudo isto leva tempo, tempo a absorver, perceber e ativar, de forma a não correremos o risco de “tornar mais vulneráveis os professores e as escolas e que” (...) “se não quisermos que esta fique por um nível apenas superficial, devem ser criadas condições para que possam ir emergindo novas atribuições de sentidos e significados partilhados por todos” (Bolívar, 2003, p.306). Deste modo, as legislações publicadas, obtêm maior resposta se integrarem as propostas das escolas e se implicam os professores e alunos (Bolívar, 2003). Segundo este autor e Alonso (2000), a inovação passa pela reconfiguração da escola, no papel ativo dos docentes, na capacidade de gestão e reorganização, para a melhoria da aprendizagem dos alunos, estando intrinsecamente ligada aos recursos, ao

trabalho desenvolvido por todos e à possibilidade decisória das prioridades definidas a mudar. Nesta descentralização das políticas, Bolívar releva que se cria um compromisso para o objetivo legislado, ressaltando de novo que as implementações das leis, produzem mais resultados nesta envolvimento para uma melhoria contínua, reflexiva e baseada na prática dos intervenientes.

E pensamos ser este o passo que se reconfigura na nova legislação, embora tenha caído, a nosso ver, um importante instrumento de base, científico, para o enquadramento e avaliação da funcionalidade como o da Classificação Internacional de Funcionalidade.

Com a ajuda do manual de apoio à prática e a vontade dos professores numa escola mais inclusiva, relembramos os autores Booth, T., & Ainscow (2002) e a abordagem de inclusão, relevando-se como um processo constante de evolução da aprendizagem e da participação de todos os alunos, sendo que esta significa “(...) a aprendizagem em conjunto com os outros e a colaboração com eles em experiências educativas partilhadas”, requerendo “(...) um envolvimento ativo na aprendizagem, com implicações na forma como é vivido o processo educativo. Mais ainda, implica o reconhecimento, a aceitação e a valorização de si próprio”, (Booth, T., & Ainscow, 2002, p.7). Só assim, pensamos que o DL 54/2018, aliado ao DL55/2018, poderá ter caminhos de sucesso.

Com este estudo, observamos que ao nível organizacional se operaram poucas alterações, todavia aos poucos se faz caminho.

6. BIBLIOGRAFIA

Ainscow, M. (1995). Education For All: Make it Happen. Comunicação apresentada no Congresso Internacional da Educação Especial. 3-15. Birmingham. Inglaterra.

Ainscow, M. (2009) Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? UNESCO. Ed. Anped, Brasília, 2009.

Alonso, L. (2000). Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: Uma perspectiva integradora da mudança. Revista Território Educativo, nº7 pp. 33-42.

Alves, J. M., Palmeirão, C. (2017). Construir a autonomia e a flexibilização curricular - os desafios da escola e dos professores. (U. C. Editora, Ed.). Porto.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities - AAIDD. Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports. Washington, DC: AAIDD, 2012.

Aranha, M. (2001). Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Revista Do Ministério Público Do Trabalho, 160–173.

Binet, A.; Simon, T. (1904). Sur la nécessité d'établir un diagnostic scientifique des états inférieurs de l'intelligence. L'année psychologique. Vol. 11, p. 163-190.

Binet, A., & Simon, T. (1905a). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. L'Année Psychologique, 11, 191–244.

Bolívar, A. (2003). Como melhorar as Escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. (S. A. ASA Editora, Ed.). Porto.

Bolívar, A. (2009). Liderar as escolas no séc. XXI: uma liderança para a aprendizagem. Conferência Uma Liderança para a Aprendizagem (Universidade da Madeira)

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index para a inclusão – desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola Tradução para português de Costa, A.

M.B. & Vaz Pinto, J. Retrieved from
http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_79.pdf

Bronfenbrenner, U. (1996). A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Artes Médicas.

Bronfenbrenner, U.; Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. Handbook of Child Psychology, 1.

Cabral, I. & Alves, J. M. (2017). Labirinto escolar: ensaio de resgate (U. C. Editora, Ed.). Porto.

Cabral, I. & Alves, J. M. (2017). Um modelo integrado de promoção de sucesso escolar (MIPSE)- A voz dos alunos. revista Portuguesa de investigação educacional.

Canário, R. (2009). Prefácio. In V. Almeida (2010), O mediador sociocultural em contexto escolar (pp.11- 13). Mangualde: Edições Pedagógicas.

Carvalho, Rosita Edler (2004) Educação inclusiva com os pingos nos is. Porto Alegre: Mediação.

CARVALHO, Rosita Edler (2006). Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto: Editora Meditação

Carvalho, Rosita Edler (2008). Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Mediação.

CAST. (2014). About Universal Design for Learning.

CE. Parecer 03/2018: Regime Jurídico da Educação Inclusiva [PDF] (2018).

Retrieved from http://www.cescolas.pt/wp-content/uploads/2018/03/Parecer_03_2018_Educacao_Inclusiva.pdf

Chen et al., (2004) Human resouse for health: Overcoming de Crisis Ciência, I.-G. da E. e. (2016). A Escola Inclusiva: Desafios. Fundação Calouste Gulbenkian.

CNE. Recomendação n.º 1/2014, Políticas Públicas de Educação Especial, Diário da República, 2.ª série — N.º 118, Ministério da Educação. jul. 2018.

CNE. Parecer: Regime Jurídico da Educação Inclusiva no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário [PDF] (2018). Retrieved from https://fne.pt/uploads/cms/documentos_gerais/20180409110846_Parecer_Educacao_Inclusiva_Pos-Plenario.pdf

Correia, L. (2003). (org.). Educação Especial e Inclusão. Porto: Ed. Porto Editora.

Correia, L. M. Parecer quanto ao decreto-lei n. o ... de alteração ao decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro (Versão para consulta pública) [PDF] (2017).

Retrieved from
http://floraeditora.com/wpcontent/uploads/2017/10/PARECER_REMODELA_O_DECRETO_LEI.pdf.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018. Estabelece o Regime Jurídico da Educação Inclusiva. Diário da República, 1.ª série, n.º 129, Ministério da Educação. jul. 2018.

DGE (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação.

DGE (2018) Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4 – 1.ª Série. Ministério da Educação.

DGE (2018) - Decreto lei 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129 – 1.ª Série. Ministério da Educação.

Disabilities, A. A. on I. and D. (2010). AIIDDM Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports.

Eriksson, L., Welander, J., & Granlund, M. (2007). Participation in EverydaySchool Activities for children with and without disabilities. J Dev Phys Disabil, 485-502.

FENPROF. Proposta do Governo de regime legal de inclusão (2017). Retrieved from
https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_11078/Anexos/Rev_DL_3-Parecer_da_FENPROF.pdf

Fontes, A. P. et al. (2010). Funcionalidade e incapacidade: aspetos conceptuais, estruturais e de aplicação da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Revista Portuguesa de Saúde Pública.

Formosinho, J.; Machado. (2016) J. Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 16, pp. 11-31.

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a Inclusão. *Revista Da Educação*, XVI (1), 5-20.

Fullan, M. (1993). *Change forces. Probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.

Jiménez, R. (1997). Educação especial e reforma educativa, In. R. Bautista (Coord.), *Necessidades educativas especiais*, Lisboa: Dinalivro.

Leite, T. S. (2011). *Currículo e Necessidades Educativas Especiais*. In Coleção educação e desenvolvimento profissional docente. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lopes-dos-Santos, P., Sanches-Ferreira, M., & Santos, M. A. (2012). *A desconstrução do conceito de Deficiência Mental e a construção do conceito de Incapacidade*.

Luckasson, R., & Schalock, R. L. (2012). The role of adaptive behavior in a functionality approach to intellectual disability. In S. Santos & P. Morato (Eds.), *Comportamento Adaptativo - dez anos depois*. Cruz Quebrada: Edições FMH.

Luckasson, R. et al. (2002). *Retraso Mental – Definición clasificación y sistemas de apoyo (10a ed.)*. (M. A. Verdugo & C. Jenaro, Trad.). (A. Editorial, Ed.). Madrid.

Madureira, I.P. & Leite, T.S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta

Mesquita, M. F. (2005). *Currículos e Adaptações Curriculares Para Alunos com NEE*. Forum'2005 4 de março - Educação especial postura e consequências: atas. Escola Evaristo Nogueira (pp. 11-17)

Meyer, A., Rose, D. & Gordon, D. (2014) *Desenho Universal para a aprendizagem: Teoria e prática*, MAElenco professional Publishing.

Morgado, J. (2009). Educação Inclusiva nas Escolas Atuais: Contributos para a Reflexão. Atas do X Congresso Internacional Galeco-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.

Morato, P.; Santos, S. Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. A mudança de paradigma na conceção da deficiência mental, Revista de Educação Especial e Reabilitação, IV série, v.14, p. 51-55, 2007

Nunes, C. & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. Da Investigação Às Práticas, 5(2), 126–143.

O'Brien, J. O'Brien, C. L. (2000). The origins of Person-Centered Planning – a community of practice perspective. Responsive Systems Associates, Lithonia, GA. Acessível em <https://eric.ed.gov/?id=ED456599>

O'BRIEN, J. (2006). Reflecting on Social Roles: Identifying Opportunities to Support Personal Freedom & Social Integration.

OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (2012) OMS. (2004). Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) (Trad. Amélia Leitão). Lisboa: Direção-Geral de Saúde.

OMS. (2001) Relatório Mundial de saúde, Saúde mental: nova conceção, nova esperança: Direcção-Geral da Saúde

ONU (2008) Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência

Pereira, F. (2018). Educação Inclusiva: um imperativo ético. Noesis.

Pereira, F. (Coord.). (2008). Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Perrenoud, Ph. (1995) Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar, Porto, Porto Editora.

Rasheed, S. A., Fore III, C., Miller, S. (2006). Person-Centered Planning: Practices, Promises, and Provisos. The Journal for Vocational Special Needs Education.

Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva. As boas e as más notícias. In David Rodrigues (org.), Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, L.L., Rodrigues, D., Pires, A., L. Loureiro., L. (2017). V Congresso Internacional de Educação, Inclusão e Inovação, Atas. Pró-Inclusão, Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

Roldão. (2000). O currículo escolar da uniformidade à contextualização - campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação*, 81–92.

Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63–83.

Sanches-Ferreira, M. (2007). *Educação Regular, Educação especial – Uma história de separação*. (Edições Af). Porto.

Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., & Santos, M. (2012). A desconstrução do conceito da 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*, 553–568.

Sanderson, H. (2000). *Person-centred Planning: Key Features and Approaches*. Joseph Rowntree Foundation.

Santos, C. (2005). A Construção Social do Conceito de Identidade Profissional. *Revista Interações Número 8*.

Santos, M. A. (2017). Promoção da autodeterminação e da vida independente da Pessoa com deficiência e Incapacidade em contexto escolar. *Revista de Estudos Curriculares*.

Santos, M. S., Sanches-Ferreira, M., Silveira-Maia, M., Martins, S., Alves, S., & Lopes-dos-Santos, P. (2015). A avaliação de necessidades de apoio no desenvolvimento de Planos Individuais de Transição. *Revista Exedra - Número Temático – Educação Especial: Contributos Para a Intervenção*, 110–120. Retrieved from <http://www.exedrajournal.com/wpcontent/uploads/2016/02/08.pdf>

Santos, S., Morato, P., Ferreira, F., Aniceto, H. Colaço, A., Nogueira, J., Pereira, J., & Rocha, C. (2009). Escala de Intensidade de Apoios: estudo de validação e análise exploratória. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*. 16, 39-56.

Schalock, R., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., Gomez, S., Lachapelle, Y., Luckasson, R. & Reeve, A. (2010). Intellectual Disability Definition, Classification, and Systems of Supports. 11ª Edição, Washington, D.C.

Schwartz, A. A., Holburns, S. C. J. J. W. (2000). Defining person-centeredness: Results of two consensus methods. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*.

Silva, S. (2008). *Envolvimento Parental em crianças com Autismo*. Universidade Católica Portuguesa.

Silva, S. Freire, A., Freire, M., Ferreira, A. (2010). Novos atores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos *Revista Portuguesa de Educação*, 2010, 23(2), pp. 119-151, CIEd - Universidade do Minho.

Silveira-Maia, M & Lopes-dos-Santos, P. (2010). Práticas em Educação Especial à Luz do Modelo Biopsicossocial: O Uso da CI F-CJ como Referencial na Elaboração dos Programas Educativos Individuais. In *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* Universidade do Minho.

Simeonsson, R. J. (2006). Defining and Classifying Disability in Children. In: *Workshop on Disability in America A New Look*. The National Academies Press.

Simeonsson, R., Sanches, M., Maia, M., Pinheiro, S., Tavares A., Alves, S. (2010). *Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º3/2008 - Relatório Final*.

Stainback, Susan; Staincack, W. (2008). *Inclusão: um guia para educadores* (Artmed). Porto Alegre.

Teodoro, S. & Sanches, I. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*.

Thompson, J., Bryant, B., Campbell, E., Craig, E., Hughes, C., Rotholz, D., Schalock, R., Silverman, W., Tassé. M., Wehmeyer, M. (2004). *Supports Intensity Scale –User Manual*. American Association on Mental Retardation.

Thompson, J. R.; Bryant, B.; Campbell, E. M.; Craig, E.M. Schalock; R. L., Shogran, K. A.; Snell, M. E. W. (2009). *Conceptualizing supports and the support*

needs of people with intellectual Disability. Intellectual and Developmental Disabilities.

Thompson, J.; Hughes, C.; Schalock, R.; Silverman, W.; Tassé, M.; Bryant, B.; Craig, E. & Campbell, E. (2002). Integrating Supports in Assessment and Planning. *Mental Retardation*. 40 (5), 390-405.

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca.

UNESCO, (1990), Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 8p.

UNESCO (2000). Educação para todos: O Compromisso de Dakar UNESCO (2009) Policy Guidelines on Inclusion in Education UNESCO, Declaração de Incheon (2015).

Valadares, J. & Graça, M. (1998). Avaliando para melhorar a aprendizagem. Lisboa: Plátano.

ANEXOS

Gondomar, 2 de novembro de 2018

Ex.^a senhora Diretora,

No âmbito da minha tese de Mestrado de Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição, na Escola Superior de Educação do Porto, orientada pela Prof. Doutora Manuela Sanches Ferreira, proponho analisar a operacionalização dos processos de suporte implementados ao abrigo da atual legislação; DL54/2018; comparativamente aos mesmos desenvolvidos à luz do anterior DL 3/2008, num estudo de caso. Esta análise será documental dos processos individuais de uma amostra aleatória de alunos do segundo e terceiro ciclo.

Deste modo, venho por este meio solicitar a sua autorização para que me possam ser facultados os referidos documentos, preservando o anonimato das Escolas e dos alunos.

Pede deferimento

Célia Marisa Alves

Gondomar, 2 de novembro de 2018

Ex. Senhor (a) Encarregado(a) de educação:

No âmbito da minha tese de Mestrado de Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição, na Escola Superior de Educação do Porto, orientada pela Prof. Doutora Manuela Sanches Ferreira, proponho analisar a operacionalização dos processos de suporte implementados ao abrigo da atual legislação; DL54/2018; comparativamente aos mesmos desenvolvidos à luz do anterior DL 3/2008, num estudo de caso. Esta análise será documental dos processos individuais de uma amostra aleatória de alunos do segundo e terceiro ciclo.

Deste modo, venho por este meio solicitar a sua autorização para que me possam ser facultados os referidos documentos, preservando o anonimato dos alunos.

Pede deferimento

Célia Marisa Alves

NM