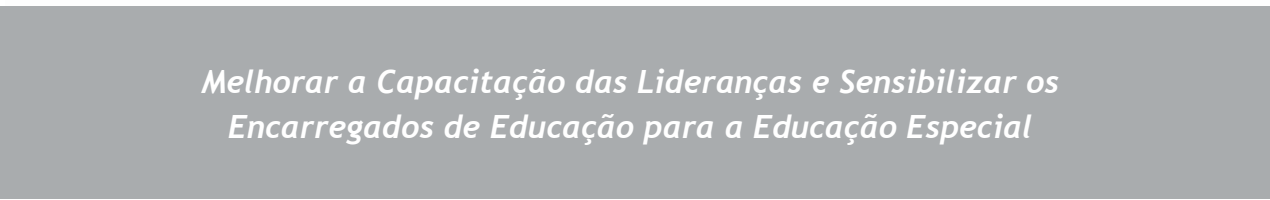



 Inspeção-Geral da
Educação e Ciência
 
 FUNDAÇÃO
CALOUSTE
GULBENKIAN



Programa Gulbenkian Qualificação das Novas Gerações

Programa Saneamento Químico das Águas de São Paulo

FICHA TÉCNICA

Título

A ESCOLA INCLUSIVA: DESAFIOS

Autoria

Inspeção-Geral da Educação e Ciência

Coordenação: Augusto Patrício Lima Rocha (Subinspetor-Geral)

Subcoordenação: Maria Judite Meira da Cruz (Inspetora)

Equipa do projeto:

Ana Paula Gomes Baltazar (Inspetora)

Augusto Patrício Lima Rocha (Subinspetor-Geral)

Cremilda Lourenço de Barros Alves (Inspetora)

Maria Judite Meira da Cruz (Inspetora)

Maria Pia Mendes Barroso (Inspetora)

Pedro Miguel Rosa e Ramos Valadares (Inspetor)

Colaboração: Ana Maria Barata dos Santos (Professora requisitada na IGEC)

As opiniões expressas nesta publicação são da responsabilidade da Equipa de Trabalho, não refletindo necessariamente a opinião ou orientação da IGEC.

Por uma questão de facilitação de leitura, os termos utilizados, embora no masculino, referem-se indistintamente ao género feminino e masculino.

Edição

© Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC)

Av. 24 de Julho, 136

1350-346 LISBOA

Tel.: 213 924 800 / 213 924 801

Fax: 213 924 950 / 213 924 960

e-mail: igec@igec.mec.pt

URL: <http://www.igec.mec.pt>

ISBN: 978-972-8429-94-2 (impresso)

978-972-8429-95-9 (PDF)

Depósito legal: 419 896/16

Tiragem: 1100 exemplares

Execução gráfica: Editorial do Ministério da Educação e Ciência

Dezembro de 2016

Índice

FICHA TÉCNICA	2
ÍNDICE DE ABREVIATURAS	5
NOTA DE ABERTURA	7
NOTA INTRODUTÓRIA	9
CAPÍTULO I	11
1. Objetivos	11
2. Enquadramento	12
3. O que entendemos por Inclusão.....	15
4. A educação especial/educação Inclusiva em números	21
4.1. Desempenho funcional das crianças e dos alunos com necessidades especiais de educação	28
4.1.1. Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita	29
4.1.2. Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo	32
4.2. Docentes de Educação Especial e Técnicos.....	34
4.3. Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância	36
5. Aspetos críticos e pontos fortes da educação especial/educação inclusiva.....	37
5.1. Aspetos críticos do campo Planeamento e Organização da educação especial/educação inclusiva	38
5.2. Aspetos críticos do campo Respostas Educativas e Resultados dos alunos	40
5.3. Pontos fortes do campo Planeamento e Organização da educação especial/educação inclusiva	41
5.4. Pontos fortes do campo Respostas Educativas e Resultados dos alunos	42
5.5. Predominância dos aspetos a melhorar e aspetos mais positivos	42
5.5.1. Aspetos a melhorar mais frequentes na amostra de escolas intervencionadas	43
5.5.2. Aspetos mais positivos mais frequentes na amostra de escolas intervencionadas	43
CAPÍTULO II	45
1. Principais dimensões da educação especial/educação inclusiva	45

1.1. Dimensão: Planeamento e Organização	46
1.2. Dimensão: Referenciação e Avaliação Biopsicossocial	50
1.3. Dimensão: Elaboração do Programa Educativo Individual	53
1.4. Dimensão: Medidas e Respostas Educativas	55
1.4.1. Área Estratégica: Medidas Educativas	59
1.4.1.1. Subárea Estratégica: Apoio Pedagógico Personalizado	59
1.4.1.2. Subárea Estratégica: Adequações Curriculares Individuais ..	60
1.4.1.3. Subárea Estratégica: Adequações no Processo de Matrícula	61
1.4.1.4. Subárea Estratégica: Adequações no Processo de Avaliação	62
1.4.1.5. Subárea Estratégica: Tecnologias de Apoio	63
1.4.1.6. Subárea Estratégica: Currículos Específicos Individuais (alunos com idade inferior a 15 anos)	64
1.4.1.7. Subárea Estratégica: Currículos Específicos Individuais (alunos com 15 ou mais anos de idade, em processo de transição para a vida pós-escolar)	67
1.4.2. Área Estratégica: Respostas Educativas Especializadas.....	70
1.4.2.1. Subárea Estratégica: Escola de referência para os alunos cegos e com baixa visão.....	70
1.4.2.2. Subárea Estratégica: Escola de referência para a educação bilingue de alunos surdos	73
1.4.2.3. Subárea Estratégica: Unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita	74
1.4.2.4. Subárea Estratégica: Unidade de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo.....	76
1.4.3. Área Estratégica: Escolas de referência para a Intervenção Precoce na Infância.....	78
1.5. Dimensão: Avaliação das Aprendizagens.....	80
1.6. Dimensão: Cooperação e Parcerias	84
1.7. Dimensão: Formação.....	86
1.8. Dimensão: Dispositivo de autoavaliação da escola focado na educação especial/educação inclusiva	89
CAPÍTULO III.....	93
1. Boas Práticas em educação especial/educação inclusiva.....	93
2. Exemplos de Boas Práticas Desenvolvidas em Escolas.....	96
BIBLIOGRAFIA.....	111

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

ACNUR - Agência das Nações Unidas para os Refugiados

CBV - Cegos e com Baixa Visão

CEI-PIT - Currículo Específico Individual - Plano Individual de Transição

CIF-CJ - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, versão Crianças e Jovens

CRI - Centro de Recurso para a Inclusão

DGE - Direção-Geral da Educação

DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DGESTE - Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares

DGIDC - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

DUA - Desenho Universal para a Aprendizagem

ELI - Equipa Local de Intervenção

IGEC - Inspeção-Geral da Educação e Ciência

LGP - Língua Gestual Portuguesa

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PEA - Perturbações do Espectro do Autismo

PEI - Programa Educativo Individual

PIIP - Plano Individual da Intervenção Precoce

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PIT - Plano Individual de Transição

SNIPi - Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

SPO - Serviço de Psicologia e Orientação

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UAEM - Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira congénita

UEEA - Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNFPA - Fundo das Nações Unidas para a População

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

NOTA DE ABERTURA

A Educação Especial tem tido, desde 2010, uma atenção muito cuidada por parte da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). Seja por via da atividade inspetiva *Educação Especial - Respostas Educativas* seja pelas queixas ou exposições apresentadas na *Provedoria*, os inspetores da IGEC são diariamente chamados a observar as práticas adotadas nos contextos educativos e a interpelar os responsáveis pedagógicos, sem esquecer um contacto direto com as crianças, os alunos e os seus encarregados de educação.

O trabalho inspetivo desenvolvido neste âmbito norteia-se, sempre, pela defesa do superior interesse da criança, visando garantir as melhores condições para a realização de uma educação inclusiva de qualidade. Por isso, a atividade inspetiva planeada acima identificada, ao denominar-se (...) respostas educativas, pretende acentuar a importância do exercício efetivo da autonomia pedagógica da escola ao nível da escolha das respostas mais adequadas para cada criança e jovem. Para dar resposta cabal a este desafio, tem ainda a escola de comunicar, aos encarregados de educação, os critérios de seleção de determinadas estratégias pedagógicas inclusivas e não de outras, bem como os processos (calendarizados) de avaliação das mesmas.

A presente publicação pretende, de forma singela, mas muito empenhada, partindo das conclusões do trabalho dos inspetores da Educação, em cada escola, dar mais um contributo para que a Educação Especial tenha uma realização verdadeiramente inclusiva em cada contexto educativo, promovendo respostas educativas de qualidade adequadas à concretização efetiva das aspirações de cada um dos nossos alunos.

Uma palavra final de agradecimento à Fundação Calouste Gulbenkian que, compreendendo a importância da Educação Especial, decidiu financiar este projeto da IGEC com o qual se pretende partilhar, junto de todos os interessados, a experiência e o conhecimento sistematizados no serviço central do Ministério da Educação responsável pela avaliação dos estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário públicos, bem como pelo assegurar da legalidade e regularidade dos atos praticados no âmbito da Educação, Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

O Inspetor-Geral da Inspeção-Geral da Educação e Ciência

Luís Capela

NOTA INTRODUTÓRIA

A criação de uma cultura de inclusão e o desenvolvimento de respostas educativas no âmbito da educação inclusiva passa, entre outras iniciativas, pela divulgação e reflexão sobre as atuações e projetos que no dia-a-dia, educadores, professores e outros profissionais promovem, procurando desenvolver o potencial existente em cada criança ou jovem com necessidades educativas especiais.

Esta publicação insere-se no âmbito do projeto intitulado *Melhorar a Capacitação das Lideranças e Sensibilizar os Encarregados de Educação para a Educação Especial*, financiado pela *Fundação Calouste Gulbenkian*. Pretende ser uma oportunidade para divulgar e partilhar o conhecimento sistematizado sobre educação especial/educação inclusiva obtido a partir dos relatórios de escola resultantes da atividade inspetiva *Educação Especial - Respostas Educativas* e de trabalhos e investigação centrados nesta matéria e ainda na legislação publicada a nível nacional e internacional. Até 2015, decorrente do desenvolvimento da atividade Educação Especial - Respostas Educativas, foram intervencionadas 368 escolas (neste documento, utiliza-se o termo escola para designar um agrupamento de escolas ou uma escola não agrupada), correspondendo a cerca de 45% das unidades orgânicas existentes no país. A IGEC tem identificado, de forma rigorosa e contextualizada, *aspetos mais positivos e aspetos a melhorar* no âmbito da Educação Especial, tendo, por esta via, um conhecimento aprofundado e único da realidade escolar.

Os conhecimentos e a experiência dos inspetores da educação foram essenciais para a elaboração deste documento. A informação resultante da análise de conteúdo dos relatórios elaborados pelas equipas inspetivas no âmbito da realização da atividade *Educação Especial - Respostas Educativas*, complementada com uma revisão bibliográfica da especialidade, permitiu identificar, não só áreas críticas do funcionamento da educação especial/educação inclusiva, como práticas que se mostram eficazes nas respostas educativas implementadas.

A equipa agradece a disponibilidade e a colaboração de todas as escolas que foram contactadas no desenvolvimento deste projeto, sendo de salientar que na seleção dos seis exemplos de boas práticas se atendeu aos seis domínios de promoção das acessibilidades previstos no modelo conceptual proposto por Sassaki (2004) e à distribuição das escolas pelo país.

CAPÍTULO I

1. Objetivos

A garantia de igualdade no acesso e no sucesso educativo constitui um entre os muitos desafios que enfrenta a escola inclusiva. Atualmente, cerca de 5% de crianças/alunos têm medidas e/ou respostas educativas no âmbito da educação especial. Não obstante 98,7% das crianças e alunos com necessidades educativas especiais frequentarem no ano letivo de 2015-2016 escolas regulares de ensino, o quotidiano das escolas evidencia debilidades na implementação de uma educação e ensino inclusivos, assentes nos princípios da igualdade, equidade e não discriminação, e de aprendizagens de qualidade por parte de todos e cada um dos alunos. Essas debilidades centram-se em aspetos organizativos, de planeamento e de práticas de ensino e de aprendizagem.

Neste alinhamento, importa valorizar e incrementar aspetos e fatores reconhecidamente estratégicos para a promoção de uma escola efetivamente inclusiva, destacando-se, de entre outros, os modelos e métodos didáticos e pedagógicos, as estratégias de gestão curricular e de gestão da sala de aula, a efetiva diferenciação pedagógica, o trabalho colaborativo e em rede com as famílias e a comunidade, visando metas e objetivos comuns e partilhados. Também a adoção de práticas de avaliação formativa de forma contínua, a estabilidade e a qualidade dos docentes, o comprometimento e a qualidade das lideranças de topo e intermédias, o trabalho por projetos e a existência de uma cultura contínua de autoavaliação e melhoria, emergem como fatores essenciais para a construção de uma escola inclusiva.

A presente publicação visa concretizar o objetivo geral estabelecido no projeto apresentado e submetido pela IGEC à Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito do concurso “Educação Especial 2016”, a saber: *Capacitar as lideranças escolares e sensibilizar os encarregados de educação para a Educação Especial através da divulgação de conhecimento sob a forma de um guia de boas práticas.*

Este documento, estruturado com base num diagnóstico rigoroso do desempenho escolar no âmbito da educação especial/educação inclusiva, bem como num conjunto de referenciais para ação, visa sensibilizar e capacitar as lideranças de topo e intermédias para o carácter multidimensional da educação/ensino inclusivos das crianças e alunos com necessidades educativas especiais, sublinhando-se a importância da promoção de um trabalho colaborativo e em rede com os docentes, as famílias e as comunidades.

Para além do objetivo geral, foi intenção da equipa responsável pela conceção e concretização do projeto, criar espaços e tempos de reflexão, partilha de informação e formação com os principais destinatários do projeto: diretores dos agrupamentos/escolas não agrupadas, coordenadores do departamento que integra os grupos de recrutamento 910, 920 e 930, coordenadores dos diretores de turma, diretores de turma e pais/encarregados de educação. Estes momentos de partilha conjunta serão concretizados em cinco seminários a realizar respetivamente nas zonas Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve.

2. Enquadramento

Em Portugal, no contexto do sistema educativo, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro (alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio), constitui-se como o principal diploma orientador da organização e funcionamento da educação especial/educação inclusiva. É ainda de referir o Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro, que cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), bem como a Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho, que apresenta a matriz do currículo específico individual dos alunos com 15 ou mais anos de idade, que integra obrigatoriamente o Plano Individual de Transição (PIT).

A promoção da educação especial/educação inclusiva implica o desenvolvimento de múltiplos processos, ações e produtos, bem como a participação e o envolvimento das crianças e alunos, dos pais e/ou encarregados de educação, das instituições e entidades da comunidade,

dos educadores, dos professores, dos órgãos de administração e gestão e estruturas intermédias, do serviço de psicologia e orientação, dos terapeutas e outros profissionais de saúde.

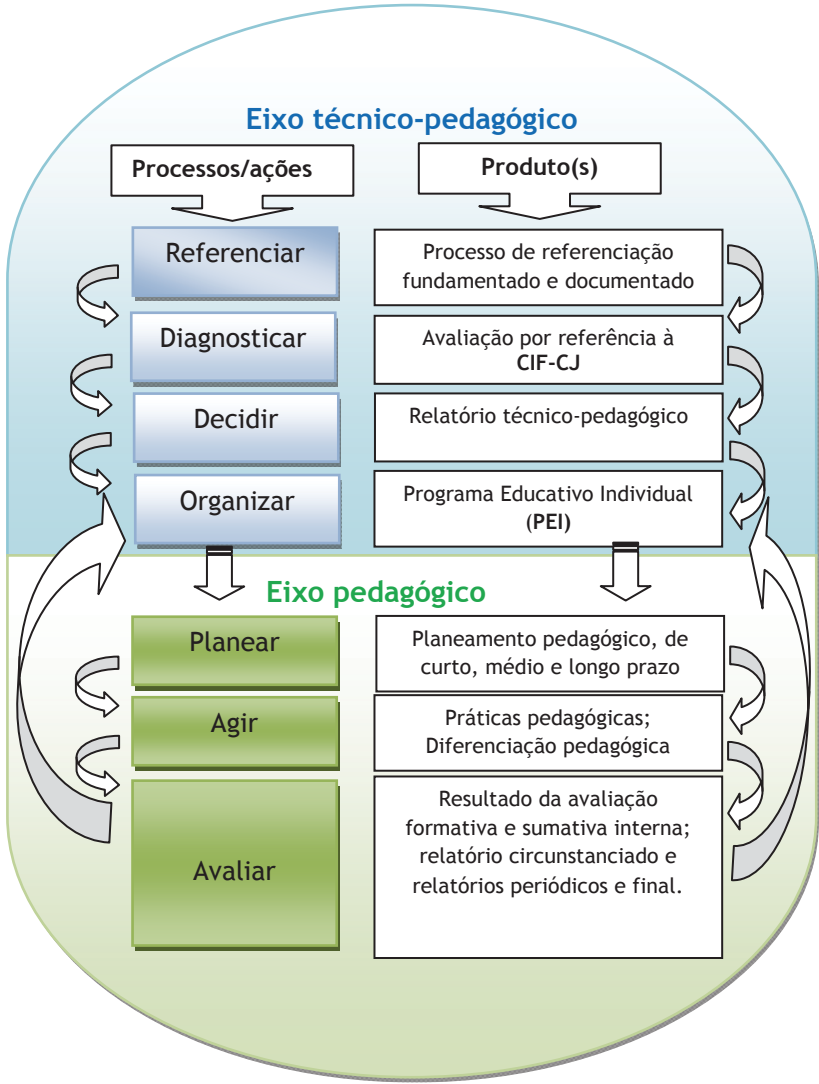
Estas ações e respetivos produtos foram englobados segundo dois eixos de análise conectados e interligados, a saber: i) eixo técnico-pedagógico e (ii) eixo pedagógico (**FIGURA 1**). Os processos/ações e os produtos daí resultantes podem, face aos normativos em vigor, assumir designações diversas. No caso de uma criança ou aluno com necessidades educativas especiais, podemos considerar que no seu percurso de vida, os primeiros sinais de alerta ocorrem, em regra, desde o nascimento até ao final do 1.º ciclo. Estes sinais vão despoletar o que o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro designa de Processo de Referenciação.

Referenciada a criança ou aluno, segue-se um processo de avaliação com recurso à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - Crianças e Jovens (CIF-CJ) e a elaboração de um relatório técnico-pedagógico. Caso se determine que a criança ou aluno necessite de respostas educativas específicas, elabora-se um documento denominado Programa Educativo Individual (PEI) que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação.

O PEI é elaborado por uma equipa multidisciplinar. No caso dos alunos que apresentam necessidades educativas especiais que os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum, elabora-se, a partir deste, um currículo adequado às necessidades e capacidades das crianças e alunos, denominado currículo específico individual (CEI). Três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, completa-se o PEI com um plano individual de transição, para a vida pós-escolar.

O PEI constitui-se como um documento estruturante da ação educativa e orientador do eixo pedagógico. Contudo, da execução e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem pode decorrer a necessidade de se rever o PEI, podendo ser feito a qualquer momento, mas obrigatoriamente revisto, face à legislação em vigor, no final de cada nível de educação e ensino e no fim de cada ciclo do ensino básico.

FIGURA 1 – PRINCIPAIS PROCESSOS E PRODUTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL



Organizámos esta publicação em três capítulos. No primeiro, no qual esta parte se inclui, aborda-se a temática da inclusão no âmbito das crianças/alunos com NEE, apresentando-se uma síntese da evolução do conceito, bem como uma caracterização da situação atual e das respostas educativas implementadas.

O segundo capítulo aborda os **referenciais para a ação**. Estes referenciais emergem como guias de reflexão/ação e foram construídos a partir da legislação nacional e internacional, das orientações e recomendações da administração educativa, do conhecimento científico, das boas práticas e da experiência profissional inspetiva e docente dos inspetores que integram o grupo de trabalho responsável pela elaboração deste documento. Caso a legislação relacionada com a educação especial/educação inclusiva sofra alteração, alguns destes referenciais para a ação podem ficar desadequados.

Não podendo abranger informação sobre todos os aspetos da educação especial/educação inclusiva, definiram-se referenciais de ação enquadrados em oito dimensões cuja centralidade e carácter estratégico são reconhecidos, quer por organizações nacionais e internacionais, quer pela investigação.

Por último, no terceiro capítulo, apresentam-se alguns exemplos de boas práticas realizadas nas nossas escolas.

3. O que entendemos por Inclusão

No domínio da educação, o debate acerca da inclusão e da qualidade está na ordem do dia, quer em Portugal como no contexto internacional. Não obstante estes conceitos serem diferentes, eles encontram-se fortemente associados. De resto, a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2009) considera essenciais os três pressupostos seguintes relacionados com a educação inclusiva:

- a) A inclusão e a qualidade são recíprocas;
- b) O acesso e a qualidade estão ligados e reforçam-se mutuamente;
- c) A qualidade e a equidade são essenciais para se garantir uma educação inclusiva.

Abordar a temática da inclusão é falar de um novo modelo em termos de educação, de uma nova conceção de escola, onde a igualdade de oportunidades e participação, a equidade educativa, a diversidade

cultural, os valores de uma cultura de cooperação e de interajuda estão subjacentes a todas as práticas educativas.

A educação inclusiva não é sinónimo das organizações educativas acolherem no seu seio crianças e jovens com dificuldades acentuadas e graves na aprendizagem. A educação inclusiva emerge, sim, como um constructo multidimensional que engloba não só um combate às barreiras que se colocam à aprendizagem e à participação do aluno, mas também uma multiplicidade de estratégias, atividades, recursos, projetos e processos adequados às necessidades de todos e de cada uma das crianças e alunos. Estes pressupostos visam tornar realidade os direitos universais para a qualidade, uma educação potenciadora do desenvolvimento integral do potencial de cada aluno e ainda, procura permitir que todos combatam a discriminação e celebrem a pluralidade.

FIGURA 2 – IDEIAS-CHAVE DA UNESCO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA



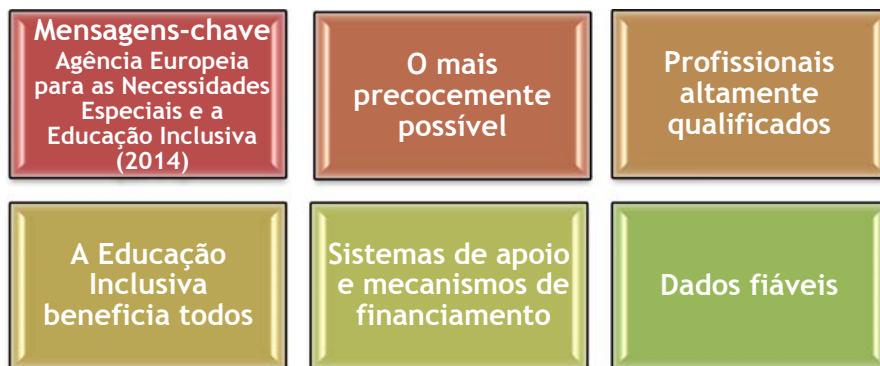
Uma escola inclusiva assegura uma educação de qualidade a todos e a cada um, através de mudanças no ambiente educativo. Sendo certo que a diversidade é um traço comum do ser humano, existem casos, porém, em que as diferenças se revestem de contornos específicos, exigindo a mobilização de apoios específicos. Assim, enquanto que as respostas educativas para algumas crianças e alunos podem situar-se a nível do Plano de Turma ou do Projeto Educativo de escola, para muitas crianças e alunos com necessidades educativas especiais é desejável que as respostas estejam enquadradas num Programa Educativo Individual, com adequações curriculares em diferentes graus e com apoios técnicos e especializados.

Os apoios especializados decorrem das limitações significativas destas crianças e alunos ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios da vida, resultantes de alterações funcionais e estruturais e que se manifestam em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

A educação especial emerge como mais um recurso ao serviço da escola, permitindo a mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial das crianças e dos alunos. Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio.

O paradigma inclusivo, frequentemente exteriorizado sob o lema de uma “Escola para todos” coloca desafios à escola. Nesta escola de todos, para todos e com todos, as diferenças constituem-se como oportunidades para se promover o desenvolvimento integral de todos. Reconhece-se que as crianças e os alunos independentemente das suas singularidades têm direitos inalienáveis e a escola deve estar preparada para o reforço da sua missão, capacitando todos os professores para trabalhar com as diferenças na sala de aula e na escola.

FIGURA 3 – CINCO MENSAGENS-CHAVE DA AGÊNCIA EUROPEIA SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA



A educação inclusiva é um processo que reduz a exclusão e visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos, através do incremento da participação na aprendizagem, culturas e comunidades. Assume-se que neste processo é responsabilidade do sistema de ensino, educar todas as crianças e alunos ao limite das suas capacidades e que a singularidade implica adaptações do currículo às características específicas de todos os alunos.

A inclusão procura assegurar o acesso, a participação e o sucesso das crianças e dos alunos em contextos educativos. Garantir a participação e o sucesso na aprendizagem implica potenciar processos pedagógicos inclusivos que permitam o envolvimento de todos os alunos na aprendizagem, garantindo-se desta forma o acesso ao “currículo comum” e o sucesso educativo. Ora, é nesta linha que o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) ganha importância, porquanto corresponde a um conjunto de princípios e estratégias que procura reduzir as barreiras ao processo de ensino e aprendizagem. No limite o DUA tem 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 (CAST, 2012; Quaglia, 2015). Esta abordagem centra-se na dimensão pedagógica, nomeadamente com práticas de ensino a desenvolver pelos docentes para assegurar o acesso, a

participação e o sucesso de todos os alunos. Segundo Domingos et al., (2014, p.25) o DUA considera a diversidade como uma *“força que faz avançar e não um desafio a vencer”*.

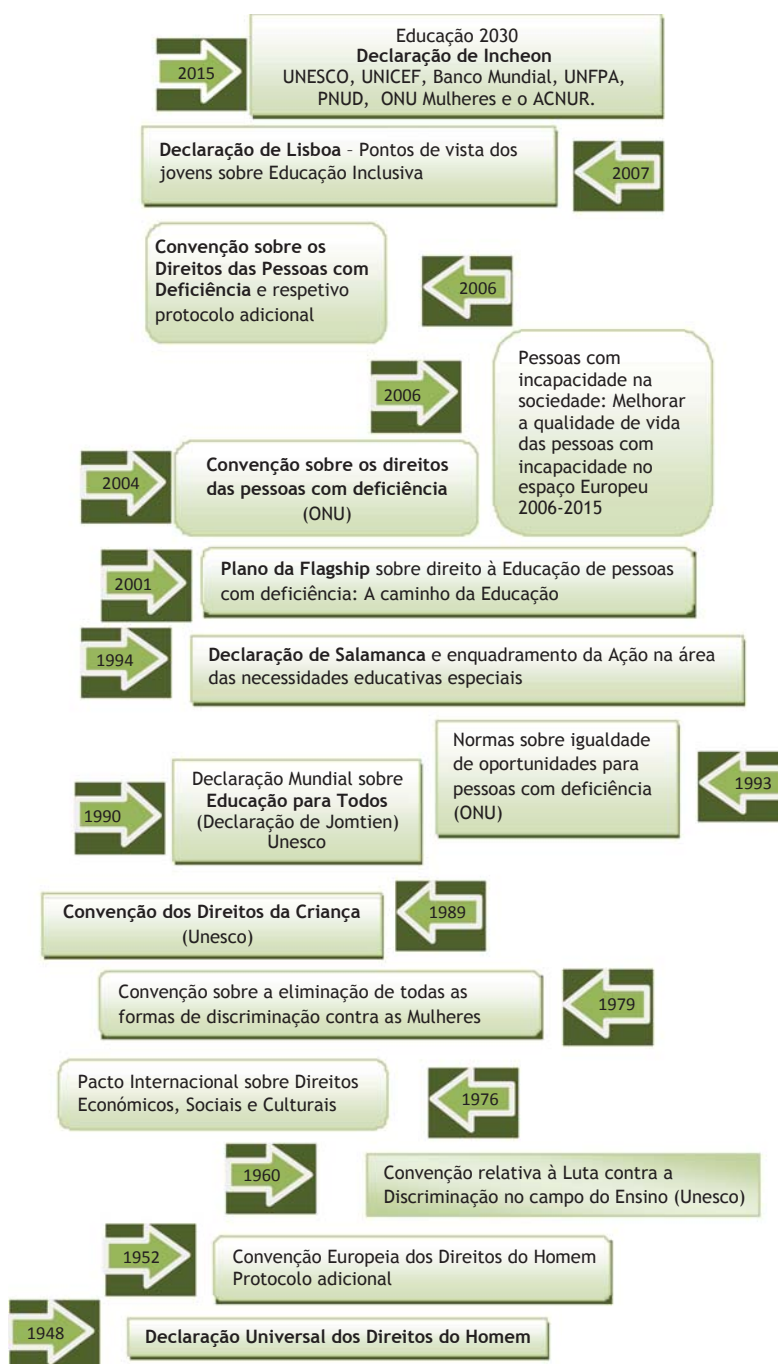
Assim, considera-se que esta abordagem curricular procura reduzir as restrições à aprendizagem e maximizar o sucesso de todos os alunos incluindo os que têm deficiência, ou que têm talentos específicos, daí que o principal desafio do professor consista em ser capaz de identificar as limitações na gestão do currículo, em vez de realçar as restrições dos alunos.

Em Portugal, não obstante a Constituição da República de 1976 tenha estabelecido a universalidade do ensino básico, obrigatório e gratuito (art.º 74.º) e a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 referir que a educação especial se organiza *“preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino”* (art.º 18.º, n.º 1), o direito à educação e integração escolar só veio a ter plena concretização com a abolição das medidas de isenção da escolaridade obrigatória para crianças e jovens com deficiência através do Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro: *“Os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência”* (art.º 2.º, n.º 2).

A educação inclusiva emerge como corolário de diversos princípios e valores estabelecidos em diversos tratados e legislação internacional, com destaque, desde logo para o direito humano à educação previsto no artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948).

Se é certo que as crianças/alunos frequentam a escola para aprender, também é verdade que os seus ritmos e estilos de aprendizagem são distintos e, algumas vezes, estas características limitam aprendizagens previstas no currículo nacional. A intervenção deve centrar-se na garantia dos direitos do aluno e em medidas adequadas a cada um deles.

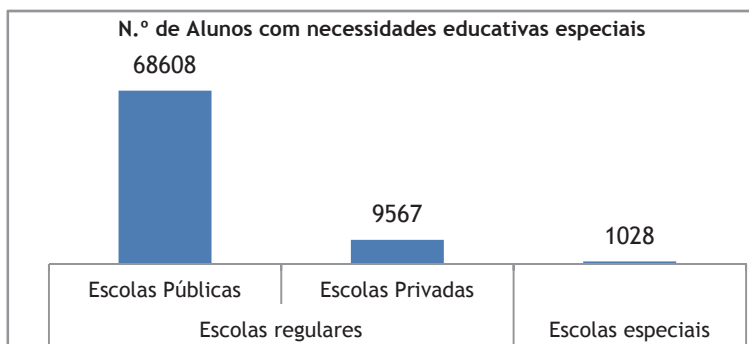
FIGURA 4 – EVOLUÇÃO DOS PRINCIPAIS DIREITOS PARA A INCLUSÃO



4. A educação especial/educação inclusiva em números

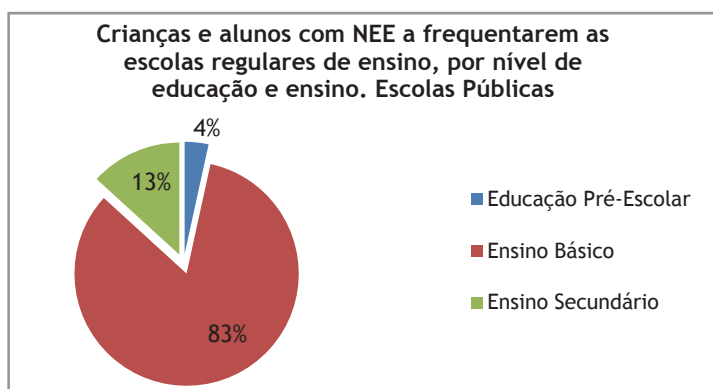
No ano letivo de 2015-2016, em Portugal, 98,3% da população escolar com necessidades educativas especiais frequentava as escolas regulares.

GRÁFICO 1 – ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.
FONTE: DGEEC. DADOS DO ANO LETIVO DE 2015-2016



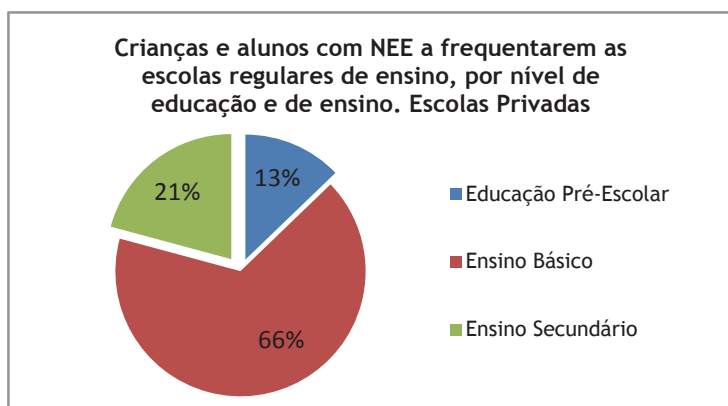
De acordo com a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2003), Portugal e outros países da Europa (e.g., Chipre, Espanha, Grécia, Islândia, Itália, Noruega e Suécia) enquadram-se na categoria da trajetória única (*one track approach*), porém, um sistema educativo não é inclusivo só por acolher todos os alunos.

GRÁFICO 2 – ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NAS ESCOLAS REGULARES PÚBLICAS. FONTE: DGEEC. DADOS DO ANO LETIVO DE 2015-2016



Enquanto nas escolas regulares públicas, 83% dos alunos com necessidades educativas especiais frequentavam o ensino básico, nas escolas privadas a percentagem de crianças e de alunos que frequentava, respetivamente, a educação pré-escolar e o ensino secundário é superior à das escolas públicas.

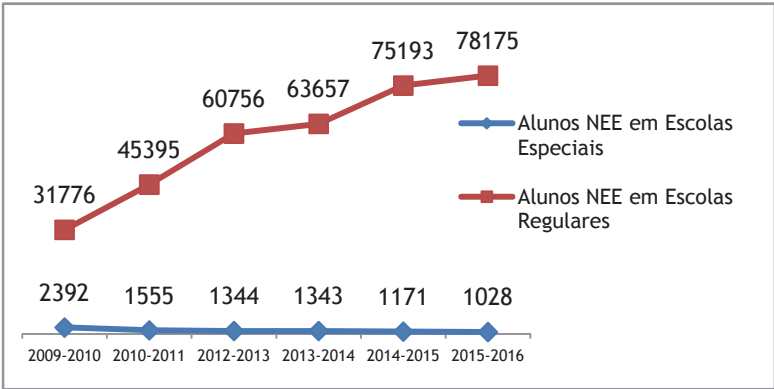
GRÁFICO 3 – ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NAS ESCOLAS REGULARES PRIVADAS. FONTE: DGEEC. DADOS DO ANO LETIVO DE 2015-2016



Ao invés da tendência regressiva observada nos últimos anos relativamente ao número total de alunos matriculados nas escolas regulares, o número de crianças e alunos com necessidades educativas especiais tem sofrido um incremento significativo nos últimos anos. Assim, se em 2005, cerca de 6% dos alunos tinha medidas de educação especial, atualmente, já se constata que no ensino público 1 em cada 20 alunos tem medidas desta modalidade de educação. Conjugando esta informação com a percentagem dos casos de *baixa-frequência* e de *alta-intensidade* estimada no nosso país em 1,8% da população escolar (DGIDC, 2008a), conclui-se que o número de crianças e alunos com necessidades educativas especiais é elevado, o que leva a questionar o rigor dos processos de referenciação e avaliação biopsicossocial (elegibilidade). De resto, o número de crianças e alunos com necessidades educativas especiais matriculadas em escolas regulares mais do que duplicou no período de tempo de cinco anos (**GRÁFICO 4**). De referir que com base na informação ínsita nos relatórios nacionais da IGEC, referentes aos anos 2010-2011 a 2013-2014, conclui-se que muitos alunos com necessidades educativas especiais não foram referenciados

precocemente, porquanto o processo de referenciação ocorreu nos 2.º e 3.º ciclos.

GRÁFICO 4 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. FONTE: DGEEC. DADOS EVOLUTIVOS



No ano letivo de 2016-2017, existem 24595 grupos/ turmas que integram alunos com necessidades educativas especiais. Do total de grupos/turmas com crianças/alunos com necessidades educativas especiais, 73,8% (18143 grupos/turmas) estão reduzidas a 20 ou menos alunos (**QUADRO 1**).

QUADRO 1 – NÚMERO DE GRUPOS/TURMAS QUE INTEGRAM ALUNOS COM NEE E CONSTITUÍDAS POR 20 OU MENOS CRIANÇAS/ALUNOS. FONTE: DGESTE. DADOS DE 2015-2016 E 2016-2017

Nível de educação e ensino	Grupo/turma reduzido (20 ou menos alunos)			
	2015/2016		2016/2017	
	Grupos/Turmas	Mais de 2 Alunos NEE	Grupos/Turmas	Mais de 2 Alunos NEE
Pré-Escolar	1191	23	1163	19
1.º ciclo	5802	635	5825	691
2.º e 3.º ciclos	8195	991	8498	1056
Profissional	683	92	780	111
Total Geral	15871	1741	16266	1877

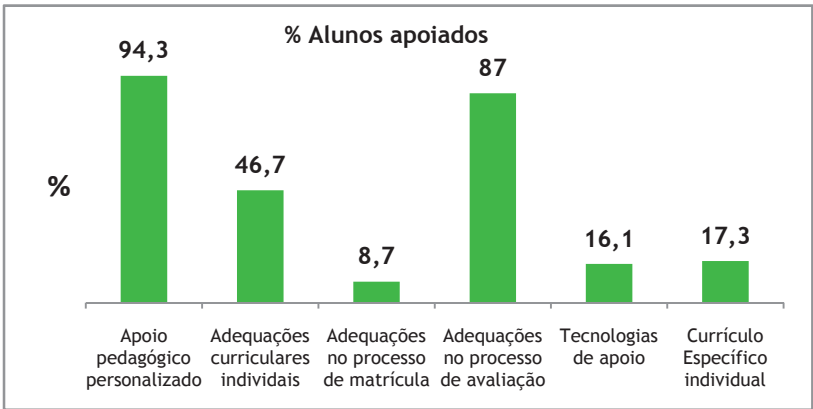
O **QUADRO 2** mostra a frequência dos grupos/turmas cujo número de crianças/alunos é igual ou superior a 21, não obstante integrarem crianças/alunos com NEE.

QUADRO 2 – NÚMERO DE GRUPOS/TURMAS QUE INTEGRAM ALUNOS COM NEE E CONSTITUÍDAS POR 21 OU MAIS CRIANÇAS/ALUNOS.
FONTE: DGESTE. DADOS DE 2015-2016 E 2016-2017

Nível de educação e ensino	Grupo/turma não reduzido (21 ou mais alunos)			
	2015/2016		2016/2017	
	Grupos/Turmas	Mais de	Grupos/Turmas	Mais de
		2 Alunos NEE		2 Alunos NEE
Pré-Escolar	137	1	73	2
1.º ciclo	2348	214	2444	267
2.º e 3.º ciclos	2746	439	2896	467
Profissional	254	39	261	42
Total Geral	5485	693	5674	778

O **GRÁFICO 5** evidencia a importância relativa das medidas educativas aplicadas a crianças e alunos com necessidades especiais de educação no ano letivo 2015-2016, nas escolas regulares. Sobressaem, desde logo, o “apoio pedagógico personalizado” e as “adequações ao processo de avaliação”.

GRÁFICO 5 – MEDIDAS EDUCATIVAS DOS ALUNOS COM NEE.
FONTE: DGEEC. DADOS DO ANO LETIVO DE 2015-2016

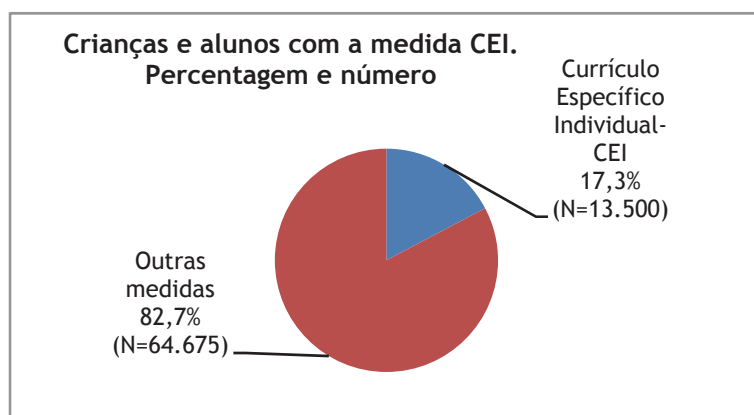


As diversas medidas previstas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07/01, podem ser aplicadas cumulativamente, com exceção das adequações curriculares individuais e currículo específico individual, não cumuláveis entre si.

No ano letivo de 2015-2016, 17,3% da população escolar com necessidades educativas especiais que frequentava as escolas regulares detinham a medida CEI (**GRÁFICO 6**).

A medida CEI prevê alterações significativas no currículo comum, sendo o nível de funcionalidade da criança/aluno que vai determinar o tipo de alterações a realizar no currículo. Estes currículos, essencialmente de cariz funcional, devem contemplar atividades úteis para a vida presente e pós-escolar.

GRÁFICO 6 – CRIANÇAS E ALUNOS COM CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL.
FONTE: DGEEC. DADOS DO ANO LETIVO DE 2015-2016



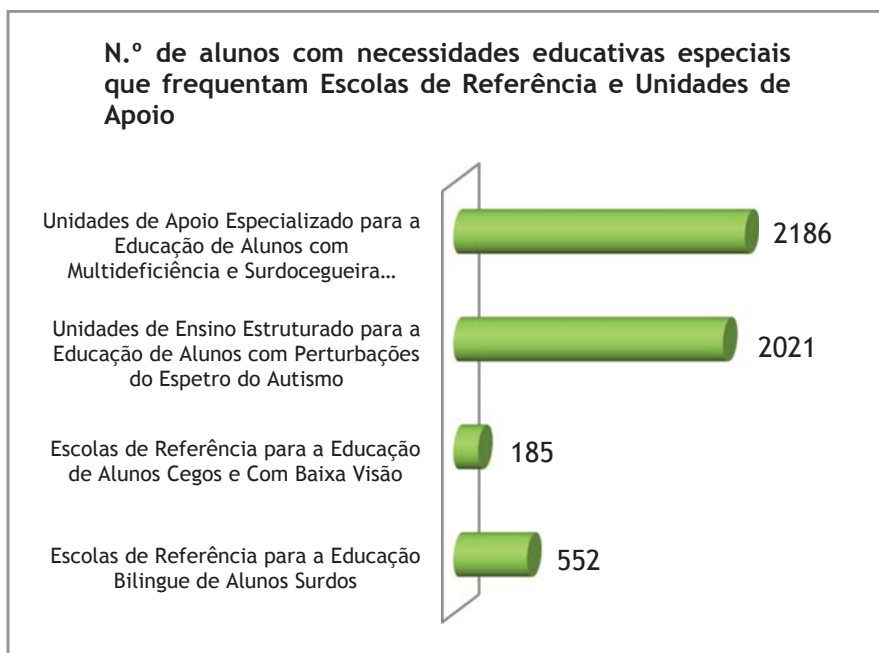
As escolas de referência e as unidades de apoio especializado constituem recursos especializados implementados em algumas escolas, que permitem a concentração de recursos de difícil generalização e a organização de respostas diferenciadas para grupos específicos de alunos. A Rede Nacional de Escolas de Referência e de Unidades de Apoio Especializado conta com 764 estruturas espalhadas pelo continente (**QUADRO 3**).

QUADRO 3 – NÚMERO DE ESCOLAS DE REFERÊNCIA E UNIDADES DE APOIO.
FONTE: DGE. DADOS DO ANO LETIVO 2016-2017

Rede de Escolas de Referência e Unidades de Apoio	N.º
Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos	17
Escolas de Referência para a Educação de Alunos Cegos e Com Baixa Visão	32
Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (UEEA)	337
Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita (UAEM)	378

As escolas de referência e as unidades de apoio especializado são frequentadas por 4944 alunos com necessidades educativas, no ano letivo de 2016-2017 (**GRÁFICO 7**).

GRÁFICO 7 – NÚMERO ALUNOS COM NEE QUE FREQUENTAM ESCOLAS DE REFERÊNCIA E UNIDADES DE APOIO. FONTE: DGESTÉ.
DADOS DO ANO LETIVO 2016-2017



O número de crianças e alunos com NEE, a frequentarem unidades, quer de apoio especializado (UAEM), quer de ensino estruturado (UEEA), conheceu entre 2014-2015 e 2016-2017, um aumento de, respetivamente, 183 crianças/alunos no primeiro caso (acréscimo de 9,1%), e 322 alunos no segundo (acréscimo 19%).

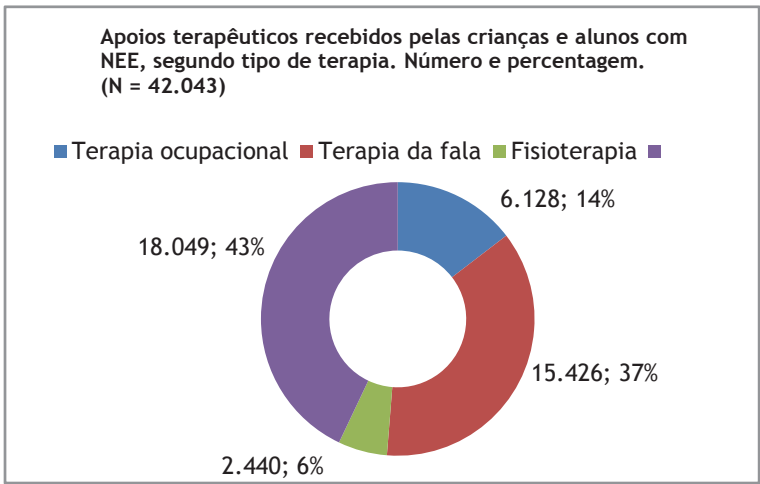
Para responder à diversidade, as escolas de ensino regular contam com a colaboração e suporte de 25 Centros de Recursos TIC e 92 Centros de Recursos para a Inclusão (QUADRO 4).

QUADRO 4 – REDE NACIONAL DE SUPORTE À INCLUSÃO.
FONTE: DGE E DGESTE. DADOS DO ANO LETIVO 2016-2017

Rede Nacional de Suporte à Inclusão	N.º
Centros de Recursos TIC para a Educação Especial	25
Centros de Recursos para a Inclusão financiados pelo ME	92

No ano letivo de 2015-2016, os Centros de Recursos para a Inclusão disponibilizaram diversos recursos humanos, designadamente 2819 técnicos para apoio aos alunos com necessidades especiais de educação que frequentavam 580 escolas públicas do Ministério da Educação (DGEEC, 2016).

GRÁFICO 8 – APOIOS TERAPÊUTICOS. FONTE: DGEEC.
DADOS DO ANO LETIVO 2015-2016



4.1. Desempenho funcional das crianças e dos alunos com necessidades especiais de educação

Comparando o perfil de funcionalidade dos alunos com necessidades especiais de educação que recebem apoio especializado em unidades de apoio especializado com o perfil dos que não recebem apoio nestas unidades, verifica-se que os níveis de dificuldade dos primeiros são mais acentuados, o que corrobora o elevado comprometimento destes alunos ao nível da atividade e participação.

Relativamente ao perfil funcional das crianças com NEE que frequentam os jardins de infância (**QUADRO 5**), ressalta o nível *Muita dificuldade* nas áreas “Comunicar”, “Adquirir linguagem” e “Adquirir e aplicar conhecimentos”.

QUADRO 5 – PERFIL DE FUNCIONALIDADE DAS CRIANÇAS COM NEE QUE FREQUENTAM OS JARDINS DE INFÂNCIA.
FONTE: DGEEC. DADOS DO ANO LETIVO 2015-2016

Desempenho	Níveis de dificuldade			
	Ausência de dificuldade	Alguma dificuldade	Muita dificuldade	Dificuldade total
Comunicar	445	1.231	1.681	216
Adquirir linguagem	297	1.081	1.893	302
Movimento e mobilidade	1.265	1.408	732	168
Adquirir e aplicar conhecimentos	266	1.112	1.980	215
Realizar tarefas diárias	518	1.531	1.317	207
Cuidar de si próprio	830	1.442	997	304
Interagir	624	1.409	1.362	178

Verifica-se que as restrições dos alunos dos ensinos básico e secundário (**QUADRO 6**) são menos acentuadas que as das crianças, sendo de destacar o predomínio do nível *Muita dificuldade* nas áreas “aprendizagem geral” e “aprendizagens escolares”.

QUADRO 6 – PERFIL DE FUNCIONALIDADE DOS ALUNOS COM NEE QUE FREQUENTAM ESCOLAS REGULARES DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO.
FONTE: DGEEC. DADOS DO ANO LETIVO 2015-2016

Desempenho	Níveis de dificuldade			
	Ausência de dificuldade	Alguma dificuldade	Muita dificuldade	Dificuldade total
Comunicação	35.704	26.618	11.318	962
Linguagem	13.493	34.747	24.605	1.757
Mobilidade	66.872	4.709	2.028	993
Aprendizagem geral	4.983	28.951	38.943	1.725
Aprendizagens escolares	3.377	26.116	42.410	2.699
Tarefas diárias	21.223	35.202	16.690	1.487
Autonomia	53.082	15.130	4.889	1.501
Relações interpessoais	34.362	27.123	12.123	994

4.1.1. Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita

No ano letivo 2015-2016, a população escolar de alunos com necessidades especiais de educação que recebia apoio especializado em UAEM era de 1981 alunos. No que diz respeito ao desempenho funcional destes alunos, ressalta o predomínio de *Muita dificuldade* e *Dificuldade total* em todas as áreas (QUADRO 7).

QUADRO 7 – PERFIL DE FUNCIONALIDADE DOS ALUNOS COM NEE QUE FREQUENTAM UAEM.

FONTE: DGEEC. DADOS DO ANO LETIVO 2015-2016

Desempenho	Níveis de dificuldade			
	Ausência de dificuldade	Alguma dificuldade	Muita dificuldade	Dificuldade total
Comunicação	121	300	1.074	586
Linguagem	27	182	880	992
Mobilidade	476	463	486	656
Aprendizagem geral	3	58	1.123	897
Aprendizagens escolares	3	48	835	1.195
Tarefas diárias	13	147	975	946
Autonomia	109	277	718	977
Relações interpessoais	80	411	985	605

Atualmente a deficiência é entendida como um conceito complexo, multidimensional e dinâmico, o qual pode ser concetualizado como um *continuum*. Assim, a deficiência pode integrar situações em que as dificuldades no funcionamento da pessoa são relativamente circunscritas, a situações em que o impacto na sua vida é extremo (*World Health Organization e The World Bank*, 2011).

Já no que tange à multideficiência, apesar desta noção não ser unívoca, é normalmente apresentada como a combinação de duas ou mais deficiências graves. As pessoas com multideficiência constituem um grupo muito heterogéneo entre si, em termos de idades, capacidades, necessidades, interesses e experiências (Downing e Eichinger, 2008). Este conceito abrange crianças e alunos que manifestam a combinação de acentuadas limitações no funcionamento cognitivo associado a outras limitações, nomeadamente a nível motor e/ou sensorial (visão e/ou audição), podendo ainda necessitar de cuidados de saúde específicos.

As características e necessidades das crianças e alunos com multideficiência, bem como o seu nível de atividade e de participação resultam da interação entre as suas condições de saúde, a nível das

funções e das estruturas físicas e mentais e os fatores ambientais relacionados com os elementos físicos, sociais e psicológicos, tal como a idade em que surgem essas limitações e as experiências vivenciadas nos diversos ambientes. Normalmente as crianças e alunos com multideficiência apresentam restrições nas funções ligadas à mobilidade, associadas a limitações nas funções sensoriais, que condicionam a qualidade e quantidade da informação recebida e percebida, bem como as interações com o contexto envolvente. Esta situação leva-os a desfrutar de um reduzido número de colegas e a ter acesso a menos ambientes e experiências significativas, daí que necessitem de constante estimulação, de múltiplas e diversificadas oportunidades de interação com os seus pares para que comuniquem com eles. Apresentam muitas dificuldades para se moverem e interagirem nos ambientes em que se inserem, de forma independente, bem como para comunicar de forma eficaz sem ajuda.

Para Vlaskamp e van der Putten (2009) a severidade e a extensão das limitações apresentadas pelos alunos com dificuldades intelectuais e multideficiência torna-os “(...) *um grupo muito vulnerável, com uma forte ou total dependência em termos de apoio pessoal para a manutenção dos cuidados de saúde física, educação, estimulação e recreação*” (p.874).

As crianças e alunos com multideficiência necessitam de apoio permanente na realização da maioria das atividades diárias, como sejam a higiene, a mobilidade, o vestir, o despir e a alimentação. Assim, devem ser dadas oportunidades a estes alunos para que cada um alcance o máximo de independência possível, participe na vida da comunidade, em função das suas potencialidades e faça aprendizagens significativas.

A ***Deafblind International*** define a surdocegueira como a associação de diferentes graus de deficiência visual e auditiva que aumentam o impacto de uma sobre a outra, originando consequências únicas no indivíduo, ao nível da saúde, educação, comunicação, desenvolvimento, acesso à informação e mobilidade (Chiari et al., 2006). Uma pessoa com surdocegueira enfrenta as suas próprias dificuldades, divergindo no seu grau de perda da visão e audição, idade de início, desenvolvimento da

linguagem, modo de comunicação, nível de independência e necessidades (Dalby et *al.*, 2009).

Alguns autores (Chen, 1999; Miles e Riggio, 1999) referem que se podem formar quatro grupos: i) surdez profunda e cegueira; ii) surdez e baixa visão; iii) comprometimento auditivo e cegueira; iv) alguma visão e audição. Também em relação à idade de início das limitações, uma surdocegueira congénita ou posteriormente desenvolvida, tem diferentes implicações.

A grande dificuldade das crianças surdo-cegas consiste em desenvolver estratégias e mecanismos que compensem a desvantagem visual e auditiva e permitam o relacionamento com o mundo. Assim, a exploração das suas potencialidades em relação aos sentidos remanescentes (tato, paladar e olfato) é essencial para a orientação e a perceção.

Considerando a especificidade dos alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita e as barreiras que se colocam à sua aprendizagem e participação nas atividades que realizam nos diferentes contextos, o desafio principal consiste na criação de ambientes de aprendizagem estimulantes e motivadores, potenciando um envolvimento ativo em atividades da vida real, centrando o currículo no desenvolvimento de competências comunicativas e de orientação e mobilidade, com vista à aquisição do máximo de autonomia possível.

4.1.2. Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo

Atualmente, o conceito perturbação do espectro do autismo (PEA) refere-se a uma síndrome clínica neuro comportamental, que se manifesta como um *continuum* de gravidade de alterações cognitivas, linguísticas e neuro comportamentais. Estas, incluem a tríade nuclear de défice na interação social, na comunicação e um padrão de comportamento que é restrito e repetitivo. Não obstante o termo autismo ser utilizado como sinónimo de PEA, ou Perturbações Globais do Desenvolvimento (PGD), de acordo com a Associação Americana de Psiquiatria e a OMS, inclui-se nas PEA a

perturbação autística (autismo típico), a síndrome de Asperger, a perturbação global de desenvolvimento sem outra especificação ou autismo atípico, a síndrome de Rett e a síndrome de Heller.

As perturbações do espectro do autismo implicam, em regra, um défice na flexibilidade de pensamento e uma especificidade no modo de aprender que comprometem, em particular, o contacto e a comunicação do indivíduo com o meio e tanto podem manifestar-se em indivíduos que apresentam dificuldades muito severas na aprendizagem como em outros com um nível intelectual elevado.

QUADRO 8 – PERFIL DE FUNCIONALIDADE DOS ALUNOS COM NEE QUE FREQUENTAM UEEA.
FONTE: DGEEC. DADOS DO ANO LETIVO 2015-2016

Desempenho	Níveis de dificuldade			
	Ausência de dificuldade	Alguma dificuldade	Muita dificuldade	Dificuldade total
Comunicação	191	557	970	160
Linguagem	78	468	1.017	315
Mobilidade	1.406	338	122	12
Aprendizagem geral	40	297	1.302	239
Aprendizagens escolares	40	297	1.302	239
Tarefas diárias	28	253	1.215	382
Autonomia	249	713	770	146
Relações interpessoais	36	400	1.273	169

Quanto ao desempenho funcional dos alunos com necessidades especiais de educação que recebem apoio em UEEA, com exceção da área da mobilidade, em que a maioria dos alunos apresenta *ausência de dificuldade*, estes alunos apresentam níveis de *muita* e *total dificuldade* nas restantes áreas (QUADRO 8).

Algumas pessoas com PEA poderão ter sucesso académico, terem êxito nas suas opções profissionais e ao mesmo tempo experimentar algumas

dificuldades sociais e de comunicação. Outras apresentarão dificuldades na aprendizagem exigindo suporte para realizar as tarefas mais simples do dia-a-dia.

A inclusão de crianças e alunos com PEA em meio escolar requer, frequentemente, a prestação de apoios diferenciados e adequados à forma específica de pensar e de aprender destas crianças e alunos, pois as perturbações afetam as áreas da comunicação, interação social e comportamento. O ensino estruturado procura facilitar os processos de aprendizagem, de autonomia e de comportamento, e surge como uma resposta educativa específica para os alunos com PEA.

As unidades de ensino estruturado visam tornar o ambiente em que o aluno se insere mais previsível e acessível, ajudando-o a encontrar maior disponibilidade para a comunicação, interação e aprendizagens. Sugere-se a existência de áreas bem definidas e delimitadas adequadas à sensibilidade sensorial de cada criança/aluno.

O ensino estruturado centra-se nas áreas fortes frequentemente encontradas nas crianças e alunos com PEA, podendo ser adaptado às especificidades individuais, sendo possível manter um ambiente calmo e previsível, facultar informação clara e objetiva das rotinas, desenvolver tarefas diárias e promover a autonomia.

4.2. Docentes de Educação Especial e Técnicos

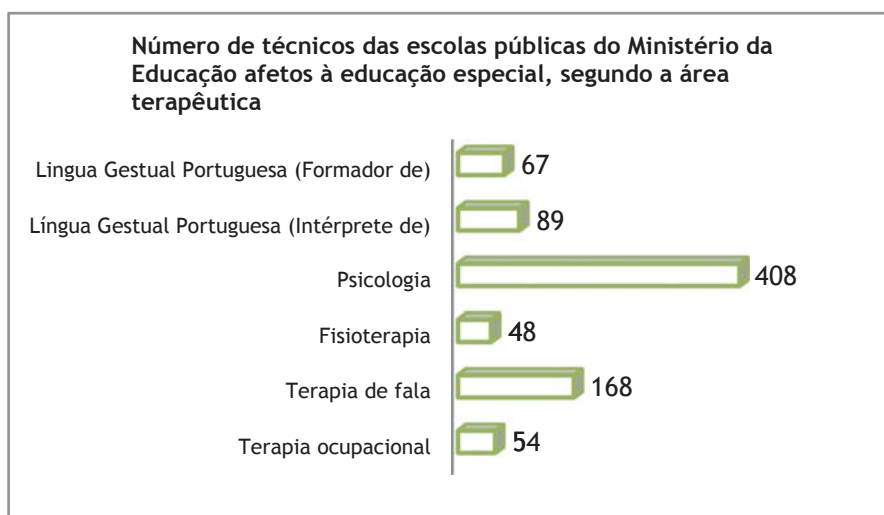
A maioria dos docentes de educação especial integra o grupo de recrutamento 910 (**QUADRO 9**). Existem em média cerca de 10 alunos com NEE por cada professor de educação especial.

**QUADRO 9 – DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. FONTE: DGEEC.
DADOS DO ANO LETIVO 2015-2016**

Grupo de recrutamento, situação profissional e especialização	N.º
Docente do quadro de educação especial 910	3.947
Docente do quadro de educação especial 920	142
Docente do quadro de educação especial 930	57
Docente com especialização em educação especial, horário completo	2.308
Docente com especialização em educação especial, horário parcial	301
Docente sem especialização em educação especial, horário completo	19
Docente sem especialização em educação especial, horário parcial	23
Total	6.797

Dos 834 técnicos das escolas públicas do Ministério da Educação afetos à educação especial, 48,9% são psicólogos (**GRÁFICO 9**).

**GRÁFICO 9 – TÉCNICOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS AFETOS À EDUCAÇÃO ESPECIAL.
FONTE: DGEEC. DADOS DO ANO LETIVO 2015-2016**



4.3. Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

O Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) dirigido às crianças entre os 0 e os 6 anos com incapacidades ou “*em risco grave de atraso de desenvolvimento*” e respetivas famílias foi criado em 2009, através da publicação do Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro. Define-se Intervenção Precoce como “*o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social*”. O sistema dispõe de equipas locais de intervenção sediadas nos centros de saúde, a quem cabe a identificação das crianças e famílias em risco e elaboração e execução do plano individual da intervenção precoce (PIIP) em função do diagnóstico da situação. O PIIP deve articular-se com o PEI, “*aquando da transição de crianças para a frequência de jardins de infância ou escolas básicas do 1.º ciclo*”.

No ano letivo de 2015-2016, a rede de Agrupamentos de Referência para a Intervenção Precoce na Infância integrava 141 unidades orgânicas. Dos 368 docentes que exercem funções no Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, 55,9% são educadores de infância com especialização em educação especial (**QUADRO 10**).

QUADRO 10 – DOCENTES DE INTERVENÇÃO PRECOCE PARA A INFÂNCIA.
FONTE: DGEEC. DADOS DO ANO LETIVO 2015-2016

Docentes de Intervenção Precoce para a Infância				
Com especialização em educação especial		Sem especialização em educação especial		Total
Educadores de infância	Professores do ensino básico ou secundário	Educadores de infância	Professores do ensino básico ou secundário	
206	91	64	7	

5. Aspetos críticos e pontos fortes da educação especial/ educação inclusiva

O relatório elaborado pelas equipas inspetivas no âmbito da atividade *Educação Especial - Respostas Educativas* e enviado às escolas estrutura-se em torno de dois campos - *Planeamento e Organização da Educação Especial* e *Respostas Educativas e Resultados dos Alunos* - e apresenta uma síntese dos *aspetos mais positivos* e dos *aspetos a melhorar*. Nesta linha, a partir da análise de conteúdo dos 368 relatórios de escola (anos letivos 2010-2011 a 2014-2015), identificaram-se os **aspetos mais críticos** da organização e funcionamento da Educação Especial/Educação Inclusiva, bem como os **pontos fortes**. Fatores críticos são aspetos-chave que, quando bem executados ou eficazes, definem e garantem o desenvolvimento da educação especial/educação inclusiva. Quando estes mesmos fatores são negligenciados ou ignorados, contribuem, e muito, para um fraco desempenho organizacional e reduzida qualidade educativa. No caso deste trabalho, considerou-se como aspeto crítico, pontos-chave mal executados ou ineficazes e presentes em, pelos menos, 25% das escolas intervencionadas. Os aspetos críticos foram definidos a partir das asserções relativas aos *aspetos a melhorar* presentes nos 368 relatórios analisados.

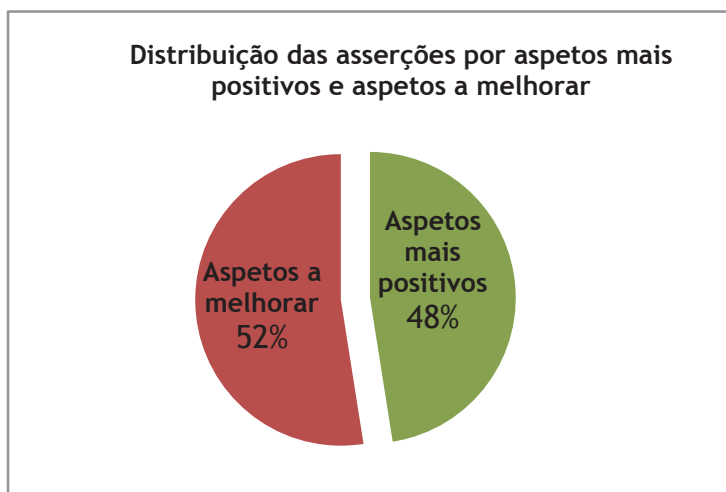
Considerou-se ponto forte, os aspetos mais positivos e presentes em, pelos menos, 25% das escolas intervencionadas. Quando a mesma asserção/indicador foi mencionada em, pelo menos, 25% das escolas da amostra (368) como aspeto a melhorar e simultaneamente em, pelo menos, 25% das outras restantes, como aspeto muito positivo, considerou-se ser um aspeto crítico. Nestas circunstâncias só se identificou uma asserção, a saber: “*Organização da Educação Especial expressa nos documentos estruturantes da escola*”. Esta asserção é mencionada como *aspeto a melhorar* e como *aspeto mais positivo* em, respetivamente, 40% e 28% das escolas da amostra.

Os aspetos críticos e os pontos fortes foram agrupados segundo duas componentes da educação especial/educação inclusiva, mormente: (i) Planeamento e Organização e (ii) Respostas Educativas e Resultados dos Alunos.

Para além dos aspetos críticos e dos pontos fortes, efetuou-se uma análise da frequência das asserções relativas aos aspetos a melhorar e aos aspetos mais positivos na amostra das 368 escolas intervencionadas.

Do total de 5447 asserções, verifica-se que as referentes a aspetos a melhorar - 2859 - superam as relativas a aspetos mais positivos - 2588 (GRÁFICO 10).

GRÁFICO 10 – FREQUÊNCIA DOS ASPETOS A MELHORAR E DOS ASPETOS MAIS POSITIVOS. RELATÓRIOS DE ESCOLA DA ATIVIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL-RESPOSTAS EDUCATIVAS. DADOS DOS ANOS LETIVOS DE 2010-2011 A 2014-2015. FONTE: IGEC



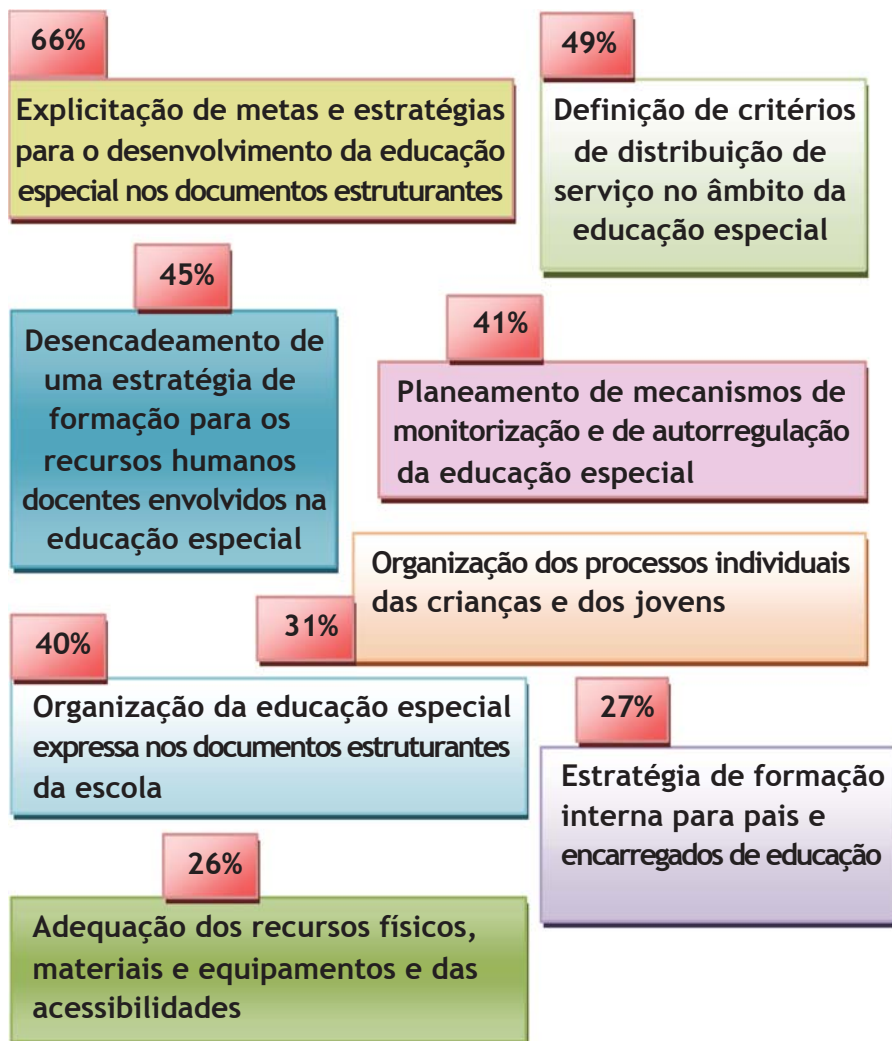
5.1.Aspetos críticos do campo Planeamento e Organização da educação especial/educação inclusiva

Identificaram-se oito asserções referentes a aspetos a melhorar com frequência superior a 25% (FIGURA 5). Assim, mais de metade das escolas intervencionadas não contempla metas e estratégias para o desenvolvimento da educação especial nos seus documentos estruturantes e cerca de metade não define critérios de distribuição de serviço no âmbito

da educação especial. Realça-se ainda que 45% não desencadeia uma estratégia de formação para os recursos humanos docentes envolvidos na educação especial.

FIGURA 5 – ASPETOS CRÍTICOS DO CAMPO PLANEAMENTO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. DADOS DOS ANOS LETIVOS DE 2010-2011 A 2014-2015.

FONTE: IGEC

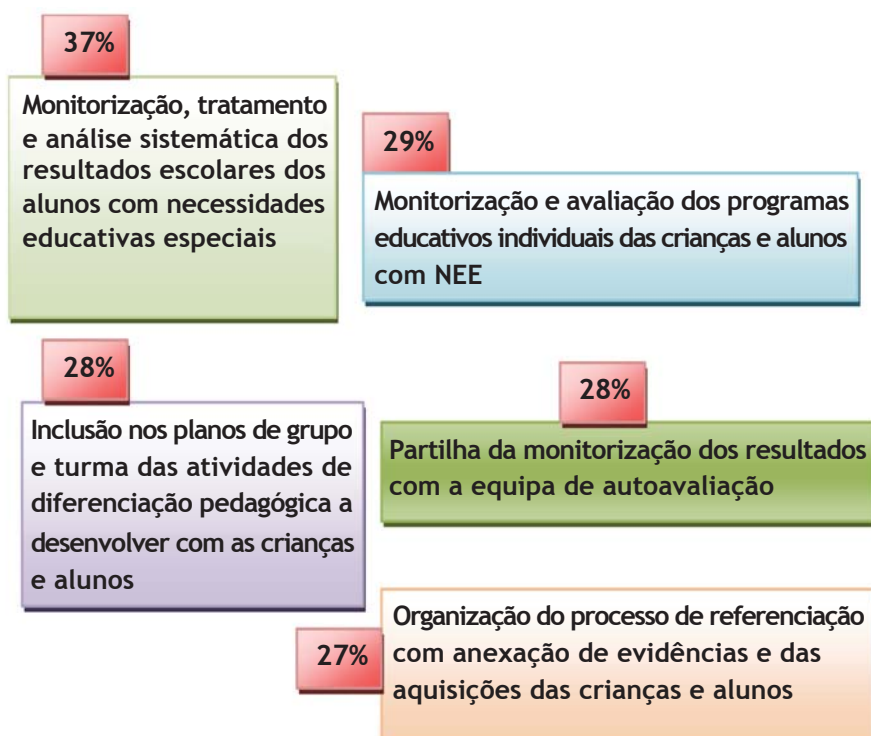


5.2. Aspectos críticos do campo Respostas Educativas e Resultados dos alunos

Identificaram-se cinco aspectos críticos relacionados com o campo *Respostas Educativas e Resultados dos alunos* (FIGURA 6). A monitorização, tratamento e análise dos resultados escolares dos alunos com necessidades educativas especiais emerge como fragilidade em mais de um terço (37%) das escolas da amostra intervencionada. Os restantes quatro aspectos fracos estão presentes em mais de um quarto das escolas.

FIGURA 6 – ASPETOS CRÍTICOS DO CAMPO RESPOSTAS EDUCATIVAS E RESULTADOS DOS ALUNOS, DADOS DOS ANOS LETIVOS DE 2010-2011 A 2014-2015.

FONTE: IGEC

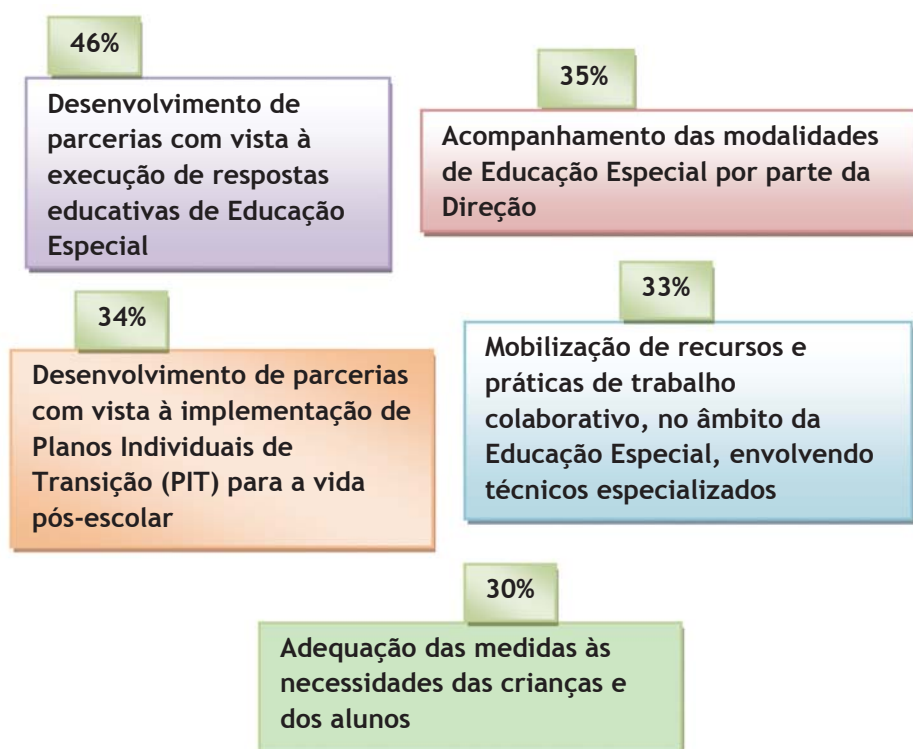


5.3. Pontos fortes do campo Planejamento e Organização da educação especial/educação inclusiva

Identificaram-se cinco asserções referentes a aspetos mais positivos com frequência superior a 25% (FIGURA 7). O desenvolvimento de parcerias e de protocolos com vista à execução de respostas educativas de educação especial emerge como o ponto forte mais frequente (46%) no conjunto das escolas intervencionadas, seguindo-se o acompanhamento das modalidades de educação especial por parte da direção (35%).

FIGURA 7– PONTOS FORTES DO CAMPO PLANEAMENTO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. DADOS DOS ANOS LETIVOS DE 2010-2011 A 2014-2015.

FONTE: IGEC

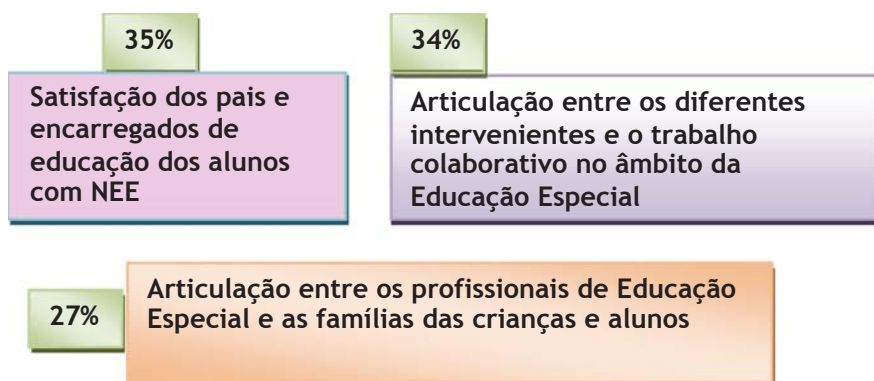


5.4. Pontos fortes do campo Respostas Educativas e Resultados dos alunos

No âmbito do campo das Respostas Educativas e dos Resultados dos Alunos, identificaram-se três pontos fortes (FIGURA 8). Destes, o mais frequente relaciona-se com a satisfação dos pais e encarregados de educação dos alunos com necessidades educativas especiais.

FIGURA 8 – PONTOS FORTES DO CAMPO RESPOSTAS EDUCATIVAS E RESULTADOS DOS ALUNOS. DADOS DOS ANOS LETIVOS DE 2010-2011 A 2014-2015.

FONTE: IGEC.



5.5. Predominância dos aspetos a melhorar e aspetos mais positivos

Considerando que um campo de análise/asserção pode ser identificado numa escola como aspeto a melhorar e noutra como aspeto mais positivo, apresentam-se seguidamente os indicadores que predominam, quer como aspetos a melhorar, quer como aspeto mais positivo na amostra das escolas intervencionadas (n = 368). Face à metodologia estabelecida, os indicadores identificados como aspetos a melhorar não estão presentes nos aspetos considerados mais positivos e vice-versa.

5.5.1. Aspetos a melhorar mais frequentes na amostra de escolas intervencionadas

As asserções mencionadas na **FIGURA 9** são mais frequentes como apreciação negativa do que como aspeto positivo no conjunto das escolas intervencionadas.

FIGURA 9 – ASPETOS A MELHORAR DOS CAMPOS PLANEAMENTO E ORGANIZAÇÃO E RESPOSTAS EDUCATIVAS E RESULTADOS DOS ALUNOS. DADOS DOS ANOS LETIVOS DE 2010-2011 A 2014-2015. FONTE: IGEC

ASPETOS A MELHORAR	
Planeamento e Organização	
✓	Organização das respostas educativas de Educação Especial nos planos de turma/projetos curriculares de turma
✓	Envolvimento dos conselhos de turma nas <i>adequações curriculares individuais</i>
✓	Investimento na elaboração dos Programas Educativos Individuais
Respostas Educativas e Resultados dos Alunos	
✓	Prazos de elaboração e aprovação dos programas educativos individuais e do desencadeamento das respostas educativas
✓	Qualidade das respostas educativas desencadeadas no âmbito dos currículos específicos individuais
✓	Sobreposição de terapias com as atividades curriculares
✓	Organização dos processos individuais das crianças e alunos
✓	Conhecimento do impacto do serviço prestado
✓	Qualidade dos relatórios circunstanciados
✓	Investimento na qualidade dos relatórios de avaliação das medidas previstas no PEI

5.5.2. Aspetos mais positivos mais frequentes na amostra de escolas intervencionadas

As asserções mencionadas na **FIGURA 10** são mais frequentes como apreciação positiva do que como aspeto a melhorar no conjunto das escolas intervencionadas.

FIGURA 10 – ASPETOS MAIS POSITIVOS DOS CAMPOS PLANEAMENTO E ORGANIZAÇÃO E RESPOSTAS EDUCATIVAS E RESULTADOS DOS ALUNOS. DADOS DOS ANOS LETIVOS DE 2010-2011 A 2014-2015. FONTE: IGEC.

ASPETOS MAIS POSITIVOS	
Planeamento e Organização	
✓	Previsão de respostas diferenciadas para as crianças e alunos com NEE
✓	Articulação com a Intervenção Precoce na Infância (IPI)
✓	Inovação pedagógica e projetos com envolvimento das crianças e alunos
✓	Orientação da Educação Especial no âmbito do respetivo departamento
✓	Planeamento das atividades a realizar nas unidades especializadas e de ensino estruturado
✓	Atendimento e articulação com os pais e encarregados de educação e sua participação no processo educativo dos seus educandos
✓	Integração das crianças e alunos com NEE visando a sua socialização, autonomia e cidadania
Respostas Educativas e Resultados dos Alunos	
✓	Condução do trabalho no âmbito da avaliação biopsicossocial
✓	Participação dos pais e encarregados de educação na elaboração e acompanhamento dos programas educativos individuais
✓	Implementação dos planos individuais de transição
✓	Desenvolvimento de procedimentos com vista à integração e socialização das crianças/alunos
✓	Organização e funcionamento das unidades especializadas e de ensino estruturado
✓	Dinamização de respostas técnicas específicas
✓	Organização do ambiente educativo em sala de aula e nos restantes espaços
✓	Monitorização do percurso das crianças e alunos referenciados mas não elegíveis para a Educação Especial
✓	Acompanhamento e supervisão do serviço prestado pelo responsável do grupo de Educação Especial
✓	Impacto das parcerias no desenvolvimento das respostas educativas
✓	Oferta de atividades de apoio às famílias (animação socioeducativa, enriquecimento curricular, prolongamento de horário)
✓	Participação dos alunos com currículo específico individual em atividades conjuntamente com os colegas da turma
✓	Qualidade das respostas desencadeadas em sala de aula e outros espaços de aprendizagem

CAPÍTULO II

1. Principais dimensões da educação especial/educação inclusiva

Na **FIGURA 11** apresentam-se as oito dimensões estratégicas da educação especial/educação inclusiva tratadas no presente capítulo. Cada dimensão pode desdobrar-se em diversas áreas e subáreas estratégicas. Para além de um breve enquadramento das principais dimensões da educação especial/educação inclusiva, procede-se ainda à identificação dos principais **referenciais para ação** de cada dimensão/área estratégica/subárea estratégica.

FIGURA 11 – PRINCIPAIS DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/EDUCAÇÃO INCLUSIVA



1.1. Dimensão: Planejamento e Organização

A disponibilização dos apoios especializados no âmbito da Educação Especial supõe o alinhamento dos instrumentos de autonomia das escolas com as políticas de educação inclusiva, enquanto exigência civilizacional e enquanto compromisso assumido pelo nosso país com a comunidade internacional. Assim, as escolas deverão ajustar os seus projetos educativos e demais documentos estruturantes, bem como as suas práticas quotidianas (em sala de aula e no todo da organização educativa), aos objetivos da educação inclusiva, visando a intencionalidade inclusiva dos seus princípios de ação e a efetividade das medidas educativas.

O planeamento e organização da educação especial acontece a três níveis:

- Ao nível macro da organização escolar: instrumentos de autonomia (projeto educativo, plano de atividades, relatório de autoavaliação, orçamento, etc.) e atuação dos órgãos de direção, administração e gestão;
- Ao nível das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica (departamento curricular do ou com o grupo de educação especial) bem como dos Serviços de Psicologia e Orientação, Ação Social Escolar, etc.;
- Ao nível do conselho de turma/docentes e do trabalho dos educadores e professores.

REFERENCIAIS PARA A AÇÃO

- O projeto educativo da escola acolhe os princípios e valores subjacentes à educação inclusiva.
- O projeto educativo consagra as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa no âmbito da educação especial/educação inclusiva.
- O projeto educativo da escola organiza-se no sentido da promoção dos seguintes objetivos:

- Fomentar uma cultura inclusiva;
 - Incluir os alunos na vida escolar e social;
 - Garantir o acesso e o sucesso educativo de todos e de cada um dos alunos;
 - Promover a autonomia;
 - Assegurar o bem-estar e a estabilidade emocional dos alunos;
 - Garantir acessibilidades, equipamentos e os recursos específicos e adequados às necessidades dos alunos;
 - Garantir a igualdade de oportunidades e a não discriminação;
 - Assegurar uma eficaz transição das crianças e dos alunos para os níveis de educação e ensino subsequentes;
 - Desenvolver capacidades nos alunos que possibilitem o prosseguimento de estudos;
 - Assegurar o processo de transição para a vida pós-escolar ou profissional;
 - Promover a participação dos pais e encarregados de educação e da comunidade;
 - Assegurar um trabalho em rede e de comprometimento partilhado;
 - Capacitar a comunidade escolar para a assunção e o exercício de uma efetiva cultura inclusiva.
- O projeto educativo da escola prevê as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e alunos, com vista a assegurar a sua maior participação nas atividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.

- O plano de atividades prevê a realização de atividades das crianças e alunos com necessidades educativas especiais em conjunto com os demais alunos da escola e grupo-turma.
- As atividades e projetos do plano de atividades da escola são coerentes com os princípios e valores da educação inclusiva.
- O regulamento interno da escola prevê a organização da educação especial, designadamente:
 - A articulação entre o departamento de educação especial e as estruturas conexas (Serviços de Psicologia e Orientação, Ação Social Escolar, etc.);
 - Os protocolos de circulação da informação no âmbito da educação especial (referenciação, avaliação biopsicossocial, implementação e acompanhamento da implementação das medidas educativas);
 - A documentação da educação especial;
 - As reuniões e demais contactos;
 - As formas de participação dos pais e encarregados de educação e de parceiros externos;
 - As formas de atuação quando os pais e encarregados de educação não exerçam o seu direito e dever de participação no processo educativo dos seus educandos;
 - As formas de articulação com o(s) Centro(s) de Recurso(s) para a Inclusão e com os respetivos técnicos;
 - As formas de articulação com o(s) Centro(s) de Recurso(s) TIC;
 - A organização interna das escolas de referenciação e das unidades especializadas.
- Os planos de grupo/turma são coerentes com o projeto educativo.

- A planificação pedagógica contempla as medidas e respostas educativas previstas para cada aluno em resultado da avaliação biopsicossocial.
- As respostas educativas/adequações que integram os planos de grupo/turma permitem a cada criança/aluno o acesso às atividades e sucesso na aprendizagem, em sala de aula.
- O plano de grupo/turma assegura as adequações do currículo às características específicas de todos e de cada um dos alunos, estabelecendo diferenciação pedagógica a nível da organização do espaço, do equipamento, das estratégias de ensino, das atividades, dos recursos e da avaliação.
- A planificação pedagógica implementada para as crianças e alunos cujo perfil de funcionalidade não compromete o acesso ao currículo comum traduz-se no desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas e inclusivas, cujo desenvolvimento não se traduz na redução de objetivos, conteúdos essenciais e competências.
- A atuação dos órgãos de administração e gestão e das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica orientam-se no sentido da adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida.
- A atuação da escola pauta-se:
 - Pelo reconhecimento da singularidade de cada criança e aluno com necessidades educativas especiais;
 - Pela disponibilização de ofertas educativas adequadas a cada criança e aluno com necessidades educativas especiais;
 - Pela criação de ambientes o menos restritivos possível.

- A escola desenvolve instrumentos/mecanismos de prevenção de todo e qualquer tipo de segregação ou de exclusão da criança ou aluno com necessidades educativas especiais.
- Os órgãos da escola promovem de forma ativa a participação das crianças e alunos com necessidades educativas especiais nas atividades de natureza curricular e de enriquecimento curricular, em projetos de desenvolvimento educativo, clubes, etc.
- A escola articula com o Centro de Recursos TIC para a Educação Especial na identificação dos recursos tecnológicos de apoio disponíveis e necessários.
- A escola desenvolve mecanismos preventivos que visem o despiste de ações que violem o princípio da não discriminação:
 - Ao nível da atuação dos órgãos da escola;
 - Ao nível dos serviços;
 - Ao nível da relação pedagógica;
 - Ao nível do processo de ensino e aprendizagem;
 - Ao nível das relações interpares.

1.2. Dimensão: Referenciação e Avaliação Biopsicossocial

A disponibilização dos apoios especializados no âmbito da Educação Especial supõe a referenciação e a avaliação biopsicossocial.

A referenciação constitui o primeiro sinal de identificação de dificuldades ou incapacidades na criança ou aluno que, após aplicadas medidas de diferenciação pedagógica e esgotadas todas as estratégias e adequações possíveis, a criança/aluno não revela melhorias significativas, o que sugere uma avaliação por referência à CIF-CJ, para se aferir da eventual elegibilidade para a educação especial. Este instrumento tem como objetivo uma abordagem sistémica, ecológica e interdisciplinar que permita descrever o nível de funcionalidade e incapacidade dos alunos,

bem como identificar os fatores ambientais que se constituem como barreiras ou facilitadores da aprendizagem.

A utilização deste quadro de referência permite uma avaliação compreensiva e dinâmica da funcionalidade e, conseqüentemente, a introdução das necessárias adequações no processo de ensino e de aprendizagem direcionadas quer para o desenvolvimento das capacidades do aluno, quer para a introdução de alterações nos seus contextos de vida, incluindo o contexto escolar.

O serviço docente e não docente (psicólogos, outros técnicos), no âmbito dos processos de referenciação e de avaliação biopsicossocial por referência à CIF-CJ, assume carácter prioritário, dando preferência à sua execução sobre toda a atividade docente e não docente, à exceção da letiva. A avaliação biopsicossocial a efetuar está ancorada na adoção de procedimentos e aplicação de instrumentos de avaliação normalizados e fidedignos, que evidenciem de forma rigorosa os diferentes domínios em estudo, com recurso a referenciais internacionalmente reconhecidos, designadamente a CIF-CJ.

REFERENCIAIS PARA A AÇÃO

- A escola desenvolve mecanismos de deteção de fatores de risco associados às limitações ou incapacidades, de modo a que a referenciação ocorra o mais precocemente possível.
- A escola desenvolve mecanismos rigorosos de referenciação, das crianças/alunos disponibilizando:
 - Informação clara aos docentes e demais agentes educativos sobre o enquadramento normativo e pedagógico em que assenta o processo de referenciação;
 - Requisitos necessários ao processo de referenciação de um aluno;
 - Procedimentos para a instrução do processo de referenciação (formulário, documentos a anexar);

- Tratamento das referenciações efetuadas pelos pais e encarregados de educação ou por entidades externas à escola.
- A escola suscita junto das famílias autorização para proceder à referenciação do seu filho/educando.
- O documento de referenciação explicita as razões que levaram a referenciar a situação e anexa toda a documentação considerada relevante para o processo de referenciação.
- O processo de referenciação anexa evidências das aquisições efetuadas pelas crianças e alunos e das dificuldades detetadas, suscetíveis de revelarem limitações nas estruturas e funções do corpo, bem como todas as medidas e estratégias aplicadas e a sua reduzida eficácia.
- A direção desencadeia, de forma célere, os procedimentos de avaliação biopsicossocial, por referência à CIF-CJ, da criança ou aluno referenciado.
- O diretor nomeia uma equipa multidisciplinar para proceder à avaliação biopsicossocial das crianças e alunos referenciados.
- O diretor e a equipa de avaliação nomeada garantem a natureza interdisciplinar do processo avaliativo, bem como a confidencialidade dos dados relativos às crianças e alunos.
- A direção assegura, quando necessário, o estabelecimento de parcerias com entidades externas visando a ancoragem técnica dos processos de referenciação e avaliação biopsicossocial, bem como o suporte às crianças e alunos e às respetivas famílias.
- A equipa de avaliação biopsicossocial articula-se com o Centro de Recursos TIC para a Educação Especial no sentido de referenciar a criança ou o aluno para avaliação das suas necessidades no que respeita ao uso de tecnologias de apoio.

- A escola desenvolve mecanismos de permanente articulação com as estruturas locais do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, visando o acompanhamento eficaz das crianças da educação pré-escolar e das famílias.
- A direção solicita ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia e orientação um relatório técnico-pedagógico conjunto, com os contributos dos restantes intervenientes no processo.
- A equipa de avaliação assegura que o relatório técnico-pedagógico dá as orientações necessárias e suficientes para a elaboração do programa educativo individual, identificando as medidas educativas e os recursos a disponibilizar.
- O relatório técnico-pedagógico integra sempre o processo individual do aluno, garantindo-se a confidencialidade de toda a documentação.
- A escola garante que o encaminhamento para instituições de educação especial apenas acontece nos casos em que a aplicação das medidas educativas se revele comprovadamente insuficiente em função do tipo e grau de deficiência do aluno.
- A avaliação biopsicossocial, bem como o programa educativo individual (PEI) ficam concluídos no prazo fixado na legislação aplicável.

1.3. Dimensão: Elaboração do Programa Educativo Individual

O programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação. O programa educativo individual documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas no relatório técnico-pedagógico, na observação e avaliação das acessibilidades, dos espaços educativos, em particular da sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos

participantes no processo educativo, nomeadamente técnicos e os pais/encarregados de educação.

O PEI é o único documento válido para efeitos de distribuição de serviço docente e não docente e constituição de turmas, documento aprovado em conselho pedagógico e homologado pelo diretor do estabelecimento de ensino. O PEI determina e fundamenta as adequações no processo de ensino e aprendizagem do aluno, explicitando os objetivos gerais e específicos a atingir, a discriminação dos conteúdos, as estratégias e os recursos humanos e materiais a utilizar, o nível de participação dos alunos nas atividades da escola, a distribuição horária das diferentes atividades/cargas curriculares, bem como os responsáveis pela sua concretização.

REFERENCIAIS PARA A AÇÃO

- O programa educativo individual é elaborado no prazo estabelecido na legislação em vigor, de modo a proporcionar às crianças e alunos as adequações necessárias no seu processo de ensino e de aprendizagem.
- Nenhuma adequação no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos com NEE ocorre sem que esteja prevista no PEI e com a anuência expressa do encarregado de educação.
- O PEI explicita as diferentes fases do processo educativo do aluno, no âmbito da educação especial de forma coerente e sequencial, evidenciando o percurso educativo e escolar do aluno.
- O PEI é elaborado e implementado numa perspetiva e abordagem do aluno como um todo, e não assente numa visão deficitária, fragmentada e suportada em rótulos e diagnósticos médicos.
- A elaboração do PEI assenta num trabalho colaborativo e multidisciplinar e a sua aplicação carece de autorização expressa do encarregado de educação.

- O PEI é coordenado e monitorizado pelo educador/professor titular de turma ou diretor de turma.
- O PEI é avaliado, pelo menos, trimestralmente, pela equipa de profissionais que acompanhou o percurso escolar da criança e aluno.
- O relatório circunstanciado é elaborado no final do ano letivo, avaliando os resultados obtidos pela criança e aluno, o seu desenvolvimento biopsicossocial e a eficácia das medidas aplicadas.
- O relatório circunstanciado é aprovado pelo conselho pedagógico e deve ter a anuência do encarregado de educação.
- O PEI explicita, detalhadamente, os modos de operacionalização de cada medida educativa e os intervenientes, assegurando a sua adequação às características e necessidades específicas da criança e aluno.
- A atualização/reformulação dos PEI, bem como a organização e o planeamento pedagógico, são realizados de modo a permitir a sua implementação no início do ano escolar, na garantia dos princípios da igualdade e da não discriminação.

1.4. Dimensão: Medidas e Respostas Educativas

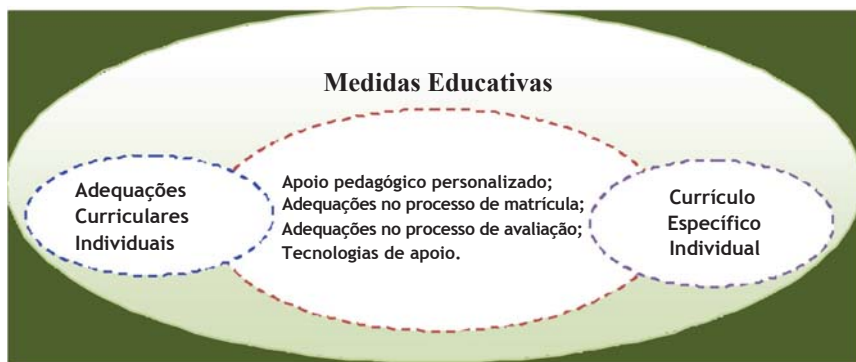
A legislação em vigor prevê diversas medidas educativas para facilitar o acesso ao currículo, à participação e à vida autónoma das crianças e alunos com necessidades educativas de carácter permanente, destacando-se as seguintes:

- ✓ Apoio pedagógico personalizado;
- ✓ Adequações curriculares individuais;
- ✓ Adequações no processo de matrícula;
- ✓ Adequações no processo de avaliação;
- ✓ Currículo específico individual;

- ✓ Tecnologias de apoio.

As medidas referidas podem ser aplicadas cumulativamente, exceto as adequações curriculares individuais e o currículo específico individual que não são cumuláveis entre si.

FIGURA 12 – MEDIDAS EDUCATIVAS PREVISTAS NO DECRETO-LEI N.º 3/2008



Para além destas medidas, para os/as alunos/as surdos/as, cegos/as, com perturbações do espectro de autismo, multideficiência e surdocegueira congénita, existe ainda a possibilidade de beneficiarem de adequações de carácter organizativo, traduzidas em modalidades específicas de educação. As respostas educativas consubstanciam-se em:

- ✓ Educação Bilingue em escolas de referência para alunos surdos;
- ✓ Educação em escolas de referência para alunos cegos e com baixa visão;
- ✓ Educação em unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro de autismo;
- ✓ Educação em unidades de apoio especializado para alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

Para além destas medidas ainda se deve ter em conta as escolas de referência para a Intervenção Precoce na Infância (IPI).

O **apoio pedagógico personalizado** é, na maioria das situações, garantido pelo educador de infância, pelo docente da turma ou da disciplina, conforme o nível de educação ou de ensino. Apenas em casos específicos é que poderá ser o docente de educação especial a intervir no sentido de se reforçar e desenvolver competências específicas. O apoio pedagógico personalizado emerge como uma medida educativa de diferenciação que integra o reforço das estratégias aos níveis da organização, do espaço e das atividades, o estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem e ainda a antecipação e reforço de conteúdos lecionados no grupo ou na turma.

As **adequações curriculares individuais** correspondem à concetualização e planeamento de formas específicas de gestão curricular pelas quais determinados alunos possam ter acesso ao currículo comum, no contexto da turma. É o nível de funcionalidade do aluno que vai determinar o tipo de modificações a realizar no currículo, que no caso das adequações curriculares individuais pode consistir em adequações na organização e disposição da sala de aula; nos materiais didáticos; nas atividades; nas estratégias de ensino-aprendizagem; nos instrumentos de avaliação e nos conteúdos curriculares. As adequações curriculares individuais têm como padrão o currículo comum, isto é, no caso da educação pré-escolar devem respeitar as orientações curriculares, no ensino básico não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, não põem em causa as competências essenciais das disciplinas.

As adequações curriculares podem consistir na introdução de disciplinas ou áreas curriculares específicas (Língua gestual portuguesa, Português segunda língua, para alunos surdos, leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade, treino de visão, atividade motora adaptada, sistemas de comunicação aumentativa e alternativa; tecnologias de apoio, entre outras.

Decorrente do perfil de funcionalidade dos alunos as adequações curriculares admitem a possibilidade de introdução de objetivos e conteúdos intermédios, nas disciplinas curriculares e não curriculares, previstas, em função das competências terminais de ciclo ou curso.

Também se prevê a possibilidade de dispensa das atividades sempre que o nível de funcionalidade dificulte acentuadamente, ou impossibilite, a sua execução e as tecnologias de apoio não forem suficientes para permitir a sua execução.

As **adequações ao processo de avaliação** constituem alterações na forma como o aluno é avaliado, ou seja, podem resultar em alteração do tipo de provas e instrumentos de avaliação e na adaptação de condições em que se processa a avaliação, especialmente no que se refere às formas e meios de comunicação, à sua periodicidade, duração e local da mesma. As adequações no processo de avaliação não podem ser confundidas com adequações ou alterações do currículo. Não se trata de tornar as provas de avaliação *mais fáceis*, mas sim de proporcionar ao aluno condições para que demonstre as suas capacidades e conhecimentos de forma adequada às suas possibilidades.

As **adequações no processo de matrícula** permitem que os alunos com necessidades educativas especiais possam:

- ✓ Frequentar o jardim de infância ou escola independentemente da sua área de residência;
- ✓ Frequentar unidades e escolas de referência fora da área de residência;
- ✓ Usufruir de um pedido de adiamento de matrícula na entrada para o 1.º ano do ensino básico;
- ✓ Nos 2.º e 3.º ciclos, e ensino secundário a matrícula ser feita por disciplinas desde que não seja alterada a sequencialidade do regime educativo comum.

Entende-se por **tecnologias de apoio** os dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacto permitir o desempenho de atividades e a sua participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social.

As tecnologias de apoio, incluindo as tecnologias de informação e comunicação (TIC), previnem, compensam, atenuam ou neutralizam as

limitações funcionais ou as restrições na participação e atividade melhorando as desvantagens ao nível da comunicação, da mobilidade, da manipulação, da orientação, da aprendizagem, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

1.4.1. Área Estratégica: Medidas Educativas

1.4.1.1. Subárea Estratégica: Apoio Pedagógico Personalizado

REFERENCIAIS PARA A AÇÃO

- Os docentes titulares dos grupos/turmas e das disciplinas identificam e implementam, em função do perfil de funcionalidade dos alunos, diferentes estratégias de apoio personalizado, nomeadamente:
 - na gestão da sala de aula, por forma a assegurar o reforço das estratégias usadas no grupo/turma com vista a uma eficiente organização do espaço e das atividades;
 - nas metodologias de ensino, com o recurso a grupos flexíveis, a pares e tutorias pedagógicas, a áreas temáticas, a atividades com diferentes níveis de profundidade, de tempo na leção e realização das tarefas, atividades de complexidade crescente e diferentes níveis de abstração;
 - na identificação das competências e aptidões a desenvolver nas áreas curriculares em que os alunos carecem de estímulo e reforço;
 - na identificação dos conteúdos lecionados no grupo/ turma que carecem de antecipação e de reforço, fora do contexto de aula, como garantia das aprendizagens;
 - na introdução de competências e aptidões que os alunos precisam desenvolver em áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular;

- na seleção das estratégias pedagógicas e na construção dos materiais pedagógicos de apoio aos alunos;
- na identificação de procedimentos, de instrumentos e dos momentos de avaliação que privilegiam critérios claros, registos regulares, e diferentes técnicas de recolha de informação;
- na priorização de áreas/unidades e de conteúdos curriculares essenciais para a aprendizagem, obedecendo a uma lógica de uma menor para uma maior complexidade;
- na consolidação, reforço e sistematização de conteúdos curriculares que se revelam mais difíceis de aprender, e o recurso à construção de materiais pedagógicos diversificados e orientados para os alunos individualmente.

1.4.1.2. Subárea Estratégica: Adequações Curriculares Individuais

REFERENCIAIS PARA A AÇÃO

- A implementação das adequações curriculares não põe em causa o currículo comum, designadamente as orientações curriculares, na educação pré-escolar, as competências terminais de ciclo no ensino básico e, no ensino secundário, as competências essenciais das disciplinas.
- Os docentes titulares e das disciplinas identificam e introduzem objetivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo, de disciplina ou de curso.
- As adequações curriculares individuais podem traduzir-se na dispensa das atividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno, só sendo aplicável quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade.
- As adequações curriculares podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular

comum, nomeadamente leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade; treino de visão e a atividade motora adaptada, entre outras.

- A adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue consiste na introdução da língua gestual portuguesa para a primeira língua e do português como segunda língua, do pré-escolar ao ensino secundário e na introdução de uma língua estrangeira escrita (terceira língua), do 3.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.

1.4.1.3. Subárea Estratégica: Adequações no Processo de Matrícula

REFERENCIAIS PARA A AÇÃO

- Em situações excepcionais devidamente fundamentadas, as crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente podem beneficiar do adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade obrigatória, por um ano, não renovável.
- A matrícula por disciplinas pode efetuar-se nos 2.º e 3.º ciclos e no ensino secundário, desde que assegurada a sequencialidade do regime educativo comum.
- Na educação pré-escolar, nos casos em que as crianças têm a mesma idade, as que apresentam necessidades educativas especiais de carácter permanente têm prioridades na matrícula ou renovação de matrícula, independentemente da sua área de residência.
- As crianças e alunos surdos têm direito ao ensino bilingue, têm prioridade à sua matrícula nas escolas de referência, independentemente da sua área de residência.
- As crianças e jovens cegos ou com baixa visão têm prioridade à sua matrícula nas escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão, independentemente da sua área de residência.

- As crianças e alunos com perturbações do espectro do autismo têm prioridade à sua matrícula nas escolas com unidades de ensino estruturado, independentemente da sua área de residência.
- As crianças e alunos com multideficiência e com surdocegueira têm prioridade à sua matrícula nas escolas com unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, independentemente da sua área de residência.
- As crianças e alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que exijam condições de acessibilidade específicas têm prioridade na matrícula ou renovação da mesma.
- As crianças e alunos que exigem condições de acessibilidade específicas ou respostas diferenciadas no âmbito das modalidades específicas de educação têm prioridade de matrícula ou renovação da mesma, seguindo-se-lhes os alunos com currículo específico individual.

1.4.1.4. Subárea Estratégica: Adequações no Processo de Avaliação

REFERENCIAIS PARA A AÇÃO

- As adequações ao processo de avaliação decorrem do perfil de funcionalidade dos alunos e podem resultar na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspetos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.
- Os testes não são os únicos instrumentos de avaliação e mesmo estes podem ser alterados para responder às necessidades dos alunos, nomeadamente quanto ao tamanho da letra utilizada, tipo de itens utilizados (redução do número de questões; escolha

múltipla; correspondência; preenchimento de espaços; respostas curtas, entre outros aspetos).

- No respeito pela diferença, pode haver necessidade de ajustar as formas e os meios de comunicação no processo de avaliação, através, de entre outras formas, da valorização da oralidade ou da escrita, da utilização de máquina braille ou de um intérprete de língua gestual portuguesa, da utilização de computador e de respostas ditadas.
- Conceder mais tempo para a realização de uma prova, ou realizar mais frequentemente provas fracionadas, podem constituir aspetos centrais para o sucesso de certos alunos atentos às suas especificidades.
- O local da realização do processo de avaliação pode estar relacionado com o sucesso deste processo, pelo que sempre que se justificar, os alunos poderão realizar a prova/teste ou outro instrumento de avaliação numa sala ou noutro espaço diferente da sua habitual sala de aulas.
- As adequações no processo de avaliação não têm como finalidade tornar as provas de avaliação *mais fáceis* (perspetiva subtrativa), mas sim de proporcionar ao aluno condições para que demonstre as suas competências e conhecimentos de forma adequada às suas possibilidades (perspetiva aditiva).

1.4.1.5. Subárea Estratégica: Tecnologias de Apoio

REFERENCIAIS PARA A AÇÃO

- Os equipamentos, materiais e as tecnologias de apoio existentes nas escolas de referência revelam-se em número suficiente e são adequados às respostas educativas face às singularidades e perfil biopsicossocial das crianças e dos alunos.

- A equipa educativa que elabora o Programa Educativo Individual do aluno deve equacionar se o aluno poderá beneficiar de tecnologias de apoio em particular e referenciá-lo para uma avaliação pelo CRTIC da sua área.
- Os espaços nas escolas de referência para alunos cegos e com baixa visão apresentam múltiplas adaptações com a finalidade de facilitar a orientação e mobilidade no interior e exterior dos edifícios.
- Os equipamentos, materiais e tecnologias de apoio presentes nas unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita e nas de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo revelam-se em número suficiente e são adequados à resposta educativa face às especificidades destes alunos.
- As tecnologias de apoio são utilizadas de forma eficiente e sempre que necessário.

1.4.1.6. Subárea Estratégica: Currículos Específicos Individuais (alunos com idade inferior a 15 anos)

A construção e implementação de currículos específicos individuais (CEI), no âmbito da educação especial, tem como referencial o currículo comum e traduz-se num desvio/afastamento significativo deste referencial, corporizado num conjunto de adequações curriculares, nomeadamente a introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em razão do nível de funcionalidade dos alunos. O CEI decorre do perfil de funcionalidade do aluno, das suas capacidades, especificidades e aptidões, bem como da identificação dos ambientes sociais, comunitários e familiares em que o aluno vive, e dos subambientes existentes em cada um, de acordo com a importância e necessidade de utilização pelo aluno.

REFERENCIAIS PARA A AÇÃO

- Existência de fundamentação clara e objetiva da necessidade da medida educativa CEI.
- Os encarregados de educação são informados dos efeitos da medida CEI.
- A construção/revisão do CEI do aluno é efetuada atempadamente, para que a sua aplicação se inicie no início do ano letivo, de forma a respeitar o princípio da igualdade e da não discriminação.
- O CEI, elaborado por uma equipa multidisciplinar, maximiza todas as capacidades do aluno e atende às expectativas e potencialidades pessoais, familiares, escolares e sociais.
- O CEI é construído com base no currículo comum, substituindo ou adequando as competências e os conteúdos curriculares definidos para cada nível de ensino.
- O CEI integra áreas curriculares/disciplinas e atividades que evidenciam articulação e sequencialidade educativa, nomeadamente níveis de exigência concetual crescente, numa dimensão longitudinal.
- O CEI deve integrar:
 - As componentes do currículo: áreas académicas e componentes de capacitação e autonomia;
 - As cargas horárias de cada uma das componentes curriculares/áreas curriculares/disciplinas;
 - Os tempos letivos de inclusão na turma, letivos fora da turma (em espaços escolares e na comunidade) e de participação em atividades na vida da escola;
 - As competências e objetivos tangíveis para cada uma das áreas curriculares/disciplinas - considerando o que é útil para o aluno,

no presente e no futuro, em termos de contexto familiar, escolar e social;

- Os conteúdos relativos a cada uma das disciplinas/áreas académicas, em função das competências propostas;
 - Os conteúdos curriculares relativos à autonomia pessoal e social do aluno e outras componentes do currículo em função das competências propostas;
 - O plano de ensino, tanto nos momentos em que integram a turma como nos que integram pequenos grupos, ou de trabalho individual (plano adequado ao processo de ensino e aprendizagem, através da seleção dos conteúdos/ atividades, metodologias, estratégias e recursos mais adequados);
 - O envolvimento dos pais /encarregados de educação, num processo de complementaridade, e sua auscultação sobre o que esperam ou que planos têm relativamente ao futuro dos seus educandos;
 - Os docentes e técnicos responsáveis pelo desenvolvimento das áreas curriculares / disciplinas /atividades;
 - Os suportes a mobilizar na operacionalização das diferentes componentes do currículo;
 - O plano de avaliação da aprendizagem, enquanto processo de corresponsabilização e compromisso entre todos os intervenientes no processo educativo do aluno.
-
- São criadas condições adequadas (físicas, equipamentos e recursos materiais e humanos) para a operacionalização dos CEI.
 - O desenvolvimento de um trabalho contínuo e consistente em torno de aprendizagens de elevada probabilidade de utilização imediata e futura, em contextos reais de vida, no caso de alunos que revelem gravoso nível de funcionalidade.
 - As componentes curriculares, conteúdos e atividades estão adequadas à idade cronológica, características individuais e

necessidades presentes e futuras do aluno, evitando a sua infantilização e contribuindo para a dignidade e elevação do seu estatuto pessoal e social.

- Os currículos específicos individuais preveem formas de participação dos alunos no maior número possível de ambientes sociais e educativos.
- É assegurada a preparação atempada do processo de transição de ciclo e/ou escola dos alunos com CEI.
- Fomenta-se o trabalho colaborativo entre o docente de educação especial, outros docentes, técnicos, pais e encarregados de educação e outros intervenientes no processo educativo.

1.4.1.7. Subárea Estratégica: Currículos Específicos Individuais (alunos com 15 ou mais anos de idade, em processo de transição para a vida pós-escolar)

O PIT é um conjunto coordenado e interligado de atividades delineadas para cada aluno, visando garantir a oportunidade, o acesso e o apoio à transição da escola para as atividades pós-escolares, podendo incluir treino laboral no local de trabalho, esquemas de emprego apoiado, atividades de vida autónoma e de participação na comunidade.

REFERENCIAIS PARA A AÇÃO

- O CEI é construído numa perspetiva colaborativa e multidisciplinar, tendo por base os currículos nacionais e a matriz curricular orientadora, publicada pelo Ministério da Educação.
- O Currículo Específico Individual (CEI) deve integrar um Plano Individual de Transição para a vida pós-escolar (PIT), elaborado em colaboração com os pais ou encarregados de educação e representantes das organizações da comunidade implicados na vida e no percurso do aluno.

- O CEI-PIT integra metas diferenciadas e o plano de ensino das componentes curriculares: Formação Académica e Atividades de Promoção da Capacitação, sendo a primeira componente realizada, sempre que possível e desejável, na turma de pertença do aluno ou em pequenos grupos de alunos com CEI-PIT, de acordo com o perfil de funcionalidade.
- As atividades de Promoção da Capacitação englobam atividades das diferentes áreas: vida em casa, vida em comunidade, participação nas atividades escolares, emprego (atividades desenvolvidas em contextos laborais), saúde e segurança, atividades sociais e atividades de defesa de direitos.
- A operacionalização do CEI-PIT ocorre tanto no contexto escolar como na comunidade, fomentando-se a participação dos alunos nas atividades da escola.
- O Plano Individual de Transição é elaborado de forma articulada e orienta-se para:
 - A continuação do aperfeiçoamento das áreas académicas ministradas, sempre que possível, em coordenação com as atividades de treino laboral que os alunos estejam a realizar, garantindo a funcionalidade das mesmas;
 - A continuação do desenvolvimento de atividades recreativas, desportivas, culturais, cívicas e de desenvolvimento pessoal e social, que contribuam para o enriquecimento da vida do aluno, nas suas dimensões pessoal e social;
 - A ampliação do âmbito das atividades de treino laboral, quer no tempo que lhe é destinado, quer na complexidade das competências a desenvolver e ainda no nível de autonomia exigido;
 - A introdução de conteúdos funcionais apropriados às idades dos alunos e essenciais ao longo da vida;

- O desenvolvimento de experiências laborais em instituições da comunidade, empresas, serviços públicos ou outras organizações identificadas pela escola.
- O PIT integra um plano de trabalho, construído de forma articulada entre a entidade formadora e os docentes da Educação Especial, que decorre dos protocolos celebrados, onde constam os objetivos, as tarefas a desempenhar pelo aluno, o responsável pelo acompanhamento e monitorização do processo, os momentos de avaliação, a supervisão e o acompanhamento pelo docente de educação especial.
- Os alunos com CEI-PIT integram as turmas do ano de escolaridade que frequentam.
- O diretor assegura que os docentes a lecionar as turmas/grupos dos alunos com CEI-PIT têm um perfil adequado.
- As disciplinas da componente curricular de formação académica são atribuídas, preferencialmente, a docentes dos grupos de recrutamento respetivo.
- O CEI-PIT do aluno é construído com uma carga horária não inferior à prevista para o nível de ensino que frequenta.
- O Plano Individual de Transição para os jovens cujas capacidades lhes limitem o exercício de uma atividade profissional no futuro, deve orientar-se e prever um plano de ação junto de instituições específicas, promotoras de atividades ocupacionais, adequadas aos interesses e capacidades destes jovens, de modo a garantir a sua transição adequada após a escolaridade obrigatória.

1.4.2. Área Estratégica: Respostas Educativas Especializadas

1.4.2.1. Subárea Estratégica: Escola de referência para os alunos cegos e com baixa visão

REFERENCIAIS PARA A AÇÃO

- A escola organiza e apoia o processo de transição das crianças e dos alunos cegos e com baixa visão (CBV), entre os diferentes níveis de educação e de ensino.
- A escola garante uma observação e a rigorosa avaliação visual e funcional dos alunos, nos contextos de vida, com carácter multidimensional e interativo.
- A escola disponibiliza os recursos humanos e materiais de índole técnica e tecnológica, adequados às necessidades específicas dos alunos CBV.
- É garantida, sempre que possível, a continuidade das equipas pedagógica e técnico-pedagógica, favorecendo a continuidade educativa, a articulação pedagógica e a consolidação do trabalho colaborativo.
- A escola fomenta a participação dos alunos CBV em atividades curriculares e de enriquecimento com a turma como forma de assegurar a sua plena integração social e autonomia pessoal.
- A escola desenvolve um programa de estimulação visual (desde jardim de infância), que compreende um ambiente educativo estruturado, com estímulos visuais selecionados e controlados.
- A equipa de educação especial, em articulação com outros profissionais, define um programa de treino de visão a implementar em contextos significativos e no âmbito das atividades de rotina ou académicas, da criança ou aluno.

- A equipa pedagógica promove, em colaboração com as famílias, a realização regular de atividades da vida diária, no contexto familiar e no contexto escolar, adequadas às necessidades de cada criança ou aluno e apresentando grau e complexidade progressiva.
- A equipa pedagógica, em articulação com o docente de educação especial, identifica e implementa as adequações curriculares individuais mais significativas inscritas no programa educativo individual dos alunos CBV.
- As adequações curriculares imprescindíveis ao ensino e aprendizagem dos alunos cegos e com baixa visão compreendem:
 - a identificação dos espaços e equipamentos em braille e a instalação de sinais sonoros;
 - a disponibilização de auxiliares óticos e não óticos, de auxiliares eletrónicos e ergonómicos, de equipamentos informáticos, entre outros;
 - a adoção de estratégias específicas de organização e gestão da sala de aula e a elaboração de materiais pedagógicos em formato impresso ampliado;
 - a introdução de áreas específicas como o ensino e a aprendizagem de orientação e mobilidade, o treino visual específico, o treino da leitura e escrita em braille, atividade motora adaptada e em áreas básicas como a autonomia e a promoção de capacidades sociais.
- As principais adaptações aos espaços escolares, para o treino da orientação e mobilidade dos alunos cegos e de baixa visão são garantidas através de:
 - Pisos táteis (e.g., relevos indicadores de escadas; cores contrastantes nos degraus para alunos com baixa visão);
 - Rampas de acesso;
 - Linhas amarelas sinalizadoras;

- Marcações em Braille e com letra ampliada, utilizando-se um fundo contrastante nos diversos espaços (e.g., numeração das portas; placa identificadora dos espaços);
 - Toda a informação acessível aos alunos normovisuais (alunos que têm visão normal) está ampliada e em Braille (e.g., pautas, ementas, informações);
 - Passeios tácteis em percursos mais frequentes e perigosos;
 - Grades protetoras em zonas de escoamento de águas;
 - Adaptações aos edifícios (e.g., corredores e passagens bem iluminados, arredondamento de esquinas e alisamento de paredes ásperas ou a eliminação de obstáculos não detetados pela bengala);
 - Adaptações à principal tecnologia de uso comum na escola (e.g., máquina de tirar senhas e de carregamento de cartões).
-
- A escola assegura o acompanhamento e reforço (assessoria, tutoria, apoio individual) nas disciplinas em que as limitações visuais se revelem particularmente difíceis, como sejam a educação visual, educação física, técnicas laboratoriais, matemática, química, línguas estrangeiras e tecnologias da comunicação e da informação.
 - A equipa pedagógica, em articulação com o docente de educação especial, define estratégias básicas de substituição da informação visual por uma informação háptica (tato ativo) e ou auditiva.
 - É garantido o trabalho cooperativo, na sala de aula, em conjunto com os seus colegas de turma, sob a orientação do docente da turma/disciplina e com o apoio do docente de educação especial.

1.4.2.2. Subárea Estratégica: Escola de referência para a educação bilingue de alunos surdos

REFERENCIAIS PARA A AÇÃO

- É garantido, desde o jardim de infância, que a língua gestual portuguesa (LGP) se desenvolve como primeira língua, e que gradualmente, no percurso escolar dos alunos surdos, inseridos em escolas de referência bilingues, se proporcionem condições educativas para o domínio progressivo da língua portuguesa, seja na modalidade escrita ou oral.
- A escola assegura equipas pedagógicas que acompanhem os alunos ao longo do percurso educativo.
- A escola promove a participação e representatividade dos alunos surdos nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular desenvolvidas na comunidade escolar.
- É assegurada a possibilidade da comunidade educativa e dos alunos ouvintes descobrirem e aprenderem a LGP, como expressão prática de uma comunidade bilingue e verdadeiramente inclusiva.
- A equipa de educação especial dá orientações na implementação de adequações curriculares e de metodologias específicas que facilitam a aquisição de competências nucleares exigidas nos programas das disciplinas curriculares regulares, bem como das competências das disciplinas curriculares específicas (LGP, como primeira língua; Português, segunda língua; e língua estrangeira).
- A escola garante aos alunos surdos que possam desenvolver competências que lhes permitam comunicar da forma mais funcional possível com a comunidade ouvinte e o apoio e a intervenção na área da terapia de fala.

- A equipa pedagógica e os técnicos garantem, na planificação educativa, a funcionalidade e a adequabilidade dos contextos educativos, dos recursos humanos e materiais.
- A equipa de educação especial divulga junto dos docentes do ensino regular metodologias e estratégias pedagógicas na lecionação das disciplinas curriculares e nas áreas específicas, que envolvem a imagem em diferentes suportes (vídeo e multimédia, símbolos icónicos, desenhos, mapas, fotografias, esquemas, etc.).
- A escola assegura o planeamento e realização de atividades de índole cultural em LGP (e.g., teatro, poesia e música).
- A equipa pedagógica e técnico-pedagógica dispõe de tempos comuns, para o trabalho colaborativo entre o docente/formador de LGP e demais docentes titulares de grupo e turma e os docentes das disciplinas.
- A equipa pedagógica promove espaços de reflexão e de partilha, por forma a tornar mais efetivo o trabalho cooperativo e a articulação entre o docente de LGP e os demais docentes e profissionais.
- A escola desenvolve ações de sensibilização em temáticas relacionadas com a surdez e a melhoria das práticas e formação em LGP para os educadores e professores titulares, professores das disciplinas curriculares, diretores de turmas e pais e encarregados de educação.

1.4.2.3. Subárea Estratégica: Unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita

REFERENCIAIS PARA A AÇÃO

- A escola assegura a organização do processo de transição entre os diversos níveis de educação e ensino, das crianças e dos alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

- O funcionamento da unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (UAEM) constitui-se como um espaço de referência para os alunos com multideficiência e assegura:
 - os recursos humanos qualificados;
 - equipamentos, materiais e tecnologias de apoio suficientes e adequados;
 - respostas educativas que respondem às especificidades destes alunos.
- A escola garante a participação regular dos alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular, junto dos pares da turma a que pertencem.
- A planificação educativa identifica claramente as medidas educativas e formas de operacionalização, bem como os papéis e responsabilidades dos membros da equipa pedagógica e ainda dos outros profissionais que participam no apoio aos alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.
- As atividades funcionais decorrem de aspetos básicos da vida do aluno.
- A escola envolve as famílias na tomada de decisão sobre as atividades e experiências de aprendizagem significativas, centradas nos vários contextos de vida.
- A escola cria sistemas de comunicação abertos e facilitadores da partilha de informação e de experiências com os docentes e a família.
- A escola assegura o apoio especializado e técnico (docente de educação especial, terapeutas e outros técnicos especializados) e garante a adoção de metodologias de intervenção educativa e

terapêutica articuladas, visando o desenvolvimento da comunicação, interação e autonomia pessoal e social dos alunos com multideficiência e surdocegueira congênita.

- Sempre que pertinente, são introduzidos sistemas (não verbais) aumentativos e ou alternativos à comunicação (SAAC), (e.g., *PIC*-sistemas pictográficos para a comunicação; *Bliss*-sistema de signos logográficos ou ideográficos), facilitadores da “fala funcional” e da relação comunicacional com os outros.
- Todos os docentes e outros profissionais desenvolvem atividades curriculares e de capacitação em ambientes o menos restritivos possíveis.
- A escola organiza e apoia o processo de transição para a vida pós-escolar.
- Na transição para a vida pós-escolar, existe a colaboração com uma rede de parcerias regionais e locais, de entre vários serviços da comunidade, e são garantidos serviços e apoios técnicos em várias áreas, facilitadores da viabilização profissional e ou ocupacional destes jovens.
- A escola garante a avaliação atempada, realizada por entidade competente, e o recurso regular e sistemático a tecnologias de apoio, para os alunos que delas necessitem, para melhorar a sua funcionalidade e facilitar o acesso ao currículo.

1.4.2.4. Subárea Estratégica: Unidade de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo

REFERENCIAIS PARA A AÇÃO

- Todos os docentes, de forma colaborativa, garantem a articulação da informação sobre o percurso escolar dos alunos com PEA, no processo de transição entre os diversos níveis de educação e ensino.

- A equipa pedagógica (docentes de educação especial e docentes do ensino regular) em colaboração interdisciplinar partilha responsabilidades relativamente à planificação educativa, envolvendo a família.
- A planificação educativa define com clareza os papéis e responsabilidades dos membros da equipa pedagógica, bem como dos outros profissionais que participam no apoio aos alunos com PEA.
- A escola garante a adoção de um modelo de ensino estruturado, promovendo a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades.
- A equipa de educação especial fornece informação relevante para a planificação educativa e divulga vários métodos e estratégias e o uso de tecnologias para a intervenção educativa.
- Os serviços e os apoios a prestar aos alunos com PEA decorrem em ambientes os menos restritivos possíveis.
- Os alunos PEA participam nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular, entrosando com os seus pares da turma de pertença.
- Os apoios individualizados na sala de aula são da responsabilidade do docente do ensino regular, podendo ser coadjuvado pelo docente de educação especial/por outro docente/outro profissional/pares do aluno.
- A equipa pedagógica e técnica (docentes, terapeutas, monitores e técnicos) nos apoios específicos, desenvolvem metodologias de intervenção educativa/terapêutica articuladas, com enfoque na comunicação, na interação e autonomia pessoal e social.
- O docente de educação especial e outros docentes, no apoio individualizado, garantem um planeamento intencional de rotinas

semanais/diárias e a realização de atividades coerentes com a rotina individual de cada aluno.

- A escola garante a alocação dos recursos humanos suficientes, dos equipamentos e materiais didáticos diversificados e adequados às características e necessidades específicas dos alunos com PEA.
- Os contextos educativos próximos dos alunos com PEA estão organizados por forma a permitir o acesso individual e autónomo aos materiais e aos apoios, consoante as suas necessidades, nomeadamente o recursos a suportes visuais, tecnologias, pistas e gráficos organizadores, orientações temporais.
- A escola garante aos alunos com PEA a realização de atividades adequadas à faixa etária e ao perfil de funcionalidade dos alunos.
- A escola promove a realização de atividades expressivas, recreativas e de lazer, visando a inclusão social dos alunos com PEA.
- Todos os membros da equipa pedagógica e os técnicos asseguram a organização e o apoio ao processo de transição para a vida pós-escolar, de acordo com as preferências, aptidões e capacidades de cada aluno, com o envolvimento e participação das famílias.
- O recurso regular e sistemático a tecnologias de apoio, para os alunos que delas necessitem para melhorar a sua funcionalidade e facilitar o acesso ao currículo.

1.4.3. Área Estratégica: Escolas de referência para a Intervenção Precoce na Infância

REFERENCIAIS PARA A AÇÃO

- A intervenção dos docentes dos agrupamentos de referência para a IPI que integram as equipas locais de intervenção (ELI) é planeada atendendo às necessidades das crianças, aos recursos existentes e à necessidade de rentabilização dos mesmos.

- O diretor do agrupamento de referência assegura a distribuição do serviço docente em IPI e aprova o plano de trabalho de cada um dos docentes no quadro específico do trabalho nas ELI, incluindo eventuais deslocações e respetivos encargos financeiros.
- A ELI articula com os serviços de saúde, segurança social e outros serviços da comunidade local, para a prestação de serviços de IPI.
- A ELI, na fase de transição, para a educação pré-escolar ou para o 1.º ciclo, ausculta a família sobre qual o estabelecimento de ensino que esta pretende que o seu educando frequente e informa o órgão de gestão a que o mesmo pertencer, até ao mês de março, para a realização dos procedimentos relativos à transição.
- A escola de referência para a IPI assegura a continuidade da intervenção, observando-se articulação do PIIP com PEI.
- A escola de referência para a IPI garante que sejam promovidos encontros formais periódicos entre todos os intervenientes (família, educadores, docentes e outros técnicos) de planeamento, articulação, avaliação e monitorização das medidas previstas no PIIP e no PEI.
- Os docentes da escola de referência para a IPI alocados às ELI articulam com os jardins de infância e ou estabelecimentos do 1.º ciclo no sentido de planear as intervenções educativas previstas no PEI e no PIIP, de forma a evitar sobreposições na implementação das medidas educativas.
- A direção da escola desencadeia o processo de avaliação biopsicossocial das necessidades educativas especiais das crianças referenciadas pela IPI e garante a intervenção que venha a ser definida no respetivo PEI.
- O educador/docente titular responsável pelo grupo ou turma em que se encontra uma criança acompanhada pelas ELI tem acesso ao PIIP, estando vinculado, tal como todos os profissionais, ao dever de sigilo dos dados e informações sobre a criança e respetiva família.

- O educador/docente titular em articulação com o docente da ELI avalia as necessidades das crianças e das famílias e planifica as atividades e as respostas educativas necessárias ao desenvolvimento biopsicossocial das crianças e alunos.
- O educador/docente titular coordena o PEI com a implementação das medidas previstas no PIIP e garante a sua complementaridade.
- Os docentes da escola de referência para a IPI alocados às ELI, à semelhança dos restantes técnicos que integram as equipas, intervêm no domicílio da criança que frequenta a educação pré-escolar, sempre que essa estratégia esteja definida no PIIP.
- Os docentes dos agrupamentos de referência para a IPI promovem e garantem um modelo de intervenção transdisciplinar, flexível e dinâmico que se manifesta na partilha de informação entre todos os intervenientes, de articulação entre os vários serviços de coresponsabilidade na avaliação, no planeamento e na intervenção.

1.5. Dimensão: Avaliação das Aprendizagens

REFERENCIAIS PARA A AÇÃO

- O processo de avaliação das aprendizagens dos alunos com NEE é realizado pela equipa que intervém com o aluno, nomeadamente professores do ensino regular e de educação especial, o conselho de docentes, no 1.º ciclo, ou o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário, o encarregado de educação, o aluno, técnicos e outros profissionais, quando se justifique.
- Os critérios de avaliação das aprendizagens estão definidos até ao início do ano letivo.
- Os critérios de avaliação implicam a descrição de um perfil de aprendizagens específicas para cada aluno, no caso dos alunos com CEI ou com CEI-PIT, ou por ano de escolaridade ou ciclo.

- Os critérios de avaliação dos alunos com CEI ou CEI-PIT encontram-se explicitados no PEI do aluno e constituem-se referenciais a operacionalizar pelos professores, técnicos ou outros elementos que intervêm no processo educativo do aluno.
- Através de práticas sistemáticas de partilha de informações, envolver e corresponsabilizar os alunos, os pais e encarregados de educação e outros intervenientes no processo de avaliação das aprendizagens.
- A avaliação interna das aprendizagens integra de forma conexa e integrada, as modalidades diagnóstica, formativa, sumativa.
- A avaliação diagnóstica e formativa socorre-se de instrumentos diversificados, com vista à recolha de informação útil que permita formular juízo avaliativo sobre o desempenho do aluno, suas dificuldades e sucessos e reorientar as práticas pedagógicas.
- A avaliação diagnóstica é realizada, sempre que oportuno, com vista a fundamentar a definição dos planos didáticos, as estratégias de diferenciação pedagógica, a superação de dificuldades dos alunos, bem como a facilitação da sua inclusão escolar, de apoio à orientação escolar e vocacional e à transição para a vida pós-escolar.
- A modalidade de avaliação sumativa concretiza-se através da formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, que dará origem, no final do ano letivo, a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo dos alunos.
- No 1.º ciclo o juízo valorativo/sumativo é explicitado de forma qualitativa através de uma menção qualitativa de Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente, nas diferentes áreas disciplinares que integram o currículo do aluno, acompanhado de uma apreciação descritiva sobre a evolução das aprendizagens, com inclusão de áreas a melhorar ou a consolidar, sempre que aplicável.

- No 1.º ano de escolaridade, a informação resultante da avaliação sumativa pode expressar-se apenas de forma descritiva em todas as componentes do currículo, nos 1.º e 2.º períodos letivos.
- O juízo valorativo, na modalidade sumativa, de forma quantitativa nos 2.º, 3.º ciclos e no ensino secundário, independentemente da medida educativa aplicada, expressa-se numa escala de 1 a 5 e de 0 a 20 respetivamente, em todas as disciplinas que integram o CEI, sendo acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução da aprendizagem do aluno, incluindo as áreas a melhorar ou a consolidar, sempre que aplicável.
- As atividades de cariz funcional no ensino básico e de promoção e capacitação no ensino secundário dos alunos com a medida CEI são avaliadas de acordo com os processos avaliativos (escala e critérios) que melhor apoiem as aprendizagens, desde que devidamente fundamentados no PEI do aluno, devendo assumir uma vertente descritiva das competências previstas e as alcançadas.
- A avaliação é realizada periódica e multidisciplinarmente por todos os intervenientes no processo educativo do aluno: professores de educação especial, outros docentes, técnicos, alunos, pais e encarregados de educação, conselhos de docentes/de turma.
- No final de cada período letivo, em reunião presencial, apresenta-se aos encarregados de educação a ficha de registo e o relatório síntese de avaliação das aprendizagens e da eficácia das respostas educativas, por forma a garantir a partilha de informação com base em evidências/ produtos dos alunos.
- A avaliação das aprendizagens constitui um processo regulador e de melhoria do ensino e da aprendizagem, permitindo orientar o percurso escolar dos alunos e certificar as aprendizagens desenvolvidas.

Avaliação externa

- Os alunos com NEE realizam as provas de aferição, as provas finais do 3.º ciclo e os exames finais nacionais do ensino secundário, podendo incluir condições especiais na sua realização, de acordo com os normativos aplicáveis, bem como a realização de provas de equivalência à frequência, se necessário.
- Mediante parecer do conselho pedagógico e auscultação dos encarregados de educação decide-se sobre a realização das provas de aferição pelos alunos com CEI, uma vez que estas provas são de aplicação obrigatória, estando estes alunos dispensados das provas finais do 3.º ciclo e dos exames finais nacionais do ensino secundário.

Progressão e retenção

- No PEI de cada aluno com a medida CEI ou CEI-PIT encontra-se definido, clara e objetivamente, o regime de transição de ano escolar (condições e critérios de progressão/retenção), tendo por base a idade cronológica e a aquisição das competências previstas no plano de ensino, para além de outros critérios devidamente fundamentados, no pressuposto do superior interesse do aluno.
- A evolução do processo educativo dos alunos assume uma lógica de ciclo, progredindo para o ano/ciclo subsequente o aluno que tenha desenvolvido as aprendizagens definidas para cada ciclo de ensino, salvo em situações devidamente fundamentadas no PEI.
- A decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno, no final do ano letivo, realiza-se de acordo com os critérios específicos definidos, situação documentada e fundamentada no relatório circunstanciado, com propostas claras e objetivas a integrar no plano de ensino do ano subsequente, e de reformulação do PEI.

Certificação da avaliação

- O diretor do agrupamento de escolas emite no final da escolaridade obrigatória, uma certificação que atesta os conhecimentos, capacidades e competências adquiridas pelo aluno com a medida CEI-PIT, discriminando as áreas curriculares do CEI e respetivas classificações finais obtidas, para efeitos de admissão no mercado de trabalho.
- O certificado integra informação útil, designadamente identificação da área de formação laboral, local e período de duração do(s) estágio(s), bem como as competências sociais e laborais adquiridas, entre outra informação relevante para o efeito.

1.6. Dimensão: Cooperação e Parcerias

A implementação dos apoios especializados no âmbito da educação especial que sustentem a adequação do processo de ensino e aprendizagem das crianças e alunos com necessidades especiais de suporte supõe a abertura da escola ao exterior, orientada pela disponibilização da melhor resposta educativa possível. Neste sentido, o sistema educativo português prevê e promove o desenvolvimento, por parte das escolas, de parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, ou outras, visando a referenciação e avaliação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente, a execução de atividades de enriquecimento curricular, designadamente a realização de programas específicos de atividades físicas e a prática de desporto adaptado, a execução de respostas educativas de educação especial, entre outras, ensino do braille, do treino visual, da orientação e mobilidade e terapias, bem como o desenvolvimento de estratégias de educação que se considerem adequadas para satisfazer necessidades educativas específicas dos alunos.

Assume particular relevância o concurso das parcerias para o desenvolvimento de ações de apoio à família bem como no desenvolvimento de processos de transição para a vida pós-escolar,

nomeadamente o apoio à transição da escola para o emprego, a integração em programas de formação profissional, a preparação para integração em centros de emprego apoiado e a preparação para integração em centros de atividades ocupacionais.

REFERENCIAIS PARA A AÇÃO

- A escola desenvolve *projetos* de cooperação institucional com entidades da sociedade civil, emergentes de um diagnóstico de necessidades, focados:
 - Na qualificação do capital humano das escolas;
 - Na prestação de apoio às escolas no que diz respeito ao desencadeamento de respostas técnicas específicas;
 - Na disponibilização de terapias.
- A escola desenvolve projetos de inovação pedagógica em parceria com instituições da sociedade civil, designadamente, universidades e institutos politécnicos, centros de recursos para a inclusão, associações, etc., visando a adequação da prestação do serviço educativo aos objetivos da educação inclusiva.
- A escola desenvolve parcerias e protocolos visando o desenvolvimento de projetos educativos centrados na promoção da diversidade, diferença e combate à exclusão.
- A escola articula-se com instituições locais na promoção de ações de sensibilização da comunidade local para os problemas da deficiência, diferença e diversidade no desenvolvimento de projetos de prestação de serviços à comunidade.
- Estabelecem-se e aprofundam-se parcerias ou acordos de colaboração com instituições/agentes da comunidade, nomeadamente autarquias, serviços e empresas, associações, entre outros, necessárias ao sucesso da concretização dos CEI-PIT e na transição para a vida pós-escolar.

- A escola desenvolve estratégias de identificação de potenciais instituições e empresas parceiras ou colaboradoras (e.g., empresas, outras escolas, organizações não governamentais de solidariedade social, instituições de educação especial, reabilitação e formação profissional, centros de emprego, sindicatos, organizações empresariais, autarquias e serviços públicos, estabelecimentos de ensino profissional, centros de formação profissional), no sentido de granjear apoios para a implementação dos CEI-PIT e de eventual reconhecimento (público) da sua ação.
- A escola assegura o apoio de uma rede de parcerias, entre vários serviços locais e regionais, que disponibilizam o apoio técnico necessário à viabilização profissional e/ou ocupacional dos alunos surdos, cegos e com baixa visão, bem como os que apresentam multideficiência e surdocegueira congénita e perturbações do espectro do autismo.

1.7. Dimensão: Formação

A formação inicial e contínua, o perfil e competência dos professores emergem como aspetos centrais da educação especial/educação inclusiva. De resto, os jovens que participaram na Audição do Parlamento Europeu, organizada pela Agência, em 2011, referiram: *O ponto de partida para a educação inclusiva é a sensibilização e a formação de professores ... Os professores devem compreender o que cada aluno precisa e dar-lhe oportunidade de atingir os objetivos, com sucesso. Todos temos talentos, juntos construímos uma melhor comunidade de trabalho* (Agência Europeia, 2012).

Também o relatório da Agência *Princípios-chave para a Promoção da Qualidade em Educação Inclusiva: Recomendações para a prática* refere que: *Todos os professores devem ter competências para responder às diversas necessidades de todos os alunos. Na formação inicial e contínua, os professores devem adquirir as competências, conhecimento e compreensão que lhes permitam ter a confiança necessária para lidar*

eficazmente com as diversas necessidades dos alunos (Agência Europeia, 2011).

Responder à diversidade implica uma capacitação sustentada num quadro de valores e de áreas de competências relacionados com a valorização da diversidade, o apoio a todos os alunos, colaboração e trabalho em equipa, desenvolvimento profissional e pessoal, atitudes positivas e trabalho em rede.

A profissionalidade dos professores, entendida como o desenvolvimento do saber e da competência enquadrados em valores educativos, constitui uma prioridade e um desafio da escola inclusiva. Neste sentido, o desenvolvimento profissional inclusivo, constitui-se como um processo mediante o qual um profissional adquire e aperfeiçoa o conhecimento e as técnicas requeridas numa prática profissional de qualidade.

Concordamos com Blat e Marin (citados por Marcelo, 1995) quando estes referem: *"Professor é quem se dedica profissionalmente a educar outros, quem ajuda os outros na sua promoção humana, quem contribui para que o aluno desenvolva ao máximo as suas possibilidades, participe ativa e responsavelmente na vida social e se integre no desenvolvimento da cultura"*. De resto, sublinha-se na Declaração de Salamanca que *"A preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o fator-chave na promoção das escolas inclusivas"*.

REFERENCIAIS PARA A AÇÃO

- A escola dispõe de um dispositivo de reflexão e levantamento das necessidades de formação dos docentes e do pessoal não docente, no âmbito da educação especial/educação inclusiva.
- A escola organiza ações de formação/sensibilização no âmbito da educação especial/educação inclusiva, aproveitando os seus recursos humanos para a dinamização da formação interna, para:

- Assistentes operacionais e outros funcionários não docentes, centradas no trabalho e nas problemáticas concretas existentes no contexto atual da escola;
 - Docentes, centradas no trabalho e nas problemáticas concretas existentes no contexto atual da escola;
 - Pais e encarregados de educação.
-
- A organização da escola potencia uma prática mais reflexiva, colaborativa e investigativa, com vista à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, pessoal não docente, docentes e pais e encarregados de educação.
 - A escola organiza momentos informação/reflexão com os encarregados de educação dos alunos com NEE sobre os tipos de respostas educativas dos seus educandos (implicações em termos de certificação, de vida pós-escolar, etc.).
 - A escola desenvolve estruturas e redes para facilitar a *investigação*, a *divulgação* e a *troca de experiências* entre equipas, escolas, associações profissionais e instituições de formação, no âmbito da educação especial/educação inclusiva.
 - A escola organiza encontros entre docentes de vários agrupamentos de escolas para a reflexão e partilha de boas práticas com enfoque na educação especial/educação inclusiva, análise e interpretação de legislação/normativos no âmbito da construção de respostas educativas diferenciadas.
 - A escola fomenta e desenvolve, na linha das modalidades de formação centrada na escola, projetos de *investigação-ação colaborativa*, em que os professores participam colegialmente na construção de conhecimento profissional através do envolvimento em processos de reflexão *na ação* e *sobre a ação*.
 - A escola dinamiza conferências/palestras, eventos e atividades que constituam momentos de reflexão com os alunos no sentido de os sensibilizar para a diferença e para a inclusão.

- A escola motiva e valoriza a participação dos pais/encarregados de educação na elaboração dos documentos estruturantes da ação da escola e de planificação da ação educativa.
- Existem incentivos por parte da escola, para a formação contínua dos professores, orientada para as necessidades educativas dos alunos, a diferenciação e a inovação pedagógica, a gestão dos programas educativos individuais, as adequações curriculares individuais e os currículos específicos individuais.
- O centro de formação constitui-se como um centro de pesquisa, de inovação, de mudança e aperfeiçoamento das práticas, favorecendo formação na área da educação especial/educação inclusiva a todos os docentes e em modalidades de formação centradas nos contextos reais e nas práticas profissionais (e.g., oficinas de formação, círculos de estudos, projetos e estágios).

1.8. Dimensão: Dispositivo de autoavaliação da escola focado na educação especial/educação inclusiva

A inteligência contextual da escola que aprende reflete-se na capacidade que ela tem de pôr-se em discussão e analisar-se a si mesma, tendo em conta o contexto socioeconómico e cultural onde se insere e o panorama nacional e internacional. Revela-se na capacidade de responder às necessidades da comunidade educativa e nas expectativas e sugestões dos atores que intervêm na elaboração de projetos educativos que não se limitem ao perímetro da escola, mas que se diluem no processo de desenvolvimento local.

É esta escola assente nos princípios da inclusão e da participação, que prepara para a vida e valoriza o pluralismo cultural, que faz da “diferença” um estímulo para o sucesso educativo e que vê a autoavaliação como uma forma de melhorar a qualidade da educação e do ensino, facultando a todas as crianças e alunos respostas educativas que lhes permitam desenvolver as suas potencialidades num ambiente favorável.

As escolas devem usar a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões. A criação do conhecimento representa inovação, criatividade e melhoria. Novos conhecimentos podem ser criados pela conversão, construção e conexão do conhecimento.

O processo de autoavaliação das escolas implica um olhar contextualizado que permita entender não apenas os resultados como também os processos e as interações dos diversos intervenientes nas dinâmicas de cada comunidade educativa. A autoavaliação melhora o desempenho e constitui-se como um desafio face à avaliação externa institucional, bem como um instrumento de marketing através do qual é divulgada a qualidade do trabalho desenvolvido, e, ainda, orienta o delinear de estratégias conducentes à melhoria.

A visão e metas partilhadas, a disponibilidade em converter-se numa organização aprendente, o compromisso e motivação da comunidade escolar, a existência de lideranças fortes e corresponsáveis, a estabilidade e qualidade docente e o tempo empregue na melhoria, constituem fatores, de entre outros, determinantes da “cultura de melhoria”.

Um dispositivo de autoavaliação robusto não pode deixar de ter como foco a educação especial/educação inclusiva, tendo em conta: 1) que a escola portuguesa se quer inclusiva e que, portanto, nada na organização deve ser desviado do foco de atenção; 2) O processo autoconhecimento da escola, incluindo o autoconhecimento do seu desempenho no âmbito da educação especial/educação inclusiva, se constitui como uma etapa fundamental da tomada de decisões e da melhoria do desempenho.

REFERENCIAIS PARA A AÇÃO

- O dispositivo de autoavaliação da escola prevê a educação especial/educação inclusiva como uma dimensão sob foco avaliativo.
- A escola desenvolve sistemas robustos de monitorização da educação especial/educação inclusiva, designadamente ao nível:

- Do progresso das aprendizagens das crianças e dos resultados escolares dos alunos com necessidades educativas especiais;
 - Das referenciações e dos resultados dos procedimentos da avaliação biopsicossocial;
 - Do acompanhamento do percurso escolar das crianças e alunos referenciados não elegíveis para a educação especial;
 - Da avaliação da eficácia das medidas de suporte à aprendizagem.
- Os resultados da monitorização específica da educação especial são partilhados com a equipa de autoavaliação da escola.
- A dimensão «*educação especial/educação inclusiva*» no âmbito da autoavaliação da escola foca-se nos seguintes eixos:
- Planeamento e Organização;
 - Procedimentos de Referenciação e Avaliação;
 - Elaboração dos programas educativos individuais;
 - Avaliação das aprendizagens das crianças e alunos alvo das medidas de suporte à aprendizagem e resultados escolares e académicos;
 - Formação do capital humano da organização escolar e dos pais e encarregados de educação;
 - Cooperação e Parcerias;
 - Qualidade das Medidas Educativas e das Respostas Educativas Especializadas;
 - Recursos físicos, materiais e acessibilidades.
- A escola recorre a um conjunto de estratégias e metodologias para conhecer os pontos de vista dos diversos interessados sobre a qualidade do serviço prestado no âmbito da educação especial/

educação inclusiva e utiliza estes resultados para desencadear ações de melhoria.

- Os relatórios de autoavaliação constituem-se como instrumentos para a tomada de decisões no âmbito do planeamento e organização da educação especial/educação inclusiva e do desencadeamento das respostas educativas.
- Os planos de melhoria decorrentes dos procedimentos de autoavaliação definem objetivos e medidas estratégicas de intervenção no âmbito dos apoios especializados.

CAPÍTULO III

1. Boas Práticas em educação especial/educação inclusiva

Embora não sejamos alheios à discussão do que é, e do que pode ser considerado uma boa prática, neste documento considera-se boa prática uma iniciativa, uma política ou uma forma de atuação bem-sucedida que melhora os processos escolares e os resultados educativos das crianças e dos alunos. De acordo com Benavente e Panchaud (2008) *“Em educação, as boas práticas constituem concretizações organizacionais, pedagógicas e educativas que contribuem para resolver um problema identificado”*.

No âmbito da educação inclusiva, uma boa prática deve contribuir para o desenvolvimento integral de cada criança e jovem, melhorando a participação e as aprendizagens. A Unesco, no âmbito do seu programa MOST (*Management of Social Transformations*), especifica os atributos deste conceito e as suas características. Assim, em termos gerais, uma boa prática deve ser:

- ✓ **Inovadora** - desenvolve soluções novas ou criativas;
- ✓ **Efetiva** - demonstra um impacto positivo e tangível relativamente à melhoria;
- ✓ **Sustentável** - pode manter-se no tempo e produzir efeitos duradouros;
- ✓ **Replicável** - serve como modelo para desenvolver políticas, iniciativas e atuações noutros lugares.

Diariamente, os profissionais educativos desenvolvem soluções novas e criativas, que são integradas na escola, produzindo efeitos duradouros e que, por revelaram um impacto positivo e tangível no que se refere à melhoria das condições de acesso ao currículo, indiscutivelmente,

constituem um modelo para desenvolver iniciativas e atuações noutros lugares/contextos.

Assim, seguidamente é nossa pretensão apresentar um conjunto de ações e atividades, que foram desenvolvidas pelos profissionais que pautam a sua atuação pela eliminação de toda ou qualquer barreira, que impeça um aluno de aceder ao respetivo currículo e, deste modo, criaram oportunidades para a aprendizagem dos alunos com que trabalharam, reconhecendo e gerindo a especificidade de cada um.

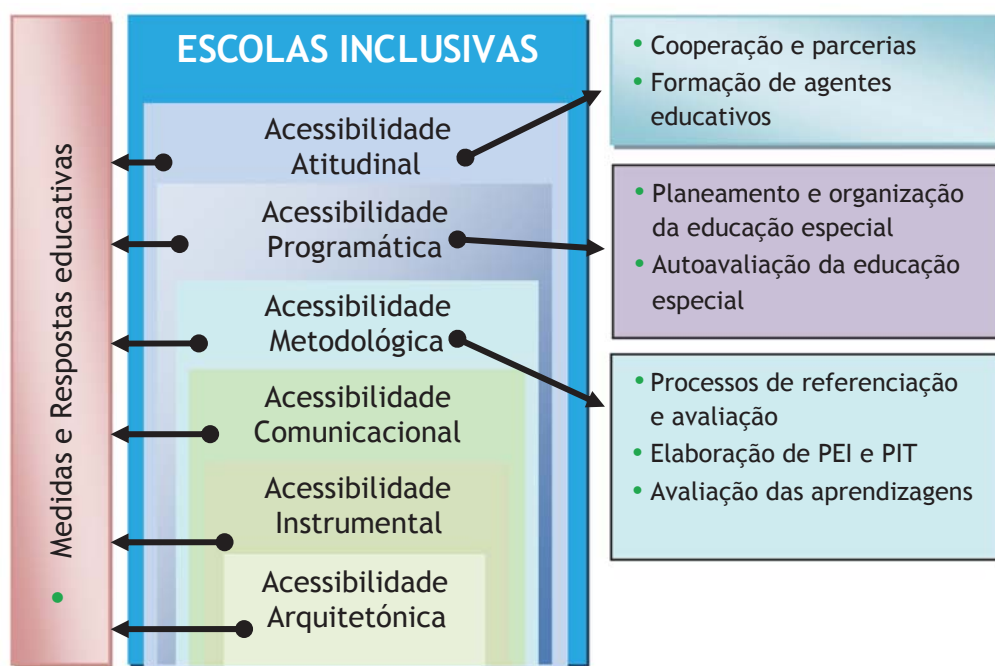
Para facilitar a análise do contributo destas práticas para a construção de Escolas Inclusivas, as ações e atividades encontram-se organizadas recorrendo aos requisitos que, segundo o modelo conceptual proposto por Sasaki (2004), devem ser asseguradas pelas estruturas gerais da comunidade para o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva:

- ✓ **Acessibilidade atitudinal**, expressa pela ausência de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações por parte dos agentes educativos;
- ✓ **Acessibilidade programática**, expressa pela ausência de *barreiras invisíveis* integradas em documentos estruturantes da Escola;
- ✓ **Acessibilidade metodológica**, expressa pela ausência de barreiras decorrentes dos métodos e técnicas de ensino desenvolvidos;
- ✓ **Acessibilidade comunicacional**, expressa pela ausência de barreiras na comunicação interpessoal, escrita e virtual;
- ✓ **Acessibilidade instrumental**, expressa pela ausência de barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de ensino e aprendizagem;
- ✓ **Acessibilidade arquitetónica**, expressa pela ausência de barreiras ambientais físicas nas instalações e equipamentos educativos.

Assim, considerando as dimensões estratégicas da Educação Especial, elencadas nos capítulos anteriores, considera-se que estas concorrem

diretamente para a melhoria da acessibilidade atitudinal, programática e metodológica das escolas, conforme representado na figura que se segue e, deste modo, contribuem claramente para a disponibilização de Escolas Inclusivas às comunidades onde se encontram instaladas, enquanto organizações capazes de atender à diversidade dos alunos que recebem.

FIGURA 13 – RELAÇÃO ENTRE AS ACESSIBILIDADES PROPOSTAS NO MODELO DE SASSAKI E AS OITO DIMENSÕES ESTRATÉGICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/EDUCAÇÃO INCLUSIVA.



Os projetos apresentados seguidamente como exemplos de boas práticas, revelaram impacto na construção de uma escola inclusiva, nomeadamente porque atuaram em mais que um dos requisitos assumidos como essenciais para a organização de estabelecimentos educativos inclusivos, e favorecem a programação e desenvolvimento de práticas docentes inclusivas.

O **QUADRO 11** resume as principais relações entre as seis boas práticas selecionadas e a promoção das acessibilidades.

QUADRO 11 – RELAÇÃO ENTRE OS PROJETOS/AÇÕES DE BOAS PRÁTICAS E A PROMOÇÃO DAS ACESSIBILIDADES.

Ações/projetos/atividades (Designação)	Promoção de acessibilidades					
	Atitudinal	Programática	Metodológica	Comunicacional	Instrumental	Arquitetónica
Oficinas das construções táteis			▲	▲	▲	▲▲
Sala de estimulação sensorial	▲	▲		▲	▲▲	
Redes - Recursos educativos digitais na educação de surdos	▲		▲	▲▲	▲	
Inclusão Inversa	▲		▲▲	▲	▲	
Cozinha e horta inclusiva	▲	▲▲		▲	▲	
OportUNIDADE IV	▲▲		▲	▲		

2. Exemplos de Boas Práticas Desenvolvidas em Escolas

Caso 1 - Promoção da acessibilidade arquitetónica

Práticas de melhoria das condições gerais de mobilidade e acesso aos espaços e equipamentos escolares

Designação do projeto/atividade/ação

- ❖ Oficina das construções táteis

Principais destinatários

- ❖ Alunos

Principais objetivos

- Promover o trabalho cooperativo entre os alunos normovisuais e os alunos com deficiência visual;
- Proceder à eliminação de barreiras, bem como à construção de alternativas técnicas que tornem acessíveis todos os espaços e equipamentos;
- Incentivar o espírito crítico relativamente às questões da acessibilidade para as pessoas com limitações significativas no domínio sensorial da visão;
- Identificar soluções de baixo custo em relação às tradicionalmente aplicadas na utilização dos sistemas de sinalização para orientação de pessoas cegas;
- Estimular a produção de material didático acessível, criando identificações específicas para aceder ao mesmo;
- Facilitar e proporcionar o acesso dos alunos intervenientes no projeto às associações que estejam a desenvolver “trabalhos de ponta” para os alunos com deficiência visual.

Principais Estratégias

- Organização e desenvolvimento colaborativo entre os grupos disciplinares de Educação Especial e Educação Tecnológica;

- Programação de atividades em articulação curricular, mediante a introdução dos temas **Inclusão e Acessibilidades**, na especificação pedagógica da disciplina de Educação Tecnológica;
- Desenvolvimento de atividades com alunos segundo a metodologia de Trabalho por Projeto, seguindo a proposta metodológica expressa no programa da disciplina: *da investigação*, mediante pesquisa dos padrões mínimos e das normas técnicas, *até à eliminação de barreiras*, construção de sinalética, maquetas de reconhecimentos, etc.

Principais Resultados

- Aprofundamento do conhecimento relativo às condições de acessibilidade:
 - ✓ do edifício da escola - corredores, escadas, acesso às salas, ginásios, recreio, biblioteca, etc.;
 - ✓ das salas de aula - identificação destas e disposição do mobiliário;
 - ✓ da construção e criação de material didático - jogos, equipamentos, instrumentos;
 - ✓ do acesso ao material didático - identificação dos armários e prateleiras, etc.;
 - ✓ das ajudas técnicas necessárias, nomeadamente o contacto com diferentes entidades que apoiaram a elaboração do material informativo em Braille e em caracteres do sistema impresso, com as necessárias adaptações.
- Envolvimento de docentes e alunos com e sem necessidades educativas especiais na identificação de barreiras arquitetónicas da Escola e na produção de soluções de *baixo custo* para a sua

eliminação ou adequação, nomeadamente nos domínios da sinalética e adaptações estruturais *ligeiras* (rampas);

- Melhoria das condições de acessibilidades arquitetónica das instalações escolares.

Caso 2 - Promoção da acessibilidade instrumental

Instalação e organização de espaços educativos, devidamente apetrechados que propiciem a organização e o desenvolvimento de metodologias de ensino diversificadas

Designação do projeto/atividade/ação

- ❖ Sala de estimulação sensorial inspirada no modelo *SNOEZELEN*

Destinatários

- ❖ Alunos



Principais objetivos

- Aumentar a capacidade da escola para o desenvolvimento de metodologias adequadas à diversidade de alunos que atende;
- Aumentar e diversificar os ambientes educativos potenciando o bem-estar e maior qualidade de vida dos alunos e jovens com graves dificuldades num ou mais domínios da atividade e participação.

Principais Estratégias

- Ativação de parcerias e protocolos com a comunidade;

- Ativação de programas nacionais e internacionais de apoio financeiro;
- Planificação estratégica da comunicação e divulgação do projeto para a captação de apoios financeiros;
- Requalificação de espaços, nomeadamente de uma sala existente na Escola;
- Envolvimento de profissionais com conhecimento técnico neste âmbito.

Principais Resultados

- Criação de um espaço com a instalação dos recursos educativos e equipamentos adequados para o desenvolvimento de metodologias de estimulação multissensorial;
- Aumento das oportunidades de interação e de aprendizagem;
- Aumento da participação social e da qualidade de vida das crianças e jovens com graves dificuldades num ou mais domínios da atividade e participação em contexto escolar;
- Incremento das atitudes e comportamentos de partilha, entreajuda e colaboração;
- Reforço dos recursos instrumentais para a estimulação e desenvolvimento das funções sensoriais, motoras e mentais, nomeadamente das capacidades psicomotoras, emocionais, percetivas, cognitivas e comunicacionais dos alunos;
- Melhoria do desempenho dos alunos na comunicação, concentração, postura e equilíbrio corporal e nas interações e relacionamentos interpessoais.

Caso 3 - Promoção da acessibilidade comunicacional

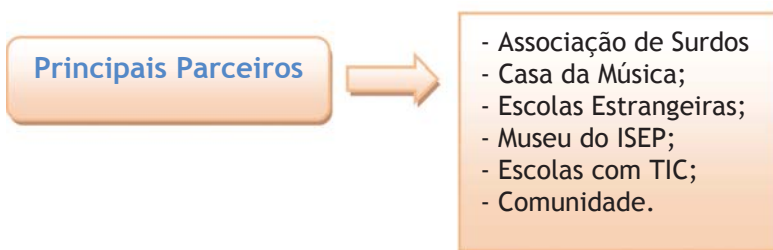
Práticas de organização ou produção de recursos, instrumentos e ferramentas facilitadoras da comunicação interpessoal, escrita e virtual.

Designação do projeto/atividade/ação

- ❖ REDES - Recursos Educativos Digitais na Educação de Surdos

Principais destinatários

- ❖ Alunos



Principais objetivos

- Estimular a utilização das TIC como facilitadores da comunicação em práticas de ensino aprendizagem de alunos surdos, no contexto da sala de aula e à distância;
- Produção e difusão de recursos didático-pedagógicos multimédia adequados a crianças e jovens com capacidades auditivas diversificadas;
- Favorecer a produção/divulgação de recursos educativos digitais bilingues (Língua Gestual e Língua Portuguesa) para alunos surdos;

- Promover o trabalho cooperativo e em rede das equipas pedagógicas das escolas de referência, mormente através da partilha e intercâmbio de materiais;
- Criar um espaço de partilha e informação de conteúdos multimédia, com a participação ativa dos alunos ouvintes, favorecendo a construção de uma escola bilingue;
- Facilitar a organização e desenvolvimento de práticas para grupo turmas com capacidades comunicacionais diversificadas.

Principais Estratégias

- Ativação de parcerias e protocolos com a comunidade;
- Ativação de recursos de financiamento diversificados;
- Articulação colaborativa de serviços e recursos;
- Gestão colaborativa do conhecimento;
- Aprofundamento do conhecimento detalhado das problemáticas existentes no Agrupamento e atuação ajustada ao perfil de funcionalidade dos alunos;
- Produção de recursos utilizando sistemas de comunicação diversificados, nomeadamente em Língua Gestual Portuguesa ou com Símbolos Pictográficos de Comunicação (SPC) em formato multimédia;
- Desenvolvimento de atividades com alunos segundo a metodologia de Trabalho por Projeto.

Principais Resultados

- Aumento da participação dos alunos com diferentes capacidades comunicacionais no quotidiano escolar;

- Acréscimo da diversidade de recursos didático-pedagógicos disponíveis, no que diz respeito ao tipo, forma e meio de comunicação e interação;
- Melhoria das condições comunicacionais entre os alunos e o currículo;
- Criação de *sítios* para partilha de recursos e conhecimento.

Caso 4 - Promoção da acessibilidade metodológica

Práticas de diferenciação ao nível da organização pedagógica e ou de métodos de ensino para atender à diversidade de capacidades dos alunos - *Teacch*; Ensino bilingue; Multissensorial; Construtivista; Desenho Universal para a Aprendizagem; Ensino Assistido por Tecnologias, e outros.

Designação do projeto/atividade/ação

- ❖ Inclusão Inversa (inclui vários subprojectos)

Principais destinatários

- ❖ Alunos do ensino regular e alunos com currículo específico individual

Principais Parceiros



- CRI;
- Centro de Saúde;
- Autarquias Locais.

Principais objetivos

- Adaptar o ensino às capacidades e competências que compõem o grupo-turma;
- Incrementar o tempo de convívio entre os alunos do ensino regular e os seus colegas com perturbações do espectro do autismo, com multideficiência e com incapacidades intelectuais.
- Aumentar e diversificar as oportunidades de interação e de aprendizagem em contexto de grupo turma.

Principais Estratégias

- Organização e desenvolvimento de práticas, mediante *Trabalho por Projeto*, acessíveis a todos os alunos de um grupo-turma, nomeadamente a alunos com graves limitações à atividade e participação em contexto escolar;
- Desenvolver práticas em salas apetrechadas com materiais e equipamentos didático-pedagógicos especializados (UEEA e UAEM), facilitando a todos o acesso a recursos especializados (*Inclusão Inversa*);
- Programação de atividades com tipologias de participação diferenciadas;
- Dinâmicas colaborativas entre os docentes de diferentes áreas curriculares;
- Conceção e organização de materiais adequados.

Principais Resultados

- Aumento das oportunidades de participação no quotidiano escolar;
- Aumento e diversificação das oportunidades de aprendizagem;

- Aumento do número de horas e de práticas desenvolvidas em contexto de grupo-turma;
- Sensibilização dos alunos para a prestação de assistência pessoal quando necessário;
- Aumento da aceitação interpares pelas dificuldades e capacidades de cada um;
- Melhoria do ambiente educativo em contexto de grupo-turma;
- Melhoria das condições metodológicas de acesso ao currículo.

Caso 5 - Domínio da acessibilidade programática

Definição clara e objetiva nos instrumentos de autonomia, da oferta educativa, dos recursos e das respetivas condições de funcionamento para atender à diversidade de capacidades dos alunos

Designação do projeto/atividade/ação

- ❖ Cozinha e horta inclusiva

Principais destinatários

- ❖ Alunos

Principais Parceiros



- Câmara Municipal;
- Lipor;
- Junta de freguesia;
- Associação de Pais;
- Empresas Locais.

Principais objetivos

- Organizar e desenvolver atividades extracurriculares, ou de complemento curricular acessíveis a todos os alunos;
- Favorecer a interação entre alunos com diferentes capacidades, com ou sem necessidades educativas especiais;
- Aumentar o reconhecimento e prestígio social dos alunos com diferentes capacidades.

Principais Estratégias

- Ativação de parcerias e protocolos com a comunidade;
- Promoção da cooperação interinstitucional, envolvendo a comunidade educativa através dos seus recursos formais e das redes informais de interajuda;
- Ativação de recursos de financiamento diversificados, nomeadamente Crowdfunding PPL, <http://ppl.com.pt/pt/social/cozinha-inclusiva>;
- Divulgação na comunicação social, rádio, televisão e imprensa escrita;
- Programação de oportunidades de aprendizagem diversificadas de modo a atender às capacidades, interesses e motivações de todos os alunos e facilitadoras da interação entre todos;
- Organização de atividades que facilitem a aquisição de competências diversificadas ao nível da comunicação e do relacionamento interpessoal, decorrentes da participação de alunos com diferentes capacidades;
- Programação de atividades com tipologias de participação diferenciadas, de modo a serem acessíveis a alunos com ou sem necessidades educativas especiais;

- Envolvimento de docentes de diferentes grupos de recrutamento.

Principais Resultados

- Comunicação clara e objetiva da oferta educativa e respetivas condições de funcionamento;
- Captação de novos parceiros, empresas locais;
- Aumento das oportunidades de interação e de aprendizagem;
- Aumento da participação social e da qualidade de vida das crianças e jovens com graves dificuldades num ou mais domínios da atividade e participação em contexto escolar;
- Aumento das atitudes e comportamentos de partilha, entreajuda e colaboração;
- Criação de uma marca, *Cozinha Inclusiva*, para comercialização de produtos;
- Aumento da notoriedade pública das práticas, evidenciado na atribuição de prémio Escola Aberta e na obtenção de financiamento para instalação de cozinha através de *Crowdfunding*.

Caso 6 - Domínio da acessibilidade atitudinal

Práticas de capacitação do pessoal docente e/ou não docente, tendo em vista o desenvolvimento pessoal, social e profissional ou atualização de conhecimentos e/ou competências no domínio da Educação Especial.

Designação do projeto/atividade/ação

❖ *OportUNIDADE IV*

Projeto desdobrado em quatro linhas de ações: (i) Intervenção especializada (inclui Erasmus + *We are the same - my needs, your expectations: Changing the image of person with disability through the implementation of innovative program*), (ii) formação contínua, (iii) construção e partilha de materiais e (iv) sessões informativas.

Principais destinatários

❖ Comunidade educativa



Principais objetivos

- Garantir o acesso à formação na área da educação especial/educação inclusiva do pessoal docente e não docente;
- Melhorar a capacitação dos docentes e assistentes operacionais para o exercício das tarefas que lhes estão adstritas no âmbito das respostas educativas em Educação Especial;
- Adequar o processo de ensino e aprendizagem às especificidades dos alunos, com eficácia e qualidade;
- Envolver os alunos com necessidades educativas especiais em intercâmbios, proporcionando-lhes conhecer jovens de outros países e diferentes culturas e realidades;
- Potenciar o ensino prático, experimental, funcional e transversal do plano curricular de todas as disciplinas, visando o desenvolvimento biopsicossocial das crianças e dos alunos;

- Projetar e implementar atividades de articulação curricular, vertical e horizontal, que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças e dos alunos;
- Promover a autoconfiança, a autoestima e a autonomia do aluno com NEE, de acordo com o seu nível etário e perfil de funcionalidade, potenciadores do efetivo exercício da cidadania, projeção na sua vida pós-escolar.

Principais Estratégias

- Levantamento de necessidades de formação no âmbito da educação especial/educação inclusiva e promoção de ações de formação creditadas pelo centro de formação;
- Realização regular de múltiplas ações de formação para a comunidade escolar, nomeadamente para pais e encarregados de educação, docentes e pessoal não docente;
- Desenvolvimento de metodologias ativas e participativas;
- Exposição pública de trabalhos realizados pelos alunos;
- Envolvimento dos alunos em intercâmbios internacionais, proporcionando-lhes o contacto com novos contextos e a aquisição de novas experiências e conhecimento;
- Envolver a comunidade educativa na vida escolar, através de atividades de projeto;
- Partilhar práticas pedagógicas com os seus pares e com docentes e técnicos de outros países;
- Participar em concursos nacionais e internacionais;
- Criar e divulgar material didático-pedagógico potenciador de um ensino inclusivo;

- Monitorizar trimestralmente (qualitativa e quantitativa) do desenvolvimento das atividades.

Principais Resultados

- Maior capacitação dos profissionais docentes e não docentes relativamente à intervenção e acompanhamento das crianças e jovens com graves dificuldades na atividade e participação em contexto escolar e social;
- Melhoria das atitudes e do apoio dos assistentes operacionais ao desenvolvimento do percurso escolar dos alunos;
- Partilha de experiências e sistematização de estratégias de atuação, por parte de docentes, técnicos e outros intervenientes no processo educativo do aluno;
- Elaboração de diversas publicações centradas na educação especial/educação inclusiva, divulgadas junto da comunidade educativa, numa perspetiva (in) formativa;
- Exposição dos trabalhos dos alunos em espaços públicos concelhios com *workshops* para os visitantes;
- Criação de *sítios* para partilha de recursos, práticas e conhecimento produzido;
- Angariação de prémios em diversos concursos no âmbito de práticas educativas inclusivas;
- Criação de um portfólio digital de todas as linhas e dinâmicas de ação, incluindo um registo fotográfico de todas as etapas do projeto.

BIBLIOGRAFIA

Afonso, C. (2004). Dos discursos e das possibilidades de construção de um Currículo contra-hegemônico na educação de surdos. Tese de doutoramento apresentada à F.P.C.E.U.P.

Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2003). *Special Needs Education in Europa*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_en.pdf

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2003. *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula. Relatório Síntese*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. http://www.europeanagency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecppt.pdf.

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2005. *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Relatório Síntese*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. http://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-educationand-classroom-practice-in-secondary-education_iecp_secondary_pt.pdf

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2006. *Planos Individuais de Transição: Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. http://www.european-agency.org/sites/default/files/individual-transitionplans_itp_pt.pdf

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2009. *Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva - Recomendações para Decisores Políticos*, Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-PT.pdf

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2011. *Formação de Professores para a Inclusão na Europa - Desafios e Oportunidades*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012. *Teacher Education for Inclusion: Project Recommendations linked to Sources of Evidence*. [Formação de Professores para a Inclusão: Recomendações do Projeto Ligadas a Fontes de Evidências] Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. <http://www.european-agency.org/agencyprojects/Teacher-Education-for-Inclusion/sources-of-evidence.pdf>

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014. *Cinco mensagens-chave para a educação inclusiva. Colocar a teoria em prática*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_PT.pdf.

Almeida, I. (2004). Intervenção precoce: Focada na criança ou centrada na família e na comunidade? *Análise Psicológica*, XXII.

Araóz, S. (1999). *Experiências de Pais de Múltiplos Deficientes Sensoriais - Surdocegos: Do diagnóstico à Educação Especial*. Programa de Pós-Graduação, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo.

Bairrão, J. (1994). A perspectiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias: o caso da intervenção precoce. *Inovação*, 7, pp. 37-48.

Bairrão, J., e Almeida, I. (2002). *Contributos Para o Estudo das Práticas de Intervenção Precoce em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.

Benavente, A., e Panchaud, C. (2008) Les bonnes pratiques pour transformer l'éducation. *Perspectives*, revue trimestrielle d'éducation comparée vol. XXXVIII, n° 2, juin. pp.213-225. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects146_fre.pdf

Center for Applied Special Technology [CAST]. (2012). Consultado em <http://www.cast.org/udl/>

Chen, D. (1999). *Essential Elements in Early Intervention visual impairment and multiple disabilities*. AFB PRESS. New York.

Chiari, B., Bragatto, E., Carvalho, C. e Nishihata, R. (2006). Perspectivas de Atuação Fonoaudiológica Frente ao Diagnóstico e Prognóstico da Surdocegueira. *Revista Distúrbios da Comunicação*, 18 (3), 371-182.

Conselho Nacional de Educação (2014). Relatório Técnico. Políticas Públicas de Educação Especial. http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/RelatorioTecnico_EE.pdf

Dalby, Dawn M.; Hirdes, John P.; Stolee, Paul; Strong, J. Graham; Poss, Jeff; Tjam, Erin Y.; Bowman, L. & Ashworth, M. (2009). *Characteristics of individuals with congenital and acquired deaf-blindness*. The Free Library.

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. *Necessidades Educativas Especiais 2015-2016. Nota de Apresentação. Questionário das Necessidades Especiais de Educação Ano letivo 2015/2016*. [http://www.dgeec.mec.pt/np4/224/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=334&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2016_NEE2.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/224/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=334&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2016_NEE2.pdf)

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. *Necessidades Educativas Especiais 2015-2016. XLSX. Dados Estatísticos*. <http://www.dgeec.mec.pt/np4/224/>

Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2008a). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação.

Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2008b). *Alunos Cegos e com baixa visão*. Orientações Curriculares. Lisboa: Ministério da Educação.

Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2008c). *Alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita*. Organização da resposta educativa. Lisboa: Ministério da Educação.

Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2008d). *Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do autismo. Normas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação.

Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2009a). *Educação Bilingue de Alunos Surdos. Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação.

Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2009b). *Desenvolvimento da educação Inclusiva: da retórica à prática. Resultados do plano de ação 2005-2009*. Lisboa: Ministério da Educação.

Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial. Indicadores chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para diretores*. Lisboa: Ministério da Educação.

Domings, Y., Crevecoeur, Y. C., & Ralabate, P. K. (2014). Universal design for learning. Meeting the needs of learners with autism spectrum disorders. In K. I. Boser, M. S. Goodwin & S. C. Wayland (Eds.), *Technology tools for students with autism. Innovations that enhance independence and learning* (pp.21-41). Baltimore: Paul Brookes Publishing.

Downing, J., & Eichinger, J. (2008). Educating students with diverse strengths and needs together: Rationale for inclusion. In J. Downing, (Ed.), *Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms: Practical strategies for teachers* (pp. 1-19). (3rd. Ed.), Baltimore: Brookes Publishing Co.

Faherty, C. (2009). *Asperger...O que significa para mim?* Um manual de autoconhecimento e desenvolvimento pessoal para crianças ou adolescentes com autismo de alta funcionalidade ou síndrome de Asperger - Sugestões de ensino organizadas para casa e para a escola. Lisboa: Editorial Verbo.

Fuentes, J. (1992). *Autism and Special Educational Needs: Looking Ahead*. San Sebastian. Gautena.

Luis, H., Piscalho, I., & Pappamikail, L.(2014) Formar para Incluir - a promoção de práticas inclusivas através da formação em contexto. *In Interações*, N.º 33, pp 73-82.

Göransson, L. (2008). *Deafblindness in a Life Perspective: Strategies and Methods for Support*. Mo Gård Förlag: Finspång.

Goreti, M. D. (2013). A importância dos Sistemas Aumentativos e Alternativos da Comunicação (SAAC), como estímulo da linguagem da criança no Jardim de Infância. *Tese de Mestrado*. ESEAG - Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa. http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities_TE4I-Synthesis-Report-PT.pdf

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Educação Especial - Respostas Educativas. Relatórios Nacionais. Anos 2010-2011; 2011-2012; 2012-2013 e 2013-2014. <http://www.ige.min-edu.pt/>

Janssen, M., Riksen-Walraven, M. & van Dijk, J. (2004). Contact: Effects of an Intervention Program to Foster Harmonious Interactions between Deaf-Blind Children and their Educators. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 215-229.

Jordan, R. (2000). Educação de Crianças e Jovens com Autismo, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.

Marcelo, C. (1995). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: EUB.

Marques, C. E. (2000). Perturbações do Espectro do Autismo: Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães, col. Saúde e Sociedade, Quarteto, Coimbra.

Massini, E., Teodoro, C., Noronha, L., & Ferraz, R. (2007). Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: um estudo exploratório com quatro docentes. *R. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, 88 (220), 556-573.

Miles, B. & Riggio, M. (1999). *Remarkable Conversations* - A guide to developing meaningful communication with children and young adults who are deafblind. Perkins School for the Blind. Massachusetts. Perkins School for the Blind.

Pacheco, N., & Caramelo, J. (2005). Poderes instituintes de uma cultura surda. In Orquídea Coelho (Coord.), *Perscrutar e escutar a surdez* (pp. 21-35). Porto: Edições Afrontamento.

Quaglia, B. W. (2015). Planning for student variability: Universal design for learning in the music theory classroom and curriculum. *A Journal of the Society for Music Theory*, 21(1), 1-21.

Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In David Rodrigues (Org.), *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 299-318). São Paulo: Summus Editorial.

Sanches, I., & Teodoro, António (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo.

Revista Portuguesa de Educação, vol. 20, núm. 2, pp. 105-149-
Universidade do Minho. Braga, Portugal.

Sassaki, R. K. (2004) *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 5.ed.
Rio de Janeiro: WVA.

Simeonsson, R.J., & Ferreira M.S. (2010). Projeto de Avaliação Externa da
implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 - Relatório Final.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/estudo_simeonsson.pdf

UNESCO (2005). Orientações para a Inclusão - Garantido o acesso à
educação para todos.

http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/20/fl_43.pdf

Vlaskamp, C., & van der Putten, A. (2009). Focus on Interaction: The use of an
individualization support program for person with profound and multiple
disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 873-883.

World Health Organization & World Bank (2011). *World report on
disability*. Malta: WHO Library Cataloguing-in-Publication Data.
http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf

Legislação

Lei n.º 46/86, de 14 de janeiro (com as alterações introduzidas pelas leis
n.ºs 115/97, de 19/09; 49/2005, de 30/08 e 85/2009, de 27/08).

Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto.

Despacho normativo n.º 7-B/2015, de 7 de maio, alterado pelo Despacho
normativo n.º 1-H/2016, de 14 de abril.

Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de
12 de maio.

Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho.

Lei n.º 71/2009, de 6 de agosto.

Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro.

Portaria n.º 212/2009, de 23 de fevereiro.

Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro.

Decreto Regulamentar n.º 3/2016, de 23 de agosto.

Decreto-Lei n.º 34/2007, de 15 de fevereiro.

Despacho n.º 5291/2015, de 21 de maio.

Circular n.º 5/DGIDC/DGRHE/2010.

Circular n.º S/DGE/2015/2555/DSEEAS.

