

Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais (ECS)

Mestrado em Ensino Especial: Domínio Cognitivo e Motor

Dissertação

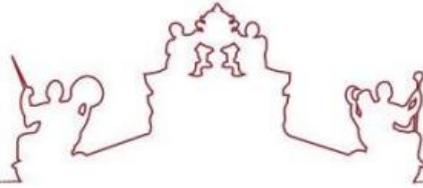
**Estudo comparado de sistemas de Educação
Especial/Inclusiva**

Dany Milheiro Cardoso

Orientador(es) | Luís Sebastião

Évora 2022





Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais (ECS)

Mestrado em Ensino Especial: Domínio Cognitivo e Motor

Dissertação

**Estudo comparado de sistemas de Educação
Especial/Inclusiva**

Dany Milheiro Cardoso

Orientador(es) | Luís Sebastião

Évora 2022





A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri:

Presidente | Ana Artur Marques (Universidade de Évora)

Vogais | Lurdes Pratas Nico (Universidade de Évora)

(Orientador) Luís Sebastião (Universidade de Évora)

Évora 2022



Agradecimentos

Para conseguir realizar esta dissertação foi necessário o apoio de diversas pessoas, às quais gostaria de exprimir os meus sinceros agradecimentos:

Quero agradecer primeiramente às crianças, jovens e adultos da CERCIG pela forma como, há uns anos atrás, me acolheram durante o tempo em que estagiei nesta cooperativa. Foram os resultados que obtive no trabalho que realizámos em conjunto o principal fator para me ter dedicado ao Ensino Especial.

Quero agradecer também à Professora Doutora Ana Artur, diretora do Curso, por todas as diligências feitas durante o ano letivo 20/21 , para que a turma de Ensino Especial pudesse visitar a Escola Básica da Malagueira onde funciona um Centro de Recursos TIC para a Educação Especial.

Aos Professores do curso de Ensino Especial: Domínio Cognitivo e Motor.

Ao Professor Doutor Luís Miguel dos Santos Sebastião, o Professor que me orientou neste ano de trabalho. A quem devo muito.

Quero agradecer aos meus amigos e à minha família: à minha Mãe, à minha Avó, à minha Irmã e à minha Mada.

Dedico esta dissertação também ao meu primo Fabrice e à minha tia Ana. Gostava muito de poder celebrar esta conquista convosco.

Estudo comparado de sistemas de Educação Especial/Inclusiva

Resumo

O método comparativo é um método muito valioso no que diz respeito à análise de sistemas educativos. Trata-se de um método que ajuda a identificar semelhanças e diferenças e permite uma ampla compreensão e análise do que são as políticas educativas nacionais em relação às políticas educativas de outros países. Nesta dissertação irei comparar quatro sistemas educativos (Portugal, Espanha, Inglaterra e Finlândia) nunca descurando o contexto em que estes sistemas são analisados: contexto da globalização. Pretendo destacar o que acontece atualmente nos sistemas educativos internacionais (europeus) na senda da inclusão.

Palavras-chave: estudo comparado, educação, inclusão, ensino especial, europa.

Comparative study of Special/Inclusive Education systems

Abstract

The comparative method is a very valuable method with regard to the analysis of educational systems. It is a method that helps to identify similarities and differences and allows a broad understanding and analysis of what national education policies are in relation to education policies in other countries. In this dissertation I will compare four educational systems (Portugal, Spain, England and Finland) never neglecting the context in which these systems are analyzed: context of globalization. I intend to highlight what is currently happening in international (European) education systems on the path of inclusion.

Keywords: comparative study, education, inclusion, special education, europe.

ÍNDICE

Agradecimentos	4
Resumo	5
Abstract	6
ÍNDICE	7
Índice de Figuras	9
Introdução	10
I PARTE	13
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO COMPARADA	14
Breve Introdução à Educação Comparada	15
A Origem da Educação Comparada e a sua respetiva história até ao século actual – XXI	16
Os “quatro aspetos essenciais” que consolidam o campo de investigação e de acção da Educação Comparada	19
A Educação Comparada como uma ciência “quase positiva”	21
“Tensões, rupturas e formas de exposição institucionais contrastadas”	22
O “trabalho comparativo em Educação”	24
As competências do “estudante-comparatista”	26
CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	27
O conceito de deficiência ao longo da história da humanidade e a sua relação com a educação	28
A Educação Inclusiva na atualidade	29
II PARTE	33
CAPÍTULO III – OPÇÕES METODOLÓGICAS	34
Portugal	35
Espanha	36
Inglaterra	38
Finlândia	41
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DA INFORMAÇÃO: PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS PAÍSES EM ESTUDO	44
Flexibilidade Curricular	48
Participação dos pais ou encarregados de Educação	53
Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão	56

Mobilização de medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão	69
Avaliação, Progressão e Certificação das Aprendizagens	74
Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva	80
Portugal.....	87
Recursos Específicos de apoio à aprendizagem e à Inclusão.....	87
Recursos Organizacionais Específicos.....	87
Recursos específicos existentes na comunidade.....	91
Espanha.....	94
Recursos Organizacionais Específicos.....	94
Recursos específicos existentes na comunidade.....	96
Inglaterra	97
Recursos Organizacionais específicos.....	97
Recursos específicos existentes na comunidade.....	99
Finlândia.....	100
Conclusão.....	102
Bibliografia	104

Índice de Figuras

Tabela 1 – Dados referentes aos quatro países em estudo	43
Tabela 2 - Principais dados referentes aos sistemas educativos de cada país em estudo	47
Tabela 3 – Vetores analisados	87
Tabela 4 – Vetores analisados	101

Introdução

No que diz respeito ao estudo que procuro agora desenvolver este surgiu da vontade de querer conhecer as semelhanças e diferenças entre vários sistemas educativos inclusivos porque se sabe que os estados e os governos caminham a passos largos para um modelo de “aldeia global” (McLuhan, 2008, p.80) mas também se sabe que cada país tem características únicas: sejam geográficas, políticas e religiosas e por essa razão considero este género de investigação tão pertinente.

Esta dissertação deverá tornar-se num estudo dentro da área da Educação Comparada (Estudo Comparado) devido ao facto da mesma se enquadrar nas premissas da educação comparada, ou seja, “a Educação Comparada exige romper com o seu espaço de referência, o Estado nacional, alargando a sua investigação à diversidade de situações e contextos”¹ (Nóvoa, 1998, p.53). Também eu pretendo sair do meu campo de referência – Estado Nacional Português – e procurar estender as minhas pesquisas sobre a Educação Inclusiva a outros países. A importância do meio escolar como reflexo das sociedades vigentes reflete também o valor desta investigação pois a própria educação, modelo escolar de cada nação, ao seguir em paralelo com a construção do modelo da própria sociedade leva à compreensão de como a comparação entre estados assume um valor político – “Uma vez que a escola agora é concebida como o espelho da sociedade, a comparação pode servir para legitimar um sistema social e político.” - (Raveaud, 2007, p.380).

Para conseguir fazer este estudo comparado procurei realizar uma pesquisa bibliográfica e documental (leitura e análise de determinados artigos científicos, livros de ciências humanas e documentos referentes às políticas educativas ao currículo nacional dos países em estudo) para que fosse possível fazer uma comparação em função das categorias de análise que pretendi. Este foi o método utilizado.

No que diz respeito à estrutura desta dissertação encontra-se dividida em duas partes. Na primeira parte consta o primeiro e segundo capítulo e na segunda parte consta o terceiro e o quarto capítulo:

No primeiro capítulo abordarei a Educação Comparada onde farei uma breve introdução ao tema. Referirei os preceitos e particularidades metodológicas desta ciência bem como

¹ L'Éducation Comparée nécessite de rompre avec son espace de référence, l'État national, en élargissant son enquête à la diversité des situations et des contextes. ((Nóvoa, 1998, p. 52 Tradução minha)

as dificuldades e desafios do tema a tratar. Neste capítulo procurarei descrever a forma como esta ciência evoluiu historicamente e quais são os principais modelos de análise (dimensões teóricas e conceptuais da Educação Comparada) que têm vindo a ser adotados pelos autores da segunda metade do século XX (viragem pós-moderna) tendo em conta que “escrever a história de uma disciplina é um exercício necessário, embora seja difícil e perigoso”² devido ao facto de existir “uma forte tendência para a construção de (...) uma narrativa que se crie naturalmente das “sombras” às “luzes” da razão científica (...) como resultado, tendemos a ocultar as incertezas e ambiguidades que perpassam a história da ciência, bem como a ocultar a complexidade dos processos de constituição de uma disciplina” (Nóvoa, 1998, p.54)³.

No segundo Capítulo definirei a Educação Inclusiva, que se perspetiva como sendo “o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com necessidades especiais na escola regular” (David Rodrigues, 2001, p.19) e para tal irei fazer uma abordagem a alguns marcos históricos que dão sentido e relevo a este tipo de Educação tal como se conhece hoje em dia, como sendo uma educação que procura integrar todos os alunos numa sala de aula regular. Ainda neste capítulo irei definir outros conceitos associados ao tema como referirei também a importância da Educação Inclusiva nas agendas nacionais e internacionais.

Na segunda parte do trabalho, no terceiro Capítulo, irei fazer a caracterização socio-cultural de cada país em estudo: abordarei primeiramente a história de cada uma das nações e também darei a conhecer alguns características destes territórios: entre as características destacadas estão a dimensão territorial, o sistema político em vigor, a religião predominante, se são ou não países pertencentes à ONU, EU e NATO., etc.

No quarto e último capítulo irei comparar as práticas da Educação Inclusiva nos países referidos no capítulo três. Este capítulo será dedicado à comparação dos respetivos sistemas de Educação Nacionais com o objetivo de saber qual deles detém uma Educação mais inclusiva. Os vetores considerados foram: Flexibilidade Curricular, Participação dos pais ou Encarregados de Educação, Medidas de Suporte à

² “Faire l'histoire d'une discipline est un exercice nécessaire, bien que difficile et périlleux.” (Tradução minha) (Nóvoa, 1998, p.54)

³ “la tendance est forte pour bâtir (..) un récit qui se construit naturellement des « ombres » vers les « lumires » de la raison scientifique (...) de ce fait, on tend à cacher les incertitudes et les ambiguïtés qui traversent l'histoire des sciences, ainsi qu'à occulter la complexité des processus de constitution d'une discipline.” (Tradução minha) (Nóvoa, 1998, p.54)

Aprendizagem e à Inclusão, Mobilização de Medidas de Suporte à Aprendizagem, Avaliação, Progressão e Certificação das Aprendizagens, Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, Recursos Específicos e Organizacionais de Apoio à Aprendizagem e os Recursos existentes na comunidade.

Este trabalho será redigido consoante as diretrizes apresentadas anteriormente.

I PARTE

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO COMPARADA

Breve Introdução à Educação Comparada

Ao se pensar no termo “comparação” como a tendência que o Ser Humano tem em comparar situações já vivenciadas com situações novas pensamos no que Raveaud (2007, p.377) define como uma “operação mental intuitiva” que difere da comparação como método de pesquisa utilizado pelas ciências sociais. Também Schreiwier (s/data, p.10) faz a distinção entre “operações de comparação simples” que dizem respeito à criação de relações entre evidências/factos observáveis («Relationierung von Faktizitäten») e “operações de comparação complexas” que se referem ao instituir de relações entre relações («Relationierung von Relationen»).⁴ Quando falamos da Educação Comparada, falamos sobre os inquéritos produzidos em larga escala, da autoria das organizações transnacionais de cariz político, denominados por “surveys”.⁵ (Teodoro, 2016, p.41)

Sobre a Educação Comparada é importante referir que se trata de um campo de investigação que procura respostas além fronteiras no âmbito da Educação, ou seja, as investigações dentro do campo da Educação Comparada não se limitam a um determinado território, bem pelo contrário, pretende-se que essas investigações se estendam a outros territórios. Nóvoa (1998, p.53) refere que esta ciência “não hesita em assumir os vínculos inevitáveis entre a investigação e a ação educativa⁶”. Também Mugo & Wolhuter (2011, p.1,2) procurando caracterizar e definir a Educação Comparada referem que se trata de um campo de estudo académico sólido que tem como finalidade observar com atenção a Educação num ou em vários países por meio do uso de dados e percepções extraídas das práticas e da situação noutro país, ou países. Nesta senda António Nóvoa, citando Durkheim, (Nóvoa, A., (“A comparação em educação: Portugal e a Europa”)⁷ afirma que só é possível explicar um determinado fenómeno recorrendo à comparação: “É através da comparação que nós podemos compreender as diversas dinâmicas sociais e também no terreno da Educação (...). Não há outra maneira de explicar uma realidade social se não através de algum método ou alguma forma de comparação”. No que diz respeito ao modelo que domina a Educação Comparada sabe-

⁴ “operaciones de comparación simples”(…) operações de comparação complexas (Schreiwier, s/data, p.10) (Tradução minha)

⁵ Este assunto será abordado mais detalhadamente nas páginas seguintes.

⁶ “ n'hésite pas à assumer les liens inévitables entre la recherche et l'action éducative” (Tradução minha) (Nóvoa. 1998, p.53)

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=nvCdMZg1oYw&t=1876s>, (Nóvoa, A., “A comparação em educação: Portugal e a Europa”), acedido em 20 de Dezembro de 2021

se que tem na base os grandes inquéritos estatísticos estandardizados, tanto internacionais como também nacionais, da autoria de organizações internacionais como a OCDE.⁸ (Teodoro, 2016, 865, p.868) Em relação à qualidade que esta estrutura europeia apresenta na realização destes trabalhos comparativos (inquéritos estatísticos PISA - OCDE) Afonso & Costa (2009, p.56) citando Grek et al., (2009, p.7) afirmam ser ““como o padrão de ouro na realização de estudos comparativos”

A Origem da Educação Comparada e a sua respetiva história até ao século actual – XXI

Quanto à origem da Educação Comparada esta data é discutível pelos vários autores e investigadores como preconiza Perez et al (2002, p.49) “segundo alguns, remonta à antiguidade, outros ao século XIX, quando o termo educação comparada aparece numa obra de Jullien de Paris (1817).”⁹ (““L'Esquisse et vues preliminaires d'un ouvrage sur l'education compareé””) (Van Daele, 1997, p.129) (Forster, 2007, p.2) Para vários autores (Schreier, s/data, p.8) (Nóvoa, 1998, p.56), (Van Daele, 1997, p.129), (Malet, 2004, p.1302) (Teodoro, 2016, p.871) entre eles Groux, (1997, p.111) Jullien de Paris¹⁰ é “o pai fundador da Educação Comparada”¹¹ devido ao facto de ter sido ele o responsável pela ideia de comparar os métodos educativos e instrução oferecida em instituições educativas dos vários Estados da Europa. Após a recolha de dados referente aos sistemas educativos e escolas, “o Iluminista”¹² - Julien de Paris – utilizava quadros analíticos para classificar esses mesmos dados recolhidos e desta forma conseguia identificar práticas e princípios organizacionais relevantes e eficazes. (Forster, 2007, p.2) Nesta senda Schreier (s/data, p.8) refere sobre a obra de Jullien de Paris que esta tinha a pretensão de cooperar para a organização racional dos sistemas de ensino público que apesar de não se encontrarem completamente estruturados, estavam, nas discussões políticas, a ser desenvolvidos quanto às suas ideologias correspondentes.

⁸ Refere-se que “O PISA é apenas o mais recente de uma série de importantes pesquisas internacionais sobre o desempenho dos alunos. O Third International Mathematics and Science Survey (TIMSS) realizado pelo IEA a partir da década de 1990 e o Progress in International Reading Literacy Survey (PIRLS), também do IEA e atualmente em andamento, são, juntamente com o PISA, os principais empreendimentos neste área dos últimos anos.” (Bonnet, 2002, p.388)

⁹ “remonte selon certains à l'Antiquité, selon d'autres au XIX siècle où le terme éducation comparée apparaît dans un ouvrage de Jullien de Paris (1817). (Tradução minha) (Perez et al, 2002, p.49)

¹⁰ Marc-Antoine Jullien de Paris fez parte da última geração de ilustrados tendo sido confidente de Cuvier e um colaborador de Geoffroy Saint-Hilaire. Era um cientista que acreditava nos ideais da Grande Revolução como na evolução da ciência contemporânea. (Schreier, s/data, p.8)

¹¹ “le père fondateur de l'éducation comparée”. (Tradução minha) (Groux, 1997, p.111)

¹² “Cet homme des Lumières”. (Forster, 2007, p.2) (Tradução minha)

Devido ao seu caráter, estas abordagens foram apelidadas de “«missions à l'étranger »” (Nóvoa, 1998, p.56)” Em suma, “Jullien cria uma nova ciência e batiza-a com o nome de «Educação Comparada», expressão até então inexistente”¹³(Van Daele, 1997, p.129) Refere-se sobre as primeiras obras científicas redigidas para este campo do conhecimento que “ datam do final do século XIX” mas foi Jullien de Paris quem esboçou “os princípios, as regras e as tarefas dessa nova ciência.” (Carvalho, 2014, p.130). Salienta-se também que o autor desenvolveu alguns instrumentos para a realização deste tipo de estudos: Criou questionários para a compilação de dados e propôs a criação de uma organização internacional com o intuito de ajudar as autoridades educativas nacionais a melhorar os seus sistemas educativos, informando-as sobre os resultados obtidos nos outros países. (Groux, 1997, p.111) Ainda sobre a importância das contribuições do Iluminista Francês para a ciência, Schriwer (s/data, 9) escreve que foi também Jullien de Paris “o primeiro em língua francesa que utilizou o termo «ciências da educação» (...) manifesto fundador tanto da educação comparada como ao mesmo tempo das ciências da educação”.¹⁴

Refere-se que foi no decorrer do século XIX, que os países industrializados começaram a criar os seus sistemas educativos do princípio. Como afirma Forster (2007, p.2) “Tudo teve que ser inventado”. Enfatiza-se que foi neste período da origem da criação dos sistemas educativos que se deu “uma tomada de consciência da diversidade sobre as realizações concretas e sobre as razões de ser políticas.” (Raveaud, 2007, p.378) Perez et al (2002, p.49) afirmam também que “nesta época” (Século XIX), para que se pudesse reformar o sistema nacional de cada país, os próprios responsáveis pelos sistemas nacionais de educação “propuseram-se a explorar a alteridade¹⁵ de um lado e as realidades educativas do outro”¹⁶ (“alguns altos funcionários realizaram viagens para estudar as maneiras de fazer as coisas em outros países.”) (Forster, 2007, p.2) Foi na segunda metade do século XIX, que se deu relevo às pesquisas que faziam referência às várias realizações educativas dos diversos países: “a heterogeneidade das realizações

¹³ Jullien crea una nueva ciencia y la bautiza con el nombre de «education compareé», expresion hasta entonces inexistente.” (Van Daele, 1997, p.129) (Tradução minha)

¹⁴ “el primero en lengua francesa que utilizó el término «science de l'éducation», (...) manifesto fundador tanto de la educación comparada como al mismo tiempo de las ciencias de la educación”. (Schriewer, s/data, p.9)

¹⁵ Neste contexto entende-se por alteridade:“Qualidade do que é outro ou do que é diferente."alteridade", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/alteridade> [consultado em 04-12-2021].

¹⁶ parent à la découverte de l'altérité d'une part et de réalités éducatives d'autre part (Tradução minha) (Perez et al, 2002, p.49)

educativas de um país para outro torna-se o objeto de pesquisa.” (Raveaud, 2007, p.379). Refere-se sobre a comparação internacional que esta tem o propósito de ““moldar” um modelo político”. (Teodoro, 2016, p.867)

Torna-se deveras importante salientar outro período crucial para a Educação Comparada - o pós segunda guerra mundial - foi um período muito importante para a reconstrução (reformulação de vários campos disciplinares) e expansão dos sistemas educativos (Nóvoa, s/data, 2) como para a reformulação de discursos políticos que pensam a educação a um nível internacional, por isso Nóvoa (1998, p.59) refere que “É importante compreender as ligações que existem entre o trabalho de conceituação científica e a formulação de Políticas educativas, dentro de cada Estado, mas também no âmbito dos organismos internacionais”.

Também nesse século - Século XX – é importante destacar que o facto de ter sido criado um vasto sistema de organizações internacionais de natureza intergovernamental conduziu à internacionalização das problemáticas educacionais. (Teodoro, 2016, p.861) e também que depois dos anos sessenta, por iniciativa de organismos internacionais como o IBE, a UNESCO e a OCDE se deu o desenvolvimento de estudos quantitativos sobre os diversos sistemas de educação do mundo,¹⁷. (Groux, 1997, p.111) Foram estes fatores históricos: a criação de organizações internacionais (Perez et al, 2002, p.49) e ter-se começado a fazer comparações internacionais a partir de números (Groux, 1997, p.111) que fizeram a Educação Comparada evoluir. (Perez et al, 2002, p.49). Sobre a importância deste campo de investigação refere-se que várias organizações e vários governos se debruçam sobre esta ciência: “O campo da Educação Comparada é apoiado por muitos projetos associados à UNESCO e aos ministérios da educação nacional das várias nações”¹⁸. (Mugo & Wolhuter, 2011, p.2). Teodoro (2016, p.682) refere que é através da formulação de políticas educativas nos países onde há a legitimação e a assistência técnica das organizações internacionais que a Educação se tornou um instrumento obrigatório da autorrealização individual, do progresso social e da prosperidade económica.

No período atual, no século XXI, segundo Afonso & Costa (2009, pp.57, 61) os inquéritos estatísticos PISA (Programa) da OCDE influenciam os vários governos na

¹⁷ A expansão de organizações como a Unesco, OCDE, Banco Mundial, etc.) tornou essas mesmas instituições “espaços essenciais para a formulação de políticas educativas” (Nóvoa, 1998, ?).

¹⁸ “The field of comparative education is supported by many projects associated with UNESCO and the national education ministries of various nations” (Mugo & Wolhuter, 2011, p.2) (Tradução minha)

tomada de decisões políticas. Quanto a essa influência exercida nos processos de decisão política dos vários países pelo PISA salienta-se que a influência do Programa ocorre em dois níveis: **no plano político**, na elaboração de medidas políticas; e **no plano das práticas**, na execução dessas medidas. Passo a dar um exemplo claro de como o inquérito estatístico PISA, que ao funcionar como um instrumento de regulação supranacional passa a legitimar a implementação de determinadas políticas educativas a nível nacional: Quando os estados subordinam a formulação de políticas educativas a lógicas de decisão internacionais pode ocorrer que sejam criadas, pelos Estados, respostas como se sucedeu em Portugal : “o caso do Plano Nacional de Leitura”, criado pelo XVII Governo Constitucional Português (2005-2009), que se tratou de uma resposta institucional devido ao facto dos níveis de literacia dos jovens portugueses serem, “significativamente” inferiores à média europeia.

Os “quatro aspetos essenciais” que consolidam o campo de investigação e de acção da Educação Comparada

Enfatiza-se que foi feito um “esforço” para que fosse possível estabelecer uma “racionalidade científica que permitisse formular leis gerais capazes de guiar, em cada país, a ação reformadora no campo da educação” (Teodoro, 2016, p.852) e por meio de congressos, seminários, estudos, exames, “workshops” organizados por todas essas organizações internacionais foi possível gerar bastantes redes de contactos, de financiamentos e de troca de informação e conhecimento entre várias entidades, enfatiza-se: “autoridades político-administrativas de âmbito nacional, atores sociais, experts e investigadores universitários. Sobre este fenómeno, o autor (Teodoro, 2016, p.852) refere que “O desenvolvimento dessas redes assentou numa concepção de Educação Comparada centrada, segundo António Nóvoa (1998, pp. 62-65), em torno de quatro aspectos essenciais:”

Ao se relacionar esta ciência com os aspetos que passo a citar: “ideologia de progresso, um conceito de ciência, a ideia de Estado-nação e a definição de um método comparativo” ¹⁹ procura-se que o investigador e quem se interesse pela Educação Comparada tenha em conta que foi com base nos trabalhos elaborados ao longo de gerações pelos investigadores da Educação Comparada que se espelham nestes “quatro

¹⁹ “l'idéologie du progres, un concept de science, l'idée d'État-nation et la définition d'une méthode comparative” (Nóvoa, 1998, p.62) (Tradução minha)

aspectos essenciais”²⁰ que se procurou fortalecer/solidificar esta área do conhecimento da Educação Comparada (Nóvoa. 1998, 62):

- **A ideologia de progresso:**

Esta referência central diz respeito ao propósito de aprimorar os sistemas educativos com o objetivo de garantir um melhor desenvolvimento socioeconómico. (Nóvoa. 1998, p.62) Sobre este primeiro aspecto, Teodoro (2016, p.862) referindo-se à concepção desenvolvida por Nóvoa (1998, pp.62, 63, 64) afirma que esta ideologia de progresso, se manifesta na equação “educação = desenvolvimento”, ou seja, na convicção de que a expansão e a melhoria dos sistemas educativos conduzem ao desenvolvimento socioeconómico.” Torna-se importante ainda inferir sobre a ideologia de progresso da Educação Comparada que, sobre a forma como os comparativistas têm procurado produzir classificações que advém do “desejo de (...) definir (e controlar) melhor os meios da sua evolução.”²¹: (Nóvoa. 1998, p.62, 63)

- **Um conceito de ciência:**

Sobre “um conceito de ciência”²² refere-se que um dos objetivos principais da Educação Comparada é o de estabelecer “uma abordagem científica própria (...) baseada no paradigma positivista adotado pelas ciências sociais no início do século XX.”²³ (Nóvoa, 1998, p.63) O facto da Educação Comparada procurar constituir-se com base nesta “racionalidade científica”, em que sejam leis gerais que determinem “o funcionamento dos sistemas educativos” (que vai ao encontro “do projeto de modernidade social sustentado pela maioria das práticas comparativas”.²⁴ (Nóvoa, 1998, p.63)) vem “legitimando a retórica da racionalização do ensino e da eficácia das políticas educativas, apontada como o cerne de toda a ação reformadora.” (Teodoro, 2016, p.862)

- **A ideia de Estado-Nação**

²⁰ “quatre aspects essentiels” (Nóvoa, 1998, 62) (Tradução minha) (Nóvoa, 1998, p.62)

²¹ “La façon dont les comparatistes ont cherché à produire des classifications, (...) relève de cette envie de (...) mieux définir (et maîtriser) les moyens de son évolution.” (Nóvoa, 1998, p.63) (Tradução minha)

²² “Un concept de science”. (Nóvoa, 1998, p.63) (Tradução minha)

²³ “une approche scientifique propre, (...) basée sur le paradigme positiviste adopté par les sciences sociales au début du XX siècle.” (Nóvoa, 1998, p.63) (Tradução minha)

²⁴ “le projet de modernité sociale porté par la plupart des pratiques comparatives” (Nóvoa, 1998, p.63) (Tradução minha)

Este é outro aspeto que constitui a Educação Comparada: deve-se ao facto do conceito de “nação” se privilegiar para a realização de estudos sobre as diferenças e semelhanças entre dois ou mais países. (Teodoro, 2016, 862) (Nóvoa, 1998, pp.63, 64)

- **A definição do método comparativo**

Para que o campo da Educação Comparada tivesse uma identidade procurou-se no decorrer dos debates de mais relevo para a Educação comparada definir o método comparativo pois pretendia-se fazer uma diferenciação entre a pesquisa comparada e outros métodos de pesquisa” (Nóvoa, 1998, p.64)

No que diz respeito à definição do método comparado refere-se as palavras de Sampaio da Nóvoa em “A comparação em educação: Portugal e a Europa”. O autor afirma que é ao método sociológico criado por Emile Durkeihm na segunda metade do Século XIX – que a Educação Comparada vai buscar o seu método onde há “um objeto claramente definido e um método para estudar este objeto. O objeto são os factos sociais. O método é a observação e a experimentação indireta, isto é o Método Comparado”²⁵. Devido ao facto da Educação Comparada ter “na retórica da objectividade e da quantificação a sua dimensão principal (...) põe o problema da recolha e da análise dos dados (...) a própria construção dos dados e dos enquadramentos teóricos que lhes subjazem.” (Teodoro, 2016, p.286)

A Educação Comparada como uma ciência “quase positiva”

António Nóvoa (1998, p.56)²⁶ refere que “«A Educação, como todas as outras ciências e todas as artes, compõe-se de factos e observações»” Schreiwier, citando Jullien de Paris (s/data, p.8) aponta que “coleções de fatos e observações, dispostas em quadros analíticos, que permitam reuni-los e compará-los, para deduzir certos princípios, regras determinadas”²⁷ são procedimentos essenciais para que a Educação Comparada se torne numa ciência “quase positiva” (Nóvoa, 1998, p.53) e Groux (1997, p.129), nesta linha de pensamento, refere também que é necessário que a Educação Comparada “estabeleça reagrupamentos de factos e de observações, depois de reagrupamentos em

²⁵ António Nóvoa | A comparação em educação: Portugal e a Europa: <https://www.youtube.com/watch?v=nvCdMZg1oYw&t=1876s> (acedido em: 20 de Dezembro de 2021)

²⁶ “« L'éducation, comme toutes les autres sciences et tous les arts, se compose de faits et d'observations.»” (Nóvoa, 1998, p.56) (Tradução minha)

²⁷ “colecciones de hechos y de observaciones, ordenados en tablas analíticas, que permita abordarlos y compararlos para deducir ciertos principios y reglas determinadas” (Schreiwier, s/data. p.8) (Tradução minha)

função de critérios, depois de reagrupamentos e comparações que permitirão "deduzir de certos princípios, de determinadas regras"²⁸ pois até ao presente, segundo Nóvoa (1998, pp.53, 59) esta ciência, atravessada por práticas de trabalho académicas, "nunca conseguiu definir nem um objeto nem mesmo um método específico, fica a meio caminho entre a pesquisa científica e a intervenção política". Teodoro (2016, pp.862, 863) ao descrever o "carácter híbrido" da Educação Comparada afirma que o uso deste adjetivo se deve ao espaço que a Educação Comparada ocupa dentro das ciências: "situa-se entre a justificação de uma atividade reformadora ligada fundamentalmente à exportação do conceito de desenvolvimento e um método comparativo preso às formulações positivistas."

"Tensões, rupturas e formas de exposição institucionais contrastadas"

Alguns autores abordam questões que incidem nas "falácias epistemológicas da investigação comparativa." (Teodoro, 2016, p.863) outros abordam questões referentes a "tensões, rupturas e formas de exposição institucionais contrastadas" (Malet, 2004, p.1302) Sobre estas últimas enfatiza-se a definição do próprio conceito de Educação Comparada- , Van Daele (1997, p.129) afirma: "Se bem que a Educação Comparada goza de quase dois séculos de existência, os especialistas estão longe de acordar uma definição unânime sobre a Educação Comparada".²⁹ É nesta senda que Nóvoa (1998, p.59) nos diz que "O campo da Educação Comparada constrói-se neste conflito permanente entre correntes que carregam tradições académicas, culturas políticas e projetos científicos muito diversos".³⁰

É referido também o facto de não existir ainda para a Educação Comparada "a equivalência de termos educativos" (Van Daele, 1997, p.136)³¹ é por isso que se afirma que: "A partir de 1817, Jullien de Paris observou que a Educação Comparada poderia fazer avançar a pesquisa em Educação, como a Anatomia Comparada fez para a ciência

²⁸ Jullien de Paris proposait pour que l'éducation comparée devienne «une science à peu près positive », qu'elle établisse des regroupements de faits et d'observations, puis des rapprochements en fonction de critères, puis des rapprochements et des comparaisons qui permettront de « déduire des principes certains, des règles déterminées » (Groux, 1997, p.129) (Tradução minha)

²⁹ "Si bien la educación comparada goza de casi dos siglos de existencia, los especialistas están lejos de acordar una definición unanime a la educación comparada." (Van Daele, 1997, p.129) (Tradução minha)

³⁰ "Le champ de l'Éducation Comparée se construit dans ce conflit permanent entre des courants qui sont porteurs de traditions académiques, de cultures politiques et de projets scientifiques tres divers" (Tradução minha) (Nóvoa, 1998, p.59)

³¹ "la equivalencia de términos educativos" (Van Daele, 1997, p.136) (Tradução minha)

da anatomia” (Groux, 1997, 129) ³²mas veja-se que “os especialistas em anatomia comparada possuíam ao início do Século XIX. uma língua comum e precisa; o latim”. (Van Daele, 1997, p.135)³³ . Este aspeto (de não existir ainda no período atual, da “internacionalização da pesquisa científica”, (Nóvoa, 1998, p.54)³⁴ uma língua comum precisa para a Educação Comparada) é visto como uma “necessidade absoluta” (Van Daele, 1997, p.136)³⁵ para que os comparativistas possam trabalhar partindo dos mesmos conceitos e/ou métodos. Sabe-se que este género de fenómenos - “tensões, rupturas e formas de exposição institucionais contrastadas” (Malet, 2004, p.1302) - é comum nos vários campos de pesquisa como se sabe também que os comparatistas continuam a trabalhar sobre os problemas de relevo para o campo da Educação Comparada, como “a localização do seu campo de estudo entre as demais ciências da educação, além dos seus métodos e paradigmas.” (Van Daele, 1997, p.129)³⁶

Outro dos problemas diz respeito ao “novo projeto de desenvolvimento” – à Globalização (Teodoro, 2016, 864) No que confere a esta questão da globalização na senda da Educação, Malet (2004, p.1313) afirma que se trata de “mudanças civilizacionais” que ocorreram desde o último quartil do século XX e afetaram as sociedades criando-se assim, uma “tensão entre o global e o local”. Essa “tensão” apelidada de “glocalisation” deveu-se ao facto da Educação Comparada ter deixado de ser pensada a um nível de “Estado-Nação” (tendo sido esse Estado- Nação que constituiu o princípio organizador dos sistemas nacionais de educação) para se pensar na Educação a um nível Mundial (“pensamento mundial”) (Nóvoa, 2000, p.3). Como aponta Nóvoa (1998, p.54) constatou-se que existem questões educativas transversais a vários países, houve o “repensar dos lugares tradicionais de tomada de decisão em matéria educativa” (União Europeia) devido “à crise do Estado-nação” e ocorreu a internacionalização da pesquisa científica tudo isto conduz a uma reflexão educativa internacional, além fronteiras. Esse pensamento mundial imbrica na “reorganização dos Estados” baseada na competição: Os países competem entre si para “atraírem os

³² “Dès 1817, Jullien de Paris notait que l'éducation comparée pourrait faire avancer la recherche en éducation, comme l'anatomie comparée l'a fait pour la science de l'anatomie.”(Groux, 1997 , p.129) (Tradução minha)

³³ “los especialistas en anatomia comparada poseian, a comienzos del s. XIX, de una lengua comun y precisa; el latín (...)” (Van Daele, 1997, p.135) (Tradução minha)

³⁴ “l'interationalisation (...) de la recherche scientifique”. (Nóvoa, 1998, p.54) (Tradução minha)

³⁵ “la equivalencia de terminos educativos en nuestras multiples lenguas constituye cada vez mas una necesidad absoluta” (Van Daele, 1997, p.136) (Tradução minha)

³⁶ “la ubicación de su campo de estudio entre las restantes ciencias de la educacion, ademas de sus metodos y paradigmas.” (Van Daele, 1997, p.129) (Tradução minha)

investimentos das corporações transnacionais para os seus territórios. (Teodoro, 2016, p.864)”. Por essa razão procurar saber “qual dos países é o melhor” é “o centro dos grandes projetos ligados à Educação Comparada”. (António Nóvoa | A comparação em educação: Portugal e a Europa) O “trabalho comparativo em Educação”

O “trabalho comparativo em Educação”

No que confere ao objetivo da investigação na área da Educação Comparada é importante referir (Schriewer, s/data, p.23) que todos os estudos “verdadeiramente comparativos” procuram fazer uma análise a diversos sectores de um sistema ou uma nação “(‘are cross-systemic’)”.³⁷ Parece-me também importante citar as palavras de Mugo & Wolhuter (2011, p.3), pois os autores afirmam que para esta ciência “Não é suficiente saber que os sistemas educativos são diferentes dos próprios sistemas educativos”. Os autores acrescentam que a Educação Comparada também “Deve explicar porquê que existe essa diferença.” Refere-se ainda sobre o trabalho comparativo em Educação (Nóvoa, s/data, p.59), que este tem a pretensão de “construir grades de análise e explicação, a fim de poder prever a evolução dos fenómenos educativos e racionalizar a ação política em relação à educação”³⁸. Teodoro (2016, p.41) salienta a importância deste trabalho da OCDE, dizendo tratar-se do “principal meio de regulação transnacional das políticas de educação, nestes tempos de globalização neoliberal”.

Referente a este período atual da globalização neoliberal, Afonso & Costa (2009, pp.54, 55) afirmam que se trata de “uma evolução em direção a uma “nova governança” (...) negociada (...) onde intervêm actores não estatais que participam na formulação e implementação de políticas públicas” e que o PISA, enquanto instrumento de regulação supranacional, “possibilita a análise dos fenómenos de multirregulação e de governar pelos instrumentos a partir do papel do conhecimento na decisão política”.

Sobre esse trabalho da Educação Comparada que atualmente assenta nos relatórios internacionais do PISA, “Programme for International Student Assessment (PISA), da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)” é importante

³⁷ “todos los estudios verdaderamente comparativos analizan diversos sectores de un sistema o una nación (‘are cross-systemic’)” Schriewer (s/data, p.23) (Tradução minha)

³⁸ “construire des grilles d'analyse et d'explication, afin de pouvoir prédire l'évolution des phénomènes éducatifs et rationaliser l'action politique vis-à-vis de l'enseignement” (Nóvoa, 1998, p.59) (Tradução minha)

referir que esses inquéritos estatísticos “são reconhecidos pela comunidade internacional como um dos instrumentos mais credíveis para a avaliação dos sistemas escolares” (Afonso & Costa, 2009, pp.54, 56) e quanto à sua utilidade (dos “inquéritos estatísticos padronizados, internacionais (e nacionais - PISA),” produzidos por grandes organizações internacionais como a OCDE. (Teodoro, 2016, pp.865, 868)) refere-se que “só são úteis se servirem para introduzir reformas relevantes que se enquadrem nas tradições e culturas nacionais” e se “os resultados da pesquisa forem usados para melhorar os sistemas de Educação, para aumentar a sua qualidade e relevância.”³⁹ (Forster, 2007, p.4) São alguns dos aspetos que justificam o interesse crescente pela Educação Comparada e que tornarão esta pesquisa bastante interessante.

Assiste-se hoje ao “sucesso do comparativismo” – Crescente popularidade da Educação Comparada – que Nóvoa (2000, p.3) descreve da seguinte forma: na atualidade “pedagogos e até filósofos (...) entregam-se aos jogos de comparação (...) e integram no seu trabalho elementos típicos do raciocínio comparativo. Da mesma forma, (...) os órgãos supranacionais (organizações governamentais e não governamentais (...)) reconhecem a importância de criar instrumentos que facilitem a compreensão (...) dos problemas educativos e das suas consequências”.⁴⁰ Refere-se (Carvalho, 2014, p.135) também sobre os fatores que conduziram à recente popularidade da educação comparada que “A partir de 1990 (...) especialmente em face dos processos de globalização, de desnacionalização da economia, de enfraquecimento do Estado-nação e da forte influência das agências especializadas internacionais sobre as políticas nacionais de educação, retomou-se o interesse pelo conhecimento da realidade educacional de outros países.”. Esta “nova “popularidade” da Educação Comparada” é, também descrita por Teodoro (2016, p.862), que citando António Nóvoa afirma nos diz que é “fundamentada em três razões” que o autor enumera: “a reorganização do espaço mundial, a recomposição dos sistemas educativos e a reestruturação do trabalho científico”.

³⁹ "les grandes enquêtes internationales d'éducation comparée (...) ne s'avèrent utiles que si elles servent à introduire des réformes pertinentes qui s'insèrent dans les traditions et cultures nationales (...) si les résultats des recherches servent à améliorer les systèmes, à en accroître la qualité et la pertinence." (Forster, 2007, p.4) (Tradução minha)

⁴⁰ “pédagogues, voire même des philosophes (...) s'adonnent aux jeux de la comparaison (...) et d'intégrer dans leurs travaux des éléments typiques d'un raisonnement comparatif. De même, les instances supranationales (organisations gouvernementales et non gouvernementales (...)) reconnaissent l'importance de créer des instruments qui facilitent une compréhension (...) des problèmes éducationnels et de leurs suites.” (Nóvoa, 2000, p. 3) (Tradução minha)

As competências do “estudante-comparatista”

Quanto às competências – “conhecimentos linguísticos”- que deve possuir o “estudante-comparatista” (Van Daele, 1997, p.131), aquele que se dedica aos estudos sobre a Educação Comparada, refere-se que “é multilíngue por necessidade (...) o estudante deve ser capaz de ler corretamente as linguagens do país ou dos países em que se vai especializar”⁴¹ por essa razão, e fazendo desta premissa o meu único critério (á exceção da seleção da Finlândia) para a seleção dos países a estudar (a comparar), aqueles que incluirei neste estudo para além de Portugal, será a Espanha, a Inglaterra e a Finlândia (devido ao facto de ser o país com o melhor sistema Educativo da Europa). Serão estes os países com os quais procurarei trabalhar, no sentido de realizar um estudo exploratório e comparativo. Parece-me ser esta a seleção de países que mais fortalecerá o meu contributo para esta área do conhecimento da Educação Comparada.

⁴¹ “Un especialista en educación comparada es multilingüe por necesidad (...) the student should be able to read well the languages of the country or countries in which he is specializing. (Van Daele, 1997, p.131)” (Tradução minha)

CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O conceito de deficiência ao longo da história da humanidade e a sua relação com a educação

Para que possa ser compreendida a Educação Inclusiva dos dias atuais torna-se importante fazer uma breve história onde se abordem os períodos de maior relevo para o tema a tratar para que assim se entendam as evoluções pelas quais passou a própria concepção de educação bem como se alterou a visão sobre a criança portadora de deficiência. Antes de mais é importante compreender que nos referimos a “determinações provisórias, passageiras” quando se procura caracterizar “instituições, leis, ética, moral, visões do mundo” e isto deve-se ao facto de se encontrarem em “constante movimento e potencialmente estão para ser transformados” (Prates, 2005, p.142) e como tal também a Educação Inclusiva é produto dessas transformações que vão ocorrendo ao longo dos milénio e dos séculos da história da humanidade. É também nesta senda que Piaget (1998, p.206) refere a forma como a evolução das sociedades e da própria educação se relacionam: “as sociedades humanas evoluem também segundo determinadas leis que a educação é igualmente função dessas estruturas sociais”. Ainda Vioto & Vitaliano (2019, p.48) enfatizam ainda que é através da legislação que agora existe que esse papel da escola pode ser cumprido: “é de fundamental importância a efetivação das políticas existentes para que mecanismos legais possam garantir o direito de todas as crianças conviverem e aprenderem juntas em espaços regulares de ensino”.

Na atualidade assume-se que a heterogeneidade não se trata de um fator inibitório para a inclusão mas veja-se que “pessoas que não se encaixavam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo” (Bauman, 1998, p.27) em milénios passados (na Grécia Antiga e na Roma Antiga) eram tratadas de uma forma que hoje é vista como intolerável, inaceitável e punível: “Em Esparta, os imaturos, os fracos e os defeituosos eram propositalmente eliminados. Consta que os romanos descartavam-se de crianças deformadas e indesejadas em esgotos localizados, ironicamente, do lado externo do Templo da Piedade”. (França, 2014, p.107)

Outro período a destacar é o século XV, em que a Inquisição procurava interligar a deficiência ao demónio e as condenações de pessoas com deficiência à fogueira era uma prática recorrente. É referido por Ceccim (1997, p.28) que em 1486 Sprenger e Kramer publicaram um livro – “Malleus Maleficarum” - , usualmente denominado por

“Martelo das Bruxas” que era guia na “caça às feiticeiras, adivinhos, criaturas bizarras ou de hábitos estranhos” pela Inquisição.

Se no que concerne à esfera pública as pessoas com deficiência eram discriminadas no que se refere ao direito ao ensino eram também e quando analisamos a perspectiva de Amos Comenius, um pedagogo de grande relevo, do século XVII -, sobre a definição de “Toda a juventude (...) deve ir à escola” é patente o desprestígio atribuído às pessoas incapacitadas dessa época: “Porque é que então, no jardim das letras, apenas queremos tolerar as inteligências de uma só espécie, ou seja, as precoces e ágeis? Ninguém, por conseguinte, seja excluído, a não ser a quem Deus negou a sensibilidade e a inteligência⁴²” (Comenius, 1966, p.141).

No século XIX, em 1800, o médico Jean Marc-Gaspard Itard, ficou conhecido pelo facto de examinar uma criança à qual lhe foi dado o nome de Victor – A criança Selvagem, que havia sido encontrada num bosque por caçadores, elaborando assim o primeiro estudo sobre Educação Especial. Quanto às convicções de Itard refere-se que este médico salientava a ideia da necessidade do grupo social e familiar para uma educação do individuo; “o homem não nasce como homem mas é construído como homem, ou seja, o médico Itard via em Victor uma insuficiência cultural pela falta da privação de estímulos e não uma deficiência biológica. (Tunes & Pereira, 2020, p.4)

A contribuição deste médico foi tão importante para a Educação Especial devido ao facto deste trabalhar na senda do ensino individualizado e não na senda do Ensino universal, ou seja, para Itard existia “a necessidade imperativa de ajustamento de programas às peculiaridades do aluno como “pessoa com desejos, aversões, interesses e inércias”” (Tunes & Pereira, 2020, p.4). Tratou-se de uma descoberta fulcral que ainda nos dias atuais ,no trabalho com crianças do Ensino Especial, é de maior relevância.

A Educação Inclusiva na atualidade

No que diz respeito à Educação Inclusiva da atualidade é importante referir que lhe está associada a proclamação dos Direitos Humanos, que como aponta David Rodrigues (2016, pp.9, 11) “é um assunto com uma (...) recente história” e quanto aos contextos

⁴² Talvez aqui Comenius (1966, p.141) quando se refere à “sensibilidade” e à “inteligência” se esteja a direccionar para o que Piaget (1998,2 p.50) uns séculos mais tarde explica: “O problema dos deficientes motores liga-se de forma particularmente estreita ao das relações entre a motricidade (ponto de partida da acção) e o desenvolvimento intelectual (ligando-se as operações de inteligência, de forma direta, à motricidade e à actividade)”.

onde este referencial dos DH se aplica refere-se que “é usado em todos os países do mundo e em domínios como a Educação”. Sobre a razão da criação dos direitos humanos salienta-se ainda (David Rodrigues, 2016, p.11) que “constituíram-se (...) como uma promessa de Paz e redução dos conflitos humanos (...) procuram substituir a eficácia da força pela força da ética”. É importante clarificar que hoje “O acesso à educação é considerado um direito humano básico para todas as crianças e jovens.”, que vários tratados foram assinados⁴³ para “proteger este Direito Humano Básico” (Slee, 2018, p.8)⁴⁴ e o facto de se ter passado de uma concepção de “educação segregada (...) para alunos com diferenças notórias” em que “a simples ocorrência de qualquer tipo de educação era vista para estes alunos como um bónus” (concepção usual dos anos 60 e 70 do Século XX) para uma concepção de “Uma escola para todos” (...) constitui um avanço em relação à integração”. (David Rodrigues, 2001, p.45)

Quanto à “evolução nas políticas dirigidas às pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE)” é importante referir que a legislação do século XXI pensa no aluno numa perspetiva diferente daquela que se havia pensado outrora pois, segundo Vioto & Vitaliano (2019, p.48) “Pensar no aluno como a origem de um problema, exigindo-se dele que se adeque à escola, é uma leitura inconcebível nos dias atuais” daí que o grande desafio da atualidade para que esta premissa se faça cumprir passe pela organização das próprias escolas de forma que possam contribuir para a aprendizagem de todos os alunos. Refere-se também a importância da criação de decretos-Lei que conduzem os estados a que se venha a “conseguir uma efetiva inclusão social e académica dos alunos considerados com necessidades educativas especiais (NEE), promovendo aprendizagens significativas em contexto escolar e na construção dos seus projetos de vida”. (Decreto-Lei 54/2018, p.2919). Trata-se de medidas que guiem e orientem os educadores bem como a sociedade na oferta de respostas a crianças e jovens com incapacidade, procurando que os ambientes e relações se tornem o mais inclusivos possível para a promoção de igualdade no acesso às oportunidades. (Pérez & Casanovas, 2019, p.169)

⁴³ Para conhecer alguns desses tratados, conferir Slee (2018, p.8) e David Rodrigues (2001, p.111)

⁴⁴ “Access to education is regarded as a basic human right for all children and young people (...) "treaties have been struck to protect this basic human right of access to and participation in quality and inclusive education for vulnerable population groups" (Slee, 2018, p.8)” (Tradução minha)

Hoje quando se pensa no termo Educação Inclusiva⁴⁵, é importante salientar que a mesma tem na sua base convenções, tratados, Decretos-Lei, sugestões provenientes de diferentes instituições de relevo para a área em questão (Rodrigues, 2016, pp.25, 41, 42) (Abellán & Rodrigues & Frutos, 2010, p.151), o que leva à alteração do papel da escola, à forma como esta se estrutura para poder oferecer uma resposta adequada a todos os alunos (Pereira, 2018, p.12), ou seja, “Existem diferentes Organismos Internacionais, Fóruns, Declarações, de onde se recolhe a importância da educação”⁴⁶ (Abellán & Rodrigues & Frutos, 2010, p.150) para que se mantenha o “Dever de educar crianças com necessidades educativas especiais nas escolas tradicionais”⁴⁷ ⁴⁸ (DfES, 2001, p.IV) e como tal “o enfoque do problema é colocado na escola e não no aluno” (UNESCO, 2005, p.27) também Slee (2018, p.8) refere que para que a Educação seja inclusiva, as escolas deverão “desenvolver a sua capacidade para eliminar as barreiras ao acesso, presença, participação e realização, a fim de fornecer experiências e resultados educativos excelentes para todas as crianças e jovens.”⁴⁹ Ao se perspetivar um ideal de Educação para todos, um sistema educativo unificado onde existe igualdade de oportunidades para todas as crianças e adolescentes salienta-se a necessidade de haver o “estabelecimento de estruturas que apoiem e ajudem todos os alunos na sua aprendizagem, independentemente de sua diferença individual.” (Ahtiainen, 2021, p.2)⁵⁰

Salienta-se ainda sobre o papel da escola como o meio promotor de inclusão, que deve ser um espaço que oferece uma educação para todos, ou seja, espera-se que o escola enquanto instituição que “reconhece e aborda as diferenças, dando sentido e significado

⁴⁵ Ao definir a Educação Inclusiva refere-se ser (Veiga & Dias & Lopes & Silva, 2000, p.25) ” um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades educativas especiais, incluindo os alunos com deficiências, são instruídos, conjuntamente com os outros, na escola do bairro, em ambientes de salas de aula regular, apropriados à sua idade cronológica e onde lhe são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais.”

⁴⁶ “Existen diferentes Organismos Internacionales, Foros, Declaraciones, donde se recoge la importancia de la educación” (Abellán & Rodrigues & Frutos, 2010, p.150) (Tradução minha)

⁴⁷ “Duty to educate children with special educational needs in mainstream schools” (DfES, 2001, p.IV) (Tradução minha)

⁴⁸ Ainscow (1995, p.IX) escreve sobre as escolas tradicionais ou regulares como o meio de excelência para a inclusão de alunos com NEE que são “os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo uma educação para todos”.

⁴⁹ “build their capacity to eliminate barriers to access, presence, participation, and achievement in order to be able to provide excellent educational experiences and outcomes for all children and young people.” (Slee, 2018, p.8) (Tradução minha)

⁵⁰ “structures that support and help all students in their learning, irrespective of their individual difference” (Ahtiainen, 2021, p.2) (Tradução minha)

à diferença em si mesma”⁵¹ (Ferreira et al., 2015, p.43) seja um lugar propício ao acesso e permanência de todos os alunos onde se garante a qualidade e o sucesso das aprendizagens, independentemente das características físicas, cognitivas, sociais ou culturais desses mesmos alunos (Vioto & Vitaliano, 2019, p.48) pois segundo se afirma, “a verdadeira inclusão só pode ser concretizada na sala de aula.” (Tavares & Sanches, 2013, p.308) é necessário que seja aí que as necessidades de aprendizagem individuais possam ser atendidas. (Bhroin & King, 2019, p.40) perspectivando sempre uma diferenciação na classe assumida como um grupo heterogéneo (Tavares & Sanches, 2013, p.311)⁵². Refere-se que para que todos os alunos possam ser incluídos no ensino regular muitos países estão a desenvolver estruturas de serviços de apoio. (Björn et al, 2016, p.58), ou seja, hoje a Educação Inclusiva é uma referência para o panorama do Ensino da grande maioria dos países, onde a educação é vista como um fator preponderante para o desenvolvimento do individuo nos seus vários domínios.

⁵¹ “Se trata de una escuela que reconoce y aborda las diferencias, dando sentido y significado a la diferencia en sí misma.” (Ferreira et al., 2015, p.43) (Tradução e adaptação minha)

⁵² David Rodrigues afirma que “um aspecto central de um sistema inclusivo” passa pela capacitação d’os técnicos de ensino regular para serem educadores efetivos para todos os alunos”.

II PARTE

CAPÍTULO III – OPÇÕES METODOLÓGICAS

Portugal

No que diz respeito a Portugal, quanto à sua localização, às dimensões do seu território e ao número de habitantes refere-se que se situa “no extremo ocidental da Europa com um território de 92.391 km quadrados o qual inclui as nove ilhas do arquipélago dos Açores e as ilhas da Madeira e de Porto Santo. A sua população é de cerca de dez milhões e quinhentos mil habitantes”. Salienta-se que a capital de Portugal é a cidade de Lisboa (Duarte, 2010, 13) e existem duas línguas oficiais neste território: o Português e o Mirandês. Segundo Rebelo (2019, p.1) esta última é a língua de menor número de falantes na península ibérica com estatuto de língua oficial.

Sobre a formação de Portugal enquanto país, Mendes (2022, 51) refere que “remonta ao século XII, sendo por isso um dos países mais antigos do Mundo.” É de salientar que este país inicialmente tinha como unidade política um poder monárquico com um território limitado e que depois da conquista definitiva do sul do país, “a conquista definitiva do “reino” do Algarve, em 1249 (reinado de D. Afonso III), Portugal vê definidas as suas fronteiras, as quais permaneceram, até à actualidade, praticamente sem alterações.”.

Enfatiza-se que Portugal foi um país pioneiro nas expansões marítimas e sobre as características geográficas do país para estes feitos: “o próprio carácter expansivo da cultura portuguesa deve-se também à localização do País, junto ao mar”. (Mendes, 2022, pp.53, 64)

Ao se procurar fazer um breve resumo da história deste país enfatiza-se o período dos descobrimentos como sendo o apogeu de um reino situado no extremo ocidente da Europa: “«Toda a história de Portugal gira em torno dos descobrimentos marítimos e da expansão dos séculos XV e XVI. Tudo o que aconteceu antes não foi mais do que uma preparação para esses grandes empreendimentos. Tudo o que aconteceu depois foram e são ainda (1974) — consequências desses grandes empreendimentos»” (Mendes, 2022, p.53)

Trata-se de um país com uma “mentalidade católica” que na atualidade continua a estabelecer ligações com outras culturas que Mendes (2022, p.65) refere ser “não só através dos emigrantes tradicionais — frequentemente de poucos recursos, económicos e culturais —, mas também de cientistas, professores, estudantes, intelectuais, técnicos e

empresários, comerciantes e industriais”. Salienta-se assim “o “humanismo universalista”, criado a partir do Renascimento e com o contributo decisivo dos Portugueses e de outros povos europeus” que nos dias de hoje vigora.

Este país refere a importância da intensificação dos contactos culturais como forma de promover a “paz” e “o entendimento entre os povos”. Segundo Mendes (2022, p.65) esta é a via correta pela qual todas as nações devem enveredar.

Hoje Portugal é uma República Democrática, ou seja, é um “Estado de Direito Democrático” em que as eleições legislativas e presidenciais são livres e quem decide sobre os representantes do país é o povo. Para que existisse uma transição de um regime ditatorial para uma República Democrática enfatiza-se a “madrugada de 24 para 25 de Abril de 1974” que é vista como “uma das mais belas páginas da História de Portugal”.(Costa Mota, 2014, pp.3, 5, 6)

Salienta-se ainda que Portugal é um membro fundador da NATO: “Portugal mantém desde 1949 uma presença constante nos cinquenta anos da vida da organização” como é também um país membro da União Europeia tendo ocorrido a sua entrada nesta comunidade “com a assinatura do Tratado de adesão, em Junho de 1985.” (Teixeira, s/data, pp.17, 33) Quanto à sua entrada na Organização das Nações Unidas, esta ocorreu dia 14 de Dezembro de 1955. (Xavier et al, 2007, p.45)

Espanha

No que diz respeito à localização de Espanha é de salientar que este país “ocupa um espaço que se assume como barreira terrestre natural entre Portugal e a grande Europa além-Pirinéus”. Sobre o número de habitantes deste país é referido que tem uma população de “aproximadamente, quarenta e quatro milhões de habitantes”. (Duarte, 2010, p.15) Quanto às dimensões territoriais refere-se que ocupa 505.988 Km². Enfatiza-se ainda que a capital de Espanha é Madrid e que língua oficial deste país é o Castelhana, que “todos os espanhóis têm o dever de conhecer e o direito de usá-la”⁵³ mas existe também o Catalão, o Valenciano, o Galego, Euskera e o Aranês bem como

⁵³ “Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla” (Valeš, 2012, p.20) (Tradução minha)

outras línguas minoritárias como é o caso do Asturiano que são “línguas oficiais nas respetivas Comunidades Autónomas”⁵⁴ (Valeš, 2012, p.20)

Ao se procurar fazer um breve resumo sobre a história de Espanha refere-se que “O reino de Toledo foi, sem dúvida, um primeiro e significativo passo nas tentativas de homogeneização religiosa da Península” (Silva, 2011, p.12) Através do Concílio de Toledo (589), que impunha o Catolicismo foi possível dar início à estabilidade da união Ibérica.

Mais tarde, no século X, Castela consegue a sua independência e um século depois, Século XI, já no reinado de Fernando I, foi considerado reino e fundiu-se com Leão”. (Romanillo & Yanguas, 2000, pp.225, 226)

D. Fernando I ou Fernando Magno foi um rei deveras importante para a península Ibérica devido aos “três reinos por si criados (Castela, Leão e Galiza). Foi sob o escudo da cristianização que o rei foi conquistando a Península”. Este marco histórico é considerado de grande relevo para a história ibérica pois além de unificar Castela e Leão conduziu também a independência do condado Portucalense – mais tarde estes territórios denominar-se-iam Portugal e Espanha. (Silva, 2011, p.15)

Vários acordos e tratados assim como casamentos entre a coroa Portuguesa e a Coroa Espanhola se concretizaram para que fosse possível que o território da Península Ibérica permanecesse em paz contudo as disputas entre os monarcas Peninsulares não diminuiriam de forma fácil. Salienta-se o período de 1479 em que “Muitos reis castelhanos iriam (...) entorpecer a labor colonizadora de Portugal, como aconteceu em época dos Reis Católicos em Espanha (1479-1508), e a sua expansiva penetração no comércio colonial português da costa de África.” Para que tais eventos deixassem de ocorrer como já foi referido “Muitos acordos viriam ainda a ser assinados para conseguir impedir o avassalamento de um vizinho sobre o outro, como o derradeiro e decisivo Tratado de Alcáçovas – 1479” neste tratado “pactuava-se a restituição das vilas, aldeias e terras tomadas por um reino ao outro, definiam-se os títulos dos monarcas, a divisão dos territórios colonizados e pactuaram-se, à margem, uma nova série de compromissos matrimoniais que visavam a manutenção desta mesma paz”. (Silva, 2011, p.23)

⁵⁴ “las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas” (Valeš, 2012, p.20) (Tradução e adaptação minha)

Salienta-se que Espanha é um país católico com fortes ligações à Igreja de Roma (Abrão, 2010, 16) e que além de Portugal, também Espanha foi um país colonizador e quanto aos seus maiores feitos refere-se: “A ocupação do México por Cortez (1519-1522) e a destruição do Império do Peru, governado pelo Incas, levada a efeito por Pizarro e Almagro, foram os episódios mais notáveis da história da conquista da América espanhola.” (Muniz de Sousa, 1952, p.40)

No início do Século XX Espanha passou por um período ditatorial (Falange) em que “Franco, foi um ditador que governou o país por 36 anos” (Abrão, 2010, p.16) mas na atualidade é uma “monarquia parlamentar” (Anico, 2009, p.62) que pertence à ONU desde 1955 (Abrão, 2010, p.16) bem como pertence à União Europeia desde 1986. (Silva, 2011, p.40) e à NATO desde 1982. (Ladislau do Prado, s/data , p.59)

Inglaterra

No que diz respeito à Inglaterra é importante enfatizar que este país pertence à Grã Bretanha, como pertence também o País de Gales e a Escócia. Quando se fala no conjunto de países composto por Inglaterra, País de Gales, Escócia e Irlanda do Norte então referimo-nos ao Reino Unido. Quanto à sua localização refere-se que este reino está situado a noroeste da Europa, ao norte da França e a oeste dos Países Baixos e da Dinamarca, em pleno oceano Atlântico banhado pelo mar do Norte, pelo Canal da Mancha, pelo Grande Sol e pelo Mar da Irlanda.. A capital de Inglaterra é Londres e tem uma área territorial de 130.395 km quadrados. (Ministério de Assuntos Exteriores e Cooperação, 2018, p.1) Enfatiza-se também que a língua oficial deste território (Inglaterra e restante Reino Unido) é a língua Inglesa. (Albrecht, 2017, p.102)

Ao se procurar fazer uma breve referência à história de Inglaterra refere-se que “De 700 a.C. a 100 d.C., a Inglaterra era habitada pelos celtas”. Contudo os Romanos procuraram ocupar este território e para que tal acontecesse no ano de 432 d.C, St. Patrick é enviado para estas ilhas, mais especificamente para a Irlanda com o objetivo “de levar o cristianismo à população celta”. Anos mais tarde em 597 d.C., a igreja também manda missionários para converter os anglo-saxões. (Albrecht, 2017, p.6)

Segundo Albrecht (2017, p.6) foi “de forma pacífica e gradual” que o cristianismo e o latim acabaram por influenciar a cultura anglo-saxónica. Outro período de destaque é o

ano de 597 d.C., onde se refere a chegada de Santo Agostinho, que tinha como objetivo a conversão dos anglo-saxões ao cristianismo.

Ao final do século VIII, os vikings – originários da Escandinávia – atacam a Inglaterra mas no ano de 871 d.C dá-se a coroação do rei dos saxões do oeste, King Alfred, reconhecido como rei da Inglaterra após ter expulsado os vikings.

Um dos grandes marcos da história da Inglaterra remonta ao ano de 1534, ano em que “ocorreu o rompimento definitivo entre Henrique VIII e Roma” (Neto, s/data, p.6), ou seja, a partir desse ano o rei tornou-se no chefe máximo da Igreja da Inglaterra, Igreja Anglicana. Esta Igreja foi criada por ele próprio (é uma religião que na base tem o catolicismo) e ainda na atualidade é a Igreja oficial do Estado Inglês (Cambráia, 2009, p.2) Foram vários fatores, que estiveram na origem da separação entre a Inglaterra e o Vaticano: entre eles destaca-se o facto do rei Henrique VIII pretender que a sua esposa lhe desse um filho varão para que este filho viesse a suceder ao trono mas devido ao facto de ter nascido uma menina, o rei procurou que o matrimónio entre ele e Catarina de Aragão, a sua primeira esposa, fosse anulado para que pudesse casar-se novamente e ter o seu desejado filho com outra mulher sendo que o Papa de Roma, Clemente VII, não lhe concedeu essa permissão “por ferir o direito canónico”,. Após a separação entre a Igreja Católica de Roma e o rei de Inglaterra Henrique VIII este casou com um vasto número de mulheres. (Neto, s/data, p.5)

Outro grande marco da história da Inglaterra foi a Revolução Industrial, ou seja, segundo Oliveira (2017, pp.5, 6, 23) “Desde meados do século XVIII” este país foi responsável por implementar um sistema de produção em série, passando-se da manufatura (oficinas artesanais) para a maquinofatura (sistemas de fábricas) através da utilização de máquinas a vapor onde “a água aquecida pelo carvão produzia o vapor que movia as máquinas” substituía-se assim a energia humana, dos animais, dos rios e dos ventos pela energia a vapor. Entre os vários responsáveis pela criação das máquinas a vapor destaca-se o Escocês James Watt. Sabe-se que “o processo de globalização, jamais existiria contemporaneamente na nossa sociedade, caso não tivesse ocorrido a Revolução Industrial na Inglaterra na Idade Moderna.”

Também foi neste período que se deu na Inglaterra a transição do sistema feudal para o sistema capitalista, quer-se com isto dizer que neste período as pessoas do interior foram forçadas “a sair do campo, onde realizavam suas pequenas atividades artesanais e

agrícolas, para residir na cidade, com o objetivo de desenvolver o trabalho nas fábricas”. Oliveira (2017, p.6)

Refere-se que neste período do auge da Burguesia da Inglaterra onde “o que contava eram os lucros do trabalho humano, tanto do trabalho infantil, quanto do trabalho adulto. Não só os adultos eram submetidos horários e condições de trabalho pouco dignas como as crianças eram também exploradas: “as crianças da classe do proletariado, foram muito exploradas, mal tratadas, sem direito á escolarização, a educação e a moradia decente” Oliveira, 2017, p.15) Isto tudo acontecia porque contrariamente aos dias atuais, os trabalhadores e crianças não eram protegidos por leis ou sindicatos que fizessem valer os seus direitos. Salienta-se que hoje o trabalho infantil na Europa é proibido, segundo o Manual de legislação europeia sobre os Direitos da Criança (2015, p.131).

Na atualidade, a Inglaterra é uma Monarquia Constitucional sendo o chefe do governo a rainha de Inglaterra, Isabel II. Refere-se que as decisões tomadas pela rainha são acompanhadas pelo conselho real que é encabeçado pelo primeiro-ministro eleito pela mesma. Quanto às funções da Rainha refere-se que esta nomeia o governo, estabelece as políticas tendo em conta as leis vigentes, pode dissolver e criar um novo parlamento, solicita ao parlamento a aprovação de novas leis bem como o recrutamento de tropas. Por sua vez, o parlamento, que é constituído pela Câmara de Comuns e pela Câmara de Lords, estabelece novas leis, aprova à rainha a concessão de novos impostos, faz o recrutamento e manutenção de novas tropas e mantém reuniões periódicas e frequentes. (Cambraia, 2009, pp.5,6,7)

Enfatiza-se (Racy, 2020, p.4) que o Reino Unido entrou na União Europeia no ano de 1973, no mesmo ano que também a Irlanda e a Dinamarca entraram mas no ano de 2016 deu-se a saída da Inglaterra (e dos países que constituem o Reino Unido) deste bloco económico vindo-se a originar uma situação de instabilidade política e económica para toda a Europa. (Brexit). Apesar de ser um ex-membro da União Europeia, a Inglaterra (Reino Unido) que foi um membro fundador da NATO (1949) continua a ser um membro desta organização que procura opor-se “ao risco de a União Soviética procurar estender o seu controlo da Europa de Leste para outras partes do continente”. (NATO, 2004, 6) bem como pertence à ONU desde o dia 24 de Outubro de 1945. (Xavier et al, 2007, p.45)

Finlândia

No que diz respeito à Finlândia refere-se que é um país que se situa a Norte do Continente Europeu, perto do Círculo Polar e faz fronteira a Oeste com a Suécia, a Leste com a Rússia, a Norte com a Noruega e a Sul com a Estónia. Quanto à sua área geográfica e ao número populacional enfatiza-se que possui 338.450 km quadrados e tem 5,550,612 habitantes, respetivamente. Salienta-se ainda que a capital deste país é a cidade de Helsínquia e tem duas línguas oficiais: o Sueco e o Finlandês. (Ministério dos Assuntos Exteriores, União Europeia e Cooperação, 2022, p.1)

No que confere à história da Finlândia refere-se que “há mais de 10.000 anos, o norte da Europa estava coberto de gelo”⁵⁵ mas quando esse gelo derreteu surgiram os primeiros povoadores, que eram povos originários principalmente do sul. Salienta-se que foi no princípio do Século XXII, que cruzadas vindas da Suécia “marcaram o destino dos finlandeses”.⁵⁶ (Ministério dos Assuntos Exteriores, 2015, p.10) isto porque este país fez parte da Suécia desde a Idade Média até princípios do século XX, ou seja, foram quase 600 anos de dominação sueca. Este território era um território disputado não só pela Suécia como também pela Rússia e no ano de 1809 a Finlândia foi dominada pela Rússia após vários confrontos com a Suécia, ex-país à qual a Finlândia pertencia, ficando sobre o seu domínio até ao ano de 1917. Salienta-se que durante este período de ocupação russa, a Finlândia obteve um grande desenvolvimento em vários sectores, refere-se: “a língua e a cultura finlandesas e a economia”. (Ministry of Economic Affairs and Employment, 2018, p.54)⁵⁷

Um dos grandes marcos históricos da Finlândia remete-nos para a sua Independência nacional que ocorreu dia 6 de Dezembro de 1917, na fase final da I Guerra Mundial após o parlamento finlandês declarar a sua separação da Rússia. Após a separação este país adotou o sistema republicano como forma de governação. A legislação deste país competiu ao parlamento eleito pelo seu povo. (Ministério dos Assuntos Exteriores, 2015, p.12)

⁵⁵ “Hace más de 10.000 años, el norte de Europa estaba cubierto de hielo” (Ministério dos Assuntos Exteriores, 2015, p.10) (Tradução minha)

⁵⁶ “las cruzadas procedentes de Suecia marcaron el destino de los finlandeses” (Ministério dos Assuntos Exteriores, 2015, p.10) (Tradução minha)

⁵⁷ “La lengua y la cultura finlandesas y la economía vivieron un gran desarrollo durante el periodo de pertenencia a Rusia” (Ministry of Economic Affairs and Employment, 2018, p.54) (Tradução e adaptação minha)

Salienta-se que no mês de Novembro de 1939 a Finlândia voltou a ser invadida pela União Soviética (atual Rússia). Esta invasão deu-se durante a II grande guerra e ocorreu por duas vezes: A primeira de 1939 a 1940, que ficou conhecida como Guerra de Inverno e a segunda que se denominou por Guerra de Continuação, que durou de 1941 a 1944. Após as duas guerras a Finlândia tornou-se num país Industrializado, abandonando o sistema Feudal e desta forma foi possível este país exportar um grande número de produtos para vários países, entre eles o papel. (Ministério dos Assuntos Exteriores, 2015, p.12, Ministry of Economic Affairs and Employment, 2018, p.55)

Na atualidade o sistema político da Finlândia é a República. Quanto às religiões predominantes deste país enfatiza-se: A Igreja Evangélica Luterana e e Igreja Ortodoxa. Salienta-se ainda que é um país membro da ONU (desde 14 Dezembro 1955) (Xavier et al, 2007, p.42) e da União Europeia, tendo-se dado a entrada desta mesma nação neste bloco económico no ano de 1995 mas não pertence à NATO. A Finlândia é conhecida por ser um estado nórdico do bem-estar devido a vários fatores, entre eles, o Ministério dos Assuntos Exteriores (2015, p.13) destaca: “a igualdade de género, a igualdade de oportunidades para todos, amplas redes de cobertura social e uma economia privada”⁵⁸ por estes motivos agora enunciados a Finlândia tornou-se num país modelo para os restantes países da Europa.

Tabela Comparativa 1

Segundo os dados obtidos e analisados no Capítulo III foi possível elaborar uma tabela comparativa com alguns dos principais dados referentes a cada país: Procurou-se determinar o sistema político que se encontra instaurado em cada território, a religião que predomina em cada um destes países, a cidade capital de cada nação bem como as organizações às quais pertencem:

	Dimensão territorial	Sistema Político	Religião predominante	Capital	País da ONU	País da UE	País da NATO
Portugal	92.391	República	Católica	Lisboa	Sim	Sim	Sim

⁵⁸ “la igualdad de género, la igualdad de oportunidades para todos, amplias redes de cobertura social y una economía privada.” (Ministério dos Assuntos Exteriores, 2015, p.13) (Tradução minha)

	km2						
Espanha	505.988 Km2	Monarquia Parlamentária	Católica	Madrid	Sim	Sim	Sm
Inglaterra	130.395 km2	Monarquia Constitucional	Anglicanismo	Londres	Sim	Não	Sim
Finlândia	338.450 km2	República	Igreja Evangélica Luterana e e Igreja Ortodoxa	Helsínquia	Sim	Sim	Não

Tabela 1 – Dados referentes aos quatro países em estudo

**CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DA
INFORMAÇÃO: PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS PAÍSES
EM ESTUDO"**

No que diz respeito à Educação Inclusiva dentro do território de Portugal, de Espanha, de Inglaterra e da Finlândia é importante referir que esta Educação que procura que os “sistemas educativos (...) possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais” (Meireles-Coelho & Izquierdo & Santos, 2007, p.179) nestes quatro países, é baseada ,entre outras Convenções e Declarações⁵⁹, “na Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, p.1948) , na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, p.1959) (...) na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, p.2006)”. (Pereira, 2018, 11) (Castañeda & Guijarro, 2020, p.8)⁶⁰, no “Relatório Warnok” ⁶¹(Conner, 2016, p.18) ⁶² (Meireles-Coelho & Izquierdo & Santos, 2007, p.183) bem como na “Declaração de Salamanca”. ⁶³(Abellán & Rodrigues & Frutos, 2010, p.150) (David Rodrigues, 2001, p.19) (Sundqvist & Hannås, 2020, p.690). Sobre esta última – Declaração de Salamanca - David Rodrigues, (2001, p.19) afirma que se trata de “uma verdadeira “magna carta” da mudança de paradigma da escola integrativa para a educação inclusiva” ⁶⁴ e ainda na mesma página, o autor ao descrever esta Declaração salienta que “Toda a declaração aponta para um novo entendimento do papel da escola regular na educação de alunos com NEE”: “As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (...)”.

⁵⁹ Conf. Abellán & Rodrigues & Frutos (2010, 150), David Rodrigues (2001, p.19)

⁶⁰ “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Incapacidade da ONU, ratificada por Espanha no ano de 2007” (Castañeda & Guijarro, 2020, p.8) Traduzido de “Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, ratificada por España en el año 2007.” (Tradução minha)

⁶¹ “O Relatório Warnock introduz pela primeira vez —o conceito de Necessidades Educativas Especiais, englobando não só alunos com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem” (Meireles-Coelho & Izquierdo & Santos, 2007, pp.179, 180)

⁶² No que diz respeito à Inglaterra, refere-se diretamente (Conner, 2016, p.18) que são "os documentos mais importantes da história do SEND, o Relatório Warnock de 1978 e a Declaração de Salamanca de 1994". Traduzido de Conner (2016, p.18) “the most important documents in the history of SEND, the 1978 Warnock Report and the 1994 Salamanca Statement.” (Tradução minha)

⁶³ No que diz respeito à Finlândia, refere-se que país está comprometido “com declarações, programas e acordos internacionais que visam garantir o direito de todos à educação, como a Declaração das Nações Unidas dos Direitos das Pessoas com Deficiência (1975) e a Declaração de Salamanca da UNESCO (1994).” (Ahtiainen, 2021, p.5) Traduzido de “declarations, programs, and agreements aiming to guarantee everyone’s right to education, such as the United Nations’ Declaration of the Rights of Disabled Persons (1975), and the UNESCO’s Salamanca Statement (1994)” (Tradução minha)

⁶⁴ David Rodrigues (2001, 112) ao explicar a diferença entre Integração e Inclusão refere que “Enquanto a integração procurou sobretudo realçar o ajustamento do envolvimento físico no qual a aprendizagem se desenvolve, a inclusão centra-se no ajustamento das necessidades de aprendizagem dos indivíduos e adapta as prespetivas de ensino a essas necessidades”.

Ao enfatizar as instituições responsáveis pelos Sistemas de Educação, Cowen (s/data, p.71) diz-nos que “o equivalente ao Ministerio de Educación” em Espanha se denomina por “Department for Education and Skills (DfES)”⁶⁵ na Inglaterra⁶⁶. Em Portugal denomina-se por Ministério da Educação (Pereira, 2018, 5) e na Finlândia por “Opetusministeriö” (Kupiainen & Hautamäki & Karjalaine, 2009, p.21), que a sua tradução literal para Português será Ministério da Educação.

O financiamento da educação especial é um dos factores mais importantes na implementação da inclusão

É importante dizer sobre o financiamento que se destina à Educação Especial que é um factor de grande relevo para que a Inclusão possa ser verdadeiramente implementada. (Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2016, p.12) (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2003, 7) Refere-se que na Europa existem três modelos de financiamento (Poblete, 2021, pp.4, 5) da Educação Especial, sendo eles:

- I) As escolas são financiadas pelos governos centrais de acordo com um indicador relacionado com a necessidade educativa especial, que geralmente é o número de estudantes com NEE.
- II) O governo local é o responsável por administrar o dinheiro disponível para os alunos com NEE. Esta administração é feita “de acordo com vários critérios” entre eles encontra-se: o número de estudantes com NEE e a manutenção de um padrão que o estabelecimento oferece aos alunos com NEE.
- III) Refere-se que no terceiro modelo, existindo uma descentralização na educação, a distribuição das verbas destinadas à Educação é feita por instituições subnacionais intermedias que dividem o financiamento obtido através do estado pelos diversos estabelecimentos escolares e esse financiamento ocorre de acordo com os resultados obtidos pela instituição.

⁶⁵ “En Inglaterra, el equivalente del Ministerio de Educación es el “Department for Education and Skills (DfES)” (Cowen, s/data, 71) (Tradução minha)

⁶⁶ Enfatiza-se que o trabalho do “Department for Education and Skills (DfES)” é um trabalho conjunto: “O DfES dirige este sistema juntamente com as Autoridades Educativas Locais (LEA)” . Traduzido de “El DfES dirige este sistema junto con las Autoridades Educativas Locales (LEA)” (Cowen, s/data, 71) (Tradução minha)

Enfatiza-se que Portugal e Espanha, seguem o modelo I, quer-se com isto dizer que é o Ministério da Educação de cada um destes países quem financia diretamente a Educação dos estudantes com NEE . Por sua vez, a Inglaterra e a Finlândia adotaram o modelo II, ou seja , são os governos locais quem faz a distribuição do financiamento destinado à Educação Especial pelos vários estabelecimentos de ensino. (Poblete, 2021, p.6) (Pulkkinen,& Jahnukainen, 2015, 3) (Long & Danechi, 2022, p.15)

Tabela Comparativa 2

Segundo os dados obtidos e analisados foi possível elaborar uma tabela comparativa com alguns dos principais dados referentes aos sistemas educativos de cada país em estudo: Procurou-se determinar o responsável por cada sistema educativo, o financiamento para a educação especial em cada país bem como as convenções e declarações assinadas por cada país no âmbito dos Direitos Humanos e Infantis e da Educação:

	Responsável pelo Sistema de Educação	Financiamento para a Educação Especial	Declaração Universal dos Direitos do Homem	Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência	Convenção dos Direitos da Criança	Declaração de Salamanca
Portugal	Ministério da Educação	Modelo I	Sim	Sim	Sim	Sim
Espanha	Ministerio de Educación	Modelo I	Sim	Sim	Sim	Sim
Inglaterra	Department for Education and Skills (DfES)	Modelo II	Sim	Sim	Sim	Sim
Finlândia	Opetusministeriö	Modelo II	Sim	Sim	Sim	Sim

Tabela 2 - Principais dados referentes aos sistemas educativos de cada país em estudo

Flexibilidade Curricular

Quando se pensa na escola como sendo “mediadora e centro de decisão curricular”⁶⁷ (Roldão & Almeida, 2018, 3) que procura “providenciar oportunidades efetivas de aprendizagem para todas as crianças” (DfES, 2001, p.44)⁶⁸ e “garantir que todas as crianças tenham oportunidades iguais de educação”⁶⁹ (Pulkkinen et. al, 2020, p.367), ou seja, que procura “garantir a todos os alunos a equidade e a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo” (Pereira, 2018, p.29) sem “excluir ninguém”⁷⁰ (Plena Inclusión, 2015, p.10) salienta-se as “modificações (...) nas condições de acesso com o objetivo de responder às NEE de cada estudante” (Aguilar, 2013, p.14)⁷¹. Isto é “A gestão flexível do currículo” (Pereira, 2018, p.11) e encontra-se presente tanto em Portugal, como na Espanha, como na Inglaterra, bem como na Finlândia:

Portugal

Para que em Portugal fosse possível que houvesse uma “gestão flexível do currículo” (Pereira, 2018, 12) criou-se neste país primeiramente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que “configura o que se pretende que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória” (Ministério da Educação, 2017, p.9) posteriormente foi criado o “Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC)”, um projeto desenvolvido em regime de experiência pedagógica, por 226 agrupamentos escolares e escolas não agrupadas (...) ao abrigo do Despacho n.º 5908/2017, publicado Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05” (Cosme, 2018, p.5). Depois desta “experiência pedagógica,” (Fraga et. al, 2021, p.8) finalmente surgiram, através dos esforços do estado Português, dois Decretos-Lei: o “Decreto-Lei 55/2018” e o último e

⁶⁷ No que confere à definição de currículo, Apple (1997, 131) salienta que “é sempre parte de uma tradição selectiva, (...). Tem origem nos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e económicos que organizam (...) um povo” (M. Apple, 1997, p.131) Também Goodson (1997, p.17) refere que se trata de “um artefacto social, concebido para realizar determinados objectivos humanos específicos”. Ainda Roldão & Almeida (2018, p.30) escrevem que “O currículo assume assim um duplo significado – é, por um lado, o corpo de aprendizagens que se quer fazer adquirir e é também o modo, o caminho, a organização, a metodologia que se põe em marcha para o conseguir”.

⁶⁸ “Providing effective learning opportunities for all children.” (DfES, 2001, p.44) (Tradução minha)

⁶⁹ “ensure that every child has an equal opportunity to be educated” (Pulkkinen et. al, 2020, p.367)

⁷⁰ “sin excluir a nadie.” (Plena Inclusión, 2015, p.10) (Tradução minha)

⁷¹ “modificaciones (...) en las condiciones de acceso, con el fin de responder a las NEE de cada estudiante.” (Aguilar, 2013, p.14) (Tradução minha)

mais importante⁷², o “Decreto-Lei 54/2018, de 6 de Julho” que é descrito como sendo o “impulsionador” e o “suporte à implementação de mudanças a nível organizacional”. (Pereira, 2018, pp.11, 12) Indo ao encontro da Inclusão e de uma “abordagem integrada e contínua do percurso escolar” foram realizadas cinco grandes alterações em relação à lei vigente até então:

“o afastamento da categorização dos alunos, nomeadamente na categoria das NEE; o afastamento do modelo da legislação especial para os alunos especiais; o estabelecimento de um continuum de respostas para todos os alunos; o foco nas respostas educativas; e a perspetiva da mobilização complementar, sempre pertinente, de recursos de segurança social, saúde, formação profissional ou de emprego.” (Abreu & Grande, 2021, p.6)

O que se pretende das escolas, na atualidade em Portugal, é que seja permitido que “as competências e os conhecimentos adquiridos possam ser manifestados de maneira diversa” tendo em vista sempre a garantia, que todas as crianças tenham não só acesso ao currículo⁷³ mas pretende-se também que se venha a “conseguir uma efetiva inclusão social e académica dos alunos considerados com necessidades educativas especiais (NEE), promovendo aprendizagens significativas em contexto escolar e na construção dos seus projetos de vida” (Tavares & Sanches, 2013, p.308)

Espanha

No que diz respeito à Educação Especial em Espanha, refere-se que a lei mais importante na atualidade é a Lei Orgânica da Educação “(La Ley Orgánica de Educación (LOE)) de 2006” (Rubio & Hawrylak (2008, pp.2, 3). Apesar de ter sido

⁷² No que confere ao enquadramento jurídico-normativo que regula a Educação Inclusiva em Portugal, o Decreto-Lei 54/2018, refere-se que se tornou no decreto-lei mais significativo dentro deste país devido ao facto de ser com este decreto-lei (entre outras alterações em relação ao anterior muito importantes) que se “Abandona o modelo de legislação especial para alunos especiais” pois entende-se que “qualquer aluno pode, ao longo do seu percurso escolar, necessitar de medidas de suporte à aprendizagem.” (Pereira, 2018, pp-12, 13) É já nesta senda que Correia (2008, p.23) ao definir a “Inclusão” refere que este conceito diz respeito a alunos que “por exibirem determinadas condições específicas podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, social e emocional”.

⁷³ É de salientar que “A publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, vem introduzir alterações na forma como a escola e as estruturas de apoio se encontram organizadas, para assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens” (Pereira, 2018, p.40)

publicada mais recentemente pelo Governo Espanhol, em 2013, (Viñao, 2016, p.138)⁷⁴ a “Lei Orgânica para a Melhoria da Qualidade Educativa” (“Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)” que precede “a Lei Orgânica Geral do Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 e a Lei Orgânica da Educação (LOE) de 2006”⁷⁵ (Viñao, 2016, pp.138, 148) “mantêm-se as medidas de atenção à diversidade previstas na LOE, como: programas de apoio e reforço, adaptações curriculares, agrupamentos flexíveis e desdobramento de grupos” . (Sánchez, 2014, p.9)⁷⁶ É importante salientar que esta lei (LOE) foi criada para que se pudesse “concretizar uma escolarização sem exclusões, respondendo aos princípios de qualidade e equidade (...) flexibilidade”.⁷⁷ (Abellán & Rodrigues & Frutos, 2010, p.152) Quer-se com isto dizer que cabe às “administrações educativas dispor dos meios necessários” para que “os alunos e as alunas que requeiram uma atenção educativa diferente (...) possam alcançar o máximo desenvolvimento das suas capacidades pessoais e, em todo caso, os objetivos estabelecidos com carácter geral para todos os alunos ” (Castañeda & Guijarro, 2020, p.8)⁷⁸

Inglaterra

No que confere à Inglaterra salienta-se que foram criadas no final e no início do Século XX duas leis importantíssimas com o objetivo de ajudar “os estabelecimentos de educação infantil, escolas e Autoridades de Educação Local⁷⁹ a cumprir as suas responsabilidades para com as crianças com NEE.”⁸⁰ Sendo elas: “A Lei da Criança de 1989” (“Children Act 1989”) e “A Lei de Discriminação da Deficiência de 1995” (“Disability Discrimination Act 1995”). a (DfES, 2001, p.7) Também a DfES (2001,

⁷⁴ “A 10 de dezembro de 2013 publicou-se no Boletim Oficial do Estado a Lei Orgânica 8/2013, de 9 de dezembro, para a melhoria da qualidade educativa ” (Viñao, 2016,138) Traduzido de “El 10 de diciembre de 2013 se publicó en el Boletín Oficial del Estado la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.” (Viñao, 2016, p.138) (Tradução minha)

⁷⁵ “la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 y la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006.” ”. (Viñao, 2016, p.148) (Tradução minha)

⁷⁶ “se siguen manteniendo las medidas de atención a la diversidad previstas en la LOE, como: Programas de apoyo e refuerzo; adaptaciones curriculares; agrupamientos flexibles, desdobles de grupos” (Sanchez, 2014, p.9) (Tradução minha)

⁷⁷ “realizar una escolarización sin exclusiones, respondiendo a los principios de calidad y de equidad (...) flexibilidad.” (Abellán & Rodrigues & Frutos, 2010, p.152). (Tradução minha)

⁷⁸ “corresponde a las administraciones educativas disponer de los medios necesarios (...) los alumnos y las alumnas que requieran de una atención educativa diferente (...) puedan alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.” (Castañeda & Guijarro, 2020, p.8) (Tradução minha)

⁷⁹ [LEA | Significado, definição em Dicionário Inglês \(cambridge.org\)](#) Acedido a 20/05/2022

⁸⁰ “helps early education settings, schools and LEAs meet their responsibilities for children with SEN”. (DfES, 2001, p.7)

p.7) refere que “às crianças com necessidades educativas especiais lhes deve ser oferecido pleno acesso a uma educação ampla, equilibrada e relevante, incluindo um currículo adequado”⁸¹ pois “O Governo quer garantir que todas as crianças com NEE e deficiência recebem uma educação que lhes permita atingir todo o seu potencial.” (Hawkins et. Al, 2020, 10)⁸²

Finlândia

Quanto à Finlândia é de salientar que neste país quando se fala da “promoção da educação inclusiva” fala-se da “Estratégia Finlandesa de Educação Especial”⁸³ (Ahtiainen, 2021, p.5) que é a mais recente reforma da educação especial (2010). Refere-se que o processo de inclusão de alunos com NEE que “Está (...) previsto na lei, bem como nos currículos”⁸⁴ (Sundqvist & Hannås, 2020, p.690) Sobre a lei mais importante na atualidade para a Educação Especial neste país enfatiza-se a “Lei da Educação Básica (628/1998) (...) alterada em 2011 (Lei 642/2010)” (Pulkkinen et. al, 2020, p.367) e refere-se quanto às características desta lei que “a atual Lei da Educação Básica (628/1998) introduziu Planos de Educação Individual que possibilitaram a organização da educação em tempo integral de alunos com NEE nas turmas regulares”.⁸⁵ (Ahtiainen, 2021, p.2). No que diz respeito ao currículo, refere-se que se denomina por “Currículo Nacional Básico para Educação Básica (2004)”⁸⁶ e o que se procura é “garantir a qualidade da sua implementação”.⁸⁷ (Ministério da Educação e Cultura Finlandês (2019, p.4) Refere-se quanto à autonomia das próprias escolas para a preparação do mesmo que “é preparado cooperativamente pelo(s) diretor(es), professores e outros funcionários da escola. Nele, os objetivos nacionais, os conteúdos de estudo e os temas trans-curriculares são interpretados e traduzidos no plano de ação

⁸¹ “children with special educational needs should be offered full access to a broad, balanced and relevant education, including an appropriate curriculum” (DfES, 2001, p.7) (Tradução minha)

⁸² “The Government wants to ensure that every child with SEN and disabilities gets an education that allows them to achieve their full potential.” (Hawkins et. Al, 2020, 10) (Tradução minha)

⁸³ “promotion of inclusive education (...) the Finnish Special Education Strategy” (Ahtiainen, 2021, p.5) (Tradução minha)

⁸⁴ “It is (...) stated in law, as well as in curricula” (Sundqvist & Hannås, 2020, p.690)

⁸⁵ “The current Basic Education Act (628/1998) introduced Individual Education Plans that enabled the organization of the full-time education of students with SEN in mainstream classes” (Ahtiainen, 2021, p.2) (Tradução minha)

⁸⁶ “the National Core Curriculum for Basic Education (2004).” (Halinen & Järvinen, 2008, p.79) (Tradução minha)

⁸⁷ “ ensure the quality of the implementation of the curriculum.” (Ministry of Education and Culture, 2019, p.4) (Tradução minha)

de cada escola.”⁸⁸ É importante referir que este documento (o currículo) “Também indica como o apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem, educação multicultural, educação com necessidades especiais, orientação e aconselhamento dos alunos e bem-estar físico e mental dos alunos é organizado e posto em prática pela escola”.⁸⁹ (Kupiainen & Hautamäki & Karjalaine, 2009, p.19) É dito também sobre a Lei da Educação Básica e sobre o Currículo Nacional Básico que estes dois documentos “partem da ideia de que toda criança tem o direito de estudar na escola regular mais próxima e também de receber apoio individual;” Quanto à equipa que apoia e promove o desenvolvimento das crianças em contexto escolar, ao debruçar-se sobre o currículo e sobre a lei, refere-se a importância da cooperação entre os vários profissionais envolvidos para que se obtenham aprendizagens e ambientes profícuos para a aprendizagem, quer-se com isto dizer que estes dois documentos “ênfatisam a cooperação entre membros de várias profissões e a necessidade de desenvolver toda a comunidade escolar e o ambiente de aprendizagem, em vez de focar apenas nos problemas individuais do aluno.” (Halinen & Järvinen, 2008, p.79)⁹⁰, ou seja “os alunos que necessitem de apoio especial devem receber o seu apoio numa escola e sala de aula normais através da utilização de métodos de apoio flexíveis”⁹¹ (Sundqvist & Hannås, 2020, p.690).

Enfatiza-se sobre os objetivos atuais da política educativa da Finlândia “O objetivo de alcançar equidade e qualidade — e inclusão — na educação” (Ahtiainen et al (2021, p.8). É nesta senda que o Ministério da Educação e Cultura da Finlândia afirma que “O Direito de Aprender fortalecerá a qualidade e a igualdade na educação escolar integral, reduzindo e prevenindo as diferenças de aprendizagem e fortalecendo o apoio à

⁸⁸ "the curriculum is prepared cooperatively by the principal(s), teachers and other school staff. In it, the national goals, study contents and cross-curricular themes are interpreted and translated into the individual school's action plan." (Kupiainen & Hautamäki & Karjalaine, 2009, p.19) (Tradução minha)

⁸⁹ "It also indicates how support for students with learning difficulties, multicultural education, special needs education, student guidance and counselling, and students' physical and mental well-being is organised and taken care of in the school" (Kupiainen & Hautamäki & Karjalaine, 2009, p.19) (Tradução minha)

⁹⁰ "These documents start with the idea that every child has a right to study in the nearest mainstream school, and also to receive individual support; they emphasize cooperation among members of multiple professions and the need to develop the entire school community and the learning environment, rather than focus only on the problems of an individual student." (Halinen & Järvinen, 2008, p.79) (Tradução minha)

⁹¹ "that pupils in need of special support should receive their support in an ordinary school and classroom through the use of flexible support methods" (Sundqvist & Hannås, 2020, p.690) (Tradução minha)

aprendizagem.” Refere-se ainda sobre o Direito de Aprender que “incorpora mudanças legislativas e financeiras e promove práticas e métodos que fortalecem a igualdade.”⁹²

Participação dos pais ou encarregados de Educação

Ao se pensar a família como “o alicerce da sociedade” e “um dos principais contextos de desenvolvimento da criança” (Correia, 2003, p.61) é importante referir que é “primariamente responsável pelas funções de desenvolvimento, educação e socialização, que envolvem necessidades físicas, suporte emocional, oportunidades de aprendizagem, orientação moral, desenvolvimento da resiliência e autoestima de uma criança” (Simões, 2014, p.38) mas é fulcral dizer também, quanto ao papel que a escola tem vindo a desempenhar no que diz respeito à educação das crianças, que “O Estado-educador tem vindo a substituir-se à família, às restantes comunidades naturais e à sociedade civil no desempenho das funções de apoio ao desenvolvimento integral do educando.” (Marques (2001, p.14) É nesta senda que também Pereira (2008, p.67) afirma que “A educação escolar tornou-se o modo de educação predominante nas sociedades modernas democráticas”. Apesar da família ter “vindo a sofrer grandes alterações em termos de conceptualização” (Sousa & Sarmiento, 2010, p.145) refere-se que o “sucesso escolar dos alunos” se encontra intimamente ligado à “colaboração entre a escola e a família” (Pereira, 2018, p.15) e “quanto mais estreita a relação entre escolas e famílias, maior o sucesso educativo das crianças e jovens.” (Sousa & Sarmiento, 2010, p.149) e pretende-se que a relação que se estabelece entre a escola e a família se caracterize pela “partilha de informação, responsabilidade, aptidões, tomada de decisões e confiança”. (Correia, 1999, p.153). Enfatiza-se que os argumentos que validam a importância da cooperação entre casa e escola têm a sua origem nas teorias ecológicas do desenvolvimento infantil, num modelo que analisa a relação existente entre os vários sistemas sociais em que o indivíduo se move, uma vez que existe uma inter-relação entre os mesmos. Estes sistemas denominam-se por “sistemas entrelaçados”. (Barreto, 2016, p.284), ou seja, “as diferentes ações de uma criança em diversos contextos são reconhecidas, e a transição entre esses contextos é vista como crucial para o

⁹² “The Right to Learn will strengthen quality and equality in—comprehensive school education by reducing and preventing learning differences and by strengthening support for learning. The Right to Learn incorporates legislative and financial changes and promotes practices and methods that strengthen equality.” (Ministério da Educação e Cultura da Finlândia) Informação proveniente de Ministry of Education and Culture Programmes for Quality and Equality in Early Childhood and Comprehensive School Education. 2020. Disponível online: <https://minedu.fi/en/qualityprogramme> (acedido em 30 de Maio de 2022).(Tradução minha)

desenvolvimento” (Orell & Pihlaja, 2020, p.107). Tanto Portugal, como a Espanha, como a Inglaterra e como a Finlândia encontram-se em unanimidade quanto à importância da família no processo de educação da criança:

Portugal

Em Portugal refere-se sobre os intervenientes no processo educativo da criança que “A missão da escola deve passar por promover a articulação entre os professores, os pais e, sempre que possível, o próprio aluno. (...) todos devem conjugar esforços para a eliminação de barreiras que possam surgir do diálogo e colaboração entre professores e pais” pois considera-se que “Os pais são uma fonte de informação privilegiada, constituindo a sua participação uma mais-valia quer para os professores, quer para os próprios pais e evidentemente para os alunos.” (Pereira, 2018, pp-15, 16) Salienta também Sousa & Sarmiento (2010, p.149) que “a concretização de uma relação de parceria entre a escola, as famílias e a comunidade, consubstancia uma realidade da qual são evidentes os benefícios para todos os intervenientes”.

Espanha

Sobre Espanha, é referido (Naranjo, 2010, p.2) que “A família é considerada o lugar primordial da educação, um ambiente que facilita o desenvolvimento pessoal e social e o lugar para a comunicação, tornando-se pais e mães os principais agentes da educação dos seus filhos,”⁹³ o mesmo autor, ainda na mesma página, (Naranjo, 2010, p.2) aponta sobre a influência que a família exerce na criança e refere que são “as pessoas que têm mais oportunidades de influenciar seu comportamento e assim favorecer o seu desenvolvimento.”⁹⁴ Outro autor (Muñoz, 2009, p.2) referindo-se também a Espanha, salienta que “Estudos sobre a participação dos pais e mães na vida escolar indicam que uma participação ativa culmina numa maior autoestima das crianças, um melhor rendimento escolar, melhores relações e atitudes mais positivas dos pais em relação à escola.”⁹⁵ Em suma, refere-se que “a integração da família no processo de educação dos

⁹³ “La familia se considera el lugar primario de la educación, entorno que facilita el desarrollo personal y social y lugar para la comunicación, convirtiéndose padres y madres en los principales agentes de la educación de sus hijos/as,” (Naranjo, 2010, p.2) (Tradução minha)

⁹⁴ “las personas que disponen de más oportunidades para influir en su comportamiento y favorecer así su desarrollo.” (Naranjo, 2010, p.2) (Tradução minha)

⁹⁵ “Estudios sobre la participación de padres y madres en la vida escolar señalan que una implicación activa se materializa en una mayor autoestima de los niños, un mejor rendimiento escolar, mejores relaciones y actitudes más positivas de los padres hacia la escuela” (Muñoz, 2009, p.2) (Tradução minha)

filhos permitirá otimizar a intervenção educativa.” (Naranjo, 2010, p.2)⁹⁶ Tendo em vista os vários intervenientes no processo educativo do aluno salienta-se a colaboração necessária entre todos (criança, escola, família) para um melhor desenvolvimento da criança: “se partimos da ideia de que o ambiente familiar e escolar são os que mais influem no desenvolvimento do individuo e do seu processo educativo, é fundamental a colaboração entre todos aqueles que intervêm no desenvolvimento e formação da criança” (Muñoz, 2009, p.4)⁹⁷

Inglaterra

No que confere à Inglaterra e ao papel fulcral da família no processo educativo da criança é dito (DfES, 2001, 17) especificamente que “É de vital importância que as escolas acolham e encorajem os pais a participar desde o início e ao longo do percurso educativo dos seus filhos na escola.”⁹⁸ Escreve-se ainda (DfES, 2001, p.17) sobre a importância que a escola atribui aos pais, no que diz respeito ao acompanhamento que devem prestar à criança, que estes “devem estar totalmente envolvidos na resposta dada pela escola aos seus filhos, entender o propósito de qualquer intervenção ou programa de ação e ser informados (...) quando as NEE forem identificadas.”⁹⁹ É referido explicitamente pelo Ministério da Educação de Inglaterra (DfES, 2001, p.17) que “As escolas devem informar os pais quando identificarem pela primeira vez que uma criança tem NEE”.¹⁰⁰

Finlândia

Quanto à Finlândia é importante enfatizar que “Desde a década de 1980, as escolas finlandesas como instituições e os professores como profissionais mudaram sua cultura

⁹⁶ “la integración de la familia en el proceso de la educación de sus hijos/as permitirá optimizar la intervención educativa.” (Naranjo, 2010, p.2) (Tradução minha)

⁹⁷ “si partimos de la idea de que el ambiente familiar y escolar son los que más influyen en el desarrollo del individuo y su proceso educativo, es fundamental la colaboración entre todos aquellos que intervienen en el desarrollo y formación del niño”. (Muñoz, 2009, p. 4) (Tradução Minha)

⁹⁸ “It is vitally important that schools welcome and encourage parents to participate from the outset and throughout their child’s educational career at the school.” (DfES, 2001, p.17) (Tradução minha)

⁹⁹ Parents should be fully involved in the school-based response for their child, understand the purpose of any intervention or programme of action, and be told about the parent partnership service when SEN are identified. (DfES, 2001, p.17) (Tradução minha)

¹⁰⁰ “Schools must tell parents when they first identify that a child has SEN.” (DfES, 2001, p.17) (Tradução minha)

para um estilo mais cooperativo”¹⁰¹ (Orell & Pihlaja, 2020, p.110), refere-se que neste país “As famílias têm um papel muito importante, participam ativamente na instituição e isso faz com que se liguem ao máximo com a educação dos seus filhos e filhas” (Pérez & Casanovas, 2019, p.164)¹⁰². Tem-se em conta, atualmente, que uma boa relação entre os pais dos alunos e a escola é fundamental para o sucesso das crianças e dos jovens, não só a nível escolar, mas também a nível pessoal e familiar. É isto que nos é dito por Orell & Pihlaja (2020, p.107) ao afirmarem que “Uma boa relação entre casa e a escola é importante para reforçar os resultados educativos, apoiar a continuidade da educação e até mesmo melhorar o ambiente de casa”.¹⁰³ Quanto às crenças dos professores relativamente à cooperação refere-se que “Entre os professores, a crença na importância da cooperação é forte”¹⁰⁴ No que diz respeito aos pais, à forma como são envolvidos neste processo de cooperação entre eles e a escola enfatiza-se que é: “por meio de reuniões, discussões, boletins, comemorações escolares, dias temáticos, clubes de pais e cada vez mais por perguntas, preocupações e ideias enviadas por meio de aplicativos da Internet.”¹⁰⁵ e é importante dizer ainda que “para os pais o significado de cooperação está ligado particularmente ao progresso da criança verificado no contexto extraescolar”¹⁰⁶

Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

No que diz respeito às Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão é importante referir que estas foram elaboradas “De forma a adequar as práticas educativas às necessidades, a potenciar as competências de cada aluno e a promover a equidade e igualdade de oportunidades” (Reis, 2020, p.86), ou seja, são “diferentes aspetos que se

¹⁰¹ "Since the 1980s, Finnish schools as institutions and teachers as professionals have changed their culture towards a more cooperative style" (Orell & Pihlaja, 2020, p.110) (Tradução minha)

¹⁰² “Las familias tienen un papel muy importante, participan activamente en la institución y eso hace que se involucren al máximo con la educación de sus hijos e hijas.” (Pérez & Casanovas, 2019, p.164) (Tradução minha)

¹⁰³ “A well-functioning relationship between home and school is important to enforce educational outcomes, support the continuity of education and even improve the home atmosphere.” (Orell & Pihlaja, 2020, p.107) (Tradução minha)

¹⁰⁴ “Amongst teachers, the belief in the importance of cooperation is strong” (Orell & Pihlaja, (2020, p.110) (Tradução minha)

¹⁰⁵ “parents are involved through meetings, discussions, bulletins, school celebrations, theme-days, parents’ clubs and increasingly by questions, concerns and ideas sent using Internet applications.” (Orell & Pihlaja, 2020, p.107) (Tradução minha)

¹⁰⁶ “for parents the meaning of cooperation is tied particularly to the child’s progress verified in the out-of-school context.” (Orell & Pihlaja, 2020, p.109) (Tradução minha).

concretizam na atenção à diversidade”¹⁰⁷ e que “são postos em ação para atender às necessidades de todos os alunos.”¹⁰⁸ (Sevillano & Rodriguez & Vázquez-Cano 2019, p.3) Trata-se de “guias de apoio à ação das escolas na operacionalização do diploma a nível da comunidade, da escola e da sala de aula”, isto é, “um conjunto de princípios, práticas e condições de operacionalização da Educação Inclusiva” (Pereira, 2018, p.18) Refere-se que “vão desde as mais genéricas às mais específicas e todas elas têm como objetivo melhorar o rendimento académico e minimizar as situações de fracasso escolar”.¹⁰⁹ (Sevillano & Rodriguez & Vázquez-Cano 2019, p.3) Refere-se ainda que “O apoio e a intervenção fornecidos devem ser selecionados para atender às aspirações do aluno e devem ser baseados em evidências eficientes e prestados por profissionais com habilidades e conhecimentos relevantes”. (DfS/DoH, 2015, p.115)¹¹⁰ Estas medidas de apoio encontram-se presentes nos quatro países em estudo: Portugal, Espanha, Inglaterra e Finlândia:

Portugal

Em Portugal fala-se especificamente na “abordagem multinível” e no “desenho universal para a aprendizagem” (Pereira, 2018, p.18)

Quanto à “abordagem multinível” refere-se que “é “um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem, adotadas em função da resposta dos alunos às mesmas (...) por níveis de intervenção” ou seja, é “um continuo de intervenções que variam em termos do tipo, intensidade e frequência e cuja mobilização depende da eficácia das mesmas para responder às necessidades, interesses e potencialidades dos alunos ao longo do percurso escolar”. (Pereira, 2018, pp.18, 20) Ainda a mesma autora (Pereira, 2018, pp.21, 29) salienta que “Medidas de diferentes níveis podem ser aplicadas simultaneamente” e sobre os objetivos destas intervenções refere que “O enfoque das abordagens multinível não é na avaliação da aprendizagem mas na avaliação para a aprendizagem”, ou seja, não se pretende saber o quê que a criança aprendeu mas saber o

¹⁰⁷ “diferentes aspectos que se concretan en la atención a la diversidad” (Sevillano & Rodriguez & Vázquez-Cano 2019, p.3) (Tradução minha)

¹⁰⁸ “ponen en marcha para atender las necesidades de todo el alumnado.” (Sevillano & Rodriguez & Vázquez-Cano 2019, p.3) (Tradução minha)

¹⁰⁹ “van desde las más genéricas a las más específicas y todas ellas tienen como objetivo mejorar el rendimiento académico y minimizar las situaciones de fracaso escolar.” (Sevillano & Rodriguez & Vázquez-Cano 2019, p.3) (Tradução minha)

¹¹⁰ “The support and intervention provided should be selected to meet the student’s aspirations, and should be based on reliable evidence of effectiveness and provided by practitioners with the relevant skills and knowledge” (DfS/DoH, 2015, p.115) (Tradução minha)

quê que a criança consegue aprender. Estas medidas podem ser **“Medidas Universais”**, **“Medidas Seletivas e Medidas Adicionais”**.

Antes de caracterizar cada nível de intervenção refiro ainda que existem medidas de gestão curricular associadas a cada nível de intervenção e estas têm “como finalidade garantir” que o aluno tenha “acesso ao currículo” e são as seguintes: **“Acomodações curriculares”**, **“Adaptações Curriculares Não Significativas”** e **“Adaptações Curriculares Significativas”**. (Pereira, 2018, p.13) Vejamos agora em que consistem os níveis de intervenção:

O nível 1, das medidas universais, diz respeito “a práticas ou serviços disponibilizados com o objetivo de promover a aprendizagem e o sucesso de todos os alunos (...) sendo medidas generalizadas a todos os alunos.” Entende-se que se trata de “avaliações do tipo rastreio/despiste” e que “estão por excelência associadas a este nível de intervenção”. Estas avaliações do “tipo rastreio/despiste” referem-se a “diferentes formas de recolha de informação sobre as aprendizagens dos alunos, nomeadamente as provas de aferição.” (Pereira, 2018, p.20) **Quando se fala no nível 1, nas medidas universais**, é importante salientar que é neste nível que se aborda o uso das **“acomodações curriculares”** (Pereira, 2018, p.30)

Sobre **o nível 2, medidas seletivas**, refere-se (Pereira, 2018, p.20) que “inclui práticas ou serviços dirigidos a alunos em situação de risco acrescido de insucesso escolar ou que evidenciam necessidades de suporte complementar, em função da resposta às intervenções de nível 1.” Sobre a forma como este tipo de intervenção se processa, a autora (Pereira, 2018, p.20) escreve ainda que “Estas medidas podem consubstanciar-se, por exemplo, em intervenções implementadas em pequenos grupos e tendencialmente de curta duração. É muito importante referir também que “A mobilização de medidas seletivas implica a elaboração de relatório técnico-pedagógico¹¹¹, pela equipa multidisciplinar.” É neste nível que se faz referência às **“adaptações curriculares não significativas”** e refere-se que estas adaptações “não comprometem as aprendizagens essenciais” (Pereira, 2018, p.30)

Quanto ao último nível, **“nível 3, medidas adicionais,”** é-nos dito (Pereira, 2018, p.20) que se trata de “intervenções mais frequentes e intensivas, desenhadas à medida das necessidades e potencialidades de cada aluno, implementadas individualmente ou em

¹¹¹ A definição sobre este Relatório será tratada no ponto seguinte.

grupos pequenos, e geralmente mais prolongadas”. Salienta-se ainda sobre as avaliações feitas neste nível que “Este nível de intervenção, por vezes, requer a realização de avaliações especializadas.” É neste nível das medidas adicionais que se fazem “**adaptações curriculares significativas**”, são aquelas adaptações “que têm impacto nas competências e nas aprendizagens a desenvolver no quadro dos documentos curriculares em vigor, implicando a introdução de outras substitutivas, deve ser elaborado um programa educativo individual.¹¹²” (Pereira, 2018, pp.20, 31)

Enfatiza-se que é no **Ensino Básico**¹¹³ e no **Ensino Secundário**¹¹⁴, que se introduz o “princípio da flexibilidade” a nível curricular. (Pereira, 2018, p.11) Como já foi dito, trata-se “de um processo de transformação gradual das lógicas organizacionais e pedagógicas do trabalho da escola e dos professores, numa perspetiva transformativa estrutural com vista à melhoria da aprendizagem de todos os alunos” (Roldão & Almeida, 2018, p.43) Para uma melhor compreensão dos factos torna-se importante salientar as principais características destes dois ciclos de ensino:

Espanha

No que diz respeito a Espanha destaca-se a “**Adaptação curricular de acesso**”, “**adaptações não significativas**”, “**adaptações significativas**”, “**adaptações muito significativas**”, “**adaptações de ampliação**” e “**agrupamentos específicos**”¹¹⁵ ”. (Rubio & Hawrylak (2008, pp. 6, 9, 10)

No que diz respeito às “**adaptações de acesso ao currículo**” é importante referir que se trata de “todas aquelas medidas de eliminação de barreiras (arquitetónicas e/ou de comunicação), ajudas pessoais e/ou metodológicas que o aluno necessita para aceder ao

¹¹² A definição sobre este Plano será tratada no ponto seguinte.

¹¹³ Quando falamos nas características do Ensino Básico, da sua duração e estruturação salienta-se que “O ensino básico (...) tem a duração de nove anos, dos 6 aos 15 anos de idade. Está estruturado em três ciclos sequenciais, com uma duração de 4, 2 e 3 anos, respectivamente”. (Ministério da Educação, 2007, p.9)

¹¹⁴ Refere-se quanto à duração do Ensino Secundário em Portugal que este ciclo de ensino “tem um referencial de três anos lectivos”. Quanto à sua organização é importante referir assume “formas diferenciadas, com cursos permeáveis entre si, orientados quer para o prosseguimento de estudos, quer para o mundo do trabalho.” (Ministério da Educação, 2007, p.9), ou seja, há em Portugal a possibilidade dos alunos seguirem uma carreira profissional aquando da conclusão do Ensino Secundário ou continuarem os seus estudos no Ensino Superior. Usualmente os cursos científico-humanísticos, são “vocacionados essencialmente para o prosseguimento de estudos de nível superior” enquanto os “cursos tecnológicos”, “cursos artísticos” e os “cursos profissionais” são “concebidos sobretudo para alunos que desejem ingressar no mundo do trabalho”. (Ministério da Educação, 2007, p.17)

¹¹⁵ “Adaptación curricular de acceso”, “no significativas, significativas”, “muy significativas” y de “ampliación”. (Rubio & Hawrylak (2008, pp. 6, 9, 10) (Tradução minha)

currículo (...) sem se realizar modificações no mesmo”. (Rubio & Hawrylak (2008, p.4)

¹¹⁶ Sendo mais específico, salienta-se ainda sobre as adaptações de acesso que “consistem na dotação extraordinária de recursos técnicos ou materiais, ou da intervenção de algum profissional especializado (audição e linguagem, fisioterapia, educador, etc.) que possibilite aos alunos com necessidades educativas especiais aceder à aprendizagem.” (Rubio & Hawrylak (2008, p.4)¹¹⁷

São consideradas **adaptações significativas** ou **adaptações não significativas** quando são realizadas modificações ao currículo com o objetivo de responder às necessidades de cada aluno, é o que nos é dito por Rubio e Hawrylak (2008, 5) que se trata de “ajustes ou modificações que se efetuam nos diferentes elementos da proposta educativa desenvolvida para um aluno, a fim de responder às suas necessidades específicas”. (Rubio & Hawrylak (2008, 5)¹¹⁸

No que diz respeito às **adaptações não significativas** é importante frisar que estas adaptações procuram “conseguir os mesmos objetivos e conteúdos marcados pelo grupo ordinário, aplicando os mesmos critérios de avaliação.”¹¹⁹ Trata-se de “modificações na avaliação e/ou temporalização dos conteúdos, assim como a eliminação de alguns deles que não se considerem básicos”.¹²⁰ Refere-se ainda que “afetam elementos tais como a metodologia, o tipo de atividades, os instrumentos e técnicas de avaliação. Não afetam os objetivos educativos, que continuam a ser os mesmos do grupo com que se encontra o aluno”.¹²¹ (Rubio & Hawrylak, 2008, p.5)

Torna-se fulcral referir, no que confere à equipa responsável pela implementação deste tipo de adaptações, as adaptações curriculares não significativas, que “Estas adaptações

¹¹⁶ “todas aquellas medidas de eliminación de barreras (arquitectónicas y/o de la comunicación), ayudas técnicas, personales y/o metodológicas que necesita el alumno para acceder al currículo” (...) sin realizar modificaciones en el mismo”. (Rubio & Hawrylak (2008, p.4) (Tradução minha)

¹¹⁷ “consisten en la dotación extraordinaria de recursos técnicos o materiales, o de la intervención de algún profesional especializado (audición y lenguaje, fisioterapeuta, educador, etc.), que posibilite a los alumnos con necesidades educativas especiales acceder al aprendizaje” (Rubio & Hawrylak (2008, p.4) (Tradução minha)

¹¹⁸ “ajustes o modificaciones que se efectúan en los diferentes elementos de la propuesta educativa desarrollada para un alumno, con el fin de responder a sus necesidades específicas.” (Rubio & Hawrylak (2008, p.4) (Tradução minha)

¹¹⁹ “conseguir los mismos objetivos y contenidos marcados por el grupo ordinario, aplicando los mismos criterios de evaluación”. (Rubio & Hawrylak (2008, p.5) (Tradução minha)

¹²⁰ “modificaciones en la evaluación y/o temporalización de los contenidos, así como la eliminación de algunos de ellos que no se consideren básicos” ”. (Rubio & Hawrylak (2008, p.5) (Tradução minha)

¹²¹ “Afectan a elementos tales como metodología, el tipo de actividades, los instrumentos y técnicas de evaluación. No afectan a los objetivos educativos, que siguen siendo los mismos que tenga el grupo con el que se encuentra el alumno” (Rubio & Hawrylak (2008, p.5) (Tradução minha)

correspondem ao tutor e à equipa educativa do aluno com a colaboração das equipas psicopedagógicas. Não necessitam de ser aprovadas pela administração educativa”¹²² (Rubio & Hawrylak, 2008, p.5)

Quando nos referimos às “**adaptações significativas**” salienta-se são aquelas que “modificam os conteúdos básicos das diferentes áreas curriculares e afetam os objetivos gerais e os respetivos critérios de avaliação de determinadas áreas”. ¹²³(Rubio & Hawrylak, 2008, p.6) Também na mesma página é dito que “Esta medida aplicar-se-á unicamente quando sejam insuficientes todas as medidas ordinárias de adequação ao currículo” (Rubio & Hawrylak, 2008, p.6) ¹²⁴ Quanto aos responsáveis pela implementação desta medida, escreve-se o seguinte: “são o professor tutor e os professores e profissionais que trabalham com a criança. Contam com o apoio das equipas de orientação e necessitam da autorização da administração educativa”. (Rubio & Hawrylak, 2008, p.7)¹²⁵

Em Espanha, quando são feitas “**adaptações curriculares significativas**” ao currículo do aluno refere-se que se deve proceder à criação do documento individual (D.I.A.C) ¹²⁶que Rubio & Hawrylak, (2008, p.8) afirmam conter: “os dados de identificação do aluno”, “as propostas de adaptação, tanto as de acesso ao currículo, como as propriamente curriculares”, “as modalidades de apoio”, “a colaboração com a família”, “os critérios de promoção”, “os acordos feitos ao realizar as oportunas diretrizes”.¹²⁷

Quando se fala de “**adaptações curriculares muito significativas**” refere-se que estas implicam “a supressão de objetivos e conteúdos de ciclo,” é dito ainda que estas supressões do currículo afetam “grande parte ou a todas as áreas do currículo, sendo

¹²² “Estas adaptaciones corresponden al tutor y al equipo educativo del alumno, con la colaboración de los equipos psicopedagógicos. No necesitan ser aprobadas por la administración educativa.” (Rubio & Hawrylak (2008, p.5) (Tradução minha)

¹²³ “ modifican los contenidos básicos de las diferentes áreas curriculares y afectan a los objetivos generales y a los respectivos criterios de evaluación de dichas áreas” (Rubio & Hawrylak, 2008, p.6) (Tradução minha)

¹²⁴ “Esta medida se aplicará únicamente cuando resulten insuficientes todas las medidas ordinarias de adecuación al currículo” (Rubio & Hawrylak, 2008, p.6) (Tradução minha)

¹²⁵ “son el profesor tutor y los profesores y profesionales que trabajan con el niño. Cuentan con el asesoramiento de los equipos de orientación, y necesitan de la autorización de la administración educativa.” (Rubio & Hawrylak, 2008, p.7) (Tradução minha)

¹²⁶ “Estas adaptaciones se recogen en un documento individual (D.I.A.C.)” (Rubio & Hawrylak, 2008, p.8) (Tradução minha)

¹²⁷ “Los datos de identificación del alumno”; “Las propuestas de adaptación, tanto las de acceso al currículo, como las propriamente curriculares.”, “Las modalidades de apoyo”; “La colaboración con la familia”; “Los criterios de promoción”, “Los acuerdos tomados al realizar los oportunos seguimientos” (Rubio & Hawrylak, 2008, p.8) (Tradução minha)

necesário priorizar objetivos e conteúdos do currículo geral relacionados com a autonomia pessoal e social, a comunicação e o caminho até à vida adulta”¹²⁸ Refere-se ainda sobre o local de ensino onde estas crianças são atendidas que a menos que “a equipa de orientação educativa e psicopedagógica aconselhem uma escolarização mais normalizadas” prevê-se que sejam atendidas em “centros e educação especial” (Rubio & Hawrylak, 2008, p.9)¹²⁹ No que diz respeito à equipa responsável pelo “desenho” da adaptação curricular para estes alunos refere-se “o professor de educação especial, o auxiliar educativo e o orientador”. Quanto ao género de atividades presentes nessa adaptação ao currículo do aluno salientam-se “atividades de socialização com os alunos do centro”. ” (Rubio & Hawrylak, 2008, p.9)¹³⁰ Quanto às etapas de ensino em que há a introdução destas adaptações, refere-se que ocorre “nas etapas pre-obrigatória e primária”¹³¹

É de salientar ainda as “**adaptações curriculares de ampliação**” que são destinadas a “alunos com altas capacidades”¹³². Estas adaptações consistem “no enriquecimento dos objetivos e conteúdos, a flexibilidade dos critérios de avaliação e a metodologia específica que convém utilizar” isto tudo sempre “tendo em conta o estilo de aprendizagem do aluno e o contexto escolar”.¹³³, Estas medidas são levadas a cabo se “na avaliação psicopedagógica se considere que o aluno tem um rendimento excepcional num número limitado de áreas;” ou “se o aluno tem um rendimento global excepcional e continuado mas se detetam desequilíbrios nos âmbitos afetivos e de inserção social”.¹³⁴ (Rubio & Hawrylak, 2008, p.10)

¹²⁸ “la supresión de objetivos y contenidos de etapa, afectando a la mayor parte o a todas las áreas del currículo, siendo necesario priorizar objetivos y contenidos del currículo general relacionados con la autonomía personal y social, la comunicación y el tránsito a la vida adulta.” (Rubio & Hawrylak, 2008, p.9) (Tradução minha)

¹²⁹ “Los alumnos que precisen de este tipo de adaptaciones se escolarizarán en aulas enclave o en centros específicos de educación especial, excepto cuando el dictamen del equipo de orientación educativa y psicopedagógica aconseje una escolarización más normalizada..” (Rubio & Hawrylak, 2008, p.9) (Tradução e adaptação minha)

¹³⁰ “el profesor de educación especial, el auxiliar educativo y el orientador, y contemplará actividades de socialización con los alumnos del centro” ” (Rubio & Hawrylak, 2008, p.9) (Tradução minha)

¹³¹ “etapas preobligatoria y de primaria” (Rubio & Hawrylak, 2008, p.9) (Tradução minha)

¹³² “alumnos con altas capacidades” (Rubio & Hawrylak, 2008, p.10) (Tradução minha),

¹³³ “consisten en el enriquecimiento de los objetivos y contenidos, la flexibilidad de los criterios de evaluación, y la metodología específica que conviene utilizar teniendo en cuenta el estilo de aprendizaje del alumno y el contexto escolar.” (Rubio & Hawrylak, 2008, p.10) (Tradução minha)

¹³⁴ “en la evaluación psicopedagógica se considere que el alumno tiene un rendimiento excepcional en un número limitado de áreas; de igual modo, si el alumno tiene un rendimiento global excepcional y continuado, pero se detectan desequilibrios en los ámbitos afectivos y de inserción social.” (Rubio & Hawrylak, 2008, p.10) (Tradução minha)

Por último, salienta-se os “**Agrupamentos específicos**”. Refere-se que que é ““uma medida excepcional””¹³⁵ destinada apenas a alunos do “segundo ciclo da E.S.O.”¹³⁶, que como o nome indica, procura juntar no mesmo espaço, dentro da escola, numa sala de aula, alunos que apresentem problemas de desenvolvimento semelhantes, que “apresentem um atraso escolar associado a problemas de adaptação ao trabalho em aula e a desajustes de comportamento que dificultem o normal desenvolvimento das turmas e que manifestem um grave risco de abandono escolar”¹³⁷ Quanto aos objetivos desta medida, é-nos dito que se procura “propiciar o desenvolvimento das capacidades expressadas nos objetivos gerais do ciclo de ensino, mediante um currículo adaptado às suas características e necessidades”¹³⁸ Esta medida visa que posteriormente haja, por parte dos alunos a “incorporação a um Programa de Diversificação Curricular ou a um Programa de Garantia Social”.¹³⁹ (Rubio & Hawrylak, 2008, p.10)

Inglaterra

No que diz respeito aos níveis de apoio facultados às crianças e jovens com NEE em Inglaterra, refere-se que esse apoio “pode variar muito , pois os tipos de NEE que podem ter são muito diferentes”¹⁴⁰ e destaca-se “dois amplos níveis de apoio”: “**o apoio NEE e os Planos de Educação, Saúde e Cuidados (EHC)**”¹⁴¹:

No que diz respeito ao primeiro nível, **o apoio NEE**, é dito que este apoio é facultado na “pré-escola, escola ou faculdade” e que “substituem os sistemas “School Action” e “School Action Plus” anteriormente existentes”.¹⁴² (Roberts & Danechi, 2020, p.6)

¹³⁵ “Es una medida excepcional” (Rubio & Hawrylak, 2008, p.10) (Tradução minha)

¹³⁶ “para el alumnado del segundo ciclo de la E.S.O.” (Rubio & Hawrylak, 2008, p.10) (Tradução minha)

¹³⁷ “presente un retraso escolar manifiesto asociado a problemas de adaptación al trabajo en el aula y a desajustes de comportamiento que dificulten el normal desarrollo de las clases y que manifiesten un grave riesgo de abandono escolar” (Rubio & Hawrylak, 2008, p.10) (Tradução minha)

¹³⁸ “propiciar el desarrollo de las capacidades expresadas en los objetivos generales de la etapa, mediante un currículo adaptado a sus características y necesidades”. (Rubio & Hawrylak, 2008, p.10) (Tradução minha)

¹³⁹ “ incorporación a un Programa de Diversificación Curricular o a un Programa de Garantía Social”. (Rubio & Hawrylak, 2008, p.10) (Tradução minha)

¹⁴⁰ “may vary widely, as the types of SEN that they may have are very different.” (Roberts & Danechi (2020, p.5) (Tradução minha)

¹⁴¹ “two broad levels of support are in place: SEN support, and Education, Health and Care Plans” (Roberts & Danechi (2020, p.5) (Tradução minha)

¹⁴² “This will be support given to a child or young person in their pre-school, school or college. In schools, it has replaced the previously existing ‘School Action’ and ‘School Action Plus’ systems” (Roberts & Danechi, 2020, p.5) (Tradução minha)

Refere também Roberts & Danechi (2020, p.6) no que diz respeito ao apoio a “crianças com menos de cinco anos de idade”¹⁴³, que o estado Inglês presta que este inclui:

- uma verificação de progresso por escrito quando a criança tiver 2 anos de idade;
- um técnico de saúde infantil que realizará um exame de saúde (...) se a criança tiver entre 2 a 3 anos;
- uma avaliação escrita no período de verão do primeiro ano da escola primária;
- fazer ajustes razoáveis para crianças com deficiência, por exemplo. fornecer ajudas como sinais tácteis.”¹⁴⁴

Quando se fala em “crianças em idade escolar obrigatória”¹⁴⁵, refere-se os seguintes apoios:

- um programa especial de aprendizagem;
- ajuda extra de um professor ou assistente;
- trabalhar num grupo mais pequeno;
- observação em aula ou no intervalo;
- ajudar a criança a participar nas atividades de classe;
- incentivo extra na sua aprendizagem, por exemplo. fazer perguntas ou tentar algo que eles acham difícil;
- ajudar a comunicar-se com outras crianças;
- apoio às dificuldades físicas ou de cuidados pessoais, por exemplo. comer, circular pela escola com segurança ou usar a casa de banho.”¹⁴⁶

¹⁴³ “children under 5” (Roberts & Danechi, 2020, p.5) (Tradução minha)

¹⁴⁴ “a written progress check when your child is 2 years old; child health visitor carrying out a health check for your child if they’re aged 2 to 3; a written assessment in the summer term of your child’s first year of primary school; making reasonable adjustments for disabled children, e.g. providing aids like tactile signs.” (Roberts & Danechi, 2020, pp.5, 6) ((Tradução minha)

¹⁴⁵ “For children of compulsory school age” (Roberts & Danechi, 2020, p.6) ((Tradução minha)

¹⁴⁶ “a special learning programme; extra help from a teacher or assistant; to work in a smaller group: observation in class or at break; help taking part in class activities; extra encouragement in their learning, e.g. to ask questions or to try something they find difficult; help communicating with other children; support with physical or personal care difficulties, e.g. eating, getting around school safely or using the toilet” (Roberts & Danechi 2020, p.6) (Tradução minha)

O Estado Inglês ao se referir a jovens “de 16 a 25 anos” salienta a importância de que estes “antes de iniciarem um curso” necessitam “entrar em contato com sua escola ou faculdade” de forma que se possa “garantir que as suas necessidades sejam atendidas”.¹⁴⁷

Quando se fala dos “**Planos de Educação, Saúde e Cuidados (EHC)**” é importante dizer que se destinam “a crianças e jovens até aos 25 anos que necessitam de mais apoio do que o apoio NEE.”¹⁴⁸ (Roberts & Danechi 2020, p.6), ou seja, quando “a criança ou jovem não fez o progresso esperado, a escola ou os pais devem considerar solicitar uma avaliação das necessidades de Educação, Saúde e Cuidados”¹⁴⁹ (DfS/DoH, 2015, 103) Refere-se ainda sobre estas medidas que “substituem as declarações NEE e as Avaliações de Dificuldades de Aprendizagem (LDAs)”¹⁵⁰. Quanto ao objetivo dos Planos de Educação, Saúde e Cuidados (EHC) refere-se que “visam fornecer ajuda mais substancial para crianças e jovens por meio de uma abordagem unificada que abrange as necessidades de educação, saúde e assistência social.”¹⁵¹ (Roberts & Danechi 2020, p.6)

Finlândia

No que diz respeito aos níveis de apoio dentro da Finlândia, destaca-se o “modelo de apoio de três níveis”¹⁵², refere-se o **Apoio Geral, Apoio Médio e Apoio Especial**¹⁵³ onde “os meios de suporte se intensificam ao passar de um nível para o outro”.¹⁵⁴ Vejamos agora as características de cada um destes níveis:

O Primeiro nível diz respeito ao **Apoio geral**, ao “desenvolvimento de estratégias preventivas e intervenção precoce”¹⁵⁵ e “deve ser fornecido imediatamente quando

¹⁴⁷ “A young person of 16-25 in further education would need to contact their school or college before starting a course, to ensure their needs can be met” (Roberts & Danechi 2020, 6) (Tradução minha)

¹⁴⁸ “are for children and young people aged up to 25 who need more support than is available through SEN support.” (Roberts & Danechi 2020, p.6) (Tradução minha)

¹⁴⁹ “the child or young person has not made expected progress, the school or parents should consider requesting an Education, Health and Care needs”. (DfS/DoH, 2015, 103) (Tradução minha)

¹⁵⁰ “They are the replacement for SEN statements and Learning Difficulty Assessments (LDAs).” (Roberts & Danechi 2020, p.6) (Tradução minha)

¹⁵¹ “They aim to provide more substantial help for children and young people through a unified approach that reaches across education, health care, and social care needs.” (Roberts & Danechi 2020, p.6) (Tradução minha)

¹⁵² “three-tiered support model” (Ahtiainen, 2021, p.6) (Tradução minha)

¹⁵³ “tiers of support available: general and special(...)middle-tier”. (Ahtiainen, 2021, p.6) (Tradução minha)

¹⁵⁴ “the means of support would intensify when moving from one tier to another” (Ahtiainen, 2021, p.6) (Tradução minha)

¹⁵⁵ “development of preventive strategies and early intervention” (Ahtiainen, 2021, p.6) (Tradução minha)

qualquer preocupação for levantada”¹⁵⁶ (Vainikainen et al, 2015, 138). Refere-se ainda que estas intervenções “podem ser realizadas em nível escolar ou de turma, ou podem ser projetadas individualmente para alunos específicos.”¹⁵⁷ (Vainikainen et al, 2015, p.138) Quanto às suas características deste nível de apoio refere-se que o foco é na “orientação para os estudos, instrução corretiva, cooperação entre casa e escola e serviços de assistência social estudantil”.¹⁵⁸ Escreve-se também que este “conjunto de práticas” se trata de um apoio de “curta duração”.¹⁵⁹ (Ahtiainen, 2021, p.6) No que diz respeito ao apoio de “curta-duração”,¹⁶⁰ ou seja, a “educação especial em tempo parcial” é importante salientar sobre este meio de apoio à Inclusão que “A participação na educação especial a tempo parcial não exige um plano educativo individual (PEI) nem qualquer decisão oficial, porque é temporária para os alunos”.¹⁶¹ (Takala & Pirttimaa & Törmänen, 2009, p.162)

É de salientar que “Se o apoio geral for considerado insuficiente com base em observações, exames e discussões entre alunos, pais, professores e profissionais de bem-estar escolar, é realizada uma avaliação pedagógica.”¹⁶² Infere-se ainda quanto às medidas a implementar na insuficiência do apoio prestado no nível 1 e posterior avaliação que “De acordo com essa avaliação, é criado um plano de aprendizagem individual e organizado um apoio intensificado.”¹⁶³ (Vainikainen et al, 2015, p.138)

No que diz respeito ao **Apoio Médio** ou “Apoio Intensificado”¹⁶⁴ refere-se que “consiste em grande parte no mesmo tipo de apoio que o Apoio Geral”¹⁶⁵ (Vainikainen et al, 2015, p.138) e é destinada aos alunos “que têm dificuldades menores ou

¹⁵⁶ “should be provided immediately when any concern is raised.” (Vainikainen et al, 2015, p.138) (Tradução minha)

¹⁵⁷ “The first-tier interventions can be conducted at a school- or class-level, or they can be individually designed for specific pupils.” (Vainikainen et al, 2015, p.138) (Tradução minha)

¹⁵⁸ “guidance for studies, remedial instruction, the cooperation between home and school, and student welfare services.” (Ahtiainen, 2021, p.6) (Tradução minha)

¹⁵⁹ “That is, it was a set of practices that could be applied for short-term support for every student” (Ahtiainen, 2021, p.6) (Tradução minha)

¹⁶⁰ “short-term special education”. (Takala & Pirttimaa & Törmänen, 2009, p.162) (Tradução minha)

¹⁶¹ “Participating in part-time special education demands neither an individual educational plan (IEP) nor any official decisions, because it is temporary for the pupils”. (Takala & Pirttimaa & Törmänen, 2009, p.162) (Tradução minha)

¹⁶² “If general support is concluded to be insufficient based on observations, screenings and discussions between the pupils, parents, teachers and school welfare professionals, a pedagogical assessment is conducted.” (Vainikainen et al, 2015, p.138) (Tradução minha)

¹⁶³ “According to that assessment, an individual learning plan is created and intensified support is organised.” (Vainikainen et al, 2015, p.138) (Tradução minha)

¹⁶⁴ “Intensified support” (Vainikainen et al, 2015, p.138) (Tradução minha)

¹⁶⁵ “largely of the same type of means as general support” (Vainikainen et al, 2015, p.138) (Tradução minha)

deficiências leves na aprendizagem ou adaptação”¹⁶⁶ (Halinen & Järvinen, 2008, p.91) ou seja, trata-se duma intensificação dos apoios prestados no Nível 1 onde essas intervenções são “ajustadas de acordo com as necessidades individuais.”¹⁶⁷ É importante referir sobre as características deste apoio “intensificado” que permite “mais flexibilidade no sistema”¹⁶⁸ e consiste “em educação especial em tempo parcial, instrução corretiva, diferenciação e co-ensino”.¹⁶⁹ (Ahtiainen, 2021, p.6), É de salientar sobre a duração destes serviços que “geralmente são concedidos por um determinado período de tempo, talvez um mês ou dois, e podem ser estendidos se necessário” (Halinen & Järvinen, 2008, p.91)¹⁷⁰

Sobre o ensino especial em tempo parcial refere-se que é fornecido por “professores de necessidades especiais, que podem trabalhar em conjunto com professores de turma ou professores de disciplinas durante as aulas, ou ensinar um ou alguns alunos individualmente durante o dia escolar”.¹⁷¹ Esta modalidade de ensino é apontada como “uma das possíveis razões para este sucesso dos alunos finlandeses”¹⁷² (Takala & Pirttimaa & Törmänen, 2009, p.162) Também Halinen & Järvinen (2008, p.91) salientam que: “A educação especial em tempo parcial provou ser muito importante para alcançar bons resultados de aprendizagem”.¹⁷³

Quando o apoio de Nível 2 não é um apoio suficiente para o aluno é realizada “uma avaliação pedagógica” pela escola em conjunto com a equipa médica e através de “declarações psicológicas ou médicas” é complementada essa avaliação pedagógica para que depois se possa “tomar a decisão oficial de iniciar o **Apoio Especial** de acordo com um Plano Educativo Individual” (IEP).”¹⁷⁴ (Vainikainen et al, 2015, p.138) No que

¹⁶⁶ “Students who have minor difficulties or mild disabilities in learning or adjustment” (Halinen & Järvinen, 2008, 91) (Tradução minha)

¹⁶⁷ “the interventions adjusted according to the individual needs.”(Vainikainen et al, 2015, p.138) (Tradução minha)

¹⁶⁸ “more flexibility in the system” (Ahtiainen, 2021, p.6) (Tradução minha)

¹⁶⁹ “Intensified support would consist of part-time special education, remedial instruction, differentiation, and co-teaching” (Ahtiainen, 2021, p.6) (Tradução minha)

¹⁷⁰ “Such services are generally granted for a certain period of time, perhaps a month or two, and can be extended if necessary.” (Halinen & Järvinen, 2008, p.91) (Tradução minha)

¹⁷¹ “special needs teachers, who may work together with class teachers or subject teachers during lessons, or teach one or a few students individually during the school day.” (Halinen & Järvinen, 2008, p.91) (Tradução minha)

¹⁷² “Part-time special education has been considered one of the possible reasons for this succes” (Takala & Pirttimaa & Törmänen, 2009, p.162) (Tradução minha)

¹⁷³ “part-time special education has proved to be very important in achieving good learning results” (Halinen & Järvinen) (2008, p.91) (Tradução minha)

¹⁷⁴ “When intensified support fails to provide sufficient support for the pupil, a pedagogical evaluation is conducted in multiprofessional collaboration. The traditionally used psychological or medical statements

diz respeito às características dos Planos de Educação Individuais (IEPs) refere-se que estes “apresentam os pontos fortes e os desafios dos alunos, e definem os objetivos individuais de aprendizagem e os critérios de avaliação; eles também descrevem como desenvolver o ambiente de aprendizagem e oferecer a instrução.”¹⁷⁵ (Halinen & Järvinen, 2008, p.91)

Ao se caracterizar o **Apoio Especial** enfatiza-se que é destinado unicamente aos alunos “com direito à educação especial devido aos seus desafios no processo de escolarização”¹⁷⁶. No que confere aos alunos que recebem este tipo de apoio, são alunos portadores de “incapacidade, doença ou outro déficit funcional, ou necessidades individuais de apoio mental ou social”¹⁷⁷ (Ahtiainen, 2021, p.6) É de salientar sobre os contextos de aprendizagem em que os alunos são inseridos que “Os alunos podem ser ensinados em ambientes regulares, nos seus grupos anteriores ou em grupos de estudo mais pequenos - que podem ser grupos flexíveis ou grupos de necessidades especiais mais permanentes nas mesmas escolas.”. É-nos dito que “A educação especial em tempo integral sempre requer a decisão oficial de Apoio Especial.” (Vainikainen et al, 2015, p.138)¹⁷⁸.

É dito quanto ao “planeamento e implementação do apoio” que “devem ser baseados principalmente na avaliação fundamentada numa abordagem pedagógica e verbal, e se a situação necessitar, complementada com demonstrações psicológicas ou médicas”.¹⁷⁹ Refere-se ainda que é realizado primeiramente “um planeamento mais sistemático”, depois é feita “uma avaliação ao apoio prestado” e por fim “um planeamento adicional”.¹⁸⁰ (Ahtiainen, 2021, p.6)

can complement the pedagogical evaluation, and based on it, an official decision of starting special support can be made according to an individual education plan.” (Vainikainen et al, 2015, p.138) (Tradução e Adaptação minha)

¹⁷⁵ “These IEPs present students’ strengths and challenges, and define the individual objectives of learning and the criteria for evaluation; they also describe how to develop the learning environment and offer instruction.” (Halinen & Järvinen, 2008, p.91) (Tradução minha)

¹⁷⁶ “for students entitled to special education due to their challenges in schooling” (Ahtiainen, 2021, p.6) (Tradução minha)

¹⁷⁷ “disability, illness, or other functional deficit, or individual needs of mental or social support” ” (Ahtiainen, 2021, p.6) (Tradução minha)

¹⁷⁸ “Full-time special education always requires the official decision of special support.” (Vainikainen et al, 2015, p.138) (Tradução minha)

¹⁷⁹ “the planning and realization of support should mainly be based on evaluation grounded in a pedagogical approach and language, and if the situation necessitates, supplemented with psychological or medical statements” ” (Ahtiainen, 2021, p.6) (Tradução minha)

¹⁸⁰ “the requirement for more systematic planning, evaluation of provided support, and further planning” (Ahtiainen, 2021, p.6) (Tradução minha)

Mobilização de medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

Portugal

No que diz respeito ao processo para a mobilização de medidas de suporte à aprendizagem em Portugal (Pereira, 2016, p.32) refere-se que são “os docentes, técnicos de outros serviços que intervêm com o aluno, pais ou outros” que deverão dar conhecimento “ao diretor do agrupamento de escolas” da “necessidade de mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão”. O que aqui se deve destacar é o facto de quem identifica essa “necessidade de mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão” e a documenta ter que se basear em “evidências” e o Ministério da Educação de Portugal (2016, 32) acrescenta ainda onde se recolhem essas evidências: “evidências da avaliação e monitorização da intervenção já efetuada bem como das necessidades detetadas.”

Sobre a equipa responsável por tratar essa informação referente ao aluno refere-se que “A equipa multidisciplinar procede à análise da informação disponível, ouve os pais, o aluno e sempre que necessário solicita a colaboração de outros profissionais que possam contribuir para um melhor conhecimento do aluno.” (Pereira, 2018, p.32)

Quanto às informações que deve conter “o processo de avaliação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão” refere-se que “deve contemplar dados relativos aos contextos e às singularidades do aluno.” (Pereira, 2018, p.32)

Segundo o Ministério da Educação (2016, p.32) é dada uma grande importância à vontade e expectativas do próprio aluno pois refere-se que “Em posse de informações que identifiquem o que facilita e o que dificulta o progresso e o desenvolvimento do aluno, acompanhadas das respetivas evidências, poder-se-á planear e intervir casuisticamente de acordo com as potencialidades, expectativas e necessidades de cada aluno.”

Após o processo de avaliação e decisão, refere-se que este “dará lugar à mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão de diferentes níveis, designadamente medidas universais, medidas seletivas ou medidas adicionais.” (Pereira, 2016, p.32)

Quanto ao desfecho deste processo, é dito ainda (Pereira, 2016, p.32) que “Somente após este procedimento é homologado pelo diretor, ouvido o Conselho Pedagógico.”

Espanha

Vejamos agora em que consiste o procedimento em Espanha para que possam ser atribuídas aos alunos as adaptações curriculares significativas quando estes as necessitam:

Refere-se que inicialmente é realizada uma “avaliação inicial e diagnóstica” por parte do “professor tutor” do aluno.¹⁸¹

Depois de “recompilada toda a informação pertinente” procede-se a uma reunião onde estarão presentes “ chefe de estudos”, “os tutores”, “todos os professores que tenham intervindo com o aluno”, “os profissionais que participaram na fase de avaliação ou diagnóstica” para que se decida se adaptação curricular significativa é ou não pertinente.¹⁸²

Posteriormente, “apoiado pelos professores especialistas do centro e pela equipa de apoio da zona correspondente, o professor tutor, com os restantes professores que vão intervir, desenharam a adaptação curricular individualizada” que posteriormente será enviada ao “serviço de inspeção da zona”.¹⁸³

Por fim, cabe ao “serviço de inspeção da zona” informar toda a equipa multidisciplinar se se deverá ou não aplicar ao aluno esta adaptação.¹⁸⁴

Inglaterra

No que diz respeito às entidades que sinalizam as crianças que podem vir a necessitar de apoio, em Inglaterra salienta-se que são os pais podem pedir às Autoridades Locais que seja realizada uma avaliação. (Roberts & Danechi, 2020, p.6) Sendo as Autoridades Locais a instituição responsável por decidir e avaliar a necessidade de implementar este

¹⁸¹ “El profesor tutor, a partir de la evaluación inicial y diagnóstica, considerará la conveniencia de realizar una adaptación curricular significativa” (Rubio & Hawrylak, 2008, p.8) (Tradução minha)

¹⁸² “Recopilada toda la información pertinente, el jefe de estudios celebrará una reunión de trabajo con los tutores en la que podrán estar presentes todos los profesores que hayan intervenido con el alumno, así como los profesionales que hayan participado en la fase de evaluación inicial o diagnóstica, y se decidirá sobre la pertinencia o no de la adaptación.” (Rubio & Hawrylak, 2008, p.8) (Tradução minha)

¹⁸³ “Asesorado por los profesores especialistas del centro y el equipo de apoyo de la zona correspondiente, el profesor tutor, con el resto de profesores que vayan a intervenir, diseñarán la adaptación curricular individualizada, que se enviará al servicio de inspección de la zona.” (Rubio & Hawrylak, 2008, p.8) (Tradução minha)

¹⁸⁴ “El servicio de inspección de zona informará favorable o desfavorablemente.” (Rubio & Hawrylak, 2008, p.8) (Tradução minha)

género de apoio, tanto o **Apoio Especial** como **das Necessidades de Educação, Saúde e Cuidados (EHC)** (DfS/ DoH, 2015, pp.100, 143)

Quanto às pessoas que podem solicitar a avaliação para que seja atribuído à criança ou ao jovem o Apoio NEE, refere-se (Roberts & Danechi, 2020, p.6) que essa solicitação pode ser feita ainda por qualquer pessoa na escola da criança; um médico, um técnico de saúde, um trabalhador da creche”.

É-nos dito que após a identificação da criança que “ necessita de **apoio NEE**, o professor da turma ou da disciplina, trabalhando com o SENCO, deve realizar uma análise clara das necessidades do aluno.” A avaliação dessas necessidades é baseada “na avaliação do professor e na experiência do aluno, do seu progresso e realização anteriores, bem como nas informações da abordagem central da escola para o progresso, realização e comportamento do aluno.” Refere-se também que para uma avaliação mais pormenorizada esta “Deve também basear-se nas avaliações dos professores de outras disciplinas, se for caso disso, no desenvolvimento do indivíduo em comparação com os seus pares e dados nacionais, as opiniões e a experiência dos pais, as opiniões dos próprios alunos e, se for caso disso, conselhos de serviços de apoio externos.” (DfS/DoH, 2015, p.100)

No que confere à regularidade com que se faz a revisão da avaliação é-nos dito que “deve ser revista regularmente. O que ajudará a garantir que o apoio e a intervenção correspondam às necessidades, que as barreiras à aprendizagem sejam identificadas e superadas e que uma imagem clara das intervenções implementadas e dos seus efeitos sejam desenvolvidos.” .” (DfS/DoH, 2015, pp.100, 101)

É importante salientar sobre o apoio e a intervenção fornecidos que “devem ser selecionados para atingir os resultados identificados para o aluno, com base em evidências confiáveis de eficácia, e devem ser fornecidos por pessoal com habilidades e conhecimentos suficientes.” (DfS/DoH, 2015, p.101)

No que diz respeito à colaboração necessária entre as várias entidades para que se possa “acordar a gama de serviços locais e acordos claros para fazer as solicitações apropriadas”¹⁸⁵ refere-se que “As escolas devem trabalhar em estreita colaboração com

¹⁸⁵ “to agree the range of local services and clear arrangements for making appropriate requests.” (DfS/DoH, 2015, p.103) (Tradução minha)

a autoridade local e outros provedores”¹⁸⁶. É referido ainda que para que tal ocorra as escolas podem contratar “serviços especializados”¹⁸⁷, sendo eles:

- “ • psicólogos educativos;
- Serviços de Saúde Mental da Criança e do Adolescente (CAMHS)
- professores especializados ou serviços de apoio, incluindo professores especializados com qualificação obrigatória para crianças com deficiência auditiva e visual, incluindo deficiência multissensorial, e para pessoas com deficiência física. (As turmas de ensino de crianças com deficiência sensorial devem possuir uma qualificação apropriada aprovada pela Secretaria de Estado. Os professores que trabalham como consultores para apoiar esses alunos também devem possuir a qualificação apropriada.)
- terapeutas (incluindo fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas)”¹⁸⁸

É importante dizer que ” para apoiar o progresso da criança” se considera “uma série de abordagens de ensino eficazes e baseadas em evidências, equipamentos adequados, estratégias e intervenções” e que este processo tem como intervenientes : “O SENCO e o professor da turma, juntamente com os especialistas e envolvendo os pais do aluno”. (DfS/DoH, 2015, p.103)

Quanto à segunda medida que se implementa na Inglaterra, **Necessidades de Educação, Saúde e Cuidados (EHC)**, no que diz respeito às pessoas que “têm o direito específico de solicitar a uma Autoridade Local que realize uma avaliação das Necessidades de Educação, Saúde e Cuidados (EHC) de uma criança ou jovem com idade entre 0 e 25 anos”¹⁸⁹ refere-se: “o pai da criança (...) e uma pessoa que aja em nome de uma escola.”¹⁹⁰ ”. (DfS/DoH, 2015, p.143)

¹⁸⁶ “Schools should work closely with the local authority and other providers” (DfS/DoH, 2015, 103) (Tradução minha)

¹⁸⁷ “specialist services” (DfS/DoH, 2015, p.103) (Tradução minha)

¹⁸⁸ “ • educational psychologists • Child and Adolescent Mental Health Services (CAMHS) • specialist teachers or support services, including specialist teachers with a mandatory qualification for children with hearing and vision impairment , including multi-sensory impairment, and for those with a physical disability. (Those teaching classes of children with sensory impairment must hold an appropriate qualification approved by the Secretary of State. Teachers working in an advisory role to support such pupils should also hold the appropriate qualification.) • therapists (including speech and language therapists, occupational therapists and physiotherapists)” (DfS/DoH, 2015, p.103) (Tradução minha)

¹⁸⁹ “have a specific right to ask a local authority to conduct an education, health and care needs assessment for a child or young person aged between 0 and 25” (DfS/DoH, 2015, pp.143, 144)

¹⁹⁰ “the child’s parent (...) and a person acting on behalf of a school”. (DfS/DoH, 2015, p.143) (Tradução minha)

Após a solicitação enfatiza-se sobre a entidade responsável por determinar a necessidade de uma avaliação EHC, que é também “a Autoridade Local”, e é referido ainda sobre o papel da mesma no processo de avaliação que deverá “tomar uma decisão e comunicar a decisão aos pais da criança ou ao jovem no prazo de 6 semanas após a receção do pedido” (DfS/DoH, 2015, p.143)¹⁹¹ (Roberts & Danechi, 2020, p.6) Quando a Autoridade Local considera haver a necessidade de que seja feita “uma avaliação das necessidades de EHC”¹⁹² esta (Autoridade Local) reúne informações para a avaliação EHC (DfS/DoH, 2015, p.154)¹⁹³ Caso a Autoridade Local não considere a necessidade de determinar uma avaliação EHC esta “deverá notificar os pais/jovens da decisão e do direito de pedir uma reavaliação no prazo máximo de 6 semanas a partir do pedido de avaliação.”¹⁹⁴ (DfS/DoH, 2015, p.154)

No que diz respeito à decisão por parte da Autoridade local sobre o facto de não haver a necessidade de ser criado um plano EHC, refere-se que a “Autoridade Local informa os pais/jovem da decisão e do direito para que possam pedir uma reavaliação da decisão no prazo máximo de 16 semanas a partir do pedido de avaliação”¹⁹⁵ (DfS/DoH, 2015, p.154).

Quando é necessária uma avaliação, salienta-se a necessidade de elaboração de um plano EHC por parte da Autoridade Local:

Quando a Autoridade Local de Educação tem conhecimento que se justifica a necessidade de criar um plano EHC então são realizados estes quatro procedimentos que se seguem: “As Autoridades Locais elaboram o plano e enviam-no aos pais/jovem.” Posteriormente ao envio deste plano para os pais ou para o jovem que receberá o apoio, “Os pais/jovem têm 15 dias corridos para comentar/expressar a sua preferência por uma instituição de ensino e também devem procurar um acordo de orçamento pessoal.” Seguidamente “A Autoridade Local deve contactar o corpo diretivo, diretor ou proprietário da instituição educativa antes de nomeá-los no plano EHC.” Após este contacto refere-se que “A instituição deve responder no prazo de 15 dias corridos.” Por

¹⁹¹ “The local authority must make a decision and communicate the decision to the child’s parent or to the young person within 6 weeks of receiving the request.” (DfS/DoH, 2015, 143) (Tradução minha)

¹⁹² “In considering whether an EHC needs assessment is necessary” (DfS/DoH, 2015, p.144) (Tradução minha)

¹⁹³ “LA gathers information for EHC assessment” (DfS/DoH, 2015, p.154) (Tradução minha)

¹⁹⁴ “LA notifies parents/ young person of decision and right to appeal within a maximum of 6 weeks from request for assessment.”(DfS/DoH, 2015, p.154) (Tradução minha)

¹⁹⁵ “LA notifies parents/ young person of decision and right to appeal within a maximum of 16 weeks from request for assessment.” (DfS/DoH, 2015, p.154) (Tradução minha)

fim refere-se que “Após ser feita uma consulta aos pais/jovem, a elaboração do plano é emitida.” (Dfs/DoH, 2015, p.154)¹⁹⁶

É muito importante referir que “O tempo máximo para que todo o processo seja concluído é de 20 semanas.” (Dfs/DoH, 2015, p.154)¹⁹⁷

Finlândia

No que diz respeito à Mobilização de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão presentes neste território refere-se que não foi possível encontrar informação pertinente que nos pudesse servir da análise.

Avaliação, Progressão e Certificação das Aprendizagens

No que diz respeito à avaliação é importante enfatizar que “ocupa na atualidade um posição protagonista dentro do âmbito educativo graças, principalmente, à tomada de consciência sobre a sua importância por parte dos diferentes agentes educativos” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, p.7)¹⁹⁸ e trata-se dum direito que todos os alunos têm. Refere-se “o direito à participação no processo de avaliação” (Pereira, 2018, p.41) Esta componente “tem um papel fundamental no campo pedagógico não só por proporcionar dados sobre o desempenho dos estudantes com vista ao reconhecimento de aprendizagens ou validação de competências, mas também pelas informações que fornece ao professor.” (Amante & Oliveira, 2016, p.41) É nesta senda que Pereira (2018, p.41) escreve que “a avaliação assume uma função autorreguladora, dado que as evidências recolhidas em contexto avaliativo permitem fundamentar a adoção e o reajustamento de medidas e estratégias pedagógicas, bem como de medidas de suporte à aprendizagem e à participação”. É fulcral referir que

¹⁹⁶ “Local Authorities drafts plan and send it to parents/ young person. Parents/young person has 15 calendar days to comment/express a preference for an educational institution and should also seek agreement of a personal budget.LA must consult governing body, principal or proprietor of the educational institution before naming them in the EHC plan.The institution should respond within 15 calendar days. Following consultation with the parent/ young person, the draft plan is amended where needed and issued. (LA notifies parent/young person of rights to appeal).” (Dfs/DoH, 2015, p.154) (Tradução e adaptação minha)

¹⁹⁷ “Maximum time for whole process to be completed is 20 weeks.” (Dfs/DoH, 2015, p.154) (Tradução minha)

¹⁹⁸ “La evaluación ocupa en la actualidad una posición protagonista dentro del ámbito educativo gracias, principalmente, a la toma de conciencia sobre su importancia por parte de los diferentes agentes educativos” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, p.7) (Tradução minha)

“Toda a avaliação visa principalmente fornecer informações atualizadas e confiáveis sobre o contexto, funcionamento, resultados e efeitos da educação para salvaguardar a realização da equidade educativa”¹⁹⁹ (Kupiainen & Hautamäki & Karjalaine, 2009, p.21) e para que tal ocorra “Os professores devem usar uma avaliação adequada para estabelecer metas que sejam deliberadamente ambiciosas”. (DfS/DoH, 2015, p.94) Foram criadas nos quatro países (Portugal, Espanha, Inglaterra e Finlândia) adaptações ao processo de avaliação:

Portugal

No que diz respeito a Portugal enfatiza-se que “as adaptações no processo de avaliação têm como finalidade possibilitar que o aluno evidencie a aquisição de conhecimentos, capacidades e atitudes e competências técnicas quando aplicável” (Pereira, 2018, p.42) e salienta-se também que “devem ter por base as características de cada aluno em particular, tendo como referência o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais.” (Romano & Dionísio, 2022, p.7) Quanto às adaptações ao processo de avaliação interna, bem como externa é-nos dito que “devem ser devidamente fundamentadas e constar do processo do aluno” (Pereira, 2018, p.43)

No que diz respeito ao tipo de adaptações que podem ser feitas, às avaliações externas, caso haja necessidade por parte do aluno, refere-se:

A diversificação dos instrumentos de recolha de informação, tais como inquéritos, entrevistas, registos vídeo ou áudio;

Sobre os “enunciados em formatos acessíveis nomeadamente, braille, tabelas e mapas em relevo, daisy; digital” (Pereira, 2018, 41) é-nos dito sobre a produção destes formatos de enunciados que “está a cargo da Editorial do Ministério da Educação (EMEC), devendo a sua requisição ser realizada pela escola através de uma plataforma eletrónica, gerida por esta entidade.” (Romano & Dionísio, 2022, p.9)

No que confere à interpretação em LGP salienta-se que “Quando um aluno utiliza a Língua Gestual Portuguesa (LGP) como primeira língua, é permitida a presença de um intérprete durante a realização das provas e exames, desde que autorizada pelo diretor de escola”. Quanto às funções do tradutor, refere-se: “transmitir orientações gerais e as

¹⁹⁹ “All assessment aims primarily at providing reliable up-to-date information on the context, functioning, results and effects of education to safeguard the realisation of educational equity” (Kupiainen & Hautamäki & Karjalaine, 2009, p.21)

advertências comunicadas a todos os examinandos, ou para situações de comunicação individual entre o aluno e os docentes vigilantes / coadjuvante / secretariado de exames”. (Romano & Dionísio, 2022, p.18)

Refere-se que se consideram “produtos de apoio” “qualquer produto, instrumento, equipamento ou sistema técnico usado por uma pessoa com deficiência, especialmente produzido ou disponível que previne, compensa, atenua ou neutraliza a limitação funcional ou de participação”” A autorização para a utilização destes equipamentos é dada “pelo diretor”. Salienta-se: “sistemas de lentes para ampliação, produtos para expandir e direcionar o ângulo de visão, pranchas para escrita, equipamento de escrita em braille, computadores e periféricos. (Romano & Dionísio, 2022, p.28)

O tempo suplementar para realização da prova “destina-se a alunos que realizam provas ou exames cuja duração e tolerância regulamentares se prevê não serem suficientes para a realização dos mesmos, devendo a sua aplicação ser fundamentada em Relatório Técnico-Pedagógico.” (Romano & Dionísio, 2022, p.27)

É de salientar a imprescindibilidade do acompanhamento prestado ao aluno que necessita de adaptações no processo de avaliação por parte de um docente aquando da realização de provas ou exames, o acompanhamento pode ser feito nomeadamente a nível da “leitura orientada de enunciados, ditar as respostas a um docente, transcrição de respostas ou auxílio no manuseamento do material autorizado.” (Romano & Dionísio, 2022, p.20)

Quanto à utilização de sala separada enfatiza-se que “Em situações excepcionais, pode ser autorizada, pelo diretor, a aplicação desta adaptação, com a presença de dois professores vigilantes, sempre que outras adaptações aplicadas possam perturbar a realização das provas pelos restantes alunos” (Romano & Dionísio, 2022, p.19)

Sobre as pausas vigiadas é-nos dito sobre a duração das mesmas que têm um tempo “de 30 minutos” e que o aluno aquando da sua saída da sala é acompanhado de um “assistente operacional ou de um elemento do secretariado de exames”. (Romano & Dionísio, 2022, p.20)

Sobre o código de identificação de cores nos enunciados enfatiza-se que “Nas provas ou exames cujos enunciados apresentem itens com figuras coloridas, sempre que a cor seja

fator relevante à interpretação, seleção e escolha, é disponibilizado no enunciado o código ColorADD” (Romano & Dionísio, 2022, p.30)

É importante dizer que “Todos os alunos têm, no final do seu percurso escolar, direito a um certificado e diploma de conclusão da escolaridade obrigatória”. (Pereira, 2018 43)

Espanha

Em Espanha é referido que “qualquer processo educativo necessita de uma avaliação”. Enfatiza-se que se trata de “uma ferramenta de seguimento e valorização tanto dos resultados como do próprio processo de ensino-aprendizagem, que além disso, não se circunscreve de maneira exclusiva à aula e a quem nela opera (...) aluno e professores”²⁰⁰ quer-se com isto dizer que “compreende outros âmbitos e agentes da atividade educativa entre eles encontram-se equipas diretivas, centros, o currículo, inspeção e Administrações”²⁰¹.(Ministerio de Educación y Formación Profissiona, 2020, p.7)

No que diz respeito às “adaptações para as provas” referem-se as seguintes:

No que diz respeito à ampliação do tempo, enfatiza-se que é concedido um máximo de 15 minutos de ampliação em cada exame.²⁰²

Sobre a organização do tempo do exame é dito que se trata de “avisar o aluno quando faltarem 30 minutos para finalizar o seu tempo extra. Esta medida ajuda a organizar a finalização do exame”.²⁰³

Quanto ao uso do computador é referido que “estará sem conexão com a internet e com o corretor ortográfico ativado ou não (...) Ao finalizar o exame deve-se gravar numa pen drive para que seja impresso e assim se possa entregar em papel”²⁰⁴

²⁰⁰ “La evaluación es una herramienta de seguimiento y valoración tanto de los resultados como del propio proceso de enseñanza-aprendizaje que, además, no se circunscribe de manera exclusiva al aula y a quienes en ella operan (...) alumnado y profesorado” (Ministerio de Educación y Formación Profissiona, 2020, p.7) (Tradução minha)

²⁰¹ “comprende asimismo otros ámbitos y agentes de la actividad educativa entre los que se encuentran equipos directivos, centros, currículo, inspección y Administraciones.” (Ministerio de Educación y Formación Profissiona, 2020, p.7) (Tradução minha)

²⁰² “se concede un máximo de 15 minutos de ampliación en cada examen” (UPV/EHU, 2022, p.5) (Tradução minha)

²⁰³ “avisar al alumno cuando falten 30 minutos para finalizar su tiempo extra, esta medida ayuda a organizar la terminación y repaso del examen.” (UPV/EHU, 2022, p.5) (Tradução minha)

No que diz respeito ao “exame em Braille” é dito que “os alunos cegos terão ao dispor de exames em braille, e realizarão o exame numa sala à parte com computador, linha braille. Jaws, etc. (...) Os exames são entregues em papel para que sejam corrigidos.”²⁰⁵

Sobre os “textos acessíveis” salienta-se as adaptações desses textos de exame a vários níveis trata-se dos “exames adaptados com textos de tipo e tamanho de letra, interlineado e contrastes específicos, assim como ampliações de imagens que sejam necessárias”²⁰⁶

Quanto aos “recursos técnicos” enumera-se “o uso da lupa, folha pautada (...) e outros recursos”.²⁰⁷

Sobre a “sala à parte” refere-se que nela “sempre haverá uma pessoa responsável”.²⁰⁸

No que diz respeito à “transcrição do exame” é dito que “há estudantes que necessitam do apoio de uma terceira pessoa para escrever o exame. É feito sempre numa sala à parte e o pessoal que o realize é gerido pelo serviço”.²⁰⁹

Refere-se também a “reserva de assento”, esta medida é destinada a alunos com “baixa visão, perda auditiva ou outras situações.”²¹⁰

Quanto ao Mobiliário específico refere-se “as mesas e cadeiras adaptadas”.²¹¹

O Aluno pode ainda necessitar que o professor lhe faça uma leitura do teste no início da prova assim o professor pode “confirmar que o aluno leu corretamente as perguntas”²¹²

²⁰⁴ “estará sin conexión a internet y con el corrector ortográfico activado o no (...) Al finalizar el examen se debe grabar en un pendrive para llevarlo a imprimir y así poder entregarlo en papel.” (UPV/EHU, 2022, p.5) (Tradução minha)

²⁰⁵ “el alumnado ciego dispondrá de los exámenes en braille, y realizará el examen en aula aparte con ordenador, línea braille, Jaws, etc. (...) Los exámenes se entregarán en papel para su corrección.” (UPV/EHU, 2022, p.5) (Tradução minha)

²⁰⁶ “los exámenes adaptados con textos de tipo y tamaño de letra, interlineado y contrastes específicos, así como ampliaciones de imágenes que sean necesarias” (UPV/EHU, 2022, p.5) (Tradução minha)

²⁰⁷ “el uso de lupa, hoja pautada (...) y otros recursos específicos”. (UPV/EHU, 2022, p.5) (Tradução minha)

²⁰⁸ “siempre habrá una persona cuidadora” (UPV/EHU, 2022, p.5) (Tradução minha)

²⁰⁹ “hay estudiantes que necesitan el apoyo de una tercera persona para escribir el examen. Siempre se hace en aula aparte y el personal que la realiza es gestionado por el servicio” (UPV/EHU, 2022, p.5) (Tradução minha)

²¹⁰ “una baja visión, pérdida auditiva u otras situaciones” (UPV/EHU, 2022, p.5) (Tradução minha)

²¹¹ “las mesas y sillas adaptadas” (UPV/EHU, 2022, pp.5, 6) (Tradução minha)

²¹² “confirmar que ha leído correctamente las preguntas.” (UPV/EHU, 2022, pp. 5, 6) (Tradução minha)

e no final da prova “rever o exame comprovar que não se esqueceu de nenhuma pergunta” que a “grafia é legível” ou a “redação é compreensível”.²¹³

No que diz respeito aos recursos humanos que podem ser mobilizados para ajudar os alunos nas suas necessidades durante as provas refere-se: o “intérprete de língua de signos” que está ao serviço dos alunos surdos e o “especialista em apoio educativo” que é destinado aos alunos com “mobilidade reduzida”. Presta apoio “transcrição” e “ajuda para ir a casa de banho” entre outras ajudas.²¹⁴

Inglaterra

No que diz respeito aos apoios disponíveis para as crianças com Necessidades Educativas Especiais para realização dos exames públicos deste país refere-se (JCQ, 2022, pp.28-71) que existe um Órgão responsável (Awarding Body) por conceder permissão para que sejam feitos ajustes na realização de uma prova pública quando uma pessoa com deficiência estiver em desvantagem substancial na realização a mesma:

Para os alunos que necessitem de mais tempo para realizar a prova é-lhes conferido Tempo extra para completar o exame, que poderá ter as seguintes durações: 25% do tempo da prova, entre 26% e 50% do tempo da prova e mais de 50% da prova. Este último tempo-extra só é concedido em casos excecionais;

Quando o aluno necessite, ser-lhe-á permitido fazer pausas para descanso sendo que estas pausas são supervisionadas;

São fornecidos formatos alternativos para provas;

O aluno que necessite poderá fazer uso de um leitör, uso de um escriba, uso de um altifalante para exames que incluem gravações de áudio, uso de um prompter. Uso de processador de texto

Quando necessário, o aluno também poderá ter à sua disposição um profissional de comunicação (uma pessoa que pode traduzir perguntas para a língua gestual britânica ou para a língua gestual internacional);

²¹³ “Revisar el examen y comprobar que no se ha olvidado ninguna pregunta (...)” “grafia es legible” (...) “la redacción es comprensible” (UPV/EHU, 2022, pp5, 6) (Tradução minha)

²¹⁴ “Intérprete de Lengua de Signos: el alumnado sordo dispondrá de este recurso durante las pruebas (...) Especialistas de Apoyo Educativo: el alumnado con movilidad reducida y dependiente dispondrá durante las pruebas de este recurso para cuidado, transcripción, ayuda en el baño y otros. “(UPV/EHU, 2022, pp5, 6) (Tradução minha)

Poderá ser facultada uma sala separada, diferente daquela que é utilizada pelos restantes colegas de turma para a realização dos exames ;

O aluno poderá estar isento de certas partes da prova.

Finlândia

No que confere à Finlândia refere-se que este país considera que “As avaliações padronizadas não são o formato ideal para avaliar o pensamento crítico ou as habilidades para a vida porque podem não capturar a criatividade, o pensamento independente e outras habilidades dos alunos”²¹⁵ (Franco, 2020, p.2) Refere-se também sobre a flexibilidade existente para que sejam feitas adaptações à avaliação das crianças pelos professores que estes “podem usar vários métodos de ensino e avaliação, dependendo das necessidades dos alunos. O objetivo das provas e avaliações é melhorar a aprendizagem e a educação.” (Niemi, 2015, p.282)²¹⁶ Por essa razão “Os alunos finlandeses fazem a sua primeira avaliação externa padronizada” aquando da “conclusão do curso de nível secundário”²¹⁷ (Franco, 2020, p.3)

Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

Quando se procura a definição de equipa multiprofissional, enfatiza-se que se trata de “um grupo de indivíduos com contributos distintos, com uma metodologia partilhada, frente a um objetivo comum” (Zurro et al, 1991, p.29) ou seja, são “desenhadas ações conjuntas regidas por um objetivo comum, baseado na interação entre pares, em que cada profissional contribui com os seus saberes disciplinares”²¹⁸ (Rivera & Bonilla, 2017, p.6) Ainda quanto às funções que cada elemento desse grupo deve assumir de forma que se cumpram os objetivos do grupo, é dito que “cada membro da equipa assume claramente as suas próprias funções, assim como os interesses comuns do colectivo, e todos os membros compartilham as suas responsabilidades e os seus resultados.” (Zurro et al, 1991, p.29).

²¹⁵ “Standardized assessments are not the optimal format for assessing critical thinking or life skills because they may not capture the creativity, independent thought, and other skills of students” (Franco, 2020, p.2) (Tradução minha)

²¹⁶ "they can use various teaching and assessment methods depending on the students' needs. The purpose of assessments and evaluations is to improve learning and education. " (Niemi, 2015, p.282) (Tradução minha)

²¹⁷ “Finnish students take their first external standardized assessment upon the successful completion of upper secondary level coursework” (Franco, 2020, p.3) (Tradução e adaptação minha)

²¹⁸ “se diseñan acciones conjuntas regidas por un objetivo común, basado en la interacción entre pares, en el que cada experto vierte sus saberes disciplinares (Rivera & Bonilla, 2017, p.6) (Tradução minha)

Sabe-se que “A diversidade nas classes regulares exige colaboração na criação de práticas de ensino inclusivas”²¹⁹ (Paju et al, 2021, p.2) e também que “O estudante com incapacidade, necessita do apoio de um número de especialistas que trabalhem juntos para identificar quais são os seus potenciais e que intervenções podem originar melhores resultados”.²²⁰ (Dettori, 2011, p.72) daí que se destaque a importância de que haja uma “mudança da atitude pessoal”, “atos de nobreza e humildade académica no ato de admitir as limitações profissionais, de escutar e aceitar outras vozes, sugestões e recomendações, frente à complexidade da situação em questão” quando se tem em vista que venha a existir uma “comunicação assertiva” bem como uma “organização do trabalho interdisciplinar”²²¹ entre os vários profissionais responsáveis para “guiar, orientar e definir ações para precisar a problemática central”.²²² (Rivera & Bonilla, 2017, p.5)”. Afirma-se (Doulougeri & Montgomery, 2021, p.76) sobre a importância que os próprios trabalhadores dão atualmente ao trabalho de equipa que “Há uma percepção crescente no local de trabalho de que a produtividade e a eficácia estão ligadas ao trabalho em equipa”. Refere-se que em todos os países em estudo: Portugal, Espanha, Inglaterra e Finlândia há equipas multidisciplinares responsáveis pelo desenvolvimento das crianças com NEE:

Portugal

No que diz respeito a Portugal, é-nos dito sobre as características da Equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva que esta “constitui um recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem, tendo em vista uma leitura alargada, integrada e participada de todos os intervenientes no processo educativo”. É ainda referido que “A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva pode solicitar a colaboração da equipa de saúde escolar dos ACES/ULS, sempre que necessário, com o objetivo de construir uma abordagem participada, integrada e eficaz.” (Pereira, 2018,

²¹⁹ “The diversity in mainstream classes calls for collaboration in creating inclusive teaching practices”. (Paju et al, 2021, p.2) (Tradução minha)

²²⁰ “El estudiante con discapacidad, necesita del apoyo de un numero de especialistas que trabajen juntos para identificar cuáles son sus ponteciales y qué intervenciones pueden garantizar mejores resultados”. (Dettori, 2011, p.72) (Tradução minha)

²²¹ “La comunicación asertiva, así como la organización del trabajo interdisciplinario exige cambios de actitud personal, demanda actos de nobleza y humildad académica en el acto de admitir las limitaciones profesionales, de escuchar y aceptar otras voces, sugerencias y recomendaciones frente a la complejidad de la situación que se atiende”. (Rivera & Bonilla, 2017, p.5) (Tradução e adaptação minha)

²²² “Por lo tanto, un equipo de esta naturaleza tiene la enmienda de establecer objetivos comunes que guíen y orienten su organización a definir acciones para precisar la problemática central.” (Rivera & Bonilla, 2017, p.5) (Tradução e adaptação minha)

p.44, 45). No Decreto-Lei nº 54/2018, CAPÍTULO III, Artigo 12 é referido sobre a composição desta equipa que “Em cada escola é constituída uma equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva. A equipa multidisciplinar é composta por elementos permanentes e por elementos variáveis”

Quanto aos elementos permanentes que compõem a equipa multidisciplinar refere-se “O diretor da escola designa os elementos permanentes da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva e, ouvidos estes, o respetivo coordenador. Compete ainda ao diretor indicar qual o local de funcionamento da equipa.” (Pereira, 2018, p.44) E estes são: “Um dos docentes que coadjuva o diretor; Um docente de educação especial; Três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino; Um psicólogo.” (Decreto-Lei nº 54/2018, CAPÍTULO III, Artigo 12)

No que confere aos “elementos variáveis da equipa multidisciplinar” salienta-se que é o “coordenador da equipa multidisciplinar” o responsável por “identificar os elementos variáveis da equipa multidisciplinar” (Pereira, 2018, p.44). Quanto aos membros que constituem esta equipa refere-se: “o docente titular de grupo/turma ou o diretor de turma do aluno, consoante o caso, outros docentes do aluno, técnicos do centro de recurso para a inclusão (CRI) e outros técnicos que intervêm com o aluno”. (Decreto-Lei nº 54/2018, CAPÍTULO III, Artigo 12) Quanto às competências da equipa multidisciplinar é importante salientar que esta procurará:

“Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva;

Propor medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar;

Acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem;

Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas;

Elaborar o relatório técnico-pedagógico previsto no artigo 21.º e, se aplicável, o programa educativo individual, previsto no artigo 24.º e o plano individual de transição, previsto no artigo 25.º;

Acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem”. (Pereira, 2018, 45)

Espanha

Referente a Espanha, salienta-se que a equipa responsável por determinar “as necessidades específicas de apoio, que podem apresentar os alunos/as, por NEE, dificuldades específicas de aprendizagem, altas capacidades, incorporação tardia ao sistema educativo espanhol”²²³. (Plena Inclusión, 2015, p.41) é denominada por “Equipa de Orientação Educativa e Psicopedagógica”²²⁴. É dito por Cortés & Gómez (2020, p.329) sobre a orientação educativa que é fornecida por estas equipas que “se organiza de diferentes maneiras em função das etapas educativas e das comunidades autónomas”. Este recurso (“Departamentos de Orientação”) é quase totalmente em todo o país, um recurso interno da própria instituição, à excepção da Catalunha. (Cortés & Gómez, 2020, p.326)^{225 226227}

É importante inferir sobre a “intervenção dos serviços”²²⁸ da Equipa de Orientação Educativa e Psicopedagógica que estes serviços são postos em marcha pelo professor quando “não são suficientes as medidas ordinárias de atenção à diversidade”. Refere-se: “reforço educativo, ação tutorial, trabalho em aprendizagem cooperativa, adaptações à metodologia da aula, diferentes tipos de avaliação, etc”.²²⁹

²²³ . “Determinan las necesidades específicas de apoyo, que puedan presentar los alumnos/as, por necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades, incorporación tardía al sistema educativo español” (Plena Inclusión, 2015, p.41)

²²⁴ “Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica” (Cortés & Gómez, 2020, p.327) (Tradução minha)

²²⁵ “La orientación está organizada a través de los Departamentos de Orientación que se encuentran dentro de los institutos (a excepción de Cataluña, (...) y son un recurso externo al centro).” (Cortés & Gómez, 2020, p.326) (Tradução e Adaptação minha)

²²⁶ “Nas etapas infantis (dos 0 aos 6 anos) e Primária (dos 6 aos 12 anos) é onde encontramos as maiores diferenças entre Comunidades Autónomas na Estrutura de Orientação” (Cortés & Gómez, 2020, p.326) Traduzido de “En las etapas de Infantil (de 0 a 6 años) y Primaria (de 6 a 12 años) es donde encontramos las mayores diferencias entre Comunidades Autónomas en la estructura de la orientación” (Cortés & Gómez, 2020, p.326) (Tradução minha)

²²⁷ “La orientación educativa se organiza de diferentes maneras en función de las etapas educativas y las comunidades autónomas”. (Cortés & Gómez, 2020, p.326) (Tradução minha)

²²⁸ “intervención de los servicios de orientación” (Cortés & Gómez, 2020, p.329) (Tradução minha)

²²⁹ Medidas ordinarias de atención a la diversidad” (...) (refuerzo educativo, acción tutorial, trabajo en aprendizaje cooperativo, adaptaciones en la metodología del aula, diferentes tipos de evaluación, etc.) (Cortés & Gómez, 2020, p.329) (Tradução minha)

No que confere à composição destas “equipas multidisciplinares” (Castañeda & Guijarro, 2020, p.12) trata-se de “equipas formadas por distintos perfis profissionais”²³⁰. (Plena Inclusión, 2015, p.41) Para além de ser formada por Professores de Educação Especial (Dettori, 2011, p.72) ²³¹ é constituída “por um especialista em Psicologia ou Pedagogia, um mestre de Pedagogia terapêutica (PT), (...) um mestre de Audição e Linguagem (AL) e um professor Técnico em Serviços à Comunidade (PTSC)”²³² Salienta-se a “colaboração” entre as Equipas de Orientação Educativa e Psicopedagógica e os serviços de saúde para que seja feita uma avaliação de “maneira mais integral” (Cortés & Gómez, 2020, pp.327, 328)²³³

Sobre as funções das Equipas de Orientação Educativa e Psicopedagógica é de referir (Cortés & Gómez, 2020, p.328) que estas equipa intervêm em três âmbitos, sendo eles:

- “- Apoio ao proceso de ensino-aprendizagem dos alunos;
- Apoio ao plano de ação tutorial;
- Apoio aos plano de orientação académica e profissional.”²³⁴

Inglaterra

Quanto à Inglaterra é importante enfatizar que este país refere-se à “colaboração” como sendo um elemento essencial para que as crianças e jovens com NEE ou deficiência possam alcançar os seus objetivos pessoais, os melhores resultados a nível escolar bem como outros objetivos de cariz profissional: conseguir um emprego e viver da forma mais independente possível. Para que tal ocorra os serviços locais de educação, saúde e assistência social desenvolvem um trabalho em parceria. Esta foi a forma encontrada para que os alunos venham a receber o “apoio certo”²³⁵.

²³⁰ “equipos formados por distintos perfiles profesionales” (Plena Inclusión, 2015, p.41) (Tradução minha)

²³¹ “Profesores de educación especial” (Dettori, 2011, 72) (Tradução minha)

²³² “por un especialista en Psicología o Pedagogía, un maestro de Pedagogía terapéutica (PT) y, en su caso, un maestro de Audición y lenguaje (AL) y un profesor técnico en servicios a la comunidad (PTSC).” (Cortés & Gómez, 2020, p.328) (Tradução minha)

²³³ “Los EOEPs realizan un proceso de evaluación psicopedagógica (...) En muchas ocasiones, es conveniente la aportación de aspectos médicos (...) que favorezcan una valoración del alumno de manera más integral.” (Cortés & Gómez, 2020, pp.327, 328) (Tradução e adaptação minha)

²³⁴ “Sus funciones están relacionadas con tres ámbitos: • Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos; • Apoyo al plan de acción tutorial; • Apoyo al plan de orientación académica y profesional.” (Cortés & Gómez, 2020, 328) (Tradução minha)

²³⁵ “the right support”. (DfS/DoH, 2015, p.24) (Tradução e adaptação minha)

Quando nos referimos ao apoio oferecido nas escolas inglesas aos alunos identificados com NEE é importante referir que para que seja realizada “uma análise clara às necessidades do aluno” é de maior importância a colaboração entre o professor da turma ou da disciplina e o SENCO.. (DfS/DoH, 2015, 100) Refere-se (Takala & Pirttimaa & Törmänen, 2009, p.163) sobre as funções dos SENCos estas imbricam na elaboração de acordos educativos e na maior parte das questões que dizem respeito ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais”. Salienta-se ainda sobre outras responsabilidades que estes elementos têm: identificar, avaliar, supervisionar e coordenar todas as necessidades especiais, como são também os responsáveis pela elaboração dos planos educativos individuais e por orientar os professores que também acompanham os alunos com NEE. No que diz respeito à equipa multidisciplinar com que trabalham .na senda da procura das melhores soluções para cada aluno, enfatiza-se que desenvolvem um trabalho em parceria com um vasto grupo de assistentes, pais e terapeutas”. Sendo eles:

sendo eles:

“ • psicólogos educativos;

• Serviços de Saúde Mental da Criança e do Adolescente (CAMHS)

• professores especializados ou serviços de apoio, incluindo professores especializados com qualificação obrigatória para crianças com deficiência auditiva e visual, incluindo deficiência multissensorial, e para pessoas com deficiência física. (As turmas de ensino de crianças com deficiência sensorial devem possuir uma qualificação apropriada aprovada pela Secretaria de Estado. Os professores que trabalham como consultores para apoiar esses alunos também devem possuir a qualificação apropriada.)

• terapeutas (incluindo fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas)”²³⁶

Finlândia

²³⁶ “ • educational psychologists • Child and Adolescent Mental Health Services (CAMHS) • specialist teachers or support services, including specialist teachers with a mandatory qualification for children with hearing and vision impairment , including multi-sensory impairment, and for those with a physical disability. (Those teaching classes of children with sensory impairment must hold an appropriate qualification approved by the Secretary of State. Teachers working in an advisory role to support such pupils should also hold the appropriate qualification.) • therapists (including speech and language therapists, occupational therapists and physiotherapists)” (DfS/DoH, 2015, p.103) (Tradução minha)

No que diz respeito à Finlândia salienta-se sobre as equipas multidisciplinares que trabalham diretamente com as crianças com NEE que existem duas formas de as categorizar, ou seja, estas podem ser categorizadas em Equipas de Intervenção Preferencial (PIT) e Equipas de Saúde de Base Escolar. Sobre as funções que cada uma destas equipas desenvolve salienta-se que as Equipas de Intervenção Preferencial trabalham na senda da inclusão dos alunos, por sua vez, a Equipa de Saúde de Base Escola desenvolve o seu trabalho na área da saúde, mais especificamente na área da saúde mental e serviços sociais dentro da construção escolar (Vainikainen et al, 2015, 139) Quanto à constituição da equipa que presta apoio psicossocial, a equipa de Saúde, esta é formada por psicólogos escolares, assistentes sociais e enfermeiros escolares. Pretendem “fortalecer a capacidade das aprendizagem dos alunos e capacitá-los a assumir a responsabilidade pelos seus próprios estudos.” (Halinen & Järvinen, 2008, p.91)²³⁷ Salienta-se ainda que esta equipa multidisciplinar se reúne periodicamente, duas vezes por mês, onde se debate sobre o progresso dos alunos que estão a receber apoio. Cada caso é analisado de forma individual para que se possa conhecer o progresso realizado por cada um. (Pérez & Casanovas, 2019, p.169)

Tabela Comparativa 3

Tendo em conta os pontos abordados anteriormente: Flexibilidade Curricular, Participação dos pais ou encarregados de educação, Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, Mobilização de medidas de Suporte à Aprendizagem a à Inclusão, Avaliação, Progressão e Certificação das Aprendizagens, Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva foi possível elaborar uma tabela comparativa para os países em estudo, veja-se:

	<u>Financiamento</u>	<u>Flexibilidade e Curricular</u>	<u>Participação dos pais ou encarregados de educação</u>	<u>Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão</u>	<u>Mobilização de medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão</u>	<u>Avaliação, Progressão e Certificação das Aprendizagens</u>	<u>Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva</u>
Portugal	Governo Central	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Espanha	Governo Central	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

²³⁷ “to strengthen students’ learning capacity and empower them to take responsibility for their own studies.” (Halinen & Järvinen, 2008, 91) (Tradução minha)

Inglaterra	Governo Local	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Finlândia	Governo Local	Sim	Sim	Sim	-----	Sim	Sim

Tabela 3 – Vetores analisados

Portugal

Recursos Específicos de apoio à aprendizagem e à Inclusão

É importante dizer que em Portugal existe o dever, por parte das escolas, de responder às necessidades individuais e coletivas que os alunos apresentam ao longo do seu processo de escolarização e por essa razão é mobilizado “um conjunto de recursos específicos”. (Pereira, 2018, p.49) Salienta-se os “recursos humanos”, os “recursos organizacionais específicos” e os “recursos específicos existentes na comunidade”:

Recursos Humanos

No que diz respeito aos recursos humanos específicos salienta-se: Os docentes de educação especial, os Técnicos Especializados e os Assistentes operacionais (preferencialmente com formação específica).

Recursos Organizacionais Específicos

Quando se pensa em incluir o máximo número de crianças na mesma sala de aula, atendendo à sua heterogeneidade e diversidade refere-se que essa mudança “rumo à inclusão” só é possível quando existe um “repensar a escola em todas as suas dimensões”. Quanto ao carácter destes recursos é dito por Pereira (2018, p.50) que “os espaços de apoio devem organizar-se de forma integrada, inserindo-se no continuum de respostas educativas disponibilizadas pela escola e privilegiando uma ação eminentemente colaborativa, no apoio aos docentes titulares dos grupos ou turmas”. (Pereira, 2018, p.50)

Quando se perspetiva o “nível organizacional” há que ter em atenção a “reorganização dos recursos, humanos e materiais” onde é dado o máximo destaque aos sistemas de apoio ao invés de se destacar o ensino individualizado ou seja, passa-se “de uma

organização orientada para o apoio individual para sistemas de apoio capazes de responder com qualidade a todos os alunos.”. (Pereira, 2018, p.50)

Refere-se sobre o trabalho dos sistemas de apoio que estes incidem na identificação de barreiras e na definição conjunta de estratégias pedagógicas pois pretende-se promover a “interação com os pares” e favorecer o desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem de cada aluno. (Pereira, 2018, p.50)

Centro de Apoio à Aprendizagem

No que diz respeito ao Centro de Apoio à Aprendizagem salienta-se que esta estrutura de apoio está presente em cada um dos agrupamentos de escolas existente no país e é constituída por “recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola”. É de referir que este centro dá o maior destaque à colaboração entre as restantes estruturas e serviços da escola para que assim se consiga responder de forma profícua à inclusão de crianças e jovens não apenas no contexto escolar mas também no contexto social. Quanto se pensa na missão do centro, este conta com objetivos gerais e objetivos específicos.²³⁸ Refere Pereira (2018, p.51) que “A ação deste centro organiza-se segundo dois eixos:

- (i) suporte aos docentes responsáveis pelos grupos ou turmas e
- (ii) complementaridade, com carácter subsidiário, ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos”.

Escolas de referência no domínio da visão

Segundo Pereira (2018, p.52) no que diz respeito às escolas de referência no domínio da visão refere-se que se trata de uma resposta que só é possível de dar com recurso a “recursos humanos e materiais altamente especializados” ou seja, a formação dos docentes do ensino especial deverá ser em “educação especial no domínio da visão”. Quanto aos equipamentos a utilizar salienta-se que deve tratar-se de “equipamentos e outros materiais que permitam o acesso ao currículo”. Refere-se a importância da “introdução de áreas curriculares específicas” com o objetivo do aluno poder aceder aos conteúdos curriculares comuns bem como ter uma participação ativa e autónoma nas atividades e ambiente escolares assim como na comunidade.

²³⁸ Conferir Pereira (2018, 50)

No que confere à resposta educativa disponibilizada pelas escolas de referência no domínio da visão referem-se as seguintes áreas:

“ • Literacia braille contemplando a aplicação de todas as grafias específicas;

• Orientação e Mobilidade;

• Produtos de apoio para acesso ao currículo;

• Atividades de vida diária e competências sociais.” (Pereira, 2018, p.53)

É importante salientar quanto aos meios de acesso à leitura em que as escolas de referência do domínio da visão incidem que para além da “utilização do braille, como principal meio de acesso à leitura e escrita, os alunos devem, à medida que progredem na escolaridade, ser ensinados a utilizar, de forma complementar, produtos de apoio para acesso à informação e à comunicação.” Refere-se os instrumentos fundamentais neste domínio: “Os computadores, equipados com leitores de ecrã e linhas braille”. (Pereira, 2018, p.54)

Escolas de referência para a Educação Bilingue

No que diz respeito às escolas de referência para a educação bilingue refere-se que têm na sua base a implementação de um modelo de educação bilingue e procura-se desta forma a inclusão escolar e social de crianças e jovens surdos. Assume-se :

(i) “o reconhecimento da língua gestual como língua natural e primeira das crianças surdas (L1);

(ii) o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa como língua segunda (L2), na modalidade escrita e dependendo de capacidades individuais, na modalidade oral.” (Pereira, 2018, pp.55, 56)

Refere-se sobre a equipa de trabalho das escolas de referência para a Educação Bilingue os seguintes intervenientes:

Quanto aos docentes responsáveis por lecionar a disciplina de Língua Gestual Portuguesa (os programas de Língua Gestual Portuguesa) salienta-se que são os docentes de Língua Gestual Portuguesa sendo também estes profissionais responsáveis pelo “desenvolvimento, acompanhamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem; a elaboração de materiais didáticos de apoio à aprendizagem da LGP; o

desenvolvimento de atividades de interação e de divulgação da LGP na comunidade escolar.” (Pereira, 2018, p.57)

Salienta-se que quem leciona a disciplina de Língua Portuguesa são os docentes ouvintes com habilitações para a docência.

Refere-se ainda que quem leciona turmas de alunos surdos e apoia os alunos surdos no reforço e antecipação das aprendizagens, no domínio da leitura e escrita, elabora e adapta materiais sempre que tal seja necessário são os docentes de educação especial, com formação na área da surdez.

Quanto ao mediador da comunicação que não tem funções na docência refere-se o intérprete de LGP. Este traduz da LGP para a língua portuguesa oral e vice-versa. (Pereira, 2018, p.57)

Escolas de referência para a Intervenção Precoce na Infância

No que diz respeito à aquisição de habilidades linguísticas, comunicativas, sociais, cognitivas e motoras refere-se que os primeiros anos são de maior relevância pois “possibilitarão a autonomia e interacção adequada do indivíduo com o meio circundante.” (Pinto & Ferronha, 2011, p.166) por essa razão vê-se como sendo fulcral “uma intervenção em idades precoces para prevenir ou atenuar problemas de desenvolvimento” (Pereira, 2018, p.58) sempre que as crianças apresentem “alterações do desenvolvimento ou risco grave de atraso (biológico, psicoafectivo ou ambiental” (Pinto & Ferronha, 2011, p.166)

Em Portugal refere-se um conjunto de medidas de apoio integrado, destinado a “crianças entre os zero aos seis anos” (Pereira, 2018, p.58) “bem como às respectivas famílias” (Pinto & Ferronha, 2011, p.166) que inclui ações de prevenção e reabilitação, no âmbito da saúde, educação e ação social que se designa por Intervenção Precoce na Infância (IPI). Para que fosse possível garantir este serviço a nível nacional foi criado o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) , ou seja, a Intervenção Precoce na Infância funciona através do Serviço Nacional de Intervenção Precoce na Infância e tem o objetivo de assegurar os meios mais benéficos para o desenvolvimento do indivíduo, melhorando a interação familiar com vista à capacitação do desenvolvimento autónomo da criança.

Centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação (CRTIC)

Quando se pensa na necessidade de realizar uma determinada tarefa e por uma questão de incapacidade motora ou cognitiva se torna mais difícil a execução da mesma refere-se a importância da utilização de produtos de apoio. Segundo Pereira (2018, p.60) um produto de apoio é “qualquer dispositivo ou sistema que permita aos alunos realizar uma atividade escolar, que de outra forma não conseguiriam”. Tendo acesso aos produtos de apoio o aluno pode de forma mais fácil aceder ao currículo bem como aos diversos contextos em que participa.

É importante referir que a rede de Centros de Recursos TIC para a Educação Especial (CRTIC) foi criada com o objetivo de dar a conhecer como as tecnologias de apoio à aprendizagem são um produto de apoio muito importante para os alunos com necessidades especiais.(Brandão, s/data, p.4)

No que diz respeito aos CRTIC refere-se que se trata de “serviços especializados que têm como missão apoiar as escolas na promoção do sucesso educativo dos alunos sempre que sejam necessários produtos de apoio” (Pereira, 2018, p.60). Também o Centro de Recursos para a Educação Especial (2018, 6) refere sobre os recursos destes serviços que “Os CRTIC dispõem de instalações próprias, apetrechadas com tecnologias de apoio”²³⁹ Estes serviços são responsáveis pela prescrição, aconselhamento, seleção e adaptação dos mesmos.

Recursos específicos existentes na comunidade

No que confere aos “recursos específicos existentes na comunidade” salientam-se:

Equipais locais de intervenção precoce (ELI)

No que diz respeito às Equipas Locais de Intervenção Precoce do SNIPI, denominadas também por ELIs, salienta-se que integram representantes da Saúde, da Educação e da Segurança Social, entre outras entidades. É importante salientar que “As ELIs desenvolvem e concretizam, a nível local, a intervenção do SNIPI”. No que diz respeito ao local onde estas equipas operam refere-se que “têm sede preferencialmente em

²³⁹ Para conhecer as tecnologias disponíveis nos CRTIC conferir Centro de Recursos para a Educação Especial (2018, p.16)

Centros de Saúde”. Salienta-se que são equipas pluridisciplinares, com funcionamento transdisciplinar assente em parcerias institucionais. (Pinto & Ferronha, 2011, p.166).

Refere-se a existência da Comissão de Coordenação Regional que nomeia os coordenadores destas equipas e quanto à área em que desenvolvem as suas funções é-nos dito que “desenvolvem a sua actividade a nível municipal, agregando-se em vários municípios ou desagregando-se em freguesias conforme a densidade populacional do seu território de competência” . (Pinto & Ferronha, 2011, p.166).

Entre as várias funções das ELIs destacadas por Pinto e Ferronha (2011, pp.166, 167) refere-se:

- “– Identificar as crianças e famílias imediatamente elegíveis para acompanhamento pelo SNIPI;
- Assegurar a vigilância às crianças e famílias que, embora não imediatamente elegíveis, requerem avaliação periódica, devido à natureza dos seus factores de risco e possibilidades de evolução;
- Encaminhar crianças e familiares não elegíveis, mas carenciadas de apoio social;
- Articular, sempre que se justifique, com as comissões de protecção de crianças e jovens (CPCJ) e com os núcleos de apoio às crianças e jovens em risco (NACJR) ou outras entidades com actividade na área da protecção infantil;”

Equipas de saúde escolar dos ACES/ULS

Quanto ao papel da Saúde Escolar refere-se que pretende que as crianças/jovens e famílias tenham acesso a um Ensino Inclusivo centrado no desenvolvimento, físico e psicossocial, assegurando o desenvolvimento do potencial de cada aluno e permitir às crianças e jovens a protecção dos seus direitos, na aceitação da diferença, na promoção de atitudes de respeito, do reconhecimento do valor e do mérito pessoal.

Salienta-se também sobre as Equipas de Saúde Escolar dos ACeS/ULS são Equipas de Profissionais de Saúde dos Agrupamentos de Centros de Saúde ou das Unidades Locais de Saúde (ACeS/ULS) que, perante a referenciação de crianças ou jovens com Necessidades de Saúde Especiais, articula com as Equipas de Saúde Familiar e outros serviços de saúde, a família e a escola, com as quais elabora um Plano de Saúde Individual, apoiando a sua implementação, monitorização e eventual revisão. (Pereira, 2018, p.45)

Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ)

Quando se pensa nos maus-tratos sofridos pelas crianças, muitas vezes por parte dos seus próprios cuidadores, é importante frisar que é uma realidade à qual não se pode ficar indiferente pois acarreta implicações de grandes dimensões para a sociedade bem como para a criança que sofre os maus tratos e por essa razão o estado Português criou as CPCJ que são responsáveis pelas medidas a aplicar para promover e proteger os direitos das crianças que se encontram numa situação de perigo quer-se com isto dizer que “têm por objecto a promoção e protecção das crianças em perigo, por forma a garantir o seu bem-estar e desenvolvimento integral”. (Montano, s/data, p.67)

Centros de recursos para a inclusão (CRI)

No que diz respeito aos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), refere-se que são serviços especializados, que estão sobre o domínio do Ministério da Educação, que têm como objetivo dar suporte às escolas para que se cumpra o papel da educação destinado a alunos detentores de medidas adicionais definidas no RTP e PEI. (Pereira, 2018, p.62) e tudo isto é conseguido “através da facilitação do acesso ao ensino, à formação, ao trabalho, ao lazer, à participação social e à vida autónoma, promovendo o máximo de potencial de cada aluno em parceria com as estruturas existentes na comunidade”. Salienta-se que se trata de um trabalho de “parceria pedagógica e de desenvolvimento com a escolas” onde são prestados “serviços especializados como facilitadores da implementação de políticas e de práticas de educação inclusiva.” (Pereira, 2018, p.62) É de enfatizar também que a abordagem da equipa do CRI coloca o aluno no centro, ao se perspetivar a inclusão “que prevê a igualdade de oportunidades, na interação entre este e

os ambientes nos quais participa, com vista a otimizar o seu potencial de desempenho ocupacional” (Reis, 2020, p.86)

Espanha

No que diz respeito aos recursos organizacionais específicos e aos recursos específicos existentes na comunidade deste país é importante frisar que de região para região estes alteram por essa razão optamos por referir nas páginas que se seguem os recursos da comunidade de Madrid devido ao facto de ser a comunidade para a qual foi possível recolher mais informação relativamente a estas questões.

Recursos Organizacionais Específicos

Centro de Recursos Educativos (CRE) e Serviço de Escolaridade Combinada Compartilhada

No que diz respeito a Espanha, perspetivando o meio académico, refere-se que para dar apoio a casos de crianças e jovens que tenham perda de visão e possam “recuperar o quanto antes a autonomia perdida e seguir o ritmo de aprendizagem, o aluno deve adquirir alguns conhecimentos e destrezas”²⁴⁰ e para que isso ocorra existe o Centro de Recursos Educativos (CRE) e o Serviço de Escolaridade Combinada Compartilhada (SECC) dos quais “o aluno da escola regular pode fazer uso”²⁴¹. Refere-se (Pereira & de la Torre, 2010, pp.1, 2) que se trata “de uma fórmula eficaz, por se encontrarem reunidos no mesmo centro todos os apoios necessários e os profissionais adequados para prestar esses serviços” pois entende-se que a “a perda de visão é um facto de importantes repercussões pessoais, familiares e sociais (...) e em âmbitos como o académico”²⁴² (Pereira & de la Torre, 2010, pp1, 2)

C.E.P para alunos com Incapacidade Motora

²⁴⁰ “recuperar lo antes posible la autonomía perdida y seguir el ritmo de aprendizaje, al alumno le urge adquirir unos conocimientos y destrezas” (Pereira & de la Torre, 2010, pp. 1, 2) (Tradução minha)

²⁴¹ “el alumno de la escuela ordinaria puede hacer uso, en el CRE (Centro de Recursos Educativos de la ONCE), del Servicio de Escolaridad Combinada Compartida (SECC), como una fórmula eficaz, por encontrarse reunidos en el mismo centro todos los apoyos necesarios y los profesionales adecuados para prestarlos.” (Pereira & de la Torre, 2010, pp.1, 2) (Tradução e adaptação minha)

²⁴² “La perdida de visión es un hecho de importantes repercusiones personales, familiares, sociales (...) y en ámbitos como el académico”. (Pereira & de la Torre, 2010, p.1) (Tradução minha)

No que diz respeito ao Centros de Escolarização Preferencial para alunos com incapacidade motora (“Centros de escolarización preferente para alumnado con Discapacidad Motora”) refere-se que se trata de um apoio facultado aos alunos com Incapacidade Motora e é prestado nas escolas. É um serviço que pretende assegurar apoios técnicos e tecnológicos aos alunos com este tipo de incapacidade para que desta forma possam aceder plenamente à informação curricular. (Comunidad de Madrid, s/data, s/página)²⁴³

Quanto aos especialistas que trabalham nestes centros refere-se: Professores especialistas em Pedagogia Terapêutica e Audição e Linguagem, Técnicos Educativos, Fisioterapeutas e Enfermeiros.

Centros Ordinários de escolarização preferencial para alunos com necessidades educativas especiais derivadas de Transtornos Gerais do Desenvolvimento

No que diz respeito aos centros ordinários de escolarização preferencial para alunos com necessidades educativas especiais derivadas de Transtornos Gerais do Desenvolvimento (“Centros ordinarios de escolarización preferente para alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de Trastornos Generalizados del Desarrollo”) refere-se que é uma valência existente nas escolas regulares e incluem uma rede de apoios educativos ampla. (Comunidad de Madrid, s/data, s/página).

Quanto ao objetivo da prestação destes serviços enfatiza-se que pretendem facilitar o desenvolvimento e a aquisição de competências pessoais e aprendizagens funcionais. Nestes centros o aluno trabalha sobre o currículo num espaço específico denominado por “aula de apoio” e é integrado também nas atividades sociais e letivas da sua turma, naquelas que pode integrar. Sabe-se sobre o tempo de permanência do aluno na “aula de apoio” que varia de acordo com as suas possibilidades mas o objetivo deste centro é integrar o aluno na totalidade o aluno no horário da sua turma. (Comunidad de Madrid, s/data, s/página).

Sobre os profissionais que trabalham nestes centros refere-se: um Mestre especialista em Pedagogía Terapêutica e/ou audição e linguagem, um Técnico Especialista ou um Integrador social. (Comunidad de Madrid, s/data, s/página)²⁴⁴

²⁴³ [Escolarización preferente para las necesidades educativas especiales | Comunidad de Madrid](#)

²⁴⁴ [Escolarización preferente para las necesidades educativas especiales | Comunidad de Madrid](#)

Recursos específicos existentes na comunidade

Centros de Desenvolvimento Infantil e Atenção Antecipada (CDIAT)

Em Espanha refere-se a existência dos “Centros de Desenvolvimento Infantil e Atenção Antecipada (CDIAT)” e definem-se como serviços autónomos que trabalham com crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos de idade que apresentem problemas no seu desenvolvimento e/ou com crianças que possam apresentar risco de vir a adquirir problemas no seu desenvolvimento. (Libro Blanco, 2005, p.23)

Salienta-se que se trata de um trabalho colaborativo entre os profissionais dos CDIAT e a escola. Quanto ao primeiro momento de colaboração entre estas duas entidades refere-se sobre os primeiros que devem informar a escola sobre a situação da criança e da família no momento da sua integração. Após este primeiro momento colaborativo preconiza-se que, em parceria, com a equipa escolar e com os educadores poderão fixar espaços nos quais revejam ou discutam os objetivos pedagógicos, as estratégias de aprendizagem e a utilização de recursos materiais ou pessoais para poder cumprir os objetivos pré-estabelecidos. (Libro Blanco, 2005, p.27)

C.E.P para alumnado con Discapacidad Auditiva

No que diz respeito aos Centros de Escolarização Preferencial para alunos com Incapacidade Auditiva (“Centros de escolarización preferente para alumnado con Discapacidad Auditiva”) refere-se que se trata de um recurso que a comunidade possui para responder de forma efetiva às necessidades educativas dos alunos com incapacidade auditiva e caracteriza-se por ser um centro onde a qualidade do serviço prestado é superior àquela que é oferecida pelas escola devido ao facto de existir “uma maior formação dos professores no âmbito desta incapacidade”²⁴⁵. É importante também enfatizar que o trabalho destes profissionais (professores para alunos surdos, especialistas em linguagem gestual) é realizado em parceria com a Equipa de Orientação Educativa e Psicopedagógica específica de Incapacidade Auditiva

Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica

²⁴⁵ “una mayor formacion del profesorado en el ámbito de esta discapacidad”

No que confere às Equipas de Orientação Educativa e Psicopedagógica refere-se que é um recurso da comunidade que trabalha diretamente com as escolas da sua zona territorial de referência e a sua intervenção é dirigida a um grupo de alunos ou é destinada diretamente a um aluno em específico.

Quanto à composição destas equipas refere-se que são formadas por professores especialistas em Orientação Educativa , por Professores Técnicos de Serviços à Comunidade e também por Mestres especializados em Audição e Linguagem e Pedagogia Terapêutica.

Inglaterra

Recursos Organizacionais específicos

Additionally Resourced Mainstream Schools for Learners With Visual Impairment

No que diz respeito aos Centros de Recursos Para Crianças e Jovens Com Deficiência Visual (Additionally Resourced Mainstream Schools for Learners With Visual Impairment) refere-se que são parte integrante de uma escola regular e têm como objetivo prestar o apoio necessário às crianças e jovens com deficiência visual para que assim as suas necessidades sejam supridas, sejam elas a nível de desempenho escolar como a nível relacional com os seu grupo de pares. (RNIB, 2012, p.5)

Quanto aos profissionais que trabalham neste campo refere-se que para são os professores e os assistentes dos professores e para desempenharem esta função é obrigatório, para os professores, terem formação em deficiência visual (QTVI) também os assistentes dos professores deverão ter formação nesta área para que possam desenvolver tarefas com este público-alvo, destacando-se o conhecimento necessário de braille (RNIB, 2012, p.5).

Enhanced Resource Provisions for Deaf Learners

No que diz respeito ao Enhanced Resource Provisions for Deaf Learners (Provisão de recursos aprimorados para alunos surdos) refere-se que se trata de um serviço gerido pela autoridade local que é ministrado principalmente nas escolas públicas e tem como objetivo dar apoio a crianças surdas bem como aos pais dessas crianças. Trata-se de um serviço que não se encontra presente em todas as escolas públicas mas enfatiza-se que

em todo o Reino Unido, cerca de 250 escolas têm recursos adicionais na escola para alunos surdos. Salienta-se que este apoio além de ser obtido pelas crianças nas escolas (ou creches) é obtido também ao domicílio. Enfatiza-se ainda que este serviço trabalha diretamente com essas mesmas creches, escolas e outras instituições onde a criança surda se desenvolve. (The National Deaf Children's Society, 2020, s/página)

Quanto ao apoio prestado refere-se: Surdez em crianças, linguagem e comunicação, aparelhos auditivos da criança, questões relacionadas com ser o pai de uma criança surda, educação da criança surda, apoio para que a família consiga vagas em creches, “playgroups” e escolas. . (The National Deaf Children's Society, 2020, s/página)

No que diz respeito aos profissionais que compõem este serviço salienta-se: O Professor de Surdos (ToD), Fonoaudiólogos e Psicólogos escolares.

Quanto às funções dos Professores de Surdos salienta-se que prestam apoio às crianças surdas, aos pais das crianças e aos familiares e trabalham em parceria com outros profissionais que estão envolvidos no processo de educação da criança surda.

Salienta-se que para muitas famílias o professor dos surdos pode ser o principal responsável por coordenar o serviço de apoio durante primeiros anos da família da criança surda. . (The National Deaf Children's Society, 2020, s/página)

Quanto aos fonoaudiólogos refere-se que detém uma qualificação reconhecida em audiologia além de serem professores qualificados para trabalhar com surdos e quanto às suas funções é referido que fornecem ou ajudam com testes auditivos e revisões de aparelhos auditivos para crianças e trabalham na acústica dos espaços escolares para que possam ser criadas melhores condições de escuta para alunos com perda auditiva. . (The National Deaf Children's Society, 2020, s/página)

Quanto ao papel dos psicólogos escolares refere-se que têm como função ajudar as escolas a desenvolver diferentes formas de trabalhar com crianças e também ajudam as crianças a desenvolver a sua comunicação. . (The National Deaf Children's Society, 2020, s/página)

É importante salientar que neste país os funcionários da escola recebem formação para poder comunicar de forma efetiva com as crianças surdas. . (The National Deaf Children's Society, 2020, s/página)

Recursos específicos existentes na comunidade

Sure Start Children's Centre

No que diz respeito à Intervenção Precoce na Inglaterra refere-se que este serviço neste país é denominado por “Sure Start Children's Centre” e é um recurso da comunidade ou seja, o desenvolvimento destes centros é da responsabilidade dos governos locais e têm como principal objetivo melhorar as oportunidades de vida das crianças proporcionando a todas as famílias com crianças menores de 5 anos o acesso a serviços de educação de alta qualidade ,serviços de saúde (infantil) e apoio familiar (apoio social, pessoal e emocional, comunicativo e literário, pobreza infantil, presta-se auxílio a pais jovens bem como a grupos minoritários excluídos.) como pretende também facultar às crianças o apoio necessário para que seja feita a melhor transição do Jardim de Infância (Early Years) para a escola. (DfES, 2006, p.7)

Como já foi referido, o Sure Start Children's Centre não procura só ajudar as crianças como também pretende ajudar as famílias dessas crianças. Salienta-se ainda que este centro apoia as famílias, pais, encarregados de Educação que se encontram sem emprego a procurar um. Esta é uma das estratégias utilizadas por este centro para “tirar as famílias de uma situação de pobreza”.²⁴⁶ Trata-se dum serviço em que se pretende que exista cooperação entre os pais das crianças e os profissionais destes centros de forma que possam ser identificadas as necessidades existentes no seio familiar e supridas posteriormente através desse apoio que os centros prestam. (DfES, 2006, pp. 8, 12)

Child Protection

No que diz respeito à proteção infantil na Inglaterra salienta-se que o órgão responsável pela legislação, políticas e orientações para o funcionamento do sistema de proteção infantil é o Departamento de Educação (Department for Education (DfE)). É importante dizer-se também que o Departamento de Educação trabalha a nível local com os designados parceiros locais de proteção (“Local Safeguarding Partners”). (Child Safeguarding Practice Review Panel, 2022, p.108)

²⁴⁶ “help lift families out of poverty” (DfEs.2006, p.8) (Tradução minha)

Quanto às entidades responsáveis ("Local safeguarding partners") por coordenar a implementação das políticas, procedimentos e orientações que o Departamento de Educação legisla, de forma a garantir a proteção e o bem-estar infantil, refere-se: a polícia, As Autoridades Locais e o Conselho de Cuidados Integrados (ICB). (Her Majesty's Government, 2018, p. 88)

School Health Teams

No que diz respeito às Equipas de Saúde Escolar (School Health Teams) refere-se que são responsáveis por prestar serviços de saúde nas escolas, mais especificamente, são responsáveis por administrar nas escolas o Programa de Escolas Saudáveis ("Healthy Schools Programme") que tem na sua base cinco fundamentos: sê saudável, mantém-me seguro, desfrutar e realizar, dá uma contribuição positiva e alcança o bem-estar económico. Trata-se dum serviço que é destinado às faixas etárias compreendidas entre os cinco e os dezanove anos.

Salienta-se que os membros destas equipas variam de localidade para localidade pois o número de profissionais que trabalham nestas equipas é estabelecido de acordo com as necessidades locais bem como pelo tamanho populacional. mas na maior parte dos casos estas equipas são compostas por enfermeiras escolares que visitam as escolas em datas previamente agendadas. (Department of Health, 2009, pp. 5, 15)

Finlândia

No que diz respeito aos *recursos organizacionais específicos* e aos *recursos específicos existentes na comunidade* da Finlândia refere-se que não foi possível recolher informação que pudesse servir de base para análise.

Tabela 4

Tendo em conta os pontos abordados anteriormente: Recursos Organizacionais Específicos e Recursos Específicos Existentes na Comunidade foi possível elaborar uma tabela comparativa para os países em estudo, veja-se:

	Recursos Organizacionais Específicos	Recursos Específicos Existentes na Comunidade
Portugal	Sim	Sim
Espanha	Sim	Sim
Inglaterra	Sim	Sim
Finlândia	---	---

Tabela 4 – Vetores analisados

Conclusão

No que diz respeito às considerações finais sobre este trabalho comparativo é importante referir que todas as nações estudadas, atualmente, trabalham na senda da inclusão, numa forma inovadora de organizar o currículo, o processo de ensino-aprendizagem, as práticas pedagógicas como também ocorreu uma reestruturação das próprias instituições escolares para que fosse possível atender as necessidades individuais de cada criança no mesmo espaço. (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2003, 12) Quer-se com isto dizer que tanto Portugal, como Espanha, Inglaterra e Finlândia enfrentam um desafio comum - a Educação – em que o objetivo dos governos, apoiados pelas organizações europeias, é procurar que em todas as instituições escolares de carácter público de cada país seja assegurado, de forma equitativa, o acesso à Educação, onde as características e dificuldades individuais de cada aluno não são um fator inibitório para o seu sucesso educativo. Por estas razões não é possível concluir qual dos quatro países é o mais inclusivo. Refere-se que todos abordam o problema de diferentes formas mas a visão é a mesma, ou seja, a Educação Inclusiva, nestes quatro países europeus, é um assunto tratado com muito cuidado e atenção por todos os Ministérios da Educação dos países em questão. Trata-se de assuntos que estão no topo da agenda política de todos os países em estudo. A razão pela qual todos os países se empenham em promover uma Educação Inclusiva deve-se principalmente ao facto de se regerem pelos vários acordos, tratados, constituições por eles assinados, com diretrizes que provêm das grandes organizações da Europa. Como afirma Fernandes (2013, 202) trata-se de “um constante processo de empréstimo (...) de ideias de outros contextos” supranacionais”. É este o principal motivo para que nestes países em estudo as soluções apresentadas na senda da educação Inclusiva sejam tão similares.

As maiores diferenças a considerar são o financiamento da Educação da Educação Especial que como foi referido em Portugal e Espanha, é o Ministério da Educação de cada um destes países quem financia diretamente a Educação dos estudantes com NEE . Por sua vez, na Inglaterra e a Finlândia são os governos locais quem faz a distribuição do financiamento destinado à Educação Especial pelos vários estabelecimentos de ensino. (Poblete, 2021, p.6) (Pulkkinen,& Jahnukainen, 2015, 3) (Long & Danechi, 2022, p.15)

Outra das diferenças entre os sistemas educativos que é possível evidenciar diz respeito à perspectiva médica, de cuidados de saúde presente de forma relevante no Sistema de Ensino da Inglaterra. (Roberts & Danechi 2020, p.6).

Salienta-se que a legislação que os governos põem em vigor bem como as práticas pedagógicas administradas pelas escolas públicas destes países têm como objetivo lutar contra a exclusão e impulsionar o desenvolvimento da heterogeneidade. Procura-se que o meio escolar seja um espaço para a realização pessoal de todos os alunos em que a escola e também a comunidade respondem de forma efetiva ao processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos através de profissionais altamente qualificados, com recursos escolares e comunitários suficientes. Pois sabe-se que a falta de recursos e de profissionais capacitados conduz à desigualdade no acesso às oportunidades. (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2003, 8) No prisma atual da Educação a diferença é vista como uma oportunidade de enriquecimento.

Bibliografia

Abellán, R. & Rodríguez, R. & Frutos, A., (2010), "Una aproximación a la educación inclusiva en España", Universidad de Murcia, Revista Educación Inclusiva Vol. 3, Nº.1, ISSN: 1889-4208

Abrão, J., (2010), "Espanha: política e cultura", Pontífica Universidade Católica do Grande Rio do Sul, EDIPUCRS, Porto Alegre, Brasil.

Abreu, D., Grande, C., (2021), "A caminhar para uma escola inclusiva em Portugal: os desafios sentidos pelos profissionais dos contextos educativos", Revista Educação Especial, v. 34, Santa Maria.

Afonso, N. & Costa, E. (2009). "A influência do programme for international student assessment (PISA) na decisão política em Portugal: o caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português." Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 10, pp. 53-64.

Agência dos Direitos Fundamentais da União Europeia e Conselho da Europa, (2015), "Manual de legislação europeia sobre os Direitos da Criança", ISBN 978-92-9239-936-8.

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, (2003), "Princípios-chave para a educação especial", ISBN: 87-91350-64-6, Bruxelas, Bélgica.

Ahtiainen, R. & Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M., (2021), "the 21st century reforms (re)shaping the education policy of inclusive and special education in finland." Educ. Sci., 11, 750.

Aguilar, M., (2013), "Guía de trabajo: adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva", Ministerio de Educación del Ecuador, Av. Amazonas N34-451 y Atahualpa, Quito, Ecuador.

Albrecht, K., (2017), "Aspectos culturais da língua inglesa", Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI, ISBN 978-85-515-0098-9

Amante, L. & Oliveira, I., (2016), "Avaliação das aprendizagens: Perspetivas, contextos e práticas." Lisboa: Universidade Aberta.

Anico, M., (2009), “Políticas da cultura em Portugal e Espanha”, PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural. ISSN 1695-7121

Ainscow, M. (1995). “Education for all: making it happen. keynote address presented at the international special education congress”. Birmingham, England: April.

Apple, M. (1997). “Os professores e o currículo: abordagens sociológicas”. Lisboa: Educa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Barreto, A. (2016), “Paradigma sistémico no desenvolvimento humano e familiar: a teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner”, *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 22, n. 2, p. 275-293.

Bauman, Z. (1998). *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, p. 27.

Björn, P. & Aro, M. & Koponen, T. & Fuchs, L. & Fuchs, D., (2016), “The many faces of special education within RTI frameworks in the United States and Finland”, *Hammill Institute on Disabilities*, Vol. 39(1) 58–66

Bonnet, G. (2002) "Reflections in a critical eye: on the pitfalls principles policy & practice", Vol. 9, Iss. 3, pp. 387 -399.

Brandão, I., (s/data), “A inclusão, a rede de centros de recursos TIC para a educação especial e a importância das tecnologias de apoio para os alunos com necessidades educativas especiais”, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Direcção de Serviços de Educação Especial, Ministério da Educação.

Bhroin, N. & King, F. (2019), “Teacher education for inclusive education: a framework for developing collaboration for the inclusion of students with support plans”, *European Journal of Teacher Education*, December.

Cambraia, M., (2009), “O Sistema político inglês. tradição e bom senso”, *Revista Liberdade e Cidadania – Ano II – n. 6*, Senado Federal – Anexo I – 26º andar, 70 165 – 900 – Brasília, Brasil.

Carvalho, E. (2014). “Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos”, *Acta Scientiarum. Education*, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, 87020-900, Maringá, Paraná, Brasil.

Castañeda, R., & M., Guijarro (2020), “Guia básica inclusión”, Consejería de Educación y Deporte, Camino de Santa Juliana, 3 C.E.P. Granada, Editora Codapa, ISBN 978-84-09-25037-0, Depósito Legal SE-2148-2020

Ceccim, R. B. (1997). Exclusão e alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre a deficiência mental.” In: Skliar (Org.). Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, p. 27-35).

Centro de Recursos para a Educação Especial, (2018), “Guia de funcionamento dos centros de recursos tic para a educação especial”.

Child Safeguarding Practice Review Panel (2022) “Child protection in england: national review into the murders of arthur labinjo-hughes and star hobson.” London: Child Safeguarding Practice Review Panel,

Comenius, J., (1966) “Didática magna”, Tradução: Joaquim Ferreira Gomes, Fundação Calouste Gulbenkian, Av. De Berna, Lisboa.

Conner, L., (2016), “Reflections on inclusion: how far have we come since Warnock and Salamanca?”, Vol.6. No 1., pp. 18-23, University of East London, England.

Conselho Nacional de Educação, (2018), “Regime jurídico da educação inclusiva no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”, Rua Florbela Espanca / 1700-195, Lisboa.

Correia, L.M. (1999), “Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares”, Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2003). “Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores.” Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. (2008). “A escola contemporânea e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: considerações para uma educação de sucesso”. Porto: Porto Editora

Cortés, M. & Gómez, M., (2020), “Equipos de orientación educativa y psicopedagógica y la atención a la diversidad”, *Pediatría Integral* ; XXIV (6): 326–333

Cosme, A., (2018), “Projeto de autonomia e flexibilidade curricular (pafc): estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do

despacho nº 5908”, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.

Costa Mota, A., (2014), “Portugal antes e depois do 25 de abril: da ditadura política à ditadura financeira”, Almada.

Cowen, R (s/data), “Los sistema educativos europeos ¿crisis o transformación? el sistema educativo inglés”, Instituto de Educación, Universidad de Londres

Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República: I série, nº129

Department for Education and Skills, (2006), “Sure start children’s centres practice guidance”, ISBN: 978-1-84478-850-7, Nottingham, England.

Departmen for School, (2001), “Special educational needs: code of practice”, Crown copyright, ISBN: 1 84185 5294.

Department for School & Department of Health, (2015), “Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years: Statutory guidance for organisations which work with and support children and young people who have special educational needs or disabilities”, Crown copyright, Reference: DFE-00205-2013.

Department of Health, (2009), “Healthy child programme: from 5–19 years old”, Children & Young People’s Public Health, Wellington House, Waterloo Road, London.

Dettori, F., (2011), “La integración de alumnos con necesidades educativas especiales en Europa: el caso de España e Italia”, Universidade de Sassari, Italia, ISSN: 1889 – 4208, pp: 67-78.

Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, (2006), “Reorientação das escolas especiais em centros de recursos”, Ministério da Educação de Portugal.

Duarte, D. (2010), “Portugal e espanha. Vantagens do reforço da cooperação nas relações internacionais”, Instituto de Estudos Superiores Militares, Lisboa.

Esteves, M. & Pacheco, J. (2012) “A organização curricular nos sistemas educativos inglês e português: uma análise comparativa” Revista Portuguesa de Pedagogia, 7-36.

- Estrela, E. & Teodoro, A (2009), “As políticas curriculares em Portugal (1995-2007). agendas globais e reconfigurações regionais e nacionais”, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa
- Fernandes, P., (2013), “Políticas de educação especial em Portugal: uma análise a partir de um quadro de referência europeu”, *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 35, n. 2, ISSN: 2178-5198
- Ferreira, M. & Prado, S. & Cadavieco, J., (2015), “La educación inclusiva en Portugal y España: naturaleza y fundamentos”, Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Publicado por Elsevier España, S.L.U.
- Forster, S. (2007), “L’*éducation comparée s’affirme au fil du temps*”, *Educateur*, numéro special, 2-4
- Fraga, N. & Pereira, G. & Gouveia, A. I., & Gouveia, F. (2021). “Processos de liderança no projeto de autonomia e flexibilidade curricular”. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*.
- França, T. (2014). *A normalidade: uma breve introdução à história social da deficiência*. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. Vol. 6, Nº 11, p. 106-110.
- Franco, A., (2020), “Not all Finns think alike: varying views of assessment in Finland”, *International Education Studies*; Vol. 13, No. 1., ISSN 1913-9020
- Frenay, M., (2008) “Les tendances actuelles en *éducation comparée en Europe*”, *Recherches & Éducatives*.
- Goodson, I. F. (1997). “A construção social do currículo”. Lisboa: Educa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Gorard, S. (2014), “Education policy, law and governance in the United Kingdom”, ResearchGate, Durham University.
- Groux, D. (1997) “L’*éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement*”. In: *Revue française de pédagogie*, volume 121 . *L’éducation comparée*. pp. 111-139;
- Halinen, I. & Järvinen, R., (2009), “Towards inclusive education: the case of Finland”, UNESCO, Editora Springer, DOI 10.1007/s11125-008-9061-2,

Her Majesty's Government, (2018), “Working together to safeguard children: a guide to inter-agency working to safeguard and promote the welfare of children”, Reference: DFE-00195-2018, London, England.

Joint Council for Qualifications, (2022), “Adjustments for candidates with disabilities and learning difficulties: access arrangements and reasonable adjustments”, City & Guilds.

Kupiainen, S. & Hautamäki, J. & Karjalaine, T. (2009), “The finnish education system and pisa” ISBN: 978-952-485-779-6, Ministry of Education Publications, Finland.

Ladislau do Prado, S., (s/data), “A organização do tratado do atlântico norte (otan): Evolução e Perspetivas”, Revista da Escola de Guerra Naval.

Long, R. & Danechi, S.,(2022), “Special educational needs: support in england”, House of Commons Library, Number 07020.

Malet, R. (2004), “Do estado-nação ao espaço-mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada” Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1301-1332, Set./Dez.

Mc Luhan, M., (2008), “Comprender os meios de comunicação” Relógio d'Água, Lisboa

Marques, R. (2001). Educar com os pais. Lisboa: Editorial Presença.

Martins, G. (2017), “O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”, Edição: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação, ISBN: 978-972-742-416-0, Depósito-Legal: 436110/18.

Meireles-Coelho, C.& Izquierdo, T. & Santos, C., (2007), “Educação para todos e sucesso de cada um: do relatório warnock à declaração de salamanca”, Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores. Vol. 2. Universidade de Aveiro. (Porto): SPCE, 178-189. ISBN 978-989-8148-21-6

Mendes, J., (2022), “Características da cultura portuguesa: alguns aspectos e sua interpretação”, Impactum, Imprensa da Universidade de Coimbra.

Ministerio de Asuntos Exteriores, (2015), "Datos sobre Finlandia", Departamento de comunicaciones, Unidad de Diplomacia Pública, ISSN 1238-173X, Valtioneuvosto, Finlandia

Ministério de Assuntos Exteriores e Cooperação, (2018), "Reino unido: reino unido de gran bretaña e irlanda del norte", Oficina de Información Diplomática, Gobierno de España.

Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação, (2017) "Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória", Depósito Legal 436110/18, ISBN: 978-972-742-416-0.

Ministerio De Educación y Formación Profesional, (2020), "Guía para la elaboración de pruebas de evaluación educativa" Instituto Nacional de Evaluación Educativa, ISBN: 978-84-369-5959-8

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, (2015), "Plena inclusión: guía informativa para familiares de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales", General Perón, 32 -1ºB 28020, Madrid.

Ministry of Economic Affairs and Employment, (2018), "Bienvenido/a a Finlandia", P.O. Box 32, FI-00023 Government, ISBN 978-952-327-358-0.

Ministry of Education and Culture (2019) "The right to learn. an equal start on the learning path: comprehensive school programme for quality and equality", ISBN: 978-952-263-692-8, PDF: 978-952-263-691-1

Montano, T., (s/data), "Guia de orientações para os profissionais das forças de segurança na abordagem de situações de maus-tratos ou outras situações de perigo", Promoção e Protecção dos Direitos das Crianças, Quadro Regional Estratégico Nacional (QREN).

Mugo, P. & Wolhuter, C. (2011). "Chapter 1. definition and purpose of comparative education." Retirado de: <https://www.coursehero.com/file/38417781/definition-and-purpose-of-comparative-educationpdf/> Acedido em 17 de Janeiro de 2022

Muniz de Sousa, A., (1952), "História da américa", Exemplar nº. 5306, São Paulo Editora S/A." Rua Barão de Ladário, nº 226 - São Paulo, Brasil

- Muñoz, M (2009), “La importância de la colaboración família-escuela en la educación”, Revista Digital Innovación y Experiências, Nº.16 – Marzo, ISSN 1988-6047, Dep. Legal: GR 2922/2007
- Naranjo, B. (2010), “Alumnos/as con nee, familia y escuela, juntos por la integración”, Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza, Temas para la Educación, Nº9 – Julio 2010, Federación de Enseñanza de CC.OO de Andalucía, ISSN: 1989-4023, Dep. Leg.:GR 2786-2008
- NATO, (2004), “A otan no século xxi”, NATO Public Diplomacy Division, 1110, Brussels.
- Neto, J., (s/data), “Henrique VIII e a reforma anglicana”, Revista tempo de Conquista, Brasil.
- Niemi, H., (2015),“ Teacher professional development in finland: towards a more holistic approach”, Society and Education, 7(3), 278-294
- Nóvoa, A., (1998) “Histoire & comparaison"(essais sur l'education)”, Lisbonne: Educa.
- Nóvoa, A., (2000) “l'éducation comparée et les politiques éducatives dans l'espace européen” , Universidade de Lisboa.
- Oliveira, R., (2017), “Revolução industrial na inglaterra: um novo cenário na idade moderna”. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 07. Ano 02, Vol. 01. Pp 89-116. ISSN:2448-0959
- Orell, M. & Pihlaja, P. (2020). “Cooperation between home and school in the finnish core curriculum 2014.” Nordic Studies in Education, 40(2), 107–128
- Paju, B. & Kajamaa, A. & Pirttimaab, R. & Kontuc, E., (2021), “Collaboration for inclusive practices: teaching staff perspectives from finland”, Scandinavian Journal Of Educational Research, Taylor & Francis Group.
- Pereira, F. (1998). “As representações dos professores de educação especial e as necessidades das famílias”. Livros SNR nº8, 2ªedição. Lisboa: Secretariado Nacional para a reabilitação e integração das pessoas com deficiência
- Pereira, F., (2018), “Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática”, Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação, ISBN: 978-972-742-418-4

- Pereira, M., (2008). “A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso”, Universidade de Málaga.
- Pereira, S. & de la Torre, N., (2010), “La convivencia escolar: un recurso del secc para la inclusión educativa”, Edición digital – N.º 57, ISSN 1887-3383
- Pérez, J. & Casanovas, J., (2019), “El sistema educativo finlandés y el aprendizaje invisible”, Pedagogías Emergentes en la Sociedad Digital.
- Perez, S. & Groux, D. & Ferrer, F. (2002). “Éducation comparée et éducation interculturelle: éléments de comparaison.” Dans: Pierre R. Dasen éd., Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation (pp. 49-65).
- Piaget, J. (1998) “Da pedagogia”, Instituto Piaget, Coleção Horizontes Pedagógicos, Depósito Legal: 135 116/99, ISBN: 972-771-122-7, Lisboa, Portugal.
- Pinto, F. & Ferronha, A., (2011), “As equipas locais de intervenção precoce eli porto ocidental”, Nascer e Crescer, Revista do hospital de crianças maria pia, vol XX, n.º 3.
- Poblete, M., (2021), “Financiamiento de la educación especial modelos y casos de estudio europeos: finlandia y españa”, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile,
- Prates, J. C. (2005). O método e o potencial interventivo e político da pesquisa social” Revista Temporalis. nº 9. Porto Alegre: ABEPSS, p. 142.
- Pulkkinen, J.& Jahnukainen, M., (2015), “Finnish reform of the funding and provision of special education: the views of principals and municipal education administrators”, Educational Review, DOI: 10.1080/00131911.2015.1060586.
- Pulkkinen, J. & Räikkönen, E. & Jahnukainen, M. & Pirttimaa, R., (2020), “How do educational reforms change the share of students in special education? trends in special education in finland.” European Educational Research Journal, 19(4):364-384.
- Racy, J., (2020), “Brexit: como a saída do reino unido da união europeia afeta as relações de comércio internacional”, Revista Pesquisa e Debate, v. 32, n. 1.
- Raveaud, M. (2007). Educação comparada: novos debates dos paradigmas bicentenários”. International Journal of Comparative Politics, 14, 377-384.

Rebelo, P., (2019), “História externa e interna do mirandês, a língua minoritária oficial mais pequena da península ibérica”, Universität Zürich, Romanisches Seminar Zürichbergstrasse 8, 8032 Zürich.

Reis, H., (2020), “As novas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão: a perceção de terapeutas ocupacionais integrados em centros de recursos para a inclusão (cri)” *Indagatio Didactica*, vol. 12 (5), ISSN: 1647-3582.

Rivera, R., & Bonilla, R., (2017), “El trabajo interdisciplinario. reflexiones del profesor de apoyo sobre su funcionalidad en los servicios de educación especial”, *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, Vol. 8, Núm. 15, ISSN 2007 – 7467

RNIB, (2012), “Resource provisions for children and young people with visual impairment in mainstream schools”, National Sensory Impairment Partnership, 105 Judd Street, London WC1H 9NE.

Roberts, R., & Danechi, S., (2020), “Special educational needs: support in england”, Library House of Commoms, Number 07020, England.

Rodrigues, D. (2001), “Educação e diferença – valores e práticas para uma educação inclusiva”, Porto Editora, ISBN: 978-972-0-34507-3, Porto, Portugal

Rodrigues, D. (2016), “Direitos humanos e inclusão”, Profedições, Lda./ *Jornal a Página da Educação*, Depósito Legal: 410456/16, ISBN: 978-972-8562-75-5, Porto

Roldão, M. & Almeida, S. (2018), “Gestão curricular: para a autonomia das escolas e professores”, *Direção-Geral da Educação*.

Romanillo, A., & Yanguas, J., (2000) “La división leonesa“, *Historia de España*, ESPASA, volume 3.

Romano, C. & Dionísio, R., (2022), “Guia para aplicação de adaptações na realização de provas e exames”, *Direção-Geral da Educação – Júri Nacional de Exames*, República Portuguesa, Portugal.

Rubio & Hawrylak, (2008)” La atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares en la normativa española”, *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN: 1681-5653, n.º 46/3.

Sacramento, M. (2011), “O caminho da ibéria”, Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Sánchez, R. (2014), “Breve resumen de la lomce: aspectos básicos y novedades”, Editora Codapa, Granada.

Sevillano, M. & Rodriguez, M. & Vázquez-Cano, E., (2019), “Atención a la diversidad e inclusión en España”, Sinéctica – Revista Electrónica de Educación, ISSN: 2007-7033

Schreier, J. (s/data), “Educação comparada: um grande programa ante novos desafios”, Proposta Educativa 23, Tradução: Marcelo Caruso

Simões, M. G. (2014). “Formação parental em contexto escolar: promoção da construção de pontes entre escola e família”. tese de doutoramento da universidade de Coimbra.

Silva, M., (2011), “O caminho da ibéria”, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.

Slee, R., (2018), “Defining the scope of inclusive education”, Global Education Monitoring Report, University of South Australia.

Sousa, M. & Sarmento, T., (2010), “Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo”, Gestão e Desenvolvimento, 17-18, 141-156

Sundqvist, C. & Hannås, B., (2020), “Same vision – different approaches? Special needs education in light of inclusion in Finland and Norway”, European Journal Of Special Needs Education, VOL. 36, NO. 5, 686–699.

Takala, M. & Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). “Inclusive special education: The role of special education teachers in Finland.” British Journal of Special Education, 3, 162–172

Tavares, C & Sanches, I (2013), “Gerir a diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas inclusivas”, Revista Portuguesa de Educação, pp. 307-347

Teixeira, N., (s/data), “Portugal e a NATO: 1949-1999”, Nação e Defesa, N° 89 – 2, 8 Série, pp. 15-41

Teodoro, A. (2016). “A construção da educação mundial ou o lugar da educação comparada no estudo das políticas (e práticas) da educação.” *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 12(29), 859-877

Teodoro, A. (2016). “Governando por números: os grandes inquéritos estatísticos internacionais e a construção de uma agenda global nas políticas de educação”. Em *Aberto*, 29(96), 41-52.

The National Deaf Children's Society, (2020), “Quality standards: resource provisions for deaf children and young people in mainstream schools”, n. 1016532, Paul Street, London.

Tunes, E. & Pereira, A., (2020) “Jean-marc-gaspard itard, lev semionovitch vigotski e o determinismo biológico”. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 22, p. 1-14.

UNESCO (2005), “Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all.” Paris: UNESCO

UPV/EHU, (2022), “Guía de buenas prácticas para las pruebas de acceso de la upv/ehu”, Servicio de Atención a Personas con Discapacidades.

Vainikainen, M. & Thuneberg, H. & Greiff, S. & Hautamäki, J., (2015) “Multiprofessional collaboration in Finnish schools”, *International Journal of Educational Research*, Volume 72, Pages 137-148

Valeš, M., (2012), “Lenguas de España y variedades del español”, *Technická Univerzita v Libereci*, ISBN 978-80-7372-923-3, Liberec.

Van Daele, H, (1997) “Educación comparada: un campo de estudio para políglotas?”, *Revista Española de Educacion Comparada*, 3, 129-138

Veiga, L. & Dias, H.& Lopes, A & Silva, N. (2000). “Crianças com necessidades educativas especiais: ideias sobre conceitos de ciências”. Porto, Plátano Editora.

Viñao, A., (2016) “La ley orgánica de mejora de la calidad educativa (lomce) de 2013: ¿una reforma más?”, *Historia y Memoria de la Educación*, 3: 137-170.

Vioto, J. & Vitaliano, C. (2019), “O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais”, *Dialogia*, São Paulo, n. 33, p. 47-59, set./dez.

Xavier, A. & Rodrigues, A. & Oliveira, F. & Oliveira, G. & Coelho, I. & Coutinho, I. & Matos, S., (2007), “A organização das nações unidas”, Publicações Humanas, Associação para a Promoção dos Direitos Humanos, da Cultura e do Desenvolvimento, ISBN: 978-989-8098-18-4, Coimbra, Portugal.

Zurro, A.& Ferrerex P., (1991). “A equipa de cuidados de saúde primários.- manual de cuidados primários organização e protocolos de actuação na consulta.” Lisboa: Farmapress Edições, Ltd.