

BEYOND Project

Para a Educação Inclusiva e BEYOND



Estudo sobre o papel dos prestadores de serviços na transição para uma educação inclusiva





Agradecimentos

Este documento foi escrito com o apoio do programa de financiamento Erasmus+ ao abrigo da Convenção de Subvenção n.º 2018-1-BE02-KA201-046900



O apoio da Comissão Europeia à elaboração desta publicação não constitui um aval ao seu conteúdo, que reflete apenas o ponto de vista dos autores. A Comissão Europeia não é responsável pela utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

Este estudo foi escrito por Els Teijssen e Michelle Milants da University College Leuven-Limburg com o apoio dos parceiros do Projeto "BEYOND – Para uma Educação Inclusiva e MAIS ALÉM":

- Miguel Valles, CECD - Centro de Educação para o Cidadão com Deficiência
- Rute Miroto, CECD - Centro de Educação para o Cidadão com Deficiência
- Vanessa Neves, CECD - Centro de Educação para o Cidadão com Deficiência
- Yusra Sandabad, Centre de la Gabrielle
- Priska Schukoff, Chance B
- Rachel Vaughan, European Association of Service providers for Persons with Disabilities
- Annemie Jennes, Katholiek Onderwijs Vlaanderen
- Marleen Clissen, Katholiek Onderwijs Vlaanderen
- Jenni Kerppola, Kehitysvammaisten Palvelusäätiön
- Katjaana Järvinen, Kehitysvammaisten Palvelusäätiön
- Katri Hänninen, Kehitysvammaisten Palvelusäätiön

Os parceiros do Projeto BEYOND gostariam de agradecer a todas as pessoas que, ao nível de cada país, contribuíram para este Estudo.

Os outros produtos intelectuais do Projeto BEYOND podem ser encontrados na página web do Projeto em:

www.easpd.eu/en/beyond

PRODUTO INTELECTUAL 3

Estudo sobre o papel dos prestadores de serviços na transição para uma educação inclusiva

Tabela de conteúdos

Introdução	6	3. Principais características do desenvolvimento de serviços	29
I. Fichas informativas dos países parceiros	8	A. O que é que um serviço está a tentar alcançar?	30
1. Bélgica (Flandres)	8	B. Quais são as agendas concorrentes entre o serviço, outros serviços, a escola e os agentes educativos? Como é que estes serão resolvidos ou negociados?	30
A. Organização do modelo de apoio	9	C. Quem é que está a fazer o apoio e como o estão a fazer?	31
B. Função de um prestador de serviços	10	D. Quem tem a experiência e como são aplicados?	31
C. Experiências com o modelo de apoio	11	E. Qual é o equilíbrio e o foco das principais funções?	31
2. Portugal	11	F. Quão bem estamos a avaliar o que fazemos?	32
A. Organização do modelo de apoio	12	G. Conclusão	33
B. Função de um prestador de serviços	13	III. Análise de questionários	35
C. Experiências com o modelo de suporte	13	1. Informação sobre os participantes	36
3. Áustria	14	2. Visão	37
A. Função de um prestador de serviços	15	3. Cooperação	37
B. Experiências com o modelo de apoio	16	4. Modo de funcionamento	38
4. França	16	A. Voz da criança	38
A. Organização do modelo de apoio	17	B. Assistente da criança	39
B. Função de um prestador de serviços	18	C. Professor de equipa/assistente de sala de aula	39
C. Experiências com o modelo de suporte	18	D. Parceiro "Widescreen"	40
5. Finlândia	18	E. Conector	40
A. Organização do modelo de apoio	18	F. Membro da equipa da escola	41
B. Trabalho de um prestador de serviços/ assistente de necessidades especiais	19	G. Praticante refletor	42
C. Experiências com o modelo de suporte	20	5. Tarefas centrais	42
6. Semelhanças e diferenças	21	6. Avaliação de impacto	44
B. Equipas multidisciplinares	21	IV. Recomendações	45
C. Escolas principais e escolas especiais	21	Referências	46
D. Intervenção precoce	22	Apêndice 1: Questionário	48
E. Conclusão	22	1. Informação sobre si mesmo	49
II. O que é um prestador de serviços?	23	2. Visão	49
1. As três dimensões do Índice para a Inclusão (Index for Inclusion)	24	3. Cooperação	49
2. Modelos diferentes	25	4. Modo de funcionamento	50
A. 8 funções para o prestador de serviços	26	5. Tarefas centrais	52
B. SWOT Desenho Prático Interdisciplinar Inclusivo	29	6. Avaliação de impacto	52

Introdução

O relatório que se segue insere-se no âmbito do Projeto “BEYOND – Para uma Educação Inclusiva e MAIS ALÉM”, que decorreu entre 2018 e 2021 e foi financiado pelo Programa Erasmus+. O Projeto BEYOND destina-se a facilitar a transição para sistemas educativos totalmente inclusivos. Este Projeto resulta de uma colaboração anterior entre vários parceiros europeus, incluindo:

- European Association of Service Providers for Persons with Disabilities (EASPD) na Bélgica, que lidera o Projeto;
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen (KathOnd-Vla) na Bélgica;
- University College Leuven-Limburg (UCLL) na Bélgica, que foi responsável por este estudo com base nos resultados do inquérito realizado por todos os parceiros;
- Chance B na Áustria;
- Service Foundation for People with Intellectual Disabilities (KVPS) na Finlândia;
- Centre de la Gabrielle em França;
- Centro de Educação para o Cidadão com Deficiência (CECD) em Portugal.

As sociedades europeias modernas caracterizam-se por diferentes tipos de diversidade: diversidade de percurso social, de origem, de língua, de potencial. Esta diversidade deve ser acolhida e acarinhada se quisermos criar sociedades mais inclusivas, coesas e estáveis que satisfaçam as necessidades de todos os seus cidadãos. A recente crise dos refugiados serviu para realçar ainda mais a necessidade de aceitar a diversidade e desenvolver sociedades mais inclusivas em toda a Europa. Este relatório foi iniciado com o objetivo de capacitar escolas de educação especial e prestadores de serviços de apoio a crianças com necessidades educativas especiais no sentido de facilitar uma transição suave e bem-sucedida para uma educação inclusiva. Esta transição é um dos artigos concretos consagrados na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Este relatório, e o estudo em que se baseou, fornecerão instrumentos para a reforma das políticas, para a adaptação ou melhoria dos serviços de apoio e da sua colaboração com outras partes interessadas e, em última análise, para facilitar a transição para uma educação inclusiva.



Tendo entrevistado prestadores de serviços envolvidos na educação inclusiva, este relatório dará ênfase ao papel do prestador de serviços em cada país. Os prestadores de serviços na área da educação oferecem serviços de curto ou de longo prazo que capacitam os alunos com necessidades de apoio, ou as suas famílias, para participarem de forma plena e bem-sucedida na vida da comunidade local em que residem e no ambiente educativo. Os prestadores de serviços são, normalmente, parceiros externos que não estão sob a liderança de uma escola. Eles apoiam a transição dos alunos para as escolas de ensino regular.

Existem tantos tipos de serviços de apoio para alunos com necessidades especiais como existem países na Europa. Na primeira parte deste relatório, as fichas informativas resumem a informação sobre a organização dos modelos de apoio, o trabalho de um prestador de serviços e as experiências com o atual modelo de apoio de cada país. São também analisadas semelhanças e diferenças entre países. Na segunda parte

apresenta-se o que são prestadores de serviços (uma definição de prestador de serviços é acordada), descreve-se como criar um ambiente inclusivo através da instalação de três importantes pilares e apresentam-se quatro modelos relacionados com o papel de um prestador de serviços. No modelo de Design de Práticas Inclusivas Interdisciplinares, os oito papéis de um prestador de serviços são explicados em detalhe. São também descritas as fases-chave do desenvolvimento de um serviço de apoio segundo Blamires e Moore (2004). Na terceira parte, analisam-se e interpretam-se os questionários realizados nos países parceiros. Com efeito, ao inquirir os prestadores de serviços envolvidos na educação inclusiva, dá-se destaque ao papel do prestador de serviços em cada país com base nos 8 papéis do modelo IIPRAD (Emmers et al., 2014-2015, 2016, 2019). O último passo é enunciar algumas recomendações para os decisores políticos, os prestadores de serviços de educação e de serviços de apoio sobre como melhorar a transição para uma educação inclusiva.

Fichas informativas dos países parceiros

Os alunos com necessidades especiais têm direito à educação e é responsabilidade do sistema educativo assegurar a continuidade de percursos educativos individuais adaptados às capacidades e necessidades de cada aluno. O objetivo é dar ao aluno acesso a uma escola regular o mais próximo possível de sua casa, envolvendo de perto os pais no percurso escolar dos seus filhos e dar igualdade de oportunidades às crianças com necessidades especiais e outras crianças, garantindo um ajustamento das condições de avaliação. Nesta secção, vamos analisar mais de perto a forma como os países parceiros já estão a trabalhar em torno desta questão. Depois, discutiremos as semelhanças e as diferenças entre todos os países parceiros.

BÉLGICA (FLANDRES)

A educação especial na Bélgica tem uma história longa e complicada, mas a necessidade de organizar um sistema de escolas especiais tornou-se evidente em resultado de legislação sobre escolaridade obrigatória. Embora algumas escolas especiais existam há mais de 100 anos, a comunidade só se apercebeu do seu dever para com os alunos com deficiência quando a educação foi considerada uma necessidade para todos os cidadãos. A Lei de Escolaridade Obrigatória de 1914 declarou que “quando a população escolar é suficientemente grande, as autoridades locais devem fornecer salas de aula para crianças pouco talentosas ou anormais». Entre 1924 e 1970, várias leis foram alargadas e introduzidas para satisfazer este requisito. Em 1980 começou a “educação integrada”. Os alunos com deficiência tiveram a oportunidade de frequentar o ensino regular sob a orientação de uma escola especial. O aluno recebia apoio na escola regular por parte de um professor ou terapeuta de uma escola especial. Nos últimos

anos tem havido uma mudança para uma educação mais inclusiva na Bélgica. Isto deve-se, em parte, ao facto da Bélgica ter ratificado vários tratados, incluindo a Declaração de Salamanca, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Isto levou, não apenas, à criação do Decreto-M (M-Decree) aplicado ao ensino básico e secundário (2014), mas também ao desenvolvimento do Códex para o Ensino Superior (2013), ao modelo de Apoio ao Ensino Básico e Secundário (2017) e ao modelo de Apoio ao Ensino Superior (2017).

O Decreto-M no ensino básico e secundário entrou em vigor em 2014, no qual o ponto de partida é ensinar o maior número possível de crianças no ensino regular (Onderwijs Vlaanderen, n.d.). Visa mudar a mentalidade para uma educação inclusiva. Além disso, é direito dos alunos com deficiência inscreverem-se no ensino regular e, quando necessário, devem ser prestados apoios adequados, ou podem ser criados programas individuais. Só quando estas possibilidades e

apoios no ensino regular são insuficientes, é que existe a possibilidade deste aluno se inscrever no ensino especial.

No ensino especial, os alunos dividem-se em oito tipos diferentes de educação especial de acordo com as suas necessidades, começando a partir dos 2 anos e meio e indo até aos 21 anos (Onderwijs Vlaanderen, n.d.):

- Tipo 1 - “Oferta básica”: inicialmente estes grupos recebiam uma oferta básica, mas agora destina-se aos alunos que não conseguem seguir o currículo geral e precisam de um currículo individual adaptado.
- Tipo 2: para crianças com deficiência intelectual moderada ou grave.
- Tipo 3: para crianças com graves problemas emocionais e/ou comportamentais (PHDA, POC, etc).
- Tipo 4: para crianças com deficiências motoras.
- Tipo 5: para crianças doentes que estejam hospitalizadas ou permaneçam num centro de prevenção por motivos médicos.
- Tipo 6: para crianças com deficiências visuais.
- Tipo 7: para crianças com deficiências auditivas.
- Tipo 8: para crianças com distúrbios do espectro do autismo.

Uma condição importante aqui é as escolas poderem demonstrar que sempre forneceram o máximo quantidade de cuidados e apoios. Para ter acesso ao ensino especial, é exigido um relatório do Centro de Aconselhamento aos Alunos (CAA) após um exame multidisciplinar.

No ensino secundário, estes oito tipos de ensino especial são combinados com quatro formatos educativos diferentes:

- Formato 1: prepara-se para a creche.
- Formato 2: prepara-se para empregos protegidos.
- Formato 3: prepara-se para um emprego no mercado de trabalho regular. Os alunos podem obter um certificado para um trabalho regular ao nível de assistente (exemplos: assistente de pedreiro, de carpinteiro, de cabeleireiro, etc).
- Formato 4: prepara-se para o ensino superior ou universidade. O aluno pode obter os mesmos diplomas que no ensino convencional. Muitas vezes os alunos frequentam uma aula regular a tempo parcial e uma aula especial a tempo parcial.

O Decreto-M uniu-se com um modelo de apoio para prestar apoio adicional aos alunos com NEE.

Organização do modelo de apoio

O Decreto-M diz que é tarefa de todas as escolas regulares desenvolver um contínuo de cuidados. Trata-se de uma política de cuidados em que a escola passa por três fases de forma a prestar o melhor cuidado possível aos alunos, juntamente com o CAA e com os pais. Não há assistentes para os professores, mas, por vezes, um assistente pessoal da Segurança Social ou um voluntário, organizado pelos pais, vem à sala de aula para ajudar. As escolas regulares podem também solicitar diretamente o apoio de diferentes tipos de escolas de educação especial, em determinadas condições e em articulação com os pais do aluno que precisa de apoio (Onderwijs Vlaanderen, n.d.).

- **Fase 0:** cuidados básicos gerais. Com base numa visão geral sobre cuidar, todas as escolas regulares são obrigadas a trabalhar nos seus cuidados contínuos e a prestar cuidados básicos gerais a todos os alunos. A escola estimula o desenvolvimento de todos os alunos tanto quanto possível, acompanha-os sistematicamente e trabalha ativamente na redução de fatores de risco e no fortalecimento dos fatores de proteção.
- **Fase 1:** cuidados adicionais. A escola toma medidas adicionais para garantir que o aluno possa continuar a seguir o currículo comum (como remediação, diferenciação, compensação e dispensa).
- **Fase 2:** cuidados expandidos. O CAA tem um papel ativo e investiga o que o aluno, os professores e os pais podem fazer e o que precisam. Posteriormente, o CAA produz um relatório fundamentado no qual justifica a necessidade de alargar os cuidados. Em seguida, a escola pode pedir o apoio da rede de apoio ou de uma escola para educação especial. Quando as fases 0 a 2 estiverem concluídas e se não for viável seguir o currículo comum com ajustamentos razoáveis, o CAA pode elaborar um relatório para acesso ao ensino especial ou para o desenho de um currículo individualmente adaptado no ensino regular.
- **Fase 3:** currículo individual adaptado (CIA). O CAA prepara um relatório para o acesso ao ensino especial ou para um CIA no ensino regular. Na educação especial, o aluno recebe um plano individual em vez de um CIA. Um CIA parte do currículo geral enquanto um plano individual parte de objetivos de desenvolvimento.

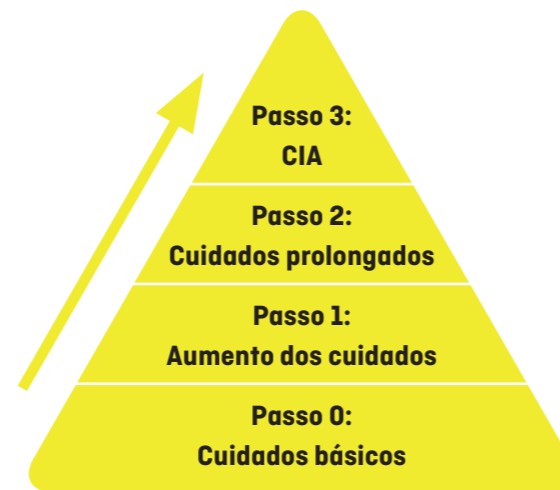


Figura 1: Cuidados contínuos na Bélgica

Um aluno com um relatório pode seguir um CIA numa escola para o ensino regular ou pode inscrever-se numa escola de educação especial. Isto depende da escolha dos pais e do aluno e, também dos ajustamentos razoáveis que é possível fazer numa escola regular. O CAA investiga as possibilidades, juntamente com os pais, o aluno e a escola. Se o aluno seguir um CIA numa escola regular, a escola pode recorrer ao apoio da rede de apoio ou ao apoio de uma escola de educação especial (Agência Europeia, n.d.).

Função de um prestador de serviços

Várias profissões como professores, terapeutas da fala, fisioterapeutas, (orto)-pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, terapeutas ocupacionais podem tornar-se prestadores de serviços. A sua tarefa consiste em prestar apoio aos alunos com necessidades especiais, aos seus professores e à equipa escolar. A participação em reuniões de coaching e formação profissional também fazem parte das suas tarefas. Podem trabalhar a tempo inteiro para a rede de apoio, parcialmente na escola especial e parcialmente na rede de apoio ou podem combinar um emprego como prestador de serviços com um emprego como terapeuta privado. Para se especializar

no ensino de alunos com deficiência pode ser seguido um programa adicional (licenciatura após licenciatura): licenciatura em educação de alunos com necessidades especiais ou licenciatura em cuidados alargados e ensino corretivo. Com este programa, os participantes optam por uma especialização como professor, treinador ou assistente de alunos com necessidades específicas no ensino especial e regular (Agência Europeia, n.d.).

Experiências com o modelo de apoio

De acordo com o modelo, a flexibilidade é entendida como algo positivo, mas por vezes torna-se difícil para os pais se conseguirem orientar. Além disso, o novo modelo de apoio resulta em demasiados pedidos de apoio, o que significa que não há horas suficientes de apoio por criança. Torna-se um desafio prestar apoio num número limitado de escolas sem se saber se é necessária um conhecimento genérico ou uma ajuda mais especializada.

De acordo com a mudança de mentalidade, é necessário avançar para uma educação mais inclusiva. Por causa das duas vias que existem atualmente, a educação regular e educação especial, não é fácil avançar para uma maior inclusão. Também requer uma mudança de mentalidade em toda a sociedade. Não só no domínio da educação, mas também no mercado de trabalho, nos tempos livres, etc. Há ainda um caminho a percorrer, mas já foram feitos muitos progressos (Jennes A., 2019).

O Modelo de Apoio no Ensino Superior afirma claramente que é da responsabilidade das universidades e faculdades do ensino superior garantir que os alunos com deficiência possam ser incluídos no ensino superior e que estas instituições possam organizar o apoio necessário

a estes alunos. O Códex para o Ensino Superior menciona a importância de tratar os alunos com necessidades especiais da mesma forma que se tratam os alunos sem necessidades especiais. No entanto, no caso de precisarem de apoio adicional, deverão poder obter apoio adequado no contexto de “ajustamentos razoáveis”, a fim de terem as mesmas oportunidades educativas que os seus pares. É da responsabilidade do aluno tomar as medidas necessárias e contactar com os serviços da instituição de ensino superior, a fim de obter o apoio necessário e possíveis ajustamentos razoáveis (Codex Hoger Onderwijs, n.d.).

PORTUGAL

A partir de 1946 as primeiras aulas foram criadas para alunos com deficiências físicas ou mentais. Depois disso também para alunos com dificuldades de aprendizagem e pequenas deficiências. Na década de 1960, foram criados os primeiros centros de educação especial, e depois foram criadas escolas especiais para crianças com deficiência intelectual. A Lei da Educação, Lei n.º 46/86, estabelece que a filosofia subjacente no ensino especial se baseia em várias resoluções internacionais, como a Declaração de Salamanca e o Quadro de Ação sobre Educação Especial.

Na década de 1990, o objetivo era dar aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (SEN) acesso ao ensino regular. O objetivo era transformar escolas especiais em Centros de Recursos para a Inclusão (RCI) para prestar apoio especializado através de parcerias com escolas convencionais. Desde 2008, a maioria das escolas especiais teve de ser encerrada e a inclusão é obrigatória. Muitas escolas especiais foram convertidas como Centros de Recursos, apoiando as escolas públicas locais em todo o país. Prestam apoio especializado através de parcerias com as

principais escolas e atuam como estruturas de apoio à inclusão de todos os alunos, especialmente aqueles com necessidades educativas especiais. A visão subjacente é que as escolas devem estar presentes para todos (escolas para todos) e, portanto, abertas a alunos com NEE. O ensino especial também é visto como um tipo específico de educação. Proíbe e pune a discriminação em termos de deficiência e riscos graves para a saúde. O apoio prestado pelos centros de recursos e professores de educação especial destina-se a aumentar a capacidade dos professores em sala de aula e de toda a escola. Restam apenas algumas escolas especiais (Agência Europeia, n.d.).

Em 2018, houve uma revisão de todos os sistemas educativos para ser mais inclusivo. O objetivo é passar para um sistema educativo mais inclusivo, de forma a garantir a educação obrigatória de 12 anos para todos os alunos e o direito de todos os alunos a um diploma final com a certificação ou competências e competências de aprendizagem desenvolvidas. Isto culminará com um relatório do Comité dos Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU e do Observatório Nacional, ONU, 18 de abril de 2016. A educação para alunos com necessidades especiais está integrada nas escolas convencionais. Quase todos os alunos frequentam escolas regulares. Para quem tem mais necessidades, existem várias escolas especiais em todo o País, como escolas para cegos/deficientes visuais ou escolas para crianças com deficiências de desenvolvimento (autismo, etc.). Uma vez inscritas no ensino obrigatório, as crianças com necessidades especiais recebem um plano de educação individual, que inclui as mudanças e adaptações necessárias (Eurídice, n.d.).

Além disso, é também oferecido apoio antecipado. Esta assistência é prestada por instituições dos domínios da educação, saúde e segurança

social para crianças dos zero aos seis anos, de preferência dos zero aos três anos. Existem também centros socioeducativos, que funcionam como escolas semi-internato com o objetivo de proporcionar avaliação e apoio socioeducativo. Outra observação é a de que existem centros de apoio a crianças e jovens com necessidades educativas especiais, dos seis aos dezasseis anos de idade (Agência Europeia, n.d.).

Estão disponíveis as seguintes medidas para alunos com necessidades especiais nas escolas convencionais (Eurídice, n.d.):

- Apoio de uma equipa multidisciplinar para apoiar a educação inclusiva. Existem profissionais especializados como professores de apoio, conselheiros, profissionais de mobilidade, formadores de linguagem gestual e intérpretes, terapeutas e psicólogos.
- Utilização de equipamentos e ferramentas específicos (livros em Braille, livros com letras alargadas, aparelhos óticos e auditivos, software adaptado)
- Condições especiais de avaliação (tipo de ensaio, tipo de alunos, modo de expressão, horários, local e hora do teste)
- Currículo individualizado (substituindo, introduzindo, eliminando objetivos, conteúdos, atividades)
- Se as adaptações forem significativas e não se enquadrarem no currículo nacional, deve ser desenvolvido um programa individual.

Organização do modelo de apoio

Não há menção às necessidades de educação especial nos termos dos Decretos 54/2018 e

55/2018. A nova visão de um sistema educativo totalmente integrado como uma abordagem multi-nível para acomodar as necessidades individuais. Para todos os alunos são oferecidas medidas de apoio universal que todos os professores são incentivados a aplicar em sala de aula. As medidas universais são constituídas por diferenciação pedagógica, acomodações curriculares, enriquecimento curricular, desenho universal para a aprendizagem, comportamento pró-social e intervenção em pequenos grupos.

Quando há provas de que as medidas universais não são suficientes para acomodar as necessidades individuais, são ativadas medidas seletivas. As medidas seletivas são compostas por diferentes caminhos curriculares, adaptações não significativas ao currículo, antecipação de apoio pedagógico e medidas de reforço da aprendizagem e apoio tutorial (Eurídice, n.d.).

São adicionadas medidas adicionais quando as medidas seletivas não produzem os resultados esperados. As medidas adicionais podem ser mais adaptáveis às necessidades mais significativas dos alunos. As disciplinas podem ser substituídas por outra competência, podem ser definidas adaptações curriculares significativas, diferentes metodologias e estratégias para a aprendizagem estruturada e desenvolvimento da competência social e pessoal. Ao abrigo desta medida, é previsto um plano de transição individual para uma vida pós-escolar, uma vez que medidas adicionais comprometem o caminho para um nível de ensino superior. No entanto, nenhuma destas medidas limita o acesso à aprendizagem ao longo da vida e ao ensino superior (Eurídice, n.d.).

Todas as medidas devem ser negociadas com os pais e com os próprios alunos que possam beneficiar destas medidas.

Função de um prestador de serviços

De acordo com o Decreto-Lei nº54/2018, o prestador de serviços deverá formar um CRI. Este centro pode apoiar as escolas públicas locais, fornecendo profissionais especializados e o conhecimento que a escola não tem. Incluídos na equipa do RCI estão terapeutas, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, psicólogos e assistentes sociais. A escola forma uma equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva com os recursos escolares e parceiros locais, como a intervenção precoce e o CRI. É esta equipa multidisciplinar que apoia a educação inclusiva e define as medidas que devem ser colocadas, e as acomodações de cada aluno. Os professores de educação especial não pertencem ao CRI, mas sim profissionais colocados pelo Ministério da Educação nos agrupamentos de escolas. Os CRI concentram o seu trabalho principalmente nos alunos com medidas adicionais de apoio.

Experiências com o modelo de suporte

Uma vez que os pais não podem decidir inscrever o seu filho com deficiência numa escola especial, a única oferta educativa está na educação inclusiva. Desde 2008, muitas escolas especiais transformaram-se em CRI. Uma vez que a implementação deste novo modelo os critérios de financiamento para apoiar as escolas não são claros e existem diferenças regionais no financiamento da educação inclusiva e na alocação de recursos. Trata-se de um sistema altamente subfinanciado, em que as escolas contam com o trabalho voluntário destas organizações. O financiamento ocorre independentemente do número de crianças com necessidades educativas especiais e mesmo com o tipo de necessidades dos alunos. Alunos com necessidades de

apoio mais elevadas tende a absorver a maior parte dos recursos atribuídos a um agrupamento escolar, não deixando espaço para melhorar a educação inclusiva em outros níveis de ensino e para a maioria dos alunos. O governo português atribui um orçamento mais elevado a abordagens clínicas de reabilitação de crianças com deficiência em vez de programas mais recentes como o apoio à educação inclusiva (de Sousa et al., 2014).

Portugal tem alcançado uma elevada taxa de crianças com deficiência nas escolas públicas convencionais, mas não garantiu uma educação elevada-de qualidade para todos, uma vez que todo o financiamento que antes ia para escolas especiais não foi reencaminhado para os centros de recursos para inclusão.

ÁUSTRIA

Ao longo dos últimos 30 anos, o sistema escolar austríaco desenvolveu-se para um sistema escolar inclusivo, começando pela primeira aula de integração austríaca que foi instalada como uma experiência escolar em 1984 e o apoio formal à inclusão escolar pela lei escolar austríaca em 1993 (Schwab, Hessels, Obendrauf, Polanig, & Wölflingseder, 2015). Desde 1993, existe na Áustria um sistema de duas vias. Os alunos oficialmente identificados como tendo necessidades educativas especiais (NEE) ou frequentam escolas especiais ou frequentam escolas convencionais com ambientes inclusivos. Os pais têm o direito de escolher que tipo de educação preferem para o seu filho (Secção 8 da Lei de Escolaridade Obrigatória - Schulpflichtgesetz). Ao ratificar a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2008, a Áustria comprometeu-se a assegurar, promover e proteger os direitos das pessoas

com deficiência. Para implementar a Convenção, a Áustria desenvolveu uma estratégia chamada “Plano de Ação Nacional para as Deficiências 2012-2020” (Ministério Federal do Trabalho, Assuntos Sociais e Defesa do Consumidor 2012). Com o objetivo de aumentar a educação inclusiva e a qualidade do sistema educativo foram implementados três modelos regionais em três Estados austríacos – Styria, Carinthia e Tirol. Não só estes modelos regionais traçam um caminho para a implementação da Convenção no sistema educativo, como também colocam em prática e avaliam estratégias de educação inclusiva (Gasteiger-Klicpera & Wohlhart, 2015).

Na Áustria, as aulas de integração (i.e. aulas em que as crianças com NEE são incluídas e em que existe apoio de um professor de educação especial por um número limitado de horas) estão em vigor no sistema escolar há mais de vinte anos. A mudança para uma educação inclusiva é mais recente e caracteriza-se essencialmente por aulas ministradas simultaneamente por um professor de ensino regular e por um professor do ensino especial. O ensino especial tem uma duração de nove anos. O último ano é um ano preparatório para a via profissional. Com o consentimento e acordo quer da administração quer da gestão da escola, um aluno pode frequentar uma escola especial até um máximo de 12 anos. O ensino especial na Áustria é composto por dez tipos de educação. Os professores de educação especial têm formação específica e utilizam métodos de ensino individualizados para dotar os alunos de uma educação básica geral que permita ao aluno desenvolver a sua formação profissional ou frequentar um tipo de escola mais avançada. O objetivo é permitir que os alunos aprendam a lidar com a fase seguinte de ensino profissional ou com as formas adicionais de educação dos 6 aos 15 anos (Feyerer et al., 2018).

Podemos distinguir os seguintes tipos de escolas especiais, dependendo do formato do currículo oferecido (Agência Europeia, n.d.):

- Escolas especiais com currículo próprio: escolas especiais gerais (para alunos com dificuldades de aprendizagem), escolas especiais para alunos cegos, escolas especiais para crianças surdas, escolas especiais para crianças com deficiência severa, escolas especiais para crianças difíceis-de-educar (escola educativa especial).
- Escolas especiais cuja oferta esteja de acordo com o currículo oferecido no ensino primário, no ensino secundário, no pré-escolar ou de acordo com o currículo de um outro tipo de escola especial: escolas especiais para crianças com deficiências motoras, com distúrbios da fala, com deficiências visuais ligeiras ou parcialmente surdas; escolas em locais de tratamento.

Nas escolas regulares, os alunos com e sem deficiência são ensinados em conjunto nas chamadas aulas regulares integrativas/inclusivas. A educação inclusiva inclui várias medidas pedagógicas, tais como formas cooperativas de trabalho (ensino em equipa), diferenciação/individualização (tendo em conta necessidades específicas), trabalho centrado no aluno, formas de aprendizagem abertas, aprendizagem orientada para projetos e aprendizagem interdisciplinar. Em geral, as aulas têm um professor adicional a tempo inteiro ou a tempo parcial - dependendo do número de alunos com NEE e suas deficiências. Nas aulas integrativas/inclusivas, os professores da escola regular e os professores com formação pedagógica especial usam métodos de “ensino em equipa” (Agência Europeia, n.d.).

Deve ser apresentado um pedido de confirmação de necessidades educativas especiais logo que se antecipe que a criança, devido a

uma deficiência, não possa seguir as aulas no nível primário ou secundário sem apoio especial. Isto pode acontecer antes da criança começar a escola ou mais tarde, quando se torna claro durante a sua escolaridade que a criança precisa de apoio especial. Neste contexto é de notar que, em primeiro lugar, deve-se verificar que todas as possibilidades educativas do sistema escolar geral foram totalmente esgotadas. A candidatura pode ser submetida pelos pais, encarregados de educação ou pelo(a) diretor(a), por canais oficiais, e deve ser dirigida à Direção Geral de Educação. A Direção Geral de Educação deve determinar, através de um procedimento, se a criança necessita efetivamente de apoio educativo especial e quais as medidas de apoio necessárias. Antes de uma decisão escrita ser emitida aos pais/encarregados de educação, a Direção Geral de Educação obtém os relatórios necessários e também aceita relatórios apresentados pelos pais/encarregados de educação (Agência Europeia, n.d.).

Função de um prestador de serviços

A seguinte informação diz respeito aos assistentes de ensino a alunos com NEE / assistentes de apoio à aprendizagem (alemão: “Schulassistent”). Nas escolas regulares, existem pessoas que fornecem várias formas de apoio educativo. Mas isto também se tornou um recurso escasso. Existem atualmente muitos grupos profissionais diferentes que prestam assistência e apoio, com as mais diversas descrições de emprego e perceções de papéis muito diferentes dentro de uma equipa de professores. Os assistentes geralmente prestam contas a várias pessoas. São empregados por uma determinada entidade jurídica, são subordinados à administração da escola, e estão hierarquicamente colocados abaixo dos professores (Agência Europeia, n.d.).

Para gerir adequadamente esta situação, é necessário tempo para que assistentes e professores possam dialogar e trocar informações e experiências, contribuindo a partir das suas respetivas funções e papéis. Tanto os professores como os assistentes devem estar dispostos a fazê-lo. Além disso, isto ocorre em condições de trabalho precárias, uma vez que normalmente os assistentes não são pagos, ou pagos apenas por uma parte mínima do tempo que gastam em atividades de coordenação (Eurídice, n.d.).

Especialmente em salas de aula inclusivas (mas também em escolas para crianças com necessidades especiais e cada vez mais no ensino básico), várias pessoas estão presentes na sala de aula ao mesmo tempo e fazem parte de um grupo de ensino heterogéneo. Para além dos professores de ensino regular e dos professores de educação especial, os assistentes, como um grupo profissionalmente indefinido, também estão incluídos neste grupo (Bildungssystem Austria, n.d.).

Experiências com o modelo de apoio

Na Áustria, os assistentes de apoio à aprendizagem são responsáveis por apoiar uma criança específica durante um certo número de horas aprovadas pelo Estado. Mas estas horas não incluem tempo para o intercâmbio de informações e para o planeamento conjunto de aulas com os professores (Meyer, 2017). Se, por exemplo, os assistentes de apoio à aprendizagem participarem em reuniões com professores, essas horas não são consideradas como tempo de trabalho a ser remunerado (Henn et al., 2019). Agravando este problema, os assistentes de apoio à aprendizagem são contratados por prestadores de serviços sociais externos e, por conseguinte, não fazem parte da comunidade escolar. Isto pode levar a uma limitação na colaboração e no envolvimento dos assistentes

de apoio à aprendizagem nas atividades escolares. Outro fator que pode ser um obstáculo a uma colaboração bem-sucedida é a percepção de que os assistentes de apoio à aprendizagem na Áustria, devido à ausência de requisitos de qualificação, são trabalhadores não qualificados (Lübeck, 2017).

FRANÇA

A França quer transformar um sistema de educação especial num sistema de educação inclusivo. A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), que a França ratificou em 2010, acelerará o processo de transformação de um modelo de integração para um modelo de educação inclusiva (CPRA – France Country Report, p. 3). O objetivo é acomodar crianças com necessidades especiais nas escolas convencionais. Quando isso não é possível, há escolas especiais ou aprendizagem à distância.

O serviço público tem informações detalhadas sobre educação para crianças com necessidades especiais. É da responsabilidade da Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) avaliar as necessidades especiais de uma criança e transmitir o resultado à Comissão des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH). É estabelecido um programa personalizado para a criança que determina a assistência necessária. Os Serviços d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile (SESSAD) tratam de alunos com deficiências mentais, motoras e sensoriais e prestam educação precoce e apoio familiar (aconselhamento e supervisão de tratamento) até ao final do ensino obrigatório (e nos casos até à universidade). O SESSAD colmia o fosso entre a educação tradicional e os tratamentos fora da escola e a reabilitação (Eurídice, n.d.).

Classe d'Intégration Scolaire (CLIS) é para crianças com deficiência demasiado grave para ser ministrada em aulas regulares, mas não requer acomodações especiais. CLIS é uma classe especial dentro de uma escola primária ou secundária regular. O ensino adapta-se às necessidades dos alunos, mas o currículo ministrado é essencialmente o mesmo das aulas regulares. O CLIS orienta os alunos com necessidades especiais para uma melhor empregabilidade. Existem 4 categorias de CLIS (Agência Europeia, n.d.):

- CLIS 1: crianças com distúrbios de aprendizagem cognitiva.
- CLIS 2: alunos com deficiência auditiva.
- CLIS 3: alunos com deficiência visuais.
- CLIS 4: crianças com deficiência física.

Desde 2015, os regimes destinados à inclusão de alunos com deficiência nas escolas são todos denominados "Unidades Locais para a Inclusão Educativa" (ULIS). Reforçam a inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de ensino regular, asseguram a continuidade das carreiras escolares e orientam os alunos com necessidades especiais para uma melhor empregabilidade. ULIS para escolas primárias distingue-se da ULIS para collèges e lycées (ensino secundário) e pode basear-se em sete tipos de distúrbios (Agência Europeia, n.d.):

- TFC: distúrbios cognitivos ou de função intelectual.
- TSLA: distúrbios específicos da língua e da aprendizagem.
- TSA: distúrbios do espectro do autismo.
- TFM: distúrbios da função motora (incluindo dispraxia).
- TFA: distúrbios auditivos.
- TFV: distúrbios visuais.

- TMA: distúrbios múltiplos associados (incapacidade múltipla ou doença invalidante).

Nas escolas secundárias, podem ocorrer três situações:

- ULIS na faculdade, todos os alunos têm um folheto de competências individuais (LPC) relacionado com a base comum de conhecimentos e competências (SCCC). Os alunos podem ainda fazer os seus testes para o certificado de educação geral e participar no curso introdutório de profissões e formação, com adaptações.
- ULIS em escolas de liceu e profissional. Aqui os alunos são apoiados para preparar a sua entrada no ensino superior. No momento certo, os alunos são colocados em contacto com a pessoa de referência para o ensino superior "com deficiência".
- ULIS nas escolas profissionais: os alunos têm acesso à formação profissional.

Ao sair da ULIS, é dado um certificado de competência a cada aluno.

Organização do modelo de apoio

A organização do sistema educativo em França é feita de forma a melhor cuidar de um ambiente inclusivo. A lei de 2005 para a igualdade de direitos e oportunidades, a participação e a cidadania das pessoas com deficiência estabelece o princípio da educação inclusiva. Esta abordagem foi então aprovada pela lei para redesenhar as escolas em 2013. Hoje em dia, existem três formas de educação para alunos com deficiência: num ambiente regular, numa instituição médico-social ou à distância. Dentro de cada sistema, a ideia é responder o melhor possível às necessidades específicas do aluno. Há, portanto, uma continuidade de cuidados. De forma a promover

a escolaridade e atender às necessidades educativas especiais dos alunos com deficiência, são desenvolvidos todos os esforços para a construção de um projeto de ensino personalizado (PPS) que seja o mais operacional possível depois de a família ter contactado o departamento de apoio a pessoas com deficiência (MDPH), um local único destinado a facilitar os procedimentos para pessoas com deficiência. A análise das necessidades e a avaliação das competências do aluno com deficiência são fatores determinantes para proporcionar as melhores condições para o aluno frequentar a escola. Assim, a escola, a família e o professor de remetente devem agir em parceria (Agência Europeia, n.d.).

Função de um prestador de serviços

O trabalho dos assistentes de necessidades especiais é ajudar as crianças com necessidades especiais com a sua escolaridade. Realizam uma série de tarefas, tais como ajudar na sala de aula (por exemplo, instalar equipamentos, incentivar a comunicação entre o aluno com necessidades especiais e o seu contexto, etc.), frequentar saídas escolares, realizar tarefas de rotina que não requerem qualificações médicas específicas, como visitas de casa de banho. Os assistentes de necessidades especiais não estão lá para ocupar o lugar do pessoal docente ou de cuidados. São encarregados de prestar apoio "geral" apenas no contexto escolar e extracurricular, e as suas funções não se estendem a ajudar o aluno no seu ambiente de origem (EACEA, n.d.).

Experiências com o modelo de suporte

De um modo geral, mesmo que haja vontade de avançar para um modelo inclusivo, existem dificuldades em termos de formação e comunicação entre os intervenientes.

FINLÂNDIA

A educação especial na Finlândia foi estabelecida entre 1840 e 1921. As escolas foram criadas para pessoas com deficiências auditivas, deficiências visuais e deficiências motoras. Desde 1990, o número de escolas especiais tem sido reduzido e as aulas especiais são oferecidas em escolas regulares. O ensino primário finlandês baseia-se na filosofia da inclusão, mas ainda existem escolas especiais ou aulas especiais. Desde 2006 tem-se centrado na identificação precoce, apoio e prevenção. Isto começa muito antes de as crianças entrarem na escola com uma rede de clínicas de saúde infantil que avaliam regularmente o desenvolvimento social, físico e mental de bebés e crianças. Isto exige uma avaliação contínua do crescimento e da aprendizagem das crianças, e a prestação de apoio deve ser iniciada numa fase suficientemente precoce. Isto evita que os problemas se agravem e tenham efeitos a longo prazo. Fornecer os suportes certos no momento e nível certos é fundamental para garantir o crescimento e a aprendizagem (Eurídice, n.d.).

Organização do modelo de apoio

Desde 2011, o apoio é organizado em três fases: apoio geral, apoio intensificado e apoio especial. O mesmo triângulo é usado tanto em jardins de infância como no ensino básico (Agência Europeia, n.d.):

- Apoio geral: no ensino diário, todos os alunos têm direito a isso. O professor da turma fornece suporte geral que pode incluir instrução diferenciada.
- Apoio intensivo: quando o apoio geral não é suficiente, é prestado um apoio mais intensivo. Isto baseia-se numa avaliação cuidadosa por equipas multidisciplinares

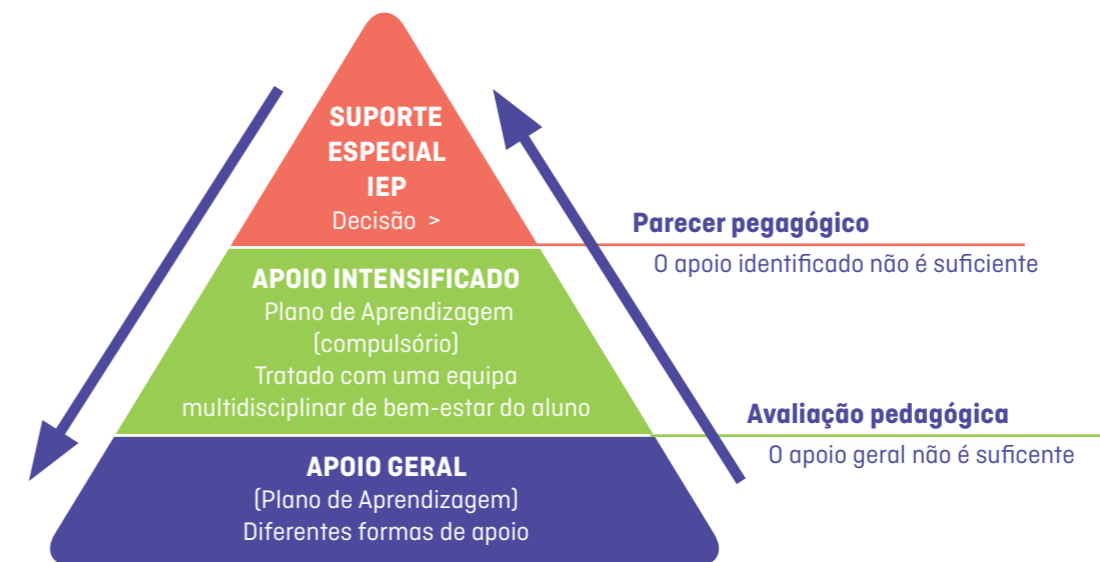


Figura 2: Organização do modelo de apoio

onde é criado um plano de aprendizagem individual para o aluno. Possíveis medidas adicionais de apoio são o apoio remediado pelo professor da turma, co-ensino com o professor de educação especial e a aprendizagem individual ou em grupo com um professor de educação especial a tempo parcial. O objetivo é evitar a acumulação de problemas.

- Apoio especial: quando a intensificação do apoio é insuficiente, são efetuadas novas avaliações. O apoio especial destina-se a prestar aos alunos uma ajuda abrangente e sistemática antes de decidir sobre o apoio especial, devendo o provedor de educação fazer uma declaração educativa sobre o aluno. O provedor baseia esta avaliação numa declaração do professor da criança sobre o seu progresso de aprendizagem e uma declaração sobre o apoio intensificado que recebeu. O objetivo do apoio especial é que os alunos possam ainda completar o seu ensino obrigatório com a ajuda de apoio extra e, possivelmente, iniciar mais estudos posteriormente. A autoestima e a motivação do estudo dos alunos também são reforçadas.

É importante notar que, durante um período de apoio mais intensivo, a aprendizagem e a frequência escolar de cada aluno são regularmente monitorizadas e avaliadas. Se a situação de um aluno mudar, o currículo é revisto para satisfazer as suas necessidades de apoio. Além disso, existe uma educação obrigatória para todas as crianças com deficiência intelectual. Uma visão holística é tomada.

Trabalho de um prestador de serviços/ assistente de necessidades especiais

Os professores frequentam programas regulares de formação de professores e podem ter diplomas de licenciatura ou universidades. Os professores das primeiras seis formas de ensino primário são geralmente generalistas (professores em sala de aula). Têm um mestrado em educação. Os professores nas últimas três formas e no ensino secundário superior são especialistas em disciplinas (professores sujeitos). Têm um mestrado na disciplina que ensinam e estudos pedagógicos.

As necessidades especiais que os professores proporcionam educação a tempo parcial no

ensino secundário obrigatório e secundário, enquanto os alunos com necessidades especiais são ministrados em turmas de necessidades especiais. As necessidades profissionais dos professores trabalham tanto em instituições profissionais regulares como em instituições de ensino profissional especiais.

Para além das necessidades especiais dos professores, os serviços educativos empregam ainda uma equipa multidisciplinar de assistentes, supervisores educacionais, conselheiros educativos, psicólogos, médicos, conselheiros de alunos e alunos, e vários terapeutas. As escolas especiais estatais e as instituições de ensino profissional também têm assistentes sociais, pessoal de enfermagem e habitação, e outros funcionários, como para o transporte escolar (Eurídice, n.d.).

Experiências com o modelo de suporte

Na Finlândia, os municípios têm a obrigação legal de organizar a educação e os cuidados. Uma criança com deficiência tem o mesmo direito de receber uma educação básica como um direito fundamental e humano como todas as outras crianças. De acordo com a Lei de Educação Básica, uma criança com deficiência recebe o apoio de que necessita para participar no ensino básico, como equipamentos de assistência, educação de necessidades especiais e serviços de interpretação e assistente. Os três níveis de apoio à aprendizagem e à frequência escolar são de apoio geral, intensificado e especial. O suporte deve ser dado logo que seja detetada a necessidade. O apoio à aprendizagem e ao ensino básico visa reforçar as competências básicas dos alunos e prevenir dificuldades. Cuidar do crescimento e bem-estar do aluno é uma parte essencial do apoio (Agência Nacional Finlandesa para a Educação, n.d.).

No outono de 2019, havia 564.100 alunos em escolas abrangentes na Finlândia. O apoio intensificado foi recebido por 65.200 (11,6 %) dos alunos do ensino superior e de apoio especial em 48.200, (8,5 %) de alunos escolares abrangentes. 0,3 % eram indivíduos com deficiências profundas e múltiplas de aprendizagem. Entre os beneficiários de apoio intensificado, 66 % eram rapazes e 37 % raparigas. Entre os beneficiários de apoio especial, 71 % eram rapazes e 29 % raparigas (Estatísticas Oficiais da Finlândia, n.d.).

Cada aluno tem direito a apoio suficiente para o crescimento e aprendizagem, as famílias e as crianças ainda estão numa posição desigual dependendo do local onde vivem. Os recursos para organizar serviços diferem entre os municípios. O número de professores e assistentes qualificados varia. As diferenças também podem ser encontradas no aconselhamento de orientação, no ensino correto e na educação especial a tempo parcial, nos serviços de bem-estar dos alunos, na interpretação e nos serviços de assistente. Além disso, a capacidade e a força das famílias em procurar ajuda para os seus filhos varia. Especialmente as famílias que recebem cuidados de diferentes profissionais de saúde e sociais e em vários contextos cansam-se, o que pode colocá-los em maior risco de receber cuidados fragmentados ou de má qualidade. Além disso, foi demonstrado o desconhecimento e formação dos profissionais em famílias com múltiplas necessidades (KVPS, 2018).

No futuro, deve ser dada atenção à igualdade entre famílias e municípios. É igualmente necessário formar conceitos fundamentais de educação inclusiva e as práticas que resultem na sua realização no contexto finlandês.

SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS

Nesta secção, comparam-se as informações dadas nas fichas de cada país.

O desenvolvimento da educação inclusiva

Em todos os países parceiros, como a Bélgica, Portugal, Áustria, França, Finlândia, etc., pode-se encontrar uma longa história de caminhar para uma educação mais inclusiva. Em primeiro lugar, foram criadas escolas especiais para satisfazer a procura crescente de crianças com necessidades especiais. Em seguida, o objetivo é ensinar as crianças o mais possível nas escolas convencionais com orientação adequada, se necessário, para criar igualdade de oportunidades para cada criança. Isto é importante para a autoestima das crianças e para poder participar mais tarde na vida e no mercado de trabalho. Assim, em todos os países que ratificaram a convenção, as pessoas com necessidades especiais têm o direito de se inscrever numa escola de ensino regular. As escolas devem ser acessíveis a todos e é proibida a discriminação baseada na deficiência. Isto corresponde ao princípio das “escolas para todos”. No entanto, há grandes diferenças entre os países. Em países como a Bélgica, a Áustria, a França e a Finlândia ainda há um número razoável de escolas especiais, enquanto em Portugal restam muito poucas escolas especiais. Na Finlândia, no entanto, as aulas especiais são ministradas em escolas regulares.

Em vários países como a Bélgica, a França e a Finlândia, a política de cuidados numa escola passa por várias fases baseadas num contínuo de cuidados. Há três fases (cuidados básicos amplos, cuidados acrescidos e cuidados alargados) em que se tenta dar a ajuda mais acessível primeiro nas escolas convencionais. É elaborado um plano de aprendizagem individual cada vez, dependendo das necessidades do aluno.

Equipas multidisciplinares

Para poderem ensinar o máximo possível nas escolas tradicionais, são nomeadas equipas multidisciplinares. Aqui uma equipa de diferentes profissionais, como terapeutas, assistentes sociais, médicos, professores ou pedagogos, psicólogos, etc. trabalham em conjunto no desenvolvimento de uma criança. Examinam e apoiam a criança e prestam cuidados personalizados. Isto é feito nos países parceiros como a Bélgica, Portugal, Áustria, França e Finlândia. Se necessário, é criado um programa individual em diferentes países para que possa ser oferecido um apoio adequado, como na Bélgica, Portugal, Áustria, França e Finlândia.

Escolas principais e escolas especiais

Só quando as possibilidades e o apoio no ensino regular são insuficientes, a possibilidade continua a ser a de se inscrever no ensino especial. Na Bélgica, os alunos são divididos em oito tipos diferentes de educação especial, dependendo das suas necessidades, tais como crianças com deficiência mental leve/moderada/grave, uma deficiência física, deficiência visual, deficiência auditiva, etc. Além disso, existem quatro tipos diferentes de educação descritos nas fichas de facto da Bélgica acima. Em Portugal existem também diferentes tipos de escolas especiais em todo o país, como escolas para crianças cegas/parcialmente avistadas ou escolas para crianças com deficiências de desenvolvimento (autismo, etc.). Além disso, na Áustria existem diferentes tipos de escolas especiais, dependendo do currículo oferecido. Mais uma vez, todas as crianças não são apenas reunidas, mas existem dez tipos diferentes de escolas especiais para crianças que são, por exemplo, surdas, cegas, têm dificuldades de aprendizagem, ou são vistas como difíceis de ensinar, etc. Além

disso, existem também várias escolas especiais em França, como pode ler nas fichas de facto. Podemos concluir com isto que todos os países têm diferentes tipos de escolas especiais, alguns países têm mais tipos do que outros. E isto é sempre preenchido de uma forma diferente.

Intervenção precoce

Quase todos os países parceiros concentram-se na intervenção precoce, mas a forma como isso é alcançado difere de país para país. Em Portugal, já existe apoio para crianças dos zero aos seis anos, de preferência dos zero aos três anos, e há vários centros de apoio. Também na Finlândia há apoio e prevenção que começa mesmo antes de as crianças começarem a escola com uma rede de clínicas de saúde infantil que avaliam regularmente o desenvolvimento social, físico e mental de bebés e crianças. E há várias equipas de apoio compostas por profissionais da educação para a saúde e serviços sociais que formam uma equipa transdisciplinar no âmbito de uma terceira-intervenção de geração para crianças e seus pais.

Conclusão

O que fica claro é que é necessária uma educação mais inclusiva em todos os países parceiros. Todos eles já estão a tentar fazer isto de diferentes maneiras. Querem tratar os alunos com necessidades especiais da mesma forma e dar-lhes as mesmas oportunidades que os outros alunos. Se precisarem de apoio extra, isso é possível e são efetuados ajustamentos individuais. Na Bélgica, a responsabilidade de pedir ajustamentos individuais recai principalmente sobre o aluno (e os pais). No entanto, ainda há muitos alunos em escolas especiais. Em Portugal, os pais não podem optar por inscrever o seu filho numa Escola Especial. O foco está, em grande parte, na educação inclusiva. Na Finlândia, continua a existir uma posição desigual em termos de região. Nem todas as regiões do país oferecem o mesmo cuidado aos alunos com necessidades especiais. Além disso, tal como na Áustria, há pouca experiência profissional e formação para ajudar estes alunos com necessidades especiais.



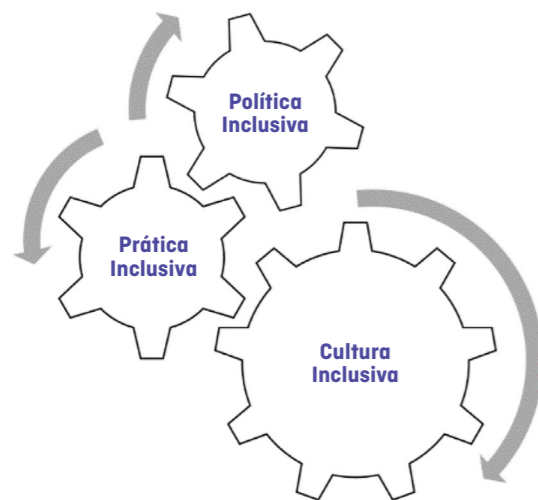
O que é um prestador de serviços?

No contexto do projeto BEYOND, utilizamos uma definição de funcionamento de um prestador de serviços. Os prestadores de serviços no domínio da educação são serviços de longo ou curto prazo. Capacitam os alunos com menos oportunidades e com necessidades de apoio, ou as suas famílias, a participarem plena e com sucesso na vida da comunidade local em que vivem e no ambiente educativo. Estes serviços devem ser prestados fora da escola e não podem estar sob a direção das escolas. Os prestadores de serviços também apoiam a transição de alunos com necessidades específicas para as escolas convencionais. Neste projeto, os prestadores de serviços acompanham a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Como há mais alunos com necessidades específicas nas escolas convencionais, os professores precisam de mais apoio, aumentando a necessidade de prestadores de serviços em contextos educativos. Os prestadores de serviços devem aumentar os pontos fortes e as capacidades dos professores e do ambiente escolar. A educação inclusiva deve ser um ideal a ser prosseguido. A educação parte dos pontos fortes dos alunos, que se chama educação adaptativa.

AS TRÊS DIMENSÕES DO ÍNDICE PARA A INCLUSÃO (INDEX FOR INCLUSION)

O Índice para Inclusão: desenvolver a aprendizagem e a participação nas escolas' é um conjunto de materiais para apoiar a monitorização de todos os aspetos de uma escola, incluindo atividades em parques infantis, salas de funcionários e salas de aula e nas comunidades e ambiente em torno da escola. Incentiva todo o pessoal, pais/cuidadores e crianças a contribuir para um plano de desenvolvimento inclusivo e colocá-lo em prática. As três dimensões são uma das pedras angulares em que o projeto se baseia.



Para conseguir a inclusão, precisamos de adaptar o nosso ambiente educativo e o nosso conceito educativo às necessidades de aprendizagem de cada aluno na diversificada população estudantil. Com mudanças estruturais e inclusivas no ensino e nos currículos, uma escola pode criar um ambiente inclusivo. O conceito de inclusão deve ser apoiado por todo o pessoal docente. A inclusão é a norma com um ajuste estrutural que aplica a prática o que prega. Para se realizar uma educação inclusiva,

deve haver um certo sentido de urgência nos seguintes níveis: prática, cultura e política (ver índice de inclusão Booth e Ainscow, 2011; Emmers et al., 2017).



A inclusão garante que mais alunos beneficiem. A prática educativa em si precisa de ser trabalhada para que satisfaça as necessidades de aprendizagem, estilos de aprendizagem e talentos de uma gama diversificada de alunos (**prática inclusiva**).

Uma escola pode conseguir isso se os princípios de DUA forem aplicados. A DUA representa o Desenho Universal para a Aprendizagem (UDL em inglês) e é um quadro que fornece orientação para colocar em prática uma visão que significa um trabalho inclusivo. Aqui defendemos também que, tal como na arquitetura, é adequado desenvolver práticas de ensino e avaliação com todos os estilos de aprendizagem e necessidades de aprendizagem em mente, porque fazer ajustes depois é sempre um caso dispendioso, menos eficaz e menos esteticamente agradável. Com isto, entendemos que os ajustes retrospectivos sob a forma de atribuição e implementação de ajustes razoáveis são muito morosos tanto para o aluno como para o professor. Um exemplo disso é quando uma escola

deve construir escadas nas traseiras do edifício da escola para que um aluno numa cadeira de rodas tenha de ir ainda mais longe para entrar na escola. Isto é certamente menos eficaz. No entanto, às vezes a adaptação é inevitável. Um exemplo é que o material de ensino para um aluno cego deve ser traduzido para Braille.

De acordo com o Índice e a pesquisa de Elke Emmers, o trabalho também é necessário na perceção da diversidade dos alunos (**cultura inclusiva**). A atitude em relação aos alunos nem sempre é positiva e os alunos são confrontados com uma falta de compreensão. Um lugar e contexto onde todos os professores, alunos e outros funcionários podem encontrar comunidade no conceito de diversidade. Tem de haver uma infusão de práticas de diversidade em toda a instituição de ensino. A escola deve criar uma cultura inclusiva com valores e normas inclusivas, e um clima aberto em que todos os alunos sejam bem-vindos.

Além disso, uma escola precisa de trabalhar nos quadros e estruturas em que esta prática educativa é moldada em toda a escola e é favorável (**política inclusiva**). Se uma escola leva a inclusão a sério e quer realmente trabalhar numa política de inclusão sólida, a abordagem deve ir além do trabalho baseado em projetos. A escola deve optar por uma política sustentável e qualitativa em que os recursos são disponibilizados e a experiência é construída de forma sustentável e a longo prazo.

É um ambiente de aprendizagem inclusivo que suporta uma abordagem de design universal, onde uma abordagem de tamanho único beneficia todos. Só as mudanças estruturais e inclusivas na educação e nos currículos são a solução para a criação de um ambiente inclusivo. Todos os alunos beneficiarão plenamente destas mudanças estruturais e sustentáveis.

Mais informações sobre as três dimensões podem ser encontradas no Índice para a Inclusão "Desenvolver a Aprendizagem e a Participação nas Escolas" (developing learning and participation in schools) (terceira edição, 2011) da página 73 a 172.

MODELOS DIFERENTES

Aqui descrevemos brevemente quatro modelos comuns que se relacionam com o papel dos prestadores de serviços. Dois deles já foram utilizados noutros contextos europeus, e dois são novos modelos flamengos.

O primeiro modelo chama-se inclusão de edifícios de competência. A Ketrish & Dorozhkin (2016) discute um modelo pedagógico do "edifício de competências de projeção" que proporcionará uma previsão, modelação e planeamento eficazes do processo educativo. Isto é quando o professor explora o problema juntamente com o prestador de serviços. O ponto de partida é que o professor se sente responsável por todos os alunos da turma. Nesta base, o professor analisa as suas ações juntamente com o prestador de serviços. Este modelo baseia-se numa questão prática. Trata-se de um quadro claro em que os alunos e os pais podem participar (Everington et al., 1999; Zulfija et al., 2013; Navarro et al., 2016; Ketrish & Dorozhkin, 2016).

O segundo modelo chama-se trabalho centrado no ator. O professor, o progenitor e/ou o aluno contactam um prestador de serviços com uma pergunta sobre o aluno. Juntos procuram a causa e concentram-se em lidar com o problema. O ponto de partida é o que um aluno precisa para atingir um objetivo (Mouroutsou, 2017; Massouti, 2018).

O terceiro modelo chama-se orientação consultiva do aluno (GOL(L)D). O prestador de

serviços aborda os problemas experimentados juntamente com o professor e, assim, contribui para a profissionalização do professor. O ponto de partida são as competências existentes do professor, que são desenvolvidas através de um coaching ativo e reflexivo. O professor continua a ser a figura fulcral na educação. Lidar com a diversidade é visto aqui como um processo, uma pesquisa, uma evolução. O prestador de serviços é visto como um facilitador. O risco aqui é que haja menos participação do aluno ou do progenitor (Van de Putte & De Schauwer, 2018).

O último modelo chama-se Design de Práticas Inclusivas Interdisciplinares (IIPRAD). O princípio básico é a educação colaborativa em que os diferentes parceiros trabalham para um objetivo. O objetivo é manter o bem-estar do aluno no ambiente de sala de aula, aumentar a sua motivação e promover o desenvolvimento cognitivo. Neste

modelo, há uma distinção entre 8 funções para o prestador de serviços (Emmers et al., 2014-2015, 2016, 2019).

8 funções para o prestador de serviços

No gráfico seguinte pode ver as diferentes funções do modelo IIPRAD que podem ser consideradas num ambiente inclusivo. Dependendo do local de trabalho onde o prestador de serviços se encontra, a ênfase será em determinadas funções. As seguintes informações sobre as diferentes funções podem inspirar-se nas tarefas que o prestador de serviços pode executar. Não se pretende que todas as funções sejam igualmente aplicáveis, mas sim que sejam exploradas as possibilidades de abordar estas diferentes funções. Questionámos estas oito funções num questionário (ver parte 3).

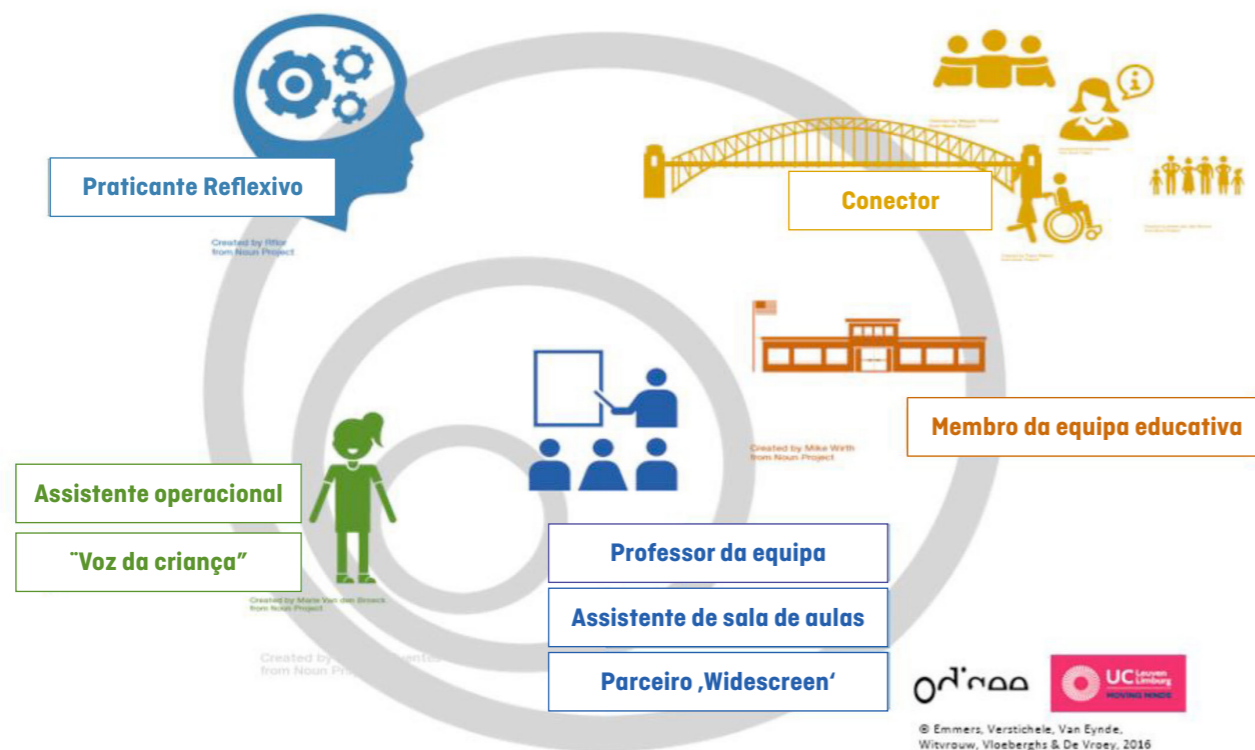


Figura 3: 8 funções para o prestador de serviços (IIPRAD)

O primeiro papel do prestador de serviços é ser a voz da criança. Os prestadores de serviços têm de questionar: O que é que a criança/jovem precisa? A que o aluno tem direito? Como pode o apoio de um aluno ser melhor organizado? O prestador de serviços representa a voz do aluno e ouve atentamente as suas necessidades, por exemplo, garantindo que pode participar suficientemente nas atividades normais de sala de aula, recebe ajuda dos colegas, etc. No entanto, este é também um papel que deve ser sempre feito em coordenação com o professor. Como é que asseguram conjuntamente a representação dos interesses dos alunos? Como é que asseguram conjuntamente que as necessidades de apoio dos alunos sejam satisfeitas?

O segundo papel é dar apoio à criança. O prestador de serviços deve, em primeiro lugar, ter uma visão das necessidades de apoio da criança/jovem, no seu contexto e aula específicos, com o seu professor específico. Uma segunda tarefa consiste em encarar a responsabilidade partilhada e o bem-estar socio-emocional. Prestar um apoio prático muito concreto é a terceira tarefa. O prestador de serviços coordena a elaboração e a adaptação de um plano de apoio. Isto significa que o prestador de serviços adapta a escola ou material de aprendizagem para torná-lo mais acessível para a criança. As disposições relativas à ajuda específica que um prestador de serviços presta como 'assistente' da criança serão tomadas em conjunto com os pais/aluno e o professor da turma.

Além de ser assistente da criança, o prestador de serviços também pode ser um professor a trabalhar em equipa. O prestador de serviços assume o papel de professor no co ensino. O prestador de serviços é um professor equivalente que aplica o planeamento, instrução e avaliação conjuntamente com o professor da turma. Um professor pode assumir a responsabilidade final

da aula e o outro professor pode, em vez disso, assumir o papel de apoiante. Em estreita cooperação com o professor de sala de aula, o prestador de serviços apoia todo o grupo de turma, com atenção extra para determinados alunos com necessidades específicas. Uma vantagem é que estes papéis de responsabilidade final e apoiante também podem mudar. Para o efeito, o prestador de serviços faz acordos com os docentes da turma, observa e informa sobre as necessidades de apoio que os alunos(s) experimentam, asseguram que os alunos (s) estão (são) capazes de participar plenamente nas atividades da classe, no recreio e no refeitório, por exemplo, através de adaptações razoáveis, através da aprendizagem cooperativa, ou por estarem discretamente presentes como professor de apoio. O apoiante está à procura de possíveis obstáculos que possam dificultar a participação e resolvê-los conjuntamente com a criança e outros envolvidos.

O prestador de serviços também pode desempenhar o papel de assistente de sala de aula. Podem ter um papel de ajuda para o professor e os alunos. Por exemplo, o prestador de serviços pode configurar o computador para uma criança cega. A definição e a aplicação do "assistente de sala de aula" não é a mesma em todos os países. Em alguns países esta função não existe num modelo separado. Por exemplo, o cargo de assistente de sala de aula ainda não existe na Flandres. Também não costuma ser professor.

O quinto papel é ser um parceiro "de visão panorâmica" (inspirador para o professor). O prestador de serviços dará uma nova visão sobre educação e apoio. Vai tentar inspirar o professor com isto. Ao mesmo tempo, o prestador de serviços também pode ser inspirado pelo professor. Portanto, neste papel, a reciprocidade e a aprendizagem uns dos outros, ser um inspirador uns dos outros é importante. O papel pode ser, por exemplo, poder fornecer informações de

outras configurações, poder dar dicas, observar e a partir daqui, em consulta com o professor, escolher a melhor abordagem. É certamente importante não assumir o papel do professor, mas reconhecer e reconhecer os pontos fortes e talentos uns dos outros. O prestador de serviços e o professor de turma precisam de ser uma dupla dinâmica, que esteja bem sintonizada umas com as outras e muitas vezes consultem-se mutuamente sobre o que querem e qual é a intenção. É também importante que as coisas que acontecem na sala de aula sejam regularmente discutidas, avaliadas e ajustadas em consulta com o professor ou a rede em que o prestador de serviços apoia.

Trabalhar em conjunto e tornar-se um conector (construtor de pontes entre a escola, o aluno e a casa) é um papel crucial para o prestador de serviços. A construção de pontes pode ser feita numa escala muito pequena e pretende também garantir, por exemplo, que a comunicação de diferentes ângulos tenha sido transmitida umas às outras. Trata-se também da capacidade de identificar conflitos. A palavra “comunicação” é então muito importante neste papel: comunicação entre professores e pais, entre professores e crianças/jovens, entre professores, pais e orientação externa, ... O prestador de serviços contribuirá igualmente para os momentos de consulta existentes (por exemplo, contacto com os pais). Desta forma, entram numa “parceria” com diferentes partidos (por exemplo, pais, professores, prestadores de serviços). O prestador de serviços pode tentar descobrir até que ponto tem aqui um papel de coordenação. Podem também pensar em como trabalhar na coordenação entre as diferentes partes que podem participar na educação e no apoio ao jovem. O prestador de serviços irá sempre levantar-se de forma positiva para o bem-estar e a preocupação da criança.

Um sétimo papel que o prestador de serviços está a ser membro da equipa da escola. Trata-se da participação no âmbito das atividades escolares, mas também no âmbito de uma consulta multidisciplinar. Dependendo da educação prévia específica do prestador de serviços, eles também trarão outras competências nesta equipa escolar, tais como apoio a questões de cuidados, dicas de uma experiência específica (por exemplo, como terapeuta da fala-) ou habilitação para a consulta com os pais.

O último papel para o prestador de serviços é ser um praticante refletor. Este importante papel está sempre presente e está entrelaçado com os outros papéis. O prestador de serviços olha criticamente para as suas tarefas e funcionamento, o que os leva a continuar a procurar uma boa abordagem, cooperação, etc. As questões que são levantadas pela prática no seu local de trabalho podem ser discutidas em reflexão e diálogo. A reflexão permite que a base teórica se afaste um pouco da prática real, e procure oportunidades fora das paredes da sala de aula e da escola. Poder testar, ser desafiado, experimentar, possivelmente falhar e procurar em conjunto (por exemplo, pais, professores e prestadores de serviços) novamente são fatores que são característicos desta atitude curiosa. Uma responsabilidade e confiança partilhadas contínuas na parceria são fundamentais para isso. Outro aspeto desta atitude (exploratória) é estar aberto a uma visão inclusiva. O prestador de serviços deve estar ciente do que significa uma visão inclusiva e estar disposto a participar no processo de pesquisa com todas as partes interessadas.

SWOT Desenho Prático Interdisciplinar Inclusivo

Porque é que a colaboração interdisciplinar na educação inclusiva é importante? Knackendoff et al (2005) falam sobre a importância do trabalho em equipa «para melhorar os serviços aos alunos cujas necessidades não estão a ser satisfeitas de forma satisfatória quando os profissionais agem sozinhos e não em conjunto com os outros».

Uma força do design de práticas inclusivas interdisciplinares reside no facto de que as diferentes partes interessadas têm um papel responsável. Trata-se de resolver problemas em conjunto. Encontrar soluções em conjunto proporciona mais oportunidades de diferenciação (Naraian, 2010). Outros pontos fortes deste modelo são a orientação de objetivos e a igualdade entre os diferentes parceiros. O envolvimento dos pais e das crianças também é muito importante neste modelo. Finalmente, há um compromisso com o conhecimento, atitude e competências de diferentes ângulos.

Uma possível fraqueza deste modelo é o investimento intensivo em coordenação com todas as partes interessadas, nomeadamente a clarificação de funções. A seguinte pergunta pode ser feita: Pode uma equipa permanente de professores/adeptos melhorar-se em conjunto?

Neste modelo existem várias oportunidades. Há responsabilidades guiadas e partilhadas e uma visão partilhada da inclusão. Uma instrução colaborativa cuidadosamente planeada que inclua alunos com deficiência pode ajudar a tornar as atitudes dos professores mais positivas (Solis, 2012). Além disso, existe um empenhamento ao nível da prática, da política e da cultura e é dado mais feedback. Outra oportunidade é que a escola e o prestador de serviços podem aprender uns com os outros, como na aprendizagem por pares.

As possíveis ameaças também devem ser discutidas. O prestador de serviços quer fazer muito ou quer ir muito rápido no processo. Isso é um problema, porque todos devem ser capazes de seguir. Além disso, o prestador de serviços pode ter expectativas demasiado elevadas. Muito importante para a colaboração para o trabalho é a condição prévia de que o professor deve ter uma atitude aberta e sentir-se seguro. Por exemplo, os professores do estudo Solis (2012) indicaram que o co ensino deve ser incluído numa base voluntária, com todos os professores a precisarem de ser flexíveis e capazes de se comprometerem.

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO DE SERVIÇOS

Agora que as funções do prestador de serviços foram discutidas, podemos passar às práticas em que o prestador de serviços pode desempenhar estas funções. A secção seguinte baseia-se na publicação de Blamires & Moore.

A figura 4 (abaixo) resume as fases-chave do desenvolvimento de um serviço de apoio desde o seu envolvimento precoce com alunos individuais fora da sala de aula (do armário para a sala de aula, etc.) até ao seu estado mais avançado de cooperação integrada com outros serviços e agências numa “comunidade escolar”. O quadro aborda seis questões e fornece “indicadores” de prática para as principais características do desenvolvimento do serviço que estas questões implicam, nomeadamente: visão, iniciativa de agenda, modo de funcionamento, propriedade de conhecimentos especializados, tarefas centrais, relações e avaliação do impacto (Blamires & Moore, 2004).

O que é que um serviço está a tentar alcançar?

Os prestadores de serviços podem ver-se como parte de uma abordagem mais global da educação, na qual as escolas e os serviços trabalham em conjunto para satisfazer todas as necessidades dos seus alunos. Alguns estarão no ponto de integração dos alunos e o apoio estará, portanto, ao nível da sala de aula. Outros terão passado para o planeamento escolar para efeitos a longo prazo, garantindo que o seu trabalho seja incluído no plano de melhoria escolar. Os menos desenvolvidos serão meramente reativos, organizando-se para responder a crises que surgem quando as escolas não conseguem resolver problemas a partir dos seus próprios recursos. Serão vistos como o “perito” quando tudo o resto falhar. Infelizmente, quando falharem, as escolas culparão mais facilmente o serviço. Os prestadores de serviços pró-ativos trabalham com as escolas para prevenir crises, e na melhor das hipóteses isso é feito com outras agências numa base planeada entre escolas dispostas a partilhar recursos e conhecimentos especializados (Henderson, 2004).

Quais são as agendas concorrentes entre o serviço, outros serviços, a escola e os agentes educativos? Como é que estes serão resolvidos ou negociados?

Haverá poucos serviços que se reconheçam como estando substancialmente na coluna das “práticas menos desenvolvidas”. Mudaram-se do armário das vassouras para a sala de aula e abraçaram a mudança de currículo. Os prestadores de serviços devem prestar o apoio necessário para acomodar o planeamento dos professores nos níveis de grupo e de sala de aula. O desafio adicional aqui é ajudar a escola a identificar as suas próprias necessidades de apoio. As prior-

idades do conselho de administração podem diferir significativamente das dos serviços. Além disso, haverá pressão de outras agências (por exemplo, planos multi-agências como o Plano de Desenvolvimento de Primeiros Anos e Plano de Acolhimento de Crianças [EYDCP]). Os serviços serão utilizados para trabalhar com diferentes planos de várias agências. O apoio efetivo exige este nível de acordo pormenorizado para que as escolas cresçam todos os benefícios da cooperação integrada entre serviços e entre grupos de escolas (Blamires & Moore, 2004).

Por isso, para ajudar as escolas a serem mais inclusivas, o desenvolvimento dos serviços de apoio terá de ir muito mais longe. As necessidades dentro de uma escola ou de um agrupamento de escolas serão tão diversas que os prestadores de serviços não podem trabalhar isoladamente. Isto exigirá que os profissionais envolvidos contribuam com algo específico para a sua formação profissional, mas também acessível a outros profissionais (Hegarty et al., 1981). A atividade interdisciplinar ao nível da gestão estratégica e do comissionamento é necessária para dar aos prestadores de serviços a oportunidade de avançarem em conjunto. Esta dificuldade também é salientada na investigação de Lacey (2001) sobre o trabalho interprofissional dentro de uma escola especial. Embora a literatura elogie o aumento da coprodução e cooperação entre disciplinas, na prática há muita ansiedade e até hostilidade (Blamires & Moore, 2004).

O serviço do futuro terá de encontrar uma forma de trabalhar no contexto do trabalho interdisciplinar ou transdisciplinar e da colaboração inter ou trans-escolar. Deve haver uma equipa, que pode representar muitas funções profissionais, mas funciona como um serviço. A equipa deve ter protocolos de trabalho claros e compreensíveis e ter como objetivo permitir às escolas desenvolver as competências, políticas e cultura necessárias para melhorar a integração, no contexto

da melhoria das escolas. A equipa planeia em base de projeto, com mecanismos claros para acordar prioridades com as escolas, e fornece estratégias de monitorização e avaliação para acompanhar o progresso e demonstrar impacto (Blamires & Moore, 2004).

Quem é que está a fazer o apoio e como o estão a fazer?

Os serviços desenvolverão frequentemente uma forte relação de dependência com os professores, quer levando a criança para “tratamento” quer produzindo pacotes altamente prescritivos que dependem da experiência do agente de apoio para implementação. Se os pacotes forem bem pesquisados e tiverem uma base teórica forte relevante para a prática em sala de aula, então as abordagens que promovem podem ter um impacto positivo. No entanto, a chave para o sucesso é a propriedade dos professores. As dicas para os professores podem desempenhar um papel no apoio ao ensino e à aprendizagem de qualidade, mas os professores precisam de estar conscientes do perigo de usar métodos e materiais que não são facilmente integrados no seu próprio repertório de competências. O apoio à confiança permite que os professores desenvolvam uma competência, o que, por sua vez, reduz a dependência e aumenta a competência e a confiança na resposta à diversidade (Thomas, 1992). Os prestadores de serviços podem trabalhar com os professores tradicionais para desenvolver o ensino especializado. A aplicação de conhecimentos e estratégias existentes em ambientes semelhantes e contrastantes é uma outra dimensão de conhecimentos especializados a desenvolver. As escolas têm muitas agendas, desafios e experiências concorrentes semelhantes e podem beneficiar do planeamento estratégico e da partilha de recursos. Os serviços de apoio estão numa posição única para permitir isso (Blamires & Moore, 2004).

Quem tem a experiência e como são aplicados?

A agenda de uma maior inclusão e participação em toda a educação implica que as escolas devem tornar-se mais adeptas a proporcionar oportunidades educativas bem sucedidas a um leque cada vez mais diversificado de alunos. É necessário aplicar novas competências, conhecimentos ou insights para responder à diversidade. Ainscow (1999) declarou que tudo o que é necessário para a inclusão é uma vontade e um compromisso e que muitas vezes a escola tem os recursos necessários para incluir todos os seus alunos. Hart (1997) também sugere que as dificuldades na aprendizagem podem promover um processo de reflexão no qual as barreiras à aprendizagem para todos os alunos podem ser exploradas e superadas. Deve ser dada maior ênfase à ligação em rede e à consulta. Os prestadores de serviços devem ser vistos como pessoas que procuram melhorar a experiência profissional dos professores através do desenvolvimento contínuo das suas competências de ensino (especializadas) partilhadas nas escolas (Blamires & Moore, 2004).

Qual é o equilíbrio e o foco das principais funções?

Numa recente revisão conduzida por uma grande LEA (Agência Local de Educação), verificou-se que uma parte significativa do tempo de serviço é retomada através do acompanhamento dos progressos através da avaliação. Os professores acreditam que poderia ser gasto muito mais tempo na conceção de programas de intervenção viáveis, trabalhando em conjunto com o professor. É necessário passar de uma avaliação de diagnóstico “isolada” para atividades mais orientadas para os projetos. Esta atividade deve centrar-se no trabalho com a escola e outras agências para desenvolver a capacidade esco-

lar de avaliação, avaliação e intervenção dos alunos. Isto é particularmente importante para que a prática da “intervenção” faça parte da cultura inclusiva da escola. A avaliação e avaliação de diagnóstico não são necessariamente inadequadas e podem certamente ser necessárias para alguns alunos. No entanto, por si só, não ajuda o professor ou a escola a trabalhar com a criança no contexto das oportunidades gerais de aprendizagem oferecidas pela escola (Blamires & Moore, 2004).

As tarefas podem, naturalmente, consistir em várias camadas. Os prestadores de serviços trabalham diretamente com os alunos ou realizam trabalhos de diagnóstico, o que deve ser acompanhado até ao nível do planeamento dos professores e das necessidades de desenvolvimento de toda a escola. Os projetos que envolvem outros parceiros e uma disseminação de conhecimentos especializados parecem ser a forma mais provável de gerir eficazmente estas atividades em várias camadas. As avaliações e avaliações serão provavelmente mais eficazes se as intervenções propostas fizerem parte de uma abordagem interdisciplinar, onde as intervenções reconhecem e recorrem à especialização dentro da escola e são de relevância direta para o que a escola está a tentar fazer para todos os seus alunos (Blamires & Moore, 2004).

O processo de autoavaliação escolar, destinado a aumentar a capacidade de inclusão da escola, será informado e reforçado com base na experiência de diferentes disciplinas, facilitada através de uma abordagem baseada em projetos (Blamires & Moore, 2004).

Quão bem estamos a avaliar o que fazemos?

Pouco se sabe sobre os resultados alcançados por crianças com NEE. A falta de monitorização do seu desempenho e a falta de medidas de desempenho relevantes dificultam o reconhecimento do bom trabalho que está a ser feito em muitas escolas, ou a identificação de onde as crianças são mal servidas. Os prestadores de serviços devem rever e adaptar a prestação de orientação e apoio às escolas e estabelecer novos critérios de medição da eficácia. À medida que o papel dos prestadores de serviços evolui, o desafio de uma autoavaliação eficaz torna-se maior. O progresso do armário para a sala de aula para a escola e a comunidade traz consigo um requisito para monitorizar a qualidade da interação de uma série de relacionamentos. A eficácia de um serviço será avaliada por dois conjuntos de critérios: o progresso dos alunos e o aumento da capacidade de integração das escolas. Por outras palavras, o apoio reúne as duas agendas de normas e de inclusão. Há três grandes desafios, nomeadamente a colocação de uma base estratégica sólida, o desenvolvimento da capacidade das escolas e das instituições da primeira infância, e o acompanhamento, o desafio e a intervenção. Os três devem ser tidos em conta na avaliação do funcionamento dos serviços. Em particular, a avaliação terá de se centrar no papel dos serviços de apoio na monitorização e autoavaliação das escolas (Blamires & Moore, 2004).

Conclusão

Os prestadores de serviços encontram-se numa encruzilhada quando se trata de apoiar necessidades educativas adicionais nas escolas tradicionais e nos ambientes infantis. O fosso no ritmo de mudança nas escolas e, em particular, nos serviços, provocado por novas iniciativas, dificultará a resposta dos serviços de uma forma que apoie uma agenda de crescente inclusão. Para alguns, o fosso pode ser muito largo para sobreviver. Outros reforçarão o seu papel fazendo um trabalho inovador e elevando-se ao desafio da mudança, forjando parcerias locais de serviços e escolas para colher os benefícios de experiências anteriores, conhecimentos especializados e conhecimentos especializados. Esta é a visão. Haverá muitos caminhos para o conseguir, e muitos obstáculos ao longo do caminho. A figura abaixo mostra uma visão geral.



Pergunta e Principal característica	Prática menos desenvolvida	Sala de aula Transição	Escola inteira Transição	Comunidade Melhor prática
Visão O que é que o serviço está a tentar alcançar?	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimentos a curto prazo Resposta Reativa em Crise 	<ul style="list-style-type: none"> Integração do trabalho de aluno e apoio na sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> Planeamento a longo prazo do apoio através do plano de melhoria escolar Resolução proativa de problemas 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalhando para uma cultura inclusiva numa comunidade de escolas. Rumo à autossuficiência na atende às necessidades de todos os alunos
Iniciativa de agenda Quais são as agendas concorrentes entre o serviço, outros serviços, a escola e a LEA? Como é que estes serão resolvidos ou negociados?	<ul style="list-style-type: none"> Agenda de serviço orientada Pouco contacto com outros serviços Incentivar a dependência do apoio Opera a partir de uma base de conhecimentos próprios Equipe de serviço único reativo 	<ul style="list-style-type: none"> Serviço e professor Respondendo às necessidades do professor e do aluno Colaboração interdisciplinar Agenda negocial 	<ul style="list-style-type: none"> Política e prática de serviço em toda a escola Reuniões interdisciplinares de planeamento 	<ul style="list-style-type: none"> Colaboração de serviços e escolas Protocolos claros e compreendidos Permitir a inclusão no contexto da melhoria escolar Proativo A capacidade de se relacionar rapidamente com agências e outros Equipa focada que inclui escolas
Modo de funcionamento Quem é que está a fazer o apoio e como estão a fazer?	<ul style="list-style-type: none"> Incentivar a dependência Cultura de tratamento 	<ul style="list-style-type: none"> Pacotes prescritivos de apoio e intervenção 	<ul style="list-style-type: none"> Propriedade de professores Bem pesquisada e forte base teórica para intervenções 	<ul style="list-style-type: none"> Maior capacidade de inclusão através do desenvolvimento escolar Ensino especializado Desenvolvimento de um foco de apoio à melhoria das escolas e planos de serviço de alunos únicos
Propriedade de conhecimentos especializados Quem tem a experiência e como são aplicados?	<ul style="list-style-type: none"> Guardar conhecimentos especializados e importar conhecimentos especializados para foco individual de apoio aos alunos da escola 	<ul style="list-style-type: none"> Partilhar conhecimentos com o professor de turma Apoio à mudança curricular 	<ul style="list-style-type: none"> Apoio ao desenvolvimento e prática de políticas de toda a escola Partilha de conhecimentos em toda a escola 	<ul style="list-style-type: none"> Especialização partilhada entre agências e grupos de escolas Prioridades transformadas em projetos Dar conhecimentos especializados
Tarefas centrais Qual é o equilíbrio e o foco das principais funções?	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação de diagnóstico isolada Respondendo à gravidade da necessidade do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação para monitorizar o progresso individual dos alunos Respondendo ao planeamento do professor 	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação para diagnosticar necessidades de desenvolvimento escolar Responder às necessidades de desenvolvimento de toda a escola 	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação e planeamento inter-agências Orientação do projeto
Avaliação do impacto Relacionamento Quão bem estamos a avaliar o que fazemos?	<ul style="list-style-type: none"> Não há um método claro para avaliar a eficácia 	<ul style="list-style-type: none"> Satisfação professor/progenitor como avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> Satisfação escolar com serviço 	<ul style="list-style-type: none"> Mecanismo claro e acordado para avaliar a posição atual partilhada entre escolas e agências

Figura 5: Principais fases de desenvolvimento de um serviço de apoio (Blamires & Moore, 2004)



Análise de questionários

Na secção anterior, concentrámo-nos no sistema educativo e nas fichas de informação dos países acima referidos. Além disso, descrevemos em detalhe as funções que um prestador de serviços pode assumir. Agora vamos analisar mais de perto os resultados das sondagens. O objetivo dos questionários visava refletir sobre as realidades relativas à educação inclusiva: O que é que o prestador de serviços está a tentar alcançar? Que tipo de iniciativas de cooperação existem? Que funções diferentes desempenham os prestadores de serviços? O questionário baseia-se numa revisão literária de modelos acima descritos: o modelo IIPRAD e Blamires e Moore.

Este levantamento foi um dos passos para a construção do relatório. Com efeito, o questionamento dos prestadores de serviços envolvidos na educação inclusiva sublinhará o papel do prestador de serviços em cada país. Os prestadores de serviços na área da educação oferecem serviços de longo ou curto prazo, que capacitam os participantes com menos oportunidades de necessidades de apoio, ou as suas famílias, a participarem plena e com sucesso na vida da comunidade local em que residem e no ambiente educativo. É importante notar que apenas um número limitado de questionários foi administrado por país. Isto significa que os resultados podem não ser generalizáveis para todo o país. O questionário completo pode ser consultado no anexo no final deste relatório.

INFORMAÇÃO SOBRE OS PARTICIPANTES

Cada país investigou um mínimo de cinco prestadores de serviços no seu país utilizando o mesmo questionário. A tabela abaixo mostra quantos questionários foram recolhidos para cada país. É importante notar que apenas um questionário foi administrado em países que não fazem parte dos países parceiros deste projeto Erasmus+. É o caso da Espanha, da Moldávia, de Malta e da Eslovénia, pelo que estes resultados não podem ser generalizados. Como resultado, só os discutimos brevemente nos nossos resultados. A Grécia não pôde ser inspecionada devido à estrutura de apoio, prestada pelas autoridades.

País	Número de questionários
Bélgica	9
França	9
Portugal	5
Finlândia	6
Áustria	5
Espanha	1
Moldávia	1
Malta	1
Eslovénia	1

Quadro 1: Número de questionários por país

Na primeira parte do questionário, os participantes tiveram de responder a questões, incluindo quanto tempo trabalham como prestador de serviços, em quantas escolas trabalham e que estudos já fizeram antes.

Na Bélgica, três participantes têm zero a nove anos de experiência de trabalho, cinco participantes têm dez a vinte anos de experiência de trabalho e uma pessoa tem mais de vinte anos de experiência profissional. Mais de metade dos participantes trabalham como prestadores de serviços há dez a vinte anos e trabalham normalmente em uma a cinco escolas. Os entrevis-

tados são maioritariamente professores (seis) e educadores remediadores (três).

Em França, três participantes têm zero a nove anos de experiência de trabalho, quatro têm zero a vinte anos de experiência de trabalho e dois têm mais de vinte anos de experiência profissional. Cinco dos nove participantes trabalham em mais de cinco escolas. Os restantes participantes trabalham em uma a cinco escolas. Foram inquiridos quatro professores especializados, dois psychomotricists, um professor, um psicólogo, um diretor operacional.

Na Áustria, três participantes têm zero a nove anos de experiência de trabalho e quatro participantes trabalham em uma a cinco escolas e um participante em mais de cinco escolas. Há dois mestrados em educação de necessidades especiais, uma licenciatura em pedagogia, uma licenciatura em pedagogia social e uma solu bachelor de pedagogia recreativa.

Na Finlândia, três participantes têm zero a nove anos de experiência de trabalho, dois têm dez a vinte anos e uma pessoa tem mais de vinte anos de experiência profissional. Metade dos participantes trabalha em uma a cinco escolas. A outra metade em mais de cinco escolas. Aqui os participantes dizem respeito a três terapeutas ocupacionais e dois professores.

Em Portugal, dois participantes têm zero a nove anos de experiência profissional e uma pessoa tem entre dez a vinte anos de experiência profissional. Três participantes trabalham em uma a cinco escolas e um participante em mais de cinco escolas. Os estudos que completaram são psicologia (2), terapeuta ocupacional, terapeuta da fala e fisioterapeuta.

Nos países inquiridos de forma limitada, o participante espanhol trabalha de 0 a 9 anos em uma a cinco escolas com um mestrado em pedagogia. O participante moldavo trabalha em uma

a cinco escolas há dez a vinte anos. Nenhum diploma foi comunicado aqui. O participante de Malta trabalha como terapeuta ocupacional em mais de cinco escolas há mais de vinte anos. Por último, a pessoa da Eslovénia tem mais de vinte anos de experiência e trabalha em uma a cinco escolas com um diploma como psicólogo.

Deste modo, podemos concluir que, com base no questionário com a pequena amostra, principalmente as pessoas com formação profissional no ensino, pedagogia e terapia estão a funcionar como prestadores de serviços nos países acima referidos.

VISÃO

Esta secção questionou o que o prestador de serviços está a tentar alcançar. Os participantes foram apresentados com uma lista de diferentes declarações, ver na caixa abaixo, e poderia responder numa escala de um a cinco. Para examinar quais as tarefas que um prestador de serviços executa, calculamos a média das respostas dadas pelos participantes em cada país.

Como prestador de serviços:

- Tento encontrar uma resposta para uma situação de crise
- Trabalho na inclusão de um aluno na turma
- Apoio a escola na prática de planeamento a longo prazo
- Eu pratico de forma proactiva a resolução de problemas
- Trabalho para uma cultura inclusiva na escola (cuidar de todas as necessidades dos alunos)

Na Bélgica, França, Finlândia, Portugal, Moldávia, Malta e Eslovénia, uma pontuação superior a quatro foi dada em todas as declarações. As

tarefas acima referidas fazem, portanto, certamente parte do trabalho de um prestador de serviços nestes países. Todos os países deram uma pontuação média elevada (4 a 5) sobre o trabalho para uma cultura inclusiva, o que significa que estão na fase final do desenvolvimento de um serviço de apoio (Blamires & Moore, 2004).

Na Áustria, apenas a terceira proposta recebeu uma pontuação média inferior a 4 (2,6). Parece que os prestadores de serviços na Áustria têm um planeamento ligeiramente menos a longo prazo do que nos outros países, com base nos questionários realizados. Os prestadores de serviços austríacos devem avançar para o planeamento em toda a escola para efeitos a longo prazo e assegurar que o seu trabalho seja incluído no plano de melhoria escolar (Blamires & Moore, 2004).

COOPERAÇÃO

Aqui tentamos descobrir que iniciativas colaborativas existem entre as diferentes partes interessadas envolvidas na educação de crianças com necessidades especiais. Queremos saber se existe uma equipa multidisciplinar e com quem colaboram maioritariamente. Isto foi feito utilizando o questionário abaixo, onde as respostas possíveis eram sim ou não. As respostas de cada participante foram adicionadas.

Como prestador de serviços estou a trabalhar:

- Com a criança
- Com os pais da criança
- Com o(s) professor(s) e/ou assistente(s)
- Com o conselho escolar
- Num contexto multidisciplinar
- Num intercâmbio profissional com outros prestadores de serviços
- Com a equipa principal da escola

Em cada país, os prestadores de serviços avaliaram o seu trabalho com a criança e os pais, professores, assistentes e com outros prestadores de serviços. Além disso, na Bélgica e na França também trabalham frequentemente com o conselho escolar. Nos outros países, isto praticamente não está a acontecer. O prestador de serviços do futuro terá de encontrar uma forma de trabalhar no contexto do trabalho interdisciplinar ou transdisciplinar e da colaboração inter-escolar ou trans-escolar. Só então o prestador de serviços pode passar à fase final do desenvolvimento de um gabinete de apoio (Blamires & Moore, 2004). Além disso, todos os prestadores de serviços de todos os países confirmaram que trabalham em conjunto num contexto multidisciplinar e estão em intercâmbio profissional com outros prestadores de serviços. Isto é, portanto, comum em todos os países inquiridos e significa que trabalham com diferentes partes interessadas em torno de uma criança. Além disso, isso refletiu-se também nas fichas de informação.

MODO DE FUNCIONAMENTO

No questionário, perguntámos como funcionam os prestadores de serviços. Especificamente, queríamos saber quais as funções que os prestadores de serviços desempenham. Pedimos-lhes que dessem uma pontuação de um a cinco sobre as oito funções do modelo IIPRAD. Para cada declaração, os participantes podem selecionar uma resposta entre 1 (discordo total) e 5 (totalmente de acordo).

Voz da criança

- Represento o que a criança precisa.
- Represento os direitos da criança.

- Defino como o apoio que a criança precisa pode ser mais bem organizado.
- Asseguro, juntamente com o professor, que a criança possa participar o máximo possível nas atividades regulares na sala de aula.

Quase todos os países deram uma pontuação elevada para representar as necessidades das crianças. Os prestadores de serviços da Finlândia e de Portugal, por exemplo, apresentaram uma classificação média de 4,8, e o prestador de serviços da Moldávia, Malta e Eslovénia até deu um 5. O prestador de serviços de Espanha só deu um 3.

Por representarem os direitos da criança, os prestadores de serviços dos diferentes países voltaram a dar notas elevadas. Agora, os prestadores de serviços da Áustria e da Finlândia deram uma pontuação média de 4,8 e o prestador de serviços da Moldávia e de Malta deu um 5. O prestador de serviços de Espanha voltou a dar um 3. A pergunta seguinte era sobre definir como o apoio que a criança precisa pode ser melhor organizado. Mais de metade dos países obteve uma pontuação média elevada (4 ou 5), mas os outros países apresentaram uma pontuação mais baixa (Bélgica: 3,7; Áustria: 3,6; Espanha: 3 e Portugal: 2,8). Para a última pergunta, sobre assegurar, juntamente com o professor, que a criança possa participar o máximo possível nas atividades regulares na sala de aula, apenas os prestadores de serviços da Áustria e da Finlândia apresentaram notas mais baixas (respetivamente 3,4 e 3,8). Em geral, os prestadores de serviços dos países tentam representar a voz da criança. Para melhor desempenhar este papel, o prestador de serviços de Espanha pode partir de uma visão observacional, orientada para o processo, orientada para o processo, analisando o que cada aluno ou um aluno específico precis-

am. Os prestadores de serviços portugueses que participaram neste inquérito também precisam de se concentrar mais na definição de como o apoio que uma criança precisa melhor pode ser organizado.

Assistente da criança

- Sei que as necessidades de apoio da criança no seu contexto específico são (no contexto específico e na classe).
- Ofereço apoio prático à criança.
- Eu observo o bem-estar socio-emocional da criança.

A primeira questão foi sobre conhecer as necessidades de apoio da criança no seu contexto específico (no contexto específico e na classe). Todos os prestadores de serviços dos diferentes países apresentaram uma pontuação elevada (entre 4 e 5), com exceção dos prestadores de serviços da Finlândia, que deram uma média de apenas 1,7. A mesma tendência é para as duas perguntas seguintes. A segunda é sobre oferecer apoio prático à criança. Os prestadores de serviços da Finlândia apenas obtiveram uma média de 1. O terceiro é sobre cuidar do bem-estar socioemocional da criança. Os prestadores de serviços da Finlândia obtiveram uma média de 1,5. Para além da Finlândia, os outros países desempenham muito bem o papel de assistente da criança. Os prestadores de serviços da Finlândia deveriam compreender melhor as necessidades de apoio da criança. Só assim poderão considerar a responsabilidade partilhada e o bem-estar socioemocional e assumir o apoio prático muito concreto. Esta diferença também se insere em diferentes tipos de prestadores de serviços com diferentes funções.

Professor de equipa/assistente de sala de aula

- Em estreita cooperação com o professor de sala de aula, apoio todo o grupo de turma, com atenção extra para a criança(s) com necessidades específicas.
- Às vezes assumo a responsabilidade final da aula para que o professor possa assumir o papel de apoiante.
- Asseguro que todos os alunos podem participar plenamente nas atividades da turma.

Vemos pontuações significativamente mais baixas dos prestadores de serviços participantes para este papel. O prestador de serviços de Espanha, Malta e Eslovénia deu uma 5 para a primeira pergunta: em estreita cooperação com o professor de sala de aula, apoio todo o grupo de turma, com uma atenção extra para a criança(s) com necessidades específicas. Os prestadores de serviços da Bélgica, Finlândia e Portugal têm pontuações mais baixas, respetivamente 3,3, 3,3 e 3. Os prestadores de serviços da França e da Áustria apresentaram pontuações ainda mais baixas em média (2,7 e 2,6). Para a próxima pergunta sobre assumir a responsabilidade final da turma para que o professor possa assumir o papel de adepto, os prestadores de serviços da Bélgica, França, Áustria e Portugal voltaram a dar uma pontuação baixa, respetivamente 2,8, 1,8, 1,8 e 1,8. Para a última pergunta em que o prestador de serviços deve assegurar que todos os alunos possam participar plenamente nas atividades da classe, os prestadores de serviços da França deram uma média de 2,2. A partir destes números, podemos concluir que os inquiridos franceses, belgas e austríacos, em particular, não estão suficientemente empenhados neste papel. Como mencionado

anteriormente, a função de assistente de sala de aula não existe num modelo separado. Uma nota importante aqui é que, na Bélgica, os prestadores de serviços não participam nas aulas, mas estão a trabalhar com crianças individualmente fora da sala de aula. Três dos cinco prestadores de serviços austríacos que responderam aos questionários estão a funcionar como LSAs e a sua descrição do trabalho não abrange o ensino de equipas. No entanto, estes prestadores de serviços podem concentrar-se mais neste papel, por exemplo, através de ajustamentos razoáveis, através da aprendizagem cooperativa, ou de estarem discretamente presentes como professores de apoio.

Parceiro “Widescreen”

- Posso inspirar os professores com a minha visão de educação e apoio inclusivos.
- Dou informações sobre outras configurações inclusivas.
- Que, de acordo com o desenho de aprendizagem dos professores e em consulta com eles, eu for para a abordagem mais adequada para apoiar a criança.
- O professor e eu respeitamos e reconhecemos mutuamente os nossos pontos fortes e talentos.

A maioria dos prestadores de serviços dos diferentes países deu uma nota elevada à competência para inspirar os professores com a sua visão de educação e apoio inclusivos. Apenas os prestadores de serviços da França, Áustria e Finlândia apresentaram pontuações mais baixas, respetivamente 3,7, 3,6 e 3. Além disso, a maioria dos prestadores de serviços concordou mais ou menos em dar informações sobre outras configurações inclusivas, com exceção da Finlândia (uma pontuação de 2,7). Muitos dos prestadores

de serviços deram uma pontuação elevada, em média, na consulta com os professores sobre a abordagem mais adequada para apoiar o aluno (uma classificação de 4,1 a 5). Só os prestadores de serviços da França e da Finlândia voltaram a ter notas mais baixas, em média, 3,4 e 3. Na última pergunta “o professor(s) e eu respeito e reconheço mutuamente os nossos pontos fortes e talentos”, cada país tem notas altas (de 4 a 5, em média). Apenas os prestadores de serviços da Áustria deram uma pontuação de 3,6, em média. Em geral, os prestadores de serviços da Áustria e da Finlândia poderiam concentrar-se mais no papel do parceiro “de ecrã panorâmico” se os compararmos com as pontuações dadas pelos prestadores de serviços dos outros países. O prestador de serviços pode ser inspirador para o professor, mas também podem estar a pesquisar juntos. Aqui, uma parceria com um professor é importante para poder assumir este papel. O prestador de serviços pode pensar em como ganhar tempo para desempenhar este papel.

Conector

- Concentro-me na comunicação entre professores e pais.
- Concentro-me na comunicação entre professores e crianças.
- Concentro-me na comunicação entre professores, pais e/ou parceiros externos.
- Contribuo para os momentos de consulta existentes (por exemplo, contacto com os pais).
- Com base em parcerias bem estabelecidas com os pais, professores e a criança posso melhorar ainda mais a inclusão da criança.

Como conector, um prestador de serviços deve, de acordo com os modelos acima referidos, concentrar-se primeiro na comunicação entre

professores e pais. Os prestadores de serviços da Finlândia apresentaram uma pontuação baixa, em média (2,3). Os prestadores de serviços da Bélgica, França e Áustria também apresentaram resultados mais baixos, respetivamente 3,1, 3,2 e 3,4. Os outros prestadores de serviços deram uma pontuação de 4 a 5. Na pergunta seguinte sobre o foco na comunicação entre professores e crianças, os prestadores de serviços dos diferentes países deram notas mais elevadas. Na terceira pergunta acrescentámos a comunicação com parceiros externos à comunicação com professores e pais. Mais uma vez, vemos as pontuações dos países a descer (França: 3,3, Finlândia: 3,3 e Espanha: 3). Os números voltam a subir quando se trata de contribuir para os momentos de consulta existentes (por exemplo, contacto com os pais). Os prestadores de serviços da França, Áustria e Bélgica apresentaram pontuações mais baixas, em média, 3,6, 3 e 3,2. Em geral, parece que os prestadores de serviços têm menos contacto com os pais da criança porque quando a palavra “pais” está no comunicado, os números baixam. Na última pergunta “com base em parcerias bem estabelecidas com os pais, professores e crianças, posso melhorar ainda mais a inclusão da criança” os participantes de quase todos os países apresentaram notas elevadas (de 4 para 5), com exceção da Finlândia (2,5, em média). Os prestadores de serviços da França e da Finlândia parecem ter mais dificuldade em desempenhar o papel de construtor de pontes entre a escola, o aluno e a casa. Este papel não é certamente fácil, pois é necessário um mandato para assumir este papel. No entanto, este papel é muito importante no âmbito da educação inclusiva. O prestador de serviços pode tentar descobrir quais os momentos de consulta que já existem e como pode contribuir para isso, ou procurar outros momentos ou possibilidades de consulta, como uma carta de ida e volta.

Membro da equipa da escola

- Participo em atividades escolares (conferências, processo de desenvolvimento escolar...).
- Contribuo com a minha experiência em inclusão (e/ou apoio a necessidades especiais?) à equipa da escola.

As pontuações mais baixas do questionário foram dadas na declaração sobre a participação em atividades escolares (conferências, processo de desenvolvimento escolar...). Os prestadores de serviços da Bélgica, França, Áustria e Finlândia apresentaram, em média, pontuações muito baixas, respetivamente 2,1, 2,1, 1,4 e 2. No entanto, os prestadores de serviços deram uma pontuação mais elevada quando se trata de contribuir com a sua experiência em inclusão (e/ou apoio a necessidades especiais) para a equipa escolar. No entanto, a Áustria e a Finlândia voltaram a ter uma pontuação baixa em média (3,2 e 3). Os prestadores de serviços devem participar mais nas atividades escolares para que conheçam as crianças e os pais de uma forma diferente. Desta forma, cria-se um vínculo de confiança, que só pode beneficiar a cooperação. É bom que os prestadores de serviços geralmente partilhem os seus conhecimentos com a escola. Como prestador de serviços, é importante ser um parceiro completo nisto e olhar para a melhor forma de desempenhar este papel. Os prestadores de serviços da Finlândia e da Áustria terão de se concentrar mais neste papel para obterem mais informações sobre o funcionamento da escola. Mas os participantes não são pagos por qualquer atividade extra, exceto o tempo que passam com a criança na aula.

Praticante refletor

- Olho criticamente para as minhas tarefas e para o meu funcionamento para melhorar constantemente o serviço.
- Reflito criticamente sobre as minhas ações quando estou na aula.
- Reflito criticamente sobre as minhas ações em retrospectiva, se necessário em diálogo com colegas e outros peritos.
- Estou ciente de todos os aspetos que uma visão inclusiva implica e em que áreas do meu trabalho esta visão já é uma realidade e em que ainda não (ainda não).

Em geral, os prestadores de serviços dos diferentes países deram notas elevadas. Olham criticamente para as suas tarefas e para o seu funcionamento, de forma a melhorar constantemente o serviço. A pontuação mais baixa é de 4,3 e a mais alta é 5. Os prestadores de serviços refletem criticamente sobre as suas ações quando estão na sala de aula. Só o prestador de serviços da Eslovénia deu um 3. As pontuações dos outros países são altas (de 3,8 para 5). Além disso, foram dadas notas elevadas para refletir criticamente sobre as suas ações em retrospectiva, se necessário, em diálogo com colegas e/ou outros especialistas (de 4 a 5). Os prestadores de serviços estão também conscientes de todos os aspetos que uma visão inclusiva implica e em que áreas do seu trabalho esta visão já é realidade e em que ainda não (ainda). Os resultados foram dados de 3,8 a 5. Conhecer a sua visão sobre a inclusão é um importante ponto de partida para a implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Este importante papel está sempre representado e interconectado com os outros papéis. Uma vez que os prestadores de serviços de todos os países desenvolvem com sucesso este papel, uma ligação deste com outros papéis é possível.

TAREFAS CENTRAIS

Nesta secção quisemos saber onde está o foco e quais são as principais tarefas do prestador de serviços. Para examinar isto, fizemos duas perguntas. Na primeira pergunta, os participantes tiveram de dar uma resposta numa escala de um a quatro (1 = menos importante, 4 = mais importante).

Como prestador de serviços, foco-me principalmente no apoio:

- A criança
- Os pais da criança
- A escola
- A comunidade

Na Bélgica, concentram-se primeiro na criança, seguidas pela escola e um exequo entre os pais e a comunidade.

Em França, a criança é também a prioridade, seguida pelos pais da criança, pela escola e, finalmente, pela comunidade.

O mesmo para a Áustria, também aqui a criança é o maior foco. Seguido de um empate entre os pais da criança e a escola. E finalmente, a comunidade.

Na Finlândia, o maior foco está também na criança, seguida dos pais e da escola e, por último, da comunidade.

Só em Portugal os resultados são diferentes dos outros países. Aqui o foco está principalmente na comunidade, seguido pelos pais, depois a criança e, finalmente, a escola. Isto enquadra-se na pontuação baixa em relação à questão da "voz da criança".

Em geral, os resultados mostram que o prestador

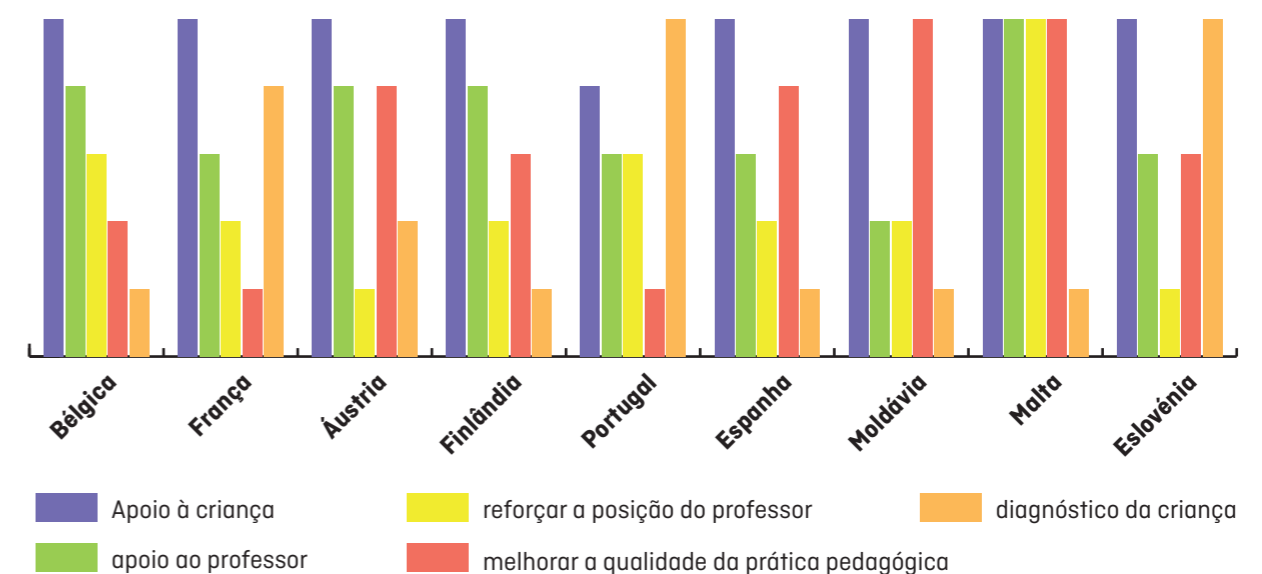
de serviços coloca a criança em primeiro lugar. Isto é, com exceção de Portugal e Moldávia. Além disso, a comunidade é de menor importância nos diferentes países, exceto Portugal. Os prestadores de serviços devem concentrar-se em trabalhar em conjunto com a escola e outras agências para desenvolver a capacidade escolar de avaliação, avaliação e intervenção dos alunos (Blamires & Moore, 2004).

Na segunda parte, os participantes tiveram de indicar quais são as principais tarefas de um prestador de serviços. Tiveram de classificar cada resposta numa escala de um a cinco (1 = menos importante, 5 = mais importante). Para obter estes resultados, olhamos para as pontuações médias em cada cotação.

As minhas principais tarefas como prestador de serviços são:

- Diagnóstico da criança
- Apoio à criança
- Apoio ao professor nas suas atividades
- Reforçar a posição do professor
- Melhorar a qualidade da prática docente

Para resumir os resultados, uma breve representação esquemática dos resultados será dada primeiro. Isto é para discutir isto depois.



Como conclusão geral, podemos dizer que o apoio da criança pertence à tarefa mais importante de um prestador de serviços. Em todos os países colocam esta tarefa em primeiro lugar, à exceção de Portugal. Portugal posicionou o diagnóstico da criança numa, seguida do apoio da criança. Na Bélgica, Áustria, Finlândia e Malta,

o apoio do professor e das suas atividades está em segundo lugar. A tarefa menos importante do prestador de serviços diferiu entre os países. Bélgica, Finlândia, Espanha, Moldávia e Malta consideram que o diagnóstico da criança é a menor parte das suas tarefas.

Em França e em Portugal, a melhoria da qualidade da prática docente é considerada a menos importante. Além disso, na Áustria e na Eslovénia constatam que o reforço da posição do professor é a tarefa menos importante do prestador de serviços. Contrariamente à pergunta anterior, o ranking das outras tarefas diferiu muito entre os países. De acordo com os resultados, os prestadores de serviços trabalham diretamente com os alunos. Importante ter em mente é que este deve ser monitorizado até ao nível do planeamento dos professores e das necessidades de desenvolvimento de toda a escola (Blamires & Moore, 2004).

AVALIAÇÃO DE IMPACTO

Os inquiridos tiveram de avaliar o impacto do apoio aqui. Eles fizeram isto indicando se

Acordado ou discordado das seguintes declarações:

O prestador de serviços avalia o seu trabalho em relação a:

- A criança
- Seus pais
- Escola
- Comunidade

Na Bélgica, todos os participantes concordaram com a declaração de que a criança e a escola estão representadas na avaliação do seu trabalho. Isto é também evidente nas perguntas anteriores em que o apoio da criança é considerado a tarefa mais importante. Além disso, oito em cada nove participantes sentiram que os pais da criança são tidos em conta. Apenas cinco dos nove inquiridos consideraram que a comunidade é considerada durante o seu trabalho.

Em França, quase todos os participantes consideram importante avaliar o seu trabalho com respeito pela escola, pela comunidade e pela criança e pelos seus pais. Quase todos os participantes deram notas altas às quatro declarações.

Também na Áustria, as pessoas avaliam o seu trabalho no que diz respeito ao seu impacto na criança. Apenas três participantes em cinco indicaram que avaliam o impacto do seu trabalho na comunidade. Além disso, apenas dois participantes em cada caso indicaram que avaliam o seu trabalho no que diz respeito ao seu impacto nos pais ou na escola.

Também encontramos resultados semelhantes na Finlândia. Estes correspondem aos outros países. Todos os participantes avaliam o seu trabalho em relação à criança, aos seus pais e à escola. Cinco em cada seis participantes acharam a comunidade importante.

Em Portugal, a criança e a escola são também apontadas como fatores importantes para todos os participantes. Três dos cinco participantes consideram os pais da criança importantes e dois participantes consideram a comunidade importante.

Podemos concluir que o prestador de serviços avalia o seu trabalho em relação à criança em todos os países e em todos os participantes. Apenas para a afirmação de que o prestador de serviços avalia o seu trabalho em relação à sociedade são resultados contraditórios encontrados em todos os países. Metade dos participantes na Bélgica, Áustria e Portugal consideram isto menos importante. Enquanto a maioria dos participantes em França e na Finlândia, e os quatro participantes de Espanha, Moldávia, Malta e Eslovénia consideram importante.

Recomendações

Qualquer criança pode precisar de apoio em algum momento durante a sua carreira escolar. São fornecidas diferentes formas e níveis de apoio, que se destinam a prestar assistência adequada aos alunos que sofrem de dificuldades e que têm necessidades educativas especiais em qualquer ponto da sua carreira escolar, para que possam desenvolver-se e progredir de acordo com as suas capacidades e ser integrados com sucesso. Vemos muitas semelhanças, mas também diferenças significativas entre os países na forma como este apoio é prestado. A junção das melhores partes por país conduziria a uma forma ideal de prestar apoio, mas, mais importante ainda, de sensibilizar e de pensar em como prestar apoio na transição para ambientes de aprendizagem mais inclusivos. Um processo de inclusão é muitas vezes um mosaico de pessoas que atuam em conjunto. Um fator importante aqui é a ideia de que todas as partes interessadas têm um papel e que cada papel é importante. Quando todos estão envolvidos e contribuem para a sua parte, o processo de inclusão é muito normal e muito bem-sucedido. É muito simples, e o único objetivo é a participação total de todas as crianças.

Todos os países da Europa caminham para um cenário educativo inclusivo e, juntamente com diferentes parceiros (escolas, professores, pais, crianças, prestadores de serviços e outros parceiros) procuramos a melhor rota de navegação. Salientamos a importância de cada parceiro neste processo e a igualdade como base subjacente. Que este relatório seja uma ferramenta unificada com a qual possamos construir mais pontes.

As oito funções do modelo IIPRAD servem de ferramenta para os prestadores de serviços verificarem qual o papel que já desempenham bem e que ainda não desempenham. É importante que não assumamos que todos os prestadores

de apoio devem desempenhar todas as oito funções. Existem diferentes tipos de prestadores de serviços com diferentes responsabilidades. Nem todas as oito funções são aplicáveis a todo o tipo de prestadores de serviços. Por exemplo, aqueles que prestam os seus serviços fora das salas de aula nunca cumprirão o papel de professor de equipa. Nas análises, indicámos os papéis em que determinados países poderiam concentrar-se mais. Uma nota importante aqui é que menos de dez prestadores de serviços por país foram inquiridos, pelo que não podemos concluir que todos os prestadores de serviços desse país teriam dado as mesmas respostas. No entanto, foi um exercício interessante, do qual cada país pode aprender algo sobre o funcionamento dos seus próprios prestadores de serviços e pode ser inspirado por outros países.

Um ambiente de aprendizagem poderoso é aquele que suporta uma abordagem de design universal, onde uma abordagem de tamanho único beneficia todos. Só as mudanças estruturais e inclusivas no ensino e nos currículos são a solução para a criação de um ambiente inclusivo. Todos os alunos beneficiarão plenamente destas mudanças estruturais e sustentáveis.

As escolas devem criar uma comunidade acolhedora que envolva toda a sua diversidade nos serviços de aprendizagem dos alunos e na organização, incorporando três pilares fundamentais: (1) cultura inclusiva, (2) implementando práticas inclusivas e (3) incorporando políticas inclusivas (Emmers, 2017). É importante que os diferentes países trabalhem em conjunto em torno desta questão e pensem na forma como apoiam os alunos com necessidades especiais nos seus países. Ao dialogarmos sobre isso, as experiências podem ser trocadas e podemos aprender uns com os outros.

Referências

- Ainscow, M. (1999) *Compreensão do Desenvolvimento de Escolas Inclusivas*. Londres: Routledge Falmer Press.
- Bešić, E., Paleczek, L., Krammer M., & Gasteiger-Klicpera B. (2016). Práticas inclusivas ao nível do professor e da turma: opinião dos especialistas, *European Journal of Special Needs Education*, DOI: 10.1080/08856257.2016.1240339. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2016.1240339>
- Sistema Bildung. Educação especial necessidades Áustria. Recuperado de <https://www.bildungssystem.at/en/kindergarten/special-needs-education>
- Blamires, M., & Moore, J. (2004). Fazer as perguntas certas: um modelo de desenvolvimento. Em M. Blamires & J. Moore (Eds.), *Serviços de Apoio e Escolas Mainstream: Um Guia para Trabalhar Em Conjunto* (pp. 10-20). Reino Unido: David Fulton Publishers.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Índice de inclusão: Desenvolvimento de aprendizagem e participação nas escolas*. Reino Unido: Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva (CSIE).
- Breyer, C., Lederer, J. & Gasteiger, B. (2020). Assistentes de aprendizagem e apoio em educação inclusiva: uma análise transnacional dos serviços de assistência na Europa, *European Journal of Special Needs Education*, DOI: 10.1080/08856257.2020.1754546
- Bundesministerium Áustria. Necessidades educativas especiais como pré-requisito para obter apoio. Recuperado de https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/schulinfo/sonderpaedagogischer_fb.html
- Cnockaert, R., De Smet, M., Caemerlinck, M., Thienpondt, L., De Snerck, G., De Munck, K., & Van Hove, G. (2010). Estudar com deficiência no ensino superior flamengo. Um estudo exploratório sobre a experiência de (antigos) alunos em três instituições de ensino superior flamengas. *Ética e Sociedade*, 13(4), 121-140.
- De Sousa, J., Mota, A., Dolgner, J., Teixeira, P. & Fabela, S. (2014). Avaliação de Políticas Públicas. Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: O Caso dos Centros de Recursos para a Inclusão. Direção Geral de Educação.
- Emmers, E., Mattys, L., Baeyens, D., & Petry, K. (2015). Ensino superior inclusivo: *Multi-actores, investigação multi-metóduca sobre a prestação e utilização do apoio aos alunose deficientes*. https://www.researchgate.net/publication/284646619_Emmers_E_Mattys_L_Petry_K_Baeyens_D_2015_OBPWO_Eindrapport_Inclusief_hoger_onderwijs_multi-actoren_multi_methode_onderzoek_naar_het_aanbod_en_het_gebruik_van_ondersteuning_voor_pupilen_met_ee_func
- Emmers, E., Geerts, I., & Plessers, E. (2017). Como é uma política de diversidade bem sucedida? A diversidade como a ferramenta mais valiosa para fazer florescer o potencial de aprendizagem. *Procedimento EAPRIL*, 4,193-203.
- Emmers, E., Van Eynde, S., Verstichele, M., Vloeberghs, L., & Witvrouw, K. (2014-2015). *Relatório final relatório de pesquisa OOF IIPraD Incluindo Design Prático Interdisciplinar*. KU Leuven, UCLL, Odisee: Leuven, Heverlee, Dilbeek, Sint-Niklaas.
- Emmers, E., Van Eynde, S. (2019). De rolverheldering van niet-leerkrachten em het regulier onderwijs. Inclusief interdisciplinair praktijkdesign (IIPrad) en de inclusiewijzer A clarificação das funções dos não docentes no ensino regular. Incluindo design prático interdisciplinar (IIPrad) e o guia de inclusão. Apresentado na Escola (hartje) de Onderzoek, Bruxelas.[]
- Emmers, E., Verstichele, M., Van Eynde, S., Vloeberghs, L., Witvrouw, K., De Vroey, A. (2016). Estágios em práticas educativas inovadoras e interdisciplinares: o Design de Práticas Interdisciplinares Inclusivas (IIPrad). Apresentado no ECER EERA, DUBLIN, 22 ago 2016-26 ago 2016.
- Everington, C., Stevens, B., & Winters, V. R. (1999). Atitudes dos professores, competência sentida e necessidade de apoio à implementação de programas educativos inclusivos. *Relatórios Psicológicos*, 85(1), 331-338.
- Agência Europeia. Informação do país. Recuperado de <https://www.european-agency.org/country-information>.
- Eurídice. Sistemas educativos nacionais. Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/special-education-needs-provision-within-mainstream-education-53_en.
- Feyerer, E., Matthes, E., Ravelhofer, E., Prammer-Semmler, E. (2018). Inclusão de betão na Áustria. *InclusãoAustriaGesamt.pdf*: "Poderia explicar o que é a assistência educativa? Procurando uma definição profissional de um recurso altamente desejado." (p74) Por Eva Prammer-Semmler.
- Agência Nacional finlandesa de Educação (n.d. Recuperado from <https://www.oph.fi/en>)
- Hart, S. (1997). *Além das necessidades especiais: Melhorar a aprendizagem das crianças através do pensamento inovador*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- Henderson, G. (2004). Inclusão social: apoiar as escolas para se ajudarem a si mesmas. Em M. Blamires & J. Moore (Eds.), *Serviços de Apoio e Escolas Mainstream: Um Guia para Trabalhar Em Conjunto* (pp. 32-43). Reino Unido: David Fulton Publishers.
- Henn, K., L. Thurn, J.M. Fegert e U. Ziegenhain. (2019). Apoio escolar como um desafio à cooperação interdisciplinar. Um estudo qualitativo. *Assistência como Desafio para a Cooperação Interdisciplinar. Um Estudo Qualitativo. VHN 2* (88): 114-127.
- Jennes A. (2019). Modelos de apoio para escolas no caminho para o PowerPoint.
- Ketrish, E. V., & Dorozhkin, E.M. (2016). Construção da Competência Projetante entre Futuros Professores nas Condições de Introdução da Educação Inclusiva. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(15), 8237-8251.
- Knackendoffel, A. (2005). Equipa colaborativa no ensino secundário, Foco em Crianças Excepcionais, 37, 5, p 1-15.
- KVPS (2018). Recuperado from *Relacionamento parental e separação.pdf* (kvps.fi).
- Massouti, A. (2018). (Re) A pensar na adoção da Política de Educação Inclusiva nas Escolas de Ontário. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 185, 32-44.
- Meyer, K. (2017). Multiprofessionalismo na Escola Inclusiva: Um Estudo Empírico sobre a Cooperação de Professores e Assistentes Escolares (GötS escola de Göttinger). *Multiprofessionality in Inclusive Schools: An Empirical Study on the Cooperation of Teachers and LSAs.* Contribuições para a Investigação Educativa 37. doi:10.17875/gup2017-1029.
- Mouroutsou, S. (2017). Implementação de políticas em educação inclusiva: *Uma perspectiva de complexidade* (dissertação de doutoramento, Universidade de Glasgow).
- Naraian, S. (2010). General, especial e... Inclusive: refigurar identidades profissionais numa sala de aula, ensino e educação de professores, 26, 1677-1686.
- Navarro, S., Zervas, P., Gesa, R., & Sampson, D. (2016). Desenvolver competências dos professores para conceber experiências de aprendizagem inclusivas. *Tecnologia e Sociedade Educativa*, 19(1), 17-27.
- Educação Flandres. Contornos gerais do decreto M | Para o pessoal docente. (s.d.). Recuperado de /en/broad-lines-of-the-m-decree.
- Schwab, S., Hessels, M., Obendrauf, Polanig, & Wölflingseder (2015). Práticas e crenças pedagógicas sobre a inclusão de géneros e professores de necessidades especiais na Áustria. *Dificuldades de Aprendizagem: Um Jornal Contemporâneo* 13(2), 237-254, 2015.
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & McCulley, S. (2012). Modelos colaborativos de instrução: os alicerces empíricos da inclusão e do co-ensino, *Psicologia nas escolas*, 49, 5, p. 498-510.
- Thomas, G. (1992) *Trabalho de equipa eficaz: Apoio ou Instrução?* Londres: Routledge.
- Van de Putte, I., & De Schauwer, E. (2018). *Aprender a lidar com a diversidade na sala de aula: O conceito GOL(L)D na prática* [Learning to deal with diversity in the classroom:The GOL(L)D concept in practice]. Ghent: Academia Press.
- Lei: Decreto do Governo flamengo que codifica as disposições do decreto relativo ao ensino superior (citação: "Codex Hoger Onderwijs"). (s.d.). Recuperado de <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14650>.
- Zulfija, M., Indira, O., & Elmira, U. (2013). A competência profissional dos professores em educação inclusiva. *Procedia-social e behavioural sciences*, 89, 549-554.

Apêndice: Questionário

Os dados recolhidos através deste questionário cumprirão as disposições das leis de proteção de dados aplicáveis relevantes. Os PARCEIROS DO PROJETO BEYOND comprometem-se a lidar cuidadosamente com a privacidade e proteção de dados de pessoas singulares cujos dados pessoais lhes serão fornecidos neste processo. Os dados recolhidos serão utilizados estritamente para fins de investigação nas redes de interessados que apoiem a transição efetiva para uma educação inclusiva. Os parceiros BEYOND tomarão as medidas adequadas para garantir que os seus dados pessoais não sejam conservadas por mais tempo do que o necessário para as finalidades a que se destinam.

Introdução

Este questionário é iniciado por um estudo, que faz parte de um projeto intitulado BEYOND. "Educação Inclusiva e ALÉM" (BEYOND) é um projeto europeu, cofinanciado pelo programa Erasmus+ da União Europeia, que visa capacitar escolas especiais e prestadores de serviços que apoiem crianças com necessidades especiais, para facilitar a transição para uma educação plenamente inclusiva.

Este estudo será um instrumento muito forte para apoiar as reformas políticas no sentido de uma educação inclusiva. Fornecerá ferramentas para reformar, adaptar ou melhorar os serviços de apoio e a sua colaboração com outras partes interessadas e, em última análise, facilitar a transição para uma educação inclusiva.

Este questionário será um dos passos para a construção do estudo. Com efeito, ao questionar os prestadores de serviços envolvidos na educação inclusiva, sublinhará o papel do prestador de serviços em cada país. Os prestadores de serviços na área da educação oferecem serviços de longo ou curto prazo, que capacitam os participantes com menos oportunidades de necessi-

dades de apoio, ou as suas famílias, a participarem plena e com sucesso na vida da comunidade local em que residem e no ambiente educativo.

Os prestadores de serviços normalmente são parceiros externos que não estão sob a liderança de uma escola.

Aqueles que fazem parte da organização interna apoiam a transição destes alunos para as escolas convencionais.

As suas respostas ao questionário serão analisadas e ajudarão a construir o quadro deste estudo.

Obrigado por ter tirado tempo para responder ao nosso questionário. Esperamos que isso nos dê a oportunidade de refletir sobre as realidades em matéria de educação inclusiva: O que é que o prestador de serviços está a tentar alcançar? Que tipo de iniciativas de cooperação existem? Que funções diferentes os prestadores de serviços assumem? ...

1. Informação sobre si mesmo

Anos na prática

- 0 - 9 anos
- 10 - 20 anos
- 21 anos ou mais

Trabalhando em

- 1 - 5 escolas
- mais de 5 escolas

Educação profissional:

2. Visão

O que é que o prestador de serviços está a tentar alcançar?

1 = discordo totalmente 3 = não concorde, não discorde 5 = totalmente concordar
2 = discordar 4 = concordar

	1	2	3	4	5
Como prestador de serviços, tento encontrar uma resposta para uma situação de crise.					
Como prestador de serviços, trabalho na inclusão de um aluno na aula.					
Como prestador de serviços, apoio a escola no planeamento a longo prazo.					
Como prestador de serviços está a fazer uma resolução proativa de problemas.					
Como prestador de serviços, trabalho para uma cultura inclusiva na escola (cuidando de todas as necessidades dos alunos).					

3. Cooperação

Que tipo de iniciativas de cooperação existem entre as partes interessadas?

Por favor, selecione quais das seguintes declarações com as quais concorda (várias respostas são possíveis)

- Como prestador de serviços, estou a trabalhar com a criança.
- Como prestador de serviços, estou a trabalhar com os pais da criança.
- Como prestador de serviços, estou a trabalhar com o(s) docente(s) e/ou assistente(s).
- Como prestador de serviços, estou a trabalhar com o conselho escolar.
- Como provedor, estou a trabalhar num contexto multidisciplinar.
- Como prestador de serviços, estou numa troca profissional com outros prestadores de serviços.
- Como prestador de serviços, estou a trabalhar com a equipa principal da escola.

4. Modo de funcionamento

A secção seguinte lista diferentes funções que um provedor de apoio pode assumir.

Para cada declaração, por favor selecione uma resposta entre 1 (discordo totalmente) e 5 (concordo totalmente).

1 = discordo totalmente 3 = não concorde, não discorde 5 = totalmente concordar
2 = discordar 4 = concordar

O prestador de serviços representa a voz da criança.	1	2	3	4	5
Represento o que a criança precisa.					
Represento os direitos da criança.					
Defino como o apoio que a criança precisa pode ser melhor organizado.					
Asseguro, juntamente com o professor, que a criança possa participar o máximo possível nas atividades regulares na sala de aula.					
O prestador de serviços é o assistente da criança.	1	2	3	4	5
Sei que as necessidades de apoio da criança no seu contexto específico são (no contexto específico e na classe).					
Ofereço apoio prático à criança.					
Eu observo o bem-estar socio-emocional da criança.					
O prestador de serviços é assistente/professor d equipa.	1	2	3	4	5
Em estreita cooperação com o professor de sala de aula, apoio todo o grupo de turma, com atenção extra para a criança(s) com necessidades específicas.					
Às vezes assumo a responsabilidade final da aula para que o professor possa assumir o papel de apoio.					
Asseguro que todos os alunos podem participar plenamente nas atividades da turma.					

O prestador de serviços é um parceiro de ecrã panorâmico.	1	2	3	4	5
Posso inspirar os professores com a minha visão de educação e apoio inclusivos.					
Dou informações sobre outras configurações inclusivas.					
Consulto os professores sobre a abordagem mais adequada para apoiar o aluno.					
O professor e eu respeitamos e reconhecemos mutuamente os nossos pontos fortes e talentos.					
O prestador de serviços é um conector.	1	2	3	4	5
Concentro-me na comunicação entre professores e pais.					
Concentro-me na comunicação entre professores e crianças.					
Concentro-me na comunicação entre professores, pais e/ou parceiros externos.					
Contribuo para os momentos de consulta existentes (por exemplo, contacto com os pais).					
Com base em parcerias bem estabelecidas com os pais, professores e a criança posso melhorar ainda mais a inclusão da criança.					
O prestador de serviços é membro da equipa da escola.	1	2	3	4	5
Participo em atividades escolares (conferências, processo de desenvolvimento escolar...).					
Contribuo com a minha experiência em inclusão (e/ou apoio a necessidades especiais?) à equipa da escola.					
O prestador de serviços é um praticante de reflexão.	1	2	3	4	5
Olho criticamente para as minhas tarefas e para o meu funcionamento para melhorar constantemente o serviço.					
Refliro criticamente sobre as minhas ações quando estou na aula.					
Refliro criticamente sobre as minhas ações em retrospectiva, se necessário, em diálogo com colegas e/ou outros peritos.					
Estou ciente de todos os aspetos que uma visão inclusiva implica e em que áreas do meu trabalho esta visão já é realidade e em que ainda não (ainda não).					

5. Tarefas centrais

Qual é o equilíbrio e o foco das suas principais funções?

Por favor, avalie cada resposta de 1 a 4 (1 = menos importante, 4 = mais importante).

Como prestador de serviços, foco-me principalmente no apoio:

- A criança
- Os pais da criança
- A escola
- A comunidade

Por favor, avalie cada resposta de 1 a 5 (1 = menos importante, 5 = mais importante).

As minhas principais tarefas como prestador de serviços são:

- Diagnosticar a criança
- Apoiar a criança
- Apoiar o professor nas suas atividades
- Reforçar a posição do professor
- Melhorar a qualidade da prática docente

6. Avaliação de impacto

Indicar o que se ajusta (mais respostas possíveis)

O prestador de serviços avalia o seu trabalho em relação a:

- A criança
- Seus pais
- Escola
- Comunidade

Sobre o Projeto BEYOND

“Para a Educação Inclusiva e PARA ALÉM (BEYOND) é um projeto financiado pelo Erasmus+, que visa capacitar escolas especiais e prestadores de serviços que apoiam crianças com necessidades especiais, para facilitar a transição para sistemas educativos totalmente inclusivos.

A parceria do projeto é composta pelas seguintes organizações:



A Associação Europeia de Prestadores de Serviços para Pessoas com Deficiência (EASPD) é uma vasta rede europeia que representa cerca de 17.000 serviços em toda a Europa e em toda a comunidade. O principal objetivo da EASPD é promover a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência (através de sistemas de serviços eficazes e de elevada qualidade).



Kehitysvammaisten Palvelusäätiö - a Fundação de Serviço para Pessoas com Deficiência Intelectual (KVPS) é um prestador de serviços nacional e desenvolvedor com as suas raízes definidas na governação liderada pelos pais. A fundação apoia pessoas com deficiência intelectual e outras com necessidades especiais, bem como as suas famílias.



O **Centre de la Gabrielle** é uma organização privada e sem fins lucrativos fundada em 1972. Atualmente, o Centro de La Gabrielle é uma organização com 300 colaboradores que auxiliam 500 crianças, jovens adultos e adultos com deficiência mental e/ou intelectual.



Katholiek Onderwijs Vlaanderen é uma autoridade pública e a instituição oficial, reconhecida e financiada pelo Departamento Flamengo de Educação, responsável pelo apoio de escolas católicas na Flandres. Katholiek Onderwijs Vlaanderen representa cerca de 1400 escolas no ensino primário, mais de 600 escolas no ensino secundário e cerca de 150 escolas com necessidades especiais.



O **Chance B** foi fundado em 1986 como uma “associação de autoajuda” por pais com crianças e jovens com deficiência, bem como por professores da escola especial Giesdorf para crianças com deficiência intelectual. O objetivo da associação é “ajudar e apoiar pessoas idosas, doentes e com deficiência para que possam viver a vida ao máximo” nas suas comunidades.



Centro de Educação para o Cidadão com Deficiência, C.R.L. - C.E.C.D. Mira Sintra é uma Cooperativa de Solidariedade Social, uma organização sem fins lucrativos e reconhecida pelo Governo como uma organização de Utilidade Pública. Atualmente, presta serviços a mais de 2.000 pessoas, desde crianças, crianças, jovens e adultos que necessitam de apoio especializado, devido a problemas de desenvolvimento e/ou défices no desempenho académico, profissional ou social.



A **University College Leuven-Limburg (UCLL)** é conhecida pela elevada qualidade do seu ensino, investigação e desenvolvimento regional. O forte compromisso da UCLL com a investigação garante programas de formação de última geração para os seus 15.000 alunos. No âmbito do departamento de educação de professores da UCLL está ativo um centro de especialização em matéria de educação para todos.

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

