

Cinco mensagens-chave para a educação inclusiva

Colocar a teoria em prática



Inclusive Education in Europe



EUROPEAN AGENCY
for Special Needs and Inclusive Education

CINCO MENSAGENS-CHAVE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Colocar a teoria em prática

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva



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



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

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

Editor: Victoria Soriano, Membro da Agência

São permitidos excertos deste documento desde que devidamente referenciada a fonte. Este relatório deve ser referenciado da seguinte forma: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014. *Cinco mensagens-chave para a educação inclusiva. Colocar a teoria em prática*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva

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

ISBN: 978-87-7110-534-6 (ed. eletrónica)

ISBN: 978-87-7110-512-4 (ed. impressa)

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

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

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

www.european-agency.org



ÍNDICE

PREÂMBULO	5
SUMÁRIO EXECUTIVO.....	6
O MAIS PRECOCEMENTE POSSÍVEL.....	8
Introdução.....	8
Intervenção precoce	8
Deteção e avaliação precoces.....	9
Apoio precoce.....	9
Transição planeada.....	10
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA BENEFICIA TODOS	11
Introdução.....	11
A educação inclusiva como uma abordagem para elevar o sucesso para todos os alunos	12
«O que é bom para os alunos com NEE é igualmente bom para todos os alunos» ..	13
Monitorização do progresso.....	15
PROFISSIONAIS ALTAMENTE QUALIFICADOS.....	16
Introdução.....	16
Formação inicial e em serviço.....	16
O perfil dos professores inclusivos e outros profissionais	17
Abordagens ao recrutamento.....	17
Atitudes positivas	18
Trabalho em rede e coordenação	19
SISTEMAS DE APOIO E MECANISMOS DE FINANCIAMENTO	21
Introdução.....	21
Sistemas de apoio e mecanismos de financiamento	21
<i>Intervenção Precoce na Infância (IPI).....</i>	<i>22</i>
<i>Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula</i>	<i>23</i>
<i>Educação e Formação Profissional (EFP).....</i>	<i>24</i>
<i>Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).....</i>	<i>25</i>
DADOS FIÁVEIS.....	27



Introdução.....	27
Monitorização dos direitos dos alunos.....	28
Monitorização da eficácia dos sistemas para educação inclusiva	31
OLHAR EM FRENTE.....	34
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	35



PREÂMBULO

Em novembro de 2013, a Agência Europeia para a Educação Especial e a Educação Inclusiva (a Agência) organizou uma conferência internacional destinada a promover um debate aberto sobre a educação inclusiva. O debate envolveu todas as partes interessadas relevantes: decisores, investigadores e profissionais, bem como pessoas com incapacidade e as suas famílias.

Falar sobre a educação inclusiva implica falar sobre diferenças: como gerir as diferenças nas escolas, nas salas de aula e no currículo em geral. O debate atual já não assenta no que é a inclusão e por que é necessária; a questão-chave é como deve ser alcançada. Como fazer progressos a nível nacional, como implementar as políticas corretas a nível regional e local e de que forma os professores podem gerir melhor as diferenças na sala de aula: estas foram as questões-chave abordadas durante a conferência.

Este documento apresenta as cinco mensagens relevantes apresentadas pela Agência e debatidas em grupos durante a conferência. Os participantes foram convidados a contribuir e a debater estas cinco mensagens-chave:

- *O mais precocemente possível*: o impacto positivo da deteção e intervenção precoces, bem como de medidas proativas.
- *A educação inclusiva beneficia todos*: o impacto educativo e social positivo da educação inclusiva.
- *Profissionais altamente qualificados*: a importância de dispor de profissionais altamente qualificados em geral, e de professores em particular.
- *Sistemas de apoio e mecanismos de financiamento*: a necessidade de sistemas de apoio bem estabelecidos e mecanismos de financiamento relacionados.
- *Dados fiáveis*: o importante papel desempenhado pelos dados, bem como os benefícios e limitações do seu uso.

Estas mensagens-chave resumem uma parte essencial do trabalho realizado pela Agência na última década e abordam questões relevantes relativamente à educação inclusiva.

A Agência deseja expressar a sua gratidão a todos os participantes da conferência pela sua contribuição e empenho neste importante debate.

Per Ch Gunnvall
Presidente

Cor J.W. Meijer
Diretor



SUMÁRIO EXECUTIVO

A Conferência Internacional tem sido uma plataforma útil para a reflexão e o debate sobre a educação inclusiva sob diferentes perspectivas e envolvendo todas as partes interessadas.

As questões centrais da conferência incluem como gerir as diferenças, como apoiar alunos, professores e famílias, como tirar partido das diferenças a nível da educação, como implementar as medidas certas e qual a melhor forma de investir.

A Agência destacou cinco mensagens-chave, que foram discutidas em profundidade e que levaram a considerações e ações adicionais.

Os participantes sugeriram uma série de considerações e propostas de ações relacionadas com as mensagens-chave:

- *O mais precocemente possível*: todas as crianças têm o direito de receber o apoio necessário logo que possível e sempre que necessário. Isso implica a coordenação e a cooperação entre os serviços, lideradas por um dos serviços em causa. As partes interessadas envolvidas devem construir uma comunicação real entre elas, sendo capazes de compreender e fornecer informação umas às outras. Os pais são as principais partes interessadas.
- *A educação inclusiva beneficia todos*: a educação inclusiva visa proporcionar educação de qualidade a todos os alunos. Para alcançar uma escola inclusiva, é necessário o apoio de toda a comunidade: dos decisores aos utilizadores finais (alunos e respetivas famílias). A colaboração é necessária em todos os níveis e todas as partes interessadas precisam de uma visão dos resultados a longo prazo: o tipo de jovens que a escola e a comunidade irão «produzir». São necessárias mudanças na terminologia, atitudes e valores que reflitam a mais-valia da diversidade e da igualdade de participação.
- *Profissionais altamente qualificados*: para que os professores e outros profissionais da educação estejam preparados para a inclusão, são necessárias mudanças em todos os aspetos da formação – programas de formação, práticas diárias, recrutamento, finanças, etc. Os professores e os profissionais da educação da próxima geração têm de estar preparados para serem professores/formadores para todos os alunos; devem receber formação, não apenas em termos de competências, mas também de valores éticos.
- *Sistemas de apoio e mecanismos de financiamento*: os melhores indicadores de financiamento não se localizam nas finanças, mas na medição da eficiência e sucesso. É essencial considerar os resultados e relacioná-los com os esforços investidos para alcançá-los. Isso envolve a monitorização e a medição da



eficiência dos sistemas, de modo a concentrar recursos financeiros para abordagens bem-sucedidas. As estruturas de incentivo devem garantir a disponibilidade de apoio financeiro se os alunos forem colocados em contextos inclusivos e que é dada maior ênfase aos resultados (não apenas a nível académico).

- *Dados fiáveis*: a recolha significativa de dados de qualidade implica uma abordagem sistémica que engloba questões relacionadas com os alunos, colocação, professores e obtenção de recursos. Os dados relacionados com a colocação do aluno constituem um ponto de partida útil e necessário, embora tenham de ser complementados com dados claros sobre os resultados e efeitos do sistema. Os dados sobre os resultados do aluno – o impacto da educação inclusiva – são muito mais difíceis de recolher, estando muitas vezes em falta na recolha de dados dos países.

Por último, os principais resultados das discussões podem ser resumidos da seguinte forma: planear e implementar a educação inclusiva é um processo que diz respeito a todo o sistema de ensino e a todos os alunos, a equidade e a qualidade andam a par e a educação inclusiva deve ser vista como um conceito em evolução, onde as questões relacionadas com a diversidade e a democracia são cada vez mais importantes.



O MAIS PRECOCEMENTE POSSÍVEL

Introdução

«O mais precocemente possível» refere-se, antes de mais, a intervir numa fase precoce da vida de uma criança. Cobre também muitos outros elementos relevantes, incluindo: intervir logo que a necessidade é detetada, implementar a avaliação precoce, fornecer o apoio necessário o mais precocemente possível e preparar e planear as fases de transição de uma fase educativa para a seguinte e para o emprego.

Ainda que diversos projetos da Agência não tenham analisado a redução das taxas de abandono escolar, a redução destas taxas envolve boas políticas e práticas em termos de deteção precoce, além de um apoio precoce e eficiente.

Intervenção precoce

Durante a Audição no Parlamento Europeu que a Agência organizou em 2011, os jovens referiram os seguintes pontos: «A inclusão começa no jardim-de-infância» (Agência Europeia, 2012a, pág. 14); «A diversidade é positiva; é importante preparar as pessoas desde o início, para trabalharem com as crianças, para construírem uma geração melhor» (ibid., pág. 30).

No quadro do relatório de 2010 da Agência, *Intervenção Precoce na Infância – Progressos e Desenvolvimentos 2005–2010*, a intervenção precoce na infância (IPI) é definida como:

um conjunto de serviços/recursos para as crianças em idades precoces e suas famílias, os quais são disponibilizados quando solicitados pela família, num certo período da vida da criança, incluindo qualquer ação realizada quando ela necessita de apoio especializado para: Assegurar e incrementar o seu desenvolvimento pessoal; Fortalecer as competências da família; e Promover a inclusão social da família e da criança (Agência Europeia, 2010, pág. 7).

Entre os diferentes elementos identificados como relevantes para a IPI, a disponibilidade é um dos que tem de ser destacado:

um objetivo comum da IPI é abranger, tão cedo quanto possível, todas as crianças e famílias que necessitem de apoio. Este objetivo é de grande prioridade nos países com população dispersa ou em zonas rurais isoladas, de forma a compensar as diferenças entre as áreas rurais e urbanas no que respeita à disponibilização dos recursos e a garantir que as crianças e famílias que requerem apoio possam beneficiar da mesma qualidade de serviços (ibid., pág. 7–8).



A intervenção precoce foi também debatida no quadro do projeto *Diversidade multicultural e necessidades especiais de educação*:

Os professores e os profissionais de um centro de apoio apresentaram prioridades claras. Estas incluíram: intervenção precoce; necessidade de trabalhar com os pais [entre outras] (Agência Europeia, 2009a, pág. 59).

Deteção e avaliação precoces

O relatório da Agência, *Processo de Avaliação em Contextos Inclusivos: Questões-chave para Políticas e Práticas*, apresenta uma descrição exaustiva deste aspeto importante. Afirma-se que:

A avaliação inicial dos alunos que se pensa terem NEE [necessidades educativas especiais] pode ter duas finalidades possíveis:

- *Identificação associada a uma decisão oficial de «reconhecer» um aluno como tendo necessidades educativas que requerem recursos adicionais para apoio à sua aprendizagem;*
- *Dar indicações para os programas de aprendizagem, nos quais a avaliação é focalizada nas áreas fortes e fracas que o aluno pode apresentar nas diferentes áreas curriculares. Tal informação é, muitas vezes, utilizada de uma forma formativa – talvez como ponto de partida para os Planos Educativos Individuais – em vez de funcionar, unicamente, como uma avaliação prévia (ponto de partida) (Watkins, 2007, pág. 23).*

«As equipas multidisciplinares realizam a avaliação inicial com os professores de turma, os pais e os alunos como parceiros no processo de avaliação» (ibid., pág. 38).

A importância da avaliação precoce, seguida por medidas de intervenção precoce, foi reforçada no âmbito do relatório da Agência *Diversidade multicultural e necessidades especiais de educação* (2009a), bem como nas observações do relatório *Mapeamento da Implementação de Políticas para a Educação Inclusiva (MIPIE)* da Agência (2011a).

Apoio precoce

A maior parte dos relatórios da Agência refere a importância e a vantagem do apoio precoce.

O projeto *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula* refere que:

A decisão sobre o apoio temporário aos alunos deve obedecer aos seguintes critérios: (1) o mais precocemente possível; (2) da forma mais flexível possível (se uma abordagem não funciona, escolher outra); (3) da forma menos restritiva possível (sem efeitos secundários); (4) no local mais próximo possível



(preferencialmente na classe ou na escola regular); (5) durante um período de tempo tão curto quanto possível (Agência Europeia, 2003, pág. 16).

No relatório *Formação de Professores para a Inclusão na Europa – Desafios e Oportunidades*, afirma-se que:

O investimento na educação de infância e num sistema educativo cada vez mais inclusivo representam, provavelmente a longo prazo, uma utilização mais eficaz dos recursos do que as iniciativas de curto prazo destinadas a «colmatar lacunas» ou apoiar determinados grupos marginalizados (Agência Europeia, 2011b, pág. 82).

Transição planeada

Diferentes projetos da Agência relativos à transição focaram-se na necessidade de um plano precoce com o propósito de passar de uma fase educativa para a seguinte, bem como do ensino para o emprego (2002a, 2002b, 2006 e 2013).

O relatório *Transição da Escola para o Emprego. Princípios-chave e Recomendações para Responsáveis Políticos* reforça que os países têm de «Assegurar o desenvolvimento de planos de transição com a antecipação necessária na vida escolar do aluno e não somente no final da escolaridade obrigatória» (Agência Europeia, 2002a, pág. 6).

No enquadramento do trabalho desenvolvido pela Agência sobre este tema, *Planos Individuais de Transição*:

a transição para o emprego surge como parte de um longo e complexo processo, que cobre todas as fases da vida de uma pessoa e que necessita de ser orientada da forma mais apropriada. «Uma vida boa para todos» bem como «um bom trabalho para todos» são os fins últimos de um processo de transição bem sucedido. Os tipos de recursos ou a organização da escola não devem interferir com ou impedir que se realize tal processo (Agência Europeia, 2006, pág. 8–9).

Em conclusão, a intervenção precoce tem por objetivo principal proporcionar atividades significativas e positivas para promover o desenvolvimento precoce da criança, o envolvimento da família, a qualidade de vida, a inclusão social e o enriquecimento social. É necessário ter em conta que os serviços de apoio são essenciais para alguns, mas também benéficos para todos. Todas as crianças têm o direito de receber apoio sempre que necessário. Tal exige uma abordagem coordenada entre os setores e uma colaboração eficaz entre todas as partes interessadas.



A EDUCAÇÃO INCLUSIVA BENEFICIA TODOS

Introdução

Existe um reconhecimento crescente na Europa, e mais amplamente a nível internacional, de que é fundamental avançar no sentido de uma política e prática inclusivas no ensino. Nas *Conclusões do Conselho sobre a dimensão social da educação e da formação*, afirma-se que: «Todos os estudantes sairão beneficiados se forem criadas as condições necessárias ao êxito da inclusão de todos os alunos com necessidades especiais» (Conselho da União Europeia, 2010, pág. 5).

O Livro Verde da Comissão das Comunidades Europeias relativo à Migração e Mobilidade frisa que:

As escolas devem ser determinantes para o fomento de uma sociedade inclusiva, porque constituem uma oportunidade privilegiada para os jovens das comunidades migrantes e de acolhimento se conhecerem e respeitarem mutuamente... a diversidade cultural e linguística pode constituir um recurso inestimável para as escolas (Comissão das Comunidades Europeias, 2008, pág. 3).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (2009) indica claramente que a educação inclusiva é uma questão de equidade e, por conseguinte, uma questão de qualidade com impacto em todos os alunos. É colocada a ênfase em três propostas relativas à educação inclusiva: a inclusão e a qualidade são recíprocas; o acesso e a qualidade estão ligados e reforçam-se mutuamente; e, por último, a qualidade e a equidade são essenciais para garantir a educação inclusiva.

Diversos projetos da Agência centraram-se também nesta questão. O relatório sobre a conferência *Elevar o Sucesso de Todos os Alunos (RA4AL)* da Agência (Agência Europeia, 2012c) realça que as questões que dizem respeito à definição da inclusão têm-se tornado cada vez mais importantes. Contudo, parece existir um acordo crescente quanto à necessidade de uma abordagem baseada nos direitos para o desenvolvimento de uma maior equidade e justiça social e para o apoio do desenvolvimento de uma sociedade sem discriminações. Verificou-se, por conseguinte, um alargamento do debate sobre a inclusão, tendo o foco passado da relocalização de crianças descritas como tendo necessidades educativas especiais para as escolas regulares, para a vontade de disponibilizar educação de alta qualidade – e consequentes benefícios – a todos os alunos.

À medida que cada vez mais países abraçam uma definição mais ampla de educação inclusiva, a diversidade é reconhecida como «natural» em qualquer grupo de alunos, e a educação inclusiva pode ser encarada como uma forma de elevar o



sucesso através da presença (acesso à educação), participação (qualidade da experiência de aprendizagem) e sucesso (processos e resultados da aprendizagem) de **todos** os alunos.

O trabalho da Agência no documento *Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva* (Agência Europeia, 2009b) reforça a importância das abordagens de aprendizagem centradas no aluno/personalizadas, da avaliação do professor que apoia a aprendizagem e do trabalho em colaboração com os pais e as famílias; estes pontos são, porém, essenciais para melhorar a qualidade de educação para todos os alunos.

A educação inclusiva como uma abordagem para elevar o sucesso para todos os alunos

Wilkinson e Pickett salientam que «uma maior igualdade, além de uma melhoria do bem-estar de toda a população, é também a chave para os padrões nacionais de sucesso» (2010, pág. 29). Eles frisam que, se:

um país deseja obter níveis médios mais elevados de sucesso educativo entre os alunos em idade escolar, deve dar resposta à desigualdade subjacente, que cria um gradiente social mais acentuado em termos de sucesso educativo (ibid., pág. 30).

Ao desafiar a ideia de que a inclusão de todos os alunos pode, de alguma forma, ser prejudicial para um sucesso elevado, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2011) mostra que a melhoria dos alunos com um desempenho mais baixo não tem de ser feita à custa daqueles com melhores desempenhos. As observações do relatório da UNESCO designado *Learning Divides* [A aprendizagem divide] (Willms, 2006) fornece também evidências de que um desempenho escolar forte e a equidade podem andar de mãos dadas, e que os países com os níveis mais altos de desempenho tendem a ser aqueles que têm vindo a elevar o sucesso de todos os alunos (Agência Europeia, 2012d).

De acordo com o relatório *RA4AL* da Agência,

Farrell e colegas (2007) ... descobriram um reduzido número de pesquisas que sugerem que a colocação de alunos com NEE em escolas regulares não tem consequências adversas de maior para o sucesso académico, comportamento e atitudes de todas as crianças. Uma revisão sistemática da literatura encomendada pela Evidence for Policy and Practice Initiative [Iniciativa Evidência por Políticas e Práticas] (EPPI) (Kalambouka et al., 2005) constatou também que, de um modo geral, não se observam efeitos adversos nos alunos sem NEE quando se incluem alunos com necessidades especiais nas escolas regulares (Agência Europeia, 2012d, pág. 8).



Diversos estudos descrevem os benefícios da inclusão para os alunos sem incapacidades. Esses benefícios incluem:

aumento da valorização e aceitação das diferenças individuais e da diversidade, respeito por todas as pessoas, preparação para a vida adulta numa sociedade inclusiva e oportunidades para dominar atividades praticando e ensinando outros. Tais efeitos estão também documentados numa investigação recente, por exemplo, da autoria de Bennett e Gallagher (2012) (Agência Europeia, 2012d, pág. 8).

O impacto positivo das colocações em contextos inclusivos de alunos com incapacidades é registado por investigações como as realizadas por MacArthur et al. (2005) e de Graaf et al. (2011). Este impacto inclui relações e redes sociais melhoradas, modelos dos pares, maior sucesso, maiores expectativas, maior colaboração entre os profissionais da escola e melhor integração das famílias na comunidade (Agência Europeia, 2012d, pág. 8).

Benefícios adicionais podem incluir acesso a mais amplas oportunidades curriculares e reconhecimento e acreditação do sucesso.

Deve ser considerada a melhoria da organização dos «espaços» para aprendizagem e a criação de mais oportunidades para os alunos descobrirem talentos em diversas áreas para além da aprendizagem académica (ibid., pág. 25).

A investigação de Chapman et al. (2011) centrou-se especificamente na:

liderança que promove sucesso para alunos com NEE/incapacidade sugeriu que a presença de uma população diversificada de estudantes pode, nas condições organizacionais certas, estimular as disposições colaborativas e incentivar formas inovadoras de ensinar a de modo a chegar a todos os grupos de alunos (Agência Europeia, 2012d, pág. 21).

«O que é bom para os alunos com NEE é igualmente bom para todos os alunos»

Esta declaração, feita na publicação da Agência denominada *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula* (Agência Europeia, 2003, pág. 33) tem sido, desde essa altura, repetida com frequência no trabalho da Agência.

Por exemplo, o mesmo estudo frisou que:

a tutoria entre pares ou a aprendizagem cooperativa é eficaz para a aprendizagem e para o desenvolvimento cognitivo e afetivo (sócio-emocional) dos alunos. Os alunos que se entreejudam, principalmente num sistema de composição de grupos flexível e bem ponderado, beneficiam com esta aprendizagem em comum (ibid., pág. 23).



No trabalho da Agência sobre a prática inclusiva nas escolas secundárias em 2005, sublinhou-se que:

Todos os alunos – incluindo os que apresentam necessidades educativas especiais – têm demonstrado evoluir na aprendizagem quando o seu trabalho é, sistematicamente, planeado, supervisionado e avaliado (Agência Europeia, 2005, pág. 6)

e que:

Todos os alunos beneficiam com a aprendizagem cooperativa: o aluno que explica ao outro retém melhor e por mais tempo a informação e as necessidades do aluno que está a aprender são abordadas de melhor forma por um par cujo nível de compreensão esteja apenas ligeiramente acima do seu próprio nível (ibid., pág. 18).

No relatório RA4AL afirma-se que:

um sistema que permite que os alunos progridam rumo a objetivos comuns, mas através de vias diferentes, utilizando diferentes estilos de aprendizagem e avaliação, deve ser mais inclusivo e elevar o sucesso de todos os alunos (Agência Europeia, 2012d, pág. 25).

O relatório da Agência, *Processo de Avaliação em Contextos Inclusivos* regista também a necessidade de envolver todos os alunos e pais/famílias no processo tanto de aprendizagem como de avaliação (Watkins, 2007).

O mesmo relatório refere que o processo de diferenciação requer uma análise cuidadosa. Embora possa também estar associado a individualização e personalização e ser visto como uma forma de satisfazer necessidades individuais ou de grupo mais específicas, mantém-se frequentemente centrado no professor, ao invés de ser orientado para aluno. A personalização tem de começar com as necessidades e interesses de todos os alunos.

No mais recente projeto *i-access* da Agência, constata-se que os benefícios da tecnologia de apoio ou «tecnologia facilitadora» mostram-se frequentemente úteis para uma ampla variedade de utilizadores. «A acessibilidade beneficia os utilizadores com incapacidades e/ou necessidades educativas especiais, bem como todos os utilizadores» (Agência Europeia, 2012e, pág. 22).

As opiniões dos jovens com e sem incapacidades expressas na publicação *Perspetivas dos Jovens sobre Educação Inclusiva* fornecem um resumo claro dos benefícios da educação inclusiva para todos os alunos. Como um jovem aluno afirmou: «Educação inclusiva é para todas as crianças. As escolas regulares devem estar perto das suas residências. Esta experiência permite encontrar as pessoas vizinhas» (Agência Europeia, 2012a, pág. 11). Outros acrescentaram: «Os alunos



com e sem necessidades especiais podem aprender uns com os outros e trocar conhecimentos», «É bom para nós e bom para eles. É importante reconhecer os benefícios para todos na turma» e «A educação inclusiva ajuda as crianças a tornarem-se mais tolerantes, com mentalidades mais abertas» (ibid., pág. 23).

Monitorização do progresso

Na medida em que a educação inclusiva se alargou para assegurar a qualidade da educação para todos os alunos, é necessário encontrar novas formas de monitorizar o progresso. Sugere-se, com base no trabalho realizado pela Agência nos indicadores e no relatório *MIPIE* (2011a) que, a nível escolar, a recolha de dados possa ter em conta fatores com possível impacto na qualidade das estratégias de admissão das escolas, tais como regras e políticas de admissão não discriminatórias; políticas e estratégias desenvolvidas para apoiar os alunos a expressarem as suas necessidades; existência de uma declaração política clara contra o bullying; implementação dos códigos de prática existentes relativamente à educação inclusiva; sessões de formação do pessoal quanto a questões de admissão e criação de um ambiente escolar acolhedor; trabalho em respeito e colaboração com alunos e famílias; estratégias para ajudar os alunos e as famílias a participarem ativamente na comunidade escolar e na sala de aula; e disponibilização de estratégias de informação e aconselhamento e respetivo impacto nos alunos.

Em conclusão, o debate mais amplo sobre a inclusão pretende, no momento presente, – proporcionar uma educação de alta qualidade (e benefícios) a todos os alunos. Um desempenho escolar forte e a equidade podem andar de mãos dadas.

O sistema de ensino é complexo e fragmentado e, atualmente, falta-lhe uma linha de pensamento consistente acerca da educação inclusiva. De um modo geral, o apoio aos diretores e líderes que queiram tentar proceder a alterações em situações isoladas é muito reduzido. A diversidade tem vindo a aumentar em todo o sistema, mas as tradições do passado restringem as ações. A capacidade das escolas deve ser desenvolvida através da consciencialização do contexto, da correspondência (entre legislação e política/prática), da clareza conceptual e de um apoio contínuo – para todas as partes interessadas – que incentive as escolas a serem proativas, e não reativas. Conhecer todos os alunos e intervir de forma precoce ajudará a desenvolver apoio de qualidade para todos os alunos, considerado como parte da educação em geral.



PROFISSIONAIS ALTAMENTE QUALIFICADOS

Introdução

«Profissionais altamente qualificados» envolve questões de formação inicial e contínua, perfil, valores e competência dos professores, abordagens eficazes ao recrutamento e atitudes, bem como trabalho em rede e coordenação de todos profissionais.

Os jovens que participaram na Audição do Parlamento Europeu, organizada pela Agência, em 2011, referiram:

O ponto de partida para a educação inclusiva é a sensibilização e a formação de professores ... Os professores devem compreender o que cada aluno precisa e dar-lhe oportunidade de atingir os objetivos, com sucesso. Todos temos talentos, juntos construímos uma melhor comunidade de trabalho (Agência Europeia, 2012a, pág. 12).

Formação inicial e em serviço

Uma formação inicial e em serviço adequada dos professores e outros profissionais é considerada um fator-chave para práticas inclusivas bem-sucedidas. O relatório da Agência *Princípios-chave para a Promoção da Qualidade em Educação Inclusiva: Recomendações para a prática* frisa que:

Todos os professores devem ter competências para responder às diversas necessidades de todos os alunos. Na formação inicial e contínua, os professores devem adquirir as competências, conhecimento e compreensão que lhes permitam ter a confiança necessária para lidar eficazmente com as diversas necessidades dos alunos (Agência Europeia, 2011c, pág. 15).

O relatório da Agência *Formação de Professores para a Inclusão na Europa – Desafios e Oportunidades* aborda a estrutura da formação inicial de professores. Afirma-se que:

Uma das principais prioridades da formação de professores ... é a necessidade de rever a sua estrutura para melhorar a formação de professores para a inclusão e para integrar a formação inicial e especializada. O conhecimento sobre a mudança do papel dos professores evoluiu imenso, tendo sido realçada a necessidade de introduzir mudanças significativas na forma como os professores são preparados para as suas funções e responsabilidades profissionais (Agência Europeia, 2011b, pág. 19).

Além disso, indica que:



Os formadores de professores são atores-chave na garantia da alta qualidade do corpo docente. Muitos países europeus não têm ainda uma política explícita sobre as competências dos formadores de professores nem sobre a forma como devem ser selecionados ou formados. (ibid., pág. 66).

O perfil dos professores inclusivos e outros profissionais

No quadro do projeto da Agência *Formação de Professores para a Inclusão*, o *Perfil de Professores Inclusivos* (Agência Europeia, 2012b) foi desenvolvido como um guia para a conceção e a implementação de programas de formação inicial de professores (FIP) para todos professores. Identifica um quadro de valores essenciais e de áreas de competência aplicáveis a qualquer programa FIP na preparação de todos os professores para trabalharem em educação inclusiva, respondendo à diversidade.

O quadro de valores essenciais e de áreas de competência inclui:

Valorização da diversidade – *a diferença é considerada um recurso e um valor para a educação. As áreas de competência dentro deste valor fundamental dizem respeito a: Conceções de educação inclusiva; Perspetivas do professor sobre a diferença dos alunos.*

Apoiar todos os alunos – *os professores têm elevadas expectativas sobre os resultados de todos os alunos. As áreas de competência dentro deste valor essencial dizem respeito a: Promoção da aprendizagem académica, prática, social e emocional de todos os alunos; Metodologias de ensino eficazes em turmas heterogéneas.*

Trabalho com outros – *colaboração e trabalho em equipa são metodologias essenciais para todos os professores. As áreas de competência dentro deste valor essencial dizem respeito a: Trabalho com pais e famílias; Trabalho com um vasto leque de profissionais de educação.*

Desenvolvimento profissional e pessoal – *o ensino é uma atividade de aprendizagem e os professores são responsáveis pela aprendizagem ao longo da vida. As áreas de competência dentro deste valor essencial dizem respeito a: Professores como profissionais reflexivos; Formação inicial de professores como base para o desenvolvimento profissional contínuo (ibid., pág. 7).*

Abordagens ao recrutamento

As abordagens eficazes ao recrutamento e o aumento das taxas de permanência dos professores e outros profissionais são indicados como fatores-chave numa série de projetos da Agência. O relatório da Agência *Formação de Professores para a Inclusão na Europa – Desafios e Oportunidades* realça que:



Devem ser encontradas estratégias efetivas para melhorar o recrutamento dos candidatos a professores, para aumentar as taxas de permanência, a par de medidas destinadas a aumentar o número de professores de diferentes origens e incluindo professores com deficiência (Agência Europeia, 2011b, pág. 75).

O relatório do projeto refere que:

Uma minoria de países tem testes para selecionar o acesso à docência. Contudo, a investigação recentemente levada a cabo para efeitos da Revisão da Formação de Professores na Escócia (Menter e colegas, 2010) realça evidências que mostram que há muitas dimensões do ensino efetivo que não são fidedignamente preditíveis por testes de capacidade académica. Esta conclusão está em concordância com a revisão da literatura deste projeto e com os relatórios dos países que realçam a importância das atitudes, valores e crenças no desenvolvimento de práticas inclusivas. Tanto as atitudes, valores e crenças, como as disposições que apoiam o desenvolvimento das requeridas competências são difíceis de apurar mesmo através de uma entrevista. É necessária mais investigação para encontrar indicadores eficazes para a seleção de candidatos (Agência Europeia, 2011b, pág. 21).

Atitudes positivas

As atitudes positivas dos professores e outros profissionais são indicadas como um elemento-chave na educação inclusiva na maioria dos projetos da Agência. O relatório da Agência *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula* constata que:

Obviamente que a inclusão depende largamente da atitude dos professores face aos alunos com necessidades especiais, das suas perceções sobre as diferenças na sala de aula e da sua vontade de lidar, eficazmente, com essas diferenças. A atitude dos professores foi indicada como um fator decisivo na construção de escolas mais inclusivas (Agência Europeia, 2003, pág. 12).

Do mesmo modo, o relatório da Agência designado *Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva – Recomendações para a prática* realça a importância das atitudes positivas. Afirma-se que:

Todos os professores devem ter atitudes positivas em relação a todos os alunos e disponibilidade para trabalhar em colaboração com os colegas. Todos os professores devem entender a diversidade como uma força e um estímulo para sua própria aprendizagem (Agência Europeia, 2011c, pág. 14).

O relatório da Agência, *Processo de Avaliação em Contextos Inclusivos: Questões-chave para Políticas e Práticas*, indica que:

As atitudes dos professores de turma face ao processo de avaliação inclusiva são cruciais. As atitudes positivas podem ser fomentadas através de formação,



apoio e recursos apropriados e de experiências de inclusão bem sucedidas. Os professores necessitam de experiências bem sucedidas para os ajudar a desenvolver as necessárias atitudes positivas (Watkins, 2007, pág. 53).

Trabalho em rede e coordenação

Todos os relatórios da Agência referem o papel eficaz da colaboração e coordenação dos profissionais e do trabalho em rede com serviços comunitários interdisciplinares. Um exemplo digno de nota é o relatório da Agência *Formação de professores para a Inclusão: Perfil de Professores Inclusivos (TE4I)*, no qual se realça que:

A implementação da educação inclusiva deve ser vista como uma tarefa coletiva, com funções e responsabilidades atribuídas aos diferentes intervenientes. O apoio aos professores de turma inclui o acesso a estruturas que facilitam a comunicação e o trabalho de equipa com diferentes profissionais (incluindo aqueles que trabalham em instituições de ensino superior), bem como oportunidades para o desenvolvimento profissional (Agência Europeia, 2012b, pág. 24).

Na publicação da Agência *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula nos 2º e 3º Ciclos de Ensino Básico*, as questões do ensino cooperativo e da resolução cooperativa de problemas são apresentadas como fatores-chave para uma prática inclusiva eficaz. O projeto afirma que: «Os professores precisam do apoio dos colegas da escola e de ser capazes de colaborar com eles. Necessitam igualmente do apoio e da colaboração de profissionais exteriores à escola» (Agência Europeia, 2005, pág. 5).

Para concluir:

A educação inclusiva implica uma alteração sistémica, que exige uma transformação quanto ao modo como os professores e outros profissionais do ensino são formados, não apenas em termos de competências, mas também de valores éticos.

Os principais aspetos relacionados com os profissionais altamente qualificados podem ser resumidos numa série de indicadores na área da legislação para a educação inclusiva, desenvolvidos e apresentados no projeto da Agência, *Desenvolvimento de um conjunto de indicadores – para a educação inclusiva na Europa*:

Programas de formação inicial e contínua de professores incluem conteúdos sobre a educação especial e a inclusão.

Professores e outros profissionais são apoiados para desenvolverem os seus conhecimentos, competências e atitudes relativas à inclusão de forma a



estarem preparados para responder às necessidades de todos os alunos no ensino regular.

Disponibilização de cursos e oportunidades para a melhoria do desenvolvimento profissional dos professores.

Os professores planificam, ensinam e reavaliam em parceria.

Recursos são disponibilizados para o adequado desenvolvimento profissional, relacionados com a resposta às necessidades especiais em educação inclusiva (Kyriazopoulou e Weber, 2009, pág. 29).



SISTEMAS DE APOIO E MECANISMOS DE FINANCIAMENTO

Introdução

Em novembro de 2011, a Agência Europeia acolheu uma Audição no Parlamento Europeu, em Bruxelas. Participaram oitenta e oito jovens, com e sem necessidades educativas especiais e/ou incapacidades, do ensino secundário e da formação vocacional, para debaterem o significado da educação inclusiva para eles. Alguns dos resultados estão diretamente relacionados com questões de recursos e financiamento: «A educação inclusiva requer recursos adicionais, como tempo e dinheiro, mas cada aluno deve ter a educação que quer» (Agência Europeia, 2012a, pág. 13).

O acesso físico dos edifícios é importante (elevadores, portas automáticas, interruptores acessíveis, etc.) ... No caso dos testes, é necessário tempo extra. ... São necessários sistemas internos de apoio para os alunos com deficiências (ibid., pág. 28–29).

É bom ter apoio de pessoas de fora da equipa da escola que possam atuar como mediadores para os alunos com necessidades especiais. Havia professores que não queriam cooperar no trabalho de educação inclusiva para mim e para outros; os professores devem aceitar todos nas suas salas de aula (ibid., pág. 20).

Os cortes do governo estão a ter impacto no apoio – pessoas como os mediadores estão a perder os seus empregos. O dinheiro está a ir para as escolas mas é tão disfuncional que significa que os professores «normais» têm de prestar o apoio e eles não são capazes (ibid., pág. 28).

A educação inclusiva é muitas vezes referida como dispendiosa, mas ao tentar poupar vamos acabar por pagar mais para lidar com os problemas. ... Mesmo que um país não tenha muitos recursos, a educação inclusiva precisa de ser posta em prática. A educação inclusiva é um investimento, temos de investir nas pessoas (ibid., pág. 25).

Sistemas de apoio e mecanismos de financiamento

Os sistemas de apoio e mecanismos de financiamento englobam todos os níveis de aprendizagem e, por conseguinte, abordam diversas questões. Além disso, limitar a questão apenas ao campo educativo seria insuficiente:

As crianças e os jovens não terão sucesso na aprendizagem se a sua saúde básica e as suas necessidades sociais e emocionais não forem atendidas. Isto pode exigir apoio para as famílias e as comunidades, sendo necessária a



colaboração com os serviços de saúde e de segurança social que garanta uma intervenção holística (Agência Europeia, 2011c, pág. 17–18).

Existe a consciencialização disseminada de que a criação de políticas com base em evidências é essencial para o desenvolvimento a longo prazo dos sistemas de educação inclusiva. Tal foi reconhecido no trabalho da Agência logo em 1999, no âmbito do relatório *Financing of Special Needs Education* [Financiamento da Educação Especial], onde se defendia que:

os procedimentos de avaliação e monitorização nos países podem também ser melhorados no quadro do ensino especial. Em primeiro lugar, é importante garantir e incentivar um dispêndio eficiente e eficaz dos fundos públicos. Em segundo lugar, parece ser necessário mostrar claramente aos clientes dos sistemas educativos (alunos com necessidades especiais e os seus pais) que a qualidade da educação no ambiente regular (incluindo todas as instalações adicionais e apoio) é suficientemente elevada (Agência Europeia, 1999, pág. 158).

Os temas do financiamento e dos recursos foram abordados em diversos outros projetos da Agência. Assim, as afirmações e os resultados que se seguem lançam alguma luz sobre estas duas questões de pontos de vista diferentes, na sequência de projetos distintos levados a cabo pela Agência.

Intervenção Precoce na Infância (IPI)

«A tendência comum na Europa é a prestação de serviços de IPI localizados e prestados tão perto quanto possível da criança e da família» (Agência Europeia, 2010, pág. 18), por exemplo, no município.

Os recursos e serviços de IPI devem abranger todas as famílias e crianças em idades precoces que deles necessitem, independentemente da sua condição socioeconómica. ... Isto implica que os fundos públicos devem cobrir todos os custos relativos à IPI através de serviços públicos, companhias de seguros, organizações sem fins lucrativos, etc., preenchendo os padrões de qualidade exigidos na respetiva legislação nacional para a IPI (ibid., pág. 22).

O financiamento público para os serviços de IPI, geralmente, vem do governo central e/ou federal ou dos orçamentos regionais e/ou locais. Na maioria dos casos, o financiamento da IPI é uma combinação dos três níveis da administração acima mencionados, planos de seguro de saúde e de recursos de organizações sem fins lucrativos (ibid., pág. 23).

As recomendações para melhorar a coordenação dos serviços e dos recursos da IPI incluem, entre outras, as seguintes:



A IPI é muitas vezes uma área de trabalho interserviços mas também uma área interdisciplinar. Os decisores políticos precisam de reconhecer isso, garantindo que as políticas e as orientações sejam desenvolvidas conjuntamente pelos setores da saúde, da educação e da segurança social e que qualquer orientação escrita para os serviços regionais e locais inclui os logotipos de todos os departamentos. Somente desta forma o trabalho integrado será filtrado aos níveis regional e local (ibid., pág. 42–43).

Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula

A existência de diferentes modelos de gestão da diferença na sala de aula depende não só de fatores ligados ao professor mas também da forma como a escola organiza os recursos e de outros fatores externos.

Esta afirmação foi incluída no relatório da Agência sobre *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula* (Agência Europeia, 2003, pág. 8).

É claro que a resposta aos alunos com necessidades educativas especiais não é apenas uma questão de recursos a nível da sala de aula. Importa reconhecer que a organização da escola determina, igualmente, a quantidade e o tipo dos recursos que os professores podem usar no ensino de alunos com NEE (ibid., pág. 14–15).

A organização dos recursos, no seio da escola, deve corresponder ao princípio da flexibilidade... as escolas devem ter liberdade para a utilização dos recursos financeiros, de acordo com os seus próprios desejos e perspetivas. Deve evitar-se a burocracia, estando os recursos disponíveis para todos os alunos, com ou sem NEE, sempre que necessário ou quando o professor assim o desejar (ibid., pág. 16).

«O financiamento e respetivos incentivos desempenham um papel decisivo» (ibid., pág. 17).

O modelo de financiamento baseado na avaliação dos resultados (a nível regional) parece ser a opção melhor sucedida. Neste modelo, os orçamentos destinados às necessidades educativas especiais são atribuídos pelo serviço central às instituições regionais ou locais (comunidades, agrupamentos de escolas). As decisões relativas ao financiamento e elegibilidade devem ser tomadas a nível regional... Um modelo descentralizado pode ser mais rentável e limitar os riscos de ver emergir formas indesejáveis de comportamentos estratégicos. É, no entanto, evidente que o governo central deve indicar claramente os objetivos a atingir (ibid., pág. 18).



Educação e Formação Profissional (EFP)

A implementação dos programas de EFP segue o planeamento a longo prazo no setor da educação e cooperação com os parceiros sociais.

Existe um foco no estabelecimento de ligações mais próximas... para desenvolver os currículos dos programas de formação profissional e para corresponder às abordagens e conteúdos educativos, com as competências necessárias na vida laboral... através da organização e realização da avaliação de competências, colaboração no estabelecimento de conteúdos de novas qualificações, normas e currículos, e correspondência dos programas de EFP com as necessidades da economia (Agência Europeia, 2014, pág. 23).

A nível individual, os alunos com necessidades educativas especiais recebem assistência educativa (por exemplo, tecnologia de apoio, intérpretes de língua gestual, materiais de aprendizagem de elaboração especial, escribas ou outras formas de assistência prática) especial para tornar os currículos de EFP acessíveis (ibid., pág. 15).

Os níveis regionais (ou seja, condados, freguesias, municípios, províncias federais) são fundamentais para garantir o melhor ajuste entre os objetivos educativos e as necessidades do mercado de trabalho. Os conselhos consultivos regionais desempenham um papel ativo na atualização da estrutura dos programas educativos, no âmbito da sua responsabilidade regional e em cooperação com os parceiros sociais. Desempenham um papel importante na possibilidade de flexibilização dos percursos dos alunos.

As instituições de EFP são lideradas por diferentes agências nos países europeus, tais como autoridades locais, organizações não governamentais, setor privado, etc. Nos países europeus analisados, as principais responsabilidades pelo financiamento cabem às entidades estatais e governamentais a nível regional ou municipal. Além disso, na maioria dos países, os critérios de financiamento são diferentes, dependendo do tipo de propriedade (pública/privada) vigente no país. Outras medidas destinadas a promover o emprego entre os alunos com NEE são o pagamento do custo do serviço de emprego apoiado, a isenção do pagamento de pensão e seguro de invalidez, uma recompensa para casos em que a quota é ultrapassada, ajudas financeiras aos trabalhadores com incapacidades que se estabelecem como empresários, redução nos pagamentos à segurança social, redução de impostos pelo emprego de jovens alunos com NEE ou prémios anuais por boas práticas. Existem também programas que permitem que os alunos entrem no mercado de trabalho mantendo uma percentagem do seu subsídio social de origem (por exemplo, subsídio de invalidez), que não está sujeito à tributação ou cobertura social. Os funcionários também seriam autorizados a manter «benefícios



secundários» (por exemplo, subsídio para combustível, cartão médico) durante um determinado período de tempo.

Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

Sem dúvida, as TIC acessíveis podem atuar como um facilitador para a igualdade de participação em atividades educativas para diversos alunos com NEE. Os estudantes com SEN destacaram a importância das TIC durante a Audição do Parlamento Europeu, em 2011:

No nosso país existe uma organização que fornece materiais especiais e tecnologias de informação. A escola pode pedir as ajudas técnicas a essa organização e os alunos podem levá-las para casa. Quando deixam de precisar dessas ajudas técnicas, estas podem ser usadas por outros alunos nas mesmas ou noutras escolas. É muito importante ter ajudas técnicas e apoio (Agência Europeia, 2012a, pág. 14).

Porém:

O facto de o impulso para a equidade na educação, através do apoio de TIC acessíveis, estar a ser ofuscado por desenvolvimentos económicos negativos reforça a ideia de que as políticas europeias e internacionais globais devem continuar a assumir uma liderança estável neste campo (Agência Europeia, 2013, pág. 24).

Neste contexto, a aquisição pode ser considerada um mecanismo de financiamento, se a acessibilidade for um pré-requisito incorporado. A acessibilidade deve ser um princípio orientador para a aquisição de todos os bens e serviços.

O acesso a TIC apropriadas em diferentes contextos de aprendizagem ao longo da vida – incluindo em casa – requer muitas vezes a contribuição de profissionais de diferentes áreas. ... Isto envolve a coordenação entre indivíduos, serviços e, muitas vezes, políticas para diferentes setores de trabalho. Também envolve abordagens flexíveis para o financiamento das TIC, com possibilidades de tomada de decisões a nível local quanto às despesas relacionadas com as necessidades identificadas localmente (Instituto para as Tecnologias de Informação na Educação da UNESCO e Agência Europeia, 2011, pág. 88).

Para concluir:

É necessário considerar quatro requisitos no que diz respeito aos sistemas de financiamento, para garantir que estes sistemas sustentam totalmente os objetivos da política educativa.



A política de financiamento apoia totalmente a educação inclusiva. Isto inclui o desenvolvimento de políticas fiscais que criem incentivos, ao invés de desincentivos, à oferta de colocações e de serviços de inclusão. Embora exista uma série de bases alternativas para financiar alunos com NEE, o financiamento per capita parece ser o mais promissor para satisfazer o requisito estabelecido.

A política de financiamento baseia-se totalmente nas necessidades educativas. Os montantes individuais de financiamento per capita podem ser determinados através de análises de custos que mostram os custos relativos de disponibilizar aos alunos condições especiais selecionadas.

A política de financiamento facilita totalmente respostas flexíveis, eficazes e eficientes às necessidades. Em vez de financiar ou fornecer recursos específicos, por exemplo, tipos pré-determinados de pessoal, equipamentos ou instalações, o financiamento per capita aloca recursos monetários, promovendo a flexibilidade no uso local.

A política de financiamento promove totalmente o apoio de serviços relacionados e a necessária colaboração intersectorial.

Em geral, as estruturas de incentivo devem assegurar a disponibilização de mais fundos se uma criança for colocada num contexto inclusivo, sendo necessária uma maior ênfase nos resultados (não apenas académicos).



DADOS FIÁVEIS

Introdução

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), bem como a Estratégia Europeia para a Deficiência 2010–2020 e o quadro estratégico Educação e Formação 2020 relativo à equidade na educação são impulsionadores-chave para a educação inclusiva nos países. A CDPD da ONU apela aos Estados Partes para:

... recolher informação apropriada, incluindo dados estatísticos e de investigação, que lhes permitam formular e implementar políticas que visem dar efeito à presente Convenção (Nações Unidas, 2006, Artigo 31.º)

e

... Os Estados Partes devem, em conformidade com os seus sistemas jurídico e administrativo, manter, fortalecer, nomear ou estabelecer, a nível interno, uma estrutura que inclua um ou mais mecanismos independentes, conforme apropriado, com vista a promover, proteger e monitorizar a implementação da presente Convenção (ibid., Artigo 33.º).

Existe a consciencialização disseminada de que a criação de políticas com base em evidências é essencial para o desenvolvimento a longo prazo dos sistemas de educação inclusiva. Decisores políticos, especialistas em estatística e investigadores reconhecem a necessidade de uma recolha de dados, a nível nacional, que não só responda às exigências das orientações políticas internacionais, mas que também obedeça a uma abordagem comum que promova uma sinergia de esforços a nível nacional e internacional. O trabalho da Agência demonstrou que existem apelos para a disponibilização de ampla informação para os decisores políticos e para a adoção pelas diferentes organizações, tanto a nível nacional como europeu, de uma variedade de abordagens complementares para a recolha de dados. Porém, embora a necessidade de tais dados seja clara, os melhores métodos e procedimentos de recolha e análise dos mesmos são muito menos claros.

Em resultado do trabalho da Agência – mais especificamente das atividades dos projetos *Desenvolvimento de um conjunto de indicadores – para a educação inclusiva na Europa* (Kyriazopoulou e Weber, 2009) e *Mapeamento da Implementação de Políticas para a Educação Inclusiva (MIPIE)* (Agência Europeia, 2011a) – emergem cinco requisitos-chave de políticas relativos à recolha de dados, no que concerne à necessidade de evidências sobre a educação inclusiva a nível nacional:

- necessidade de recolha de dados nacionais ancorada nos acordos internacionais e europeus;



- necessidade de compreender o impacto das diferenças nos sistemas educativos dos países;
- necessidade de analisar a efetividade da educação inclusiva;
- necessidade de recolha de dados que forneça evidências sobre a garantia de qualidade; e
- necessidade de acompanhar o progresso dos alunos a longo prazo.

Os decisores políticos precisam de dados qualitativos e quantitativos que os informem sobre a qualidade da educação prestada aos alunos com necessidades educativas especiais. Estas mensagens principais refletem uma recomendação central do *Relatório Mundial sobre Deficiência* (Organização Mundial de Saúde/Banco Mundial, 2011): a necessidade de os países desenvolverem os sistemas de recolha de dados quantitativos existentes e de, simultaneamente, realizarem investigações qualitativas aprofundadas e específicas sobre o custo-eficácia e sobre outras questões relacionadas com a garantia da qualidade.

O projeto MIPIE apela ao desenvolvimento de um quadro comum para a recolha de dados, construído com base nos procedimentos nacionais existentes e nos acordos internacionais sobre recolha de dados e procedimentos ... Podem ser identificadas três dimensões para uma estrutura comum:

- *A mudança para um sistema de recolha de dados baseado em conceitos e definições comuns;*
- *A recolha de evidências que conduzam a níveis de referência quantitativos e qualitativos;*
- *O uso de uma estrutura multinível para analisar as políticas a níveis nacional e internacional* (Agência Europeia, 2011a, pág. 11).

Uma tal abordagem é necessária para apoiar os países no desenvolvimento de uma «recolha de dados que permita monitorizar os direitos dos alunos, bem como para monitorizarem a eficácia dos sistemas para educação inclusiva» (ibid.).

Monitorização dos direitos dos alunos

No âmbito de uma estrutura abrangente para o mapeamento das questões relacionadas com os direitos, devem ser identificados indicadores quantitativos e qualitativos referentes a diversos fatores:

(i) Participação na educação e formação

O relatório da Agência sobre a *Intervenção precoce na infância* sugere que:



Os decisores políticos devem ter mecanismos para avaliar a solicitação de serviços de IPI e mecanismos eficazes que verifiquem se a prestação de serviços responde ao solicitado, para se poder planear a melhoria do serviço. Deve ser desenvolvida uma forma sistemática de recolha e de monitorização de dados fiáveis, a nível nacional (Agência Europeia, 2010, pág. 40).

No relatório *Participação na Educação Inclusiva* afirma-se que:

Embora os governos nacionais e locais já recolham dados importantes sobre a educação, pouco se sabe sobre a participação. ... Atualmente a maior parte dos dados recolhidos para fins de monitorização são dados estatísticos sobre a inscrição e a conclusão da escolaridade. ... Poucos países têm métodos sistemáticos de recolha, análise e interpretação de dados qualitativos sobre a participação a nível individual, em sala de aula e na escola, embora os relatórios escolares de autorrevisão e de inspeção respondam muitas vezes a questões de participação e inclusão (Agência Europeia, 2011d, pág. 19).

Este relatório também destaca alguns dos perigos potenciais associados à recolha de dados em relação à participação:

... estruturas criadas para acompanhar as crianças com necessidades educativas especiais podem funcionar como barreiras à sua participação e sucesso, marcando estas crianças como diferentes. Uma consequência não intencional de categorizar algumas crianças para monitorizar a sua participação pode gerar um paradoxo, o que resulta na celebração de acordos separados para a sua educação (ibid., pág. 17–18).

(ii) Acesso ao apoio e à adaptação

Três estudos da Agência consideraram diferentes aspetos de apoio para os alunos com NEE. A revisão da literatura do projeto *Educação e Formação Profissional* cita Redley (2009):

Não existem dados nacionais fiáveis sobre o número de organizações que oferecem emprego apoiado ou o número de pessoas com dificuldades de aprendizagem empregadas nelas e o governo não participa neste processo (Agência Europeia, 2012f, pág. 41).

O estudo conjunto da Agência realizado com o Instituto para as Tecnologias de Informação na Educação da UNESCO, que analisa o uso das TIC na educação das pessoas com incapacidades, defende que:

Tanto em relação à Convenção das Nações Unidas (2006) como em relação à política regional (ou seja, europeia) e nacional, há uma necessidade de informação mais detalhada ligada à monitorização de indicadores e benchmarks qualitativos e quantitativos sobre as TIC na educação para pessoas



com incapacidades (Instituto para as Tecnologias de Informação na Educação da UNESCO e Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2011, pág. 93).

Em relação à acessibilidade da informação para a aprendizagem, as recomendações do projeto *i-access* da Agência defendem que:

A conformidade [acessibilidade] à política deve ser sistematicamente monitorizada. A monitorização da conformidade só pode ser incentivada no momento presente, mas deve ser alargada ... É necessário recolher dados quantitativos e qualitativos sistemáticos, o que deve também envolver os utilizadores finais de informação acessível. Porém, a monitorização do progresso não se pode limitar a aferição numérica, mas deve incluir a possibilidade de recolher exemplos de boas práticas, que poderiam servir de modelo para outros países e organizações (Agência Europeia, 2012e, pág. 40–41).

(iii) Oportunidades para o sucesso na aprendizagem e na transição

Dois grandes projetos da Agência tiveram em linha de conta a transição da escola para o emprego. Ambos apontam para a falta de dados fiáveis neste campo. O projeto *Transição da Escola para o Emprego* sugeriu que:

Os dados nacionais dos países apenas incluem pessoas registadas como desempregadas, mas uma alta percentagem de pessoas com necessidades especiais não está registada – elas não têm sequer a oportunidade de conseguir o primeiro emprego (Agência Europeia, 2002a, pág. 2).

O estudo de acompanhamento (Agência Europeia, 2006) não refere quaisquer desenvolvimentos nesta área.

(iv) Oportunidades de integração

O estudo da Agência com foco na diversidade multicultural destaca a falta de dados em relação a um fator importante de integração – antecedente de imigração dos alunos com NEE:

Muitos países envolvidos no projeto referiram que não existem dados atualizados sobre os alunos com NEE e de origem imigrante. Diversas agências governamentais têm responsabilidades diferentes, e não há coordenação na recolha de dados. Há outras razões para a falta de dados. Alguns países não têm estatísticas oficiais sobre a origem das pessoas para além do país de nascimento uma vez que é proibido o tratamento de dados pessoais que identifiquem a raça, a origem étnica, a incapacidade ou crença religiosa. Em outros países não há recolha sistemática de dados relativos a alunos com NEE



ou a alunos com NEE e de origem imigrante, a nível nacional ou local (Agência Europeia, 2009a, pág. 30).

Monitorização da eficácia dos sistemas para educação inclusiva

Dados que examinam a eficácia dos sistemas para educação inclusiva têm em conta questões de custo-eficácia, bem como diversas áreas relacionadas com as experiências de educação dos alunos: procedimentos de avaliação inicial, o envolvimento contínuo dos alunos e das suas famílias em experiências educativas, e a eficácia de ambientes de aprendizagem na superação das barreiras e apoio de experiências de aprendizagem significativas para todos os alunos.

O estudo da Agência relativo ao *Processo de Avaliação em Contextos Inclusivos* realça que é necessário apoiar as escolas com:

... aconselhamento sobre como pode ser usada a informação da avaliação – particularmente a da avaliação estandardizada, recolhida para fins de monitorização nacional – para melhorar as práticas com todos os alunos, incluindo os que apresentam NEE (Watkins, 2007, pág. 60).

O relatório designado *Elevar o Sucesso de Todos os Alunos* defende que:

Para avançar para uma maior equidade na educação, são necessários indicadores de sucesso adequados à comunidade local, focalizados no input, recursos, processos e output/resultados. Embora a informação (incluindo dados) deva ser usada para direcionar o apoio e acompanhar o sucesso de políticas e práticas inclusivas, é necessário cuidado para que os sistemas de responsabilidade não causem inadvertidamente alterações inadequadas (Agência Europeia, 2012d, pág. 22).

Este estudo destaca potenciais dificuldades inerentes:

No clima atual, o desenvolvimento de mecanismos de responsabilidade adequados e de formas de medir o sucesso valorizado e monitorizar a equidade apresentam muitos desafios. Apesar da procura de dados concretos, Fullan (2011) adverte que: «as estatísticas são um servo maravilhoso, mas um mestre terrível» (pág. 127) e Hargreaves e Shirley (2009) enfatizam a necessidade de colocar a responsabilidade antes da prestação de contas. Sugerem que a prestação de contas deve «servir de consciência por meio de amostragem» e que deve ser realizado um ataque «aos excessos de padronização testada que negam a diversidade e destroem a criatividade» (pág. 109) (Agência Europeia, 2012d, pág. 22).

Dentro do projeto *MIPIE*, argumentou-se que a monitorização da eficácia dos sistemas de educação inclusiva também incluiria uma análise da eficácia da formação de professores (Agência Europeia, 2011a). O relatório do projeto *TE4I*



destaca uma série de questões relacionadas com a disponibilidade de dados nesta área. Relativamente à representação de professores de grupos minoritários:

A maior parte dos países que não recolhe dados refere, curiosamente, uma sub-representação de pessoas com deficiência e pertencentes a grupos minoritários entre os professores estagiários e os professores diplomados e a situação parece ser idêntica entre os formadores de professores (Agência Europeia, 2011b, pág. 22).

O relatório também indica a necessidade de dados que levam a mudanças com base em evidências:

A falta de investigação em larga escala e de investigação cumulativa, bem como de evidência empírica na formação de professores para a inclusão foi referida pela OCDE (2010) ... esta investigação poderá garantir a existência dum corpo de evidências que possam dar forma à mudança. No presente relatório, os exemplos realçam algumas questões-chave da pesquisa, incluindo:

- *A eficácia de diferentes rotas no ensino;*
- *Abordagens à formação de professores e ao currículo da FIP e*
- *O papel dos cursos separados, integrados e unificados e a melhor maneira de passar dum curso contínuo para um único curso de formação de professores que prepare todos os professores para a diversidade (Agência Europeia, 2011b, pág. 68).*

O projeto *MIPIE* defende que:

A nível da escola, a recolha de dados deve:

- *Fornecer informação que permitam aos professores e funcionários da escola planear e prestar o apoio e os recursos adequados;*
- *Fornecer ideias claras sobre a participação ativa dos pais e alunos no processo educativo (Agência Europeia, 2011a, pág. 13).*

Para que isto seja possível:

São necessárias sinergias, a nível nacional, entre os principais intervenientes, baseadas num claro racional para a recolha de dados, considerando os dados a nível nacional, regional, escola e sala de aula, para que os dados globais do país, efetivamente, possam refletir a prática (ibid., pág. 14).

Para concluir, a provisão dos dados pode contribuir efetivamente para a elaboração de políticas para a educação inclusiva. Há uma exigência crescente – a nível internacional, europeu e nacional – para a responsabilidade e têm vindo a crescer comparações «entre escolas» e «entre nações». O surgimento de «grandes dados»



(meta-análises de conjuntos de dados e fontes combinadas) apresenta oportunidades, mas também desafios reais para a educação inclusiva.

Os apelos para a política e alocação de recursos baseada em evidências reforçam a necessidade de dados significativos relacionados com todos os alunos. É necessário saber que alunos estão a receber que serviços, quando e onde (contando todos os alunos). Também é necessário ter dados sobre a qualidade dos serviços e os resultados obtidos (considerando a prática).

Um grande desafio para a recolha de dados está em evitar classificar, categorizar e rotular os alunos, de modo a fornecer informação sobre a provisão que recebem. As «pluralidades» das definições aplicadas a alunos e a «política» dos sistemas de rotulagem não podem ser ignoradas; nem os efeitos a que esses sistemas de rotulagem e definições conduzem.

Fazer as perguntas certas em termos de políticas é o ponto de partida para a recolha de dados que servem de base significativa para as políticas.



OLHAR EM FRENTE

O primeiro objetivo da conferência em novembro de 2013 foi refletir e resumir o trabalho da Agência ao longo da última década. As cinco mensagens-chave descritas nos capítulos anteriores destacam aspectos críticos no que se refere à educação inclusiva. Baseiam-se nos resultados da análise aprofundada de temas-chave, decididos pelos países membros da Agência.

O segundo objetivo da conferência foi olhar em frente, explorando a forma como o trabalho da Agência pode prestar um melhor apoio aos países membros, ajudando-os a melhorar a qualidade e a eficácia das suas respostas inclusivas para alunos com incapacidades e/ou necessidades educativas especiais.

A Agência está disposta a ajudar os países de uma forma mais concreta, com a implementação dos resultados do nosso trabalho. Isso significa disponibilizar recomendações de política que sejam mais diretamente aplicáveis aos decisores políticos, para apoiar alterações futuras e desenvolvimentos políticos.

A Agência está consciente de que o trabalho já realizado está de acordo e apoia diretamente todas as iniciativas de políticas europeias e internacionais em termos de educação, equidade, igualdade de oportunidades e direitos para pessoas com incapacidades e/ou necessidades educativas especiais. O trabalho da Agência fornece recomendações claras e coerentes sobre como as políticas-chave nestas áreas podem ser implementadas na prática. A Agência pretende proporcionar aos países informação sobre o progresso alcançado nos objetivos propostos, em termos de: (a) metas de Educação e Formação para 2020 e (b) Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), bem como várias diretivas e comunicações da União Europeia.

É necessária orientação sobre o modo como a educação inclusiva pode ser implementada a nível do professor, sala de aula, escola, região, município e política nacional. A Agência tem capacidade para disponibilizar aos países orientações sobre formas de implementação da educação inclusiva e como isto afeta a qualidade geral da educação.

As discussões durante a conferência, bem como as discussões aprofundadas no âmbito da Agência, orientarão esta nova etapa no trabalho da Agência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 1999. *Financing of Special Needs Education – A seventeen-country Study of the Relationship between Financing of Special Needs Education and Inclusion*. [Financiamento da Educação Especial – Um estudo de dezassete países da Relação entre o Financiamento da Educação Especial e a Inclusão] Middelfart, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2002a. *Transição da Escola para o Emprego. Princípios-chave e Recomendações para Responsáveis Políticos* Middelfart, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. http://www.european-agency.org/sites/default/files/transition_transition_pttext.pdf (Último acesso em julho de 2014)

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2002b. *Transição da Escola para o Emprego. Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus. Relatório Síntese*. Middelfart, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. http://www.european-agency.org/sites/default/files/transition-from-school-to-employment_Transition-pt.pdf (Último acesso em julho de 2014)

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2003. *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula. Relatório Síntese*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. http://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-pt.pdf (Último acesso em julho de 2014)

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2005. *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Relatório Síntese*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. http://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education_iecp_secondary_pt.pdf (Último acesso em julho de 2014)

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2006. *Planos Individuais de Transição: Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. http://www.european-agency.org/sites/default/files/individual-transition-plans_itp_pt.pdf (Último acesso em julho de 2014)



Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2009a. *Diversidade multicultural e necessidades especiais de educação*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. http://www.european-agency.org/sites/default/files/multicultural-diversity-and-special-needs-education_Multicultural-Diversity-PT.pdf (Último acesso em julho de 2014)

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2009b. *Princípios-chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva – Recomendações para Decisores Políticos*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education/key-principles-PT.pdf> (Último acesso em julho de 2014)

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2010. *Intervenção Precoce na Infância – Progressos e Desenvolvimentos 2005–2010*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. http://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-progress-and-developments_ECI-report-PT.pdf (Último acesso em julho de 2014)

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2011a. *Mapeamento da Implementação de Políticas para a Educação Inclusiva: Uma análise dos desafios e oportunidades para o desenvolvimento de indicadores*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. http://www.european-agency.org/sites/default/files/mipie_MIPIE-summary-of-proposals-PT.pdf (Último acesso em julho de 2014)

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2011b. *Formação de Professores para a Inclusão na Europa – Desafios e Oportunidades*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities_TE4I-Synthesis-Report-PT.pdf (Último acesso em julho de 2014)

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2011c. *Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva – Recomendações para Decisores Políticos*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. http://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-pt.pdf (Último acesso em julho de 2014)

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2011d. *Participation in Inclusive Education – A Framework for Developing Indicators*. [Participação na Educação inclusiva – Um Quadro para o Desenvolvimento de Indicadores] Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. [http://www.european-](http://www.european-agency.org/sites/default/files/participation-in-inclusive-education-participation-in-inclusive-education-PT.pdf)



agency.org/publications/ereports/participation-in-inclusive-education-a-framework-for-developing-indicators/Participation-in-Inclusive-Education.pdf (Último acesso em julho de 2014)

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012a. *Perspetivas dos Jovens sobre Educação Inclusiva*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. http://www.european-agency.org/sites/default/files/young-views-on-inclusive-education_YoungViews-2012PT.pdf (Último acesso em julho de 2014)

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012b. *Perfil de Professores Inclusivos*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-PT.pdf (Último acesso em julho de 2014)

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012c. *Raising Achievement for All Learners – Quality in Inclusive Education*. [Elevar o Sucesso de Todos os Alunos – Qualidade na Educação Inclusiva] *Relatório sobre a conferência realizada em Odense, Dinamarca, de 13 a 15 de junho de 2012*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. <http://www.european-agency.org/sites/default/files/RA4AL-conference-report.pdf> (Último acesso em julho de 2014)

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012d. *Raising Achievement for All Learners – Quality in Inclusive Education*. [Elevar o Sucesso de Todos os Alunos – Qualidade na Educação Inclusiva] Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. http://http://www.european-agency.org/sites/default/files/ra4al-key-messages_RA4AL-summary-PT.pdf (Último acesso em julho de 2014)

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012e. *Promoting Accessible Information for Lifelong Learning: Recommendations and findings of the i-access project*. [Promover o Acesso à Informação para a Aprendizagem ao Longo da Vida: Recomendações e observações do projeto i-access] Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/i-access/i-access-report.pdf> (Último acesso em julho de 2014)

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012f. *Vocational Education and Training: Policy and Practice in the field of Special Needs Education – Literature Review*. [Educação e Formação Profissional (EFP): Política e Prática no campo da Educação Especial – Revisão da Literatura] Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. <http://www.european->



[agency.org/agency-projects/vocational-education-and-training/vet-files/VET-LiteratureReview.pdf](http://www.european-agency.org/agency-projects/vocational-education-and-training/vet-files/VET-LiteratureReview.pdf) (Último acesso em julho de 2014)

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012g. *Teacher Education for Inclusion: Project Recommendations linked to Sources of Evidence*. [Formação de Professores para a Inclusão: Recomendações do Projeto Ligadas a Fontes de Evidências] Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/sources-of-evidence.pdf> (Último acesso em julho de 2014)

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2013. *European and International Policy Supporting ICT for Inclusion*. [Política Europeia e Internacional para Uso das TIC como Apoio para a Inclusão] Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. http://www.european-agency.org/sites/default/files/european-and-international-policy-supporting-ict-for-inclusion_policy-supporting-ict-for-inclusion.pdf (Último acesso em julho de 2014)

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014. *Vocational Education and Training – Summary of Country Information*. [Educação e Formação Profissional – Resumo de Informação do País] Odense, Dinamarca: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. [http://www.european-agency.org/sites/default/files/VET Summary of Country information 2014.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/VET%20Summary%20of%20Country%20information%202014.pdf) (Último acesso em julho de 2014)

Bennett, S. e Gallagher, T.L., 2012. *The Delivery of Education Services for Students who have an Intellectual Disability in the Province of Ontario*. [A prestação de serviços de ensino para alunos com incapacidade intelectual na província de Ontário] Toronto: Community Living Ontario

Chapman, C., Ainscow, M., Miles, S. e West, M., 2011. *Leadership that promotes the achievement of students with special educational needs and disabilities*. [Liderança que promove o sucesso de alunos com necessidades educativas especiais e incapacidades] Nottingham: National College for School Leadership

Comissão das Comunidades Europeias, 2008. *Livro Verde – Migração e mobilidade: desafios e oportunidades para os sistemas educativos da UE*. {SEC(2008) 2173}/* COM/2008/0423 final */ Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias

Conselho da União Europeia, 2010. *Conclusões do Conselho sobre a dimensão social da educação e da formação. 3013.ª Reunião do Conselho de EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E CULTURA, Bruxelas, 11 de maio de 2010*. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010XG0526\(01\)&from=PT](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010XG0526(01)&from=PT) (Último acesso em julho de 2014)



Farrell, P., Dyson, A.S., Polat, F., Hatcheson, G. e Gallannaugh, F., 2007. «SEN inclusion and pupil achievement in English schools» [Inclusão de crianças com NEE e sucesso dos alunos nas escolas inglesas] *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7 (3), 172–178

Frilseth, L., 2012. *The Norwegian Model for Education for All in Upper Secondary School*. [O Modelo Norueguês para a Educação para Todos no Ensino Secundário] Direção Norueguesa para Educação e Formação. <http://www.european-agency.org/agency-projects/ra4al/ra4al-seminar-pdf/Norway-L-Frilseth.pdf> (Último acesso em julho de 2014)

Fullan, M., 2011. *Change Leader: Learning to do what matters most*. [Líder de Mudança: aprender a fazer o que mais importa] San Francisco: Jossey-Bass

de Graaf, G., van Hove, G. e Haveman, M., 2011. «More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch primary school students with Down syndrome» [Mais académicos nas escolas regulares? O efeito da colocação em escola regular versus escola especial nas competências académicas em alunos holandeses do ensino primário com síndrome de Down] *Journal of International Disability Research*, December 2011, 57(1), 21–38. doi: 10.1111/j.1365-2788.2011.01512.x

Hargreaves, A. e Shirley, D., 2009. *The Fourth Way – The inspiring future for educational change*. [A Quarta Via – O futuro inspirador para a mudança educativa] Publicação conjunta do Ontario Principals' Council e do National Staff Development Council. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Instituto para as Tecnologias de Informação na Educação da UNESCO e Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2011. *ICTs in Education for People with Disabilities: Review de innovative practice*. [TIC na Educação para Pessoas com Incapacidades: revisão da prática inovadora] Moscovo: Instituto para as Tecnologias de Informação na Educação da UNESCO. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/ICTs-in-Education-for-People-With-Disabilities/Review-of-Innovative-Practice> (Último acesso em julho de 2014)

Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. e Kaplan, I., 2005. *The impact of population inclusivity in schools on student outcomes*. [O impacto da inclusividade da população em escolas nos resultados dos alunos] Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London

Kyriazopoulou, M. e Weber, H. (eds.), 2009. *Desenvolvimento de um conjunto de indicadores – para a educação inclusiva na Europa*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/ICTs-in-Education-for-People-With-Disabilities/Review-of-Innovative-Practice>



agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe_indicators-PT.pdf (Último acesso em julho de 2014)

MacArthur, J., 2009. *Learning Better Together: Working towards inclusive education in New Zealand schools*. [Aprender Melhor Juntos: trabalhar para a educação inclusiva nas escolas da Nova Zelândia] Wellington: IHC

MacArthur, J., Kelly, B., Sharp, S. & Gaffney, M., 2005. *Participation or exclusion? Disabled children's experiences of life at school*. [Participação ou exclusão? Experiências de vida na escola de crianças com incapacidades] Um artigo apresentado na «Children's Issues Conference», Dunedin, Nova Zelândia, julho de 2005

Menter, I., Hulme, M., Elliott, D. e Lewin, J., 2010. *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century*. [Revisão da Literatura sobre a Formação de Professores no Século XXI] Scottish Government Social Research. Edimburgo: Scottish Government

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, 2009. *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. [Diretrizes da Política sobre Inclusão na Educação] Paris: UNESCO

Organização Mundial de Saúde/Banco Mundial, 2011. *World Report on Disability*. [Relatório Mundial sobre Deficiência] Genebra: Edições OMS.
http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/index.html (Último acesso em julho de 2014)

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, 2011. *PISA in Focus. Improving Performance: Leading from the Bottom*. [PISA à Lupa. Melhorar os Resultados: Progedir até ao Topo] 2011/2 (Março). Paris: OCDE

Redley, M., 2009. «Understanding the social exclusion and stalled welfare of citizens with learning disabilities» [Compreender a exclusão social e o bem-estar sem progresso dos cidadãos com dificuldades de aprendizagem] *Disability & Society*, 24(4), 489–501

Nações Unidas, 2006. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova Iorque: Nações Unidas

Watkins, A. (ed.), 2007. *Assessment in Inclusive Settings: Processo de Avaliação em Contextos Inclusivos: Questões-chave para Políticas e Práticas*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.
<http://www.european-agency.org/publications/ereports/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice> (Último acesso em julho de 2014)



Wilkinson, R. e Pickett, K., 2010. *The Spirit Level: Why Equality is Better para Everyone*. [O Nível do Espírito: Por que a Igualdade é Melhor para Todos] Londres: Penguin

Willms, J.D., 2006. *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. [A aprendizagem divide: dez perguntas de política acerca do desempenho e equidade das escolas e dos sistemas de escolaridade] Montreal: Instituto de Estatística da UNESCO

PT

Secretariado:

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

Escritório em Brussels:

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

www.european-agency.org

