PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

MANUAL DE APOIO À PRÁTICA

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO
direção-geral da educação

Ficha Técnica

Título
Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática

Editor
Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)

Diretor-Geral
José Vítor Pedroso

Autores
Filomena Pereira (coord.)
Alexandra Crespo
Ana Rosa Trindade
Ariana Cosme
Fernanda Croca
Graça Breia
Graça Franco
Helena Azevedo
Helena Fonseca
Manuela Micaelo
Maria João Reis
Maria José Saragoça
Marisa Carvalho
Rui Fernandes

Contributos
Direção-Geral da Saúde (DGS), Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP) e Instituto Nacional para a Reabilitação, I.P. (INR).

Agradecimentos
Agradece-se os contributos dos formadores e dos formandos que participaram na ação de formação "*Para o desenvolvimento de uma escola inclusiva*", promovida pela DGE, e da Escola Técnica Profissional da Moita.

Editor
Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)

ISBN
978-972-742-418-4

2018

Para facilitar a leitura, e apenas quando não é possível adotar linguagem neutra, são utilizadas palavras no masculino para designar, indistintamente, os géneros masculino e feminino.

O termo "aluno" é utilizado como referência a todas as crianças e jovens que frequentam a escolaridade, bem como às crianças na educação pré-escolar.

O termo "pais" é utilizado como referência a pais e encarregados de educação.

O termo "escola" é utilizado como referência a agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, escolas profissionais e estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico e secundário das redes privada, cooperativa e solidária.

PREFÁCIO

Um sistema educativo para ter sucesso tem de garantir aprendizagens de qualidade para todos os alunos. De nada serve ter instrumentos curriculares de grande nível se as aprendizagens deixarem de fora elevadas percentagens de alunos. Falar de educação inclusiva é diferente de falar de uma escola que se limita a abrir as portas a todos. É falar de uma escola que abre as portas de entrada e que garante que, à saída, todos alcançaram aquilo a que têm direito: um perfil de base humanista, ancorado no desenvolvimento de valores e de competências que os torna aptos ao exercício de uma cidadania ativa exercida em liberdade e proporcionadora de bem-estar.

Em Portugal, temos ainda conjuntos consideráveis de alunos que não encontram sucesso nas escolas. As causas são múltiplas e todas elas complexas, requerendo necessariamente respostas que não são simplistas. A condição socioeconómica é o principal fator de exclusão dos alunos; dificuldades de aprendizagem associadas a défices variados não têm facilitado que todos os alunos possam crescer em conjunto; lacunas socioemocionais criam barreiras às aprendizagens; determinados grupos sociais apresentam elevado risco de exclusão.

Para alguns, estas condições são vistas como fatalidades sobre as quais não há atuação possível. A escola é só para alguns. Para muitos mais, felizmente, a escola não é isso, não é o espaço dedicado apenas a alguns, mas sim o local onde todos têm direito a aprender, através de um currículo que leva cada aluno ao limite das suas capacidades.

Somos diferentes e mais ricos graças à diferença. A ideia de homogeneidade na educação esbarra numa realidade rica e diversificada e privilegia que apenas um subconjunto de alunos (homogéneos porque privilegiados) encontre um percurso de sucesso.

A construção de uma escola inclusiva não é uma utopia, porque são muitas as escolas que o conseguem. Há escolas em que os alunos com deficiência crescem com os outros; há escolas em que as práticas curriculares mitigam os efeitos da pobreza; há escolas em que alunos de comunidades migrantes desenvolvem aprendizagens como outros. A construção do Decreto-Lei sobre Educação Inclusiva e do Decreto- Lei sobre o currículo do ensino básico e secundário assentou na recolha das melhores práticas destas escolas que, um pouco por todo o país, fazem a diferença. Este manual pretende ser, simultaneamente, um apoio à implementação da legislação e um instrumento de divulgação das práticas das escolas inclusivas do país.

Pretende-se que a educação seja um direito efetivo de todos e não um privilégio de alguns. Isso implica vontades, práticas e aprendizagem cooperativa, porque uma escola só o é quando garante as melhores aprendizagens para todos os alunos.

O compromisso com a construção de uma escola inclusiva, uma escola na qual todos os alunos têm oportunidade de realizar aprendizagens significativas e na qual todos são respeitados e valorizados, uma escola que corrige assimetrias e que desenvolve ao máximo o potencial de cada aluno, é um desígnio nacional e um desafio para o qual estamos TODOS convocados.

João Costa

Secretário de Estado da Educação

POSFÁCIO

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida”. (John Dewey)

Como bem nos transmite o autor a escola é talvez a mais importante e decisiva experiência de inclusão. A publicação deste manual de apoio à prática inclusiva não é, nem deve ser entendida como um ponto de chegada, mas antes como uma viagem que Portugal assumiu encetar, no caminho da construção de uma sociedade cada vez mais democrática e inclusiva. Efetivamente, Portugal tem feito um percurso notável em matéria de inclusão: Em poucos anos passámos de uma escola segregadora, para uma escola que integra todos os alunos, com excelentes e diversificados exemplos de inclusão.

Faço votos de que este manual possa constituir para quem o venha a utilizar, uma ferramenta verdadeiramente prática que sirva de suporte à implementação das mudanças que o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, nos convoca a todos a realizar. Que este manual ajude quem o lê a responder a uma das grandes questões que a nova legislação nos coloca: como pode a escola organizar-se para melhor responder às necessidades de Todos os seus alunos?

Este é para mim o ponto de partida para a construção de projetos educativos verdadeiramente inclusivos, que permitam a Todos os alunos vivenciar o sucesso educativo e pessoal.

Dir-me-ão as “vozes” mais resistentes que, a inclusão não se faz por decreto, nem acontece seguindo a receita do manual, que não se pode exigir às escolas mais do que é possível com os recursos atuais. Estou consciente de que este é um desafio exigente, pois a escola na sua génese não foi concebida para ser inclusiva. No entanto, é preciso ter presente que os direitos humanos são universais e refletem valores fundamentais amplamente partilhados, carregando em si uma responsabilidade comum pela forma como todas as pessoas esperam e merecem ser tratadas. A exigência da tarefa e as dificuldades que encontramos não nos devem fazer desviar do caminho.

Acredito, absolutamente, que é possível. A minha experiência pessoal assim o demonstra, o percurso que realizei na escola pública foi efetivamente inclusivo, permitiu-me vivenciar o sucesso educativo e pessoal.

A inclusão só é verdadeira se feita com todos e para todos, e todos os agentes educativos são fundamentais neste processo. Naturalmente que os docentes assumem uma posição chave neste processo e devo dizer que tenho uma imensa confiança nestes profissionais, para fazerem o que tem de ser feito. Estou certa que saberão abraçar este desafio com determinação e competência, e a nós caberá apoiá-los e valorizá-los neste processo.

Este renovado compromisso com a inclusão convoca ainda as comunidades a organizarem-se e a apoiarem a escola. Às autarquias cabe aqui um papel essencial enquanto agentes promotores da inclusão nos respetivos territórios. É determinante que as autarquias continuem a apostar no desenvolvimento de territórios acessíveis, na construção/reconstrução de parques escolares amigos de Todos os alunos e no desenvolvimento de projetos inclusivos em colaboração com as escolas, que permitam a Todos os alunos aprendizagens ricas em significado e a promoção de uma vida verdadeiramente autónoma.

Termino deixando um voto de louvor e de reconhecimento pelo esforço, dedicação e mérito de todos os que trabalharam na produção deste excelente manual, bem como dirijo uma palavra de especial apreço aos meus colegas de Governo do Ministério da Educação, por terem comigo abraçado este desafio com total empenho.

A Todos um grande bem-haja!

Ana Sofia Antunes

Secretária de Estado da Inclusão das Pessoas com Deficiência

POSFÁCIO

A concretização de uma política educativa que garanta a igualdade de oportunidades e promova o sucesso educativo importa mobilizar todos os meios da educação, da saúde e da inclusão social para responder à diversidade de necessidades dos alunos. Reconhecemos que juntos podemos fazer mais por cada um dos nossos alunos para maximizar a sua aprendizagem na vida escolar.

O reconhecimento de uma escola inclusiva implica a cooperação, de forma complementar, dos recursos da comunidade, nomeadamente da saúde, com as escolas. As equipas de saúde escolar, no quadro do Programa Nacional de Saúde Escolar, desempenham neste contexto um importante papel no acesso a um ensino inclusivo centrado no desenvolvimento, físico e psicossocial, do pleno potencial de cada aluno. Também as parcerias com as autarquias potenciam sinergias com importantes ganhos em saúde.

Assim, através deste guia de apoio à prática para uma educação inclusiva, promove-se o investimento numa maior articulação dos recursos a favor de cada um dos alunos, constituindo objetivo comum da Educação e da Saúde, a capacitação de toda a comunidade educativa para a saúde e bem-estar.

A convicção é de que juntos fazemos mais e melhor na proteção dos direitos de cada um dos nossos alunos, na aceitação da diferença, na promoção de atitudes de respeito e no reconhecimento do valor e do mérito pessoal das nossas crianças e jovens, espelho do futuro promissor de uma sociedade. Assim, este guia de apoio espelha mais do um desígnio, o caminho que juntos percorremos em prol dos nossos alunos, das nossas crianças e jovens, para que possam dispor de uma verdadeira Educação Inclusiva!

Fernando Araújo

Secretário de Estado Adjunto e da Saúde

NOTA DE ABERTURA

Assumindo claramente uma orientação inclusiva, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, vem reforçar o direito de cada um dos alunos a uma educação consentânea com as suas potencialidades, expetativas e necessidades, num conjunto de respostas planeadas no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em verdadeiras condições de equidade.

Uma educação e uma escola inclusivas asseguram a incorporação de variáveis como a ética, relativa aos valores e princípios, visando o combate às atitudes discriminatórias e à criação de uma sociedade mais justa; a implementação de medidas de política educativa que recorram a uma abordagem holística de todo o sistema educativo e a um plano de ação coordenado entre os vários atores a práticas educativas de qualidade, com respeito pela diversidade, dando oportunidade a todos os alunos de desenvolverem o seu máximo potencial.

O desenho universal para a aprendizagem e a abordagem multinível no acesso ao currículo constituem-se como as opções metodológicas subjacentes a este diploma. Para tal, as escolas veem reforçada a sua autonomia e a flexibilidade na mobilização de recursos e estratégias que promovam e assegurem a plena inclusão educativa de todos e de cada um dos alunos.

Se, por um lado, se abandonam os sistemas de categorização de alunos, por outro, há um enfoque num *continuum* de ações, estratégias e medidas organizadas em três níveis de intervenção: universais; seletivas e adicionais.

A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva desempenha um papel fundamental na identificação das medidas de suporte mais adequadas a cada aluno, assim como no acompanhamento e monitorização da eficácia da sua aplicação. Nesta equipa, têm assento elementos permanentes conhecedores da organização da escola, e elementos variáveis nos quais se incluem todos os profissionais que intervêm com o aluno, salientando-se a participação dos pais ou encarregados de educação, cujo envolvimento em tudo o que respeite à educação dos seus filhos ou educandos se consigna como um direito e um dever.

Para apoiar os profissionais na implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, assim como apoiar os pais/encarregados de educação e orientar a sua participação no processo educativo dos seus educandos, foi elaborado, pela Direção-Geral da Educação, em colaboração com a Direção-Geral da Saúde e o Instituto Nacional para a Reabilitação, o presente Manual de Apoio à Prática Inclusiva. Foram também incorporadas as considerações da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional e os contributos de vários profissionais de reconhecido mérito, que diligentemente se prontificaram a cooperar, resultando num enriquecimento do conteúdo deste Manual.

Através de uma leitura comentada do diploma, cruzando informação dos vários artigos, o presente Manual conduz a uma maior clarificação quanto à implementação deste regime jurídico da educação inclusiva. Concorrem também, para este fim, a introdução de um ponto específico relativo às opções metodológicas, a ilustração de situações práticas e a inclusão de documentos para autorreflexão e autoavaliação da escola e do professor, grelhas de observação e, mesmo, de exemplos de modelos/formulários a utilizar.

No Manual foram já introduzidos esclarecimentos a dúvidas surgidas durante a formação de formadores, *Para o desenvolvimento de uma escola inclusiva*, promovida pela DGE.

Sublinha-se, finalmente, a intencionalidade dinâmica deste Manual, isto é, pretende-se que as próprias escolas, os seus profissionais e até os próprios encarregados de educação possam vir a contribuir com propostas para complementar o seu conteúdo.

José Vítor Pedroso

Diretor-Geral da Educação

Índice

1. Compromisso com a inclusão 11

2. Participação dos pais ou encarregados de educação 15

3. Opções metodológicas 18

4. Medidas de suporte à Aprendizagem e à Inclusão 29

4.1 Mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão 32

5. Avaliação, Progressão e Certificação das Aprendizagens 41

6. Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva 44

7. Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão 49

7.1 Recursos específicos 49

7.2 Recursos organizacionais 50

7.2.1 Centro de apoio à aprendizagem 50

7.2.2 Escolas de referência no domínio da visão 52

7.2.3 Escolas de referência para a educação bilingue 55

7.2.4 Escolas de referência para a intervenção precoce na infância 58

7.2.5 Centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação (CRTIC) 60

7.2.6 Centros de recursos para a inclusão (CRI) 62

Bibliografia 64

Recursos Indicativos 67

Índice de figuras

Figura 1: Princípios, características e condições da abordagem multinível 19

Figura 2: Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão 21

Figura 3: Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão-níveis de intervenção 29

Figura 4: Processo de identificação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão 39

Índice de quadros

Quadro 1: Pais ou encarregados de educação- direitos e deveres 15

Quadro 2: Participação das famílias e da comunidade 16

Quadro 3: Lista de verificação 17

Quadro 4: Condições de partida para a eficácia da escola 22

Quadro 5: Aplicação dos princípios subjacentes ao DUA à planificação de aulas 27

Quadro 6: Prazos a ter em conta no processo de elaboração do RTP 34

Quadro 7: Elementos a incluir no RTP 34

Quadro 8: Elaboração do PEI 36

Quadro 9: Constituição da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva 44

Quadro 10: Competências da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva 45

1. Compromisso com a inclusão

O que nos traz de novo o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, "estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa" (n.º 1 do artigo 1.º).

Assumindo uma perspetiva claramente inclusiva, este decreto-lei, assim como os normativos relativos ao currículo do ensino básico e secundário e o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, constitui-se, simultaneamente, como impulsionador e como suporte à implementação de mudanças a nível organizacional, bem como do próprio processo educativo.

O *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* é, na sua base, inclusivo, uma vez que considera o desenvolvimento holístico dos alunos atendendo às dimensões do saber, do saber fazer e do saber estar, com enfoque na exigência mas também na atenção à diversidade, e consequentemente na equidade e democracia. Introduz ainda o princípio da flexibilidade, fundamental na educação inclusiva. A gestão flexível do currículo, fruto do trabalho colaborativo de todos os docentes, permite aumentar oportunidades para todos os alunos atingirem o seu máximo potencial, garantindo assim o acesso ao currículo e às aprendizagens essenciais.

Neste sentido, este conjunto de normativos poderá ser entendido como uma oportunidade para o sistema educativo, para as escolas e respetivas lideranças, para os professores e, igualmente, para os alunos. Afirmando-se como um investimento de natureza sistémica, permite enfrentar alguns dos obstáculos estruturais que têm vindo a dificultar uma relação congruente entre a escola, como espaço de socialização cultural, e os princípios e valores que caracterizam a vida numa sociedade que se afirma como democrática e inclusiva.

A educação inclusiva tem vindo a afirmar-se, a nível mundial, enquanto meta a alcançar pelos sistemas educativos.
Alicerçada em valores fundamentais, a inclusão enquanto abordagem educativa tem como princípio primordial o direito à educação, proclamado na Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948), na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e reafirmada na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006).
De acordo com a UNESCO (2009), a educação inclusiva é um processo que visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos promovendo a participação e a aprendizagem.
Não obstante a existência de diferentes conceptualizações sobre a inclusão, perspetivar a educação inclusiva implica considerar as três dimensões que a mesma incorpora: a dimensão ética, referente aos princípios e valores que se encontram na sua génese, a dimensão relativa à implementação de medidas de política educativa que promovam e enquadrem a ação das escolas e das suas comunidades educativas e a dimensão respeitante às práticas educativas. Estas dimensões não são estáticas, pelo que nenhuma pode ser negligenciada por qualquer sistema educativo que se proponha prosseguir o objetivo da inclusão.
O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, vem dar corpo à dimensão política evidenciando o compromisso com a inclusão e enfatiza a dimensão respeitante às práticas educativas definindo medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Na reflexão sobre as escolas, não podemos ignorar a necessidade de estas se afirmarem como espaços culturalmente mais significativos, associando a dimensão do significado cultural que aí tem lugar à dimensão inclusiva. Isto significa que as especificidades cognitivas, culturais e experienciais

dos alunos deverão ser entendidas como condição necessária, mas não suficiente, para configurar uma escola que se afirme como inclusiva.

Uma escola culturalmente significativa constrói-se em função de outros pressupostos curriculares e pedagógicos.

À gestão burocrática e estereotipada opõe-se uma gestão contextualizada e flexível do currículo que potencie a possibilidade de se romper com o modo de ensino simultâneo, abrindo-se a possibilidade de práticas educativas que ocorram em espaços que promovam a cooperação entre os alunos, a sua autonomia e a participação nas decisões quotidianas, aos mais diversos níveis. A gestão do tempo deverá romper com o pressuposto de que se deve ensinar "tudo a todos como se todos fossem um só".

Nesta perspetiva, a diferenciação pedagógica passa a ser entendida como um pressuposto estruturante de uma ação pedagógica que tem em conta todos os alunos na relação com as tarefas de aprendizagem, que poderão ser diferentes quanto às suas finalidades e aos seus conteúdos, quanto ao tempo e ao modo de as realizarem, quanto aos recursos, condições e apoios que são disponibilizados.

É de acordo com estes pressupostos, que se desafiam as escolas a configurar a noção de projetos educacionais inclusivos e, por isso, culturalmente mais amplos e significativos, e que se compreende a relação entre estes projetos e a noção de inclusão educativa já que a sua operacionalização está dependente, entre outros aspetos, da criação de ambientes educativos em que:

- *os alunos podem providenciar ou obter os apoios adequados, dos seus pares e dos seus professores, caso necessitem dos mesmos;*
- *se gerem, de forma intencional, produtiva e consequente, as tarefas a propor e as condições da sua realização;*
- *cada um contribua, à medida das suas possibilidades, para que os outros possam aprender*.[1]

Quais as mudanças mais significativas em relação a anteriores diplomas?

- Abandona os sistemas de categorização de alunos, incluindo a "categoria" necessidades educativas especiais;
- Abandona o modelo de legislação especial para alunos especiais;
- Estabelece um *continuum* de respostas para todos os alunos;
- Coloca o enfoque nas respostas educativas e não em categorias de alunos;
- Perspetiva a mobilização, de forma complementar, sempre que necessário e adequado, de recursos da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social.

O presente decreto-lei, não pretende ignorar o caminho inquestionável, em matéria de inclusão, que nas últimas décadas Portugal tem vindo a percorrer mas obriga, todavia, a reequacionar o papel da escola, o modo com esta vê os alunos e como se organiza para responder a todos eles.

A sua característica mais marcante reside na descompartimentação da escola e do processo de ensino e de aprendizagem. Abandona uma conceção restrita de "medidas de apoio para alunos com necessidades educativas especiais" e assume uma visão mais ampla, implicando que se pense a escola como um todo, contemplando a multiplicidade das suas dimensões e a

[1] In: Meirieu (2002)

interação entre as mesmas.

Uma outra característica distintiva do atual diploma reside no pressuposto de que qualquer aluno pode, ao longo do seu percurso escolar, necessitar de medidas de suporte à aprendizagem.

Para uma melhor compreensão…

O novo enquadramento do diploma e as mudanças que implica na organização da escola, na tomada de decisões e na ação educativa, requer um entendimento comum a nível concetual e terminológico por parte dos atores envolvidos no ato educativo.

De entre as definições constantes no artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, importa destacar as que se prendem com as medidas de gestão curricular a desenvolver com vista ao sucesso educativo de cada aluno:

Acomodações curriculares

Medidas de gestão escolar curricular que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, da adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno promovendo o sucesso educativo.

Adaptações curriculares não significativas

As medidas de gestão curricular que não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares, podendo incluir adaptações a nível dos objetivos e dos conteúdos, através da alteração na sua priorização ou sequenciação, ou na introdução de objetivos específicos de nível intermédio que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais de modo a desenvolver as competências previstas no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*.

Adaptações curriculares significativas

As medidas de gestão curricular que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, requerendo a introdução de outras aprendizagens substitutivas e estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal.

Estas definições inserem-se numa abordagem que tem como finalidade garantir o acesso ao currículo, entendido numa conceção abrangente que inclui, para além dos conteúdos programáticos, questões referentes à organização do espaço e do tempo, equipamentos, estratégias, atividades, avaliação, entre outros. A promoção de melhores aprendizagens e o desenvolvimento de competências assentam na flexibilidade curricular e ainda no exercício efetivo de autonomia por parte das escolas.

Neste sentido é importante dar voz a cada aluno e respeitar os seus interesses e aptidões, por forma a construir percursos curriculares que aumentem os seus níveis de participação e lhes permitam experienciar efetivamente o sucesso educativo e pessoal.

Recursos indicativos

Anexo 1 - Questionário da autoria de Mel Ainscow e Tony Booth, dirigido a professores e outros profissionais da escola, alunos e pais. Este documento foi criado com base num conjunto de Indicadores para a Inclusão, organizados segundo as três dimensões da escola (cultura, política e práticas) e tem como objetivo apoiar o processo de autoconhecimento das escolas, com vista à definição de prioridades de mudança para o desenvolvimento da inclusão.

Anexo 2 – Instrumento desenvolvido pela *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, no âmbito do projeto *Inclusive Early Childhood Education*. Visa apoiar o processo de autorreflexão sobre a qualidade dos contextos em jardim-de-infância.

Anexo 3 – Lista de para autoavaliação da escola - *O que já fez a sua escola para criar um ambiente inclusivo e amigável da aprendizagem?* Traduzido e adaptado de: UNESCO (2015). Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001375/137522e.pdf

Anexo 4 – Lista de verificação para identificação de marcas associadas a preconceitos nos conteúdos pedagógicos. Traduzido e adaptado de:
http://www.k12.wa.us/Equity/pubdocs/WashingtonModelsfortheEvaluationofBias.pdf

Anexo 5 – Exemplos de acomodações curriculares.

Anexo 6 - Lista de verificação de acomodações curriculares. Traduzido e adaptado de:
https://specialeducationontario.wikispaces.com/file/view/Modifications+and+Accommodations+by+Jacki+Oxley.pdf.

2. Participação dos pais ou encarregados de educação

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, reforça o estatuto dos pais, estabelecendo um conjunto de direitos e deveres conducentes ao seu envolvimento em todo o processo educativo.

O que diz a legislação (artigo 4.º)

Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando bem como aceder a toda a informação constante no processo individual do aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Quadro 1: Pais ou encarregados de educação- direitos e deveres

Pais ou Encarregados de Educação	
Direitos	***Deveres***
Participar nas reuniões da equipa multidisciplinar	Cooperar com os professores no desempenho da sua missão pedagógica, ou com outros agentes educativos, em especial na implementação de medidas de suporte à aprendizagem Disponibilizar toda a informação relevante para efeitos de determinação de medidas de suporte à aprendizagem Acompanhar ativamente a vida escolar do seu educando Respeitar a autonomia pessoal do seu filho ou educando, nomeadamente o direito a ser ouvido e a participar ativamente em todos os assuntos do seu interesse, tomando em consideração os seus interesses e preferências
Participar na elaboração do relatório técnico-pedagógico	
Participar e acompanhar a definição e implementação das medidas a aplicar	
Participar na elaboração e na avaliação do programa educativo individual	
Receber uma cópia do relatório técnico-pedagógico e, se aplicável, do programa educativo individual e do plano individual de transição	
Solicitar a revisão do programa educativo individual	Fundamentar a necessidade de revisão do programa educativo individual
Consultar o processo individual do seu filho ou educando	Solicitar junto da escola informação sobre o processo educativo do seu educando
Ter acesso a informação compreensível relativa à educação do seu filho ou educando	

Os pais assumem um papel fundamental no processo educativo dos seus filhos, cabendo à escola incentivar a sua participação através de melhorias ao nível da comunicação, das atitudes e no envolvimento das famílias na educação dos seus filhos.

A colaboração entre a escola e a família está intimamente ligada ao sucesso escolar dos alunos.

A missão da escola deve passar por promover a articulação entre os professores, os pais e, sempre que possível, o próprio aluno. Neste sentido todos devem conjugar esforços para a eliminação de

barreiras que possam surgir do diálogo e colaboração entre professores e pais.

Os pais têm o direito, e devem ser encorajados pelos professores, a participar ativamente na definição de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Os pais são uma fonte de informação privilegiada, constituindo a sua participação uma mais-valia quer para os professores, quer para os próprios pais e evidentemente para os alunos. Constituem exceção as situações em que estes, comprovadamente, não exerçam o seu direito de participação, no processo educativo dos seus filhos. Neste caso, competirá à escola desencadear as medidas apropriadas a cada aluno.

A escola tem uma cultura de envolvimento dos pais?

Apesar da presença dos pais na escola ser cada vez mais uma constante, um dos grandes desafios que se coloca é tornar a sua participação efetiva, sendo para isso fundamental que a escola disponibilize informação percetível, estabeleça uma boa comunicação, crie uma relação de confiança e promova uma cultura de envolvimento dos pais.

A escola pode, por exemplo, utilizar instrumentos e disponibilizar meios que possibilitem a consulta e o acompanhamento, por parte dos pais, do progresso das aprendizagens do seu filho, nomeadamente através do acesso a registos periódicos de avaliação contínua/formativa. Pode ainda promover atividades onde os pais têm a oportunidade de conhecer a equipa pedagógica ou outros profissionais de referência para o aluno, os espaços e ambientes de aprendizagem e, quando aplicável, a entidade de acolhimento nos períodos de formação em contexto de trabalho, entre outros.

Um adequado envolvimento parental constitui um preditor do sucesso escolar dos seus educandos, em especial na melhoria das competências sociais e do comportamento.

Quadro 2: Participação das famílias e da comunidade

Participação das famílias e da comunidade[2]	
• Os pais são informados sobre as atividades escolares, o funcionamento da escola, e as decisões já tomadas. • Os pais não participam nas decisões escolares. • As reuniões com os pais consistem em informar as famílias a respeito dessas decisões.	Menor probabilidade de conseguir êxito escolar e participação das famílias
• Os pais têm um impacto limitado sobre a tomada de decisão. • A participação baseia-se em consultas com as famílias. • Participam através das entidades estatutárias da escola.	
• Membros da comunidade participam nos processos de tomada de decisão. • Famílias e membros da comunidade monitorizam a prestação de contas da escola em relação aos resultados educativos.	Maior probabilidade de conseguir êxito escolar e participação das famílias
• Famílias e membros da comunidade participam nos processos de aprendizagem dos alunos. • Famílias e membros da comunidade participam na avaliação dos programas e currículo.	
• Famílias e membros da comunidade participam nas atividades de aprendizagem dos alunos. • Famílias e membros da comunidade participam nos programas educativos.	

[2] Traduzido e adaptado de: *Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação*. INCLUD-ED. Universidade de Barcelona.

Assumindo um compromisso comum, a escola deve potenciar o envolvimento dos pais e estes devem envolver-se com a escola e nas atividades escolares.

Assim, os pais devem procurar[3]:

- Ouvir os filhos quando regressam da escola; ajudá-los nas tarefas escolares; estar atentos e acompanhar as aprendizagens que os filhos vão realizando e contactar a escola com regularidade.
- Informar-se sobre os progressos escolares e encontrar formas de acompanhar o que ocorre na escola.
- Participar nos encontros com os professores e colaborar na resposta a eventuais dificuldades. Ser, de facto, um parceiro da escola.
- Participar em atividades, tais como, celebração de datas comemorativas, feiras, atribuição de prémios, atividades de voluntariado, entre outras.
- Colaborar na definição do projeto educativo da escola.
- Envolver-se nas atividades da biblioteca, nas atividades desportivas e culturais e em projetos de cidadania, entre outras.

A lista de verificação pretende constituir um suporte à reflexão e à avaliação, por parte da escola, no que respeita à existência de uma cultura de envolvimento dos pais.

Quadro 3: Lista de verificação

Lista de verificação[4]	
1.Os pais estão bem informados sobre as políticas e práticas da escola?	☒
2. Os pais conhecem as prioridades do projeto educativo da escola?	☐
3. Os pais têm oportunidade de participar nas decisões tomadas sobre a escola?	☒
4.As dificuldades e receios que alguns pais têm no contacto com a escola e reuniões com professores são reconhecidos e tomadas medidas para os superar?	☐
5.Existem diferentes possibilidades de pais se envolverem no trabalho da escola?	☐
6.Existem oportunidades diversificadas para que os pais possam discutir os progressos e as preocupações a respeito dos seus filhos?	☒
7.As diferentes contribuições que os pais podem oferecer à escola são igualmente valorizadas?	☐
8.Os professores valorizam o conhecimento que os pais têm sobre os seus filhos?	☒
9.Os professores encorajam o envolvimento de todos os pais na aprendizagem dos seus filhos?	☒
10.Os pais sentem que os seus filhos são valorizados pela escola?	☐
11.Os pais sentem que as suas preocupações são realmente consideradas pela escola?	☐
…	☐

[3] Traduzido e adaptado de: http://www.fcpq.qc.ca/sites/24577/English/La%20participation%20des%20parents%20a%20lecole%20EN.pdf

[4] Traduzido e adaptado de: Booth e Ainscow, 2002.

3. Opções metodológicas

O diploma enuncia um conjunto de princípios, práticas e condições de operacionalização da educação inclusiva que resultam de opções teóricas e metodológicas, designadamente a abordagem multinível e o desenho universal para a aprendizagem. Estas abordagens devem ser consideradas de forma integrada, articulada e flexível, constituindo-se como guias de apoio à ação das escolas na operacionalização do diploma ao nível da comunidade, da escola e da sala de aula.

A abordagem multinível, entendida como um modelo compreensivo de ação, de âmbito educativo ao nível da escola, orienta-se para o sucesso de todos e de cada um dos alunos através da organização de um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem.

O desenho universal para a aprendizagem apresenta-se como uma opção que responde à necessidade de organização de medidas universais orientadas para todos os alunos. Definindo-se como um modelo estruturante e orientador na construção de ambientes de aprendizagem acessíveis e efetivos para todos os alunos, constitui uma ferramenta essencial no planeamento e ação em sala de aula.

ABORDAGEM MULTINÍVEL EM EDUCAÇÃO

A abordagem multinível pode ser caracterizada como um modelo compreensivo e sistémico que visa o sucesso de todos os alunos, oferecendo um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem, adotadas em função da resposta dos alunos às mesmas. Esta abordagem é designada por multinível em referência ao modo como é realizada a organização das medidas de suporte à aprendizagem por níveis de intervenção.

Os modelos que integram a abordagem multinível têm em comum um conjunto específico de princípios, características e condições essenciais para o desenho da ação de suporte à aprendizagem (cf. figura 1). Em especial, constituem-se como modelos de atuação de escola, com ações e impactos esperados nos diferentes intervenientes, nos diferentes espaços e nos diferentes níveis de organização e funcionamento. Com efeito, pode afirmar-se que a abordagem multinível configura um modelo de ação de todos e para todos.

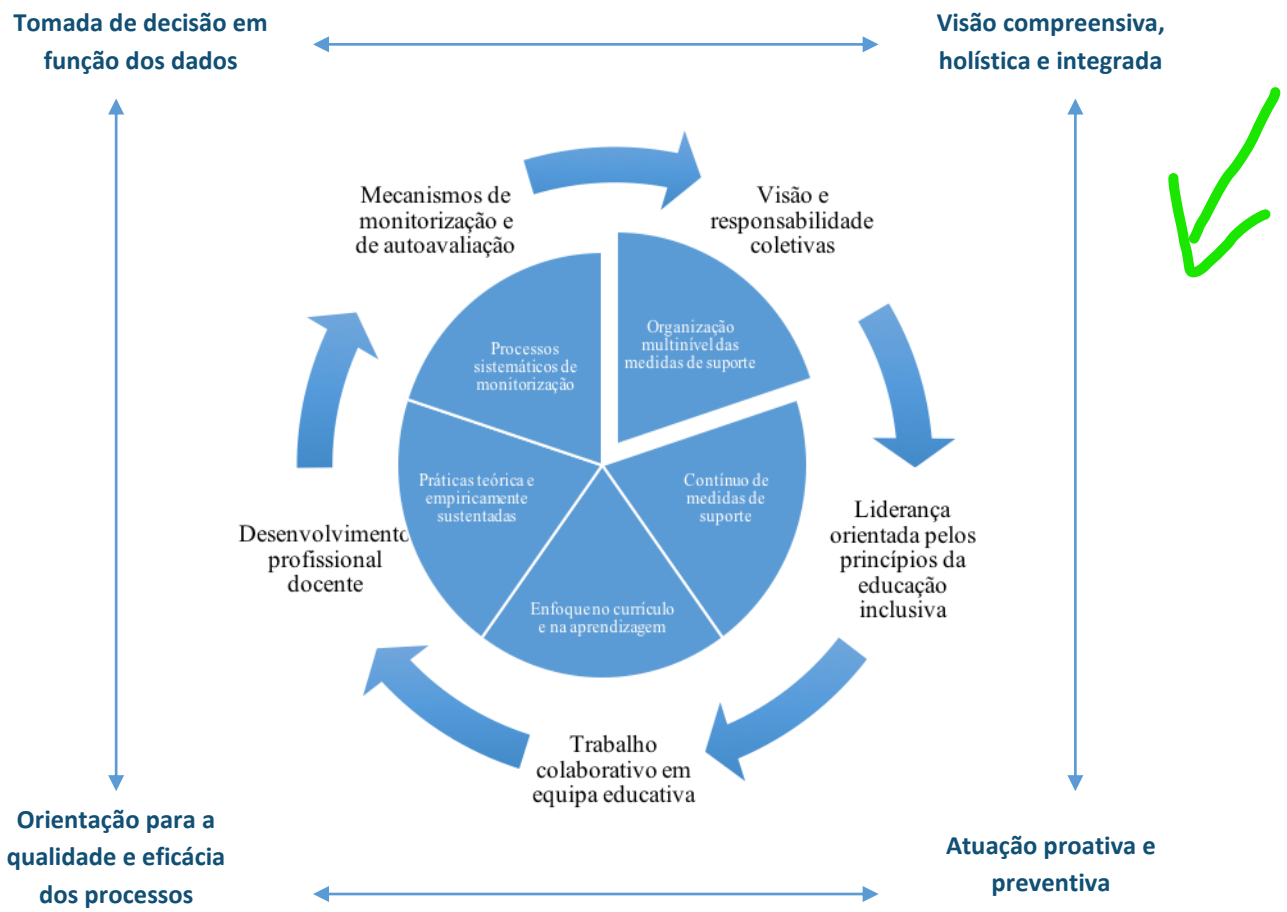


Figura 1: Princípios, características e condições da abordagem multinível

Os princípios subjacentes à abordagem multinível são os seguintes:

- uma visão compreensiva, holística e integrada;
- uma atuação proativa e preventiva;
- uma orientação para a qualidade e eficácia dos processos;
- uma estruturação dos processos de tomada de decisão em função dos dados.

Adota-se uma visão compreensiva, de base sistémica, que reconhece a complexidade, multiplicidade e interconectividade de fenómenos educativos como a aprendizagem e o comportamento. Deste modo, contempla simultaneamente, de forma integrada e articulada, dimensões individuais e contextuais, ou seja, do aluno e dos contextos educativos.

Espera-se, pois, uma atuação proativa e preventiva, orientada para a promoção de competências e desenvolvimento de aprendizagens tais como a promoção do comportamento pró-social ou de competências de literacia emergente. Trata-se, necessariamente, de uma abordagem com enfoque nas intervenções de carácter universal, dirigidas a todos e da responsabilidade de todos. A qualidade e eficácia das intervenções constitui-se também como um princípio de base. A garantia deste princípio depende, por um lado, dos conhecimentos e competências científicas e pedagógicas dos profissionais envolvidos e, por outro lado, da existência de mecanismos de monitorização e regulação dos processos. Relaciona-se com a garantia de condições de apoio à prática, que abaixo

identificamos, em especial com as oportunidades de desenvolvimento profissional docente, a organização do trabalho colaborativo e a consolidação de processos de monitorização e avaliação.

Os resultados de monitorização e de avaliação integram, necessariamente, os processos de tomada de decisão. As decisões devem sustentar-se, simultaneamente, em dados acerca dos alunos, da escola e da comunidade e em conhecimento científico relevante para a situação e decisão em questão. Os processos de tomada de decisão devem fundamentar-se em dados e evidências relevantes para a situação em análise.

Partindo dos princípios de base à abordagem multinível, importa identificar as suas principais características distintivas:

- a organização multinível das medidas de suporte à aprendizagem;
- a determinação de um contínuo de medidas de suporte à aprendizagem;
- o enfoque no currículo e na aprendizagem;
- a opção por práticas que sejam teórica e empiricamente sustentadas;
- a organização de processos sistemáticos de monitorização.

Uma das características deste modelo é a organização por níveis de intervenção. Estes níveis variam em termos do tipo, intensidade e frequência das intervenções e são determinados em função da resposta dos alunos às mesmas.

O nível 1, medidas universais, refere-se a práticas ou serviços disponibilizados com o objetivo de promover a aprendizagem e o sucesso de todos os alunos. Com efeito, não dependem da identificação de necessidades específicas de intervenção, sendo medidas generalizadas a todos os alunos. As avaliações do tipo rastreio/despiste estão por excelência associadas a este nível de intervenção, podendo ser realizadas no início e em vários momentos do ano letivo, com o objetivo de apoiar a definição de áreas prioritárias de intervenção para todos, bem como de identificar os alunos em risco que podem necessitar de avaliações e intervenções mais intensivas. As diferentes formas de recolha de informação sobre as aprendizagens dos alunos, nomeadamente as provas de aferição, podem também responder a estes objetivos.

O nível 2, medidas seletivas, inclui práticas ou serviços dirigidos a alunos em situação de risco acrescido de insucesso escolar ou que evidenciam necessidades de suporte complementar, em função da resposta às intervenções de nível 1. Estas medidas podem consubstanciar-se, por exemplo, em intervenções implementadas em pequenos grupos e tendencialmente de curta duração.

O nível 3, medidas adicionais, refere-se a intervenções mais frequentes e intensivas, desenhadas à medida das necessidades e potencialidades de cada aluno, implementadas individualmente ou em grupos pequenos, e geralmente mais prolongadas. Este nível de intervenção, por vezes, requer a realização de avaliações especializadas.

A representação piramidal das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (cf. figura 2), enuncia a existência de um contínuo de intervenções, que variam em termos do tipo, intensidade e frequência, e cuja mobilização depende da eficácia das mesmas para responder às necessidades, interesses e potencialidades dos alunos ao longo do percurso escolar.

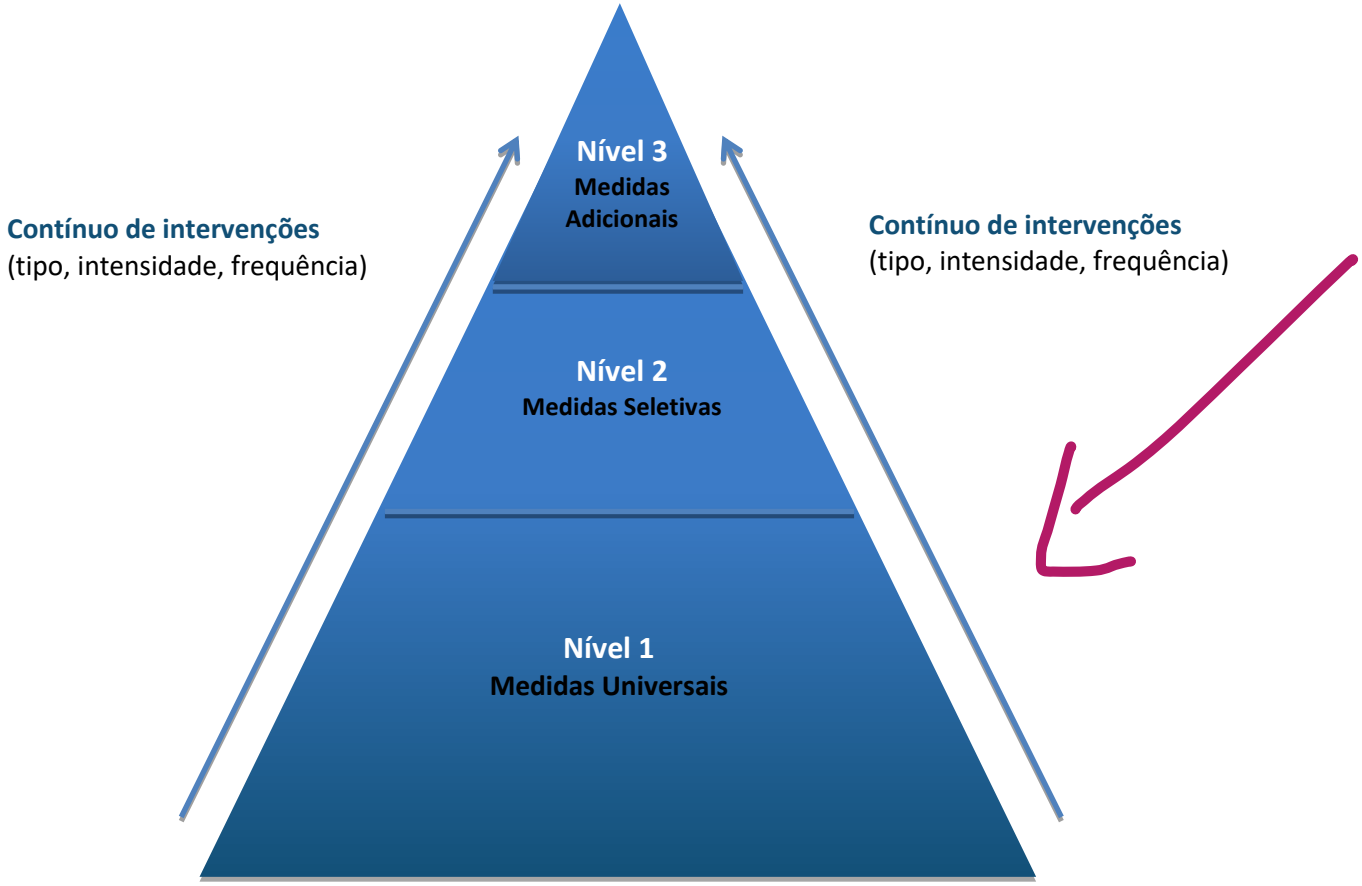


Figura 2: Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

As diferentes medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão constituem, assim, um contínuo integrado de intervenções ao serviço de todos os alunos. Estas medidas, orientadas para a aprendizagem, exigem que a sua determinação se faça por referência ao currículo.

O enfoque das abordagens multinível não é na avaliação da aprendizagem mas na avaliação para a aprendizagem. Com efeito, a avaliação formativa assume um carácter central nesta abordagem, na medida em que constitui uma modalidade de avaliação centrada na aprendizagem. Os dados da avaliação formativa constituem evidências relevantes acerca das ações e estratégias pedagógicas, dos progressos dos alunos e dos processos educativos da escola. É em função da análise compreensiva e integrada destes dados que se determinam intervenções ou medidas de suporte.

Ainda assim, a determinação das medidas de suporte deve fazer-se também à luz dos contributos da literatura científica, optando-se por práticas teórica e empiricamente sustentadas. A intervenção desenvolvida é sustentada na evidência e, por isso, considerada de elevada qualidade. As áreas a priorizar, os métodos a implementar, as estratégias e materiais a utilizar são selecionados em função dos contributos da literatura científica. As decisões tomadas nos diferentes níveis quanto à intensidade, frequência, duração e tipo de medidas combinam o conhecimento científico acerca da área alvo de intervenção com os resultados das avaliações realizadas.

Com efeito, os processos de monitorização dos progressos são fundamentais. A monitorização sistemática dos progressos é usada, sobretudo, para avaliar a evolução e desempenho dos alunos nas competências alvo identificadas, permitindo avaliar as intervenções desenvolvidas, a resposta dos alunos às mesmas e orientar as intervenções posteriores a implementar. O progresso deve ser monitorizado com frequência, recorrendo-se a medidas curtas e de fácil aplicação, ou suportando-se nos dados da avaliação formativa. A abordagem multinível implica, assim, um conjunto de condições que garantam a sua efetiva concretização.

Consideram-se condições necessárias:

- a consolidação de uma visão e responsabilidade coletivas;
- a existência de uma liderança orientada pelos princípios da educação inclusiva;
- a concretização do trabalho colaborativo em equipa educativa;
- a criação de oportunidades diversificadas de desenvolvimento profissional docente;
- a consolidação de mecanismos de monitorização e de autoavaliação.

As condições identificadas não são específicas da abordagem em questão, mas consideram-se condições necessárias à melhoria e eficácia da ação das escolas numa lógica de promoção do sucesso de todos.

Quadro 4: Condições de partida para a eficácia da escola

Condições de partida
☐ Garantir o apoio e o envolvimento das lideranças
☐ Organizar a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva e definir o seu funcionamento
☐ Programar reuniões regulares
☐ Determinar mecanismos de avaliação e de monitorização
☐ Estabelecer parcerias

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

O desenho universal para a aprendizagem (DUA), é uma abordagem curricular que assenta num planeamento intencional, proativo e flexível das práticas pedagógicas, considerando a diversidade de alunos em sala de aula. Reconhecendo que a forma como cada aluno aprende é única e singular, uma abordagem curricular única e inflexível não permite garantir oportunidades de aprendizagem para todos os alunos.

Neste sentido, as práticas pedagógicas sustentadas no DUA oferecem oportunidades e alternativas acessíveis para todos os alunos em termos de métodos, materiais, ferramentas, suporte e formas de avaliação, sem alterar o nível de desafio e mantendo elevadas expetativas de aprendizagem. Pretende-se, assim, identificar e remover as barreiras à aprendizagem e participação e maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos.

A implementação de práticas pedagógicas em sala de aula tendo por base o DUA implica uma abordagem flexível e personalizada por parte dos docentes, na forma como envolvem e motivam os alunos nas situações de aprendizagem, no modo como apresentam a informação e na forma como avaliam os alunos, permitindo que as competências e os conhecimentos adquiridos possam ser manifestados de maneira diversa.

O desenho universal para a aprendizagem assenta em três princípios base, que suportam um conjunto de orientações para tornar as salas de aula mais acessíveis a todos os alunos: (i)

proporcionar múltiplos meios de envolvimento; (ii) proporcionar múltiplos meios de representação e (iii) proporcionar múltiplos meios de ação e expressão.

Princípio 1. Proporcionar múltiplos meios de envolvimento ("o porquê" da aprendizagem)

Reconhecendo que os alunos diferem nos seus interesses e na forma como podem ser envolvidos e motivados para a aprendizagem, os professores organizam o processo de ensino e aprendizagem equacionando múltiplas opções para envolver e motivar os alunos.

Linhas orientadoras de práticas pedagógicas que proporcionam múltiplos meios de envolvimento
Proporcionar opções para incentivar o interesse
• Disponibilizar opções quanto ao modo como cada objetivo pode ser atingido, bem como quanto às ferramentas, contextos de aprendizagem, apoio, sequência e tempo para terminar as tarefas, etc.. • Permitir a participação dos alunos na planificação das atividades em sala de aula. • Envolver os alunos na definição dos seus objetivos de aprendizagem e de comportamento. • Diversificar as atividades e fontes de informação de modo a que possam ser personalizadas e contextualizadas atendendo ao percurso individual dos alunos, culturalmente relevantes, socialmente significativas, adequadas à idade e às competências dos alunos. • Planificar atividades em que os produtos da aprendizagem sejam autênticos, comuniquem com um público real e reflitam metas que sejam claras para os alunos. • Proporcionar tarefas que permitam uma participação ativa, exploração e experimentação. • Incluir atividades que promovam o uso da imaginação para resolver problemas novos e relevantes ou dar sentido a ideias complexas de forma criativa. • Proporcionar um clima de aceitação e apoio em sala de aula. • Utilizar estratégias de antecipação das atividades diárias, rotinas e transições de ações (e.g., cartazes, calendários, horários, cronómetros visíveis). • Usar alertas que possam ajudar os alunos a antecipar e a preparem-se para tarefas novas e mudança de atividades e de horários. • Variar o nível de estimulação sensorial, o ritmo de trabalho, o tempo e a sequência das atividades. • …
Proporcionar opções para o suporte ao esforço e persistência
• Facultar lembretes periódicos, recordando as metas a atingir. • Estabelecer objetivos a curto prazo que permitam alcançar metas a longo prazo. • Diferenciar o grau de dificuldade e complexidade das tarefas. • Promover o envolvimento dos alunos na discussão sobre a avaliação. • Variar o grau de liberdade ao nível dos desempenhos considerados aceitáveis. • Enfatizar o processo, o esforço e os progressos no cumprimento dos conteúdos exigidos como alternativa à avaliação e à competição. • Recorrer a grupos de trabalho flexíveis e de aprendizagem cooperativa, com objetivos, papéis e responsabilidades bem definidas. • Incentivar e apoiar oportunidades de interação e de interajuda entre pares. • Criar comunidades de alunos envolvidos em interesses e atividades comuns. • Explicitar resultados pretendidos com o trabalho realizado em grupo (orientações, normas, critérios de avaliação claros e explícitos). • Facultar *feedback* orientado para a mestria com enfoque no esforço e na persistência em vez de capacidades inatas. • Facultar *feedback* informativo em detrimento de *feedback* comparativo. • …

Proporcionar opções para a autorregulação
• Apresentar instruções, lembretes e guias que permitam estabelecer objetivos de autorregulação, o aumento do tempo de orientação para as tarefas face a distrações, o aumento da frequência de momentos de autorreflexão e autorreforço. • Disponibilizar tutores que modelem o processo de estabelecimento de metas adequadas, considerando os pontos fortes e a melhorar. • Apoiar iniciativas que promovam a autorreflexão e a identificação de metas pessoais. • Disponibilizar modelos diferenciados, suporte e *feedback* para a gestão da frustração, o desenvolvimento do autocontrolo e promoção de competências ao nível da gestão de desafios, gestão de julgamentos negativos focados em capacidades inatas. • Usar situações reais para demonstrar competências ao nível da gestão de desafios e dificuldades. • Criar oportunidades de visualização do progresso que permitam a monitorização das mudanças ao longo do tempo. • …

Princípio 2. Proporcionar múltiplos meios de representação ("o quê" da aprendizagem)

Considerando que os alunos diferem no modo como compreendem a informação, não existe um meio de representação ideal para todos os alunos. Cada turma é constituída por alunos que apresentam características diversas, nomeadamente em termos de *background* cultural, de compreensão da informação, de formas privilegiadas para aceder e processar a informação (auditiva, visual, cinestésica), que traduzem necessidades diferentes de acesso aos conteúdos. Assim, para tornar a informação acessível, é essencial fornecer múltiplas opções relacionadas com a representação e apresentação da informação.

Linhas orientadoras de práticas pedagógicas que proporcionam múltiplos meios de representação
Proporcionar opções para a perceção
• Apresentar informação em diferentes modalidades sensoriais (visual, auditiva, táctil, cinestésica). • Disponibilizar alternativas visuais e não visuais de apresentação da informação. • Apresentar a informação em formatos adaptáveis (ampliar tamanho de letra, amplificar o som). • …
Proporcionar opções para a linguagem, expressões matemáticas e símbolos
• Associação de vocabulário, rótulos, ícones e símbolos a formas de representação alternativas (e.g., ensino prévio de vocabulário e símbolos, recurso a hiperligações, notas de rodapé e ilustrações de apoio à compreensão do vocabulário presente em textos). • Providenciar representações alternativas que clarifiquem ou tornem mais explícitas as relações sintáticas ou estruturais entre os vários elementos de significação (e.g., destacar os conetores de frases, indicar as ligações entre as ideias num mapa concetual). • Apoiar a descodificação de textos, notação matemática e símbolos. • Facultar alternativas de tradução para alunos que a língua materna não é o português (e.g., utilizar ferramentas de tradução, incorporar apoios visuais para clarificação de vocabulário). • Apresentar alternativas como ilustrações, imagens, gráficos interativos para tornar a informação mais compreensível. • …

Oferecer opções para a compreensão
• Ancorar a instrução em conhecimento prévio e culturalmente relevante. • Utilizar diferentes formas de organização da informação (e.g., mapas concetuais). • Fomentar conexões entre as várias áreas curriculares. • Destacar padrões, pontos críticos, ideias chave e conexões, através de pistas e suporte que permitam aos alunos prestarem atenção a informação essencial em detrimento da acessória (e.g., esquemas, mapas concetuais, usar múltiplos exemplos para enfatizar aspetos relevantes). • Orientar o processamento da informação, a visualização e a manipulação (e.g., apresentar a informação de forma progressiva e sequencial, seccionar a informação em elementos mais pequenos, eliminar informação acessória). • Proporcionar situações explícitas e apoiadas para generalização das aprendizagens em situações novas e práticas. • …

Princípio 3. Proporcionar múltiplos meios de ação e de expressão ("o como" da aprendizagem)

Este princípio pressupõe que os alunos diferem no modo como podem participar nas situações de aprendizagem e expressar o que aprenderam. Por exemplo, a realização de atividades de escrita manual para alguns alunos que apresentem limitações motoras pode constituir uma barreira à sua participação e aprendizagem. Outros alunos que revelem dificuldades de organização necessitarão de diferentes suportes à aprendizagem. Assim, é necessário que o professor possibilite a utilização de processos e meios diversificados que permitam a participação nas situações de aprendizagem, bem como a manifestação das competências aprendidas. Neste contexto, o processo de avaliação dos alunos deve ser coerente, quer com o modo como cada um se envolve na aprendizagem, quer com a forma como revela o que aprendeu.

Linhas orientadoras de práticas pedagógicas que proporcionam múltiplos meios de ação e de expressão
Proporcionar opções para a atividade física
• Disponibilizar alternativas à capacidade motora de resposta (e.g., alternativas para o uso de caneta e/ou lápis, alternativas para controlar o rato). • Fornecer alternativas ao nível do ritmo, velocidade e extensão da ação motora. • Otimizar o acesso a ferramentas e produtos de apoio. • …
Proporcionar opções para a expressão e comunicação
• Usar diferentes suportes para a comunicação (e.g., linguagem escrita, linguagem oral, desenho, música, artes visuais, etc.). • Recorrer a redes sociais e ferramentas interativas da *Web* (e.g., fóruns de discussão, *chats*, etc.). • Utilizar materiais manipuláveis. • Utilizar ferramentas de conversão de material escrito em linguagem oral e vice-versa, corretores ortográficos e gramaticais, calculadoras. • Utilizar aplicações da *Web* (e.g., *wikis*, *blogs*, animação e apresentação). • Disponibilizar modelos diferenciados como referência para os alunos. • Facultar *feedback* diferenciado e personalizado. • Proporcionar múltiplos exemplos com soluções inovadoras para problemas reais. • …

Proporcionar opções para as funções executivas
• Disponibilizar suporte para o estabelecimento de metas desafiantes e realistas, considerando o esforço, recursos e grau de dificuldade associados. • Disponibilizar guias e listas de verificação para suporte ao estabelecimento de metas. • Integrar lembretes de apoio à planificação e desenvolvimento de estratégias (e.g., "parar e pensar" antes de agir, mostrar e explicar o trabalho, pensar em voz alta). • Disponibilizar listas de verificação e modelos de planificação de um projeto, com vista à compreensão do problema, estabelecendo prioridades, sequenciação e calendarização das tarefas. • Disponibilizar suporte à fragmentação de objetivos a longo prazo em objetivos alcançáveis a curto prazo. • Facultar *feedback* explícito, específico e atempado que sirva de suporte à autorregulação da aprendizagem (e.g., recorrer a perguntas orientadoras da reflexão, mostrar evidências do progresso, recorrer a estratégias diferenciadas de autoavaliação e coavaliação). • …

A aplicação em sala de aula dos três princípios enunciados contribui para a criação de ambientes de aprendizagem acessíveis e desafiantes para todos os alunos, pelo que devem ser considerados na planificação das aulas. Sublinha-se a análise das barreiras na gestão do currículo, por oposição às limitações e défices dos alunos, como fundamental no processo de planificação de aulas com base no DUA. Neste enquadramento, a planificação de aulas deve integrar diferentes componentes: objetivos, metodologias, materiais e recursos e avaliação, tendo por referência os princípios do DUA.

Quadro 5: Aplicação dos princípios subjacentes ao DUA à planificação de aulas

	Aplicação dos princípios subjacentes ao DUA à planificação de aulas[5]
Componentes da planificação	**Questões orientadoras da planificação com base no DUA**
Objetivos	• Considerando o(s) objetivo(s) a alcançar na aula, que conhecimentos, capacidades e atitudes, os alunos têm de dominar de modo a que todos alcancem as competências previstas no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*? • Os objetivos definidos são desafiantes, ajustados à aprendizagem e inclusão de todos os alunos? • Os objetivos estão definidos de forma abrangente e flexível, possibilitando múltiplas opções de desempenho, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem?
Métodos	• Que suporte pode ser usado para apoiar os alunos na aquisição dos conteúdos e na expressão do que aprenderam? • Os métodos são flexíveis e diversificados para proporcionarem experiências de aprendizagem adequadas e desafiantes para todos os alunos? • São utilizadas estratégias de ensino e aprendizagem diversificadas e adequadas, tendo por base a especificidade da turma ou grupo de alunos? • Os métodos usados permitem o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das aprendizagens?
Materiais	• Que recursos, materiais e ferramentas são usados para acautelar múltiplas formas de representação, de expressão da informação e de envolvimento?
Avaliação	• Como é que os alunos podem demonstrar que realizaram as aprendizagens previstas? • São consideradas diferentes formas de avaliação formativa e sumativa, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação? • São contempladas oportunidades frequentes para a reflexão com vista ao ajustamento de processos e estratégias? • A avaliação é flexível para permitir a recolha sistemática e contínua de informação clara sobre o progresso dos alunos?

Recursos indicativos

Anexo 7 – Exemplo de instrumento para autorreflexão – *Desenho Universal para a Aprendizagem.* Traduzido e adaptado de: http://www.montgomeryschoolsmd.org/uploadedFiles/departments/hiat-tech/udl/UDL_self_reflection%20tool.pdf

[5] Adaptado de: Rao & Meo, 2016; Rose & Meyer, 2002

Anexo 8 - Exemplo de instrumento de apoio à planificação segundo o *Desenho Universal para a Aprendizagem.*

Anexo 9 - Lista de verificação do professor - Desenho Universal para a Aprendizagem. Traduzido e adaptado de:
https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwigpPSr45TYAhWIYZoKHafwBEEQFggtMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.uvm.edu%2F~cdci%2Fbest%2FMaterials%2FEdmiston%2FUDLTeachingChecklist.docx&usg=AOvVaw22f6ifIiHTBDsJZVU09H_f

Anexo 10 – Instrumento de reflexão acerca das condições de base à abordagem multinível.

Anexo 11 – Modelo piramidal para organização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão da escola.

Anexo 12 – O papel do psicólogo na abordagem multinível em educação.

4. Medidas de suporte à Aprendizagem e à Inclusão

As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão pretendem garantir a todos os alunos a equidade e a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão no sistema educativo, independentemente das modalidades e percursos de educação e formação.

As medidas propostas estão enquadradas numa abordagem multinível consubstanciada em medidas universais, seletivas e adicionais. A determinação das mesmas segue procedimentos específicos de tomada de decisão, baseada nos dados ou evidências, com enfoque em dimensões pedagógicas e curriculares, e numa lógica de corresponsabilização dos diferentes intervenientes.

O que diz a legislação (artigo 7.º)

- As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais.
- A mobilização de medidas de diferente nível é decidida ao longo do percurso escolar do aluno, em função das suas necessidades educativas.
- Medidas de diferentes níveis podem ser aplicadas simultaneamente.
- A definição das medidas a implementar é efetuada com base em evidências decorrentes da monitorização, da avaliação sistemáticas e da eficácia das medidas na resposta às necessidades de cada criança ou aluno.
- A definição das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão é realizada pelos docentes, ouvidos os pais ou encarregados de educação e outros técnicos que intervém diretamente com o aluno.

Figura 3: Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão-níveis de intervenção

A decisão quanto à necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão compete à equipa multidisciplinar. Para tal, deve proceder à análise da informação disponível, isto é, das evidências decorrentes da avaliação e monitorização sistemática dos progressos do aluno. No processo de definição das medidas a mobilizar deve presidir o princípio da personalização,

sustentado no planeamento centrado no aluno, de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências. Pretende-se uma avaliação para a aprendizagem, com destaque para as suas vertentes diagnóstica e formativa.

Medidas **Universais** de suporte à aprendizagem e à inclusão **(artigo 8.º)**

- A diferenciação pedagógica;
- As acomodações curriculares;
- O enriquecimento curricular;
- A promoção do comportamento pró-social;
- A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

As medidas universais correspondem às respostas que a escola mobiliza para todos os alunos de forma a promover a participação e a melhoria das aprendizagens. Estas medidas consideram a individualidade de todos e de cada um dos alunos através da implementação de ações e estratégias integradas e flexíveis. A abordagem multinível informa a atuação em áreas específicas como sejam a promoção de comportamento pró-social ou/e intervenção com foco académico numa perspetiva alargada e compreensiva de escola. O desenho universal para aprendizagem é particularmente útil na operacionalização das medidas em sala de aula.

Medidas **Seletivas** de suporte à aprendizagem e à inclusão **(artigo 9.º)**

- Os percursos curriculares diferenciados;
- As adaptações curriculares não significativas;
- O apoio psicopedagógico;
- A antecipação e o reforço das aprendizagens;
- O apoio tutorial.

As medidas seletivas dirigem-se a alunos que evidenciam necessidades de suporte à aprendizagem que não foram supridas pela aplicação de medidas universais. A mobilização de medidas seletivas implica a elaboração de relatório técnico-pedagógico, pela equipa multidisciplinar.

As adaptações curriculares não significativas não comprometem as aprendizagens essenciais nem as competências previstas no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, bem como as aprendizagens previstas no perfil profissional das ofertas de dupla certificação do Catálogo Nacional de Qualificações.

A monitorização e avaliação da eficácia destas medidas é realizada pelos responsáveis da sua implementação, conforme o previsto no relatório técnico-pedagógico.

Medidas **Adicionais** de suporte à aprendizagem e à inclusão **(artigo 10.º)**

- A frequência do ano de escolaridade por disciplinas;
- As adaptações curriculares significativas;
- O plano individual de transição;
- O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado;
- O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

Para uma melhor compreensão…

Disciplinas *refere-se igualmente a módulos/UFCD*.

As medidas adicionais têm como objetivo colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão, devendo ser explicitadas no relatório técnico-pedagógico.

A mobilização destas medidas só deve ser efetuada depois da demonstração, fundamentada no relatório técnico-pedagógico, da insuficiência das medidas universais e seletivas.

Os responsáveis pela implementação das medidas adicionais monitorizam e avaliam a eficácia das mesmas.

Sempre que sejam propostas adaptações curriculares significativas, ou seja, as que têm impacto nas competências e nas aprendizagens a desenvolver no quadro dos documentos curriculares em vigor, implicando a introdução de outras substitutivas, deve ser elaborado um programa educativo individual.

Para os alunos com as medidas (i) adaptações curriculares significativas; (ii) desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e (iii) desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social é garantida, no centro de apoio à aprendizagem, uma resposta que complemente o trabalho realizado em sala de aula ou noutro contexto educativo.

Como anteriormente referido, para estes alunos poderão ser mobilizadas, cumulativamente, medidas dos três níveis apresentados, ou ainda de algumas medidas de forma temporária.

Recursos indicativos

Anexo 13 – Exemplo de instrumento para documentação das acomodações curriculares.

Anexo 14 – Exemplo de instrumento para análise da sala de aula – *O que procurar na sala de aula?*
Traduzido e adaptado de: http://www.wholeschooling.net/InclTchingWeb/SLC/11/11txt.html

Anexo 15 – Exemplo de instrumento para planificação de aulas (construído com base em: UNESCO (2015). Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments.
http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001375/137522e.pdf

4.1 Mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

A identificação da necessidade de mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão deve ser apresentada ao diretor do agrupamento de escolas, devidamente fundamentada, por iniciativa dos docentes, técnicos de outros serviços que intervêm com o aluno, pais ou outros.

A documentação deverá incluir evidências da avaliação e monitorização da intervenção já efetuada bem como das necessidades detetadas.

No prazo de três dias úteis, a contar do dia útil seguinte ao da respetiva apresentação, o diretor solicita à equipa multidisciplinar a avaliação da necessidade de mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

A equipa multidisciplinar procede à análise da informação disponível, ouve os pais, o aluno e sempre que necessário solicita a colaboração de outros profissionais que possam contribuir para um melhor conhecimento do aluno. O processo de avaliação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão deve contemplar dados relativos aos contextos e às singularidades do aluno.

Em posse de informações que identifiquem o que facilita e o que dificulta o progresso e o desenvolvimento do aluno, acompanhadas das respetivas evidências, poder-se-á planear e intervir casuisticamente de acordo com as potencialidades, expetativas e necessidades de cada aluno.

Garantir a inclusão enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades de todos e de cada um dos alunos, exige uma intervenção atempada e orientada para o aumento da participação na aprendizagem, na cultura escolar e na comunidade educativa.
Isto implica uma avaliação em que todos os intervenientes cooperem e partilhem saberes e informações significativas, dando suporte à tomada de decisões.
Neste sentido, a mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão deve ser, sempre, informada em evidências.

O processo de avaliação dará lugar à mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão de diferentes níveis, designadamente medidas universais, medidas seletivas ou medidas adicionais.

Sempre que a equipa multidisciplinar conclua que apenas devem ser mobilizadas medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão, no prazo de dez dias úteis, a contar do dia útil seguinte ao da respetiva deliberação, devolve o processo ao diretor com esta indicação, não havendo lugar à elaboração do relatório técnico-pedagógico. O diretor devolve o processo ao educador de infância, professor titular de turma ou diretor de turma para comunicação da decisão aos pais e para que sejam ativadas as respostas na escola e na turma que potenciem a participação e o sucesso escolar do aluno.

Nas situações em que a equipa multidisciplinar conclui pela necessidade de medidas seletivas ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, no prazo máximo de 30 dias úteis, deverá elaborar o relatório técnico-pedagógico e, apenas quando o aluno precisa de adaptações curriculares significativas, o programa educativo individual.

O relatório técnico-pedagógico é submetido à aprovação dos pais, datado e assinado por estes e, sempre que possível, pelo aluno. Somente após este procedimento é homologado pelo diretor, ouvido o Conselho Pedagógico.

A mobilização das medidas deve ser feita de imediato. O relatório técnico-pedagógico e o programa educativo individual devem fazer parte integrante do processo individual do aluno, assegurada a confidencialidade a que estão sujeitos nos termos da lei.

O coordenador da implementação das medidas previstas no relatório técnico-pedagógico é o educador de infância, professor titular de turma ou diretor de turma, consoante o caso.

O docente de educação especial, enquanto parte ativa da equipa multidisciplinar, assume um papel essencial no processo de flexibilidade curricular, contribuindo para a promoção de competências sociais e emocionais, envolvendo os alunos ativamente na construção da sua aprendizagem, promovendo o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, nomeadamente, a capacidade de resolução de problemas, o relacionamento interpessoal, os pensamentos crítico e criativo, a cidadania. O seu papel será igualmente relevante: (i) nos processos de gestão dos ambientes de sala de aula, (ii) na adaptação dos recursos e materiais, (iii) na constituição de grupos de alunos consoante as suas necessidades e potencialidades, (iv) na adequação das metodologias de ensino e de aprendizagem, (v) na avaliação das aprendizagens, (vi) na definição de percursos de melhoria das aprendizagens, (vii) no trabalho interdisciplinar e (viii) na monitorização da implementação de medidas de apoio à aprendizagem.

A intervenção do docente de educação especial realiza-se de acordo com duas vertentes: uma relativa ao trabalho colaborativo com os diferentes intervenientes no processo educativo dos alunos e outra relativa ao apoio direto prestado aos alunos que terá, sempre, um carácter complementar ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou em outros contextos educativos.

Relatório Técnico-Pedagógico

O relatório técnico-pedagógico é o documento que suporta a tomada de decisões relativamente à necessidade de mobilização de medidas seletivas e/ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

A elaboração do relatório é da responsabilidade da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva que, para o efeito, faz uma análise das evidências recolhidas e ouve os pais, bem como outros elementos da escola ou da comunidade que possam contribuir para um melhor conhecimento do aluno.

O relatório fundamenta e define a intervenção e as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a implementar, sendo da maior importância que a sua construção seja partilhada e assente em evidências. Quem melhor conhece cada aluno tem um papel fundamental e determinante no desenho das ações e das medidas a mobilizar para que seja otimizado o nível de desempenho e de participação.

O que diz a legislação (artigos 20.º, 21.º e 22.º)

Quadro 6: Prazos a ter em conta no processo de elaboração do RTP

PRAZOS A TER EM CONTA NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO	
Ações	**PRAZOS**
O diretor da escola solicita à equipa multidisciplinar a elaboração do relatório técnico-pedagógico, após a identificação da necessidade de medidas seletivas e/ou adicionais de apoio à aprendizagem e à inclusão	**3 DIAS ÚTEIS**
Conclusão do relatório técnico-pedagógico, após a identificação das medidas de suporte à aprendizagem	**30 DIAS ÚTEIS**
O relatório técnico-pedagógico é submetido à aprovação dos pais, datado e assinado por estes e, sempre que possível, pelo próprio aluno	**5 DIAS ÚTEIS**
Homologação do relatório técnico-pedagógico pelo diretor da escola, ouvido o conselho pedagógico	**10 DIAS ÚTEIS**

Quadro 7: Elementos a incluir no RTP

ELEMENTOS A INCLUIR NO RELATÓRIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO
Identificação dos fatores que facilitam e que dificultam o progresso e o desenvolvimento das aprendizagens do aluno, nomeadamente, fatores da escola, do contexto e individuais do aluno
Identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a mobilizar
Operacionalização de cada medida, incluindo objetivos, metas e indicadores de resultados
Identificação do(s) responsável(eis) pela implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e do respetivo coordenador
Procedimentos de avaliação da eficácia de cada medida de suporte à aprendizagem e à inclusão
Momentos intercalares de avaliação da eficácia das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (quando propostas)
Procedimentos de articulação com os recursos específicos de apoio à inclusão definidos no artigo 11.º
Concordância expressa dos pais

Para refletir na equipa multidisciplinar…

Critérios de cariz pedagógico que justificam a redução do n.º de alunos por grupo/turma:
Verifica-se o acompanhamento e permanência na turma de pelo menos 60% do tempo letivo curricular quando são aplicadas medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.
As barreiras à aprendizagem e participação são de tal forma significativas que exigem da parte do professor um acompanhamento continuado, sistemático e de maior impacto em termos da sua duração, frequência e intensidade, no âmbito da concretização das adaptações curriculares não significativas.
São utilizados produtos de apoio de acesso ao currículo que exigem da parte dos professores um acompanhamento e supervisão sistemáticos.

A necessidade de constituição de grupo ou turma com número inferior ao mínimo legal deve constar no relatório técnico-pedagógico, de modo devidamente fundamentado, indicando a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva as razões pedagógicas que a justificam.

Esta redução está dependente do acompanhamento e permanência destes alunos na turma em pelo menos 60% do tempo curricular conforme definido em legislação própria relativa à constituição de turmas.

Também para refletir na equipa multidisciplinar...

Consulta e discussão relativa a diferentes estudos, de âmbito nacional e internacional, que se têm debruçado sobre os efeitos da redução do n.º de alunos por turma, em:
http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/estudo_organizacao_escolar-as_turmas_versao_final.pdf

Após a conclusão, e no prazo de cinco dias úteis, o relatório técnico-pedagógico é submetido à aprovação dos pais, datado e assinado por estes e, sempre que possível, pelo próprio aluno. No caso do relatório técnico-pedagógico não merecer a concordância dos pais, devem estes fazer constar, em anexo ao relatório, os fundamentos da sua discordância.

Do relatório técnico-pedagógico faz parte integrante o programa educativo individual sempre que sejam propostas adaptações curriculares significativas. Estes documentos devem ser revistos de modo a garantir que as ações planeadas sejam implementadas no início de cada ano letivo.

Programa Educativo Individual

O programa educativo individual (PEI) é um documento fundamental no que se refere à operacionalização das adaptações curriculares significativas. A sua elaboração deve considerar as competências e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, a identificação das estratégias de ensino e as adaptações a efetuar no processo de avaliação, bem como outros dados de relevo para a implementação das medidas, não esquecendo as expectativas dos pais.

Um programa educativo individual é...

- Um documento formal que define as adaptações curriculares significativas a adotar, as formas de operacionalização e a avaliação da sua eficácia;

- Um documento de trabalho que descreve as potencialidades, talentos, expectativas e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos;
- Um documento que envolve a escola, a família e o aluno na implementação das adaptações curriculares significativas;
- Um documento dinâmico e participado, sujeito a revisões e reformulações regulares, em função da monitorização e avaliação da intervenção e dos progressos do aluno.

Quadro 8: Elaboração do PEI

O PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL INTEGRA:
Identificação dos fatores relacionados com o progresso e o desenvolvimento das aprendizagens
Identificação das competências e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, tendo como referência o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade* obrigatória, as *Aprendizagens essenciais* e os demais documentos curriculares
Identificação e formas de operacionalização das adaptações curriculares significativas
Identificação de outras medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão
Identificação das estratégias de ensino a adotar
Identificação das adaptações no processo de avaliação
Identificação dos produtos de apoio necessários e descrição sumária das vantagens da sua utilização no acesso ao currículo e no aumento dos níveis de participação nos diversos contextos de aprendizagem
Indicação de estratégias para a transição entre ciclos de educação e ensino
Distribuição horária das atividades previstas*
Identificação dos profissionais responsáveis pela implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

*O Programa Educativo Individual deve abranger o total de horas letivas do aluno, de acordo com o respetivo nível de educação ou de ensino.

Plano de Saúde Individual

O que diz a legislação (alíneas h) e j) do artigo 2º e n.º 6 do artigo 24.º)

O plano de saúde individual é o plano concebido pela equipa de saúde escolar, no âmbito do Programa Nacional de Saúde Escolar, para cada criança ou jovem com necessidades de saúde especiais, que integra os resultados da avaliação das condições de saúde na funcionalidade e identifica as medidas de saúde a implementar, visando melhorar o processo de aprendizagem.

O programa educativo individual e o plano de saúde individual são complementares no caso de crianças com necessidades de saúde especiais, devendo ser garantida a necessária coerência, articulação e comunicação entre ambos.

As necessidades de saúde especiais são as necessidades que resultam dos problemas de saúde física e mental que tenham impacto na funcionalidade, produzam limitações acentuadas em qualquer órgão ou sistema, impliquem irregularidade na frequência escolar e possam comprometer o processo de aprendizagem (Programa Nacional de Saúde Escolar: https://observatorio-lisboa.eapn.pt/ficheiro/Programa-Nacional-de-Sa%C3%BAde-Escolar-2015.pdf .

Plano Individual de Transição

As escolas dispõem de estratégias e dinâmicas para preparar a transição para a vida pós-escolar de todos os alunos, nomeadamente através de ações de orientação escolar e vocacional trabalhando sempre em articulação com a comunidade local. As questões que se colocam aos alunos e às famílias são muitas e variáveis, como por exemplo: Qual a motivação para prosseguir estudos ou formação? Que curso escolher? Como perspetiva o seu projeto de vida? Que passos são necessários para desenvolver as competências necessárias?

Esta fase implica recolher informação, refletir e tomar decisões face à vida pós-escolar. Por outro lado, todos os intervenientes no processo educativo bem como a comunidade em geral têm um papel que deve ser, casuisticamente, esclarecido e dinamizado.

Como já foi referido, nos casos em que no processo de ensino e de aprendizagem seja imprescindível, no âmbito da mobilização de medidas adicionais, efetuar adaptações curriculares significativas, estas devem ser claramente explicitadas no PEI.

A frequência da escolaridade com adaptações curriculares significativas exige que três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória seja delineado um plano individual de transição (PIT), que complementa o PEI, no sentido de preparar atempadamente e faseadamente a transição do aluno para a vida pós-escolar.

Procurando, a escola, responder a todos e a cada um, no que respeita aos alunos cujo percurso escolar é efetuado com adaptações curriculares significativas, prevê-se a necessidade de um apoio acrescido no planeamento da vida pós-escolar e daí a relevância da elaboração de um PIT assente nos interesses do aluno, no desenvolvimento de perceções realistas e no mapeamento de recursos locais. Trata-se de um documento aberto, que espelha um processo em constante atualização, de acordo com as experiências que o aluno vai vivenciando, devendo orientar-se pelo princípio da autodeterminação.

A construção do PIT, norteada por uma visão abrangente e assente na partilha de toda a informação significativa, exige que a equipa multidisciplinar, em conjunto com o aluno e os pais, clarifique:

- Interesses, potencialidades e competências do aluno;
- Áreas a investir;
- Atividades a realizar;
- Entidades envolvidas e locais onde se vão realizar as atividades;
- Responsáveis/interlocutores em cada fase do processo;
- Mecanismos de acompanhamento e supervisão.

A escola deve proporcionar ao aluno todo o apoio que permita uma tomada de decisão sustentada e informada sobre as opções a seguir na sua vida pós-escolar, com base nas suas expectativas pessoais de construção de um projeto de vida em sociedade, com adequada inserção profissional, social e familiar. Quando o aluno manifesta dificuldade em identificar, autonomamente, as dificuldades e potencialidades para a concretização dos objetivos pessoais e profissionais, de forma clara e objetiva, é importante dar-lhe a conhecer possibilidades diversas. A realização de atividades que permitam o conhecimento *in loco* desperta, frequentemente, o interesse para uma nova área.

O *job shadowing* é uma atividade de preparação para a vida pós-escolar recomendada e importante para o acompanhamento do PIT.

A elaboração do PIT deve orientar-se pelo "planeamento-baseado-na-pessoa", seguindo os princípios da educabilidade universal, da equidade, da inclusão, da flexibilidade e da autodeterminação e envolvimento do jovem, assim como pelos modelos de qualidade de vida, norteados por oito domínios: desenvolvimento pessoal; autodeterminação; relações interpessoais; participação; direitos; bem-estar emocional; bem-estar físico e bem-estar material.

Com efeito, trata-se de um planeamento que coloca a tónica na própria pessoa e na sua visão de futuro, com enfoque no desenho de um projeto de vida, ponto de partida para a organização de meios e recursos necessários para alcançar essa visão. Este pressuposto é, por excelência, um preditor da inclusão aplicado a qualquer contexto, inclusive o contexto escolar.

Neste sentido, a identificação do tipo de ações que o jovem pode realizar bem como eventuais equipamentos de apoio à sua realização, fazem parte do planeamento e monitorização constantes que devem ser efetuados.

Os contactos e a articulação regulares entre escola, família e entidade "empregadora" são decisivos para o sucesso do aluno. Em algumas situações, certas tarefas que o aluno tiver de realizar no "local de trabalho" poderão ser também trabalhadas na escola.

Ilustração
O Carlos realiza as suas atividades no âmbito do PIT numa cadeia internacional de restaurantes *fast food*, mostrando especial preferência por tarefas que envolvam o contacto com o cliente, atendimento ao balcão, atendimento no *drive-thru*. Contudo, a forma como se dirige ao cliente é por vezes desadequada e este também nem sempre consegue compreendê-lo, dadas as dificuldades ao nível da articulação verbal.
Identificado o problema, o Restaurante fornece à escola um guião com um conjunto de procedimentos no atendimento ao cliente que, além de trabalhado no próprio local com o *monitor/tutor* responsável, é também explorado na escola pelo professor de educação especial, terapeuta da fala e/ou outros professores e técnicos envolvidos no processo educativo do Carlos, promovendo as competências necessárias à realização adequada da tarefa.

Um plano individual de transição é...

- Um documento dinâmico que complementa o PEI três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, no sentido de preparar a vida pós-escolar dos alunos que frequentam a escolaridade com adaptações curriculares significativas;
- Um documento que contém informação específica sobre o processo de transição: interesses e competências do aluno (académicas, vocacionais, pessoais e sociais), expectativas do aluno e dos pais, entre outras;
- Um documento que estabelece o processo de transição, expressando o projeto de vida do aluno;
- Um documento que responsabiliza todos os intervenientes no processo de transição, incluindo o aluno, os pais e define as etapas e ações a desenvolver;
- Um organizador de todas as ações permitindo uma avaliação sistemática;
- Flexível e passível de ser adequado de acordo com as mudanças de interesses e experiências.

Para uma melhor compreensão…

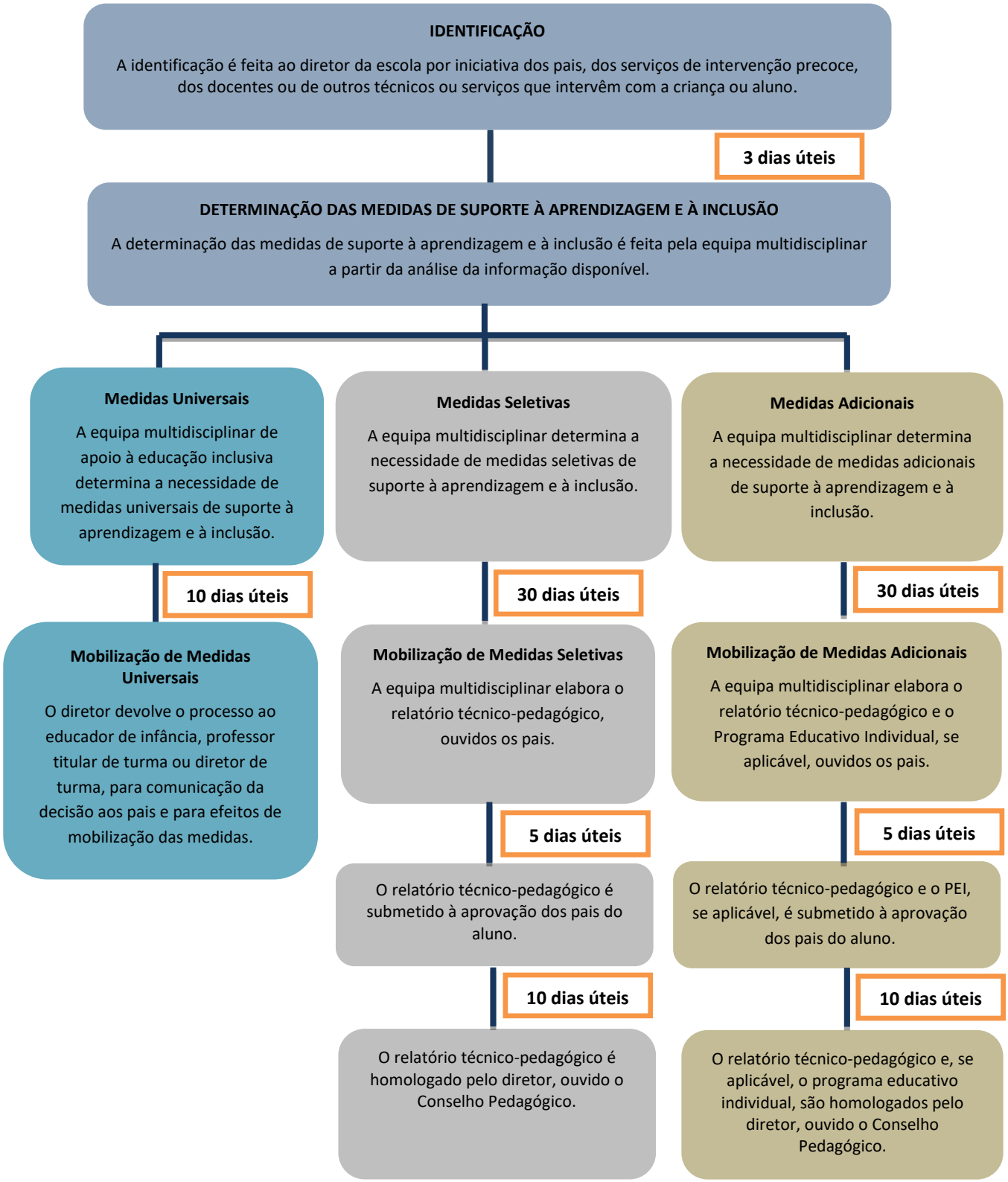


Figura 4: Processo de identificação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

Disposições Transitórias

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

No que diz respeito aos alunos que frequentam a escolaridade com currículo específico individual - previsto na alínea e) do artigo 16.º e no artigo 21.º do Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, revogado pelo presente decreto-lei - deve a equipa multidisciplinar de apoio à aprendizagem e à inclusão:

- reavaliar a necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e elaborar o respetivo relatório técnico-pedagógico;
- sempre que o mesmo contemple a realização de adaptações curriculares significativas, deve ser desenhado um PEI de acordo com o disposto no artigo 24.º do decreto-lei agora em vigor;
- aos alunos que completem a idade limite da escolaridade obrigatória nos três anos subsequentes à data de entrada em vigor do atual decreto-lei deve ainda ser elaborado um PIT de acordo com o artigo 25.º;

O relatório técnico-pedagógico e o programa educativo individual devem ser elaborados em momento anterior ao início do ano letivo a que se reporta a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

Recursos indicativos

Anexo 16 - Fatores que afetam de forma significativa o progresso e o desenvolvimento do aluno.

Anexo 17 - Exemplo de Formulário de Relatório Técnico-Pedagógico.

Anexo 18 - Portefólio de Questões para a Exploração das Potencialidades, Expetativas e Necessidades na Perspetiva do Aluno.

Anexo 19 - Exemplo de Formulário de Programa Educativo Individual.

Anexo 20 - Exemplo de Formulário de Plano Individual de Transição.

Anexo 21 e 22 - Exemplo de instrumentos de suporte ao Planeamento Centrado na Pessoa.

5. Avaliação, Progressão e Certificação das Aprendizagens

Adaptações ao processo de avaliação

As escolas devem assegurar a todos os alunos o direito à participação no processo de avaliação (artigo 28.º). Para que seja exercido esse direito, pode tornar-se necessário proceder a adaptações na avaliação.

A avaliação integra uma dimensão de natureza formativa, constituindo-se como um elemento central no quadro do processo de ensino e de aprendizagem.
A sistematicidade na recolha de informação em contexto de sala de aula e a diversidade de instrumentos e de estratégias de auto e heteroavaliação fazem da avaliação um recurso privilegiado para melhorar o ensino e a aprendizagem.
Neste sentido, a avaliação assume uma função autorreguladora, dado que as evidências recolhidas em contexto avaliativo permitem fundamentar a adoção e o reajustamento de medidas e estratégias pedagógicas, bem como de medidas de suporte à aprendizagem e à participação.
A avaliação sumativa, por seu lado, consubstancia um juízo global sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos e traduz ainda a tomada de decisão sobre o percurso escolar dos alunos.
A participação no processo de avaliação, na duplicidade das suas funções, terá pois, necessariamente, de ser entendida como um direito de todos os alunos.

O que diz a legislação (artigo 28.º)

Constituem adaptações ao processo de avaliação:

- a diversificação dos instrumentos de recolha de informação, tais como inquéritos, entrevistas, registos vídeo ou áudio;
- os enunciados em formatos acessíveis nomeadamente, *braille*, tabelas e mapas em relevo, *daisy*; digital;
- a interpretação em LGP;
- a utilização de produtos de apoio;
- o tempo suplementar para realização da prova;
- a transcrição das respostas;
- a leitura de enunciados;
- a utilização de sala separada;
- as pausas vigiadas;
- o código de identificação de cores nos enunciados.

Para uma melhor compreensão…

Para que as adaptações possam constituir fatores de equidade, importa ter presente que:

- Os alunos devem ser ouvidos sobre a identificação das adaptações a introduzir no processo de avaliação;
- As adaptações ao processo de avaliação devem ter por base as características de cada aluno em particular;

Ilustração
O Luís e a Marta têm dificuldades ao nível da atenção, o que constitui uma barreira para que, em contexto de avaliação, possam expressar os conhecimentos que adquiriram.
Se dispuser de tempo acrescido, o Luís sente-se menos ansioso, e consegue terminar as provas.
Já em relação à Marta, a sua concentração vai diminuindo à medida que decorre o tempo da prova, pelo que é mais eficaz a existência de pequenas pausas durante a realização da mesma.

- As adaptações no processo de avaliação têm como finalidade possibilitar que o aluno evidencie a aquisição de conhecimentos, capacidades e atitudes e competências técnicas quando aplicável;
- As adaptações usadas no processo de avaliação sumativa devem ser coerentes com as usadas no processo de ensino e de aprendizagem;
- Uma nova adaptação não deve ser introduzida durante o processo de avaliação sem que o aluno já se encontre familiarizado com a mesma;

Ilustração
Em contexto da realização de atividades de sala de aula, o Rodrigo utiliza informação escrita em formato impresso com carateres ampliados. No final do ano letivo, para efeitos de realização da avaliação externa, a escola entendeu que a utilização de provas em formato digital poderia ser útil para o Rodrigo, uma vez que a possibilidade de ampliação do enunciado da prova poderia minimizar as suas dificuldades de visão.
Ainda que tenha praticado a leitura neste novo formato, uns dias antes da prova, tal não foi suficiente para que o Rodrigo dominasse a sua utilização, que requer competências não exigidas na leitura em formato impresso, pelo que parte do tempo destinado à realização da prova foi usado a procurar orientar-se no documento.
A adaptação usada no processo de avaliação revelou-se, deste modo, não um facilitador mas uma barreira.

- A necessidade de adaptações ao processo de avaliação é, em norma, transversal às diferentes disciplinas.

Ilustração
Para que a Mariana não seja prejudicada, na sua avaliação, devido a dificuldades na escrita, os critérios de correção e classificação dos testes da disciplina de Português são adaptados.
Nos testes da disciplina de Inglês tal adaptação não é feita pelo que os erros ortográficos condicionam os resultados, obtendo a aluna uma classificação inferior ao nível de conhecimentos adquiridos.

A quem compete a tomada de decisões?

As adaptações ao **processo de avaliação interna**, independentemente do nível de ensino, básico ou secundário, são competência da escola, sem prejuízo da obrigatoriedade de publicitar os resultados dessa avaliação nos momentos definidos pela escola.

No que respeita ao **processo de avaliação externa** no **ensino básico**:

- Todas as adaptações são da competência da escola;
- As mesmas devem ser comunicadas ao Júri Nacional de Exames.

No que respeita ao **ensino secundário**:

É da competência da **escola** a decisão, fundamentada, das seguintes adaptações que devem ser comunicadas ao Júri Nacional de Exames:

a) A utilização de produtos de apoio;
b) A saída da sala durante a realização da prova/exame;
c) A adaptação do espaço ou do material;
d) A presença de intérprete de língua gestual portuguesa;

e) A consulta de dicionário de língua portuguesa;
f) A realização de provas adaptadas.

A escola pode requerer **autorização do JNE** para realizar as seguintes adaptações:

a) A realização de exame de Português Língua Segunda (PL2);
b) O acompanhamento por um docente;
c) A utilização de instrumentos de apoio à aplicação de critérios de classificação de provas, para alunos com dislexia, conforme previsto no Regulamento das provas de avaliação externa;
d) A utilização de tempo suplementar.

As adaptações ao processo de avaliação interna, bem como externa, devem ser devidamente fundamentadas e constar do processo do aluno.

O que diz a legislação (artigo 29.º)

- A progressão dos alunos abrangidos por medidas universais e seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão realiza-se nos termos definidos na lei.
- A progressão dos alunos abrangidos por medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão realiza-se nos termos definidos no relatório técnico-pedagógico e no programa educativo individual.

O que diz a legislação (artigo 30.º)

- Todos os alunos têm, no final do seu percurso escolar, direito a um certificado e diploma de conclusão da escolaridade obrigatória e sempre que aplicável com a identificação do nível de qualificação de acordo com o Quadro Nacional de Qualificações e do nível que lhe corresponde no Quadro Europeu de Qualificações.
- No caso dos alunos que seguiram o percurso escolar com adaptações curriculares significativas, do certificado deve constar o ciclo ou nível de ensino concluído e informação curricular relevante, bem como as áreas e as experiências desenvolvidas ao longo da implementação do PIT.

Para uma melhor compreensão…

Para os alunos obterem uma certificação, numa qualificação de dupla certificação (escolar e profissional) de nível 2 ou de nível 4 do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), **é obrigatório que cumpram o plano curricular associado ao perfil profissional da qualificação** do Catálogo Nacional de Qualificações.

Para os alunos com **adaptações curriculares significativas,** nas ofertas de dupla certificação, devem ser seguidas as qualificações de nível 2 e de nível 4, adaptadas a pessoas com deficiência e incapacidade, integradas e a integrar no Catálogo Nacional de Qualificações.

6. Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, de composição diversificada, constitui um recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem, tendo em vista uma leitura alargada, integrada e participada de todos os intervenientes no processo educativo.

A forte evidência dos contributos de um trabalho em equipa, em que todos os elementos têm um objetivo comum e dominam os instrumentos estruturantes, neste caso da sua escola, é determinante para o desenvolvimento das suas competências.

O que diz a legislação (artigo 12.º)

O diretor da escola designa os elementos permanentes da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva e, ouvidos estes, o respetivo coordenador. Compete ainda ao diretor indicar qual o local de funcionamento da equipa.

Quadro 9: Constituição da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva

EQUIPA MULTIDISCIPLINAR DE APOIO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
ELEMENTOS PERMANENTES	**ELEMENTOS VARIÁVEIS**
Um dos docentes que coadjuva o diretor	O educador, o professor titular de turma ou o diretor de turma do aluno, consoante o caso.
Um docente de educação especial	Outros docentes do aluno, bem como técnicos dos CRI que prestam apoio à escola ou outros.
Três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino	⇩
Um psicólogo	Estes elementos são identificados pelo coordenador da equipa multidisciplinar, em função de cada caso.

Os elementos permanentes da equipa multidisciplinar são profissionais da escola, conhecedores da organização da mesma e das particularidades que caracterizam a sua unidade orgânica.

À equipa multidisciplinar cabe um conjunto de atribuições e competências de apoio à operacionalização da educação inclusiva: por um lado, propor o apoio à sua implementação e respetivo acompanhamento e monitorização da eficácia das medidas de suporte à aprendizagem; por outro lado, cabe-lhe o aconselhamento dos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, o acompanhamento do centro de apoio à aprendizagem e a sensibilização da comunidade educativa para a educação inclusiva, através de ações diversas.

Ao coordenador da equipa multidisciplinar, além de identificar os elementos variáveis da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, cabe-lhe a coordenação do processo, garantindo a participação e acompanhamento pelos pais das medidas previstas no relatório técnico-pedagógico.

O que diz a legislação (n.º 4 do artigo 21.º)

A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva pode solicitar a colaboração da equipa de saúde escolar dos ACES/ULS, sempre que necessário, com o objetivo de construir uma abordagem participada, integrada e eficaz.

O papel da saúde escolar é (i) o de permitir que as crianças e jovens/famílias tenham acesso a um ensino inclusivo centrado no desenvolvimento, físico e psicossocial, do pleno potencial de cada aluno e (ii) assegurar às crianças e jovens a proteção dos seus direitos, na aceitação da diferença, na promoção de atitudes de respeito, do reconhecimento do valor e do mérito pessoal.

As equipas de saúde escolar dos ACES/ULS são equipas de profissionais de saúde dos agrupamentos de centros de saúde ou das unidades locais de saúde (ACES/ULS) que, perante a referenciação de crianças ou jovens com necessidades de saúde especiais, articula com as equipas de medicina geral e familiar e outros serviços de saúde, a família e a escola, com as quais elabora um plano de saúde individual, apoiando a sua implementação, monitorização e eventual revisão (Saúde Escolar: https://www.dgs.pt/pns-e-programas/programas-de-saude/saude-escolar.aspx).

Quadro 10: Competências da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva

COMPETÊNCIAS DA EQUIPA MULTIDISCIPLINAR DE APOIO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva
Propor medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar
Acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem
Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas
Elaborar o relatório técnico-pedagógico previsto no artigo 21.º e, se aplicável, o programa educativo individual, previsto no artigo 24.º e o plano individual de transição, previsto no artigo 25.º
Acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem

No quadro das suas competências a equipa multidisciplinar pode ainda ter um papel de aconselhamento aos docentes, propondo ações de sensibilização para a educação inclusiva, partilhando saberes em articulação com a comunidade educativa.

- **Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva**

A equipa multidisciplinar tem um papel crucial na sensibilização para a educação inclusiva assegurando que a escola adota uma visão estratégica, missão, princípios e valores orientados para a inclusão. A dinamização de espaços de reflexão e formação, envolvendo toda a comunidade educativa, assim como a identificação de práticas coerentes e fundamentadas já desenvolvidas pelas equipas pedagógicas da escola podem constituir-se como meio potenciador de práticas inclusivas. Assegurar uma escola verdadeiramente inclusiva não é apenas aceitar toda a diversidade de alunos. Implica planeamento, envolvimento, trabalho colaborativo entre profissionais e entre estes e as famílias, desenvolvendo nos alunos em concreto e na comunidade educativa em geral, um verdadeiro sentido de pertença.

❖ **Propor medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar**

Decorrente da análise de cada situação e perante a necessidade de se mobilizar respostas direcionadas para a promoção da participação e da aprendizagem, a equipa multidisciplinar deverá definir as medidas a mobilizar. Adotando uma visão holística que considera os aspetos académicos, comportamentais, sociais e emocionais do aluno mas também os fatores ambientais (designadamente da escola e da sala de aula), importa recolher evidências e dados significativos que disponibilizem informações claras de modo a reequacionar o processo de ensino e de aprendizagem. Este processo assume um papel crucial porque dele depende toda a sequencialidade e dinâmica da intervenção. Trata-se de uma etapa que obriga cada um dos elementos a partilhar saberes e a reforçar a abordagem inclusiva. Da dinâmica conseguida nesta etapa, vai depender, significativamente, o desenho das medidas a implementar para cada caso recorrendo aos recursos existentes na escola e na comunidade. Alguns dos recursos são explicitados no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, mas muitos outros podem ser explorados tanto no interior da escola como fora dela. Dado que a equipa multidisciplinar integra profissionais que conhecem as várias vertentes organizativas da escola, a sua ação vai traduzir-se na gestão dos conhecimentos e na dinâmica que consiga imprimir para o desenvolvimento de uma escola inclusiva. Importa referir que o processo de identificação e de mobilização de medidas de suporte à aprendizagem implica o envolvimento dos pais.

Para refletir na equipa multidisciplinar…

Que elementos variáveis da equipa multidisciplinar participam no processo de avaliação da situação **A**?
Quem orienta a reunião da situação **A**?
Dispomos de evidências para tomar uma decisão?
Precisamos de mais dados? Quais?
Quem os solicita?
Quem recolhe os dados?
Quais os instrumentos a utilizar para a recolha dos dados?
…

❖ **Acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem**

Para que a equipa multidisciplinar possa acompanhar e monitorizar a aplicação das medidas tem também de encontrar formas de regular o seu próprio trabalho. Um processo de monitorização obriga à existência de instrumentos e de mecanismos facilitadores que rotineiramente compilem informação relevante para a tomada de decisões.

É importante que a equipa multidisciplinar pondere sobre a sua intervenção numa perspetiva de autoavaliação e sobre todo o processo de implementação das medidas de suporte à aprendizagem que são elencadas para cada aluno.

Para refletir na equipa multidisciplinar…

A. Sobre a equipa multidisciplinar

1. A equipa tem tempos pré-definidos para se encontrar com o objetivo de analisar o trabalho que desenvolve (processo e impacto)?
2. A equipa tem claro que deve respeitar os prazos previstos na lei?
3. A equipa definiu claramente os objetivos do seu trabalho e respetivos indicadores de avaliação?
4. A equipa definiu claramente as funções de cada elemento?
5. Os processos estão devidamente organizados e acessíveis a todos os elementos?
6. A equipa estabeleceu relações sociais e positivas com os seus interlocutores?

B. Sobre a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem

1. A escola garante a todos os alunos o acesso aos apoios de que possam necessitar para concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento?
2. A ação pedagógica assenta na diferenciação do processo de ensino e de aprendizagem (nos métodos, nos instrumentos, nas atividades, nos tempos e na avaliação)?
3. Os apoios são decididos caso a caso, assegurando uma abordagem multinível?
4. São respeitados os interesses e necessidades de cada aluno?
5. Os alunos são ouvidos?
6. Os pais são envolvidos nas tomadas de decisão relativas aos seus filhos?
7. A gestão do tempo é flexível de modo a respeitar a singularidade de cada aluno?
8. Os alunos participam nos mesmos contextos educativos dos seus pares?
9. A intervenção é planeada respeitando o princípio da interferência mínima, evitando assim sobreposição de ações e o respeito pela vida privada?
10. O processo é monitorizado, avaliado, revisto e melhorado?

❖ **Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas**

Cabe a esta equipa multidisciplinar apoiar os docentes na sua prática pedagógica, designadamente no que se prende com a seleção das estratégias mais adequadas. Neste domínio, pode funcionar como uma equipa de apoio à resolução de problemas, no sentido de clarificar, propor e ajudar a organizar soluções. Para atuar eficazmente junto dos docentes, a linha de ação desta equipa multidisciplinar terá de ser predominantemente colaborativa, abrangente e respeitadora das competências e saberes de cada um. Uma intervenção inclusiva não pode ancorar-se numa visão redutora que aponte para os défices. Torna-se fundamental dar atenção aos fatores potenciadores das condições do processo de ensino e de aprendizagem de cada aluno e dos fatores potenciadores da melhoria das práticas de cada profissional. A perspetiva inclusiva é um desafio constante à escola no seu todo o que exige um acompanhamento e uma avaliação sistemática das práticas, das atitudes e dos contextos.

- **Elaborar o Relatório técnico-pedagógico (RTP) e, se aplicável, o Programa educativo individual (PEI) e o Plano individual de transição (PIT)**

Uma das competências da equipa multidisciplinar é a elaboração do RTP que fundamenta a mobilização de medidas seletivas e/ou adicionais. Neste processo, a equipa multidisciplinar deve ouvir os pais assim como solicitar a colaboração de outros elementos da escola ou da comunidade, que possam contribuir para um melhor conhecimento do aluno e dos contextos. A referida equipa deve concluir o RTP num prazo máximo de 30 dias úteis após a identificação das necessidades educativas. Da mesma forma, cabe à equipa multidisciplinar elaborar o PEI e o PIT, cumprindo os prazos definidos na legislação.

- **Acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem**

À equipa multidisciplinar compete, também, o acompanhamento dos centros de apoio à aprendizagem. Através da utilização de instrumentos especificamente criados para o efeito, esta equipa monitoriza regularmente o funcionamento dos centros, diligenciando para que estes assegurem os objetivos gerais e específicos para que foram criados.

7. Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão

7.1 Recursos específicos

As escolas devem mobilizar um conjunto de recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, nomeadamente, recursos humanos, recursos organizacionais e recursos específicos existentes na comunidade, a fim de responder a todos e a cada um dos alunos ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes modalidades de educação e formação.

***Recursos humanos específicos*:**

- Docentes de educação especial;
- Técnicos especializados;
- Assistentes operacionais (preferencialmente com formação específica).

***Recursos organizacionais específicos*:**

- Equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva;
- Centro de apoio à aprendizagem;
- Escolas de referência no domínio da visão;
- Escolas de referência para a educação bilingue;
- Escolas de referência para a intervenção precoce na infância;
- Centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação para a educação especial.

***Recursos específicos existentes na comunidade*:**

- Equipas locais de intervenção precoce (ELI);
- Equipas de saúde escolar dos ACES/ULS;
- Comissões de proteção de crianças e jovens (CPCJ);
- Centros de recursos para a inclusão (CRI);
- Instituições da comunidade (serviços de atendimento e acompanhamento social do sistema de solidariedade e segurança social, serviços do emprego e formação profissional, serviços da administração local);
- Estabelecimentos de educação especial com acordo de cooperação com o Ministério da Educação.

No relatório técnico-pedagógico devem ser identificados os recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, bem como a articulação entre os mesmos, privilegiando-se uma atuação integrada e de natureza colaborativa e de responsabilidade partilhada.

Respeitando esta forma de atuação, o docente de educação especial, no âmbito da sua especialidade, apoia os docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão.

7.2 Recursos organizacionais

A mudança rumo à inclusão implica repensar a escola em todas as suas dimensões.

A nível organizacional, um dos grandes desafios coloca-se na reorganização dos recursos, humanos e materiais, passando de uma organização orientada para o apoio individual para sistemas de apoio capazes de responder com qualidade a todos os alunos.

A identificação de barreiras e a definição conjunta de estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e a interação com os pares constitui uma ação central dos serviços de apoio.

Numa escola que se pretende inclusiva não há lugar para a existência de espaços que, ainda que no contexto da escola, funcionam como espaços segregados de colocação de alunos. Nesta perspetiva, os espaços de apoio devem organizar-se de forma integrada, inserindo-se no *continuum* de respostas educativas disponibilizadas pela escola e privilegiando uma ação eminentemente colaborativa, no apoio aos docentes titulares dos grupos ou turmas.

7.2.1 Centro de apoio à aprendizagem

O centro de apoio à aprendizagem constitui uma estrutura de apoio, da escola, agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola.

O que diz a legislação (n.º 2 do artigo 13.º)

Constituem objetivos gerais do centro de apoio à aprendizagem, em colaboração com as demais estruturas e serviços da escola:

- Apoiar a inclusão das crianças e jovens no grupo/turma e nas rotinas e atividades da escola, designadamente através da diversificação de estratégias de acesso ao currículo;
- Promover e apoiar o acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar;
- Promover e apoiar o acesso ao lazer, à participação social e à vida autónoma.

O que diz a legislação (n.º 6 do artigo 13.º)

Constituem objetivos específicos do centro de apoio à aprendizagem:

- Promover a qualidade da participação dos alunos nas atividades da turma a que pertencem e nos demais contextos de aprendizagem;
- Apoiar os docentes do grupo ou turma a que os alunos pertencem;
- Apoiar a criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para as diversas componentes do currículo;
- Desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;
- Promover a criação de ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação, fomentadores da aprendizagem;
- Apoiar a organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

A criação do centro de apoio à aprendizagem, um por cada agrupamento de escolas, insere-se no quadro de autonomia das escolas e, enquanto resposta organizativa de apoio à inclusão, deve estar prevista nos documentos estruturantes que definem a política de escola, bem como os recursos a disponibilizar para a sua consecução. A ação educativa desenvolvida neste centro, complementar da que é realizada na turma de pertença do aluno, convoca a intervenção de todos os agentes educativos, nomeadamente o docente de educação especial.

Compete ao diretor da escola definir o espaço de funcionamento do centro de apoio à aprendizagem, numa lógica de rentabilização dos recursos existentes na escola.

Ação integrada

Funcionando numa lógica de serviços de apoio à inclusão, o centro de apoio à aprendizagem insere-se no *continuum* de respostas educativas disponibilizadas pela escola.

A ação deste centro organiza-se segundo dois eixos: (i) suporte aos docentes responsáveis pelos grupos ou turmas e (ii) complementaridade, com caráter subsidiário, ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos.

O primeiro destes eixos requer um estreito trabalho colaborativo que pode compreender a planificação conjunta de atividades, a definição de estratégias e materiais adequados, entre outros, que promovam a aprendizagem e a participação no contexto da turma de pertença dos alunos.

Compreende também dimensões mais específicas como a colaboração na definição das adaptações curriculares significativas, na organização do processo de transição para a vida pós-escolar, no desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado, bem como no desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

O suporte aos profissionais da escola assume também uma enorme importância. Por vezes, uma informação que parece irrelevante pode fazer toda a diferença.

Ilustração
A funcionária do refeitório comentou com a professora de educação especial que ao almoço o João escolhe sempre a mesma peça de fruta e depois fica zangado e atira-a ao chão. Quando a professora perguntou quais as possibilidades de escolha, a funcionária respondeu que eram a sempre as mesmas: maçã, banana, pera e laranja. A professora perguntou se a ordem pela qual as frutas eram indicadas era sempre essa, tendo-lhe sido dito que sim. A professora perguntou então se ele escolhia sempre a laranja. A funcionária, admirada, confirmou.
Devido a dificuldades na memória de curto prazo, a última palavra ouvida era a única que o João conseguia recordar. A professora imprimiu as imagens dos diferentes frutos que foram mostradas ao João na hora de escolher. Este escolheu a imagem da banana, disse oralmente a palavra e mostrou-se bastante contente.
Foi necessária, apenas, uma comunicação efetiva.
Traduzido e adaptado de: https://www.autismspeaks.org/sites/default/files/sctk_supporting_learning.pdf

Sempre que os serviços de apoio são orientados no sentido do suporte aos docentes titulares de grupo ou turma, com a finalidade de desenhar atividades de aprendizagem que permitam e incentivem a participação de todos os alunos, a necessidade de apoio individual aos alunos é mais reduzida. Não obstante, algumas situações requerem um apoio mais direto aos alunos. Nestes casos, a ação do centro de apoio à aprendizagem deve complementar o trabalho realizado em contexto de sala de aula, para o desenvolvimento de competências específicas a serem generalizadas para os contextos de vida dos alunos, assumindo sempre um carácter transitório.

O que diz a legislação (n.º 5 do artigo 13.º)

Para os alunos a frequentar a escolaridade obrigatória, cujas medidas adicionais de suporte à aprendizagem sejam as seguintes:

- Adaptações curriculares significativas;
- O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado;
- O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social;

é garantida no centro de apoio à aprendizagem uma resposta que complemente o trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos, com vista à inclusão.

O que diz a legislação (artigo 36.º)

- Os centros de apoio à aprendizagem acolhem as valências existentes no terreno, nomeadamente as unidades especializadas.
- Os alunos apoiados pelos centros de apoio à aprendizagem têm prioridade na renovação de matrícula, independentemente da sua residência.

Todavia, sendo o conceito de centros de apoio à aprendizagem substancialmente diferente do conceito de unidades de apoio especializado, haverá que reavaliar as estratégias de intervenção mais adequadas, a mobilizar para cada aluno em particular.

Recursos indicativos:

Anexo 23 – Instrumento de suporte à autoavaliação da ação do trabalho desenvolvido pelos centros de apoio à aprendizagem.

7.2.2 Escolas de referência no domínio da visão

As escolas de referência no domínio da visão constituem recursos organizacionais específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão.

As escolas de referência no domínio da visão constituem uma resposta educativa especializada, sendo que a qualidade da mesma só é possível mediante a concentração de recursos humanos e materiais altamente especializados.

Com efeito, para que as escolas possam garantir condições de equidade no percurso educativo destes alunos, torna-se necessária a existência de docentes com formação especializada em educação especial no domínio da visão, bem como de equipamentos e outros materiais que permitam o acesso ao currículo.

A expansão do currículo destes alunos, através da introdução de áreas curriculares específicas, revela-se também fundamental quer no que respeita ao acesso aos conteúdos curriculares comuns, quer à autonomia e independência com vista a uma participação ativa nas diferentes atividades e ambientes da escola, bem como da comunidade.

O que diz a legislação (n.º1 do artigo 14 º)

As escolas de referência no domínio da visão constituem uma resposta educativa especializada nas seguintes áreas:

- Literacia braille contemplando a aplicação de todas as grafias específicas;
- Orientação e Mobilidade;
- Produtos de apoio para acesso ao currículo;
- Atividades de vida diária e competências sociais.

O que diz a legislação (n.º3 do artigo 14.º)

Compete aos docentes com formação especializada em educação especial na área da visão:

- Promover o desenvolvimento de competências emergentes da leitura e escrita em braille, na educação pré-escolar;
- Lecionar a área curricular literacia braille contemplando a aplicação de todas as grafias específicas, nos ensinos básico e secundário;
- Assegurar a avaliação da visão funcional tendo por objetivo a definição de estratégias e materiais adequados;
- Promover o desenvolvimento de competências nas seguintes áreas: orientação e mobilidade, produtos de apoio para acesso ao currículo, atividades de vida diária e competências sociais.

Têm prioridade na matrícula ou renovação de matrícula nas escolas de referência no domínio da visão os alunos que necessitam destes recursos organizacionais (n.º 2 do artigo 27.º).

Literacia braille e produtos de apoio para acesso ao currículo

Saber ler e escrever é uma competência fundamental para o sucesso escolar. A escola desempenha um papel central no ensino da leitura e escrita, sendo tão importante o desenvolvimento de competências neste domínio para os alunos que utilizam o braille como para os seus pares que utilizam a escrita a negro.

Na educação pré-escolar, para estas crianças, tal como para todas as outras, é fundamental o contacto precoce com a linguagem escrita. Manipular livros, possibilitando a exploração da escrita em braille, ouvir ler e conversar sobre aquilo que foi lido, revela-se fundamental para o desenvolvimento de conhecimentos precoces sobre a linguagem escrita, bem como sobre a sua relação com a linguagem oral, criando as bases para a posterior aprendizagem formal da leitura e escrita. Estas atividades devem ser desenvolvidas de forma lúdica e significativa para as crianças.

A área curricular *Literacia Braille* contempla, para além da grafia braille para a língua portuguesa, a aprendizagem das grafias específicas e respetivos domínios de aplicação.

Para que possam atingir elevados níveis de proficiência na leitura e escrita em braille, os alunos devem ter acesso a obras literárias e ser estimulados a desenvolver hábitos de leitura. Para o efeito,

as bibliotecas escolares devem dispor no seu acervo de obras adaptadas em braille, de diversos géneros e temáticas.

Para além da utilização do braille, como principal meio de acesso à leitura e escrita, os alunos devem, à medida que progridem na escolaridade, ser ensinados a utilizar, de forma complementar, produtos de apoio para acesso à informação e à comunicação.

Os computadores, equipados com leitores de ecrã e linhas braille, afiguram-se hoje instrumentos fundamentais neste domínio.

O Centro de Recursos da DGE disponibiliza para além de manuais escolares adaptados em braille, obras literárias em braille e em formato Daisy, incluindo algumas das recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura e das indicadas no Programa e Metas Curriculares de Português.

Os produtos de apoio afiguram-se também essenciais para os alunos que não necessitam de recorrer ao braille, mas que requerem materiais de leitura com carateres ampliados, designadamente, teclados ampliados, ecrã com uma dimensão que permita uma leitura confortável e *software* de ampliação. O recurso à configuração das definições do computador, através da utilização dos recursos de acessibilidade do sistema operativo, é por vezes suficiente para possibilitar a leitura sem que seja necessário recorrer a *software* específico de ampliação.

Enquadrado pelo Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio (SAPA), compete ao Ministério da Educação, através da DGE, o financiamento e atribuição de produtos de apoio para acesso ao currículo prescritos pelos centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação (CRTIC).

Outras áreas curriculares específicas

A expansão do currículo destes alunos pode ainda incluir outras áreas curriculares, para desenvolvimento de competências específicas, nomeadamente: (i) Treino de visão; (ii) Orientação e mobilidade e (iii) Atividades de vida diária.

Estas áreas curriculares têm como objetivo promover a autonomia dos alunos e a sua participação na vida da escola e da comunidade.

O **Treino da visão** tem como finalidade potenciar o uso da visão na realização de atividades do dia-a-dia incluindo, para as crianças e jovens em idade escolar, a aprendizagem de estratégias com vista a uma maior eficiência na leitura.

Através da **Orientação e mobilidade** os alunos aprendem a construir um mapa cognitivo do espaço que os rodeia e a deslocar-se nesse espaço, servindo-se para isso de um conjunto de técnicas específicas.

Com a área curricular **Atividades de vida diária**, pretende-se capacitar os alunos para a realização de tarefas do quotidiano, tendo em vista a sua independência, autonomia e socialização.

Aprender: com quem e onde?

- É competência dos docentes com formação especializada em educação especial, na área da visão, o ensino das áreas curriculares específicas;

- As aprendizagens devem ser feitas nos ambientes naturais de vida do aluno, designadamente no contexto da sala de aula e restantes ambientes escolares;
- As aprendizagens devem ser realizadas, sempre que possível, em conjunto com os outros alunos;
- Sempre que a sua especificidade o exija, as atividades podem ser realizadas individualmente, com o docente de educação especial;
- A função de apoio aos docentes, por parte do professor de educação especial, na definição de adaptações ao nível das estratégias, atividades, materiais e formas de organização e gestão da sala de aula, revela-se fundamental para a aprendizagem dos alunos que apresentam problemas de visão;
- A identificação e definição de adaptações ao currículo deve, igualmente, ser realizada em estreita colaboração entre o professor de educação especial e os professores responsáveis pelas diferentes disciplinas;
- A definição das adaptações necessárias deve ter por base os resultados da avaliação da visão funcional.

Linhas orientadoras para a avaliação da visão funcional

- A avaliação deve ser desenvolvida nos ambientes de vida do aluno e incidir nas suas rotinas diárias;
- A participação da família, pelas informações de que dispõe, é essencial para o rigor e autenticidade dos resultados da avaliação;
- As Equipas das Consultas de Baixa Visão podem constituir um recurso valioso no apoio à realização da avaliação da visão funcional.

Recursos indicativos:

Anexo 24 – Exemplos de estratégias de organização e gestão da sala de aula – a sua implementação deve decorrer dos resultados de avaliação da visão funcional.

7.2.3 Escolas de referência para a educação bilingue

As escolas de referência enquanto recursos específicos de apoio

As escolas de referência para a educação bilingue constituem um recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem e à inclusão, visando a implementação de um modelo de educação bilingue, garante do crescimento linguístico, do acesso ao currículo nacional comum e à inclusão escolar e social de crianças e jovens surdos, assegurando, nomeadamente:

O que diz a legislação (artigo 15.º)

- O desenvolvimento da língua gestual portuguesa (LGP) como primeira língua (L1);
- O desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2);
- A criação de espaços de reflexão e formação, incluindo na área da LGP, numa perspetiva de trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais, as famílias e a comunidade educativa em geral.

Compete às escolas de referência para a educação bilingue a organização de respostas educativas diferenciadas, de acordo com níveis de educação/ensino e características individuais dos alunos. Deverá respeitar-se o princípio da equidade educativa, traduzido nas condições de acesso ao currículo e na participação em todas as atividades da escola pelo desenvolvimento de contextos bilingues, garante da inclusão escolar e social das crianças e jovens surdos.

A existência, na escola, de grupos de alunos surdos possibilita a criação de uma comunidade linguística de referência, fundamental para o desenvolvimento da LGP e para a implementação de processos de ensino e aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, desde a educação pré-escolar até ao final da escolaridade obrigatória.
Trata-se de garantir que, à semelhança dos seus pares ouvintes, os alunos surdos possam crescer linguisticamente através de interações comunicativas com parceiros significativos, em contextos bilingues naturais, permitindo-lhes assumirem a sua identidade linguística e cultural e resgatando-os de um isolamento discriminatório.
Constituindo uma resposta especializada, as escolas de referência para a educação bilingue pressupõem uma concentração de recursos humanos e materiais específicos.

Têm prioridade na matrícula ou renovação de matrícula nas escolas de referência para a educação bilingue as crianças e jovens surdos.

Bilinguismo e educação de crianças surdas

Na criança ouvinte a aquisição da linguagem faz-se precocemente através de interações naturais e espontâneas com parceiros significativos, linguisticamente competentes. Na criança surda este processo está naturalmente condicionado pela falta ou diminuição da audição que limita o acesso à língua oral. Embora as limitações auditivas possam ser minoradas por produtos de apoio ou pela melhoria das condições da interação, estes não são, na maioria dos casos, suficientes para que a criança possa utilizar a audição como forma eficaz de acesso à linguagem, sobretudo nos casos em que a perda auditiva é maior. Contudo, a capacidade inata para a linguagem mantém-se inalterada, sendo possível que a criança surda se desenvolva linguisticamente de forma semelhante aos seus pares ouvintes, desde que exposta precocemente a um código visuo-motor ou seja, a uma língua gestual. Neste caso, a língua natural e primeira da criança surda é a língua gestual.

O ensino bilingue para surdos assenta em dois pilares: (i) o reconhecimento da língua gestual como língua natural e primeira das crianças surdas (L1); (ii) o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa como língua segunda (L2), na modalidade escrita e dependendo de capacidades individuais, na modalidade oral.

A intervenção precoce deverá ter início logo que seja conhecido o diagnóstico da surdez. Apoiar os pais na aceitação da surdez, informá-los acerca da importância da exposição precoce à língua gestual e do desenvolvimento de interações comunicativas significativas para o desenvolvimento da criança, esclarecê-los de modo a que possam tomar decisões informadas, são competências das equipas locais de intervenção precoce (ELI) que para tal poderão recorrer aos profissionais das escolas de referência para a

Sem prejuízo de poderem usufruir de qualquer uma das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, definidos no presente quadro legal, os alunos surdos cumprem o currículo comum definido para cada um dos níveis e anos de escolaridade, incluindo as orientações para a educação pré-escolar.

educação bilingue.

A LGP (L1) e a língua portuguesa (L2) são transversais ao currículo desde a educação pré-escolar mas constituem-se como disciplinas autónomas, regidas por programas curriculares próprios, sendo obrigatórias para os alunos surdos que optem pela educação bilingue em escolas de referência e, como tal, a sua avaliação produz efeitos na progressão e certificação dos alunos.

No Jardim de Infância, deverão constituir-se grupos de crianças surdas, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua. A participação em atividades desenvolvidas com crianças ouvintes deverá ser assegurada em momentos específicos, periódicos, planeados pelos profissionais envolvidos.

Sem prejuízo do desenvolvimento de atividades potencializadoras do desenvolvimento global das crianças, a área da comunicação e do desenvolvimento da linguagem adquire um papel preponderante. A sala do Jardim de Infância deverá constituir-se como um espaço bilingue de aquisição da LGP como primeira língua, veiculada por adultos competentes, preferencialmente educadores de infância surdos. Na ausência destes, é imprescindível a presença de um professor surdo. Nos ensinos básico e secundário, os alunos surdos cumprem o seu percurso escolar em turmas de alunos surdos, sem prejuízo da sua participação em atividades desenvolvidas na comunidade escolar. Podem ainda integrar turmas de ouvintes, em grupo, evitando-se o seu isolamento, garantindo-se o acesso às aprendizagens e a tradução por um intérprete de LGP.

É fundamental o **desenvolvimento de atividades de aprendizagem precoce, informal, da leitura e escrita**, as quais poderão ser realizadas de forma complementar à aprendizagem da língua gestual (leitura de histórias em LGP, registos escritos de vários tipos, etiquetagem, organizadores das rotinas diárias). Assim, a criança surda vai-se apropriando da utilidade e das regras de organização da escrita, traduzidos em comportamentos emergentes da escrita, alicerces da sua aprendizagem formal.

A partir do 3º ciclo os alunos surdos iniciam a aprendizagem de uma língua estrangeira escrita, podendo optar por qualquer uma que a escola ofereça.

A carga horária da língua portuguesa L2 e da língua estrangeira L3 não poderá, em nenhum caso, ser inferior à dos alunos ouvintes, podendo ser superior no caso da língua portuguesa L2.

Funções e Competências

A docência da disciplina de LGP é exercida por docentes de LGP, competindo-lhes a lecionação dos programas de LGP L1; o desenvolvimento, acompanhamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem; a elaboração de materiais didáticos de apoio à aprendizagem da LGP; o desenvolvimento de atividades de interação e de divulgação da LGP na comunidade escolar.

A disciplina de língua portuguesa L2 é lecionada por docentes ouvintes com habilitações para tal.

Aos docentes de educação especial, com formação na área da surdez, compete: lecionar turmas de alunos surdos, de acordo com a sua formação profissional e proficiência linguística em LGP; apoiar os alunos surdos no reforço e antecipação das aprendizagens, no domínio da leitura e escrita; elaborar e adaptar materiais sempre que tal seja necessário.

O intérprete de LGP é um mediador da comunicação, não tendo funções docentes. A sua função é a tradução da LGP para a língua portuguesa oral e vice-versa.

7.2.4 Escolas de referência para a intervenção precoce na infância

A imprescindibilidade de uma intervenção em idades precoces para prevenir ou atenuar problemas de desenvolvimento tem vindo a ser demonstrada pela investigação, essencialmente no campo das neurociências. Esta evidência tem reforçado a importância da qualidade das práticas neste domínio, exigindo da parte dos decisores políticos a implementação de medidas que garantam a intervenção precoce na infância (IPI).

A IPI é enquadrada pelo Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro que cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce (SNIPI) desenvolvido através da "atuação coordenada dos Ministérios do Trabalho da Solidariedade e da Segurança Social, da Saúde e da Educação, com o envolvimento das famílias e da comunidade", e define, para cada setor, as suas competências.

O SNIPI tem como público-alvo crianças entre os 0 e os 6 anos com alterações nas funções ou estruturas do corpo que limitam a participação nas atividades típicas para a respetiva idade e contexto social ou com risco grave de atraso de desenvolvimento, bem como as suas famílias.
São objetivos do SNIPI:
(i) assegurar às crianças a proteção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades, através de ações de IPI em todo o território nacional; (ii) detetar e sinalizar todas as crianças com risco de alterações ou alterações nas funções e estruturas do corpo ou risco grave de atraso de desenvolvimento; intervir, após a deteção e sinalização em função das necessidades do contexto familiar de cada criança de modo a prevenir ou reduzir os riscos de atraso de desenvolvimento; (iii) apoiar as famílias no acesso a serviços e recursos da segurança social, da saúde e da educação e (iv) envolver a comunidade através da criação de mecanismos articulados de suporte social. (Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro)

De modo a operacionalizar estas competências, o Ministério da Educação assegura a sua intervenção, no âmbito da parceria intersectorial, através dos seus representantes nas estruturas de coordenação e através dos docentes alocados às escolas de referência para a IPI.

É de referir que o SNIPI se organiza funcionalmente a dois níveis: um focalizado na coordenação e o outro direcionado para a intervenção propriamente dita através das equipas locais de intervenção (ELI).

Estas equipas são constituídas por profissionais da saúde, da educação, de serviço social, terapeutas e psicólogos, sendo o trabalho efetuado junto das crianças e famílias operacionalizado através destas equipas (https://www.dgs.pt/sistema-nacional-de-intervencao-precoce-na-infancia/organizacao/equipas-locais-de-intervencao.aspx).

Competências do Ministério da Educação - Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro

- Organizar uma rede de agrupamentos de escolas de referência para a IPI que integre docentes dessa área de intervenção.
- Assegurar a articulação com os serviços de saúde e de segurança social.
- Assegurar as medidas educativas previstas no PIIP através dos docentes da rede de agrupamentos de escolas de referência.
- Assegurar a transição das medidas previstas no PIIP para o PEI*, sempre que a criança frequente a educação pré-escolar.
- Designar profissionais para as equipas de coordenação regional.

*De acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, trata-se do relatório técnico-pedagógico e, se aplicável, do programa educativo individual.

Competências das equipas locais de intervenção:
Identificar as crianças e famílias imediatamente elegíveis para o SNIPI;
- Assegurar a vigilância às crianças e famílias que não se encontram em situação de serem imediatamente elegíveis mas que apresentam fatores de risco;
- Encaminhar crianças e famílias não elegíveis, mas carenciadas de apoio social;
- Elaborar e executar o PIIP em função do diagnóstico da situação;
- Identificar necessidades e recursos das comunidades da sua área de intervenção, dinamizando redes formais e informais de apoio social;
- Articular, sempre que se justifique, com entidades com responsabilidades no âmbito da proteção infantil;
- Assegurar, para cada criança, processos de transição adequados para outros programas, serviços ou contextos educativos;
- Articular com os docentes das creches e jardim-de-infância em que se encontrem colocadas as crianças integradas em IPI.
(Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro)

O que diz a legislação (artigo 16.º)

- No âmbito da IPI é definida uma rede de escolas de referência;
- As escolas de referência devem assegurar a articulação do trabalho com as ELI a funcionar no âmbito do SNIPI, criado pelo Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro;
- As escolas de referência têm recursos que permitem, em parceria com os serviços de saúde e serviço social, estabelecer mecanismos que garantam a universalidade na cobertura da IPI, a construção de planos individuais tão precocemente quanto possível bem como a melhoria dos processos de transição.

Cabe a estas equipas, em função de cada situação elegível para IPI, delinear um plano individual de intervenção precoce (PIIP) com a família, o qual envolve a avaliação da criança nos seus contextos (familiar e outros) e define as medidas e ações a desenvolver.

Sempre que uma criança transite para a educação pré-escolar ou 1º ciclo e se preveja a necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, o coordenador da ELI deve assegurar que são disponibilizados todos os dados (acordados com a família) à equipa multidisciplinar da unidade orgânica que irá acolher a criança.

Caso se trate de uma situação que implique a mobilização de medidas adicionais ou seletivas, o que virá explicitado no relatório técnico-pedagógico, estas deverão ser articuladas com o PIIP.

Quando se revele necessária a operacionalização de adaptações curriculares significativas o que implica a elaboração de um programa educativo individual, deve ser acautelada a complementaridade entre o PIIP e o PEI.

Reforçar, ainda, que todas as transições devem ser preparadas e planeadas atempadamente. Só assim podem ser perspetivadas as condições para o desenvolvimento e sucesso da criança e bem-estar da família.

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

Os CRTIC no apoio à inclusão

Os CRTIC são serviços especializados que têm como missão apoiar as escolas na promoção do sucesso educativo dos alunos sempre que sejam necessários produtos de apoio, procedendo à prescrição, ao aconselhamento, seleção e adaptação dos mesmos.

O que diz a legislação (artigo 17.º)

- Os centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação (CRTIC) constituem a rede nacional de centros prescritores de produtos de apoio do Ministério da Educação, no âmbito do Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio, nos termos estabelecidos no artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 93/2009, de 16 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 42/2011, de 23 de março.
- Os CRTIC procedem à avaliação das necessidades dos alunos, a pedido das escolas, para efeitos da atribuição de produtos de apoio de acesso ao currículo.
- O acesso aos produtos de apoio constitui um direito garantido pela rede nacional de CRTIC.

Considera-se produto de apoio qualquer dispositivo ou sistema que permita aos alunos realizar uma atividade escolar, que de outra forma não conseguiriam, permitindo o pleno acesso ao currículo e elevados níveis de participação nos diversos contextos de aprendizagem.

Reconhecendo a importância dos produtos de apoio (PA) como mais um pilar na construção da escola inclusiva e a necessidade de uma intervenção atempada próxima da realidade dos alunos, foi criada uma rede de centros de recursos TIC

As equipas dos CRTIC, em articulação com as escolas, trabalham para que os alunos que usam PA alcancem todo o seu potencial através da avaliação das barreiras de acesso ao currículo; da prescrição dos PA mais adequados à aprendizagem e participação; da formação dos alunos e dos profissionais e familiares que com eles interagem; do acompanhamento no desenho de materiais acessíveis e na implementação dos equipamentos na escola; da partilha de informação atualizada no âmbito dos PA; e da revisão periódica das soluções propostas.

O Despacho n.º 5291/2015, de 21 de maio estabeleceu os CRTIC como prescritores de produtos de apoio do Ministério da Educação e Ciência no âmbito do Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio (SAPA) e consagrou as suas atribuições, constituição e competências e a responsabilidade pela monitorização da sua atividade.

OS CRTIC, na qualidade de entidades prescritoras, têm, entre outras, as seguintes atribuições:

- prestação de serviços de informação, formação e aconselhamento, no que respeita à utilização dos produtos de apoio;
- promoção de sessões públicas para a clarificação da utilização de produtos de apoio de acordo com as características dos alunos tendo como destinatários docentes, técnicos e encarregados de educação;
- criação de parcerias que possam enriquecer as dinâmicas do CRTIC.

Nesse sentido, a utilização de produtos de apoio em contexto escolar constitui-se como um fator determinante para a inclusão e o sucesso educativo, permitindo minimizar ou eliminar barreiras no

que respeita ao acesso ao currículo e à participação na vida escolar. Para muitos alunos, os produtos de apoio são essenciais para ler, escrever ou comunicar. Só através do uso de ferramentas específicas, suportadas por estratégias pedagógicas adequadas, estes alunos são capazes de se envolver e participar no quotidiano escolar e progredir na sua aprendizagem.

Os produtos de apoio incluem desde baixas tecnologias, como engrossadores de lápis ou suportes para teclado, a altas tecnologias como computadores ou dispositivos eletrónicos de comunicação aumentativa. Um produto de apoio será adequado a um determinado utilizador se lhe permitir realizar as tarefas e as atividades necessárias nos seus contextos de vida. Nesta perspetiva, a avaliação especializada para efeitos de seleção dos produtos de apoio a prescrever aos alunos é realizada em contexto escolar, com enfoque na interação entre o aluno e o meio. Identificar as atividades a realizar, avaliar as capacidades do aluno requeridas por essas atividades e os contextos nos quais as mesmas serão realizadas, constituem aspetos fundamentais a ter em consideração.

Para uma melhor compreensão…

- Para identificar os produtos de apoio necessários a cada aluno, o CRTIC privilegia uma avaliação em contexto escolar.
- A avaliação deve ser solicitada pelas escolas dos alunos através do preenchimento de formulários disponibilizados por cada CRTIC.
- A participação nas avaliações deve ser articulada com o docente de educação especial, com os pais, técnicos e professores do aluno.
- A escola deve facultar os elementos solicitados pelo CRTIC de forma a preparar a avaliação.
- Após a avaliação, o CRTIC elabora um relatório que envia à escola e equipa educativa do aluno.
- Na sequência do envio do relatório, e caso necessário, o CRTIC prescreve os produtos de apoio para o aluno avaliado.
- A informação sobre a disponibilidade de verba para aquisição de equipamentos é enviada em ofício do Instituto de Gestão Financeira da Educação à direção do agrupamento de escolas do aluno. Os equipamentos devem ser adquiridos com a maior brevidade e, obrigatoriamente, durante o curso do ano civil em que a verba é atribuída. Caso necessário, o CRTIC pode auxiliar na aquisição dos equipamentos.
- Os CRTIC poderão recomendar o encaminhamento para financiamento pela Ação Social Escolar ou por outras entidades financiadoras de produtos de apoio do Ministério da Saúde e do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social.
- As sessões de aconselhamento, informação e formação podem ocorrer durante as visitas de avaliação ou, de acordo com a capacidade e disponibilidade do CRTIC, sempre que as escolas o solicitem. Após aquisição dos produtos recomendados, é frequentemente realizada a modificação e adaptação de equipamentos e de atividades. Podem também ser necessárias sessões de formação com o aluno e com os elementos da equipa educativa e, sempre que necessário, também com a família.
- No caso de alunos impossibilitados de frequentar as aulas de forma presencial por doença crónica ou prolongada, o CRTIC pode apoiar as escolas na procura de soluções de videoconferência que permitam o acompanhamento remoto das atividades escolares.

7.2.6 Centros de recursos para a inclusão (CRI)

Os CRI são serviços especializados, acreditados pelo Ministério da Educação, que têm como missão apoiar as escolas na promoção do sucesso educativo dos alunos com medidas adicionais definidas no RTP e PEI.

O que diz a legislação (artigo 18.º)

- Constitui objetivo dos CRI apoiar a inclusão das crianças e jovens com necessidade de mobilização de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, através da facilitação do acesso ao ensino, à formação, ao trabalho, ao lazer, à participação social e à vida autónoma, promovendo o máximo de potencial de cada aluno em parceria com as estruturas da comunidade.

- Os CRI atuam numa lógica de trabalho de parceria pedagógica e de desenvolvimento com as escolas, prestando serviços especializados como facilitadores da implementação de políticas e de práticas de educação inclusiva.

O processo de reorientação das escolas de educação especial teve como premissa o reconhecimento de que o capital humano desenvolvido nas mesmas não pode nem deve ser dispensado, mas sim colocado ao serviço da inclusão dos alunos com necessidades educativas. Outra das premissas que esteve na base desse processo diz respeito ao reconhecimento de que a frequência de um sistema paralelo de educação contribui para a criação de condições que favorecem a exclusão social.

A criação de uma rede nacional de CRI constituiu assim um ponto de viragem decisivo no sentido da inclusão, incentivando o desenvolvimento de projetos de parceria entre as escolas e estruturas da comunidade com recursos especializados e potencial para apoiar o desenvolvimento das escolas com vista à inclusão.

A ação dos CRI tem como princípios estruturantes: trabalho colaborativo; serviço de proximidade; serviço de retaguarda; intervenção nas pessoas e nos contextos.

Os técnicos dos CRI, enquanto elementos variáveis da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, colaboram no processo de identificação de medidas de suporte, no processo de transição para a vida pós-escolar, no desenvolvimento de ações de apoio à família e na prestação de apoios especializados nos contextos educativos. O tipo de intervenção, bem como a frequência e intensidade dos apoios especializados e o contexto educativo onde são prestados, devem estar definidos no RTP ou PEI.

Apoios especializados em contexto escolar

Os apoios especializados prestados pelos CRI em contexto escolar têm como finalidade contribuir para a melhoria da funcionalidade dos alunos, com vista a otimizar as suas aprendizagens e a elevar os seus níveis de participação, contribuindo para que o aluno alcance os objetivos e competências curriculares estabelecidos.

Nesse sentido, estes apoios especializados destinam-se a reduzir ou eliminar as barreiras que se colocam à aprendizagem e à participação nos diferentes contextos educativos.

O apoio ao desenvolvimento dos processos de transição para a vida pós-escolar, enquadrado no PIT de cada aluno, constitui outra das grandes finalidades dos apoios especializados dos CRI.

Para uma melhor compreensão…

No quadro desta abordagem:

- a intervenção deve ter enfoque nos diferentes ambientes da escola nos quais é suposto o aluno participar, e na interação entre o aluno e esses ambientes, tendo como objetivo eliminar barreiras que dificultam ou impedem o acesso ao currículo e à participação na vida escolar;
- a intervenção dos profissionais dos CRI assume uma função eminentemente colaborativa, mediante a prestação de apoio de retaguarda aos professores, pais, pares e outros profissionais, transversal às diferentes fases de intervenção educativa (avaliação, planeamento e intervenção) e visando a capacitação da equipa educativa;
- a intervenção pode ainda assumir a forma de apoio em grupo, sempre que o desenvolvimento de competências passe pelo contributo dos pares, ou de apoio individual, quando o objetivo é desenvolver competências especificas a serem generalizadas;

Ilustração

O terapeuta da fala facilita a participação do aluno, em contexto de sala de aula, ao nível da comunicação, compreensão e expressão linguística.
Apoio de Consultoria: análise conjunta, com os docentes, acerca do desempenho do aluno nas diversas áreas académicas (ex.: português, matemática, expressões); definição de estratégias a adotar com vista ao sucesso académico (ex.: antecipação e reforço dos conteúdos através de pistas visuais, uso de símbolos para facilitar a compreensão da linguagem) e identificação de facilitadores e barreiras em cada contexto (ex.: atitudes de pares e profissionais).

- as decisões quanto aos apoios especializados necessários e quanto à modalidade ou modalidades de intervenção articulam-se com as medidas adicionais de suporte à aprendizagem e inclusão, no contexto de uma visão holística da intervenção educativa.

Recursos indicativos:

Anexo 25 – Indicadores para a avaliação colaborativa do Plano de Ação dos AE/CRI.

Bibliografia

ANIP. (2016). *Práticas Recomendadas em Intervenção Precoce na Infância. Um guia para profissionais.*

Azevedo, Joaquim (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. V. N de Gaia: Fundação Manuel Leão

Azevedo, Joaquim. (2015). *Nenhum aluno pode ser deixado para trás! É preciso renovar os processos pedagógicos e a organização das escolas.* Comunicação apresentada na Conferência EPIS-Empresários pela Inclusão Social, sob o tema "Escolas de futuro", realizada na Fundação Calouste Gulbenkian, a 17 de março de 2015. Disponível em http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/Nenhum_aluno_pode_ser%20deixado_para_tr%C3%A1s.pdf

Bean, R. & Lillestein, L. (2012). Response to intervention and the changing roles of schoolwide personnel. *The Reading Teacher, 65(7),* 491-501.

Berkeley, S., Bender, W. N., Peaster, L. G. & Saunders, L. (2009). Implementation of response to intervention: A snapshot of progress. *Journal of Learning Disabilities, 42(1),* 85-95.

Booth, Tony & Ainscow, Mel (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools.* CSIE.

Brown, R. I., Schalock, R. & Brown, I. (2009). Quality of life: its aplication to person with intelectual disabilities and their families – introduction and overview. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, V. 6, nº 1*, 2-6.

Brown-Chidsey, R. & Steege, M. (2010). *Response to intervention. Principles and strategies for effective pratice.* N.Y.: The Guilford Press.

CAST (2011). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.

Cosme, Ariana, & Trindade, Rui (2009). As responsabilidade sociais da escola e dos profissionais de educação que aí intervêm: Contributo para um debate. *Cadernos de Pedagogia Social, 3*, 61-73.

Cosme, Ariana, & Trindade, Rui (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico: Perspectivas, questões, desafios e respostas*. Porto: Livpsic.

Cosme, Ariana (2017). Escolas e Professores no Séc. XXI: Exigências, desafios, compromissos e respostas. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 757-776, 2017

Cosme, Ariana, & Trindade, Rui (2017). A atividade curricular e pedagógica dos professores como fonte de tensões e dilemas profissionais: Contributo para uma interpelação sobre a profissão docente [The curricular and pedagogical activity of teachers as source of tensions and professional dilemmas: Contribution to an interpellation of teaching profession]. *Revista Brasileira de Educação*, *69*, 565-587. http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017226928. WoS; Scopus.

Curado, Catarina; Silva, Maria; Duarte, Teresa & Lameira, Sandra (coord.). (2015). *Guia metodológico – Conceção de qualificações baseadas em resultados de aprendizagem*. ANQEP

El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3), 988–1005. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x.

Encarnação, Pedro; Azevedo, Luís; Londral & Ana Rita. (2015). *Tecnologias de Apoio para Pessoas com Deficiência.* Fundação para Ciência e a Tecnologia.

Fernandes, Domingos. (2011). *Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas*. Porto Editora.

Fernandes, D. (2013). Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 21*(78), 11-34. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000100002

Fernandes, D. (2014). Avaliação das aprendizagens e políticas educativas: o difícil percurso da inclusão e da melhoria. In M. L. Rodrigues (Org.), *Quarenta anos de políticas de educação em Portugal: A construção do sistema democrático de ensino* (Volume I, pp. 231-268). Coimbra: Almedina. Disponível em: http://hdl.handle.net/10451/16010

Johnstone, C. (2014). Acesso à Escola e ao Ambiente de Aprendizagem II – Ambiente Físico, Informação e Comunicação. Webinar 11 – Brochura Técnica Auxiliar. Acedido em 29 de janeiro de 2018 em: http://docplayer.com.br/69245912-Brochura-tecnica-auxiliar.html

Katz, J. (2015). Implementing the Three Block Model of Universal Design for Learning: effects on teachers' self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classrooms K-12. *International Journal of Inclusive Education, 19* (1), 1-20. DOI: 10.1080/13603116.2014.881569

Leite, T. (2011). *Currículo e Necessidades Educativas Especiais.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Mendonça, Alberto; Miguel, Cristina; Neves, Graça; Micaelo, Manuela & Reino, Vítor. (2008). *Alunos Cegos e com Baixa Visão. Orientações Curriculares.* DGIDC/DSEEASE.

Meirieu, Phillipe (2002). *A pedagogia entre o dizer e o fazer*. Porto Alegre: Artmed.

Meo, G. (2008). Curriculum planning for all learners: Applying universal design for learning (UDL) to a high school reading comprehension program. *Preventing School Failure, 52*(2), 21-30. doi:10.3200/PSFL.52.2.21-30

Mitchell, David. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-based Teaching Strategies.* (2nd ed. ed.). Routledge.

Nunes, Clarisse & Madureira, Isabel. (2015). Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas.* Vol. 5, n.2: pp. 126 - 143.

O'Mara, Alison; Akre, Benedicte; Munton, Tony; Marrero-Guillamon, Isaac; Martin, Alison; Gibson, Kate; Llewellyn, Alexis; Clift-Matthews, Victoria; Conway, Paul & Cooper, Chris. (2012). Curriculum and access issues for students with special educational needs in post-primary settings: Na international review. *NCSE Research Reports nº: 10*

Palmeirão, Cristina & Alves, Jose Martins. (coord.). (2017). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: Os desafios da escola e dos professores.* Porto: Universidade Católica Editora.

Pereira, Filomena & Micaelo, Manuela. (2013). Criar Pontes para a Inclusão. *Sensos 6*, Vol. III, n. 2, pp. 15-18.

Pereira, Mário. (coord.) (2017). *Pertencer & Participar para Aprende*r. Edição ASSOL.

Rao, K., & Meo, G. (2016). Using Universal Design for Learning to Design Standards-Based Lessons. *Special Issue - Student Diversity, 6* (4), 1-12. DOI: 10.1177/2158244016680688

Roldão, Maria do Céu (2014), "Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados", em Joaquim Azevedo e José Matias Alves (orgs.), Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, 71 Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas, Porto, Universidade Católica Editora, pp.131-140.Disponível em: https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/22381 https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22381/1/Como%20se%20tece%20o%20%28in%29sucesso%20escolar.pdf

Roldão, Maria do Céu & Ferro, Nuno. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de Práticas e Conceções de Avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo*, v. 26, n. 63, pp. 570-594, set./dez. 2015 Disponível em http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ eae/article/view/3671

ROLDÃO, MC e FERRO, N. (2015) O que é avaliar? Reconstrução de práticas e conceções de avaliação. *Estudos de Avaliação Educacional,* São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570-594, set./dez. 2015

Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age.* Alexandria, VA: ASCD.

Sousa, Jerónimo (coord.). (2015). *Avaliação das Políticas Públicas – Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: O Caso dos Centros de Recursos para a Inclusão.* DGE/DSEEAS.

Sousa, Jerónimo & Costa, lsabel. (coord.) (2015). *Necessidades Especiais de Educação: O Terapeuta da Fala em Contexto Escolar.* DGE/DSEEAS.

Sousa, Jerónimo (coord.) Mota, Andreia & Fabela Sérgio (2015). *Necessidades Especiais de Educação. Parceria entre a escola e o CRI: Uma estratégia para Inclusão.*

Trindade, Rui & Cosme, Ariana. (2010). *Todas as aprendizagens são pessoais, mas ninguém aprende sozinho: Gerir a sala de aula como comunidades de aprendizagem*. Curitiba: Editora Melo.

Trindade, Rui, & Cosme, Ariana (2010). *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

UDL-IRN (2011). *Critical Elements of UDL in Instruction* (Version 1.2). Lawrence, KS: Author.

UNESCO. (2015). *Embracing Diversity: Toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments.* Disponível em http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001375/ 137522e.pdf

Verdugo, M. A.; Navas, P.; Gómez, L. E. & Schalock, R. L. (2012). The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56 (II), 1036-1045. https://doi: 10.1111/j.1365-2788.2012.01585.x_150

Sites e Web Pages

http://www.k12.wa.us/Equity/pubdocs/WashingtonModelsfortheEvaluationofBias.pdf

https://specialeducationontario.wikispaces.com/file/view/Modifications+and+Accommodations+by+Jacki+Oxley.pdf

http://www.montgomeryschoolsmd.org/uploadedFiles/departments/hiat-tech/udl/UDL_self_ reflection%20tool.pdf)

https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwigpPSr45TYAhWIYZoKHafwBEEQFggtMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.uvm.edu%2F~cdci%2Fbest%2FMaterials%2FEdmiston%2FUDLTeachingChecklist.docx&usg=AOvVaw22f6ifliHTBDsJZVU09H_f

http://www.wholeschooling.net/InclTchingWeb/SLC/11/11txt.html

http://www.catalogo.anqep.gov.pt/

Respostas sociais de referência

Anexo 26 - Respostas especializadas de apoio social.

Recursos Indicativos

Anexo 1 - Questionário da autoria de Mel Ainscow e Tony Booth, dirigido a professores e outros profissionais da escola, alunos e pais.

Anexo 2 – Instrumento desenvolvido pela *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, no âmbito do projeto *Inclusive Early Childhood Education*.

Anexo 3 – Lista de verificação para autoavaliação da escola - *O que já fez a sua escola para criar um ambiente inclusivo e amigável da aprendizagem?*

Anexo 4 – Lista de verificação para identificação de marcas associadas a preconceitos nos conteúdos pedagógicos.

Anexo 5 – Exemplos de acomodações curriculares.

Anexo 6 - Lista de verificação de acomodações curriculares.

Anexo 7 – Exemplo de instrumento para autorreflexão – Desenho Universal para a Aprendizagem.

Anexo 8 - Exemplo de instrumento de apoio à planificação segundo o *Desenho Universal para a Aprendizagem.*

Anexo 9 - Lista de verificação do professor *Desenho Universal para a Aprendizagem.*

Anexo 10 – Instrumento de reflexão acerca das condições de base à abordagem multinível.

Anexo 11 – Modelo piramidal para organização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão da escola.

Anexo 12 - O papel do psicólogo na abordagem multinível em educação.

Anexo 13 – Exemplo de instrumento para documentação das acomodações curriculares.

Anexo 14 – Exemplo de instrumento para análise da sala de aula – O que procurar na sala de aula?

Anexo 15 – Exemplo de instrumento para Planificação da Aulas.

Anexo 16 – Fatores que afetam de forma significativa o progresso e o desenvolvimento do aluno.

Anexo 17 – Exemplo de Formulário de Relatório Técnico-Pedagógico.

Anexo 18 – Portefólio de Questões para a Exploração das Potencialidades, Expetativas e Necessidades na perspetiva do Aluno.

Anexo 19 – Exemplo de Formulário de Programa Educativo Individual.

Anexo 20 – Exemplo de Formulário de Plano Individual de Transição.

Anexos 21 e 22 – Exemplos de instrumentos de suporte ao Planeamento Centrado na Pessoa.

Anexo 23 - Instrumento de suporte à autoavaliação da ação do trabalho desenvolvido pelos centros de apoio à aprendizagem.

Anexo 24 - Exemplos de estratégias de organização e gestão da sala de aula – a sua implementação deve decorrer dos resultados de avaliação da visão funcional.

Anexo 25 – Indicadores para a avaliação colaborativa do Plano de Ação dos AE/CRI.

Anexo 26 - Respostas especializadas de apoio social.

Anexo 1

Indicadores para a Inclusão	CI	CP	D	MI
DIMENSÃO A CRIAR CULTURAS INCLUSIVAS				
A.1.1 Todos se sentem bem-vindos.				
A.1.2 Os alunos entreajudam-se.				
A.1.3 Os professores colaboram entre si.				
A.1.4 Os professores e os alunos respeitam-se mutuamente.				
A.1.5 Os professores e os pais trabalham em parceria.				
A.1.6 Os professores e a direção da escola trabalham em conjunto.				
A.1.7 A comunidade está envolvida na escola.				
A.2.1 Os professores têm elevadas expectativas para todos os alunos.				
A.2.2 Os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão.				
A.2.3 Todos os alunos são igualmente valorizados.				
A.2.4 A relação professor/aluno é baseada no respeito mútuo.				
A.2.5 A escola procura remover barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos.				
A.2.6 A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.				
DIMENSÃO B CRIAR POLÍTICAS INCLUSIVAS				
B.1.1 Os novos professores são ajudados a integrar-se na escola.				
B.1.2 A escola procura admitir todos alunos da sua área geográfica.				
B.1.3 A escola procura tornar o seu edifício acessível a todos.				
B.1.4 Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.				
B.1.5 As turmas são organizadas de forma a valorizar todos os alunos.				
B.2.1 Todas as formas de apoio são coordenadas.				
B.2.2 As ações de formação ajudam os professores a responder à diversidade dos alunos.				
B.2.3 A escola procura minimizar a exclusão de alunos por motivos disciplinares.				
B.2.4 A escola procura eliminar as barreiras que impedem a frequência escolar.				
B.2.5 A escola procura eliminar a violência escolar.				
DIMENSÃO C PROMOVER PRÁTICAS INCLUSIVAS				
C.1.1 As aulas são planeadas em função da aprendizagem de todos os alunos.				
C.1.2 As aulas encorajam a participação de todos os alunos.				
C.1.3 As aulas promovem a compreensão da diferença.				
C.1.4 Os alunos são ativamente envolvidos na sua própria aprendizagem.				
C.1.5 Os alunos aprendem de forma colaborativa.				
C.1.6 A avaliação promove a aprendizagem de todos os alunos.				
C.1.7 A disciplina no contexto da sala de aula é baseada no respeito mútuo.				
C.1.8 Os professores planificam, ensinam e avaliam em parceria.				
C.1.9 Os professores de apoio promovem a participação e a aprendizagem de todos os alunos.				
C.1.10 Os TPC contribuem para a aprendizagem de todos os alunos.				
C.1.11 Todos os alunos participam nas atividades fora da sala de aula.				
C.2.1 A diversidade dos alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem.				
C.2.2 O saber dos professores é plenamente utilizado.				
C.2.3 Os professores desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação.				
C.2.4 Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados.				
C.2.5 Os recursos da escola são distribuídos de forma justa para que possam poiar a inclusão.				

Traduzido e adaptado de: Mel Ainscow e Tony Booth (2002)

Legenda: CI - Concordo inteiramente; CP - Concordo até certo ponto; D - Discordo; MI - Preciso de mais informação

Anexo 2

Instrumento de Autorreflexão

Ambiente de Educação Pré-Escolar Inclusivo

Este instrumento centra-se nos processos proximais vividos pelas crianças no contexto de educação pré-escolar, com particular atenção para os fatores ambientais que influenciam a participação de cada criança em particular. O instrumento de autorreflexão considera um conjunto de questões, organizadas em 8 dimensões relativas à inclusão, conforme se apresenta em seguida:

Clima geral de acolhimento
Ambiente social inclusivo
Ambiente físico adequado
Materiais para todas as crianças
Oportunidades de comunicação
Ambiente de aprendizagem centrado na criança
Ambiente de ensino-aprendizagem inclusivo
Ambiente de envolvimento da família

Como utilizar as questões para a autorreflexão

As questões do instrumento de autorreflexão foram desenhadas de forma a explicitar o nível de inclusão no contexto de educação pré-escolar, considerando quer os aspetos físicos, quer sociais do ambiente educativo. Desta forma, este instrumento pode constituir-se como um guia para a melhoria de práticas por parte dos diferentes profissionais, a usar individualmente ou em grupo, designadamente por educadores/as de infância e outros profissionais da comunidade educativa, com os pais e as crianças.

O instrumento de autorreflexão pode ser utilizado para diversos fins: (a) explicitar o nível de inclusão no contexto de educação pré-escolar; (b) servir de base à reflexão e discussão acerca da inclusão; (c) descrever e formular áreas problemáticas, estabelecer objetivos de melhoria e planear intervenções para a inclusão na educação pré-escolar; (d) avaliar formas de trabalhar inclusivas.

Ao utilizar o instrumento:

Comece por formular o propósito final da sua autorreflexão.

Que objetivos pretende alcançar com a sua utilização?

Qual o objetivo para a sua instituição de educação pré-escolar?

Quem vai participar?

Familiarize-se com as diferentes áreas e questões e escolha as áreas em que pretende focar-se.

Decida como trabalhar com as questões propostas.

- Leia e reflita sobre cada questão e registe, por escrito, as suas reflexões.
- Registe comentários e exemplos de situações ou atividades que ilustrem e evidenciem as suas reflexões.
- Com base nas suas reflexões, identifique mudanças que considere promotoras da inclusão no contexto da educação pré-escolar.
- Estabeleça objetivos de mudança – qual será a situação quando os objetivos forem alcançados?

Estabelecimento de Educação Pré-Escolar:
Data
Participante(s)
Antes de utilizar o instrumento de autorreflexão reflita para que pretende utilizá-lo?
Depois de utilizar o instrumento de autorreflexão, decida o que poderia ser mudado?
Prioridades de ação:

1. Clima Geral de Acolhimento
1.1. Considera que todas as crianças e respetivas famílias se sentem bem acolhidas?
1.2. Que características fazem do seu contexto de educação pré-escolar um espaço confortável e estimulante para as crianças e para os profissionais?
1.3. Como é que as lideranças promovem uma cultura colaborativa e inclusiva?
1.4. Como é que o seu contexto de educação pré-escolar reflete e valoriza a diversidade da comunidade local?
1.5. Como é promovido nas crianças o sentido de pertença ao grupo de pares?
1.6. Considera que há alguma(s) criança(s) que se possa sentir excluída?
1.7. O que gostaria de mudar?

2. Ambiente Social Inclusivo
2.1. Os profissionais estabelecem uma relação interpessoal com todas as crianças?
2.2. De que forma é facilitada a interação entre pares e o brincar para todas as crianças?
2.3. Como é que todas as crianças são envolvidas nas atividades de grupo?
2.4. Como é que as crianças são encorajadas a respeitar as diferenças existentes no grupo de pares?
2.5. Como é que encoraja as crianças a desenvolver comportamentos positivos?
2.6. O que se faz para que as crianças sejam capazes de resolver conflitos?
2.7. O que gostaria de mudar?

3. Abordagem Centrada na Criança
3.1. As propostas de atividades são pensadas com base nos interesses e escolhas das crianças?
3.2. Dá resposta às opiniões e questões que cada criança expressa?
3.3. Todas as crianças são envolvidas nas decisões que são importantes para elas?
3.4. As transições entre atividades são facilitadas para todas as crianças?

3.5. Sempre que necessário, é disponibilizado um apoio personalizado à aprendizagem (recursos humanos e materiais)?
3.6. Os educadores têm acesso a apoio adicional e/ou externo quando necessário?
3.7. O que gostaria de mudar?

4. Ambiente Físico pensado em função das crianças
4.1. Os espaços interiores e exteriores do estabelecimento são acessíveis a todas as crianças?
4.2. Todas as crianças têm oportunidade de participar?
4.3. Em que medida o estabelecimento de educação pré-escolar é promotor da segurança e saúde de todas as crianças?
4.4. O mobiliário e o equipamento são adequados a todas as crianças?
4.5. Como garante oportunidades para todas as crianças participarem nas atividades fora do estabelecimento (por exemplo excursões, visitas, eventos desportivos, outras)?
4.6. O que gostaria de mudar?

5. Materiais para todas as crianças
5.1. Os brinquedos e materiais são interessantes, facilmente acessíveis e estimulantes para todas as crianças?
5.2. Os brinquedos e os materiais são desafiantes para a iniciativa, independência, exploração e criatividade das crianças?
5.3. Os materiais são utilizados para promover a comunicação, a linguagem, a literacia, a matemática e as ciências?
5.4. Utiliza material adaptado para facilitar o brincar e a aprendizagem de todas as crianças?
5.5. Os brinquedos e os materiais refletem a diversidade cultural?
5.6. Encoraja as crianças a brincar umas com as outras e a partilhar brinquedos e materiais?
5.7. O que gostaria de mudar?

6. Oportunidade de comunicação para todos
6.1. O ambiente facilita a comunicação e o uso da linguagem?
6.2. Em que medida é que as atividades de aprendizagem se centram na linguagem e no raciocínio das crianças?
6.3. Nas conversas com outras crianças, todas têm oportunidades de partilhar ideias, emoções e preocupações?
6.4. De que forma estimula as crianças com diferentes línguas maternas a expressarem-se e a serem entendidas pelas outras crianças e pelos profissionais?
6.5. Utiliza diferentes meios para facilitar a comunicação de todas as crianças (por exemplo, imagens, sinais

gráficos, língua gestual, braille e diferentes meios tecnológicos)?
6.6. O que gostaria de mudar?

7. Ambiente inclusivo de ensino e de aprendizagem
7.1. Todas as crianças participam nas atividades de aprendizagem que se desenvolvem para todo o grupo?
7.2. Existem expectativas elevadas relativamente a todas as crianças?
7.3. Como reconhece os esforços e realizações de todas as crianças?
7.4. Como utiliza a diversidade e as potencialidades e recursos de cada criança nas atividades de aprendizagem?
7.5. Como observa e monitoriza o envolvimento, a aprendizagem e as necessidades de apoio das crianças?
7.6. Os profissionais têm oportunidade de desenvolvimento profissional contínuo relacionado com educação inclusiva?
7.7. O que gostaria de mudar?

8. Ambiente de envolvimento da família*   *Habitualmente refere-se aos pais, mas poderá referir-se a outros familiares ou cuidadores próximos da criança nas atividades de vida diária
8.1. Os pais/famílias sentem-se bem acolhidos e são convidados a participar nas atividades diárias?
8.2. Como é desenvolvida uma relação de confiança com as famílias?
8.3. Os pais estão informados acerca do que se passa nas atividades diárias?
8.4. Como são envolvidos os pais nas decisões relativas à aprendizagem, desenvolvimento e necessidades de apoio dos filhos?
8.5. Como são envolvidos os pais no planeamento, implementação e monitorização do envolvimento e da aprendizagem dos filhos?
8.6. O que gostaria de mudar?

European Agency for Special Needs and Inclusive Education – Tradução e adaptação de Isabel Costa Pinto; Isabel Lopes da Silva; Liliana Marques; Marisa Carvalho e Sofia Ramalho

Anexo 3

O que já fez a sua escola para criar um ambiente inclusivo e amigável da aprendizagem?
Lista de verificação de Autoavaliação

POLÍTICAS DE ESCOLA

A sua escola:

_____ tem uma política clara sobre educação inclusiva;
_____ trabalha em parceria com organizações da comunidade que apoiam a escola na implementação de uma educação inclusiva;
_____ revela evidências de que a direção e os professores compreendem a natureza e a importância de uma educação inclusiva;
_____ fez uma lista das barreiras que impedem a escola de desenvolver um ambiente inclusivo e amigável da aprendizagem e uma lista com formas de ultrapassar essas barreiras;
_____ permite aos seus docentes flexibilidade para procurarem e implementarem métodos de ensino inovadores que ajudem as crianças a aprender;
_____ relaciona-se com a comunidade, é responsiva às suas necessidades e proporciona "trocas de ideias" para despoletar práticas inclusivas;
_____ responde às necessidades dos seus profissionais.

AMBIENTE ESCOLAR

A sua escola:

_____ tem os apoios necessários, bem como mecanismos de monitorização e supervisão;
_____ as instalações da escola são acessíveis;
_____ existe um ambiente saudável e acolhedor;
_____ serve e/ou vende alimentos saudáveis e nutritivos;
_____ tem profissionais especializados que apoiam os docentes, restante comunidade educativa, pais e alunos;
_____ o enfoque é colocado no trabalho em equipa entre professores e alunos.

CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES DOS PROFESSORES

Os professores:

_____ conseguem explicar o significado de educação "inclusiva" e "amigável da aprendizagem", dando exemplos;
_____ acreditam que TODOS os alunos podem aprender;
_____ têm elevadas expectativas em relação a TODOS os alunos;
_____ encorajam TODOS os alunos a terminar a escolaridade;
_____ conhecem os recursos disponíveis para apoiar os alunos;
_____ conseguem identificar e corrigir preconceitos culturais e relativos ao género nos materiais pedagógicos, no ambiente escolar e nas suas próprias práticas de ensino.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Os professores:

_____ frequentam *workshops* sobre o desenvolvimento de salas de aula e de escolas inclusivas e amigáveis da aprendizagem, recebendo regularmente formação avançada;
_____ organizam encontros com outros docentes, pais e elementos da comunidade sobre o desenvolvimento de salas de aula inclusivas e amigáveis da aprendizagem;
_____ recebem apoio continuado com o objetivo de melhorar o domínio dos conteúdos disciplinares;
_____ recebem apoio continuado com o objetivo de desenvolver estratégias de ensino e materiais pedagógicos relacionados com ambientes inclusivos e amigáveis da aprendizagem;

_____ recebem apoio da direção da escola através da implementação de mecanismos de observação e supervisão sistemáticos;
_____ dispõem de um espaço na escola onde podem preparar materiais pedagógicos e discutir ideias.

Alunos:

_____ TODOS os alunos da comunidade, em idade escolar, frequentam a escola;
_____ TODOS os alunos dispõem de manuais escolares e outros materiais adequados às suas características;
_____ TODOS os alunos recebem regularmente informação resultante da avaliação formativa que os ajude a monitorizar os seus progressos;
_____ alunos provenientes de diferentes meios socioculturais e com diferentes capacidades têm iguais oportunidades para aprender e se expressar, na sala de aula e na escola;
_____ TODOS os alunos com absentismo são acompanhados, sendo implementadas ações que permitam reverter essa situação;
_____ TODOS os alunos têm iguais oportunidades para participar em todas as atividades da escola;
_____ TODOS os alunos participam na conceção de orientações e regras, relativas à sala de aula e à escola, no que se refere à inclusão, não discriminação, violência e abuso.

CONTEÚDOS ACADÉMICOS E AVALIAÇÃO

_____ são utilizadas diferentes metodologias de ensino, tais como discussão e *role-play*, de forma a permitir ir ao encontro de diferentes ritmos e estilos de aprendizagem;
_____ os conteúdos curriculares são abordados integrando as experiências de TODOS os alunos independentemente das suas experiências e capacidades;
_____ em todas as áreas curriculares são desenvolvidas atividades de literacia, numeracia e competências da vida diária;
_____ os professores utilizam os recursos locais disponíveis para promover a aprendizagem dos alunos;
_____ os recursos pedagógicos incluem imagens, exemplos e informação sobre diferentes pessoas, incluindo raparigas e mulheres, minorias étnicas, pessoas de diferentes meios socioeconómicos, assim como de pessoas com deficiências e incapacidades;
_____ os alunos têm oportunidade de rever os conteúdos lecionados nas aulas ou de ter apoio tutorial;
_____ os materiais pedagógicos utilizados promovem a adoção de atitudes de respeito, tolerância e conhecimento sobre os contextos culturais dos alunos e outros;
_____ os professores utilizam diversos instrumentos de avaliação de conhecimentos, de capacidades e de atitudes (incluindo de autoavaliação dos alunos), e não apenas testes de avaliação sumativa.

COMUNIDADE

_____ os pais e grupos da comunidade estão disponíveis para ajudar a escola a desenvolver-se no sentido de se tornar num ambiente inclusivo e amigável da aprendizagem;
_____ a comunidade ajuda a escola a identificar os alunos em idade escolar que não frequentam a escola;
_____ os pais recebem regularmente informações sobre a frequência escolar e a aprendizagem dos seus filhos.

Traduzido e adaptado de: UNESCO (2015). Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments (http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001375/137522e.pdf)

Anexo 4

Análise de conteúdos pedagógicos

Uma escola inclusiva é uma escola que valoriza a diversidade, uma escola livre de preconceitos de qualquer natureza (género; orientação sexual; estatuto socioeconómico; deficiência; modelo familiar; aspeto físico, etc.). Os preconceitos podem manifestar-se não apenas através das atitudes da comunidade escolar, mas nos próprios conteúdos pedagógicos (textos de manuais escolares, literatura infantojuvenil, filmes, *software* pedagógico, etc.).

Como identificar marcas associadas a preconceitos nos conteúdos pedagógicos (a análise deve contemplar quer os conteúdos, quer as ilustrações)?

Género/ Sexo	S	N
As personagens masculinas e femininas refletem características tais como liderança, inteligência, imaginação e coragem		
Homens e mulheres são representados como personagens centrais		
Não há diferenciação entre as profissões das personagens masculinas e femininas		
Ausência de uma linguagem estereotipada (ex.: as mulheres conversam/os homens discutem)		
Documentos biográficos ou históricos incluem referências aos contributos quer de homens, quer de mulheres para a sociedade		
Sempre que possível é utilizada uma linguagem neutra, no que se refere ao género (ex.: "pessoas" como referência a grupos de homens e mulheres)		

Multiculturalidade	S	N
Existe um equilíbrio multicultural no que respeita às personagens centrais		
As minorias são representadas enquanto personagens centrais		
Personagens que representam minorias são apresentadas numa diversidades de estilos de vida, em papéis de liderança e tomada de decisões		
Possibilitam uma oportunidade para uma variedade de perspetivas multiculturais		
Ausência de vocabulário racista		
Ausência de linguagem estereotipada		
Documentos biográficos ou históricos incluem pessoas de grupos minoritários, as suas descobertas e contributos para a sociedade		
Uma religião não é percebida como superior às restantes		
São evitadas generalizações simplificadas sobre diferentes religiões		

Pessoas com deficiências	S	N
As qualidades de caráter como liderança, imaginação, coragem e integridade são distribuídas entre pessoas com e sem deficiências		
Pessoas com e sem deficiências são representadas enquanto personagens centrais		
Não há diferenciação entre as profissões das personagens com e sem deficiências		
Pessoas com e sem deficiências são representadas a trabalhar/brincar enquanto colegas		
Pessoas com deficiências são referidas pelos seus nomes e não pelas suas deficiências		
Documentos biográficos ou históricos incluem os contributos para a sociedade de pessoas com deficiências		

Estatuto Socioeconómico	S	N
Pessoas de diferentes grupos sociais são retratadas em diversos papéis (positivos e negativos) e situações, revelando características positivas e negativas (integridade, humildade, inteligência).		
Ausência de generalizações sobre classes ou grupos sociais		
As pessoas são julgadas com base no seu carácter e não no estatuto socioeconómico		
Os materiais proporcionam uma oportunidade de diálogo que considere diferentes perspetivas socioeconómicas		

Famílias	S	N
Para além do modelo de família nuclear tradicional são representados grupos familiares em que existem pais solteiros, filhos adotados, padrastos, pais do mesmo sexo, parentes que vivem com a família, etc.		
É retratada uma grande variedade de experiências de vida		
Pessoas de todos os grupos são representadas numa variedade de vestuário, hábitos alimentares, atividades, etc.		
Homens e mulheres são representados em papéis tradicionais e não tradicionais (na família, no trabalho, em atividades de lazer, etc.)		

Traduzido e adaptado de: http://www.k12.wa.us/Equity/pubdocs/WashingtonModelsfortheEvaluationofBias.pdf

Anexo 5

Exemplos de acomodações curriculares

- Disponibilizar notas fotocopiadas (ou um guia de estudo) a alunos com dificuldades na coordenação oculo-manual, evitando que tenham de copiar do quadro.
- Utilizar organizadores gráficos.
- Organizar o espaço de sala de aula de forma a não conter estímulos que possam ser distrativos para os alunos.
- Apresentar sugestões para a gestão do tempo, por exemplo, através da colocação de post-its na mesa.
- Usar materiais visuais e concretos nas aulas.
- Usar produtos de apoio quando necessário.
- Dar instruções claras aos alunos, uma de cada vez, não sobrecarregando os alunos com muitas informações ao mesmo tempo.
- Colocar na sala de aula pistas visuais que induzam a comportamentos apropriados.
- Disponibilizar tempo extra para o processamento de informação.
- Utilizar um tamanho de letra superior sempre que adequado.
- Disponibilizar suportes auditivos para limitar a quantidade de texto que o aluno deve ler.
- Manter a proximidade ao aluno.
- Colocar "lembretes" na mesa do aluno, como por exemplo, listas de vocabulário, alfabeto, …
- Proporcionar o uso de espaços alternativos para trabalhar tarefas específicas.
- Dar *feedback* contínuo.
- Prestar atenção à iluminação do espaço da sala de aula.
- Permitir que o aluno dê respostas orais em vez de utilizar a escrita para demonstrar a compreensão de conceitos.
- Permitir que o aluno disponha de mais tempo na concretização das tarefas.

Traduzido e adaptado de: https://www.thoughtco.com/accommodations-to-support-student-success3110984

Anexo 6

Lista de verificação de Acomodações

Ambientais	Organizacionais	Motivacionais	Apresentação	Avaliação
• utilização de gráficos • trabalho de pares • organização de pequenos grupos • utilização de computadores • utilização de espaços exteriores • oportunidade para se movimentar na sala de aula • utilização de exemplos com imagens da vida real • espaço na sala para trabalhos práticos • organização de grupos flexíveis • organização de locais para tarefas específicas • estar perto/longe de distrações • trabalhos de casa que envolvam a família • utilização de secretárias amovíveis • organização dos espaços de forma a possuir visibilidade, acessibilidade e permitir movimentação de todos	• códigos de cores • rótulos • pistas através de imagens • numeração sequencial de passos a percorrer • caixas para guardar materiais • rotinas de aprendizagem • organizadores gráficos para a escrita • lembretes diários • calendários com datas importantes assinaladas • uso de gráficos e outras formas de organizar o que os alunos aprenderam • ensino da gestão de tempo • ensino de métodos de estudo • ensino de como tirar notas • desenvolvimento de capacidades de autodeterminação e competências de comunicação • estratégias de resolução de conflitos • indicação clara de transição de assuntos	• apresentação de situações da vida real • estabelecer *links* entre a tarefa e a experiência do aluno • uso de materiais concretos • visitas de estudo • reforço positivo • privilégios/ recompensas • uso de materiais de aprendizagem diversos • trabalho a pares • sessões de treino para os testes • uso de tecnologia • uso de gráficos e outros métodos para organizar o que os alunos aprendem • uso do humor • organizar um programa de "colega de estudo" • comunicar frequentemente ao aluno o reconhecimento pelo seu esforço • uso de sinais para ajudar o aluno a permanecer na tarefa (pistas privadas); • reforço diário •aconselhamento • desenvolvimento cooperativo de comportamentos e rotinas em sala de aula • uso consistente de rotinas da sala de aula • resposta consistente e regular aos comportamentos inapropriados • uso de linguagem inclusiva e de incentivo ao sucesso do grupo	• revisão e repetição • ensino em pequenos grupos • verificação regular da compreensão de conteúdos e instruções • apresentação oral e visual • uso de tecnologia • códigos de cores • dar tempo aos alunos para pensar • providenciar um ensino cinestésico • apresentação faseada de novos conceitos • alternativas para formato de pergunta / resposta • dar exemplos • sugerir mnemónicas • uso de rimas, música • uso de tamanho de letra grande; papel colorido; divisão da página em secções devidamente marcadas; eliminação de elementos distrativos da folha; uso de amplos espaços em branco	• uso de pistas visuais • uso de dicionários • lembretes de regras • uso de exemplos da vida real • debates/*brainstorming* • tempo disponibilizado • grupos cooperativos • uso da tecnologia • uso de um quadro com vocabulário • ensino de verificação ortográfica, nomeadamente através da soletração • uso de vocabulário previamente ensinado • provas orais • materiais de leitura gravados em áudio • leituras curtas • uso de exemplos concretos ou suportes visuais no ensino de conceitos abstratos • uso de notas fotocopiadas • técnicas de avaliação variadas: escolha múltipla, respostas curtas, preenchimento de espaços em branco, correspondência, etc. • uso frequente de questionários curtos • permissão de pausas durante um teste • realização de testes sem limite de tempo • fazer revisões utilizando questões semelhantes às dos testes • possibilitar testes orais • permitir o uso do processador de texto • permitir o uso da calculadora • fornecer testes em formato ampliado • realizar testes com consulta do livro • realizar o teste em sala à parte • fornecer folha de resposta de acordo com a disciplina (ex.: papel quadriculado para matemática) • fornecer testes/exames em formatos alternativos. Ex.: áudio, Braille, etc.

Traduzido e adaptado de:
https://specialeducationontario.wikispaces.com/file/view/Modifications+and+Accommodations+by+Jacki+Oxley.pdf

Anexo 7

Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)
Questões para autorreflexão

Instrumento para suporte à reflexão sobre a prática docente.

- **Os materiais que apresento na aula são diversificados?**

(Formatos adicionais podem incluir: vídeo, demonstração, diagramas, gráficos, modelos, materiais manipulativos ou interativos.)

Maioritariamente textos	Por vezes incluem formatos adicionais	Muitas vezes incluem formatos adicionais	Por norma incluem formatos adicionais

- **A documentação que distribuo aos alunos (fotocópias) é diversificada?**

(*Scaffolds* podem incluir: imagens de suporte à compreensão ou vocabulário, diagramas, mapas concetuais, uso efetivo dos recursos do texto para melhorar a compreensão.)

Maioritariamente são uma apresentação linear do textos	Por vezes incluem *scaffolds* adicionais	Muitas vezes incluem *scaffolds* adicionais	Por norma incluem *scaffolds* adicionais

- **Os materiais que disponibilizo aos alunos são acessíveis?**

Maioritariamente em suporte de papel	Alguns são digitalmente acessíveis permitindo a leitura através do computador	Alguns são digitalmente acessíveis permitindo que os alunos possam responder usando o computador	A maioria é digital, acessível e passível de ser usada em casa	Todos são digitais, acessíveis e passíveis de serem usados em casa

. . . . . .

- **Permito que os alunos escolham a forma (ferramenta) de resposta?**

(Por exemplo, escrever em vez de falar, escrever no teclado em vez de escrever no caderno, utilização de *software* de suporte à leitura ou à escrita, desenho digital, etc)

(Exemplos de ferramentas: para a leitura - leitor de ecrã; para a escrita - teclado, gravação áudio, ditado para *software* de reconhecimento de voz, desenho digital, para falar - tabelas de comunicação, bancos de palavras, processador de texto)

Todos têm de usar as mesmas ferramentas	São disponibilizadas as ferramentas para uma dada atividade em função das necessidades	A utilização de ferramentas não é restrita a determinados alunos mas a sua disponibilidade na sua utilização é limitada	É disponibilizada uma variedade de ferramentas para todos os alunos

- **Existem rotinas relacionadas com a escolha de ferramentas a utilizar?**

Os alunos necessitam que lhes sejam indicadas as ferramentas a usar em cada atividade	Encontram-se definidas rotinas e estruturas para escolha das ferramentas	Os alunos compreendem e utilizam rotinas para uma escolha autónoma das ferramentas a utilizar

. . . . . .

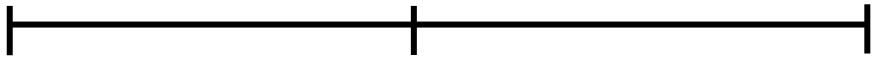
- **Que parte da minha prática pedagógica é realizada em grande grupo *vs.* pequenos grupos?**

100% em grande grupo	Maioritariamente em grande grupo	50/50	Maioritariamente em pequenos grupos	100% em pequenos grupos

- **Como escolho as atividades a serem realizadas em pequenos grupos?**

Com base na sua viabilidade	Com base na diversidade de interesses e necessidades de aprendizagem	Em função das necessidades da turma (nenhuma criança é deixada para trás)	Os alunos escolhem as atividades que melhor os ajudam a alcançar os objetivos da aprendizagem

- **Existem rotinas relativas ao trabalho em pequenos grupos?**



Os alunos necessitam de muitas orientações para que consigam trabalhar em pequenos grupos

Estão definidas várias estruturas para trabalho em pequenos grupos tendo por base os objetivos das atividades

As estruturas estão tão bem definidas que os alunos podem espontaneamente trabalhar em pequenos grupos sem perda de tempo útil

. . . . . .

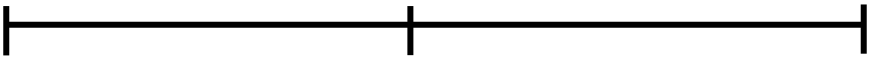
- **Consigo identificar que ferramentas e metodologias melhor funcionam com cada aluno?**

Não sei o que funciona melhor com os meus alunos

Tenho uma ideia daquilo que melhor funciona com cada um dos meus alunos

Tenho um sistema para documentar/identificar as ferramentas mais adequadas aos meus alunos

- **Como é que ajudo os alunos a tomarem consciência daquilo que melhor funciona com eles?**

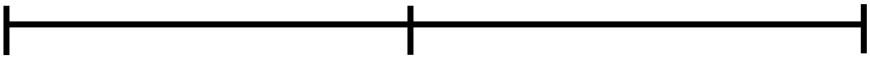


Fazer escolhas regularmente poderá traduzir-se numa maior compreensão dos alunos sobre as suas próprias necessidades

Peço aos alunos para refletirem sobre a adequação das escolhas que fizeram

Criei um sistema para os alunos avaliarem a adequação das suas escolhas

- **Os meus alunos compreendem as possibilidades de escolha que têm disponíveis?**



Os alunos baseiam as suas escolhas naquilo que parece mais “divertido” ou “fácil”

Os alunos são capazes de apresentar algumas razões para explicar que escolhas são mais adequadas para si

Os alunos conseguem articular os seus estilos de aprendizagem com as razões que justificam uma determinada escolha

- **Existem rotinas na realização de escolhas?**

As opções são previamente e devidamente explicadas

Estão estabelecidas rotinas e estruturas para a realização de escolhas

Os alunos compreendem e utilizam rotinas para realizar escolhas significativas autonomamente

. . . . . .

- **Possibilito opções para os TPC e atividades da sala de aula?**

(As opções podem incluir, por exemplo: desenhos, manipulação de objetos, fotografias)

Todos realizam as mesmas tarefas do mesmo modo – com acomodações para aqueles que necessitam	As tarefas são diferenciadas em função das necessidades dos alunos	São possibilitadas opções a todos os alunos para algumas tarefas	As opções são desenhadas de forma a eliminar barreiras e por norma são possibilitadas a todos os alunos

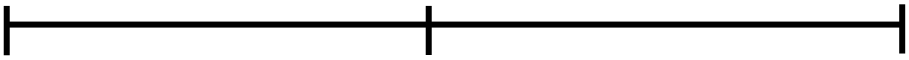
- **Possibilito opções relativamente aos produtos resultantes de projetos?**

(Exemplos: atividades com várias etapas ou projetos a longo termo, ou tarefas com produtos múltiplos)

Os projetos são realizados por todos da mesma forma	Possibilito duas ou mais escolhas para os produtos resultantes dos projetos	Asseguro-me de que há produtos opcionais que permitem eliminar barreiras para a maioria dos alunos	As escolhas são feitas pelos alunos existindo possibilidades para que todos os alunos demonstrem as suas aprendizagens

- **Possibilito escolhas para os alunos responderem às questões colocadas na sala de aula?**

(As opções podem incluir: desenhos, demonstrações, manipulação de objetos, resposta anónima, conversa com um colega)



É sempre requerida uma resposta oral ou escrita	Por vezes permito outro tipo de respostas	Por norma existe uma diversidade de opções

- **Disponibilizo *scaffolds* (suporte adicional) para a resposta a questões colocadas na sala de aula?**

(*Scaffolds* podem incluir: colocar questões simplificadas, respostas de escolha múltipla, apresentação das questões com suporte visual adicional)

Não coloco questões aos alunos que não conseguem responder	Disponibilizo suporte adicional para alunos previamente identificados	Disponibilizo suporte adicional para algumas questões de forma a responder às necessidades da turma	Por norma disponibilizo suporte adicional

Traduzido e adaptado de:
http://www.montgomeryschoolsmd.org/uploadedFiles/departments/hiattech/udl/UDL_self_reflection%20tool.pdf

Anexo 8

PLANIFICAÇÃO

Aula:	____ /____ / _____					Disciplina:			
Conteúdo(s) programático(s):									
Objetivo(s):									
Metodologias e materiais	Barreiras que coloca a alguns alunos						Soluções para eliminar as barreiras identificadas ao nível dos…		
	Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D	Aluno E	Identificação das barreiras	… meios de envolvimento	… meios de representação	… meios de ação e expressão
	X								
		X							
			X						
				X					
					X				

Anexo 9

Desenho Universal para a Aprendizagem

Lista de verificação do professor

Crio um ambiente de aprendizagem em que...

1. as ideias e a informação são representadas de várias maneiras?

   - Descreve claramente o conteúdo das suas aulas e as suas expectativas relativamente aos alunos.
   - Apresenta a informação em vários formatos (por exemplo: exposição, texto, gráficos, áudio, vídeo, exercícios práticos).
   - Inicia cada aula com um esboço ou visão geral do que será abordado.
   - Resume os pontos-chave ao longo da aula e vincula esses pontos ao conhecimento geral e aos conceitos específicos.
   - Disponibiliza *online* informação equivalente aos documentos distribuídos em papel e providenciam conteúdos de leitura em diferentes formatos, como áudio e vídeo.
   - Utiliza tecnologias que melhoram a aprendizagem.

2. os alunos podem expressar a sua compreensão dos conteúdos de várias formas?

   -Encoraja os alunos a demonstrar conhecimentos e capacidades de maneiras diferentes além dos testes e exames tradicionais (por exemplo, ensaios escritos, projetos, portefólios, revistas).
   -As avaliações medem o sucesso dos alunos quanto aos objetivos de aprendizagem.
   -Incorpora tecnologias que facilitam a comunicação e a participação dos alunos.
   -Permite que os alunos entreguem os seus trabalhos eletronicamente.

3. os alunos têm múltiplas oportunidades de envolvimento?

   -Expressa entusiasmo por cada tópico que ensina e explica o significado do mundo real.
   - Desafia os alunos com atividades significativas.
   - Cria um clima de sala de aula em que a diversidade estudantil é respeitada.
   - Faculta feedback imediato e instrutivo sobre as atividades.
   - Complementa atividades expositivas e de leitura com suportes visuais (por exemplo, fotografias, vídeos, diagramas, simulações interativas).

Se respondeu **SIM** à maioria ou a todos os itens, parabéns! Consegue chegar a mais alunos através dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem.

Traduzido e adaptado de:
https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwigpPSr45TYAhWIYZoKHafwBEEQFggtMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.uvm.edu%2F~cdci%2Fbest%2FMaterials%2FEdmiston%2FUDLTeachingChecklist.docx&usg=AOvVaw22f6ifIiHTBDsJZVU09H_f

Anexo 10

Instrumento de reflexão acerca das condições de base à abordagem multinível

Esta atividade foi desenhada para apoiar a análise da realidade atual de uma dada escola em termos dos elementos essenciais da abordagem multinível. Pretende-se que, individualmente ou em grupo, se reflita acerca da sua escola/agrupamento considerando as questões orientadoras apresentadas na tabela abaixo.

A atividade inclui uma tabela com questões orientadoras, organizadas em função dos elementos essenciais das abordagens multinível (Responsabilidade Coletiva; Equipas Educativas; Lideranças; Serviços/Apoios; Eficácia e Inovação, Monitorização e Avaliação).

	Questões orientadoras	Realidade atual	Realidade desejada	Próximos passos
Responsabilidade coletiva	Na escola, acreditamos que todos os alunos podem aprender? Na escola, assumimos a responsabilidade de fazer com que todos os alunos aprendam? Na escola, todos têm a possibilidade de participar nas ações e decisões?			
Equipas educativas	Na escola, temos oportunidades regulares para a concretização de trabalho colaborativo? Na escola, todos os professores integram e participam em equipas de trabalho? Na escola, as equipas de trabalho estão orientadas para o sucesso dos alunos? Na escola, o trabalho			

	Questões orientadoras	Realidade atual	Realidade desejada	Próximos passos
	colaborativo é avaliado?			
Lideranças	Na escola, as lideranças (superiores e intermédias) estão orientadas para o sucesso dos alunos e da escola? Na escola, as lideranças são abertas à inovação e melhoria? Na escola, as lideranças dão apoio e participam nos projetos e atividades? Na escola, as lideranças estimulam o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional dos docentes?			
Serviços/Apoios	Na escola, existem modalidades diferenciadas de apoio/suporte em diferentes áreas (aprendizagem, comportamento)? Na escola, existem ações/projetos/medidas de intervenção universal e			

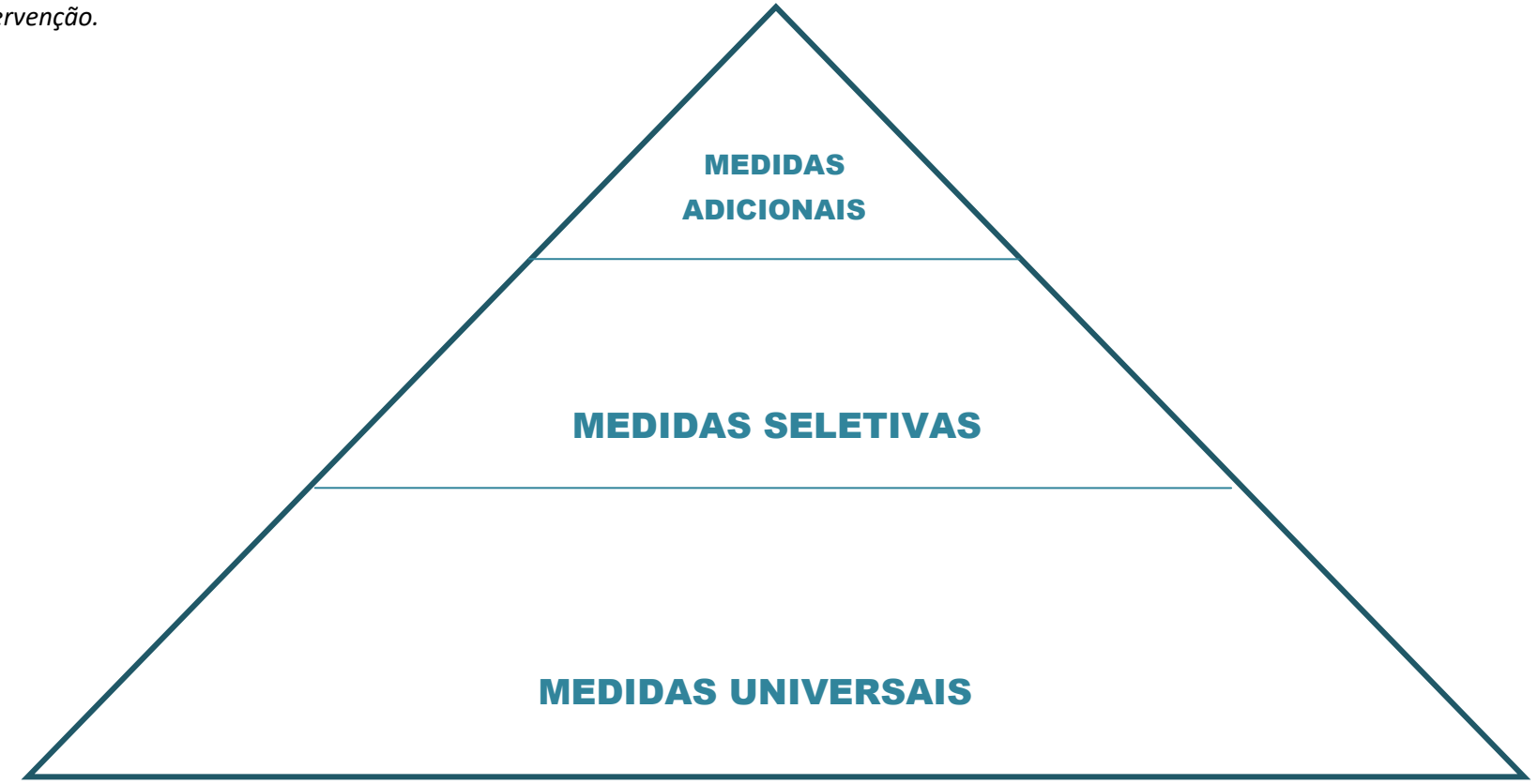
	Questões orientadoras	Realidade atual	Realidade desejada	Próximos passos
	atempada? Na escola, existem mecanismos de identificação de alunos em situação de risco? Na escola, as práticas, modalidades e serviços de apoio/suporte são monitorizadas e avaliadas em termos de processos e de produtos?			
Eficácia e Inovação	Na escola, existe a preocupação de desenvolver práticas adequadas e sustentadas na literatura científica? Na escola, os projetos/ações/medidas são pensadas numa lógica de modelo de resolução de problemas e sustentados na literatura científica? Na escola, há momentos intencionais de partilha e reflexão sobre as práticas com implicações nas ações futuras?			

	Questões orientadoras	Realidade atual	Realidade desejada	Próximos passos
	Na escola, há oportunidades de desenvolvimento profissional dos diferentes intervenientes (formação, por exemplo)?			
Monitorização e avaliação	Na escola, estabelecemos metas de trabalho? Na escola, consideramos diferentes domínios e indicadores para monitorizar e avaliar os processos e os produtos de aprendizagem? Na escola, existem mecanismos sistemáticos de monitorização e de avaliação dos resultados dos alunos bem como das práticas dos professores? Na escola, os resultados obtidos servem para orientam e melhorar os objetivos e práticas?			

Anexo 11

Organização multinível dos serviços/apoios da minha escola

Preencha a pirâmide com os serviços/apoios/medidas existentes na sua escola/agrupamento, considerando o tipo, intensidade e frequência de intervenção.



Anexo 12

O papel da/o psicóloga/o na abordagem multinível em educação.

Autoavaliação face à implementação do modelo

A grelha que se segue consiste num instrumento de autoavaliação a ser utilizado por profissionais responsáveis pela coordenação de projetos de base multinível em educação. Entendemos que o psicólogo tem aqui um papel determinante.

Propomos a realização do instrumento de autoavaliação, facilitando a reflexão pessoal acerca de pontos fortes e áreas de melhoria profissional tendo em vista a adoção do modelo.

1 – Domínio total; 2 – Domínio parcial; 3 – Sem domínio

Domínio	Competência	Autoavaliação
Dados	1. Conhece múltiplas técnicas de recolha e de análise de dados e sua utilização no âmbito do modelo.	**1 2 3**
	2. Consegue apoiar a escola na utilização de fontes diversificadas de dados com recurso a diferentes instrumentos.	**1 2 3**
	3. Consegue apoiar e formar a equipa envolvida no processo de resolução de problemas baseado em dados.	**1 2 3**
Práticas	4. Conhece as características essenciais do modelo multinível.	**1 2 3**
	5. Consegue ajudar a escola a operacionalizar o modelo em termos das suas características essenciais (p.e. organização dos serviços em níveis, utilização de práticas sustentadas, ...)	**1 2 3**
	6. Conhece conteúdos específicos relacionados com a(s) área(s) de intervenção (aprendizagem, leitura, escrita, matemática, comportamento, ...).	**1 2 3**
	7. Consegue apoiar e formar a equipa envolvida na(s) área(s) de intervenção (aprendizagem, leitura, escrita, matemática, comportamento, ...).	**1 2 3**
Sistema	8. Consegue fazer a gestão/coordenação adequada de equipas de trabalho.	**1 2 3**
	9. Consegue facilitar/gerir reuniões de equipa de trabalho.	**1 2 3**
	10. Consegue comunicar de forma efetiva com os diferentes elementos e estruturas da escola bem como com a comunidade.	**1 2 3**
	11. Consegue apoiar a escola na organização de equipas de trabalho e em garantir a implementação e sustentabilidade de projetos de base multinível.	**1 2 3**

II. ***O papel do psicólogo na abordagem multinível em educação.***

A minha ação...

Propõe-se a elaboração de uma breve reflexão acerca do papel do psicólogo na abordagem multinível em educação, com referência aos planos para o futuro em termos da utilização do modelo.

Anexo 13

	Acomodações Curriculares Informação/Documentação	Nomes dos Alunos					
	Professor(a): _____ Turma/Disciplina: _____ Data: _____						
Localização do aluno na sala de aula	1. Sente o aluno de frente para o quadro						
	2. Sente o aluno perto do professor/apresentação						
	3. Fique de pé junto ao aluno quando está a dar orientações/apresentação						
	4. Sente o aluno junto de um colega modelo positivo						
Apresentação do conteúdo	1. Faculte pistas visuais/gráficos/pré e pós organizadores						
	2. Assegure-se que as orientações são compreendidas						
	3. Faculte exemplo do produto final						
	4. Faculte esboços escritos/notas orientadoras/notas impressas						
	5. Segmente apresentações longas						
	6. Ensine através de abordagens multissensoriais/manipulativas						
	7. Verifique oralmente a compreensão dos pontos-chave						
	8. Escreva os pontos-chave no quadro						
	9. Faculte tempo para responder a perguntas						
	10. Ensine o vocabulário previamente						
	11. Modele/demonstre/simule conceitos						
	12. Use o computador para apoiar o ensino						
Tarefas e fichas de trabalho	1. Faculte pistas visuais/gráficos/pré e pós organizadores						
	2. Assegure-se que as orientações são compreendidas						
	3. Faculte exemplo do produto final						
	4. Faculte esboços escritos/notas orientadoras/notas impressas						
	5. Segmente apresentações longas						
	6. Ensine através de abordagens multissensoriais/manipulativas						
	7. Verifique oralmente a compreensão dos pontos-chave						
	8. Escreva os pontos-chave no quadro						
	9. Faculte tempo para responder a perguntas						
	10. Ensine o vocabulário previamente						
	11. Modele/demonstre/simule conceitos						
	12. Use o computador para apoiar o ensino						
Testes	1. Permita a consulta de apontamentos/notas						
	2. Use preferencialmente itens de escolha múltipla						
	3. Permita aos alunos responder através de um gravador						
	4. Utilize testes curtos em vez de longos						
	5. Use testes orais						
	6. Permita aos alunos escrever na folha de teste						
	7. Permita tempo extra no teste						

Testes	8. Permita a realização do teste em outro local						
	9. Permita a realização do teste num outro horário (flexibilização)						
	10. Faculte o teste em outro formato						
	11. Permita que o aluno responda através de computador						
	12. Permita a transcrição do teste						
Compe-tências organizativas	1. Treine competências organizativas						
	2. Utilize um bloco de notas com as tarefas e trabalhos de casa/planeamento						
	3. Permita pausas em tarefas longas						
Comportamento	1. Utilize estratégias de autodeterminação						
	2. Utilize regras simples e claras						
	3. Assinale as respostas certas, não as erradas						
	4. Implemente um sistema de gestão de comportamento						
	5. Permita saídas/entradas da sala de aula/pequenas pausas						
	6. Utilize semanalmente instrumentos para registo do comportamento						

Anexo 14

O QUE PROCURAR NA SALA DE AULA?

Utilize esta Lista de verificação para analisar a sua sala de aula ou, enquanto amigo crítico, observar a sala de aula de colegas. Que evidências encontra de "sinais positivos" e de "possíveis razões para preocupação"? Qual o impacto nos alunos da turma? Discuta as suas observações com outros profissionais, ou, caso se trate de um amigo crítico, com o professor da turma.

	Sinais Positivos	**Possíveis razões para preocupação**
Mobiliário	☐ Cadeiras à volta das mesas para facilitar a interação. ☐ Espaços confortáveis para aprender.	☐ Secretárias em filas viradas para a frente.
Paredes	☐ Preenchidas com projetos dos alunos. ☐ Evidências de trabalho colaborativo entre os alunos. ☐ Cartazes ou listas criados pelos alunos e não pelos professores. ☐ Informações sobre, e lembranças de, aqueles que passam tempo juntos na sala de aula.	☐ Paredes despidas. ☐ Decoradas com cartazes comerciais. ☐ Listagem de consequências por mau comportamento. ☐ Lista de regras criadas pelo adulto. ☐ Quadro com estrelas ou outras evidências de que os alunos são recompensados ou classificados. ☐ Os trabalhos dos alunos estão expostos mas parecem (a) demasiado perfeitos ou (b) apenas "o melhor" trabalho dos alunos ou (c) parecem todos idênticos.
Sons	☐ Ruído frequente decorrente das atividades e da troca de ideias.	☐ Frequentes períodos de silêncio, a voz do professor é mais alta ou mais frequentemente ouvida.
Localização do professor	☐ Normalmente a trabalhar com os alunos.	☐ Usualmente em frente e ao centro.
Voz do professor	☐ Respeitosa, genuína e calorosa.	☐ Controladora e imperativa. ☐ Condescendente.
Reações dos alunos a visitas	☐ Acolhedor e ansioso por explicar o que estão a fazer ou para usar o visitante como recurso.	☐ Ou não responde ou está ansioso por distrair-se do que está a fazer.
Discussão na sala de aula	☐ Os alunos dirigem-se diretamente uns aos outros. ☐ Ênfase na exploração aprofundada de questões complexas. ☐ Os alunos colocam questões pelo menos tão frequentemente como o professor.	☐ As interações envolvem (ou são dirigidas pelo) professor. Os alunos aguardam serem chamados. ☐ Ênfase em factos e nas respostas corretas. ☐ Os alunos competem para serem os primeiros a responder às perguntas do professor.
Tarefas	☐ Diferentes atividades ocorrem ao mesmo tempo.	☐ Todos os alunos fazem o mesmo.
A escola	☐ Atmosfera convidativa. ☐ Os trabalhos dos alunos preenchem os corredores. ☐ Os funcionários administrativos são acolhedores para visitantes e alunos. ☐ Os alunos ajudam no refeitório, na biblioteca, etc.	☐ Rigidez institucional. ☐ Prémios e troféus são exibidos, sugerindo que a ênfase é colocada no triunfo e não na comunidade.

Traduzido e adaptado de: http://www.wholeschooling.net/InclTchingWeb/SLC/11/11txt.html

Anexo 15

Planificação das Aulas

Numa escola inclusiva é essencial planificar as aulas de acordo com as características diversas dos alunos. Para organizar o plano de aulas reflita:

✓	**O que** vou ensinar (tópicos, conteúdos)?
✓	**Por que razão** vou ensinar (metas/objetivos)?
✓	**Como** vou ensinar (metodologias/processos)?
✓	**O que** já sabem os alunos (conhecimentos prévios)?
✓	**O que** irão os alunos fazer (atividades)?
✓	**Como** vou gerir a aula (incluindo a organização dos espaços físico e social)?
✓	**Será que** as atividades são apropriadas a TODOS os alunos?
✓	**Será que** os alunos terão oportunidade de trabalhar a pares ou em pequenos grupos?
✓	**Como** vão os alunos registar aquilo que fizerem (produtos da aprendizagem)?
✓	**Como** saberei se os alunos aprenderam (*feedback* e avaliação)?
✓	**O que** faremos a seguir? (reflexão e planificação futura)?
✓	Há alunos na turma que precisam de suportes adicionais?
✓	Que tipo de suporte será necessário disponibilizar a esses alunos?
✓	Será necessário ajudá-los individualmente?
✓	Será necessário assegurar que se encontram sentados num local apropriado da sala de aula?

Lista de verificação construída com base em: UNESCO (2015). Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments (http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001375/137522e.pdf).

Anexo 16

FATORES QUE AFETAM DE FORMA SIGNIFICATIVA O PROGRESSO E O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO

Aluno: …….. Data: ……

Professor: ……

Identifique alguns dos fatores que de forma mais significativa afetam o progresso e o desenvolvimento do aluno:

(a) Fatores que ***facilitam*** o progresso do aluno

(b) Fatores que ***impedem*** o progresso do aluno

A lista abaixo apresenta alguns dos fatores que podem afetar o progresso e o desenvolvimento do aluno. Não tente usar todos os fatores. Escolha os mais relevantes para este aluno e para as prioridades de intervenção identificadas. Coloque um ☑ nos fatores facilitadores e uma ☒ nos fatores que impedem o progresso.

Fatores da Escola	
➢ **Ambiente físico** ☐ Tamanho e traçado da sala. ☐ Local habitual do aluno. ☐ Estão disponíveis recursos adequados ao aluno. ☐ Existência de fatores distrativos no ambiente da sala de aula. ☐ Traçado do edifício escolar, recreio e espaço envolvente. ☐ ……	➢ **Elogios e comentários (feedback)** ☐ Os comportamentos e progressos dos alunos são frequentemente elogiados. ☐ São usadas várias formas de elogio e de recompensa. ☐ Os alunos são acompanhados durante a tarefa para garantir a compreensão e o progresso. ☐ ……
➢ **Gestão da sala de aula** ☐ Os procedimentos e regras de sala de aula são claros, compreendidos por todos os alunos e consistentemente aplicados. ☐ Os equipamentos e recursos estão organizados e disponíveis. ☐ As mudanças entre tarefas são geridas eficazmente. ☐ Existem recursos humanos para apoiar a concretização de objetivos específicos. ☐ ……	➢ **Organização da escola** ☐ Existência de rotinas para recreio e refeições. ☐ Quantidade de tempo disponível para o professor de educação especial apoiar o professor de turma. ☐ Os professores têm tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da equipa. ☐ Quantidade de tempo para o ensino coadjuvado. ☐ Os professores comunicam com pais e com outros profissionais.

➢ **Processo de ensino e de aprendizagem** ☐ As tarefas são adequadas ao nível de compreensão e às competências do aluno. ☐ São criadas oportunidades para o aluno se envolver em atividades nas quais possa ter sucesso. ☐ Os conteúdos das atividades são do interesse do aluno. ☐ São usadas várias abordagens de ensino. ☐ São permitidos vários modos de resposta pelo aluno – oral/escrita (com sistemas alternativos, se necessário).	☐ São criadas oportunidades para o aluno se envolver na tomada de decisão e de registo. ☐ As metas de aprendizagem estão claramente definidas *e* partilhadas com o aluno. ☐ As tarefas têm em atenção o estilo de aprendizagem do aluno: o ritmo da atividade, a variedade das atividades, a duração da atividade e o tempo permitido para completar uma tarefa. ☐ São criadas oportunidades para o aluno generalizar a aprendizagem. ☐ Monitorização sistemática e registo dos progressos do aluno.

Casa e Família	
☐ Crenças sobre o papel da família na educação da criança. ☐ Crenças sobre as capacidades da família para contribuir para a mudança. ☐ Crenças culturais da família. ☐ Crenças sobre a origem das dificuldades – ex. na criança/na escola/etc.. ☐ Acontecimentos stressantes ocorridos na família (ex. nascimento de uma criança, doença, etc.).	☐ Quantidade de tempo disponível para acompanhar a criança. ☐ Competências da família para apoiar a criança nas atividades realizadas em contexto familiar. ☐ Outros profissionais que apoiam a família. ☐ ……

Fatores Individuais	
☐ Motivação para a aprendizagem. ☐ Persistência na realização da tarefa, com ou sem ajuda. ☐ Perseverança e tolerância ao insucesso/incerteza. ☐ Atividades selecionadas pelo aluno. ☐ Solicita ajuda. ☐ Disponibilidade para novas tarefas e situações ☐ Capacidade para definir os seus próprios objetivos.	➢ **Competências comunicacionais** ☐ Desenvolvimento da linguagem – compreensão ☐ Desenvolvimento da linguagem – expressão. ☐ Compreender instruções. ☐ Contribuição para as discussões de grupo. ☐ …… ☐ ……

➢ **Estilo de Aprendizagem** ☐ Concentração e atenção. ☐ Capacidade para ouvir. ☐ Motivação para a aprendizagem. ☐ Resposta ao elogio e a outras recompensas. ☐ Capacidade de iniciativa. ☐ Capacidade de trabalhar em grupo ☐ Capacidade de trabalhar individualmente. ☐ Prefere tarefas novas. ☐ Prefere tarefas rotineiras.	☐ Pensa antes de agir. ☐ Ativo / impulsivo. ☐ Completa as tarefas e de ver os resultados. ☐ Prefere tarefas práticas. ☐ Prefere trabalho de pesquisa. ☐ Privilegia a informação oral ☐ Privilegia a informação visual. ☐ Competências organizativas. ☐ ……

➢ **Desenvolvimento Social e Emocional** ☐ Capacidade para fazer e manter amigos. ☐ Resposta à intimidação ou provocação dos pares. ☐ Relacionamento com adultos. ☐ Comportamento em diferentes contextos. ☐ Capacidade para trabalhar com os outros. ☐ ……	**Perceções e Pontos de Vista o Aluno** ☐ Gostava de ter mais amigos. ☐ Crenças sobre as suas dificuldades ☐ Acredita que consegue ultrapassar dificuldades. ☐ O que o ajuda a aprender. ☐ O que gostaria de ser capaz de fazer. ☐ ……

➢ **Outros fatores** ☐ Aprendizagem/experiência anterior em contexto escolar. ☐ Aprendizagem/experiência anterior em outros contextos. ☐ Serviços de apoio.	

Anexo 17

RELATÓRIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO [i]

(Artigo 21.º)

Nome:			
Data de nascimento:		Idade:	
Nível de Educação/Ensino:		Grupo/Turma:	
Ano de Escolaridade:			
Escola e Agrupamento de Escolas:			

1. Situação atual e antecedentes escolares relevantes

(Indicação relativamente a: apoio em intervenção precoce, frequência de JI, antecipação ou adiamento da matrícula no 1º ciclo do ensino básico, retenções, assiduidade, apoios educativos em anos anteriores, ocupação dos tempos livres, medidas universais implementadas.)

2. Potencialidades, expectativas e necessidades na perspetiva do aluno e da família

(Cf. Anexo: Portefólio de questões para a exploração das potencialidades, expectativas e necessidades na perspetiva do aluno.)

2.1 Fatores que, de forma significativa, afetam o progresso e o desenvolvimento do aluno

(Cf. Anexo: Fatores que afetam de forma significativa o progresso e o desenvolvimento do aluno.)

2.1.1 Fatores da escola

Que podem facilitar:

Que podem dificultar:

2.1.2 Fatores do contexto familiar

Que podem facilitar:

Que podem dificultar:

2.1.3 Fatores individuais

Que podem facilitar:

Que podem dificultar:

3. Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

(Para cada medida, indicar o respetivo modo de operacionalização bem como os indicadores de resultados.)

3.1 Medidas seletivas (Art.º 9.º)

(Em complemento das medidas universais.)

3.2 Medidas adicionais (Art.º 10.º)

(A mobilização destas medidas depende da demonstração da insuficiência das medidas universais e seletivas.)

3.2.1 Critérios de progressão do aluno (Art.º 29.º)

3.2.2 Caso sejam mobilizadas as medidas previstas nas alíneas b), d) e e) (n.º4 do Art.º 10.º)**, deve ser garantida, no Centro de Apoio à Aprendizagem, uma resposta complementar ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos** (n.º5 do Art.º 13.º)

(Especificar: frequência, intensidade e tipo de apoio, recursos materiais e humanos, outros aspetos considerados relevantes.)

Observações:

4 **Áreas curriculares específicas** (Alínea d) do Art.º 2.º)

5 Necessidade de se constituir um grupo/turma com número de crianças/alunos inferior ao mínimo legal

SIM ☐ NÃO ☐

(Em caso afirmativo fundamente.)

6 Implementação plurianual de medidas (n.º5 do Art.º 21.º)

SIM ☐ NÃO ☐

(Em caso afirmativo, definir momentos intercalares de avaliação da sua eficácia.)

7 Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão a mobilizar (Art.º 11.º)

7.1 Recursos humanos

7.2 Recursos organizacionais
7.3 Recursos da comunidade

8 Adaptações ao processo de avaliação (Art.º 28.º)
SIM ☐ NÃO ☐
(Em caso afirmativo explicitar, de forma clara, quais as adaptações ao processo de avaliação a aplicar, em que contextos, por quem, quando e de que modo.)

9. Procedimentos de avaliação
9.1 Eficácia das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão
(Indicar de que forma vai a equipa multidisciplinar proceder à monitorização da implementação dessas medidas: instrumentos a utilizar para medir essa eficácia, intervenientes no processo e momentos de avaliação.)
9.2 Se aplicável, definir os termos de monitorização e avaliação do Programa Educativo Individual

10. Procedimentos e estratégias adotadas para o envolvimento, participação e acompanhamento dos pais/encarregado de educação e do aluno na tomada de decisão e na implementação das medidas
Observações

O Encarregado de Educação[ii]			
Nome:			
Data:		Assinatura:	

O aluno			
Nome:			
Data:		Assinatura:	

O Coordenador da Equipa Multidisciplinar de apoio à Educação Inclusiva (Art.º 12.º)			
Nome:			
Data:		Assinatura:	

O Coordenador da implementação das medidas propostas (n.º10 do Art.º 21.º)			
Nome:			
Data:		Assinatura:	

Responsáveis pela implementação das medidas		
Nome	Função	Assinatura

O Presidente do Conselho Pedagógico (n.º4 do Art.º 22.º)			
Nome:			
Data:		Assinatura:	

Homologação pelo Diretor (n.º4 do Art.º 22.º)			
Nome:			
Data:		Assinatura:	

[i]. O Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) define as medidas seletivas e/ou adicionais.
. O RTP deve ficar concluído no prazo máximo de 30 dias úteis após a identificação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.
. O RTP é submetido à aprovação dos pais ou encarregado de educação do aluno no prazo de 5 dias úteis após a sua conclusão.
. Após concordância dos pais ou encarregado de educação, o RTP é submetido a apreciação do Conselho Pedagógico.
. Depois de ouvido o Conselho Pedagógico, o RTP é homologado pelo Diretor no prazo de 10 dias úteis.
. O RTP deve ser revisto atempadamente de modo a garantir que no início de cada ano letivo as medidas são imediatamente mobilizadas.

[ii]. No caso de o RTP não merecer a concordância dos pais ou encarregado de educação, devem estes fazer constar, em anexo, os fundamentos da sua discordância.

Anexo 18

PORTEFÓLIO DE QUESTÕES PARA A EXPLORAÇÃO DAS POTENCIALIDADES, EXPECTATIVAS E NECESSIDADES NA PERSPETIVA DO ALUNO

1. Relação aluno - contexto escolar

- Gostava que me contasses como é o teu dia na escola. O que costumas fazer? Com quem costumas estar?
- De todas as atividades que contaste quais são as que gostas mais de fazer?
- O que é que as atividades de que gostas mais têm de diferente das outras?
- Com quem gostas mais de estar na escola?
- O que fazem... *(nomear as pessoas identificadas pelo aluno)* que te levam a gostar de estar com elas?
- Todos nós temos mais facilidade em realizar certas atividades *(utilizar os exemplos referidos pelo aluno)* e mais dificuldade noutras atividades. Isso acontece a todas as pessoas. No teu caso, quais são as atividades que sentes que são mais fáceis de realizar?
- E quais são as mais difíceis?
- Quando estás a fazer atividades que consideras difíceis como é que as pessoas à tua volta reagem? O que fazem?
- E tu, como costumas reagir ao que elas fazem? Achas que isso melhora ou piora a forma como tu realizas a atividade?
- Por vezes, existem situações em que as atividades que consideramos difíceis se tornam mais fáceis de realizar (por exemplo quando alguém nos ajuda, etc.). Lembras-te duma situação em que tenhas sentido mais facilidade em realizar … *(nomear uma das atividades identificadas pelo aluno como difícil)*?
- O que achas que ajudou para que... *(nomear a atividade de forma concreta)* se tornasse mais fácil? O que houve de diferente nessa situação? Quem estava presente? O que fez? De que forma isso facilitou a realização da atividade? *(repetir para todas as atividades enumeradas como difíceis)*
- Se pudesses mudar alguma coisa em relação à escola, o que mudarias? *(explorar, atitudes dos pares, condições ambientais, atitudes dos docentes e profissionais de apoio, natureza das atividades, etc.)*
- Que efeito é que essas mudanças teriam na tua vida na escola? *(explorar os impactos na realização das atividades consideradas difíceis, relação com os pares, docentes e outros profissionais, etc.)*

2. Relação aluno - contextos familiar e comunitário

- Gostava que me contasses como é o teu dia quando estás em casa. O que costumas fazer? Com quem costumas estar?
- Quando fazes uma tarefa/ atividade bem-feita, quem costuma notar primeiro lá em casa?
- Quando sentes alguma dificuldade na escola, em casa ou noutro sítio, quem costuma, na tua família, ficar mais preocupado? E menos preocupado? O que faz a/o... *(nomear a pessoa identificada pelo aluno)* para manifestar essa preocupação? E tu, como reages?
- Por quem te sentes mais apoiado? O que faz a/o... *(nomear a pessoa identificada pelo aluno)* para que te sintas apoiado? E mais? E mais? *(até esgotar todas as estratégias, atitudes utilizadas)*
- De uma forma geral, quem é que na tua família costuma definir as regras? E quem é que costuma ser o menos preocupado com as regras?
- Imagina que durante a noite acontecia um milagre e que todas as dificuldades que sentes desapareciam. Quem iria notar primeiro, na tua família, que essas dificuldades tinham desaparecido? E a seguir? E a seguir?
- Se as dificuldades *(nomear de forma concreta cada uma das dificuldades)* desaparecessem quem é que tu achas que iria notar primeiro? O que te leva a pensar isso?

- Se pudesses mudar alguma coisa em relação à forma como passas o tempo em casa, o que mudarias?
- Como é que as pessoas lá em casa te poderiam ajudar a conseguir essas mudanças? *(nomear as mudanças para facilitar a concretização)*.
- E em relação à tua família, o que gostarias de mudar? *(explorar atitudes familiares, vizinhos, e outros elementos da comunidade, condições ambientais, atividades que gostasse de realizar, etc.)*
- Na tua família, quem estaria mais de acordo contigo que essas mudanças seriam importantes? E quem estaria menos de acordo contigo? O que te leva a pensar isso?
- O que teria cada um de fazer para conseguirem que essas mudanças acontecessem?
- Ao longo da nossa vida todos nós temos preocupações *(dar exemplos)*. Que preocupações tens neste momento?
- Com quem costumas falar sobre esses assuntos? *(explorar até esgotar a rede de pessoas com quem o aluno partilha as suas preocupações, dificuldades)*
- E como te costumas sentir quando falas com... *(nomear as pessoas identificadas pelo aluno*)? Melhor, pior ou na mesma?
- O que é que a... *(designação da pessoa identificada pelo aluno)* faz para que te leve a sentir... *(nomear a forma como o aluno descreveu o efeito que a atitude da pessoa tem sobre si*)?
- Com quem mais poderias partilhar essas preocupações?
- Como achas que... *(nomear as pessoas identificas pelo aluno)* reagiriam?
- E essa reação... *(nomear a reação identificada pelo aluno)* que efeito teria sobre ti? Faria sentir-te melhor, pior ou na mesma?
- *(Caso a resposta seja de impacto positivo, explorar obstáculos para a sua concretização.)* O que te impede de falares com... *(nomear as pessoas identificadas pelo aluno)*?

In: Sousa, Jerónimo (coord.). (2015). *Necessidades Especiais de Educação. Parceria entre a Escola e o CRI: Uma Estratégia para a Inclusão*. DGE/DSEEAS.

Anexo 19

PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL [i]

(Aplica-se apenas aos alunos com adaptações curriculares significativas)

(Artigo 24.º)

Nome:			
Data de nascimento:		Idade:	
Nível de Educação/Ensino:		Grupo/Turma:	
Ano de Escolaridade:			
Escola e Agrupamento de Escolas:			

1. Identificação e operacionalização das adaptações curriculares significativas (Alínea c) do Art.º 2.º) *(Com base no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, nas aprendizagens essenciais e nos demais documentos curriculares)*
Disciplinas/módulos/UFCD *(Tendo por base os documentos curriculares em vigor.)*
Competências e aprendizagens a desenvolver (conhecimentos, capacidades e atitudes) *(Tendo por base as áreas de competências definidas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, de acordo com os interesses, potencialidades, expectativas e necessidades do aluno, assim como expectativas da família, conforme identificado no Relatório Técnico-Pedagógico.)*
Estratégias de ensino *(Identificar as ações a implementar, com enfoque no aluno e nos seus contextos, de modo a promover o desenvolvimento eficaz das competências e aprendizagens delineadas.)*
Adaptações no processo de avaliação
Contextos/ intervenientes
Carga horária semanal [ii] *(Anexar horário.)*

2. Outras medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

3. Competências transversais a serem desenvolvidas por todos os intervenientes *(Com base nos descritores operativos preconizados no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.)*

4. Critérios de avaliação e de progressão

5. Necessidade de produtos de apoio para o acesso e participação no currículo	
☐ SIM	☐ NÃO
(Em caso afirmativo identificar os produtos necessários, o porquê dessa necessidade bem como contextos da sua utilização.)	

6. Plano Individual de Transição	
☐ SIM	☐ NÃO
(Em caso afirmativo, anexar o PIT.)	

7. Plano Individual de Intervenção Precoce *	☐ SIM	☐ NÃO
8. Plano de Saúde individual *	☐ SIM	☐ NÃO
*(*Em caso afirmativo, indicar de que forma é garantida a coerência, articulação e comunicação com o PEI. Anexar o(s) documento(s).)*		

9. Estratégias para o processo de transição entre ciclos de educação e ensino *(Conforme definido no RTP.)*

O Encarregado de Educação			
Nome:			
Data:		Assinatura:	

O aluno			
Nome:			
Data:		Assinatura:	

O Coordenador da Equipa Multidisciplinar de apoio à Educação Inclusiva (Art.º 12.º)			
Nome:			
Data:		Assinatura:	

Responsáveis pela implementação das medidas			
Nome:			
Data:		Assinatura:	
Nome:			
Data:		Assinatura:	
Nome:			
Data:		Assinatura:	

O Presidente do Conselho Pedagógico (n.º4 do Art.º 22.º)			
Nome:			
Data:		Assinatura:	

Homologação pelo Diretor (n.º4 do Art.º 22.º)			
Nome:			
Data:		Assinatura:	

[i] **.** O Programa Educativo Individual deve ficar concluído no prazo máximo de 30 dias úteis após a identificação da necessidade de adaptações curriculares significativas como medida de suporte à aprendizagem e à inclusão.
. O PEI é submetido à aprovação dos pais ou encarregado de educação do aluno no prazo de 5 dias úteis após a sua conclusão.
. Após concordância dos pais ou encarregado de educação, o PEI é submetido a apreciação do Conselho Pedagógico.
. Depois de ouvido o Conselho Pedagógico, o PEI é homologado pelo Diretor no prazo de 10 dias úteis.
. O PEI deve ser revisto atempadamente de modo a garantir que no início de cada ano letivo as medidas são imediatamente mobilizadas.

[ii] De acordo com o respetivo nível de educação e ensino.

Anexo 20

PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO [i]

(Artigo 25.º)

Nome:			
Data de Nascimento:		Idade:	
Ano de Escolaridade:		Turma:	
Escola e Agrupamento de Escolas:			

1. Aspirações, interesses, expectativas e potencialidades
(Registo na perspetiva do aluno.)

2. Aspirações, interesses e expectativas quanto à vida pós-escolar
(Dados recolhidos da família.)

3. Tomada de decisão
(Com base na análise da informação recolhida.)

4. Etapas e ações a desenvolver
(Definição das etapas e ações a desenvolver para operacionalização do PIT.

5. **Competências a adquirir**

Académicas	
Pessoais	
Sociais	
Laborais/ocupacionais	

6. Experiência em contexto laboral/estágio
(Anexar protocolo.)

Local	Atividades	Competências a adquirir	Calendarização	Responsável pelo acompanhamento

7. **Monitorização e avaliação do PIT**
(Indicação dos critérios, instrumentos, intervenientes e momentos.)

8. Observações

Responsáveis pela elaboração do PIT		
Nome	Função	Assinatura
Data:		

O Encarregado de Educação			
Nome:			
Data:		Assinatura:	

O aluno			
Nome:			
Data:		Assinatura:	

O Coordenador da Equipa Multidisciplinar de apoio à Educação Inclusiva (Art.º 12.º)			
Nome:			
Data:		Assinatura:	

[i] Inicia-se três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória dos alunos com Programa Educativo Individual.
. Destina-se a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional.
. O PIT orienta-se pelos princípios da educabilidade universal, da equidade, da inclusão, da flexibilidade e da autodeterminação.

Anexo 21

Fotografia

O que sei sobre mim?

O que as pessoas gostam e admiram em mim:
_____

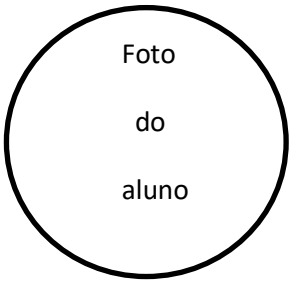
O que é importante para mim:
_____

Qual é o melhor apoio para mim:
_____

O que me interessa	Quais são os meus dons e talentos
Quais são as pessoas que me apoiam	O que quero tentar
Quais são os lugares da comunidade onde gosto de estar	Quais são as organizações que me apoiam

In: Mário Pereira (coord.) (2017). *Pertencer & Participar para Aprende* . Edição ASSOL

Anexo 22



Quem sou eu:

Data de nascimento:
___/___/___

Sobre mim:

O que eu gosto:

Coisas que me irritam:

Como comunico:

Os meus talentos:

O apoio que eu quero:

In: Mário Pereira (coord.) (2017). *Pertencer & Participar para Aprender*. Edição ASSOL

Anexo 23

Instrumento de suporte à autoavaliação da ação desenvolvida pelos Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA)	
O CAA privilegia o trabalho colaborativo com os professores de turma dos alunos	☐
O CAA contempla o trabalho colaborativo com outros profissionais	☐
O CAA promove a capacitação dos pais	☐
São identificadas as barreiras à participação e à aprendizagem dos alunos	☐
São mobilizadas respostas em contexto de sala de aula que visam eliminar essas barreiras	☐
As ações do CAA têm como finalidade promover a aprendizagem e a participação dos alunos	☐
O apoio aos alunos tem caráter complementar ao trabalho em sala de aula	☐
O apoio aos alunos tem enfoque em competências específicas não possíveis de ser desenvolvidas noutro contexto	☐
O apoio aos alunos visa a generalização das competências desenvolvidas a outros contextos	☐
As respostas mobilizadas para cada aluno são perspetivadas de forma integrada	☐
A ação do CAA constitui uma força motriz ao desenvolvimento de práticas inclusivas	☐
Fragilidades	
Estratégia de melhoria	

Anexo 24

Identificação de estratégias de organização da sala de aula	
Leitura em voz alta pelo professor enquanto escreve no quadro	☐
Facultar informações verbais que permitam ao aluno aperceber-se dos acontecimentos que ocorrem na sala de aula	☐
Alertar o aluno sempre que ocorram mudanças na disposição da sala de aula	☐
Utilizar giz ou marcadores com uma cor que contraste com a cor do quadro (por exemplo branco/preto ou amarelo/preto)	☐
Evitar os reflexos da luz no quadro	☐
Evitar os reflexos na superfície de trabalho do aluno (por exemplo através de colocação de uma cartolina preta na mesa de trabalho)	☐
Não posicionar o aluno de frente para uma fonte de luz (natural ou artificial)	☐
Colocar o aluno no lugar na sala de aula que lhe proporciona um melhor campo de visão	☐
Permitir que o aluno mude de lugar, consoante as tarefas em causa e ou as tecnologias de apoio que utiliza	☐
Estar atento a sinais de fadiga (tais como olhos lacrimejantes, vermelhos ou dores de cabeça) e permitir a realização de pausas na atividade	☐
Alternar as tarefas que exigem maior esforço visual com tarefas visualmente menos exigentes	☐
Não iniciar as atividades sem que o aluno se adapte às mudanças de intensidade de luz (quando vem do exterior)	☐
Reduzir os brilhos e reflexos na sala de aula (fechar os estores ou utilizar outras estratégias para tapar as janelas)	☐
Disponibilizar iluminação adicional (candeeiro de tarefas) e adequada (intensidade, tipo e direccionalidade da fonte de luz) sempre que necessário	☐
Facultar ao aluno tempo adicional para que possa realizar tarefas que exijam um grande esforço visual (por exemplo, na leitura em carateres ampliados ou em braille ou na localização de informação no texto)	☐
Não iniciar a aula sem confirmar se as tecnologias de apoio necessárias estão operacionais (por exemplo se o aluno ligou o computador)	☐
Dar maior visibilidade a áreas da escola particularmente perigosas (por exemplo, através da colocação de faixas amarelas no início das escadas ou nas portas)	☐
Utilizar quadros interativos sempre que este equipamento se revele vantajoso para os alunos	☐
Não posicionar a mesa do aluno, sempre que este utiliza equipamentos tecnológicos, em local que interfira com a movimentação em sala de aula podendo causar acidentes (por exemplo nos momentos de entrada e saída da sala de aula)	☐

Adaptado de: Mendonça, Alberto; Miguel, Cristina; Neves, Graça; Micaelo, Manuela; Reino, Vítor. (2008). *Alunos Cegos e com Baixa Visão. Orientações Curriculares.* Lisboa: DGIDC/DSEEASE

Anexo 25

Indicadores para a avaliação colaborativa do Plano de Ação dos AE/CRI

		CI	CP	D	MI
A1	**Planeamento Estratégico, Organização e Monitorização das Práticas**				
A.1.1	As práticas são orientadas por instrumentos de organização e de planeamento previamente elaborados.				
A.1.2	A intervenção dos CRI é sustentada por Planos de Intervenção Individualizados que articulam os objetivos e estratégias a desenvolver, em consonância com o Relatório Técnico-Pedagógico e/ou PEI.				
A.1.3	Existem dispositivos internos de monitorização e acompanhamento orientados para a melhoria da implementação dos Planos de Ação.				
A.1.4	O início da prestação dos apoios dos CRI é coincidente com o arranque do ano letivo.				
A.1.5	A organização dos horários dos técnicos dos CRI permite a comunicação e a articulação com os professores.				
A.1.6	Encontra-se garantida a continuidade do apoio prestado a cada aluno desde a educação pré-escolar até à transição para a vida pós-escolar.				
A.1.7	Os documentos de orientação e de planeamento estratégico e operacional dos AE contemplam a inclusão enquanto matéria de âmbito estratégico.				
A.1.8					
A.1.9					
B 1	**Parcerias e Trabalho em Equipa**				
B.1.1	A articulação e comunicação entre os técnicos dos CRI e os professores assumem um caráter sistemático.				
B.1.2	Existe um trabalho colaborativo e interdisciplinar entre os técnicos dos CRI e os professores, ao longo de todo o processo de intervenção.				
B.1.3	Os técnicos dos CRI integram as equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva.				
B.1.4	A tomada de decisão sobre os apoios a prestar pelo CRI é efetuada de forma colaborativa pelos professores e pelos técnicos do CRI.				
B.1.5	Os técnicos dos CRI colaboram com os professores na definição de ações destinadas a eliminar as barreiras à participação e à aprendizagem.				
B.1.6	O Plano de Ação é elaborado de forma colaborativa pelos professores e pelos técnicos do CRI.				
B.1.7	Os técnicos dos CRI colaboram com os professores na definição de ações destinadas a promover as interações dos alunos com os adultos significativos nos seus contextos naturais de vida.				
B.1.8	Os professores titulares de grupo ou turma sentem-se apoiados pelos CRI na sua missão de responder às necessidades identificadas no Plano de Ação.				
B.1.9	Os professores de educação especial sentem-se apoiados pelos CRI na sua missão de responder às necessidades identificadas no Plano de Ação.				

B.1.10	É promovido o envolvimento e a participação dos encarregados de educação, de forma intencional e estruturada, no processo educativo dos seus educandos.				
B.1.11	É assegurado o envolvimento de toda a comunidade educativa de forma a garantir uma intervenção holística e coordenada.				
B.1.12					
B.1.13					
C 1	**Mobilização, Organização e Gestão dos Recursos**				
C.1.1	O AE dispõe de espaços de trabalho suficientes aos apoios especializados prestados pelos CRI.				
C.1.2	O AE dispõe de espaços de trabalho dotados de características adequadas aos apoios especializados prestados pelos CRI.				
C.1.3	Os recursos, do AE e dos CRI, são geridos de forma a maximizar a sua eficácia.				
C.1.4	A equipa técnica dos CRI é suficientemente estável para permitir a continuidade dos apoios e a qualidade dos serviços prestados.				
C.1.5	Os apoios dos CRI respondem às diferentes necessidades dos alunos identificadas no Relatório Técnico-Pedagógico e/ou PEI.				
C.1.6	A frequência dos apoios dos CRI corresponde ao estabelecido no Relatório Técnico-Pedagógico e/ou PEI.				
C.1.7	A duração dos apoios dos CRI corresponde ao estabelecido no Relatório Técnico-Pedagógico e/ou PEI.				
C.1.8	Os profissionais dos CRI apoiam os professores na criação de materiais acessíveis de apoio à participação e à aprendizagem.				
C.1.9	Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados enquanto facilitadores da participação e da aprendizagem.				
C.1.10	Os profissionais dos CRI apoiam os professores na criação de condições de acessibilidade do espaço escolar.				
C.1.11					
C.1.12					
D 1	**Desenvolvimento de Práticas Inclusivas**				
D.1.1	Os apoios especializados prestados pelos CRI têm subjacente uma abordagem compreensiva e holística e não meramente terapêutica e reabilitativa.				
D.1.2	Os apoios prestados pelos CRI elevam os níveis de participação dos alunos em contexto escolar.				
D.1.3	Os apoios prestados pelos CRI elevam os níveis de participação dos alunos em contexto familiar.				
D.1.4	Os apoios prestados pelos CRI elevam os níveis de participação dos alunos na comunidade.				
D.1.5	A ação dos CRI eleva os níveis de capacitação dos professores para responderem à diversidade de necessidades identificadas no Plano de Ação.				
D.1.6	A ação dos CRI eleva os níveis de capacitação dos encarregados de educação.				
D.1.7	Os apoios dos CRI promovem o sentido de pertença dos alunos à comunidade escolar.				
D.1.8	A ação dos CRI contribui para a criação das condições necessárias para a participação e o relacionamento baseado na equidade entre todos os alunos.				
D.1.9	Os apoios prestados pelos CRI promovem a melhoria do desempenho académico dos alunos.				
D.1.10	A ação dos CRI contribui para minimizar todas as formas de discriminação.				
D.1.11					
D.1.12					

Adaptado de Jerónimo Sousa (coord.) (2015). *Avaliação das Políticas Públicas – Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: O Caso dos Centros de Recursos para a Inclusão*. Lisboa: DGE/DSEEAS

Legenda: CI (concordo inteiramente)**; CP** (concordo parcialmente); **D** (Discordo); **MI** (preciso de mais informação

Anexo 26

Respostas especializadas de apoio social para pessoas com deficiência que têm como objetivo promover o bem-estar, a saúde, a autonomia e a inclusão social. Para mais informação consulte:

SCML:http://www.scml.pt/pt-PT/acao_social/respostas_sociais_para_pessoas_portadoras_de_deficiencia/

ISS: http://www.seg-social.pt/documents/10152/27231/apoios_sociais_adultos_deficiencia

Descrição	O que é	Documentos de apoio	Ligação
CASA PIA -Centros de Educação e Desenvolvimento de pessoas surdas e surdocegas	• Centro de Educação e Desenvolvimento Jacob Rodrigues Pereira (CEDJRP) • Centro de Educação e Desenvolvimento Aurélio da Costa Ferreira (CEDACF)		CED
FENACERCI	• Instituição de Utilidade Pública que representa as Cooperativas de Solidariedade Social. Disponibiliza uma resposta especializada a crianças, jovens e adultos com deficiência intelectual ou multideficiência		https://www.fenacerci.pt/web/contactos.html
CNIS	• Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade. Desenvolve respostas que respeitam à Infância e Juventude, à Deficiência, aos Idosos, à Família e comunidade, à Doença do Foro Mental / Psiquiátrico, ou ainda a Outros Grupos		http://cnis.pt/respostas-sociais/deficiencia/
FPAS - Federação Portuguesa das Associações de Surdos	• Reconhecer a Língua Gestual Portuguesa como língua oficial do país; • Assegurar e contribuir para os direitos e deveres das pessoas Surdas e a sua qualidade de vida; • Promover, defender, e realizar ações para o desenvolvimento das Associações de Surdos.	http://www.fpasurdos.pt/fpas/publicacoes/	www.fpasurdos.pt
HUMANITAS	• Federação Portuguesa para a Deficiência Mental é uma Instituição Particular de Solidariedade Social que representa pessoas com Deficiência Mental.		humanitas.org.pt
FAPPC-Federação das Associações Portuguesas de Paralisia Cerebral	• As Associações associadas da Federação prestam diversos serviços na área da paralisia cerebral, tais como tratamentos, habitações permanentes ou temporárias, programas sociais e de lazer, apoio à educação e ao emprego, apoio individual e à família.		FAPPC
FPDA-Federação Portuguesa de Autismo	• É uma federação que representa as Instituições suas filiadas que disponibilizam apoio às pessoas com Perturbações do Espectro do Autismo.		FPDA
SCML- Santa Casa Misericórdia de Lisboa	Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian (CRPCCG): • Carateriza-se por uma intervenção multidisciplinar nos domínios seguintes: Avaliação, diagnóstico e orientação| Intervenção Precoce; Reabilitação; Apoio ocupacional e sociocultural; Apoios educativos e terapêuticos; Técnicas aumentativas de comunicação; Orientação técnica às famílias e apoio na comunidade; Desporto adaptado; aconselhamento e prescrição de produtos de apoio; Formação e Investigação		CRPCCG
SCML - Centro de Medicina de Reabilitação do Alcoitão (CMRA)	• Presta uma diversidade de serviços no âmbito da reabilitação e de programas de bem-estar ao longo da vida.	Apoio ao utente	CMR Alcoitão
SCML - Centro de Reabilitação Nossa Senhora dos Anjos em Lisboa	• É uma resposta de âmbito nacional que funciona em regime de residência. Promove a autonomia através de programas de reabilitação personalizados, nomeadamente: Braille; aprendizagem das formas de deslocação em meio urbano; uso de transportes públicos, bem como um Programa de Apoio e Autonomia nas Tecnologias de Comunicação e Informação.		SCML - CRNSAL
ACAPO	• Associação dos Cegos e Ambíopes de Portugal IPSS que promove serviço especializado de atendimento, acompanhamento e processo de reabilitação das pessoas com deficiência visual	http://www.lerparaver.com/links/instituicoesorganizacoes-portuguesas	ACAPO