

“O DECRETO-LEI 3/2008: ANÁLISE CONCEPTUAL E AVALIAÇÃO DA SUA IMPLEMENTAÇÃO” (DIAPOSITIVO 1). (Comunicação lida na Conferência Parlamentar sobre a Educação Especial 21 de Março de 2012)

**Manuela Sanches Ferreira
Prof. Coordenadora da Escola Superior de Educação
do Instituto Politécnico do Porto**

manuelaferreira@ese.ipp.pt

Cumprimento o Sr. Presidente da Comissão de Educação, Ciência e Cultura, o Sr. Deputado José Ribeiro e Castro, a Sra. Coordenadora do Grupo de Trabalho da Educação Especial, a Sra. Deputada Margarida Almeida, cumprimento os elementos da mesa e os participantes deste encontro.

A divulgação desta Conferência refere ter como propósito *efectuar uma reflexão e um debate em torno da problemática da Educação Especial, tendo em vista a ponderação do suporte legislativo produzido em 2008. Refere, ainda, a recolha de propostas de melhoria, por parte de profissionais que mais diretamente trabalham nesta área.*

Porque pontuo como muito importante, e da maior responsabilidade esta conferência, agradeço o convite que me foi endereçado, pela oportunidade de contribuir para este debate.

De facto, tenho como certo, que o modo como pensamos e avaliamos determinada realidade, vai influenciar o modo como nela vamos intervir. No caso da Educação Especial, essa intervenção significa serviços e recursos para aumentar a participação, de um conjunto de alunos, em todos os contextos de vida.

Defendo por isso, como muitos outros, que a educação em geral, e a educação especial, em particular, terão de ser pensadas a partir da intercepção entre o estado da arte do conhecimento e os valores que vêm sendo plasmados nas diferentes declarações e convenções internacionais que Portugal tem assinado.

Dados os propósitos enunciados para esta conferência, dei a esta comunicação o título: “O DECRETO-LEI 3/2008: ANÁLISE CONCEPTUAL E AVALIAÇÃO DA SUA IMPLEMENTAÇÃO” que dividi em 2 partes.

DIAPOSITIVO 2: Sumário

- 1- Na primeira, revisitarei, muito brevemente, alguns dos aspectos essenciais do Decreto-Lei, para, de seguida, apresentar os principais resultados dos dois anos de avaliação da implementação do decreto-lei.
- 2- Na segunda parte, apresentarei 4 propostas que resultam da conjugação dos resultados da avaliação e das actuais tendências científicas e legislativas internacionais.

DIAPOSITIVO 3

O Decreto-Lei inicia com um preâmbulo, onde afirma «*A educação inclusiva visa a equidade educativa (...), quer no acesso quer nos resultados (...) dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial*».

DIAPOSITIVO 4

Tendo estas premissas como pano de fundo, o decreto-lei determina

Que a **população-alvo** dos apoios especializados seja definida pelo seu **perfil de funcionalidade**, elaborado por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, **(CIF)**;

Que exista uma **equipa** responsável pela elaboração desse perfil;

Que o Programa Educativo Individual, **(PEI)** seja da responsabilidade do **professor titular de turma/director de turma**;

Que o PEI esteja inscrito no **Projecto Educativo** e no **Plano de Actividades das Escola**;

Que os **pais**, ou encarregados de educação, têm o direito e o dever de participar activamente em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho;

Que sejam criadas respostas específicas diferenciadas para os alunos com perturbações do espectro do autismo e para os alunos com multideficiência e surdocegueira congénita

– **Unidades de Ensino Estruturado e Unidades de Apoio Especializado**

Que sejam criadas **Escolas de Referência** para alunos surdos e para alunos cegos e com baixa visão;

Que três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória seja desenvolvido um Programa Individual de Transição (**PIT**) para promover a transição para a vida pós-escolar

Que as **instituições** de educação especial se convertam em **Centros de Recursos para a Inclusão** (CRI) aproveitando os conhecimentos dos profissionais numa perspectiva de suporte à escola;

DIPOSITIVO 5

Para estes aspectos os resultados da avaliação mostram que:

Os profissionais consideraram que o modelo biopsicossocial, operacionalizado pela **CIF**, permitiu um **maior conhecimento** dos alunos e das suas necessidades, isto é, uma visão mais holística. No entanto, sentiram dificuldades nos aspectos procedimentais do uso da CIF. Justificam pela falta de conhecimento, de formação, de instrumentos de avaliação e da articulação com o Ministério da Saúde, especificamente para a avaliação das *Funções e Estruturas do Corpo*.

A implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 reforçou a co-responsabilização dos docentes titulares de turma/diretores de turma no processo de avaliação e intervenção, consolidando as boas práticas que estavam a ocorrer no terreno. No entanto, a sua plena participação é, ainda, obstaculizada por fatores como dificuldades na organização/gestão de horários e a falta de conhecimentos.

Verifica-se um aumento da participação dos pais no planeamento da avaliação e na elaboração do relatório técnico-pedagógico (RTP) e do PEI, embora haja espaço para ampliar esta participação.

DIAPOSITIVO

Os resultados mostraram que os alunos elegíveis para os serviços da Educação Especial tinham em média 4 medidas de apoio e os alunos não elegíveis 2, o que parece mostrar que os apoios não são suficientes para o sucesso dos alunos não elegíveis. Os profissionais referem a necessidade de activar e pensar o ensino regular, isto é, porque muitas vezes a Educação Especial aparece pela não existência de respostas no ensino regular.

Foi ainda possível mostrar que o PIT nem sempre está presente nos três anos que antecedem a idade limite da escolaridade obrigatória. Os profissionais descreveram dificuldades na sua implementação, justificando-as com os obstáculos para estabelecer protocolos com associações e instituições da comunidade, por forma à integração social e laboral dos alunos e à organização do processo de transição para a vida activa.

Quanto às modalidades específicas de educação das Escolas de Referência para a educação bilingue de alunos surdos e para a educação de alunos cegos e com baixa visão, os profissionais consideraram que estas contribuíram para o aumento do sucesso educativo dos alunos, avaliando positivamente a sua criação e os recursos que aí são colocados. Contudo, nas Escolas de Referência para a educação bilingue de alunos surdos, os profissionais mencionaram a necessidade do ensino da Língua Gestual Portuguesa o mais precocemente possível, isto é, no pré-escolar, para que possa ser implementada como primeira língua para os alunos surdos. Por isso, não farei nenhuma proposta específica para estas modalidades educativas.

Nas Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e nas Unidades de Apoio Especializado para a educação de alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita, o sucesso educativo foi ainda mais expressamente reconhecido. No entanto, verificou-se que o número de alunos para estas respostas especializadas está a crescer exponencialmente, carecendo de uma monitorização/avaliação para dar informação ao sistema educativo.

DIAPOSITIVO

Por tudo isto,

DIAPOSITIVO

Os profissionais consideraram que a implementação do Decreto-Lei n.º3/2008 permitiu uma melhor qualidade das respostas educativas e do ensino, nomeadamente uma **escola mais inclusiva**, um ensino de **maior qualidade e mais tempo e envolvimento** dos alunos com NEE na sala de aula.

2º PARTE

DIPOSITIVO

Gersten e Dimino (2006) referem que *“O domínio da educação especial é, muitas vezes, objecto de um não acabar de reformas e iniciativas, que raramente são baseadas em bases empíricas sólidas”*.

As propostas que elaborei e irei, de seguida apresentar, foram guiadas por esta posição, isto é, resultaram dos dados empíricos e das actuais tendências científicas e educativas, no domínio da educação e da educação especial.

De facto, elaborei-as na base de que o que é necessário é ajudar as escolas a sustentar as mudanças introduzidas e optimiza-las quando necessário.

DIPOSITIVO

PROPOSTA 1

- 1. Implementação de um sistema de prevenção e intervenção educativa, centrado na escola, como base para a construção de uma escola eficaz, isto é, de equidade nos resultados*

Desde que nos anos sessenta, do século passado, se percebeu a relação entre aumento de escolaridade, sociedades mais coesas e mais produtivas, que os esforços dos estados têm sido encontrar legislações que consubstanciem políticas de promoção de *uma escola para todos*, capaz de reduzir o abandono escolar e, simultaneamente, melhorar a qualidade e quantidade das aprendizagens. Só que este duplo objectivo de *uma escola para todos* e, em simultâneo, *uma escola eficaz* foi, durante muito tempo, considerado antagónico, especialmente enquanto a resposta foi procurada nos modelos unidimensionais de entender o fracasso escolar, ISTO É, baseados sobretudo no diagnóstico e no estudo da deficiência, logo, no estudo do aluno.

Contudo, nos últimos trinta anos tornarem-se dominantes, na ciência e nas práticas educativas e legislativas dos diferentes países, as propostas educativas e legislativas assentes em modelos gradativos e multidimensionais de pensar as necessidades de suporte à aprendizagem e de ensino, por contraponto ao modelo dicotómico: aluno de educação especial / aluno do ensino regular.

DIPOSITIVO

No diapositivo está representada uma proposta que encontra suporte na literatura científica e já implementado, em alguns países, como nos Estados Unidos.

Este modelo parte do princípio que as respostas educativas devem ser disponibilizadas a partir da avaliação das necessidades de apoio dos alunos e não do seu diagnóstico ou categorização.

Para isso, **agrupa as necessidades em 3 níveis:**

- 1- **as necessidades comuns** ou gerais, são as que os alunos partilham com todos os outros;
- 2- as necessidades **distintas e específicas** que são as necessidades que os alunos partilham com alguns ;
- 3- as necessidades **únicas** que são as necessidades que os alunos não partilham com ninguém e, por isso, são **singulares**.

Trata-te, então, de um modelo de identificação de necessidades de suportes adicionais para **todos** os alunos. São muitos os estudos a evidenciar que um sistema de ensino baseado e organizado com base nestes procedimentos de avaliação e de ensino preventivo, evitam muitas das situações actuais de não aprendizagem e, por isso, de insucesso escolar e de activação da resposta de educação especial.

De facto, não se pode estabelecer uma relação directa entre mais alunos na educação especial e melhor educação (o contrário também é verdadeiro)

Aliás, não raramente, mais alunos referenciados para os serviços de educação especial significa que atempadamente o sistema de referenciação preventiva não funcionou, isto é, quando o aluno precisou de mais ensino, não o obteve, dando origem a uma acumulação de não aprendizagens.

Para a efectivação desta proposta, isto é, para – o desenvolvimento e implementação de um *sistema de prevenção e intervenção educativa, centrado na escola* – muito contribuirá que a formação inicial de professores seja pensada tendo por base a inclusão.

Insere-se neste desígnio o último projecto da *Agência Europeia para a Educação Especial, Educação de Professores para a Inclusão*, que levou ao desenvolvido de um *Perfil de Professor para a Inclusão* que estará disponível no próximo mês e que se espera que os 27 países-membros o incorporem e disseminem.

DIAPOSITIVO

2ª Proposta

2. Continuar a usar o perfil de funcionalidade, elaborado por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, na elegibilidade dos alunos para os serviços de Educação Especial.

A definição da população-alvo elegível para os serviços de educação especial, é antes de tudo, uma questão de política educativa, na medida em que compete aos diferentes governos decidir acerca da população que vai considerar abrangida pelos apoios da Educação Especial.

Numa perspectiva um pouco minimalista, alguns autores consideram mesmo que as legislações só existem, ou existem sobretudo, porque é preciso definir *quem* pode receber os serviços.

Contudo, já os modelos e métodos de avaliação para a elegibilidade, são sobretudo, do foro científico.

É por isso que não irei pronunciar-me sobre a definição da população-alvo, mas sim sobre os modelos de avaliação das condições, isto é, sobre as questões científicas em torno da elegibilidade.

Se até há bem pouco tempo a elegibilidade dos alunos era determinada a partir de um diagnóstico baseado na deficiência ou baseado num sintoma, hoje, essa elegibilidade parte de uma perspectiva multidimensional e pretende descrever funcionamentos.

Muitos são os estudos que confluem para esta perspectiva multidimensional, mas destacamos aqueles que mostram que a inteligência não é um fenómeno imutável nem estático, e que a partir do diagnóstico não se pode saber o nível de desempenho de um aluno – ou seja **indivíduos com o mesmo diagnóstico, podem ter níveis de participação diferentes.**

É neste cenário que o modelo biopsicossocial, propõe uma definição de funcionamento que resulta da interacção dinâmica entre as funções e as estruturas do corpo de um indivíduo e as barreiras ou os facilitadores que o meio lhe coloca na sua participação.

Esta procura de encontrar uma relação, o mais directa possível entre a avaliação e a intervenção, está a abalar o próprio conceito de “*necessidades educativas especiais*”, (tendo-o, por exemplo, a Suécia já substituído na sua legislação pelo conceito de “*necessidades de suportes adicionais*”) (pelas razões que também especificamos na 1ª proposta).

Ao sugerirmos a continuação do uso da CIF, de facto, o que estamos a sugerir é o uso do perfil de funcionalidade e do modelo biopsicossocial, por contraponto ao diagnóstico, no entendimento dos fenómenos de funcionalidade e incapacidade.

Ora, a CIF é, no actual momento do conhecimento, o referencial mais completo, onde os diferentes profissionais, a partir das avaliações realizadas com os seus instrumentos e

métodos, podem documentar as características da funcionalidade dos alunos em todo os contextos onde funcionam, **ou seja**: O papel da CIF não é mais do que permitir depor as avaliações num conjunto de descrições mais operacionais e mais positivas.

Assim, a concretização da proposta poderá passar pela criação de linhas de investigação que agrupem as instituições do Ensino Superior, as Escolas e as Associações de Pais, na construção de instrumentos úteis - isto é, com validade educacional e social - para a avaliação e para a intervenção.

Entendemos por instrumento útil, aquele onde, para um determinado aluno, seja possível descrever, por exemplo, uma *dificuldade educativa funcional* (como seja a dificuldade fonológica), a que vão corresponder limitações nas *atividades de aprendizagem* (dificuldades na leitura) que levarão a *restrições na participação* caso faltem os suportes adicionais fonológicos na sala de aula.

Uma cada vez mais extensa literatura científica está, em vários países, a seguir o percurso agora proposto (Por exemplo: Suíça, Itália, Japão, Holanda?)

DIPOSITIVO

3ª Proposta

3. Implementar um sistema de monitorização que garanta a equidade nos resultados (especialmente dos alunos que necessitam de maior intensidade e frequência de suportes adicionais)

Nesta proposta vou focar os alunos que são apoiados pelas Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e pelas Unidades de Apoio Especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

Posto isto, de facto, o grupo de alunos com necessidades únicas, ou de *alta intensidade e baixa frequência* são aqueles que os profissionais referem ter mais dificuldade, quer em avaliar, quer em intervir. São também aqueles alunos, nos quais é mais difícil ver os progressos e, conseqüentemente avaliar a qualidade da educação prestada.

São os alunos em que facilmente as expectativas são baixas e, como tal, os PEI não contemplam conceitos fundamentais como o da auto-determinação e da promoção da participação.

Contudo, são também nos alunos em que o desenvolvimento mais atribuível é a factores biológicos, que o peso do meio mais se faz sentir no desempenho, como já nos anos setenta um estudo do Prof. Joaquim Bairrão Ruivo mostrou.

Por tudo isto, e

porque, NÃO tenho dúvidas que em Portugal, as questões em Educação especial já não se colocam tanto na equidade de acesso aos serviços, mas na equidade nos resultados,

porque, os alunos têm direito, e **os pais** precisam de ter a certeza, que existe uma qualidade base garantida em todas as escolas,

torna-se necessário desenvolver em Portugal, um sistema de avaliação - em diversos países designado por *avaliação alternativa* - cujo objectivo primeiro é, a par da avaliação dos progressos do aluno, avaliar a qualidade dos contextos.

Novamente, aqui, a comunidade científica tem um papel importante para, juntamente com a escola e os pais, desenvolver, ou unicamente traduzir e adaptar o que de bom e de eficaz já se faz noutros países.

DIAPOSITIVO

4ª Proposta

Desenvolver e implementar uma política de inclusão social que actue em articulação com os sistemas de saúde, do emprego, da segurança social e da educação.

Este é um dos aspectos fundamentais para que o investimento que é feito na educação seja reprodutivo, mas sobretudo as expectativas de participação e inclusão social criadas nos alunos e nos pais, não termine quando termina o ensino obrigatório.

É, pois, urgente, implementar soluções integradas entre os diversos serviços para que os Programas Educativos Individuais, mas sobretudo os Planos Individuais de Transição (PIT) se inscrevam em verdadeiros “projectos de vida”. A escola não o pode fazer sozinha.

Alguém disso há mais de 25 anos que a inclusão educativa, era como um casamento onde o noivo (o professor de educação especial) se tinha esquecido de convidar a noiva (professor de ensino regular). Servindo-me da mesma estrutura eu direi que esse casamento, com altos e baixos, está sendo feito.

Precisamos, agora, de transferir a metáfora para a relação escola, serviços e comunidade.

A implementação desta proposta evitará a traição que é mostrar o que é possível ao aluno, à família e até à escola, para logo de seguida lhe ser negado.

DIAPOSITIVO

Conclusão

Como qualquer decreto-lei, este, definiu *quem* – critérios e processos de elegibilidade dos alunos; *onde* – espaço e local da sua colocação; *o quê?* – Que currículo, que recursos, que suportes; e *por quem?* – que professores e que profissionais – E pelo que referi, o Decreto-lei parece corresponder às orientações internacionais e àquilo que, mais ou menos, está a ser feitos nos diversos países.

A Educação Especial pode ser discutida em vários níveis, todos eles fundamentais – a um nível mais micro - que está relacionado com as diferenças que os agrupamentos de escola podem apresentar em relação, por exemplo à falta de recursos. A um nível mais macro – que é pensar a Educação Especial enquanto resposta nacional – uma proposta pensada para a globalidade do país.

Retomando a frase de Gersten e Dimino (2006) “*O domínio da educação especial é, muitas vezes, objecto de um não acabar de reformas e iniciativas, que raramente são baseadas em bases empíricas sólidas*”, as propostas que aqui apresentei estiveram

enquadradas mais num nível macro, porque ele é fundamental para a evolução da qualidade das práticas educativas. Acabo com uma nota positiva. Olhando numa perspectiva histórica para Portugal penso que evoluímos o suficiente para termos passado de um problema de equidade de acesso para um problema de equidade nos resultados. Isso foi possível porque um conjunto de grupos de pressão, de onde saliento as associações de pais, foram sempre lutando por um ensino de maior qualidade. Se cada um de nós, nos diferentes contextos de vida profissional, desempenhar o seu papel com qualidade, a Educação Especial continuará a avançar no sentido da inclusão.

Referências Bibliográficas (a comunicação baseou-se nestas referências)

American Academy of Pediatrics. (2004). Policy statement on school-based mental health service. *Pediatrics*, 113(6), 1839–1845.

Burns, M., Appleton, J. J., & Stehouwer, J. D. (2005). Meta-analytic review of responsiveness-to-intervention research: Examining field-based and research-implemented models. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 23, 381–394.

Colvin, G., Kame'enui, E., & Sugai, G. (1993). Reconceptualizing behavior management and school-wide discipline in general education. *Education and Treatment of Children*, 16(4), 361–381.

Ebersold, S., & Evans, P. A Supply-Side Approach for a Resource-Based Classification System. In L. Florian, & M. J. McLaughlin (Eds), *Disability Classification in Education: Issues and Perspectives* (pp. 31-46). California: Corwin Press.

Hollenweger, J. (2008). Cross-national comparisons of Special Education Classification Systems. In L. Florian, & M. J. McLaughlin (Eds), *Disability Classification in Education: Issues and Perspectives* (pp. 11-30). California: Corwin Press.

Hollenweger, J. (2010). MHADIE's matrix to analyse the functioning of education systems. *Disability and Rehabilitation*, 32(1), 116–124.

Lau, M. Y., Sieler, J. D., Muyskens, P., Canter, A., Vankeuren, B., & Marston, D. (2006). Perspectives on the use of the problem-solving model from the viewpoint of a

school psychologist, administrator, and teacher from a large midwest urban school district. *Psychology in the Schools*, 43(1), 117–127.

Norwich, B. Perspectives and Purposes of Disability Classification Systems: Implications for Teachers and Curriculum and Pedagogy. In L. Florian, & M. J. McLaughlin (Eds), *Disability Classification in Education: Issues and Perspectives* (pp. 131-152). California: Corwin Press.

OCDEa (2011): *Education at a Glance 2011*. Paris: OECD Publishing, 194.

OCDEb (2011): *Education at a Glance 2011*. Paris: OECD Publishing, 88.

Rouse, M., Henderson, K., & Danielson, L. (2008). Concluding Thoughts: On perspectives and purposes of Disability Classification Systems in Education. In L. Florian, & M. J. McLaughlin (Eds), *Disability Classification in Education: Issues and Perspectives* (pp. 263-268). California: Corwin Press.

Sanches-Ferreira, M., Simeonsson, R., Maia, M., Pinheiro, S., Tavares, A., & Alves, S. (2010). *Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008: Relatório Final*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoespecial/data/ensinoespecial/estudo_simeonsson.pdf

Simeonsson, R. J., Simeonsson, N. E., & Hollenweger, J. International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth: A Common Language for Special Education. In L. Florian, & M. J. McLaughlin (Eds), *Disability Classification in Education: Issues and Perspectives* (pp. 244-262). California: Corwin Press.

Sugai, G., Horner, R., & Gresham, F. (2002). Behaviorally effective school environments. In M. Shinn, H. Walker, & G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approach* (pp. 315–350). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Tadema, A., Vlaskamp, C., & Ruijsenaars, W. (2005). The development of a checklist of child characteristics for assessment purposes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(4), 403–417.

Terzi, L. (2008). Beyond the dilemma of difference: the Capability Approach and Special Education Needs. In L. Florian, & M. J. McLaughlin (Eds), *Disability Classification in Education: Issues and Perspectives* (pp. 244-262). California: Corwin Press.

Tilly III, W. D. (2008). The evolution of school psychology to science-based practice. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology V* (pp. 18-32). Washington, DC: National Association of School Psychologists.

Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K. K. S., & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes for two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 33–58.

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: Author.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2004). *EFA: The quality imperative*. Paris: Author.

Vaughn Gross Center for Reading and Language Arts at The University of Texas at Austin. (2005). *Introduction to the three-tier reading model: Reducing reading difficulties for kindergarten through third-grade students* (4th ed.). Austin, TX: Author.

Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, E. R., Small, S., Chen, R., Pratt, A., et al. (1996). Cognitive profiles of difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experimental deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 601–638.

Walker, H. M., Horner, R. H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J. R., Bricker, D., et al. (1996). Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4(4), 193–256.

Wedell, K. (2008). Evolving dilemmas about categorization. In L. Florian, & M. J. McLaughlin (Eds), *Disability Classification in Education: Issues and Perspectives* (pp. 263-268). California: Corwin Press.

World Health Organization. (2001). International Classification of Functioning, Disability and Health. Geneva: World Health Organization.