



PAIS-EM-REDE

Assembleia-geral 2014

Direção

- **Presidente** – Luísa Beltrão
- **Vice-Presidente** – Carmo Cotta
- **Tesoureira** - Daniela Godinho
- **Secretária** – Fátima Delgado
- **1ª Vogal** – Celeste Carvalho - Porto
- **2ª Vogal** – Susana Lalandá – Leiria
- **3ª Vogal** – Helena Sabino – Lisboa (Sofia Perestrelo – Lisboa)
- **4ª Vogal** – – Jorge Ranhola Lisboa (Margarida Rosário – Évora)
- **5ª Vogal** – Rui Sobreiro Leiria

Assembleia-geral

- **Presidente** – Júlia Serpa Pimentel
- **Secretária** – Teresa Ramalho – Algarve
- **Vogal** – Raúl Oliveira – Aljustrel

Conselho Fiscal

- **Presidente** – Ana Ribeiro
- **Vogal** – Vítor Monteiro
- **Vogal** – Cláudia Mendes

AVALIAÇÃO

Abril 2013 a Abril 2014



KPI's

Metas para 2013	Avaliação
2 500 Associados	2500
Consolidar os 17 núcleos existentes. Formalizar os 8 núcleos mais recentes.	Dos 17, 7 consolidados (Vila Real, Porto, Maia, Paredes, Aveiro, Aljustrel, Faro), 6 com fraca atividade (Lisboa, Estremoz, Mangualde, Linha, Évora e Vila Viçosa), e 4 inativos (Santarém, Vila Franca, Baixo Guadiana). 5 formalizados (Leiria, Braga, Lafões, Fundão, Sta. Maria da Feira) grande atividade. Gaia, Coimbra, Setúbal e Castelo Branco em formaç
12 GAE (Oficinas de pais – 1º nível) 5 COR (Oficinas de pais – 2º nível) 1 PPA	24 GAE 3 COR Nenhum PPA
170 pais participantes nas Oficinas de 2013.	300 pais participantes
15 PPA	NA
60 pxs ativamente envolvidas nos 3 G trabalho	2 GT Educação (18); Vida Adulta (18)
20/30 questões analisadas nos grupos de trabalho	Criação de documentos fundadores e participação em reuniões com Min Educação e INR



KPI's

Metas para 2013	Avaliação
10 parcerias Camarárias	11 Camaras: Maia, Paredes, Vila Real, Mangualde, Vouzela, Fundão, Batalha, Caldas da Rainha, Vila Franca, Évora, Aljustrel, Faro 4 Juntas freguesia: Messejana, Aljustrel, S. João de Negrilhos, Ervidel e Rio de Moinhos
3 protocolos com Universidade/Institutos superiores	6 - . Coimbra, UTAD, ISCSP, Inst. P. Leiria U. Católica Porto, Esc. Sup. Saúde do Algarve
2 Parcerias/protocolos com Agrupamentos	6 parcerias
2 Parcerias/protocolos com Hospitais	NR
1 Parcerias/protocolos com associações/instituições	8 - Pin Andee, Assol, T21 (Faro) CEFPI (Porto) AGITO (Porto); Mobilitec (Porto), Escola de Surf-Onda Pura(Porto) OPART – CNB Redes sociais: Olhão, Sta M ^a da Feira, Faro, Aljustrel Cons. Municipal Pessoa c/ Deficiência (Maia)
2 candidaturas	3 - BPI Capacitar; Fundação EDP; Escola-em-Rede (FCG)
2 projectos implementados	3 - Escola-em-rede; Projeto Meninos Especiais Pais, a nossa hora - Algarve

METAS PARA 2013	Avaliação
2 Seminários	1 seminário Porto
Participação em Seminários, etc.	6 com apresentações
5 Reportagens nos órgãos de comunicação nacionais e locais	Televisão - 17 Imprensa nacional - 62 Imprensa regional - 35
30.000 € de financiamentos de projectos	18.000€+9.000€ (a receber em 2014)
10.000 e 20.000 € de donativos/patrocínios	12.543€ Prémio Sapo - 3.000€ Prémio Sector 3 – 2.000e



Metas para 2014

Triénio	2013/14 (realizou)	Metas para 2014/15
4.000/4500 Associados	2.500 associados	3.000 Associados
30 a 35 núcleos formalizados ativos	12 formalizados ativos 6 com pouca atividade 2 inativos	18 formalizados ativos com boa implantação e ramificações na região
36 novos GAE 18 novos COR 4 novos PPA		
400/500 participantes	300 pais participante	.200 pais participantes
30/40 PPA	0 PPA	15 Pais prestadores de ajuda
90/120 pessoas envolvidas nos GT	36 pessoas nos GT	60 pxs ativamente envolvidas nos 2 G trabalho
60/100 questões analisadas nos GT	Documentos elaborados nos GT	40 questões analisadas nos GT



Metas para 2014

Triénio	2013/14 (realizou)	Metas para 2014/15
20/25 Parcerias com câmaras	11 com Câmaras; 4 Juntas de freguesia	15 com câmaras 20 com juntas de freguesia
6 protocolos com Universidade/Institutos	7 Protocolos univ. instit.	2 protocolos com Universidade/Institutos superiores
12/15 Parcerias/protocolos com Agrupamentos	6 protocolos com agrupamentos	20 Parcerias/protocolos com Agrupamentos
6/12 Parcerias/protocolos com Hospitais	NR	2 Parcerias/protocolos com Hospitais
6 Parcerias/protocolos com associações/instituições	8 parcerias	12 Parcerias/protocolos com associações/instituições
8 Candidaturas a concursos	3 candidaturas	4 Candidaturas a concursos
6 Projectos implementados	3 projetos implementados	3 Projetos implementados



Metas para 2014

Triénio	2013/14 (realizou)	Metas para 2014/15
9/12 workshops/colóquios/ congresso	N A	2 workshops/1colóquio
15/20 Reportagens nos órgãos de comunicação (televisão, jornais, rádio)	Televisão - 17 Imprensa nacional – 62 Regional - 35	40 reportagens órgãos comunicação
Entre 100.000/150.000 € de financiamentos de projectos	18.000€+9.000€ (a receber em 2014)	50.000€ de financiamentos projetos
Entre 40.000 e 60.000 € de eventos /donativos/lucros com atividades	12.543€ + 5.000 prémio Sapo e Sector 3	15.000 eventos/donativos/lucros com atividades
Entre 30.000 e 35.000 € de donativos de associados	12.543€	15.000 donativos de associados



**JUNTOS POR PESSOAS
ESPECIAIS.**

Contributo da Pais-em-Rede Revisão do quadro normativo sobre educação especial

Ao Grupo de Trabalho dos Ministérios da Educação e Ciência, e da Solidariedade,
Emprego e Segurança Social - Despacho nº 706-C/2014, de 15-1-2014

A Associação Pais-em-Rede (PeR), através do seu Grupo de Trabalho Educação, tem como principal objetivo promover e defender o direito à Educação Inclusiva.

Concebendo a Educação Inclusiva, não apenas uma missão a realizar na escola, mas como algo inerente à sociedade civil, defende-se a promoção de meios para a existência de uma comunidade flexível, que vai adequando e flexibilizando o seu funcionamento aos elementos que a integram.

Ao nível da educação reafirmamos o direito à igualdade de oportunidades e participação, de crianças e jovens, que não obstante as suas necessidades educativas especiais (NEE), sejam incluídos em comunidades educativas responsáveis, mas também capazes de co-responsabilizar (pais, dirigentes, técnicos).

A nossa visão de Educação Inclusiva tem no seu âmago que o percurso académico destas crianças e jovens, não seja, à partida, limitativo do seu direito de exercer uma cidadania plena na Vida Adulta.

Defendemos uma escola que, ao contrário da Igualdade, e respeitando as diferenças e a diversidade, promove a Equidade. Uma escola que se envolve na participação e aprendizagem de todos os alunos, sem exceção, possibilitando o alcançar do seu potencial máximo, ao seu ritmo, e de acordo com as suas necessidades.

O quadro normativo sobre a “educação especial”, agora alvo de estudo e possível revisão, deve tomar, na nossa perspetiva, estes aspetos em consideração.

Assinalamos, como preâmbulo, uma vez mais, a **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, especificamente o seu Artigo 24º, que respeita à Educação, onde estão descritos os compromissos assumidos pelos Estados Parte, nomeadamente Portugal.

É no sentido de contribuir para o cumprimento destes compromissos, que a Associação Pais-em-Rede se move com determinação e defende um sistema de educação inclusiva que assegure que todas as crianças e jovens com NEE possam “ (...) aceder a um ensino primário e secundário inclusivo de qualidade e gratuito, em igualdade com as demais, nas comunidades onde vivem”.

Para este efeito, é preocupação dos PeR, não apenas a necessidade de adequação da legislação específica e de garantir a eficaz aplicação das medidas especificamente direcionadas para os alunos com NEE, mas também a necessidade de, em toda a restante legislação geral relativa à educação, e nos princípios e organização do sistema educativo, introduzir inequivocamente a perspetiva da deficiência/diversidade, definindo objetivos explícitos de inclusão, de forma a evitar quaisquer formas de discriminação ou restrição, baseadas na deficiência, contra os alunos com NEE.

Propostas para promover uma Educação Inclusiva

✓ Quadro legislativo

- Articular possíveis alterações no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, à indispensável alteração/revogação da Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro, que contraria toda a lógica duma educação inclusiva e que está, aliás, preconizada no próprio Decreto-Lei n.º 3/2008. Esta Portaria, encaminha os alunos afetos aos Currículos Específicos Individuais (CEIs, artigo 21º) para uma via institucionalizante, direcionando-os exclusivamente para um percurso de formação de base funcional, comprometendo o seu direito a um percurso académico, nas áreas em que tal seja possível. Não vedar a componente académica a estes alunos, de forma definitiva, possibilitando-lhes um percurso inclusivo no que respeita ao processo ensino-aprendizagem e à interação com os seus pares. Evitar o determinismo estigmatizante do encaminhamento para Centros de Atividade Ocupacional (CAOs), elegidos como parceiros co-financiados (Portaria n.º 1102/97, de 3 de novembro), devendo sim perspetivar a possibilidade de, na comunidade, estabelecer protocolos com outras instituições, empresas, etc.
- Neste sentido defendemos a implementação de um modelo de Plano Individual de Transição (PIT, artigo 14º), centrado na escola, que seja flexível do ponto de vista curricular, e que permita estabelecer parcerias com a comunidade local promovendo uma efetiva transição para a vida ativa, uma cidadania plena, e a não institucionalização. Propomos que a escola desenvolva projetos de integração sócio-profissional, centrados na pessoa, protocolados com empresas/instituições da

comunidade, públicas ou privadas, que não apenas as instituições de educação especial, sem prejuízo da colaboração destas instituições nos projetos a desenvolver. A aprendizagem de competências psicossociais e relacionais está na base de qualquer integração laboral, aprendizagem essa que apenas poderá ser realizada em contexto real. Os PeR revêm-se na alteração da Portaria, já defendida e apresentada aos diversos atores políticos pelo Movimento para um Ensino Público Inclusivo (MEPI).

- Relativamente à Intervenção Precoce há a necessidade de considerar e articular, de forma adequada, a futura legislação da educação especial com o Sistema Nacional de Intervenção Precoce (SNIPI) (Decreto-Lei nº 281/2009, de 6 de outubro). Tal como este Decreto-Lei já o define, o SNIPI deve, de facto, abranger todas as crianças dos 0 aos 6 anos com deficiência ou em risco, inclusive as que frequentam os jardins de infância da rede pública do MEC (o que não tem acontecido até agora, e que têm sido sim abrangidas pelo DL nº 3/2008). Nesta linha, seria de perspetivar a reorganização dos recursos humanos, nomeadamente, que os profissionais e educadoras de educação especial que apoiam as crianças em idade pré-escolar (3-6 anos) pudessem ser integrados nas Equipas Locais de Intervenção (ELI) do SNIPI.

- Na revisão do enquadramento legal para os alunos com NEE, deverão também ser revistas as questões da Avaliação, Exames e Certificação (abaixo especificadas). Desde logo estabelecer claramente na lei que, um aluno com PEI e adequações curriculares, não tenha que ser submetido aos exames nacionais, se tal estiver previsto nas adequações no processo de avaliação do seu PEI (D-L 3/2008, artigo 20º), devendo realizar exames de escola.

✓ Monitorização, avaliação e fiscalização com a participação dos pais

- Criação de um órgão de monitorização/supervisão que integre pais, o Instituto Nacional para a Reabilitação, o Ministério da Educação e Ciência, e o Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social (entre outros pertinentes), capaz de monitorizar, avaliar e orientar os processos, instrumentos e recursos inerentes à educação especial (PIIPs, PEIs, PITs, entre outros); devendo ser agilizados os canais de denúncia e correção das ilegalidades, inadequações, falhas graves e todas as afrontas aos direitos dos alunos com NEE e das suas famílias.

- Promover, de forma sistemática, uma avaliação das práticas de inclusão, em amostras constituídas por escolas escolhidas aleatoriamente, que não resulte apenas num relatório estatístico, mas também numa análise qualitativa das

mesmas.

✓ Educação inclusiva: Flexibilização de percursos

- Flexibilização de percursos sem radicalização entre as várias medidas previstas no Decreto-Lei n.º 3/2008, acabando com a dicotomia currículo específico individual (CEI) / adequações curriculares individuais, e prever sim um contínuo flexível de adequações, permitindo que, num PEI, possam existir CEIs a algumas disciplinas e adaptações curriculares a outras, de acordo com o perfil do aluno. Acresce que, na ótica da PeR, num quadro legislativo mais lato e flexível, como acima se propôs, este aspeto não seria uma questão, uma vez que, qualquer aluno deveria poder beneficiar de um nível de adequações, às várias disciplinas, decidido de acordo com o seu potencial e dificuldades específicas em cada área. Esta educação centrada no aluno obriga a uma gestão flexível do currículo académico, de modo a respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, podendo coexistir disciplinas com adequações, com outras seguindo o currículo normal, a introdução de conteúdos curriculares específicos, ou a adoção de um currículo maioritariamente funcional, sempre de acordo com o que se avalie como mais favorável ao aluno.
- Os alunos com necessidades educativas especiais devem pertencer a turmas do ensino regular, mantendo-se a redução de alunos por turma já prevista, mas nem sempre aplicada. Deve respeitar-se ainda o limite máximo de dois alunos com NEE por turma.
- Repensando o modelo de funcionamento dos Centros de Recursos para a Inclusão (CRIs), assegurar que os técnicos se desloquem prioritariamente às escolas, para intervirem com as crianças/jovens, possibilitando que estes permaneçam a maior parte do tempo incluídos no seu grupo de pares e no seu contexto educativo. Só assim é possível que estes profissionais especializados, não só se articulem, como prestem apoio e consultadoria aos docentes. É necessário um modelo que funcione dentro da escola e de acordo com as reais necessidades dos alunos. Não existem medidas estruturais que permitam a estabilização das respostas. Muitas vezes as dificuldades logísticas invalidam o sucesso das intervenções, e dificultam uma verdadeira coordenação interdisciplinar.
- Estipular que os apoios educativos (realizados pelos Professores de Ensino Especial) sejam dados dentro da sala de aula, em tempo letivo, sempre que possível, evitando o estigma de retirar a criança do grupo e a (des)incluir, ficando o trabalho individualizado, também necessário e prioritariamente orientado para o

desenvolvimento de competências específicas, destinado a ser realizado fora do horário letivo.

- Evitar que as Unidades de Ensino Estruturado se transformem num objetivo em si, tipo “classe especial”, mas que cumpram a filosofia inerente de funcionarem como centro de recursos e apoio especializado complementar à inclusão dos alunos no ensino regular. Uma vez mais, o aluno com NEE deve ser mantido a maior parte do tempo em sala de aula, sempre que as suas características o permitam, no seu contexto educativo natural, com os seus pares.
- Flexibilização e adequação nas condições de acesso aos Cursos de Formação Profissional, quase sempre desadequada aos jovens com NEE, não lhes possibilitando uma via profissionalizante dentro dos seus interesses, competências e recursos. Verifica-se que, neste momento, os cursos acessíveis remetem em excesso para a valência funcional, não valorizando o percurso académico até então realizado. Sugere-se que a diversidade dos cursos acompanhe a diversidade dos alunos, bem como as necessidades do mercado de trabalho, antecipando desta forma uma transição futura para uma vida adulta profissionalmente ativa.
- Nas Escolas Profissionais, os alunos com NEE deveriam continuar a usufruir das medidas previstas no Decreto-Lei 3/2008, ou outras adequadas à sua faixa etária e funcionamento dos cursos. Sempre com vista à manutenção do aluno num percurso de aprendizagem e à certificação de competências.

✓ Metodologia e procedimentos de avaliação e certificação de competências

- Permitir que um aluno com CEI, que acompanha a turma, possa, quando e se estiver preparado, realizar exames finais de ciclos anteriores, a fim de obter a certificação (por exemplo, um aluno com CEI que, no 9º ano, se encontrar preparado para fazer o exame nacional de 4º ano, se possa auto-propôr a o realizar, e que tal lhe seja permitido).
- Por outro lado, a avaliação e certificação das aprendizagens (competências ou currículos) realizadas, deverá ser feita para todo e qualquer aluno, por referência ao seu PEI, e ao nível da escola, podendo não ser necessária a sujeição do aluno com NEE a um exame nacional. A não realização deste exame não deve, contudo, invalidar a respetiva avaliação de acordo com as adequações previstas e a respetiva certificação de competências.
- No Certificado final de competências, seja qual for o grau de funcionalidade/perfil do aluno, deverá constar informação relevante para a integração na sua vida pós-escolar, numa via de formação profissionalizante ou

para um emprego, nomeadamente as áreas de formação, tempo e duração de estágios que tenha realizado, competências sociais e laborais adquiridas, etc. Sendo o papel primordial da Escola promover a aprendizagem, a educação e a futura integração plena de qualquer cidadão na sua sociedade, todos os alunos devem obter uma Certificação final de competências adquiridas - um currículo certificado -, possibilitador da construção de um projeto de vida com qualidade, o que não acontece presentemente.

- Criar condições para uma Universidade Inclusiva, possibilitando o acesso, a participação e os apoios necessários à frequência do Ensino Superior a alunos com NEE. Estes alunos, não sendo obrigados a cumprir todo o currículo dos cursos, deviam poder usufruir de adequações (em semelhança às previstas nos PEIs), tendo direito a um Certificado de Habilitações final.

✓ **Sensibilização, envolvimento e co-responsabilização de toda a comunidade educativa**

- Garantir que a educação especial, na sua vertente sociopedagógica, é da responsabilidade de toda a Comunidade Educativa e não apenas referente à equipa de Ensino Especial (PEE). É necessário que todos os agentes nela implicados (elementos dos órgãos de gestão dos agrupamento, professores titulares, assistentes operacionais, professores das AECs, alunos, pais), sejam formados e informados sobre e para a inclusão, criando-se canais eficientes de comunicação interna e externa.
- Deveria ser estabilizada a colocação dos PEE, para efetivar um adequado planeamento dos serviços e serem assegurados os recursos necessários, evitando o que frequentemente se verifica: a mudança anual de professor titular e de PEE nas turmas com alunos com NEE. Recorde-se que o trabalho de um professor de EE é, em grande parte, um trabalho assente na relação, e que esta demora a construir e mais ainda a consolidar-se, quer com o aluno, quer com a família. Assim sendo, é necessário rentabilizar todo o investimento que é feito. Um ano é geralmente o tempo mínimo necessário para se iniciar um trabalho e se conhecer o aluno, a família e o seu contexto. A constante alteração do professor de EE constitui um fator obstaculizante a um trabalho que se pretende seja contínuo, implicando constantes recomeços, ao invés de dar continuidade ao trabalho que se inicia em cada ciclo. É, além disso, um desperdício de recursos e de investimento.
- Valorizar a função/imagem dos PEE no modelo da escola inclusiva, dignificando a sua função e a importância da sua articulação com os professores de ensino regular (funcionando em sala como um modelo pedagógico a seguir).

- Introduzir no diploma a figura de um tutor na turma - um par (aluno, ou mesmo um conjunto de alunos, que pode ser rotativo) com a responsabilidade de ajudar a incluir o aluno com NEE, facilitando, quando for o caso, a mediação social, a acessibilidade, a aprendizagem cooperativa. Esta medida teria como objetivo envolver os restantes alunos no processo de inclusão, e teria um papel importante na formação cívica do grupo.
- Sugere-se a nomeação/eleição, em cada escola, de um representante dos pais e encarregados de educação dos alunos com NEE, cujo papel seria o de participar na elaboração do projeto educativo de escola, aconselhar, informar, fiscalizar e reportar aos serviços competentes da administração pública casos de incumprimento da lei. Este elemento teria assento na Associação de Pais, funcionando junto desta como um impulsionador da inclusão. Teria também uma valência preventiva e educativa, ao colocar a temática no centro de interesses e iniciativas da Associação de Pais.

✓ Formação específica dos agentes educativos

- Assegurar uma maior colaboração das instituições de ensino superior no sentido da formação inicial para professores e educadores em geral, e a nível da formação especializada, de forma a contemplarem, no âmbito das necessidades educativas especiais, conteúdos curriculares direcionados para as áreas onde há maiores lacunas (por exemplo, a educação de crianças e jovens com limitações acentuadas no domínio cognitivo, entre outras a identificar).
- Responsabilização/envolvimento dos professores titulares das turmas regulares, disponibilizando-lhes algum tipo de informação/formação de base e contínua.
- Responsabilização/envolvimento dos órgãos diretivos dos agrupamentos e mega-agrupamentos.
- Formação do pessoal não docente (assistentes operacionais, motoristas, etc.), bem como dos monitores/professores das Atividades de Enriquecimento Curricular.
- Para o processo de seleção e recrutamento das educadoras para as ELI, no âmbito do SNIPI, propõe-se a criação de um grupo de recrutamento constituído e específico para a IP, que deverá privilegiar prioritariamente educadoras de infância com especialização, para garantir a estabilidade das equipas, a formação adequada, e o sucesso da intervenção.

✓ **Trabalho de equipa escola/família, com os apoios necessários à sua realização**

- Articulação e coordenação efetiva entre equipa educativa: pais, educadores/professores titulares, educadores/professores do ensino especial, técnicos dos CRIs, técnicos externos (por exemplo, terapeutas particulares).
- Promover e proporcionar a efetiva participação dos pais, e dos próprios alunos, sempre que possível, na elaboração dos PEI/PIT, evitando que os primeiros se limitem à sua assinatura, muitas vezes sem possibilidade de realizarem uma leitura ou reflexão prévia, ou proporem algum tipo de sugestão, como por vezes acontece.
- Promoção de sessões de esclarecimento sobre NEE, reuniões com Associações de Pais, palestras temáticas, etc.

✓ **Visibilidade e reforço das Boas Práticas**

- As boas práticas, que as há em todo o país, devem ser registadas, divulgadas e aplaudidas enquanto modelo, criando-se mecanismos de reforço positivo como prémios ou outras estratégias.

✓ **Explicitação e tradução compreensível da legislação vigente**

- Tradução em linguagem “leiga”, sobretudo junto de pais e encarregados de educação, que muitas vezes desconhecem os objetivos das medidas, a nomenclatura PEI, CEI, etc., e a explicitação clara das consequências futuras ao assinarem a documentação que lhes é apresentada.
- Para que a legislação seja implementada eficazmente, será urgente criar condições inerentes à sua compreensão, para que exista uma real adesão por parte de todos os agentes envolvidos, o reclamar de direitos, e a consequente mobilização de recursos.

Conselho Nacional de Educação

Audição sobre Políticas de Educação Especial - 11 de abril de 2014

Associação Pais-em-Rede

1

Uma Escola de Qualidade é sempre Inclusiva, porfiando na efetivação de uma cidadania tão plena quanto possível para TODOS os seus alunos.

1. A política de educação especial em Portugal e as medidas de apoio a alunos com necessidades educativas especiais

Em conformidade com o artigo 24º da Convenção sobre os Direito das Pessoas com Deficiência (ratificada pelo Estado Português em 2008), Portugal assumiu na sua política educativa direito a uma educação inclusiva para todas as crianças elaborando legislação (Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro) onde se pensa a ESCOLA como uma ESCOLA para TODOS, avançando com medidas, estratégias e apoios específicos para cada aluno. A educação das crianças/jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) deve ser, pois, assunto da comunidade e, na comunidade, da escola – a comunidade educativa, tendo expressão nos seus projetos educativos, coordenada pelo diretor e articulada com os seus professores, assistentes operacionais, profissionais de apoio, encarregados de educação e alunos, constituídos numa rede centrada na pessoa concreta, cujas necessidades devem orientar a estrutura e implementação do seu Programa Educativo Individual (PEI).

Contudo, a operacionalização deste quadro conceptual tem levantado grandes obstáculos que, ao invés de serem resolvidos, têm vindo a agravar-se, sem grande esforço para os identificar e muito menos para os resolver.

De tal modo a monitorização e avaliação de processos falha, que a própria Escola Inclusiva está já a ser posta em causa, considerada irrealizável e pernicioso, com movimentações de recuo legislativo bem patentes na Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro, assim como através de fortes sinais, evidenciados nas comunidades educativas, sobretudo a partir do 3º ciclo (dos quais estamos a proceder ao registo). Toda a atenção deverá também ser posta noutras medidas legislativas sobre o sistema geral de educação que se refletem de forma muito particular no processo educativo das crianças NEE mais significativas, como é o caso

das metas curriculares, do sistema de avaliação e de exames, entre outras, que têm vindo a comprometer o processo para uma educação inclusiva e a favorecer uma escola menos preparada para a diversidade .

O modelo médico continua a estar no centro de muitas polémicas, focalizando-se em aspetos que mascaram a questão de fundo, a saber, uma visão holística da Educação para a autonomia, comprometendo o processo de estabelecimento de uma rede de articulação efetiva entre escola/família/comunidade. Porque é de Educação que estamos a falar.

Descentralizar, corresponsabilizar, monitorizar/avaliar e reestruturar, parece-nos ser o alicerce da Educação Inclusiva. Toda a escola (e não apenas o Professor de Ensino Especial) terá que pensar, em conjunto, numa perspetiva da resolução de problemas: o quê, quem, como, quando; para cada um dos seus alunos com NEE, expressando num PEI dinâmico e flexível o seu potencial máximo de percurso académico. Isto, sabendo que, a três anos da idade limite da escolaridade obrigatória, o PEI terá que ser complementado com um Plano Individual de Transição (PIT), orientador da entrada na vida adulta, elaborado em articulação com os Encarregados de Educação e, sempre que possível, com a participação do próprio aluno, que reflita o projeto de vida do aluno e que perspetive a possibilidade de ele vir a exercer o seu direito a uma cidadania plena. E com um Certificado final das Competências adquiridas à saída. OBRIGATÓRIO.

Menos que uma avaliação de resultados, pretende-se assegurar uma avaliação de processos, entregues a equipas multidisciplinares (das quais possam fazer parte encarregados de educação qualificados), centradas na análise e resolução dos problemas.

Quadro Legislativo:

Apesar de, na generalidade, o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, estar em consonância com a Convenção, propomos pequenas alterações que anulem as dicotomias curriculares (por exemplo, a irreversibilidade curricular e nos processos de avaliação dos alunos com Currículos Específicos Individuais, os CEIs, artigo 21º), incrementando um contínuo flexível no processo de ensino-aprendizagem e na interação com os seus pares (permitindo a permanência nas turmas do ensino regular).

Alteração/Revogação da Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro, que na linha do prolongamento da escolaridade obrigatória, direciona os alunos com CEI exclusivamente para percursos institucionalizados ou institucionalizantes, sem qualquer continuidade académica ou de auto-determinação, direcionando-os para os Centros de Atividade

Ocupacional (CAOs), eleitos parceiros co-financiados, conforme Portaria nº 1102/97, de 2 de novembro), o que contraria a lógica da Educação Inclusiva.

Por fim, defendemos:

- a monitorização e avaliação dos sistemas da Educação com definição de indicadores e visibilidade dos alunos com NEE;
- a elaboração de estatísticas desagregadas para ajudar a avaliar a implantação das políticas relativas à educação especial (artigo 31º da Convenção).

Portugal atreveu-se, antecipando-se a quase todos os países europeus, a avançar com a implementação de uma Escola Inclusiva. Talvez sem as condições estruturais ideais, sem a devida preparação dos recursos humanos envolvidos. Mas ainda bem que o fez e não pode voltar atrás. Tem sim de analisar e corrigir os seus erros, e aproveitar a experiência obtida (expressa já em vários e válidos relatórios). A inclusão é um processo e, também, uma meta, mas antes de tudo um direito!

2. A organização e funcionamento da rede de serviços de educação especial: recursos humanos envolvidos; parcerias com entidades especializadas; tecnologias de apoio

Muitos dos pontos que preocupam a associação Pais-em-Rede foram referidos noutro documento, recentemente entregue ao Grupo de Trabalho do MEC e MESS, - Despacho nº 706-C/2014, de 15-1-2014, *Contributo da Pais-em-Rede*, no âmbito da Revisão do quadro normativo sobre educação especial, que tivemos já a oportunidade de o enviar ao CNE, devendo o mesmo ser considerado como um complemento a este documento .

Reafirmamos que a nossa preocupação não está tanto na reformulação do D.L. nº 3/2008, mas sim no seu incumprimento em muitos aspectos que são decisivos para o acesso e sucesso dos alunos com mais limitações.

A qualidade e a eficiência são condições decisivas para uma Educação Inclusiva, o que exige novas práticas docentes, reorganização das escolas e da rede de serviços de educação especial. A Inclusão é um direito mas, mais do que isso, pode ser um benefício para todos, famílias, crianças e jovens, que crescem com a diferença, numa real educação para a cidadania, consubstanciada na mudança de atitudes, mas também na prática de um novo paradigma de diferenciação pedagógica.

Pais e Professores de Ensino Especial (PEE) devem poder participar na elaboração do Projeto Educativo e no Projeto Curricular de Escola, dando o seu contributo no sentido de assegurar a implementação de medidas promotoras e defensoras da Escola Inclusiva.

Os serviços de “educação especial” devem estar centrados na criança e no jovem, de acordo com as suas necessidades, facilitando o seu processo de aprendizagem, junto dos pares, no seu ambiente natural (sempre que possível), e não criando ambientes artificiais, de “toca e foge”, sem uma verdadeira articulação com o centro da rede, a criança na escola. No entanto, na acção do professor de educação especial deverá ser valorizado o seu papel de apoio e de consultor da escola no seu todo e, de uma forma muito particular, junto do professor regular.

Recursos humanos (terapias, apoios) a serem realizados, quando tal é logisticamente possível, dentro do espaço físico da escola, e mesmo da sala de aula, sem uma (des)inclusão da criança, podendo esta ser vista como uma forma de discriminação (ainda que pela positiva).

Vantagem também na possibilidade de funcionamento em rede, na coordenação com os docentes, os PEE, os pais, entre outros. Com uma dignificação do seu papel enquanto formadores/consultores de boas práticas, estratégias, métodos. Sempre numa perspetiva de manter uma visão holística do aluno (e não segmentado, um somatório de “partes” – a terapia da fala, a hipoterapia, a terapia ocupacional, o apoio educativo especializado – onde a PESSOA se perde e se dilui).

Os Centros de Recursos TIC para a Educação Especial (desde 2007) têm como objetivo avaliar os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) de carácter prolongado, para adequar as tecnologias de apoio às suas necessidades específicas, mas também para disponibilizar a informação/formação dos docentes, profissionais, assistentes operacionais e famílias sobre as questões associadas à deficiência ou incapacidade. Em teoria, muito bem fundamentado, o documento da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular sobre as Normas Orientadoras, a questão coloca-se, como sempre, na implementação das medidas, nos recursos disponíveis e na avaliação realista da atividade realizada (teoria VS prática). A manter, mas efetivamente monitorizados e avaliados, por uma equipa multidisciplinar da qual os familiares das crianças com NEE, devidamente habilitados, pudessem fazer parte.

É, pois, urgente a necessidade de promover mecanismos e procedimentos de coordenação efectiva entre os sectores da Educação, da Saúde e da Segurança Social, tendo em conta a

transversalidade das necessidades das crianças e jovens com necessidades especiais. A Educação, através da escola e dos seus serviços de apoio, deverá assumir um papel relevante como coordenador deste processo, no sentido de garantir uma coordenação das ações e das diferentes medidas de apoio, evitando-se assim, respostas fragmentadas e não integradas no PEI e que, muitas vezes, representam uma importante sobrecarga para as famílias e para as próprias crianças e jovens, bem como, uma ineficiente gestão dos recursos. Nesta linha, assinala-se, como exemplo, a reforma do sistema educativo, no âmbito das NEE, atualmente em curso no Reino Unido, onde as crianças /jovens com NEE ou incapacidades, dos 0 aos 25 anos, passarão a dispor de um Plano de Educação, Saúde e de Apoios Sociais (*Education, Health and Care Plan*). Trata-se de um plano centrado na pessoa, onde as crianças /jovens e as famílias, vendo reforçada a sua escolha e controlo, são o foco central do processo de avaliação das necessidades e de planeamento das medidas. A avaliação das necessidades de educação, de saúde e de apoios sociais é realizada e acordada por um grupo intersetorial de profissionais, prevendo-se a existência de um *personal budget* que a família disporá para suportar as despesas necessárias.

3. O processo de referência, avaliação e elaboração do programa educativo individual com recurso à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF (aspectos positivos e negativos)

Para se refletir sobre a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF, (OMS, 2001), oportunidades e ameaças da sua utilização, é antes de mais indispensável o conhecimento e uma clara compreensão do quadro conceptual que lhe está subjacente e da mudança paradigmática que consigo arrasta, e que muitas vezes é ignorada.

Tradicionalmente, o modelo médico, assente no diagnóstico e na definição de categorias baseadas no défice, segundo critérios estritamente biomédicos ou psicométricos (deficiência mental, deficiência visual, etc.), tem influenciado os sistemas de classificação e de identificação das crianças com necessidades especiais utilizados pelos sistemas educativos nos diferentes países. Este facto tem sido alvo de fortes críticas, por contribuir para a persistência de medidas pouco inclusivas, de estereótipos e baixas expectativas, por “mascarar” as necessidades reais das crianças ao inseri-las em categorias diagnosticas que em nada contribuem para o planeamento e intervenção educativa, comprometendo, assim, o exercício dos direitos e a igualdade de oportunidades e contribuindo para práticas

discriminatórias. Quer as evidências científicas, quer a ação determinada de movimentos e organizações internacionais, incluindo as representativas de pessoas com deficiência, relacionados com a defesa dos direitos e o combate à não discriminação das pessoas com deficiências ou incapacidades, contribuíram para uma mudança decisiva da perspectiva redutora do modelo médico da deficiência para um modelo não-categorial, abrangente, multidimensional e interativo na compreensão sobre as questões da deficiência, da incapacidade e funcionalidade da pessoa (modelo biopsicossocial). Esta mudança conceptual é profunda e tem enormes implicações na vida das crianças e adultos com deficiências e incapacidades, na medida em que progressivamente se têm traduzido em políticas, medidas, intervenções, cada vez mais consentâneas com os direitos, com a participação e inclusão das pessoas com deficiências e incapacidades, e mais responsáveis na construção de uma sociedade para todos, começando numa escola inclusiva.

O grande mérito da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) reside no facto de constituir uma forma de operacionalizar este modelo multidimensional e interativo, considerando, não só a pessoa nas suas diferentes dimensões, mas também os factores ambientais (facilitadores ou barreiras) como determinantes para a maior ou menor funcionalidade e incapacidade do indivíduo. É uma ferramenta que não só assenta na interdisciplinaridade como a promove.

Tal como nos refere a Organização Mundial de Saúde (OMS) a CIF *“é uma classificação com múltiplas finalidades, para ser utilizada de forma transversal em diferentes áreas disciplinares e sectores:[...] saúde, educação, segurança social, emprego, economia, política social, desenvolvimento de políticas e de legislação em geral e alterações ambientais”*. Foi por isso aceite pelas Nações Unidas como uma das suas classificações sociais, considerando-a como o quadro de referência apropriado para a definição de legislações internacionais sobre os direitos humanos, bem como, de legislação nacional. A CIF é também o quadro de referência da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência.

Em síntese, parafraseando o que tem sido referido por diferentes autores, a utilização e a incorporação da CIF proporciona:

“... um quadro conceptual de referência universal assente em bases científicas; uma linguagem comum e padronizada para aplicação universal que uniformiza conceitos e terminologias, de molde a facilitar a comunicação entre profissionais, investigadores, pessoas com incapacidades, decisores políticos, etc. um sistema de classificação multidimensional e de codificação sistemática para documentar as

experiências de vida, o perfil funcional e de participação das pessoas, facilitando a comparabilidade entre países, entre várias disciplinas, entre serviços e em diferentes momentos ao longo do tempo”¹.

Para o desenvolvimento de um sistema de educação inclusiva é indispensável uma abordagem biopsicossocial, constituindo a CIF uma ferramenta com enormes potencialidades para a sua operacionalização.

Importa esclarecer que a CIF não é um instrumento de avaliação, nem permite estabelecer diagnósticos, é sim um organizador do pensamento e da acção coerente dos diferentes agentes educativos e outros profissionais envolvidos, apoiando o desenvolvimento e implementação de uma avaliação abrangente do processo de necessidades em educação e o planeamento de intervenções e sua monitorização.

A utilização da CIF tem sido reconhecida como um importante contributo no campo das necessidades especiais/educação especial para promover práticas inclusivas (Policy Recommendations MHADIE)².

Particularmente na sua versão para crianças e jovens (OMS, 2007), ela permite documentar de uma forma holística e interactiva as características das crianças e jovens, bem como, as características físicas, psicológicas e sociais do meio-ambiente, permitindo a identificação das barreiras e dos facilitadores da participação e da inclusão da criança ou jovem.

O uso da CIF pressupõe e promove a interdisciplinaridade. Tomando como referência a CIF, podemos estabelecer o perfil funcional e de participação da criança com base nas suas experiências de vida, mas não classificar pessoas, nem estabelecer diagnósticos. Não sendo um instrumento de avaliação, ela não dispensa que cada profissional utilize previamente procedimentos e instrumentos de avaliação padronizados e congruentes com o quadro conceptual da CIF e que permitam evidenciar a funcionalidade e incapacidade da pessoa (L. Florian; J.Hollenweger et al., 2006)³.

Não obstante a importante adesão em grande número de países (Itália, Suíça, Suécia, Japão, Austrália, entre outros), a apropriação da CIF não é imediata e requer mudanças mais ou

¹ <http://www.inr.pt/content/1/52/cif-uma-mudanca-paradigma>

² Projecto MHADIE (Measuring Health and Disability in Europe: Supporting Policy Development) http://www.retepariopportunita.it/Rete_Pari_Opportunita/UserFiles/news/mhadie_policy_recommendations.pdf

³ L. Florian; J.Hollenweger et al., (2006). The Journal of Special Education, Vol. 40, 1/2006. *Cross-Cultural Perspectives on the Classification of Children with Disabilities*.

menos profundas a nível conceptual, a nível das políticas e a nível das práticas na abordagem das questões da incapacidade e funcionalidade por parte de decisores políticos, de universidades e organizações científicas, de entidades prestadoras de serviços, dos profissionais de diferentes áreas disciplinares, bem como, das próprias pessoas com incapacidades e das suas organizações representativas.

Na utilização da CIF têm sido identificados alguns equívocos que levam por vezes ao seu uso inapropriado, a aplicações incompletas, com simplificação e má compreensão da sua complexidade, sobretudo, quando ela é indevidamente utilizada como um instrumento de avaliação e não como um sistema de classificação. Daí as exigências da OMS quanto à necessidade de uma formação rigorosa e adequada sobre a CIF, que incorpore aspectos técnicos e éticos, como forma de evitar aplicações não compatíveis com o seu quadro conceptual nem com as suas finalidades e que são reveladoras da persistência do modelo médico (M. Leonardi et al, 2005).

Em termos nacionais, o **Conselho Superior de Estatística pela Deliberação⁴ nº 240** de 12/11/02 aprovou a “Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde” para utilização no âmbito do Sistema Estatístico Nacional de forma faseada a partir de 1 de Janeiro de 2003. Recomenda às entidades que realizam inquéritos onde a CIF seja aplicada, que, previamente à realização de qualquer operação estatística, desenvolvam um trabalho conjunto de interpretação específica dos aspectos a utilizar, para adopção de orientações harmonizadas. O Instituto Nacional de Estatística, no Censos de 2011 deu cumprimento a esta deliberação, bem como, a outras directivas europeias e internacionais, ao concretizar nas questões formuladas uma mudança de paradigma das categorias diagnosticas da deficiência para a da funcionalidade da pessoa.

No entanto, existe ainda uma falta de conhecimento generalizado sobre a CIF e uma falta de mecanismos de cooperação e de plano estratégico entre diferentes agentes para a sua utilização. Também nos meios universitários é patente o desconhecimento, estando ausente da grande maioria dos currículos académicos em áreas de formação de futuros profissionais relevantes para as questões da deficiência. São poucas as excepções, conhecendo-se a Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto, a Escola Superior de Educação do Porto, a Universidade de Évora, por desenvolverem um trabalho significativo

⁴ Publicada no D.R. II.ª Série, de 7 de Janeiro de 2003

relativamente à CIF, quer pela sua inclusão nos currículos académicos, quer pela investigação de âmbito nacional e de consórcios internacionais, publicação de artigos em revistas nacionais e estrangeiras e, ainda, pela participação em projectos da comunidade.

Entre as fragilidades e equívocos que têm acompanhado a utilização da CIF em Portugal destacamos:

- A persistência do paradigma médico – modelo de défice
- A persistência de um enfoque nas limitações da pessoa, sem contemplar os factores ambientais
- A confusão e não uniformização de conceitos, como por exemplo, a confusão entre os conceitos de deficiência e de incapacidade; o conceito de saúde, etc.
- Equívocos no uso da CIF – (ex.: uso indevido como instrumento de avaliação ou para classificar a pessoa, diagnósticos; etc.)
- Uso de Instrumentos de avaliação não compatíveis com a CIF e necessidade de criação escassez de instrumentos de avaliação compatíveis com a CIF, nomeadamente para avaliação dos factores ambientais.
- Visão parcelar da CIF – indevidamente considerada como sendo de aplicação restrita ao sector da saúde

O Estudo «Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008» (e Sumário) (2011)⁵ levado a cabo pelo MEC, uma avaliação externa sobre a implementação do DL nº 3/2008, elucida sobre a utilização da CIF na educação, apontando os seus contributos positivos, bem como, alguns constrangimentos identificados, que se prendem sobretudo com a má utilização da CIF e a formação insuficiente dos seus utilizadores. Sobre este mesmo assunto, sugere-se, ainda, a leitura do artigo de M. Sanches-Ferreira; R. Simeonsson; Silveira-Maia et al. (2012)⁶.

Não obstante as iniciativas já em curso em Portugal, não só no campo da educação, mas também, noutros domínios, implementar este novo sistema de classificação entre nós, tal como acontece nos outros países, é complexo e implica uma mudança profunda de

⁵ <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=6>

mentalidades. E, requer esforços conjugados, sobretudo, de diferentes sectores da administração pública, de organizações não-governamentais, de pessoas com deficiências ou incapacidade, de universidades e escolas superiores, de profissionais e especialistas de diferentes áreas disciplinares, bem como, requer a colaboração internacional, nomeadamente, da OMS e dos seus mecanismos estabelecidos para efeitos de apoio aos diferentes países.

A realização de estudos, a investigação, a formação e a produção de materiais de apoio, nomeadamente, instrumentos de avaliação de factores ambientais, que permitam o aprofundamento e a disseminação de conhecimentos neste domínio, são, igualmente, indispensáveis, face às oportunidades e desafios que o novo quadro nocional nos coloca.

4. A formação de profissionais de educação especial

Não nos parece possível abordar a formação dos docentes de educação especial, sem abordar de forma holística e abrangente a formação/informação de toda a comunidade educativa, com o risco de falarmos de integração e não de inclusão: a Escola Inclusiva – aquilo que defendemos, porque é aquilo em que acreditamos. Nela, a formação dos profissionais é um pilar fundamental.

Nela, os docentes de educação especial são um elemento fundamental, mas apenas se houver coordenação com os outros agentes educativos, devendo ser criados canais eficientes de comunicação intra-escola. A Escola Inclusiva só pode acontecer na Escola.

Concretizando: Muitas vezes insuficiente, teórica e compartimentada, a formação profissional depende das iniciativas pessoais dos docentes.

Preconizamos:

Professores do Ensino Especial (PEE)

- i) a reestruturação da formação inicial e especializada na área da EE, bem como a exigência de uma formação contínua;
- ii) a rentabilização de recursos, com a especialização dos PEE nos vários ciclos (pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo e secundário), tomando em atenção o alargamento da escolaridade obrigatória, sem a adequada preparação dos profissionais;
- iii) o papel fundamental do PEE no envolvimento de toda a comunidade educativa: intervenção junto das crianças/jovens, mas também junto dos docentes titulares, dos

diretores de turma, dos vários órgãos de gestão, dos assistentes operacionais, entre outros, expandindo e valorizando a sua função de agentes inclusivos;

iv) dinâmica de colaboração e diferenciação articulada com o professor de ensino regular;

v) monitorização e avaliação das práticas dos PEE através de indicadores válidos, realizada anualmente por uma equipa multidisciplinar (da qual devem fazer parte integrante os familiares das crianças com NEE, devidamente capacitados para tal).

Tal como a reforma do ensino exige uma reforma nos serviços de Educação Especial, também a reforma da Educação Especial implica a reforma de toda a escola, de toda a comunidade educativa (tal foi atualmente preconizado pela Inspeção-Geral da Educação, no Parlamento, recomendando a formação nesta área dos educadores de infância e professores do ensino regular, uma vez que poderão ter alunos com NEE nas suas turmas; a IGE também conclui que *a "EE não é assumida na maioria das escolas como elemento estratégico do desenvolvimento organizacional"*).

Educadores e Docentes (titulares e das várias disciplinas):

i) integração urgente das matérias relativas às necessidades educativas especiais (atenção à certificação dos cursos no ensino superior), na formação de base dos educadores e docentes do ensino regular; há estudos, que a realidade infelizmente comprova, reveladores da impreparação dos docentes e da sua insegurança nesta área, sendo desde logo impossível promoverem uma Escola Inclusiva pois desconhecem como o fazer;

ii) formação contínua nesta área (ações de formação, pós-graduações, etc.), direcionada para conteúdos mais específicos, de acordo com o nível de ensino, pois só assim pode haver envolvimento eficiente na promoção da Escola Inclusiva;

iii) articulação funcional real com os PEE, numa perspetiva de parceria e coordenação e não de divisão estanque de funções, que possibilite, por exemplo, a sua participação ativa na elaboração e implementação dos PEIs, dos quais não sejam meros assinantes (como muitos Pais).

Orgãos de Gestão das Escolas:

i) responsabilização e envolvimento dos órgãos de gestão (diretores das escolas, agrupamentos, etc.), com formação especializada nesta área (quantos terão lido o "Guia para Diretores: Educação Inclusiva e Educação Especial, indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas" (2011), da Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular?);

- ii) atribuição das funções de monitorização e participação no processo de avaliação do sucesso nas áreas das NEE (já de ouve falar de “quotas” para estes alunos);
- iii) criação das condições necessárias à articulação pedagógica entre docentes (do regular e do EE), para que a intervenção se dê prioritariamente em sala de aula e fora dela (reuniões, consultadoria, construção de materiais, etc.), de acordo com as necessidades de cada aluno.

Outros agentes:

- i) formação dos assistentes operacionais, muitas vezes responsáveis e responsabilizados por estas crianças e jovens nos tempos não letivos – tempos cruciais na Educação Inclusiva: o brincar com os pares, as idas às casa de banho, a gestão de crises, etc. - e que não têm qualquer tipo de informação/orientação sobre como o fazer;
- ii) apoio e formação de Pais e Encarregados de Educação no trabalho de equipa pedagógica na escola;
- iii) nomeação/eleição de um Pai/Encarregado de Educação de uma criança com NEE para participar na Associação de Pais de cada escola, com a missão de aconselhar, informar e impulsionar a Escola Inclusiva, muitas vezes incompreendida (logo questionada) por outros Encarregados de Educação.

Pelo Grupo de Trabalho Educação (educacao.paisemrede@gmail.com)

Luísa Beltrão | Isabel Felgueiras | Dora Guerreiro de Pina