

# BEYOND Project

Para a Educação Inclusiva e BEYOND  
2018 – 2021



## Estudo sobre o desenvolvimento de metodologias para uma transição efetiva para uma educação inclusiva





#### Agradecimentos

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



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

Este estudo foi escrito por Yousra da Centre de la Gabrielle com o apoio dos parceiros do Projeto "BEYOND – Para uma Educação Inclusiva e MAIS ALÉM":

- Miguel Valles, Centro de Educação para o Cidadão com Deficiência, C.R.L
- Rute Miroto, Centro de Educação para o Cidadão com Deficiência, C.R.L
- Vanessa Neves, Centro de Educação para o Cidadão com Deficiência, C.R.L
- Priska Schukoff, Chance B
- Rachel Vaughan, European Association of Service providers for Persons with Disabilities
- Annemie Jennes, Katholiek Onderwijs Vlaanderen
- Marleen Clissen, Katholiek Onderwijs Vlaanderen
- Jenni Kerppola, Kehitysvammaisten Palvelusäätiön
- Katjaana Järvinen, Kehitysvammaisten Palvelusäätiön
- Katri Hänninen, Kehitysvammaisten Palvelusäätiön
- Els Teijssen, University College Leuven-Limburg (UCLL)
- Michelle Milants, University College Leuven-Limburg (UCLL)

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

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

[www.easpd.eu/en/beyond](http://www.easpd.eu/en/beyond)

#### PRODUTO INTELECTUAL 4

## **Estudo sobre o desenvolvimento de metodologias para uma transição efetiva para uma educação inclusiva**

## Tabela de conteúdos

Introdução	5
<b>I. Coprodução como um passo fundamental para a educação inclusiva</b>	6
1. Educação inclusiva: um desafio global	7
2. Coprodução como ferramenta inovadora	9
<b>II. Parcerias de coprodução na Europa: perspetivas cruzadas</b>	11
1. Abordagem metodológica	12
2. Resultados	14
A. Inclusão e participação	14
B. Comunicação	15
C. Envolvimento e colaboração	16
D. Ensino	16
E. Formação	17
F. Rede	18
G. Pontos positivos, barreiras e eixos de melhoria	19
<b>III. Avaliação de desafios e oportunidades na implementação da coprodução</b>	20
1. Desafios revelados pela pesquisa	21
A. Inclusão e participação	21
B. Comunicação	21
C. Envolvimento e colaboração	21
D. Ensino	21
E. Formação	22
F. Rede	22
G. Pontos positivos, barreiras e eixos de melhoria	22
2. Mais passos para uma transição eficaz para uma educação inclusiva	23
Conclusão	27
Referências	28
Apêndice	30

## Introdução

O estudo que se segue enquadra-se no âmbito do projeto Erasmus+ “Educação Inclusiva e BEYOND” destinado a facilitar a transição para uma educação inclusiva.

O projeto BEYOND é conduzido com diferentes parceiros europeus: a Associação Europeia de Prestadores de Serviços para Pessoas com Deficiência (EASPD) com sede na Bélgica, Katholiek Onderwijs Vlaanderen (KathOndVla) na Bélgica, University College Leuven na Bélgica (UCLL), Centre de la Gabrielle em França, Chance B na Áustria, Centro de Educação para o Cidadão com Deficiência (CECD) em Portugal e a Fundação de Serviços para Pessoas com Deficiência Intelectual (KVPS) na Finlândia.

O Centre de la Gabrielle foi responsável pelo estudo com base nos resultados do inquérito realizado por todos os parceiros.

A educação inclusiva refere-se a “ambientes educativos que adaptam a conceção e as estruturas físicas, os métodos de ensino e o currículo, bem como a cultura, política e prática dos ambientes educativos, de modo a que sejam acessíveis a todos os alunos sem discriminação” de acordo com a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência.<sup>12</sup>

Para além desta definição, para o consórcio que produz este estudo, a inclusão significa também abraçar a diversidade, bem como reconhecer e aceitar as características e talentos únicos de todos os alunos (e funcionários). É uma menta-

lidade de crescimento: todos os alunos podem aprender, crescer e desenvolver as suas competências. Um ambiente de aprendizagem inclusivo deve oferecer aos alunos estas oportunidades.

Através deste relatório, pretendemos avaliar a inclusão no domínio da educação através de uma reflexão sobre a metodologia de coprodução.

A coprodução refere-se tanto à “cocriação” dos serviços como à sua coprodução. Isto implica que os cidadãos estão envolvidos tanto na conceção como na prestação de serviços públicos.<sup>3</sup>

No domínio da coprodução educativa, esta metodologia visa desenvolver uma parceria entre todos os intervenientes envolvidos no apoio aos alunos com necessidades especiais, criando uma rede eficaz para reforçar as capacidades dos alunos, famílias e profissionais. Neste modelo, cada parte interessada é capaz de apoiar a autodeterminação do aluno. O objetivo é considerar as barreiras, desafios e oportunidades implícitas no desenvolvimento destas redes.

A fim de explorar a eficiência da metodologia de coprodução, vamos primeiro examinar como a coprodução cristaliza um passo fundamental para uma educação inclusiva **(I)**. Passaremos então ao nosso estudo de campo, a fim de avaliar o estado do ambiente educativo inclusivo entre as redes questionadas pelo consórcio **(II)**. Finalmente, com base na análise do inquérito, exploraremos os desafios e oportunidades na implementação da coprodução **(III)**.

1 «Educação Inclusiva - Compreensão do artigo 24.o da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência», UNICEF, setembro de 2017, 8.

2 Corpo de peritos independentes que monitoriza a implementação do United Nation’s Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pelos Estados Partes.

3 Evan Odell, «Educação Inclusiva e Coprodução», s.d., 28.



# Coprodução como um passo fundamental para a educação inclusiva

Antes de mergulhar no coração do tema da coprodução, é importante perceber a extensão do apelo à educação inclusiva. Assim, em primeiro lugar veremos como esta transição constitui um desafio global (1) antes de se concentrar na dimensão inovadora da coprodução (2).



## 1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DESAFIO GLOBAL

A nível global, no que diz respeito à educação, o artigo 24.º da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é fulcral. Recorda, entre outros pontos, que “os Estados Partes devem assegurar um sistema educativo inclusivo a todos os níveis e à aprendizagem ao longo da vida”.

O apelo à educação inclusiva é explícito, requer compromissos concretos. Com efeito, o artigo 24.º estipula que as partes estatais devem assegurar que:

- As pessoas com deficiência não estão excluídas do sistema de ensino geral com base na deficiência e que as crianças com deficiência não estão excluídas do ensino primário gratuito e obrigatório, ou do ensino secundário, com base na deficiência;
- As pessoas com deficiência podem aceder a um ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito e ao ensino secundário em pé de igualdade com as outras das comunidades em que vivem;
- São providenciadas adaptações razoáveis em função das necessidades individuais;
- As pessoas com deficiência recebem o apoio necessário, dentro do sistema geral de ensino, para facilitar a sua educação efetiva;
- São fornecidas medidas de apoio individualizadas eficazes em ambientes que maximizam o desenvolvimento académico e social, consistentes com o objetivo de plena inclusão.

Este conjunto de esclarecimentos em torno da noção de inclusão demonstra um forte compromisso à escala global para superar as separações de alunos.

De facto, há uma atenção profunda dada à ideia de serem iguais como membros da comunidade quando participam na educação. Esta noção é muito importante para avaliar, uma vez que é a ideia central que impulsiona a metodologia de coprodução.

O artigo 24º insiste na necessidade de uma atenção à inclusão a todos os níveis de educação e à aplicação de medidas concretas em termos de formação. Os professores devem estar atentos a questões de deficiência e abertos a modelos alternativos de apoio. A ênfase na educação é particularmente importante no contexto do nosso estudo, na medida em que a metodologia que propomos envolve, acima de tudo, uma reinvenção das relações entre os diferentes intervenientes na educação do aluno, incluindo o aluno.

O objetivo é estimular as ligações entre os parceiros de forma a melhorar o ambiente do aluno o máximo possível. Neste contexto, a comunicação eficaz é uma condição sine qua non para o sucesso de uma rede eficaz. Desenvolveremos as subtilezas desta abordagem nas próximas secções do nosso estudo.

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) das Nações Unidas entrou em vigor na União Europeia em 2011. Desde então, todos os Estados-Membros da UE assinaram e ratificaram a convenção. Assim, para além de uma vontade comum de convergir para um sistema educativo inclusivo, é necessário ter em conta as diferenças entre países e considerar modelos metodológicos comuns eficazes.

É preciso poder usufruir das vantagens oferecidas pela arquitetura institucional da União Europeia. Programas como o Erasmus+ oferecem uma janela de oportunidades para os atores envolvidos no apoio a pessoas com necessidades especiais. Iniciativas como o projeto BEYOND podemos apreciar melhor a influência dos quadros jurídicos internacionais nas práticas diárias dos profissionais, com este estudo a permitir o reconhecimento de barreiras, desafios e oportunidades em termos de inclusão no campo da educação.

Sendo um projeto transnacional um projeto transnacional, é muito importante ter em conta que nem todos os países europeus abordam a educação inclusiva através de uma perspetiva comum. Hervé Benoit recorda-nos, com base na tipologia desenvolvida pela Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva, que temos uma Europa a várias velocidades no que respeita as políticas educativas para pessoas com necessidades especiais. Ele explica a diferença entre estas três categorias:<sup>4</sup>

- **«Uma abordagem de via única»:** Crianças e adolescentes com necessidades especiais são sistematicamente matriculados em aulas regulares.
- **«Aproximação de duas faixas»:** Existem duas abordagens de ensino separadas, uma ordinária e outra especializada. Estas duas faixas são exclusivas uma da outra.
- **«Abordagem multi-pistas»:** Os países que optam por esta abordagem desenvolvem a integração escolar e o ensino especial em estabelecimentos distintos.

Reconhecer estas diferenças permite-nos ter alguma perspetiva sobre o nosso estudo. Temos de desenhar novas práticas e propor novas ferramentas e/ou adaptar as existentes para avançar para o modelo de educação inclusiva, que permanece incompleto.

No entanto, no âmbito deste projeto, todos os parceiros europeus envolvidos acordam na pertinência dos eixos-chave desenvolvidos pelo Índice de Inclusão. Portanto, o projeto gira em torno de uma estratégia tripla:<sup>5</sup>

- Promover culturas inclusivas: construir uma comunidade e estabelecer valores inclusivos.
- Apoiar a evolução das práticas inclusivas: desenvolver a escola para todos e organizar o apoio à diversidade.
- Para facilitar a produção de políticas inclusivas: construir currículos para todos e orquestrar a aprendizagem.

Como mencionado na lógica do projeto, é crucial que a educação seja reconhecida como uma prioridade clara para cada comunidade. A ratificação do CDPD das Nações Unidas obrigou os seus signatários a tornar os seus sistemas educativos inclusivos.

O projeto BEYOND está em linha com esta dinâmica e visa sensibilizar e capacitar as escolas e prestadores de serviços para apoiar a transição para contextos educativos inclusivos e, consequentemente, aumentar a inclusão social.

Neste estudo, estamos focados na metodologia de coprodução. O carácter inovador desta abordagem será desenvolvido na secção seguinte.

## 2. COPRODUÇÃO COMO FERRAMENTA INOVADORA

O projeto BEYOND oferece diferentes ferramentas para apoiar a transição para uma educação inclusiva. O nosso estudo centra-se na eficácia da metodologia de coprodução nesta transição.

Assumimos que a transição para uma educação inclusiva é um trabalho em curso. É um objetivo para o qual pretendemos convergir e há um desejo de ferramentas inovadoras para apoiar este processo. Sugerimos uma abordagem em termos de coprodução que promova a colaboração entre os diferentes atores que giram em torno do aluno.

No seu estudo sobre os benefícios desta metodologia, Lilia Angelova-Mladenova define-a como “igualdade de parceria e colaboração entre prestadores de serviços e pessoas que utilizam serviços”.<sup>6</sup>

Mais uma vez, a noção de igualdade é central. De acordo com Angelova-Mladenova, a coprodução tem a ver com reconhecer que as pessoas que utilizam os serviços são especialistas por si só, em vez de destinatários passivos de cuidados: estão diretamente envolvidos na conceção do serviço. A legitimidade torna-se ainda mais óbvia pelo facto de os utilizadores estarem perfeitamente conscientes de todos os aspetos das suas deficiências. Experimentam-na diretamente. Por conseguinte, não haveria razão para os excluir no aperfeiçoamento do seu ambiente.

Além disso, a metodologia de coprodução não se limita aos utilizadores e prestadores de serviços, mas a todos os intervenientes que giram em torno da pessoa com necessidades especiais, incluindo a família. O que é particularmente

interessante na definição de Lilia Angelova-Mladenova é que ela vê a coprodução como estando indissociavelmente ligada a uma mudança de poder e controlo dos prestadores de serviços para as pessoas que usam serviços. Ela aprofunda a sua compreensão da coprodução associando-a a três conceitos-chave:

- **Poder partilhado:** Trata-se de partilhar o poder de decisão e o processo de modelação de serviços entre prestadores de serviços e utilizadores.
- **Participação igual:** não deve haver exclusão no processo de coprodução. A experiência e as competências de todos são valorizadas.
- **Reciprocidade:** há relações recíprocas dentro da comunidade. Responsabilidades e expectativas são mútuas. Lilia Angelova-Mladenova acrescenta que as pessoas envolvidas na coprodução recebem algo de volta pelo que fazem.

Esta abordagem é perfeitamente possível para o campo da educação. Tal como na abordagem de Lilia Angelova-Mladenova, a ideia é que a coprodução dê mais escolha e controlo sobre os serviços.

Para nuances na sua definição, Lilia Angelova-Mladenova lembra-nos que existem diferentes níveis de coprodução. Dependendo das organizações que abraçam este processo, algumas podem escolher um nível básico de envolvimento e outras um nível de transformação mais avançado. Numa fase básica, explica que os utilizadores são ouvidos através de eventos de consulta. Em fases mais avançadas, a coprodução é incluída em todos os níveis hierárquicos da

4 Hervé Benoit, “Pluralidade de Atores e Práticas Inclusivas: Os Paradoxos da Colaboração”, *A nova revisão da adaptação e da escolaridade* N° 57, no 1 (2012): 65-78.

5 Tony Booth, Mel Ainscow, et Denise Kingston, *Índice de inclusão: desenvolvimento de aprendizagem, participação e jogo nos primeiros anos e creches* (Reino Unido, Europa: Centro de Estudos sobre educação inclusiva, 2006), <http://scd-rproxy.u-strasbg.fr/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.881593BB&lang=fr&site=eds-live&scope=site>.

6 Lilia Angelova-Mladenova, «Estudo da coprodução em serviços para pessoas com deficiência» (Rede Europeia de Vida Independente, 2016).



estrutura. Assim, o nível de envolvimento varia de uma política de uma organização para outra. Esta distinção deve ser tida em conta, sobretudo para compreender o facto de não haver convergência em termos de educação inclusiva, sendo cada estrutura o mestre da sua própria política. Estas clivagens podem ser observadas apesar da existência de recomendações jurídicas orientadoras, como vimos na secção anterior.

Outro ponto a notar é que a lista de intervenientes envolvidos na coprodução não é exaustiva. Isto é o que Éric Plaisance nos lembra. Na verdade, insiste em que todos os intervenientes na escola devem estar envolvidos, mas lembramos que podem estar em causa outras esferas, como: profissionais de saúde, assistentes sociais, autoridades locais, etc.<sup>7</sup>

Assim, Éric Plaisance especifica que é inconcebível fazer uma lista exaustiva de todos os potenciais intervenientes, uma vez que os contextos locais são essenciais para identificar os recursos disponíveis, que muitas vezes são insuficientemente mobilizados. Segundo o autor, o objetivo não é justapor uma pluralidade de atores, mas, pelo contrário, contribuir, graças a uma parceria inteligente, para a capacitação educativa e social de crianças ou adolescentes com necessidades especiais.

Neste estudo, focamo-nos numa rede de colaboração entre cinco principais partes interessadas: o aluno, o professor, os pais, o diretor da escola e a organização que presta apoios especializados. Esta perspetiva permite-nos conceber uma rede de capacitação forte e eficiente, incluindo o aluno. O ambiente criado é benéfico para todos estes atores. Cada ator pode apoiar o sentido de autodeterminação do aluno. Os obstáculos, os desafios e as oportunidades devem ser tidos em

conta no desenvolvimento destas redes eficazes.

Na próxima secção, exploraremos estas ideias através de uma pesquisa de campo transnacional. O inquérito baseia-se em hipóteses e ideias discutidas entre os parceiros durante reuniões anteriores.



## Parcerias de coprodução na europa: perspetivas cruzadas

**A**té agora, temos vindo a centrar-nos na necessidade de métodos inovadores que apoiem a transição para uma educação inclusiva. Através do projeto BEYOND, estamos a trabalhar para encontrar respostas eficazes para melhor avançar para este modelo. Assim, avaliamos a dimensão da coprodução no panorama europeu através de um inquérito.

Nesta secção, descreveremos a abordagem metodológica **(1)** antes de destacar os resultados **(2)**.

<sup>7</sup> Éric Plaisance et al., "Words of Inclusive School Actors", *A nova revisão da adaptação e da escolaridade* N° 57, no 1 (2012): 93-110.

## 1. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Para avaliar melhor o nível de coprodução entre os diferentes intervenientes que giram em torno do aluno, o nosso questionário foi conduzido através de um estudo de rede.

A escolha de um estudo por redes, ou seja, por grupos de pessoas interligadas em torno de interesses comuns (aqui a educação do aluno com necessidades especiais), reflete o nosso esforço para desenvolver uma metodologia para uma transição eficaz para uma educação inclusiva em torno da metodologia de coprodução. Assim, é importante para nós avaliar a eficiência das redes em torno do aluno em termos de parcerias.

Estudámos a relação entre cinco atores-chave: o aluno, os pais, os professores, o diretor escolar e outros profissionais (diferentes de um país para o outro) envolvidos na educação do aluno com necessidades especiais. Um total de 99 pessoas preencheram um inquérito na Bélgica, Portugal, Finlândia, Áustria e França. A escolha destes países é explicada pela origem de cada parceiro participante do projeto BEYOND.<sup>8</sup>

Os questionários distribuídos nestas redes foram concebidos em torno de variáveis especificamente concebidas para avaliar o nível de coprodução entre os atores acima mencionados e avaliar melhor a sinergia entre eles. Estas conclusões permitir-nos-ão abrir o debate mais geral sobre a educação inclusiva no contexto europeu. No entanto, é muito importante notar que os resultados não retratam de forma alguma a situação a nível europeu, uma vez que os dados a nível europeu ou mesmo a nível nacional são demasiado limitados. No entanto, permite-nos destacar alguns desafios comuns entre instituições semelhantes e, por conseguinte, destacar algumas questões ressurgentes ao nível dos prestadores de serviços.

As perguntas são parcialmente fechadas e parcialmente abertas com respostas curtas. Cada grupo-alvo foi questionado sobre as mesmas questões, mas foram parcialmente adaptados aos destinatários específicos. Os parceiros distribuíram os questionários dentro das suas redes e as respostas foram recolhidas nos países acima mencionados entre dezembro 2019 e junho de 2020.

	Pais	Alunos	Professores	Diretores escolares	Outros profissionais	Total
Áustria	7	7	6	5	6	31
Bélgica	3	3	3	3	3	15
França	2	1	0	2	7	12
Finlândia	4	5	12	1	6	28
Portugal	0	5	2	1	5	13
<b>Total</b>	16	21	23	12	27	99

Antes de mergulhar na análise, é em primeiro lugar importante compreender a lógica por detrás da conceção da pesquisa. Vamos refletir sobre as variáveis, uma a uma. O que revelam sobre a dimensão da coprodução por país?

### Inclusão e participação:

A primeira parte do questionário fornece-nos uma visão geral sobre o sentido geral de inclusão. Referimo-nos a perceções porque, mesmo que haja um entusiasmo geral e um esforço por um ambiente mais inclusivo, os factos podem estar muito longe da realidade esperada. A questão da participação oferece uma primeira nuance dentro da qual marca uma diferença entre a ideia de inclusão e a ação para a alcançar. Dito isto, a participação em si permanece incompleta. Existem diferentes parâmetros que entram em jogo na avaliação da inclusão, que veremos através das seguintes variáveis.

- **Comunicação:** É um pilar central na lógica da coprodução. Sem comunicação há apenas uma constelação de atores. É inconcebível imaginar qualquer forma de parceria sem fluidez na partilha de informações e experiências entre as diferentes partes interessadas.
- **Envolvimento e colaboração:** As duas variáveis têm uma perspectiva muito mais prática sobre a coprodução, sobre se as partes interessadas sentem um investimento real no esforço de inclusão. Se alguns sentirem uma forma de distância, isso já seria indicativo sobre o estado da parceria. Além disso, esta parte envolve a questão da igualdade em termos de ação, um elemento fundamental em termos de inclusão, como tivemos oportunidade de salientar anteriormente.

- **Ensino:** Esta parte do questionário permite-nos ver como os cursos são desenhados e como é abordado o apoio aos alunos com necessidades especiais. Estes elementos revelam muito sobre o nível de inclusão nas escolas.
- **Formação:** Valorizar o caráter do ensino está intrinsecamente ligado à formação do corpo docente. Esta é uma dimensão essencial no caminho para uma educação inclusiva, uma vez que a formação reflete estruturalmente as políticas educativas nesta matéria.
- **Rede:** Esta secção descreve se as redes eficazes estão bem definidas. As questões desta categoria abrem também caminho à questão das redes alternativas. Com efeito, para além do ambiente escolar, é importante manter-se aberto e flexível no que diz respeito a outros ambientes de socialização para alunos com necessidades especiais (por exemplo, o ambiente extracurricular). Estas janelas são mais oportunidades em termos de parcerias eficazes.
- **Pontos positivos, barreiras e eixos de melhoria:** Onde os diferentes atores podem expressar as suas opiniões. A sua perspectiva é muito mais evidente nesta parte do questionário, porque são chamados à retrospeção utilizando as suas próprias palavras.

Assim, através destas diferentes variáveis, este questionário foi concebido para avaliar o nível de colaboração entre os intervenientes na educação dos alunos com necessidades especiais. Neste sentido, pretendemos proporcionar um mapeamento considerado necessário para compreender o nível de inclusão no âmbito da educação europeia. Na secção seguinte, analisaremos os resultados da sondagem.

<sup>8</sup> Appendix p.39

## 2. RESULTADOS

Na secção anterior, apresentamos as diferentes variáveis exploradas na nossa pesquisa. Agora, vamos concentrar-nos nos resultados. Para tal, procederemos a uma análise sintética, variável após variável. A ideia é destacar os pontos de convergência e rutura entre países.

No entanto, é muito importante notar mais uma vez que os resultados mencionados por países apenas se referem aos dados recolhidos e não refletem a situação de todo o país.

### Inclusão e participação

#### Perguntas (concordar – discordar – não sei):

1. **A escola trabalha no sentido da inclusão em geral (por exemplo, no que diz respeito à acessibilidade – não só física; escolaridade de crianças com deficiência, etc.).**
2. **Os alunos com deficiência participam em todas as atividades (por exemplo, atividades de aprendizagem, atividades durante as pausas no recreio, viagens escolares, etc.) na escola.**

- **Áustria:** A maioria dos atores concorda com a inclusão geral da escola. Na verdade, 24 dos 31 participantes dão um parecer positivo. Há um entusiasmo semelhante pela capacidade dos alunos de participarem em atividades.
- **Bélgica:** Tendência semelhante. 12 atores em 15 reconhecem a inclusão e a participação de estudantes com necessidades especiais.

- **França:** Todos os participantes concordam que as escolas desempenham um papel fundamental na obtenção da inclusão. No entanto, há divergências quanto ao nível de participação. Nem todas as partes interessadas concordam que todos os alunos da escola participam plenamente de todas as atividades.
- **Finlândia:** O caso da Finlândia também marca a diferença com outros países. Apenas 33% dos países reconhecem a orientação inclusiva da escola, embora 75% deles considerem que os alunos participam bem em todas as atividades. O contraste aqui é interessante de observar no que diz respeito aos próprios alunos: apenas 20% afirmam a sua capacidade de participação. Se eles próprios têm dúvidas sobre a sua inclusão nas atividades, isso implica uma desconexão com a experiência real de vida de pessoas com necessidades especiais.
- **Portugal:** Globalmente, como nos casos anteriores, a maioria dos intervenientes entrevistados concorda que a escola está a fazer um esforço para trabalhar no sentido da inclusão. Dito isto, há um ceticismo óbvio dos outros profissionais, que partilham uma visão mais reservada da inclusão. De facto, dos 5 entrevistados, três deles consideram que os alunos com necessidades especiais não participam em todas as atividades, não se sabe e não respondeu. Isto sugere que, dada a sua especialidade, podem ser levados a ter uma visão mais lúcida e intransigente das questões de inclusão.

### Comunicação

#### Perguntas (concordar – discordar – não sei):

4. **Existe uma comunicação regular entre todos os intervenientes envolvidos (ou seja, criança, pai, professor, dirigente escolar, outro tipo de profissional) na educação da criança.**
5. **Sei a quem me posso referir quando tenho um problema ou uma pergunta, relativamente a qualquer tema relacionado com a escola.**
6. **A criança pode comunicar facilmente sobre o seu problema ou pergunta, relativamente a qualquer tema relacionado com a escola.**

- **Áustria:** 25 dos 31 participantes concordam com a regularidade da comunicação entre os atores. As duas pessoas que discordam pertencem aos grupos-alvo de outros profissionais. É interessante voltar a notar a rutura entre este grupo e os outros. Para o resto, não temos respostas. Além disso, os professores são identificados como sendo acessíveis por todos os participantes combinados.
- **Bélgica:** A visão geral da comunicação entre parceiros é positiva. A principal nuance diz respeito a outros profissionais, onde 2 em 3 consideram que o aluno com necessidades especiais tem dificuldades de comunicação. Esta observação reflete uma clivagem concreta entre as diferentes partes interessadas.
- **França:** A comunicação dividiu o painel. Há uma rutura explícita entre outros profissionais, neste caso professores de educação especial. Consideram que não

existe uma comunicação suficiente entre os parceiros. No entanto, sabemos como a comunicação é essencial na parceria e para o sucesso da inclusão.

Por outro lado, a maioria dos intervenientes considera que os pais têm meios para comunicar sobre a educação dos seus filhos: entende-se, portanto, que quando a comunicação é insuficiente, é entre os diferentes parceiros institucionais, fora dos pais.

- **Finlândia:** No que diz respeito à primeira questão, as partes interessadas tendem a chegar a acordo sobre a qualidade da comunicação.
- **Portugal:** O grupo de outros profissionais (ou seja, especialistas médico-sociais) é bastante cético: 3 em 5 consideram que não existe uma comunicação regular entre os intervenientes. Acreditam que a comunicação com a família não ocorre sistematicamente e que a articulação com os professores nem sempre é eficaz. Há um apelo para reuniões mais frequentes. Um dos especialistas afirma mesmo que a informação é mantida dentro da equipa de educação especial e que a direção e o corpo docente demonstram falta de conhecimento sobre alunos com necessidades especiais e sobre o seu programa educativo individual.



## Envolvimento e colaboração

### Perguntas (concordar – discordar – não sei):

- 6. **Todos os intervenientes estão ativamente envolvidos nesta educação inclusiva numa base equitativa.**
- 7. **Estou satisfeito com o meu nível de envolvimento na educação da criança. (esta pergunta não será feita às crianças)**

- **Áustria:** Existe um sentimento geral de compromisso com escolas inclusivas, com 24 dos 31 participantes a considerar que todas as partes interessadas estão envolvidas nesta questão. No entanto, registamos a reticência de um profissional que nos lembra que nem todos os professores são comprometidos ao mesmo nível. Esta discórdia parece ser uma constante no nosso estudo.
- **Bélgica:** 7 dos 15 participantes consideram que os intervenientes não estão ativamente envolvidos na educação inclusiva ao mesmo nível. Esta insatisfação é observada em todas as categorias, com exceção da dos professores. As críticas são mais frequentemente dirigidas a eles. Vamos observar em particular o testemunho de dois profissionais. Considera-se que o docente prefere enviar crianças “difíceis” para o ensino especial o mais rapidamente possível sem, além disso, alguma vez estarem presentes nas reuniões. Outro profissional aponta ainda a dificuldade que alguns professores têm em aceitar a inclusão e fazer adaptações. Tanto os alunos como os pais expressam críticas ao diretor da escola. Assim, dadas estas respostas, é o corpo escolar que

parece ser o mais distante da educação inclusiva.

- **França:** Mais uma vez, há uma lacuna entre profissionais especializados e os outros: consideram que o professor titular e o diretor são os eixos do projeto escolar para crianças com necessidades especiais, que comunicam com os pais, mas que há uma má colaboração com os outros parceiros, por falta de tempo e consulta; mencionam em particular o papel dos psicólogos escolares, que não são suficientemente ouvidos.
- **Finlândia:** Existe uma satisfação geral com o nível de compromisso com a educação inclusiva. No entanto, é de notar que o dirigente da escola concorda com todas as questões. Não há retrospectiva ou autocrítica.
- **Portugal:** Resultados mais mistos em Portugal, onde apenas 6 em cada 11 participantes concordam que todos os intervenientes estão envolvidos na educação inclusiva. As mesmas críticas à direção e aos professores foram encontradas por outros profissionais.

## Ensino

### Perguntas (concordar – discordar – não sei):

- 8. **Os professores concebem as aulas e as atividades de aprendizagem a partir das necessidades da criança (quando necessário).**
- 9. **Os professores da criança podem obter apoio de outros intervenientes para conceber aulas e atividades de aprendizagem a partir das necessidades da criança.**

- **Áustria:** A noção de diferenciação é recorrente nos comentários. Isto deve ser entendido em termos de consciência sobre as necessidades específicas de certos alunos. Os professores salientam que estão previstas ações precisas para o efeito, por exemplo, no arranjo das salas de aula, no destino das viagens de aulas ou na adaptação dos métodos de ensino.
- **Bélgica:** O feedback é positivo na Bélgica. No entanto, registamos a relutância dos pais, com apenas 1 em 3 a considerar as lições a serem desenhadas em torno das necessidades específicas do aluno.

Entre os professores, através dos comentários podemos ver que é dada especial atenção ao desenho das aulas de acordo com as necessidades especiais da criança. Também é importante notar que os alunos não se sentem totalmente incluídos. Com efeito, nenhum deles está satisfeito com o seu nível de inclusão. Um deles não se sente incluído e dois não conseguem responder. Os testemunhos refletem esta insatisfação. Por exemplo, um explica que trabalha mais lentamente do que os outros alunos, mas produz tantos trabalhos de casa e o outro não sabe se o professor vai fazer uma adaptação para ele. No entanto, devemos notar que os resultados refletem as perspetivas de apenas 3 alunos, seria irrelevante generalizar.

- **França:** Em França, 8 em cada 12 respostas reconhecem o esforço feito pelos professores para adaptar o conteúdo. A resposta negativa vem de um diretor da escola que defende que a adaptação às necessidades dos alunos não é possível quando há demasiados alunos com necessidades especiais.

A maioria dos inquiridos acredita que os professores não estão sozinhos e podem obter ajuda de outros parceiros. Note-se que os pais são ainda mais positivos em relação às práticas e à inclusão do que os restantes parceiros.

- **Finlândia:** 75% dos alunos participantes não sabem se as lições são concebidas de acordo com as suas necessidades. A posição dos pais ecoa com as crianças: nenhum deles considera que os professores desenham as lições de acordo com as necessidades da criança. Esta rutura entre a família e o círculo institucional acompanha os problemas de comunicação observados anteriormente.
- **Portugal:** Os professores estão satisfeitos com o seu nível de adaptação às necessidades do aluno na preparação das aulas. Um deles afirma mesmo que as atividades são planeadas de mãos dadas com o professor de educação especial com o objetivo de incluir plenamente os alunos na sua aula regular. O diretor concorda com o pessoal docente neste ponto. No entanto, o contraste é explícito com os outros profissionais: nenhum deles considera que o professor titular faz esforços para adaptar as aulas aos alunos com necessidades especiais.

## Formação

### Pergunta (concordar – discordar – não sei):

- 10. **Os professores recebem formação para ensinar alunos com deficiência.**

- **Áustria:** As opiniões são muito mistas quanto ao nível de formação dos profes-

sores. Os próprios professores criticam a sua formação: 4 em 6 não se consideram suficientemente treinados para ensinar alunos com necessidades especiais. 2 em 5 diretores concordam com eles sobre esta opinião. Note-se que este tipo de posicionamento por parte dos administradores é raro, na medida em que muitas vezes é uma visão positiva da instituição que é defendida.

- **Bélgica:** As opiniões dividem-se entre os professores. Dos três questionados sobre o seu nível de formação, um está satisfeito, o outro não e o último não sabe.
- **França:** À exceção de professores e pais especializados, os outros inquiridos acreditam que os professores não têm formação.
- **Finlândia:** 41% dos professores concordam e 41% discordam. Mais uma vez registamos a clivagem com a administração, que, como já referimos anteriormente, responde sempre afirmativamente e, portanto, mostra uma desconexão com os desafios concretos da inclusão. No que diz respeito aos pais, 75% deles não sabem o que responder. Esta rutura entre a formação de professores e o nível de consciencialização dos pais sublinha uma divisão em termos de comunicação e apela a uma reflexão mais profunda sobre o seu papel fundamental no caminho para uma educação inclusiva.
- **Portugal:** A maioria dos participantes, 4 em 6, não considera professores formados para atender às necessidades dos alunos com necessidades especiais. Isto é, portanto, comum em todos os países inquiridos.

## Rede

### Perguntas (concordar – discordar – não sei):

- 11. Existe uma rede claramente identificada que reúne todos os intervenientes envolvidos na educação inclusiva da escola.**
- 12. É prestado apoio (a crianças com deficiência, pais, professores, dirigentes escolares, prestadores de serviços) quando necessário para garantir a educação inclusiva e a inclusão da criança na escola.**
- 13. As redes alternativas (por exemplo, associação desportiva) são eficientes no apoio à educação inclusiva da criança.**

- **Áustria:** Os atores identificam claramente uma rede que reúne todos os intervenientes na educação inclusiva da escola. No entanto, deve ser dada atenção à eficiência de redes extracurriculares alternativas, com 12 em 31 pessoas a não saberem como reagir.
- **Bélgica:** A maioria dos participantes identifica uma rede em torno do aluno, no entanto, há 4 comentários negativos e 3 “não sei” de 15 respostas. É interessante ver que 3 dos 4 feedbacks negativos são expressos pelos dirigentes escolares. A sensação de que estas partes interessadas não pertencem à rede de parceria ressoa com a desconexão observada em muitas ocasiões entre o diretor e os outros intervenientes. Dito isto, 10 em cada 15 participantes encontram apoio para garantir a inclusão.
- **França:** Uma grande maioria dos inquiridos diz que existe uma rede claramente identificada em torno da criança: isto apoia fortemente os esforços para estruturar a escola inclusiva que tem sido feita há vários anos.

- **Finlândia:** No que se diz sobre a identificação das redes, a disponibilidade de apoio e a eficácia das redes alternativas, os feedbacks estão muito dispersos na Finlândia e, por conseguinte, difíceis de interpretar, com exceção da falta de convergência e, por conseguinte, continuam a ser feitos alguns progressos no sentido de redes de parceiros funcionais.
- **Portugal:** A rede de parcerias é identificável. Mesma tendência em termos de apoio, com uma resposta positiva de 10 em 13 participantes. Por último, tal como nos outros países, existe uma divergência em termos de eficácia das redes alternativas, com respostas muito dispersas entre os diferentes intervenientes.

## Pontos positivos, barreiras e eixos de melhoria

### Perguntas (perguntas em aberto):

- 14. Defino as três principais barreiras à educação inclusiva nesta escola (por exemplo, falta de comunicação, informação acessível, compromisso, colaboração, vontade, etc.)**
- 15. Defino as três coisas que mais gosto nesta escola.**
- 16. Defino as três coisas que mais gosto sobre a forma como a educação inclusiva é implementada nesta escola.**
- 17. Identifico três coisas que mais gostaria de mudar sobre esta escola.**
- 18. Identifico três coisas que mais gostaria de mudar sobre a forma como a educação inclusiva é implementada nesta escola.**

Aqui, os inquiridos respondem a perguntas abertas sobre pontos positivos, barreiras e eixos de melhoria. As respostas refletem as tendências observadas nas secções anteriores.

Em termos de barreiras, as questões de comunicação são recorrentes. Isto traduz-se numa rutura entre o círculo institucional comum e o círculo familiar. Como vimos anteriormente, dentro do próprio ambiente escolar, há ruturas entre pessoas provenientes de formação ordinária e as do ambiente especializado. Estes limites são reforçados por outros obstáculos, nomeadamente em termos de tempo, consulta e meios. Demasiada burocracia pode também ser um obstáculo à inclusão.

Além disso, é interessante notar que, de um país para outro, os alunos sublinham a importância que atribuem ao tempo de recreação e às atividades extracurriculares, especialmente desportivas e artísticas. Isto incentiva a reflexão sobre quais os intervenientes a incluir nas redes de parcerias e sobre a necessidade de flexibilidade na imaginação da coprodução. Há também um grande entusiasmo por cursos online. Esta atração pelas ferramentas digitais deve ser ainda mais explorada no que diz respeito aos instrumentos de coprodução.



## Avaliação de desafios e oportunidades na implementação da coprodução

**D**epois de ter analisado pela primeira vez o papel da metodologia de coprodução na transição para a educação inclusiva e de ter analisado o estado das parcerias através das nossas redes europeias, vamos agora focar-nos nos desafios revelados pelo inquérito (1) antes de refletir sobre novos passos para a implementação da metodologia de coprodução (2).

### 1. DESAFIOS REVELADOS PELA PESQUISA

Nesta secção, iremos interpretar os resultados da secção anterior, a fim de avaliar melhor os desafios mais amplos relacionados com o desenvolvimento da coprodução.

#### Inclusão e participação

Ao longo dos questionários, quando questionados sobre se a escola está a avançar para a inclusão, as partes interessadas geralmente concordam que é esse o caso, exceto na Finlândia, onde apenas 33% dos pais concordam.

No entanto, vale a pena recordar a natureza "geral" da questão. É um sentimento de esforço para a inclusão que emerge, que é rapidamente nuances pela segunda variável que entra em jogo: a participação. Com efeito, podem existir dificuldades em todos os países na implementação de ações inclusivas.

#### Comunicação

Nesta parte do questionário são abordados três aspetos da comunicação. Em primeiro lugar, precisamos de saber se existe uma comunicação regular entre os diferentes intervenientes. Depois, trata-se de saber se os diferentes intervenientes são capazes de identificar o referencial em função das perguntas que têm de fazer. O último ponto avaliado é a capacidade do aluno com necessidades especiais de comunicar os seus problemas ou questões.

Os vetores de comunicação são geralmente bem definidos. Os diferentes atores são contactáveis dentro do ambiente escolar. No entanto, nota-se uma rutura entre pessoal especializado e não

especializado, com base em fragilidades em termos de comunicação destacadas por outros profissionais. A posição dos especialistas reflete o ceticismo sobre o sucesso real da inclusão.

Por último, muitas vezes os participantes confirmam a capacidade dos alunos de comunicar os seus problemas ou perguntas. No entanto, não é de forma alguma unânime, há casos em que os alunos se consideram incapazes de expressar as suas ideias.

#### Envolvimento e colaboração

As perguntas nesta secção permitem-nos chegar ao cerne da questão. Tentam avaliar o nível de investimento e satisfação das partes interessadas no esforço de inclusão. A clivagem previamente observada entre o pessoal docente e de direção com outros profissionais também pode ser adivinhada nesta secção. A afirmação sobre esta rutura é muitas vezes partilhada pelos pais também. O fosso entre o pessoal da escola e os restantes parceiros demonstra os efeitos secundários em termos de problemas de comunicação e, por conseguinte, dificuldades na criação de uma metodologia de coprodução. Há um problema de tempo e de concertação decorrentes destes obstáculos.

#### Ensino

Para ter uma ideia precisa do nível de inclusão escolar, é necessário focar-se no conteúdo dos cursos e atividades de aprendizagem. Por isso, foi-lhe perguntado se os professores preparam aulas com base nas necessidades dos alunos e se recebem apoio de outros intervenientes durante a sua conceptualização. O feedback é bastante positivo, mas continua a existir uma heterogeneidade nas posições.



Há uma convergência entre professores e diretores na percepção, estando esta última satisfeita com o nível de adaptação dos cursos. No entanto, é interessante notar mais uma vez a reticência das famílias e dos outros profissionais.

## Formação

A pergunta aqui colocada anda de mãos dadas com a anterior. Examina se os professores foram formados para ensinar crianças com necessidades especiais. A posição dos professores é reveladora em termos de debilidades formativas. Também é raro os diretores admitirem esta falta de formação. Isto mostra uma forte vontade de promover uma imagem inclusiva da escola, apesar das realidades no terreno, que estão longe deste ideal. Além disso, é difícil encontrar críticas ao ambiente escolar ao nível da liderança. Nos questionários finlandeses, a administração responde positivamente a quase todas as perguntas.

## Rede

Esta parte do questionário cristaliza a essência da questão, uma vez que a coprodução se baseia no desenvolvimento de redes eficientes. Os participantes foram questionados sobre se existe uma rede claramente identificada de todos os intervenientes no ambiente educativo do aluno. Foi também perguntado se os intervenientes são apoiados para garantir uma educação inclusiva. Finalmente, o tema das redes alternativas foi explorado.

Para além de todos os limites que pudemos sublinhar até agora, encontramos redes muito bem definidas de atores e apoio mútuo, a fim de melhor tendem para um modelo inclusivo. Isto ressoa com os esforços para estruturar a escola inclusiva que tem sido feita há vários anos.

Por último, mas não menos importante, existe uma imprecisão em torno de redes alternativas, e as opiniões são muitas vezes misturadas sobre este assunto.

## Pontos positivos, barreiras e eixos de melhoria

Esta parte foi a principal secção de perguntas abertas e, por isso, deu-nos uma visão interessante da coprodução dentro das diferentes redes.

Como explicado na secção anterior, os resultados descritos ecoam o conjunto de resultados recolhidos através das outras variáveis. Para além das diferentes escalas de envolvimento dos intervenientes, manteremos a necessidade de uma maior coordenação entre eles.

Por conseguinte, a análise destes questionários revela uma série de pontos sobre as redes em torno dos alunos com necessidades especiais de os incluir no ensino mainstream. Os esforços para estruturar a educação inclusiva podem ser vistos em geral.

No entanto, existem vários denominadores comuns em termos de limites que constituem obstáculos no âmbito da parceria, sendo o mais vívido a comunicação e a formação. Por um lado, observamos problemas de comunicação: como vimos, se esta dimensão for comprometida, o resto da parceria continuará a ser complicado de considerar. Por outro lado, há também falta de formação para dar resposta às necessidades dos alunos com necessidades especiais: muitos professores reconhecem-na por si só. Este ponto é fulcral porque a formação poderia oferecer aos professores, para além das competências, uma perspetiva mais abrangente sobre as necessidades especiais. Se, pelo contrário, a formação omitir esta consciência, o caminho para a inclusão permanecerá longo.

Além disso, para melhor considerar os desafios da coprodução, parece relevante traçar um paralelo com os resultados de estudos semelhantes. Lilia Angelova-Mladenova abordou igualmente a questão da coprodução e apontou várias limitações à implementação da metodologia de coprodução. Observou diferentes limites para a implementação.<sup>9,10</sup>

Em primeiro lugar, existe uma desigualdade em termos de relações de poder, seja em questões logísticas como o planeamento de processos ou questões mais estruturais, como a pressão potencial na definição do “projeto de vida”. Salienta também que a forma como a coprodução é integrada pode ser problemática, na medida em que pode ser difícil garantir que as pessoas com necessidades especiais tenham o apoio de que necessitam para participar significativamente.

Lilia Angelova-Mladenova continua a destacar os desafios relacionados com o processo de envolvimento, sobretudo em termos das dificuldades relacionadas com a convergência da satisfação de cada ator. Por último, sublinha a dimensão essencial do envolvimento contínuo e ativo das pessoas que utilizam os serviços.

Outra perspetiva interessante é desenvolvida através de uma análise coletiva a vários utilizadores de práticas inclusivas utilizando uma abordagem da rede social baseada num dado que abrange 441 professores em 24 escolas primárias. Os autores destacam os seguintes pontos:<sup>11</sup>

- Os professores em redes altamente densas são mais positivos para a inclusão.
- Os professores em redes altamente densas implementam instrução mais diferenciada.

- Os professores em redes altamente centralizadas implementam instrução menos diferenciada.

Estes pontos levam-nos a considerar a estrutura hierárquica da escola e o lugar dado aos diferentes intervenientes nas diferentes redes. Assim, mesmo que exista a intenção e a vontade de abraçar a educação inclusiva, se a estrutura da própria instituição for centralizada, a transição será mais complexa.

Depois de termos anotado através do nosso inquérito as apostas e os desafios da metodologia de coprodução, vamos agora levar a discussão a outro nível e considerar os passos para uma transição eficaz para uma educação inclusiva.

## 2. MAIS PASSOS PARA UMA TRANSIÇÃO EFICAZ PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Até agora, o nosso foco tem sido a importância da coprodução no processo de transição para uma educação inclusiva. Nesta secção, concentramos-nos em mais passos para uma transição eficaz. Consideramos que neste processo devem ser considerados três pontos-chave. Em primeiro lugar, o caminho inacabado e complexo para uma educação inclusiva não pode basear-se exclusivamente na metodologia de coprodução. Em segundo lugar, as ações institucionais são intrínsecas ao processo de transição. Por último, mas não menos importante, é necessária uma mudança paradigmática na forma como abordamos a inclusão. Avaliaram-se os benefi-

9 No entanto, Lilia Angelova-Mladenova não está a abordar especificamente o campo da educação. Citamos o seu estudo principalmente devido ao foco na coprodução.

10 Angelova-Mladenova, «Estudo da coprodução em serviços para pessoas com deficiência».

11 Jasmien Sannen et al., «Ligando a colaboração dos professores a práticas inclusivas utilizando uma abordagem da rede social», *ENSINO E EDUCAÇÃO DE PROFESSORES* 97 (2021), <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103182>.

cios e dificuldades em termos de implementação da metodologia de coprodução. Agora, um primeiro passo para seguir em frente é reconhecer que a coprodução por si só não será suficiente.

O interesse de tal explicação é demonstrar que a coprodução envolve muito mais do que simplesmente ligar diferentes intervenientes. Para ser mais eficaz na sua implementação, é necessário estar atento às suas falhas mais profundas.

Assim, é necessário reconsiderar a clivagem entre escolas comuns e ambientes especializados. Sandrine Amaré e Philippe Martin-Nourex, num artigo conjunto, consideram que a cooperação é posta em causa ao lidar com estas duas culturas diferentes. Com efeito, afirmam que há uma metamorfose em curso e que está a emergir um ambiente favorável à parceria entre a escola e os ambientes médico-sociais. No entanto, recordam que estes dois universos permanecem separados e que, dentro de cada ambiente, os atores educativos estão a ser influenciados pelas suas próprias representações.<sup>12</sup>

O objetivo, segundo eles, é, portanto, criar um novo espaço cultural de interação, promovendo simultaneamente os interesses da criança. Mencionam também o trabalho de Abdallah-Pretceille, que usa a expressão “aprender a conhecer” quando se refere a este processo. Esta ideia representa o desafio que enfrentamos. Dada a natureza recente e em desenvolvimento das interações entre ambos os tipos de atores, ainda há muito a ser inventado. Temos de ser capazes de deslocar os prismas e reconfigurar os dois espaços, educativos e médico-sociais, em torno da colaboração. Isto convida-nos a fazer as perguntas certas e a analisar retrospectivamente ambos

os tipos de instituições.<sup>13</sup>

Sandrine Amaré e Philippe Martin-Nourex estão precisamente em consonância com esta tendência, precisamente através de tal questionamento. Por exemplo, propõem um interrogatório sobre a forma como a sociedade olha para os professores e educadores: é uma visão diametralmente oposta, suscetível de constituir um obstáculo em qualquer tentativa de colaboração entre atores? As representações são elementos-chave na forma como pensamos sobre a coprodução porque definem a forma como agimos com os nossos parceiros.

Levantam também a questão da auto-percepção, perguntando se pode haver uma identidade profissional partilhada entre educadores especializados e professores de escolas comuns. Esta dimensão é muito importante porque identificar-se com uma categoria profissional significa adotar determinadas posturas e aderir a certos valores partilhados, para além das subjetividades pessoais. No contexto da coprodução, esta subtilidade é essencial, pois pode inconscientemente traduzir-se em obstáculos quando se trata de colaboração. Além disso, regressam à solidez de uma “consciência coletiva” entre o corpo docente em França. Isto remonta ao Segundo Império. Acreditam que, para além do exame de admissão, existem rituais impostos aos professores aprendizes e que estas escolas de padrões permitirão aos professores apropriar-se de um espírito coletivo que vise uniformizar não só as práticas, mas também uma ideologia baseada em valores comuns. Continuaram a salientar que o poder político da segunda metade do século XIX participou na estruturação do corpo de professores.

Embora esta história seja específica para o caso da França, é, no entanto, importante ter em conta a ancoragem da imaginação coletiva, a fim de compreender melhor as ruturas observadas no campo.

Além disso, como vimos na análise dos questionários, notamos também uma divisão entre os círculos institucionais e familiares. Embora a metodologia de coprodução tenha muitas vantagens, é preciso manter-nos claros sobre as dificuldades de implementação.

Jean-Marc Lesain-Delabarre faz uma análise muito pragmática sobre este tema, onde regressa à complexa cooperação entre pais e professores considerado uma obviedade enganadora. Referindo-se ao trabalho de Philippe Perrenoud, acredita que há um mito de uma união sagrada de adultos para educar a juventude. A postura de Lesain-Delabarre é interessante na medida em que sugere passar de uma visão ideológica da cooperação para uma visão crítica deste último.<sup>14</sup>

Por último, para uma análise mais completa das apostas envolvidas na criação de coprodução, parece importante abordar a metodologia para além do seu impacto educativo. Com efeito, é de notar que o apoio de pessoas com necessidades especiais pode implicar a definição de um projeto de vida. Portanto, se a coprodução for realizada com sucesso, este projeto de vida será melhor estruturado e melhor adaptado às necessidades específicas do utilizador. Daí, a natureza central da lógica da parceria: as suas repercussões são muito determinantes na vida da pessoa com necessidades especiais.

Esta dimensão foi explorada por Dominique Leboiteux. Desenvolve uma reflexão em torno da

noção de “pertencer à sociedade” considerando que a ideia diz respeito a todos os momentos da vida da pessoa e que requer um <sup>15</sup> forte sistema de acompanhamento, bem como a criação de plataformas reais de cooperação.

Dominique Leboiteux descreve um verdadeiro contrato social, sendo cada pessoa considerada como um membro da sociedade. Por isso, esta consciência permite, segundo a Leboiteux, prevenir a exclusão, combater a discriminação, dar às pessoas com necessidades especiais (crianças ou adultos) e às suas famílias qualquer responsabilidade nas escolhas e implementação do seu projeto de vida.

É, portanto, deste tipo de perspetiva que podemos afirmar que a ideia de co-produção por si só continua a ser insuficiente para avançar eficazmente para um modelo de educação inclusivo. A mudança tem de ser paradigmática e profunda na sua consideração.

Neste sentido, Lilia Angelova-Mladenova distingue a coprodução da participação. A participação refere-se a um processo mais limitado, envolvendo apenas o esforço de consulta. Neste caso, explica que as pessoas só são consultadas no início do processo e rapidamente se encontram desengajadas. Por outro lado, ao tratar da coprodução, o envolvimento mantém-se ao longo do processo e encontra-se uma parceria igual.<sup>16</sup>

Angelova-Mladenova considera que a introdução de uma abordagem de coprodução no trabalho de uma organização requer uma série de mudanças a serem feitas na cultura, políticas, práticas e estruturas da organização.

12 Sandrine Amaré e Philippe Martin-Nourex, “Cooperação no teste de duas culturas: a escola e o sector médico-social”, *A nova revisão da adaptação e da escolaridade* N° 57, no 1 (2012): 181-95.

13 Martine Abdallah-Pretceille, *Educação intercultural* University Press of France, O que sei eu? (Paris, 2004), <https://www.cairn.info/l-education-interculturelle--9782130544029.htm>.

14 Jean-Marc Lesain-Delabarre: “Pensar na cooperação entre pais de crianças e professores com deficiência: um desafio” *A nova revisão da adaptação e da escolaridade* N° 57, no 1 (2012): 79-92.

15 Dominique Leboiteux, “Das práticas inclusivas às plataformas de cooperação para pertencer à sociedade...”, *A nova revisão da adaptação e da escolaridade* N° 57, no 1 (2012): 111-16.

16 Angelova-Mladenova, «Estudo da coprodução em serviços para pessoas com deficiência».

Para além deste primeiro conjunto de reconhecimentos, a transição para uma educação inclusiva acompanha ações institucionais concretas. No entanto, como passamos da ideia para a ação? O aparelho institucional europeu parece ser um meio ideal para levar por diante estes desenvolvimentos. A Comissão europeia incentiva continuamente os Estados-Membros a desenvolverem uma educação inclusiva; a sua comunicação sobre a consecução do Espaço Europeu da Educação (EEE) até 2025 reflete essa ambição. O EEE afirma claramente que “os sistemas de educação a todos os níveis devem cumprir a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”. Esta convenção é, como vimos através do nosso projeto, um quadro orientador nos avanços relacionados com a inclusão educativa.

Líliá Angelova-Mladenova insiste na dimensão fundamental dos quadros jurídicos e políticas inclusivas no apoio à coprodução. Aborda esta recomendação aos prestadores de serviços e decisores políticos a nível <sup>17</sup> da UE, a nível nacional, regional e local. Assim, não se trata apenas de conceber tais abordagens, mas sobretudo de as implementar.

No que diz respeito à legislação e às políticas de apoio à coprodução, sublinha dois pontos importantes. Considera essencial que a legislação existente não crie entraves ao envolvimento de pessoas com necessidades especiais na tomada de decisões e considera que é necessário adotar legislação de decisão apoiada, afirmando o direito das pessoas com necessidades especiais de participarem na tomada de decisões. Por outro lado, a coprodução deve ser apoiada numa escala a vários níveis: numa perspetiva local, regional e nacional.

A questão do financiamento é também decisiva. Os financiadores têm de estar profundamente atentos e conscientes das questões de inclusão. Isto exige um compromisso a longo prazo através de medidas concretas, como envolver as pessoas que utilizam os serviços na fixação dos objetivos e os resultados a alcançar com o financiamento. Os financiadores devem também assegurar a implementação das políticas que financiam.

Por último, mas não menos importante, Angelova-Mladenova destaca no seu estudo uma série de recomendações adicionais para uma implementação eficaz do método de coprodução. Segundo ela, mesmo antes de tomar medidas, é necessária uma abordagem baseada nos direitos de pensar. Esta dimensão ecoa os pontos que fizemos na secção anterior em termos de mudança de paradigma: só a coprodução continuará a ser insuficiente. Não é um conjunto de orientações a seguir, mas sim uma verdadeira posição filosófica que deve ser abraçada.

Por último, mas não menos importante, para que as medidas institucionais tenham uma ressonância a longo prazo, é importante que sejam incorporadas nas mentes. Isto requer uma verdadeira mudança paradigmática. Assim, para além da simples promoção da mobilização institucional, recordamos a importância de ancorar o raciocínio na tripla abordagem definida pelo Índice de Inclusão, pois a transição para uma educação inclusiva requer profundamente a criação de culturas inclusivas, a produção de políticas inclusivas e a evolução das práticas inclusivas.<sup>18</sup>

## Conclusão

Através deste relatório, pretendíamos abordar de forma prática a transição para uma educação inclusiva. A metodologia de coprodução surgiu-nos como uma ferramenta ideal para avançar para este modelo, considerando a pessoa com necessidades especiais como um membro ativo e pleno da comunidade educativa em que evolui.

O nosso estudo foi dividido em três fases. Antes de chegar à coprodução, parecia essencial explorar a ligação entre a coprodução e a educação inclusiva. Desta forma, a educação inclusiva destacou-se para nós como uma transição impulsionada por impulsos globais e coprodução como uma ferramenta inovadora de apoio ao processo.

Esta hipótese foi então confirmada pelo nosso estudo de campo transnacional. Através da análise de redes de parcerias que reúnem alunos, pais, professores, dirigentes escolares e outros profissionais em cinco países (Áustria, Bélgica, França, Finlândia e Portugal) identificámos esforços claros a favor de uma transição para uma educação inclusiva. No entanto, estes esforços continuam sujeitos a vários constrangimentos, nomeadamente em termos de comunicação e formação.

O estudo foi concluído com uma reflexão aberta sobre os desafios e oportunidades na implementação da coprodução. Só a coprodução continua a ser insuficiente. Identificámos uma forte necessidade de ações institucionais a nível transnacional e a necessidade de uma mudança paradigmática concreta na forma como concebemos a educação inclusiva.

Por último, é necessário incorporar o nosso estudo no seu contexto atual, nomeadamente um contexto global perturbado pela pandemia

COVID-19. A crise da saúde acompanha as grandes mudanças sociais. Resultou numa profunda reconfiguração dos ambientes educativos e médico-sociais. Assim, como se pode prever a metodologia de coprodução num mundo agora marcado pela noção de distanciamento social? Como pode esta noção, baseada no princípio das interações entre atores, ser desenvolvida quando o encontro está comprometido? É essencial sublinhar que a lógica não deve ser abandonada de forma alguma. Pelo contrário, esta crise deve ser encarada como uma oportunidade para reinventar a relação com a outra, nomeadamente através do surgimento de ferramentas digitais.

Quando a crise de saúde começou, os cenários não eram muito otimistas, uma vez que a propagação do vírus tinha efetivamente repercussões em diferentes sectores. No entanto, para além das dificuldades encontradas, novos e surpreendentemente positivos mecanismos começaram a surgir de forma bastante instintiva. Por exemplo, o apoio a pessoas com necessidades especiais costuma ser feito de mãos dadas com uma grande quantidade de formalidades administrativas. Surpreendentemente, dada a flexibilidade burocrática observada durante o período de confinamento, os educadores puderam explorar a sua relação com os utilizadores de uma nova forma através da utilização de computadores. Livre de grande pressão administrativa, foi oferecida maior flexibilidade e, assim, puderam desenvolver a sua criatividade em novas gamas de atividades possíveis.

Desta forma, a COVID-19 forçou os indivíduos a reinventar os laços sociais. Cabe-nos agora, membros da sociedade civil, converter estes limites em novos espectros de oportunidades.

<sup>17</sup> Angelova-Mladenova, «Estudo da coprodução em serviços para pessoas com deficiência».

<sup>18</sup> Tony Booth, Mel Ainscow, et Denise Kingston, Índice de inclusão: desenvolvimento de aprendizagem, participação e jogo nos primeiros anos e creches (Reino Unido, Europa: Centro de Estudos sobre educação inclusiva, 2006), <http://scd-rproxy.u-strasbg.fr/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.881593BB&lang=fr&site=eds-live&scope=site>.



## Referências

### Artigos acadêmicos

- Amaré, Sandrine e Philippe Martin-Noueux. "Cooperação no teste de duas culturas: a escola e o sector médico-social." A nova revisão da adaptação e da escolaridade n° 57, n° 1 (2012): 181-95.
- Benoit, Hervé. "A Pluralidade de Atores e Práticas Inclusivas: Os Paradoxos da Colaboração." A nova revisão da adaptação e da escolaridade n° 57, n° 1 (2012): 65-78.
- Leboiteux, Dominique. "Das práticas inclusivas às plataformas de cooperação para pertencer à sociedade...". A nova revisão da adaptação e da escolaridade n° 57, n° 1 (2012): 111-16.
- Lesain-Delabarre, Jean-Marc. "Pensar na cooperação entre pais de crianças com deficiência e professores é um desafio." A nova revisão da adaptação e da escolaridade n° 57, n° 1 (2012): 79-92.
- Plaisance, Éric, Jean-Michel Labbay, Laetitia Le Bomin, Michel Salines, Hugues Albert e Patrice Fondin. "Palavras de atores inclusivos da escola." A nova revisão da adaptação e da escolaridade n° 57, n° 1 (2012): 93-110.
- Ployé, Alexandre. "O que acha da desinstitucionalização numa instituição? Olhos cruzados. Desbloquear a liberdade através da educação de adultos. Erasmus, S.D. <https://unlockingfreedom.files.wordpress.com/2018/10/unlocking-freedom-rapport-de-recherche-version-finale-upec1.pdf>.
- Sannen, Jasmien, Sven De Maeyer, Elke Struyf, Elisabeth De Schauwer, et Katja Petry. «Ligação da Colaboração do Professor a Práticas Inclusivas Utilizando uma Abordagem da Rede Social». ENSINO E EDUCAÇÃO DE PROFESSORES 97 (2021). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103182>.

### Livros

- Abdallah-Pretceille, Martine. Educação intercultural. Imprensa Universitária de França. O que é que eu sei? Paris, 2004. <https://www.cairn.info/l-education-interculturelle--9782130544029.htm>.
- Booth, Tony, Mel Ainscow, e Denise Kingston. Índice de inclusão: desenvolvimento de aprendizagem, participação e jogo nos primeiros anos e creches. Reino Unido, Europa: Centro de Estudos sobre educação inclusiva, 2006. <http://scd-rproxy.u...>

### Relatórios

- « Educação Inclusiva - Compreensão do artigo 24.º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência». UNICEF, setembro 2017, 8.
- «Inovação na desinstitucionalização: um inquérito periódico da OMS». OMS e a Fundação Calouste Gulbenkian, 2014. [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/112829/9789241506816\\_eng.pdf;jsessionid=D113FB7B19861799600BA5F06BA11F8F?sequence=1](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/112829/9789241506816_eng.pdf;jsessionid=D113FB7B19861799600BA5F06BA11F8F?sequence=1).
- Angelova-Mladenova, Lilia. «Estudo da coprodução em serviços para pessoas com deficiência». Rede Europeia de Vida Independente, 2016.
- « Relatório sobre "Educação inclusiva nas escolas europeias". Bruxelas: Schola Europaea, 2018. <https://www.eurisc.eu/Documents/2018-09-D-28-en-4.pdf>.
- Odell, Evan. «Educação Inclusiva e Coprodução», s.d., 28.



### Entrevistas

- Foucault, Michel. The Eye of Power - Entrevista com J.-P. Barou e M. Perrot, 1977.
- Ployé, Alexandre. O que é a desinstitucionalização?, maio de 2017. <https://centredelagabrielle.fr/spip.php?article289>.

### Convenções

- « Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - Artigos | Nações Unidas Enable », 2008. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html>.

## Apêndice

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

### INTRODUÇÃO

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

Este estudo será sobre o desenvolvimento de metodologias para uma transição eficaz para uma educação inclusiva. Tentará mostrar como uma rede eficaz em torno da criança com necessidades educativas especiais, envolvendo todas as partes interessadas (crianças, pais, professores, dirigentes escolares, serviços de apoio, ou seja, qualquer profissional presente para apoiar a criança-jovem na escola) pode facilitar a transição para uma educação inclusiva e reforçar as capacidades de todos os profissionais envolvidos, dos pais e das crianças.

Este questionário será o primeiro passo para a construção do estudo. Com efeito, ao questionar

os intervenientes envolvidos na educação inclusiva, sublinhará os pontos fortes, fracos, áreas de melhoria, etc. relativamente ao atual sistema educativo inclusivo na Áustria, Bélgica, Finlândia, França e Portugal.

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

Este questionário baseou-se, em parte, no Índice de Inclusão. Consulte no ponto final a referência completa a este Índice para mais informações.<sup>19</sup>

### CONCLUSÃO

Obrigado por ter tirado tempo para responder ao nosso questionário. Esperamos que isso nos dê a oportunidade de refletir sobre as realidades em matéria de educação inclusiva: quais são os aspetos positivos? Que principais desafios foram identificados pelas principais partes interessadas? E, mais importante, como enfrentar estes desafios para permitir que as crianças com deficiência possam usufruir plenamente da sua educação num ambiente mainstream?

Por favor, marque a caixa se você é:

- Uma criança/jovem**  
Sua idade: .....
- Um pai**
- Um professor**  
Anos na prática:  0-10 anos  10-20 anos  20 anos ou mais
- Um líder da escola**  
Anos na prática:  0-10 anos  10-20 anos  20 anos ou mais
- Outros profissionais**  
O seu trabalho: .....  
Anos na prática:  0-10 anos  10-20 anos  20 anos ou mais

## PERGUNTAS TEMÁTICAS

### Inclusão e participação

1. A escola trabalha no sentido da inclusão em geral (por exemplo, no que diz respeito à acessibilidade – não só física; escolaridade de crianças com deficiência, etc.).

Concordar 😊  Discordar 😞  Do não saber 😐

2. Os alunos com deficiência participam em todas as atividades (por exemplo, atividades de aprendizagem, atividades durante as pausas no recreio, viagens escolares, etc.) na escola.

**Para a criança:** Posso participar em todas as atividades (por exemplo, atividades de aprendizagem, atividades durante as pausas no recreio, viagens escolares, etc.) na escola.

**Para os pais:** O meu filho pode participar em todas as atividades (por exemplo, atividades de aprendizagem, atividades durante as pausas no recreio, viagens escolares, etc.) na escola.

Concordar 😊  Discordar 😞  Do não saber 😐

### Comunicação

3. Existe uma comunicação regular entre todos os intervenientes envolvidos (ou seja, criança, pai, professor, líder da escola, outro tipo de profissional) na educação da criança.

**Para a criança:** Existe uma comunicação regular entre mim e todos os adultos envolvidos na minha educação (incluindo o meu professor, os meus pais, etc.)

**Para os pais:** Existe uma comunicação regular entre todos os intervenientes envolvidos (ou seja, criança, pai, professor, líder da escola, outro tipo de profissional) na educação do meu filho.

Concordar 😊     Discordar 😞     Do não saber 😐

*Se discordar, quem está desaparecido na comunicação?*

.....

.....

4. Sei a quem me posso referir quando tenho um problema ou uma pergunta sobre qualquer tema relacionado com a escola.

Concordar 😊     Discordar 😞     Do não saber 😐

*Se concordar, por favor especifique o seu papel:*

.....

.....

5. A criança pode facilmente comunicar sobre o seu problema ou pergunta, sobre qualquer tema relacionado com a escola.

**Para a criança:** Posso comunicar facilmente sobre o meu problema ou se tenho uma pergunta, sobre qualquer tema relacionado com a escola.

**Para os pais:** O meu filho pode facilmente comunicar sobre o seu problema ou pergunta, sobre qualquer tema relacionado com a escola.

Concordar 😊     Discordar 😞     Do não saber 😐

### Colaboração de envolvimento

6. Todos os intervenientes estão ativamente envolvidos nesta educação inclusiva em pé de igualdade.

**Para a criança:** Todos os adultos estão envolvidos na minha educação da mesma forma.

Concordar 😊     Discordar 😞     Do não saber 😐

*Se discorda, quem não está envolvido?*

.....

.....

7. Estou feliz com o meu nível de envolvimento na educação da criança.

**Para os pais:** Estou satisfeito com o nível de envolvimento de outros intervenientes na educação do meu filho. (esta pergunta não será feita às crianças)

Concordar 😊     Discordar 😞     Do não saber 😐

*Se discorda, gostaria de estar envolvido? (no máximo. 2 frases)*

.....

.....

### Ensino

8. Os professores desenham as aulas e as atividades de aprendizagem a partir das necessidades da criança (quando necessário).

**Para o professor:** Desenho as aulas e as atividades de aprendizagem a partir das necessidades da criança (quando necessário).

**Para os pais:** Os professores desenham as aulas e as atividades de aprendizagem a partir das necessidades do meu filho (quando necessário).

**Para a criança:** O professor desenha as aulas e as atividades de aprendizagem a partir das minhas necessidades (quando necessário).

Concordar 😊     Discordar 😞     Do não saber 😐

*Se concordar, descreva numa frase como isto é possível. Se discordar, por favor, defina as barreiras para tal design.*

.....

.....



9. Os professores da criança podem obter apoio de outros atores para desenhar aulas e atividades de aprendizagem a partir das necessidades da criança.

**Para a criança:** Os meus professores podem falar com outros atores para obter apoio de modo a desenhar aulas e atividades de aprendizagem.

**Para os professores:** Posso obter apoio de outros atores para desenhar aulas e atividades de aprendizagem.

- Concordar 😊
  Discordar ☹️
  Do não saber 😐

*Se concordar, por favor, defina quem são estes atores..*

.....

.....

### Formação

10. Os professores da criança são treinados para ensinar alunos com deficiência.

**Para os professores:** Sou treinado para ensinar alunos com deficiência.

**Para os pais:** Os professores do meu filho são treinados para ensinar alunos com deficiência.

- Concordar 😊
  Discordar ☹️
  Do não saber 😐

### Rede

11. Há uma rede claramente identificada que reúne todos os intervenientes envolvidos na educação inclusiva da escola.

- Concordar 😊
  Discordar ☹️
  Do não saber 😐

*Se concorda, quem faz parte desta rede?*

.....

.....

*Se discorda, acha que deveria haver tal rede? Por favor, defina quem, na sua opinião, deve fazer parte desta rede.*

.....

.....

12. O apoio é prestado (a crianças com deficiência, pais, professores, dirigentes escolares, prestadores de serviços) quando necessário para garantir a educação inclusiva e a inclusão da criança na escola.

- Concordar 😊
  Discordar ☹️
  Do não saber 😐

13. As redes alternativas (por exemplo, associação desportiva) são eficientes no apoio à educação inclusiva da criança.

- Concordar 😊
  Discordar ☹️
  Do não saber 😐

### Pontos positivos, barreiras e eixos de melhoria

14. Defino as três principais barreiras à educação inclusiva nesta escola (por exemplo, falta de comunicação, informação acessível, compromisso, colaboração, vontade, etc.)

**Para a criança:** Defino as três principais barreiras à minha educação nesta escola (por exemplo, falta de comunicação, informação acessível, compromisso, colaboração, vontade, etc.)

**Para os pais:** Defino as três principais barreiras à educação do meu filho nesta escola (por exemplo, falta de comunicação, informação acessível, compromisso, colaboração, vontade, etc.)

- 1) .....
- 2) .....
- 3) .....

15. Eu defino as três coisas que mais gosto nesta escola

**Para a criança,** defino as três coisas que mais gosto nesta escola.

**Para os pais,** defino as três coisas que mais gosto nesta escola.

- 1) .....
- 2) .....
- 3) .....

16. Defino as três coisas que mais gosto sobre como a educação inclusiva é implementada nesta escola.

**Para a criança:** defino as três coisas que mais gosto sobre como funciona a minha educação.

**Para os pais:** defino as três coisas que mais gosto na forma como a educação do meu filho é implementada.

1) .....

2) .....

3) .....

17. Identifico três coisas que mais gostaria de mudar sobre esta escola.

**Para a criança:** identifico três coisas que mais gostaria de mudar sobre esta escola.

**Para os pais,** identifico três coisas que mais gostaria de mudar na escola do meu filho.

1) .....

2) .....

3) .....

18. Identifico três coisas que mais gostaria de mudar sobre a forma como a educação inclusiva é implementada nesta escola.

**Para a criança:** identifico três coisas que mais gostaria de mudar sobre a minha educação.

**Para os pais,** identifico três coisas que mais gostaria de mudar na educação do meu filho.

1) .....

2) .....

3) .....

## Sobre o Projeto BEYOND

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

A parceria do projeto é composta pelas seguintes organizações:



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



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



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



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



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



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



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

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

