

III Conferência Internacional para a Inclusão 2015

Livro de atas



INCLUDiT

International Conference
for Inclusion

Livro de Atas da III Conferência Internacional para a Inclusão - INCLUDiT

Ficha técnica

Título

Livro de atas da III Conferência Internacional para a Inclusão 2015

Organizadores

Carla Sofia Freire

Catarina Mangas

Célia Sousa

Edição

Centro de Investigação em Inclusão e Acessibilidade em Ação - iACT

Centro de Recursos para a Inclusão Digital – CRID

Mestrado em Comunicação Acessível

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – ESECS

Instituto Politécnico de Leiria - IPLeia

Projeto gráfico

Carlos Silva

ISBN

978-989-8797-07-0

Incubadora de Inclusão: Funcionalidade e Medidas Educativas no Concelho de Alcobaça

Antónia Barreto (NIDE, Escola Superior Educação Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria)

Filipe Santos (NIDE, Escola Superior Educação Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria)

Guilherme Ferreira (Centro de Educação Especial, Reabilitação e Integração de Alcobaça)

Luís Filipe Rodrigues (Centro de Educação Especial, Reabilitação e Integração de Alcobaça)

Sofia Manuela Gomes Vicente (Centro de Educação Especial, Reabilitação e Integração de Alcobaça)

Maria João Santos (NIDE, Escola Superior Educação Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria)

Resumo:

Este artigo apresenta um estudo feito em 2013, cofinanciado pelo Instituto Nacional de Reabilitação I.P, que, procurando conhecer a cultura de inclusão do concelho de Alcobaça e, em particular, a criação de uma escola inclusiva, procurou conhecer em que medida os Programas Educativos Individuais (PEI) traduzem a avaliação realizada de acordo com a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial da Saúde. O estudo incidiu sobre 150 alunos abrangidos pelas medidas educativas previstas no DL 3/2008 no ano letivo de 2011/2012. Os resultados apontam para algumas incoerências quer na criação dos perfis de funcionalidade quer nas medidas educativas atribuídas em função desses perfis.

Palavras-chave: Programas Educativos Individuais (PEI), Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), Escola Inclusiva

Abstract:

This article presents a study conducted in 2013, co-financed by the Rehabilitation National Institute that, aiming at knowing the culture of inclusion of the Alcobaça municipality and, particularly, the creation of an inclusive school, aimed to know in what way the Individual Educational Programs (PEI) are a mirror of the evaluation made according to the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) of the World Health Organization. We studied the 150 students that are under the educational measures previewed by the Decree Law 3/2008, during the school year of 2011/2012. The results show some incoherencies either in the classification of the students, and in the educative measures attributed according to those profiles.

Keywords: Individual Educational Programs, International Classification of Functioning, Disability and Health e (ICF), Inclusive school

Introdução: Parcerias Sociais

O estudo apresentado neste artigo resulta de uma parceria entre o Centro de Educação Especial, Reabilitação e Integração de Alcobaça (CEERIA) e a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria. O CEERIA é uma associação sem fins lucrativos que presta serviços especializados nos domínios da reabilitação, do apoio social e da reintegração socioprofissional a pessoas com deficiências ou incapacidades, em contextos inclusivos, apoiando mais de 700 pessoas com deficiências e incapacidade e

INCLUDI III

as suas famílias (CEERIA, 2014). O Instituto Politécnico de Leiria é uma instituição pública de ensino superior que, pela sua missão, procura promover o desenvolvimento regional e nacional (IPL, 2014). Esta parceria, que existe desde 2013, procura conhecer a cultura de inclusão do conselho de Alcobaça.

Parcerias desta natureza podem ser enquadradas no conceito de parcerias sociais que, na definição de Waddock (1991) são uma forma de ação colaborativa em que organizações de múltiplos setores interagem para atingir objetivos comuns e que são identificados de alguma forma com um item de agenda de política pública. São uma resposta ao apelo para as organizações maximizarem os seus objetivos pela constante mudança de papéis e responsabilidades percebidas pelas comunidades (Googins & Rochlin; 2000) e têm-se vindo a revelar bastante importantes para o desenvolvimento das comunidades. Neste sentido, o CEERIA entrou na parceria procurando olhar para a sua ação numa perspetiva reflexiva através do know-how científico-académico da ESECS. Já a ESECS olhou a parceria como uma forma de extensão à comunidade e de melhorar, com saber prático, a qualidade da sua oferta formativa, em particular as Pós-Graduações em Necessidades Educativas Especiais e Educação e Desenvolvimento Comunitário.

O estudo apresentado neste artigo, realizado em 2013 procurou responder à seguinte pergunta de partida: "Em que medida os Programas Educativos Individuais (PEI) traduzem a avaliação realizada de acordo com a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial da Saúde?". Este estudo foi realizado no âmbito de um projeto, "A Incubadora da Inclusão", cofinanciado pelo Instituto Nacional de Reabilitação I.P.

Inclusão e Necessidades Educativas Especiais

O Decreto-Lei 3/2008 (Decreto Lei no 3/2008 de 7 de janeiro do Ministério da Educação, 2008) define o âmbito da Educação Especial e o processo de referenciação, avaliação, elegibilidade e tipologia dos alunos que deverão beneficiar de Educação Especial, na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Assenta na cultura de inclusão, reafirmando que todos os alunos têm direito à diversidade, à flexibilidade e à adequabilidade das respostas educativas.

Este Decreto-Lei introduz, igualmente, alguns aspetos referentes ao diagnóstico das crianças e jovens que podem beneficiar de Educação Especial. Assim, restringe as medidas educativas às Necessidades Educativas Especiais (NEE) de caráter permanente, que, de acordo com a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde (CIF) (OMS, 2004) recaem apenas nos alunos que

INCLUDiT III

apresentam limitações significativas decorrentes de alterações funcionais e estruturais nas áreas sensoriais, da comunicação e linguagem, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. O DL 3/2008 vem, assim, introduzir a CIF (e com ela a ideia de que as incapacidades têm de ser permanentes) e a ideia de que os contextos podem ser um fator de risco ou de proteção ao desenvolvimento. No mesmo documento destaca-se a obrigatoriedade explícita da elaboração de um Programa Educativo Individual (PEI) para os alunos com NEE de carácter permanente. O PEI deve refletir as necessidades do aluno a partir de avaliações, em contexto de sala de aula, e de informações disponibilizadas por outros agentes intervenientes. Assim, este regime educativo especial consiste sobretudo na adaptação das condições em que se processava o ensino e a aprendizagem, que se traduz nas seguintes medidas educativas: Apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio. A aplicação de uma ou mais destas medidas e recursos especiais de educação deverá estar prevista e ser fundamentada no PEI, tendo sempre em consideração a importância da participação do aluno nas atividades do grupo ou turma, não descuidando, naturalmente, o conhecimento das suas características desenvolvimentais.

Amostra

Este estudo incidiu sobre 150 alunos abrangidos pelas medidas educativas previstas no DL 3/2008, no ano letivo de 2011/2012 (logo, todos os alunos do estudo possuem PEI). Estes alunos correspondem a quase 100% dos alunos com NEE do concelho de Alcobaça nesse ano letivo, constituindo 2% do total de alunos da comunidade escolar respetiva. Estão distribuídos pelos agrupamentos de escolas, à data, de Frei Estêvão Martins, D. Pedro de Alcobaça, Pataias, (juntamente com a Escola Secundária D. Inês de Castro compõem atualmente o Agrupamento de Escolas de Cister – Alcobaça), e ainda pelos agrupamentos de escolas de São Martinho do Porto, da Benedita e o Externato Cooperativo da Benedita. São alunos com idades entre os 3 e os 18 anos (já que existem alguns alunos em idade pré-escolar com PEI).

Distribuição dos Perfis de Funcionalidade e Medidas Educativas

Pela análise da avaliação CIF destes alunos, verifica-se que a grande maioria possui alterações estruturais de carácter permanente ao nível das funções do corpo, entre os códigos b110 e b172 (gráfico 1), sendo estas as principais promotoras das necessidades educativas especiais. Dentro destas, observa-se que as mais frequentes são as funções da atenção (b140), as mentais da linguagem (b167) e as da memória e intelectuais

INCLUDIT III

(b117), com uma frequência de 78 alunos. Observa-se também alguma concentração de alunos com incapacidades ao nível das funções da voz e da fala (b310 a b330) e ainda alguns casos (6) nas funções relacionadas com o tónus muscular.

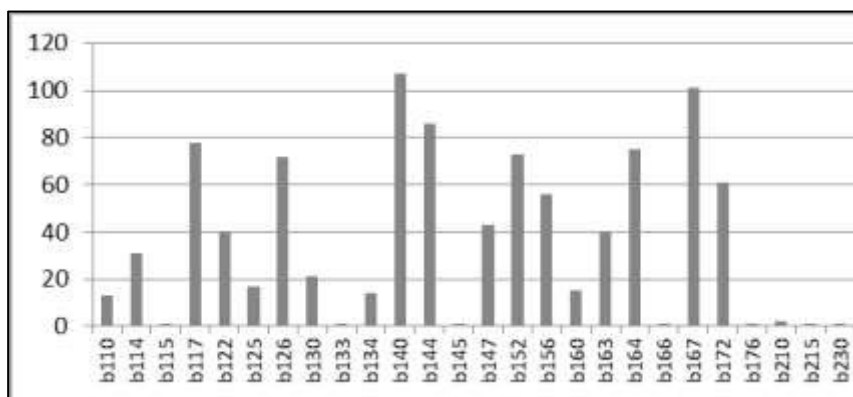


Gráfico 1: Frequências absolutas das funções do corpo (vista parcial)

No que diz respeito às consequências na **atividade e participação** das incapacidades anteriormente mencionadas, estas manifestam uma maior dispersão pelos diferentes setores de atividade do aluno. Assim, observa-se (Gráfico 2) que a atividade mais frequentemente atribuída como incapacitada aos alunos foi, de forma destacada, a de concentrar a atenção (d160) seguida de dirigir a atenção (d161). Seguem-se tarefas que se incluem na categoria de aprendizagem e aplicação de conhecimentos, como pensar (d163), ler (d166), escrever (d170) e calcular (d172) e resolver problemas (d175). Também as tarefas de levar a cabo uma tarefa única (d210) e de comunicar e receber mensagens orais (d310) surgem com 78 observações. Por fim, existem ainda números assinaláveis de alunos com dificuldades nas restantes tarefas das categorias de comunicação e de interações e relacionamentos interpessoais.

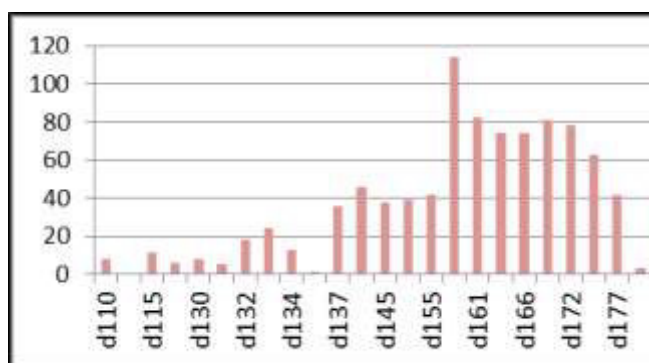


Gráfico 2: Frequências absolutas da atividade e participação (vista parcial)

INCLuDiT III

Relativamente à distribuição dos **fatores ambientais** pelos alunos (gráfico 3) observa-se que de forma destacada estão as questões ligadas ao apoio e relacionamentos, quer sejam como barreira ou facilitador, (aspeto que iremos descrever de seguida). Ainda nesta categoria, são as características ligadas á família próxima (e310) as mais utilizadas para pontuar os aspetos ambientalmente relevantes para a funcionalidade do aluno. Os itens relativos às atitudes são também moderadamente utilizados, bem como os ligados aos produtos e tecnologias educativas.

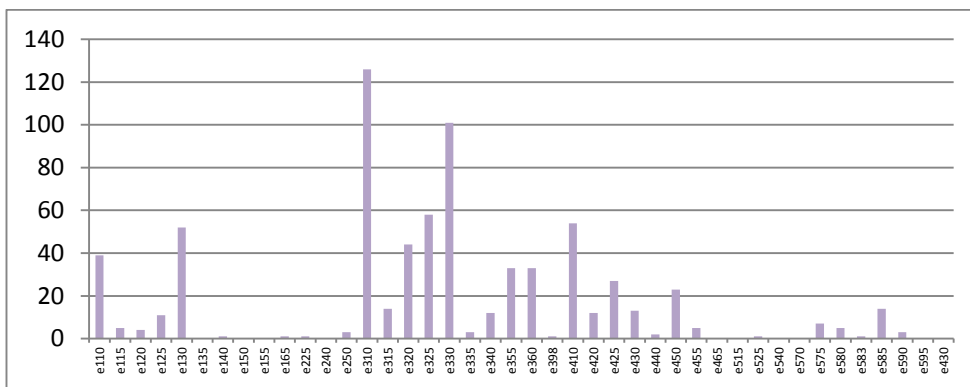


Gráfico 3: Frequências absolutas das funções ambientais.

Por fim, no que diz respeito às medidas educativas, observa-se (Gráfico 4) que em todos os 150 alunos foram implementadas as medidas educativas a) e em 147 deles a d), ou seja, apoio pedagógico personalizado e adequações no processo de avaliação, respetivamente. Em terceiro lugar, e para 77 de casos, foram adicionadas também adequações curriculares individuais (b), sendo que o currículo específico individual (CEI), alínea e), apenas é implementado em 31 alunos. Por fim, as adequações no processo de matrícula (c) e as tecnologias de apoio (f) apenas possuem uma expressão em 11 e 14 dos casos, respetivamente.

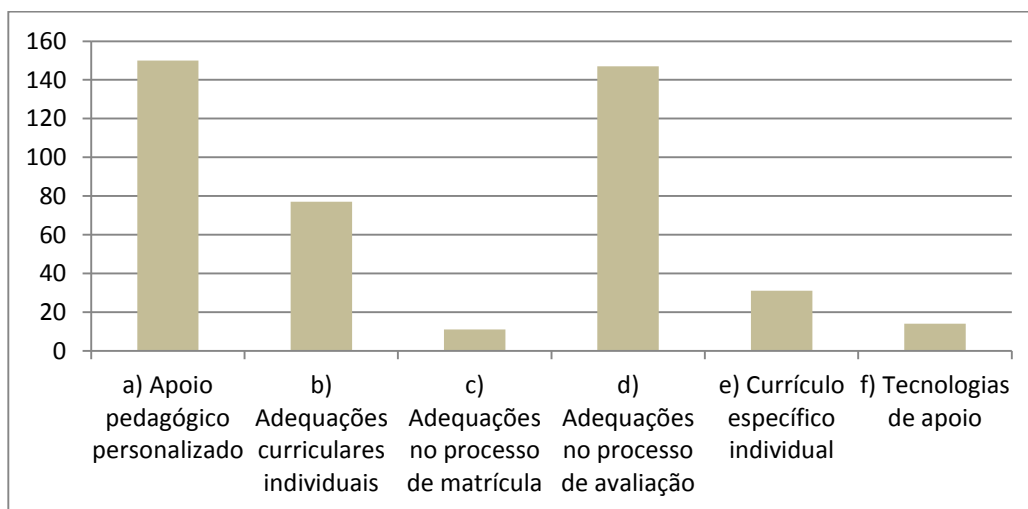


Gráfico 4: Frequências absolutas das medidas educativas.

INCLUDIT III

Análise das relações existentes dentro do perfil de funcionalidade

Procurou-se verificar se existiam relações entre as funções do corpo com as consequências na atividade e participação e os fatores ambientais. Assim, a escolha das dimensões a comparar foi feita com base num levantamento prévio de hipóteses realizada pelos vários participantes do estudo ao longo das diversas reuniões realizadas neste âmbito. Assim, os gráficos apresentados nas secções seguintes apresentam, no eixo vertical, o número de alunos, e no eixo horizontal estão as designações qualificadoras descritas na Tabela 1, consoante os componentes da CIF utilizados.

Tabela 1 - Correspondência dos valores do eixo vertical nos gráficos das secções seguintes

Quantificadores	Funções do corpo (b***.*)	Atividade e participação (d***.*)	Fatores ambientais (e***.*)	Qualificador
-4			Barreira	Completa
-3			Barreira	Grave
-2			Barreira	Moderada
-1			Barreira	Ligeira
0				Nenhum
1	Deficiência	Dificuldade	Facilitador	Ligeira
2	Deficiência	Dificuldade	Facilitador	Moderada
3	Deficiência	Dificuldade	Facilitador	Grave
4	Deficiência	Dificuldade	Facilitador	Completa

Funções psicossociais e pessoas da família próxima

Verifica-se (gráfico 5) que existe uma relação positiva entre a quantidade de alunos com incapacidades ao nível das funções psicossociais globais (b122) e o funcionamento da família próxima como barreira (e310). Isto é, quase todos os alunos em cuja família próxima funciona como barreira possuem incapacidades ao nível das suas funções psicossociais globais, existindo ainda, muitas outras que possuem incapacidades nestas funções do corpo sem que a família próxima funcione como barreira.

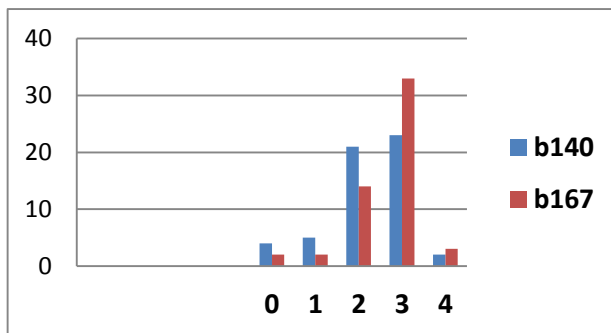


Gráfico 5: Frequências absolutas nas funções psicossociais (b122) e pessoas da família próxima (e310)

Funções intelectuais e adquirir conceitos

Comparando os alunos que possuem incapacidades intelectuais com os que possuem incapacidade na atividade de adquirir conceitos (gráfico 6), verifica-se que existem diversos alunos que possuem incapacidades intelectuais mas que não possuem dificuldades em adquirir conceitos. O expectável seria que uma criança incapacitada intelectualmente tivesse dificuldades neste tipo de atividades, até porque é uma das que consta na avaliação psicológica a realizar para aferir o grau de comprometimento intelectual.

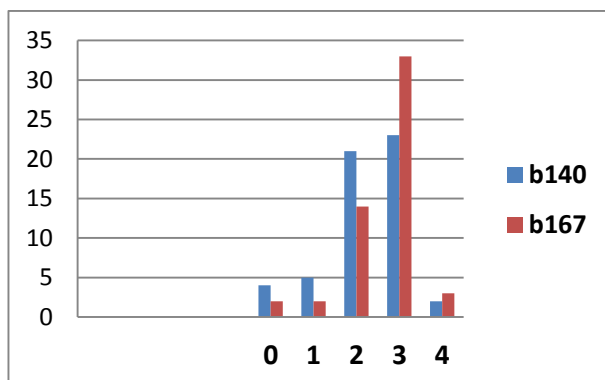


Gráfico 6: Frequências absolutas nas funções intelectuais (b117) e na atividade de adquirir conceitos (d137).

Funções intelectuais e pensar

Verifica-se (gráfico 7) que a atividade de pensar tem sido associada de forma sistemática às incapacidades decorrentes das funções intelectuais, acontecendo inclusivamente que existem alunos com graves dificuldades em pensar mas que esta dificuldade não decorre de questões intelectuais no mesmo grau.

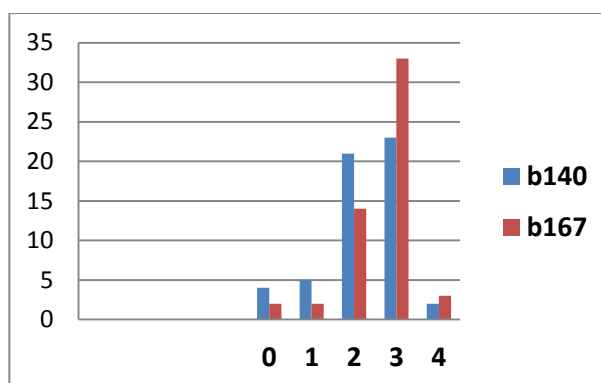


Gráfico 7: Frequências absolutas entre funções intelectuais (b117) e pensar (d163)

Funções do temperamento e personalidade e capacidade de controlar o próprio comportamento

Entre as funções do temperamento e personalidade e a capacidade de controlar o seu próprio comportamento (gráfico 8) verifica-se que existe uma correlação entre estas duas variáveis: na medida em que mais alunos possuem incapacidades estruturais no seu temperamento e personalidade, aumentam também o número de alunos que possuem dificuldades em controlar o seu próprio comportamento.

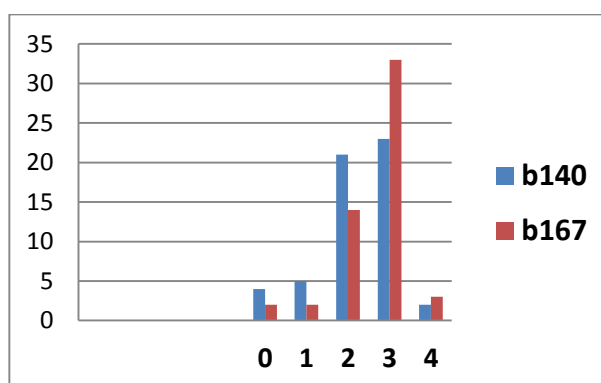


Gráfico 8: Frequências absolutas entre as funções do temperamento e personalidade (b126) e a capacidade de controlar o próprio comportamento (d250)

Funções psicomotoras e controlar o próprio comportamento

Procurou-se também verificar se há relação entre as funções psicomotoras e o desempenho do aluno no que diz respeito ao controlo do seu próprio comportamento (gráfico 9). Na nossa hipótese inicial, estas seriam duas categorias que deveriam ser codificadas de forma consequente, uma com a outra, e em parte isso é observável já que o número de alunos classificado em cada uma segue a mesma tendência. Contudo, por menorizando, verifica-se que existem 5 alunos com deficiência psicomotora completa, mas que depois possuem apenas dificuldade grave em controlar o seu próprio comportamento (e não completa, como seria de esperar).

INCLUDIT III

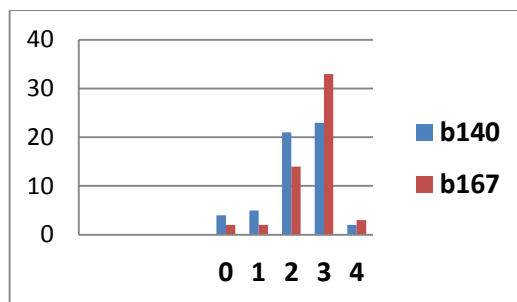


Gráfico 9: Frequências absolutas para as funções psicomotoras (b147) e o controlo do próprio comportamento (d250)

Funções da atenção e a concentração da própria atenção

Procurou-se conhecer a ligação entre as funções estruturais da atenção com a capacidade de, em tarefa escolar, um aluno conseguir concentrar e manter esta mesma atenção (gráfico 10). Verifica-se existir uma concordância elevada entre a existência de deficiência ao nível da atenção e a capacidade de colocar essa mesma atenção ao serviço da realização de atividades que requerem essa competência. Excetua-se o qualificador de "grave" onde existem 18 crianças que apresentam uma dimensão superior de incapacidade no seu desempenho do que aquela que é expressa nas suas funções mentais.

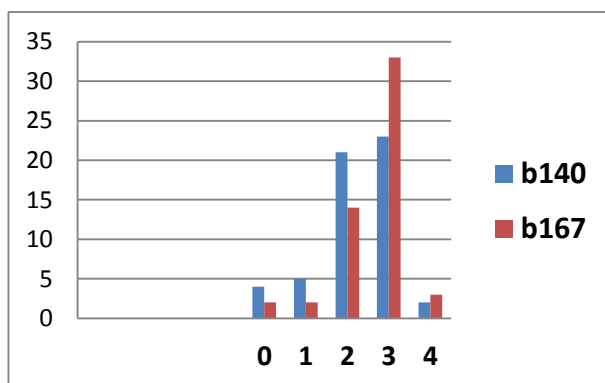


Gráfico 10: Frequências absolutas para as funções da atenção (b140) e o concentrar a atenção (d160)

Funções emocionais e a capacidade de concentrar a atenção

Procurou-se também relacionar a existência de comprometimentos na capacidade de concentrar a atenção decorrentes de deficiências ao nível emocional (gráfico 11). Os resultados demonstram que existe uma relação positiva entre as duas dimensões. Contudo, existem 46 alunos com dificuldade grave nesta tarefa que não possuem o mesmo nível de gravidade nas suas funções emocionais.

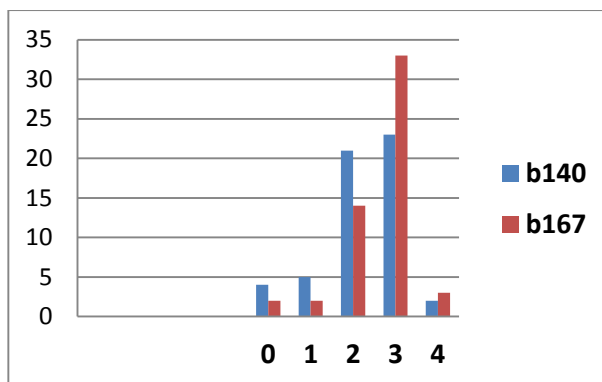


Gráfico 11: Frequências absolutas para as funções emocionais (b152) e o concentrar a atenção (d160).

Capacidades cognitivas básicas e o aprender a ler

Nesta hipótese comparativa observamos (gráfico 12) que nos qualificadores “moderado” e “completo” os dados são idênticos. Contudo, quando olhamos principalmente para o nível de “grave” podemos concluir que existem muitas crianças com incapacidade na aprendizagem da leitura mas que não possuem deficiência equivalente nas funções cognitivas básicas que, por nossa hipótese, estarão relacionadas com estas aprendizagens.

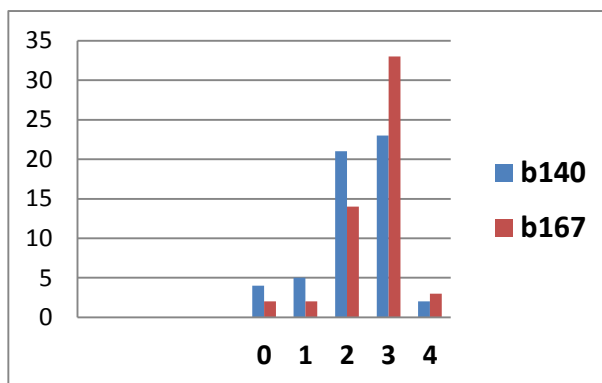


Gráfico 12: Frequências absolutas para as funções cognitivas básicas (b163) e o aprender a ler (d140)

Funções cognitivas de nível superior e ler

Ao tentar comparar-se as funções cognitivas de nível superior com a capacidade de ler (gráfico 13) verifica-se existir uma tendência comum associando uma maior incapacidade naquelas funções mentais com a esta tarefa escolar. Contudo, e para os dois maiores níveis de gravidade, o número de alunos com a incapacidade mental supera aqueles que possuem a mesma incapacidade a ler, sugerindo que a deficiência mental ao nível das funções cognitivas de nível superior expressa-se por uma gravidade menor na leitura das crianças.

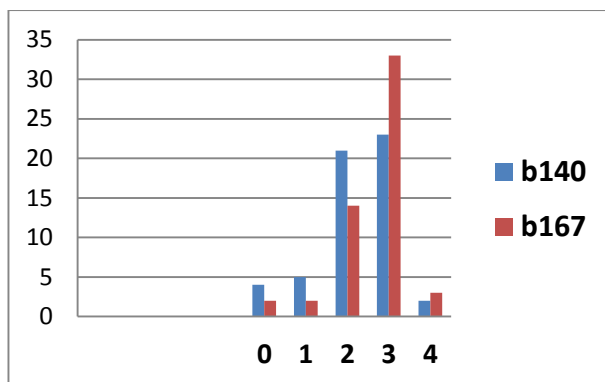


Gráfico 13: Frequências absolutas entre as funções cognitivas de nível superior (b164) e ler (d166)

Funções mentais da linguagem e comunicar e receber mensagens orais

Muitas crianças possuem incapacidades graves nas funções mentais da linguagem mas depois apenas apresentam dificuldades moderadas em comunicar e receber mensagens orais (gráfico 14). Este facto remete-nos para várias hipóteses, nomeadamente o facto de muitos alunos serem classificados com deficiência nestas funções mentais com uma justificação apenas baseada em testes escritos e não contemplando a avaliação da estrutura oral.

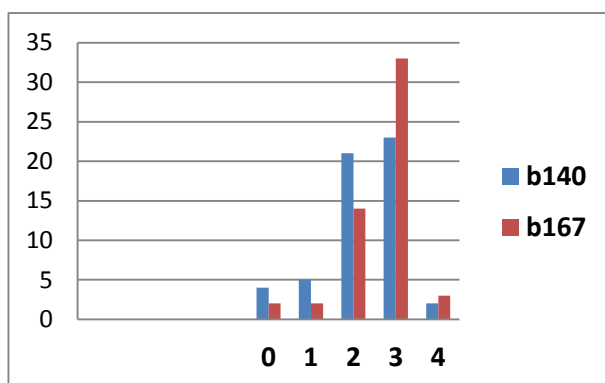


Gráfico 14: Frequências absolutas para funções mentais da linguagem (b167) e comunicar e receber mensagens orais (d310)

Funções mentais da linguagem e o falar

Existem muitos mais alunos com deficiências na função mental da linguagem do que aqueles que manifestam incapacidades no falar (gráfico 15), parecendo não existir uma influência direta e elevada entre estas duas variáveis. Ainda assim, existem quase o dobro dos alunos com deficiências nas funções mentais que agora discutimos mas que depois não apresentam expressão ao nível do falar.

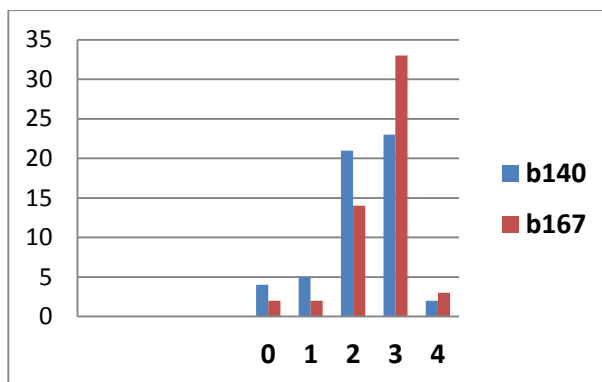


Gráfico 15: Frequências absolutas para as funções mentais da linguagem (b167) e o falar (d330)

Comparações a partir das medidas educativas

Procurou-se então analisar os resultados confrontando-os com as medidas educativas, de forma a conhecer a forma como os perfis de funcionalidade têm vindo a ser relacionados com estas medidas. Face aos resultados obtidos, formulamos também algumas hipóteses quanto à correta utilização destes instrumentos educativos.

Começando (gráfico 16) pelos alunos que possuem a medida educativa e) - currículo específico individual - a maioria dos alunos nesta medida educativa possuem deficiência intelectual grave, 5 alunos moderada, 1 aluno deficiência ligeira. Contudo os dados mais inesperados de acordo com as nossas hipóteses é o de existirem 7 alunos com esta medida educativa sem qualquer nível de deficiência mental. Por outro lado, quanto à sua deficiência intelectual (b117) verifica-se que existem 4 alunos que possuem incapacidade total nesta função mental mas que depois não possuem, como medida educativa, o CEI. Isto levanta duas questões: os dados foram introduzidos no PEI do aluno de forma errada ou, então, é possível um aluno possuir uma deficiência intelectual completa sem que o seu percurso educativo seja afetado ao ponto de necessitar de um currículo específico individual.

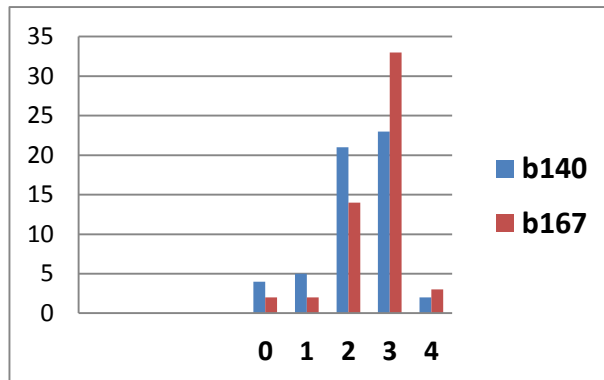


Gráfico 16: - Frequências absolutas para os alunos que possuem a medida educativa e) e classificação nas funções intelectuais

Verifica-se também (gráfico 17) que todos os alunos com CEI têm também a medida d) e alguns alunos têm a medida b) e/ou c). Seria de esperar que o currículo específico individual excluísse a aplicação das medidas b), c) e d), pois o CEI já pressupõe alterações curriculares específicas para o aluno e segundo o decreto-lei 3/2008 (“os alunos com currículos específicos individuais não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respetivo programa educativo individual”).

Das funções do corpo acima apresentadas, as que mais se associam a dificuldades em seguir o currículo normal, necessitando estes alunos da aplicação da medida educativa de adequações curriculares individuais (b), são as funções da atenção e mentais da linguagem (gráfico 17).

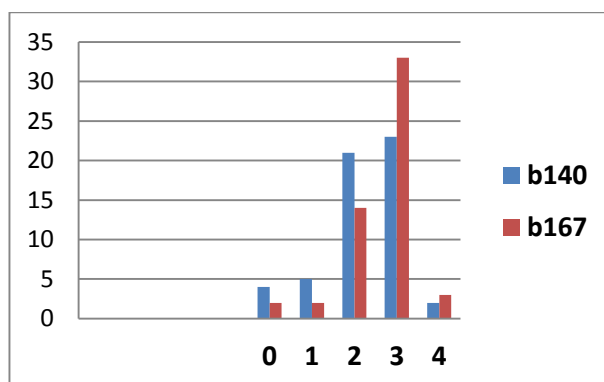


Gráfico 17: Frequências absolutas as funções da atenção (b140) e mentais da linguagem (b147) na medida educativa das adequações curriculares individuais (b)

Quanto à medida educativa c) - adequações no processo de matrícula – observa-se que a sua utilização em apenas 11 alunos que, sendo menos restritiva quando comparada com a e) currículo específico individual,

INCLUDIT III

poderia ser mais utilizada, nomeadamente nos alunos para os quais a aplicação das medidas educativas a), b) e d) não se verificam como eficazes.

Análise de casos particulares

Por fim, nesta secção propomo-nos a levantar e refletir sobre algumas situações particulares onde consideramos que existem incoerências na criação dos perfis de funcionalidade, e entre estes e as consequentes medidas educativas.

- Existem 2 alunos que possuem incapacidades completas na memória (b144.4) e que não possuem aplicada a medida educativa de currículo específico individual. Este aspeto levanta-nos a procurar saber se é possível que um aluno completamente incapacitado ao nível da memória conseguir desempenhar com sucesso tarefas de aprendizagem que lhe permitam seguir a escolaridade dentro dos currículos escolares comuns.
- Dos alunos com incapacidades completas nas funções mentais da linguagem (b167.4) nenhum possui a medida educativa das tecnologias de apoio, o que seria relevante dadas as prováveis dificuldades na expressão oral.
- Existe um aluno com o perfil de funcionalidade descrito a seguir, no qual existem vários compromettimentos completos em faculdades mentais centrais, mas que depois existe uma menor expressão nas tarefas que essas capacidades devem promover:
 - b117.4 (funções intelectuais) e d163.3 (pensar), d150.2 (aprender a calcular)
 - b140.4 (funções atenção) e d160.2 (concentrar a atenção)
 - b172.4 (funções cálculo) e d150.2 (aprender a calcular)
- Existe um aluno com o perfil de funcionalidade descrito a seguir que apresenta um conjunto de incoerências semelhantes ao anterior:
 - b117.4 (funções intelectuais) e d163.3 (pensar), d150.2 (aprender a calcular)
 - b172.4 (funções cálculo) e d150.2 (aprender a calcular)

Conclusões

A análise dos dados sugerem uma enorme diversidade de caminhos, que no entanto possuem em comum os seguintes aspetos:

INCLUDIT III

- A importância e a necessidade de se usar um instrumento de referência, como a CIF-CJ, reconhecido internacionalmente, e que funciona como um quadro normativo comum, uma linguagem padronizada que permite a troca de informação sobre um mesmo aluno entre várias instituições e agentes da comunidade, sem que nesta troca se perca ou distorça essa mesma informação;
- A necessidade de existir coerência e uma relação direta entre o perfil de funcionalidade desenhado através da CIF-CJ e as medidas educativas e apoios terapêuticos que são implementadas para o aluno;
- A indispensabilidade de que um número cada vez mais alargado de profissionais escolares, de saúde, e de mediação social, conheça e domine os aspetos conceptuais da construção dos perfis de funcionalidade;
- A importância de existirem normativos mais claros sobre as regras a respeitar na construção dos perfis de funcionalidade e na implementação das respetivas medidas educativas;
- A necessidade de as disciplinas como a Psicologia, a Terapia da Fala, Terapia Ocupacional e Fisioterapia acrescentarem mais conhecimento académico e científico no que diz respeito à transcrição dos resultados obtidos com os seus instrumentos de diagnóstico para a estrutura conceptual e quantificadora da CIF-CJ;

Decorrente de todos estes aspetos podemos afirmar que existe ainda um longo caminho a percorrer na implementação da escola inclusiva, nomeadamente no que diz respeito à formação dos profissionais sem os quais ela não se construirá.

Referências bibliográficas

CEERIA (2014). História. Consultado de <http://www.ceeria.com/pt/historia> a 2 de junho de 2015.

Decreto Lei no 3/2008 de 7 de Janeiro do Ministério da Educação. Diário da República: I série, No 4 (2008). Acedido a 30 out. 2015. Disponível em http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1530&file-Name=decreto_lei_3_2008.pdf.

Googins, B. K., & Rochlin, S. A. (2000). Creating the partnership society: understanding the rhetoric and reality of cross-sectoral partnerships. *Business and Society Review*, 105(1), 127-144.

IPL (2014). Missão. Consultado de <http://www.ipleiria.pt/ipleiria/missao/> a 2 de junho de 2015.

INCLUDIT III

OMS (2004). Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Consultado de http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf a a 2 de junho de 2015.

Waddock, S (1991). A Typology of Social Partnership Organizations. *Administration & Society*. February 1991
22: 480-515