

O papel do professor de educação especial na construção da escola inclusiva

Ilda Fernanda Couto de Pinho

Dissertação de Mestrado em Educação Especial

Orientação: Prof. Doutor Eusébio André Machado

Maio, 2017



UNIVERSIDADE PORTUGALENSE

Ilda Fernanda Couto de Pinho

**O papel do professor de educação especial na construção da
escola inclusiva**

Dissertação apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique
para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial, sob a orientação
do Prof. Doutor Eusébio André da Costa Machado

Departamento de Psicologia e Educação

maio, 2017



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Agradecimentos

Ao meu orientador, à minha família e à Escola.

RESUMO

O papel do professor de educação especial na construção da escola inclusiva

A construção de uma escola inclusiva implica a intervenção de diversos atores. No que respeita à inclusão do aluno com necessidades educativas especiais, trata-se de um processo visto, muitas vezes, como sendo da responsabilidade exclusiva do professor de Educação Especial. Ora, este estudo visa justamente aferir o papel do professor de Educação Especial neste contexto, tendo em conta as seguintes dimensões: (i) como é atualmente realizado o trabalho do professor de EE nas escolas; (ii) como é organizado o trabalho relacionado com a EE (iii) e, finalmente, qual a opinião dos profissionais sobre a atual legislação relacionada com a EE.

Do ponto de vista metodológico, optou-se uma abordagem de natureza qualitativa, tendo sido utilizado como técnica de recolha de dados o inquérito por entrevista semiestruturada. O estudo desenvolveu-se em sete agrupamentos de escolas da zona Entre o Douro e Vouga, envolvendo dez professores (n=10) especializados em Educação Especial.

Os principais resultados apontam para o facto de os professores de Educação Especial identificarem vários constrangimentos: a falta de recursos, a não elegibilidade para apoio de alunos com problemáticas como a perturbação por hiperatividade e défice de atenção, a falta de articulação entre os professores de Educação Especial e os do ensino regular e a preocupação demasiado quantitativa da Escola e da Direção dos Agrupamentos. De um modo geral, o papel de apoio do professor de Educação Especial é, muitas vezes, dirigido unicamente ao aluno, faltando articulação com os professores do ensino regular para que desenvolvam práticas inclusivas de todos os alunos, tendo em vista o sucesso global.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais; Inclusão; Comunidade Educativa; Diferenciação Curricular.

ABSTRACT

The Special teacher's role in the construction of inclusive school

The construction of an inclusive school implies the intervention of several agents. Concerning the inclusion of students with special educational needs, it is a process that is seen many times as an exclusive responsibility of the Special Teacher. Hence, this study precisely aims to assess the role of the Special Teacher in this context, considering the following dimensions: (i) how the work of the Special Teacher is currently done at schools; (ii) how the work related to Special Needs Education is organised (iii) and, finally, the professionals' opinion on the current legislation related to Special Needs Education.

From a methodological point of view, it was chosen a qualitative approach and the data collection method used was the semi-structured interview questionnaire. This study was developed in seven schools, in the geographic area between Douro and Vouga, involving ten teachers (n=10) specialised in Special Needs Education.

The main results point to the fact that Special Teachers identify several constraints: the lack of resources, the non-eligibility for support of students with problems such as the *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, the lack of articulation between Special and mainstream teachers, the School's emphasis on the quantitative concern and the school's Leadership. In general, the support role of the Special Teacher is often solely directed at the student, lacking articulation with mainstream teachers to develop inclusive practices of all students, with a view to their overall success and not just academic success.

Keywords: Special Educational Needs; Inclusion; Educational Community; Curricular differentiation.

SIGLAS

ACI – Adequações Curriculares Individuais

AO – Assistente Operacional

APA – Adequações no Processo de Avaliação

APM – Adequações no Processo de Matrícula

APP – Apoio Pedagógico Personalizado

CD – Conselho de Docentes

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEI – Currículo Específico Individual

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão

CT – Conselho de Turma

DEA – Dificuldades Específicas de Aprendizagem

DGIDC – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

DL nº – Decreto-Lei

DT – Diretor de Turma

E - Entrevistado

EE – Educação Especial

EEE – Equipa de Educação Especial

EADSNE – *European Agency for Development in Special Needs Education*

ER – Ensino Regular

ES – Ensino Secundário

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

ONU – Organização das Nações Unidas

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PEI – Programa Educativo Individual

PHDA – Perturbação por Hiperatividade e Défice de Atenção

PIT – Programa Individual de Transição

TVA – Transição para a Vida Ativa

UEEA – Unidade de Ensino Estruturado para alunos com espectro do Autismo

UNESCO - *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization*
(Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas)

SUMÁRIO

Introdução	13
Capítulo I - Revisão de literatura	19
1.1. Contributos para uma abordagem teórica à inclusão	21
1.2. Perspetivas sobre a inclusão em Portugal	25
1.2.1. Inclusão e comunidade escolar.....	36
1.2.2. O papel do professor do ensino regular	40
1.2.3. O professor de educação especial	44
1.2.4. Modelos de apoio à diversidade	46
1.3. Para uma definição do conceito de NEE.....	51
1.3.1. O que são?	51
1.3.2. O que incluem?.....	54
1.3.3. Como são atendidas em contexto escolar?	57
1.3.4. O que contempla a inclusão na escola?	61
Capítulo II - Metodologia	65
2.1. Problemática do estudo	67
2.2. Modelo de investigação	69
2.3. Procedimentos de recolha de dados.....	73
2.4. Análise de conteúdo.....	78
Capítulo III - Apresentação dos resultados	83
Dimensão 1 - Exercício das funções de professor de EE	85
3.1.1. Adequação do número de horas de apoio	85
3.1.2. Número de horas na turma e inclusão	88
3.1.3. Equipa de EE e inclusão.....	90
3.1.4. Equipamentos	92
Dimensão 2 – Condições organizacionais da EE	94
3.2.1. Comunidade inclusiva na escola	95
3.2.2. Liderança e inclusão.....	99
3.2.3. Trabalho de apoio da equipa de EE	101
3.2.4. Definição das medidas educativas	105
Dimensão 3 - Quadro político-legislativo.....	109
3.3.1. Legislação atual e inclusão.....	109
3.3.2. Ajustamento das medidas do Decreto-Lei nº 3/2008.....	112

3.3.3. Influência da medida CEI no processo de inclusão e Transição para a Vida Ativa	115
3.3.4. Barreiras legislativas à inclusão.....	118
3.3.5. Constrangimentos do professor de EE para a inclusão.....	121
Capítulo IV - Discussão dos Resultados	125
Considerações finais	139
Bibliografia.....	147
APÊNDICES.....	153

Índice de tabelas

Tabela 1 - Caracterização dos Agrupamentos	73
Tabela 2- Caracterização dos participantes	74
Tabela 3 - Funções profissionais de cada participante	75
Tabela 4 - Adequação do número de horas de apoio	85
Tabela 5 - Número de horas na turma e inclusão	88
Tabela 6 - EEE e a inclusão	90
Tabela 7 - Equipamentos	92
Tabela 8 - Comunidade inclusiva na escola.....	95
Tabela 9 - Liderança e inclusão	99
Tabela 10 - Trabalho de apoio da EE.....	102
Tabela 11 - Definição das medidas educativas	105
Tabela 12 - Legislação atual e inclusão	109
Tabela 13 - Ajustamento das medidas do DL nº 3/2008	112
Tabela 14 - Influência da medida CEI no processo de inclusão e TVA.....	116
Tabela 15 - Barreiras legislativas à inclusão	119
Tabela 16 - Constrangimentos do professor de EE para a inclusão	121

INTRODUÇÃO

“Mas participar também significa ser reconhecido e aceite por si próprio: eu participo contigo quando me reconheceres como uma pessoa como tu e me aceites pelo que eu sou.”

Booth (2003, p. 2 citado por Armstrong, 2014, p.

14)

No nosso entender, a grande mudança do Decreto-Lei (DL nº) 3/2008 na educação é a que todos os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) devem ter um lugar na escola regular, sem a segregação do grau maior da sua limitação, fazendo entender com isso que a escola é verdadeiramente de todos e para todos. Cria-se uma nova conceção da escola, com uma pluralidade de casos a atender de forma individualizada, que acarreta desafios a todos os agentes educativos, em particular aos professores e à liderança das escolas. Sabendo que a atitude face à mudança é, muito frequentemente, de receio, a inclusão dos alunos com NEE nas escolas tem sido efetuada de forma variável, irregular, de acordo com as pessoas que os recebem (Freire, 2008, citado por Silva, Ribeiro & Carvalho, 2013; Silva, 2013).

Desta forma, a definição do conceito de inclusão é geradora de fortes dúvidas por parte de todos os profissionais de educação que lidam diariamente com a diferença dos alunos que frequentam atualmente a escola regular. No caso mais específico dos professores de Educação Especial (EE), agentes da inclusão em muitos casos essenciais, várias dúvidas os assolam, quer no que concerne à conceção da inclusão, quer na aplicação prática do conceito nas suas escolas, com cada um dos seus alunos.

Como professora contratada, a autora deste estudo conviveu com realidades muito diversas, todos os anos, de acordo com as escolas em que trabalhou, enquanto professora de EE. No contacto com os outros professores do departamento, equipa multidisciplinar, pais, diretores e demais agentes educativos, apercebeu-se do papel centralizador que o professor de EE assume na operacionalização das orientações emanadas pela Direção (ou na ausência dessas orientações). As suas responsabilidades são díspares, de

acordo com a importância dada à EE, em cada uma das escolas, como se irá perceber.

A autora deste estudo, após reflexões diversas, e baseando-se na diferença entre as formas de atuação dos diversos profissionais, chegou até à questão que considera mais importante neste trabalho: o que pode o professor fazer pelos seus alunos para que eles progridam a todos os níveis? O objetivo deste estudo é, portanto, averiguar qual o papel do professor de EE na construção da escola inclusiva, aferindo os dados através de entrevistas com dez profissionais desta área que trabalham atualmente como professores de EE em escolas do Ensino Regular (ER).

Através dos dados das entrevistas, pretende-se analisar quais as principais aquisições e constrangimentos que se verificam no desenvolvimento prático do conceito de inclusão, fornecendo-se várias descrições de situações práticas que fazem parte do ambiente profissional dos professores.

No que diz respeito ao exercício das funções docentes do professor de EE, ir-se-á analisar se o número de horas de apoio que o aluno com NEE beneficia, bem como o número de horas que frequenta com a turma são ajustados; se o trabalho da equipa de EE tem em conta a inclusão e se os equipamentos disponibilizados para a EE são adequados.

Relativamente às condições organizacionais da EE, ir-se-á verificar a existência de uma comunidade inclusiva na escola; qual a influência da liderança na inclusão; como é desenvolvido o trabalho de apoio da equipa de EE; e como são definidas as medidas educativas a aplicar a cada um dos alunos com NEE.

Finalmente, será analisado o ponto de vista de cada um dos professores de EE sobre o quadro político-legislativo em vigor, com incidência sobre o trabalho desenvolvido com os alunos com NEE, nomeadamente as suas opiniões sobre a relação da legislação atual com a inclusão; o ajustamento das medidas do DL nº 3/2008 ao perfil do aluno com NEE; a influência da medida Currículo Específico Individual (CEI) no processo de inclusão e transição para a vida ativa (TVA); quais as barreiras legislativas à inclusão; e quais os

constrangimentos com que o professor de EE tem de lidar para conseguir a inclusão dos alunos com NEE.

Desta forma, e de um ponto de vista estrutural, este trabalho iniciar-se-á com uma revisão da literatura sobre inclusão, com incidência sobre três aspetos: (i) a definição do conceito de inclusão (analisando as mais recentes teorias sobre o mesmo), estudos atuais sobre a inclusão em Portugal e a forma como o conceito é percebido pela comunidade escolar; (ii) o papel do professor do ER e do de EE, bem como o modo como desenvolvem os modelos de apoio à diversidade; e, finalmente, (iii) as NEE: o que são, o que incluem, como são atendidas na escola e o que contempla a inclusão. Na segunda parte do trabalho, será desenvolvida a parte empírica da dissertação, antecedida do capítulo sobre a metodologia utilizada neste trabalho. Ela iniciar-se-á com a apresentação dos resultados obtidos nas entrevistas, seguida das principais conclusões.

CAPÍTULO I - REVISÃO DE LITERATURA

1.1. Contributos para uma abordagem teórica à inclusão

“A educação inclusiva é a escola menos os privilégios e as barreiras.” Gardou (2009, p. 31)

Desde a última década do século XX, assistimos a uma série de encontros internacionais, fruto da preocupação das organizações mundiais com a existência de uma Educação para Todos: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o Fórum Mundial de Educação – O Compromisso de Dakar (UNESCO, 2000) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2008).

Em todos esses encontros, a tónica sobre o acesso de todas as crianças às escolas regulares, a quem devem oferecer métodos educativos adequados, centrados na sua especificidade e nas suas necessidades, é comum, bem como a ideia de que a escola deve seguir uma orientação inclusiva. A inclusão é vista como o meio primordial de combate a uma sociedade discriminatória da diferença. Os documentos apelam a todos os Governos que implementem as medidas que concretizam essas matrizes, através da criação de sistemas educativos inclusivos, e que adotem a educação inclusiva em forma de lei ou de política (UNESCO, 1994).

O conceito surge do consenso geral de que as crianças com NEE devem usufruir dos mesmos direitos educativos que as crianças sem NEE que se incluem nos mesmos sistemas que todas as crianças, pelo que a resposta deverá ser globalizante. O desafio da escola inclusiva é a criação de uma pedagogia centrada na criança, de onde partem todas as metas e objetivos, de acordo com o seu perfil e as suas especificidades. Só assim será possível a conceção de uma cultura não discriminatória e de uma sociedade inclusiva.

Contudo, esta pedagogia centrada na criança tem vindo a ser alvo de estudos que contradizem a sua eficácia. Nunes e Madureira (2015) e Silva, Ribeiro e Carvalho (2013) explicam que, sendo a educação inclusiva uma meta a atingir, há que mudar a forma de perspetivar o papel e as funções da escola

e dos professores no processo educativo, como também na forma de desenvolver práticas pedagógicas eficazes que garantam a aprendizagem para todos, ou seja, há que delinear processos pedagógicos que permitam uma participação efetiva de todas as crianças na aprendizagem (Rosin-Pinola & Del Prette, 2014).

É nesse sentido que López (2012, citado por Nunes & Madureira, 2015) defende a transição do paradigma centrado no aluno para o centrado na escola, que tem de acolher todos os alunos, independentemente do tipo ou grau da sua NEE. Deste modo, a intervenção deverá ser compreensiva, o que, no pensamento do mesmo autor, passa por procurar atender o aluno com NEE com uma educação tão comum quanto possível, considerando as suas especificidades, de modo a evitar a segregação e implementando novos métodos que respondam às necessidades de todos. O essencial é assegurar o direito à educação e à singularidade da pessoa.

Relativamente ao conceito de inclusão, Ainscow, Both e Dayson (2006) tiveram em conta a dificuldade em conseguir uma definição consensual de inclusão, pelo que desenvolveram uma tipologia de seis formas de pensar sobre a inclusão, tendo como fundo a realidade das escolas do Reino Unido:

1. Ligada a alunos com deficiência e NEE: a definição mais usada pela legislação, baseada na conceção do aluno com limitações ao nível da sua atividade e participação. A inclusão pretende ser uma resposta para a diversidade, que deve ser entendida de forma positiva e enriquecedora;
2. Como resposta à indisciplina dos alunos (alunos com problemas de comportamento);
3. Ligadas a alunos em situação de risco social (alunos com carências socioeconómicas);
4. Ligada à Escola para Todos: é o movimento da Escola Compreensiva, que pretende responder à diversidade social dos alunos, implicando a articulação entre Escola e comunidade, reconhecendo o valor da diversidade;

5. Como “Educação para Todos”: conceito criado na sequência das conferências promovidas pela UNESCO na última década do século XX que entende a Escola como um dos meios disponíveis para promover a inclusão, mas não o único. O facto da Conferência de 1990 ter ocorrido em Jomtien e a de 2000 em Dacar, locais em que a escola é vista de forma muito distante da Europa, leva-nos a repensar o valor do conceito de Inclusão;
6. Como a principal abordagem à Educação e à Sociedade: os valores inclusivos devem ser articulados, regendo toda a prática educativa, sendo eles a equidade, participação, comunidade, compaixão, respeito pela diversidade, sustentabilidade, direitos, estando esta lista em constante desenvolvimento.

Pondo a tónica nesta sexta e última aceção, Ainscow, Both e Dayson (2006) realçam as características da inclusão preconizada pelas escolas:

- O processo de incremento da participação dos alunos e diminuição da exclusão dos currículos, culturas e comunidades das escolas.
- A reestruturação das culturas, políticas e práticas nas escolas para que respondam à diversidade dos seus alunos, em articulação com o meio.
- A presença, participação e realização de todos os alunos vulneráveis a pressões marginais, não apenas para os que têm NEE (2006).

Nas escolas regulares, ainda há professores que não entendem a inclusão enquanto um movimento que engloba obrigatoriamente a sua participação na mudança e o seu papel preponderante na alteração das formas de atuação relativamente ao ensino de alunos que apresentam dificuldades de várias ordens: ao nível social, familiar, económico e da aprendizagem. Para López (2012, citado por Nunes & Madureira, 2015), o conceito de inclusão sugere o desenvolvimento de práticas e processos que concedam ao aluno uma educação o mais comum possível, evitando a segregação. Essas práticas passam por:

1. Inclusão do aluno nos espaços comuns da escola, sem a sua participação nas atividades realizadas pelos pares;
2. Participação pontual em atividades realizadas em conjunto na sala de aula;
3. Participação integral nas atividades do currículo comum, com atividades diferenciadas.

Ainscow e Miles (2013, citados por Nunes & Madureira, 2015) apresentam quatro dimensões da compreensão do conceito de inclusão que, como explicam, procura cada vez mais disponibilizar respostas educativas para todos os alunos, independentemente das suas características individuais:

1. A inclusão é um processo;
2. A inclusão interessa-se pela identificação e eliminação de barreiras;
3. A inclusão procura assegurar a presença, a participação e o sucesso de todos;
4. A inclusão enfatiza em particular a educação dos alunos em risco de marginalização, exclusão ou de baixo rendimento.

Comummente, há professores que ainda persistem na ideia de que a inclusão passa pela mera integração do aluno com dificuldades na turma, não se obrigando a envolver no processo que passa pela criação de metodologias que conduzam ao desenvolvimento integral do aluno. Autores como Correia (2008b) abordam esta questão sob vários prismas, informando-nos de várias metodologias que obrigam à alteração das práticas não inclusivas. O autor cita Mary Warnock, mentora da designação “NEE”, que diz que “o conceito de inclusão, tal como é interpretado por muita gente, causa confusão da qual as crianças são as vítimas”, descrevendo a sua implementação como “um legado desastroso” (Correia, 2008b, p. 12), e acrescenta que a inclusão se baseia

nas capacidades e necessidades da criança, vista como um todo e não apenas no seu desempenho académico, comparado tantas vezes com o desempenho do «aluno médio» e liga o conceito de inclusão ao da construção do que chama a “escola contemporânea”.

Este movimento apela a que se tenha em atenção a criança-todo e não apenas a criança-aluno, respeitando os níveis de desenvolvimento que o autor considera essenciais: académico, socioemocional e pessoal, proporcionando-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial.

Font (2013, citado por Nunes & Madureira, 2013) considera duas dimensões de inclusão: a inclusão como processo e a inclusão como resultado. Na primeira, procura-se a eliminação de barreiras e a promoção da educação de alunos em risco de marginalização, exclusão ou de baixo rendimento. Na segunda, pretende-se assegurar a presença, a participação e o sucesso de todos. De acordo com Nunes e Madureira (2013), esta conceção articula-se com a de Ainscow e Miles (2013, citados por Nunes & Madureira), já desenvolvida neste capítulo.

Vemos como diversos autores encontram uma tónica comum para a definição do conceito de inclusão: um processo que visa o desenvolvimento pessoal, social e académico de todos os alunos, que devem ser vistos como um todo, com as suas vertentes indissociáveis. Cabe ao professor do ER a responsabilidade desse processo do qual não se deve descartar, uma vez que é o principal responsável pelo sucesso de todos os seus alunos

1.2. Perspetivas sobre a inclusão em Portugal

É evidente, no início da década de 90, a preocupação materializada em diversos estudos e publicações no nosso país sobre a problemática relacionada com os processos de avaliação dos alunos com NEE e a sua classificação, bem como as estratégias de apoio a esses alunos. Dessa preocupação resulta a necessidade de reformular a escola, de modo a garantir a educação e justiça social, construindo uma escola inclusiva.

Esta alternativa escolar, segundo Ainscow (1990, citado por Lopes, 1997), está orientada para o currículo, por oposição à perspectiva centrada no aluno, ou seja: perante um problema de insucesso, não se trata de saber qual o défice da criança ou o problema da sua relação familiar ou do seu percurso educativo, mas, sim, de saber o que faz o professor, o que faz a classe, o que faz a escola para promover o sucesso da criança. É necessário desenvolver estratégias pedagógicas que facilitem a aprendizagem de todas as crianças, de forma a progredirem o melhor possível.

Foram lançados novos rumos pela Reforma do Sistema Educativo, como a autonomia escolar, o apelo à iniciativa dos professores, os trabalhos de projeto e a interdisciplinaridade. Todos estes fatores acrescidos de incentivos e com a colaboração com o meio podem contribuir para a escola inclusiva (Lopes, 1997). Será no início da década de 90 que a política educativa inclusiva, através do importante DL nº 319/91 de 23 de Agosto, se torna clara e explícita, determinando:

- a substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de "alunos com NEE", baseado em critérios pedagógicos;
- a crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem;
- a abertura da escola a alunos com NEE, numa perspectiva de "escola para todos";
- um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos;
- a consagração de um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com NEE deve processar-se no "meio menos restritivo possível" (Lopes, 1997).

As orientações referidas no âmbito da integração vieram reforçar o papel da escola e do professor do ER, transferindo para a educação geral muitas responsabilidades que se mantinham no subsector distinto da EE. Contribuíram também para que se questionasse a estratégia de apoio utilizada, que consistia

em separar os alunos da classe regular para a sala de apoio, por períodos determinados.

Atualmente, a legislação em vigor que regulamenta a inclusão de crianças com NEE nas escolas regulares é o DL nº 3/2008 de 7 de janeiro. É dado destaque à inclusão no seu preâmbulo, sendo seu desígnio

promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade de ensino. Um aspeto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens.

Mais adiante, reforça que

a educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso, quer nos resultados.

O ponto 2 do artigo 1 do diploma refere que

A EE tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com NEE nas condições acima descritas.

Para tal, define a criação de Unidades de Apoio Especializado:

- a) Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos;
- b) Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão.
- c) Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;

- d) Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

Relativamente ao processo de referenciação, este diploma introduz alterações basilares ao anterior, sendo que uma das que produz mais contestação entre os autores é o ponto 3 do artigo 6º:

Do relatório técnico-pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual.

O facto de ser obrigatória a avaliação do aluno por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade (CIF) obriga à existência de uma articulação entre a classe médica e a docente, uma vez que tem de ser elaborado um relatório médico sobre o aluno que inclua as funções do corpo afetadas pela incapacidade, bem como o seu grau. Esta questão origina por vezes problemas quando não é feita essa articulação, ou seja, nos casos em que os profissionais da classe médica não incluem nem os códigos, nem o grau da função do corpo afetada, acabando por conduzir a ambiguidades na elaboração dos Programas Educativos Individuais (PEI) dos alunos, impedindo a adequação das planificações aos alunos.

De acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2014, p. 75),

A CIF é considerada, genericamente, como um bom instrumento organizador e de classificação, permitindo a utilização de uma linguagem universal entre o/as diversos/as técnicos/as – saúde, educação e intervenção social – e uma abordagem ecológica da criança ou jovem.

Contudo, há duas questões que são de salientar a respeito da utilização deste instrumento: a primeira, é “que há técnicos/as, docentes, médicos/as, que ainda não dominam a linguagem e os conceitos deste instrumento de classificação, o que dificulta o seu entendimento e aplicação” (CNE, 2014, p.

75). A segunda é o facto de a elegibilidade de um aluno para a EE decorrer de NEE de carácter permanente, consequência de limitações aos níveis das funções do corpo, ser dependente de uma avaliação diagnóstica e compreensiva da funcionalidade baseada na CIF, deixando de lado as chamadas Dificuldades Específicas de Aprendizagem (DEA) e originando a que os alunos com essas problemáticas deixem de beneficiar do apoio especializado da EE (CNE, 2014; Coelho, 2013). Para além disso, casos de alunos com défice ligeiro a moderado acabam muitas vezes por não conseguir o apoio ajustado que a EE lhes poderia dar, por não serem considerados elegíveis para beneficiar dele, assim como os casos de NEE transitórias.

A opinião de Colôa e Santos (2015) é que se verifica um discurso mais orientado para ações de avaliação com vista à elegibilidade de alunos para programas e recursos, do que para a avaliação com o fim de aferir o que o aluno sabe e o que necessita saber, ou seja, relativamente aos alunos com NEE, nota-se que a tónica está na limitação do número de beneficiários do apoio da EE, igualmente com vista à limitação dos recursos.

O capítulo III do diploma define as regras para a elaboração do Plano Individual de Transição (PIT) do aluno. O percurso educativo do aluno está definido no seu PEI, através da exposição das respostas educativas e respetivas formas de avaliação. Nesse documento, aprovado pelo Conselho Pedagógico da escola, constam os dados do processo individual do aluno, as conclusões do relatório de avaliação e as adequações no processo de ensino aprendizagem a realizar, com indicação das metas, estratégias, recursos humanos, materiais e formas de avaliação. Este documento é elaborado em conjunto pelo docente do grupo, turma ou Diretor de Turma (DT), de acordo com o respetivo ciclo, pelo docente de EE, pelos encarregados de educação e pelos serviços que participaram na avaliação especializada do aluno. A coordenação do PEI está a cargo do docente do grupo, turma ou DT.

Para os alunos com medida CEI que se encontram no último ciclo da escolaridade obrigatória deve ser elaborado um PIT, de acordo com o artigo 14º do mesmo capítulo, a fim de poderem iniciar o percurso de transição para a vida pós-escolar, que pode ou não ser profissional. No caso de alunos com baixa funcionalidade que estejam, por exemplo, incluídos em Unidades de

Ensino Especializado, o PIT pode ser formulado para estabelecer a sua transição para uma instituição especializada. A carga horária que o aluno frequenta na escola é ainda mais reduzida, dando-se primazia ao exercício das competências da vida adulta, devendo o aluno frequentar mais tempo na empresa ou instituição na qual exerce as funções protocoladas no seu PIT. Esse plano destina-se a “promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional”. Portanto, e na sequência dessa inserção, o ponto 3 reafirma que “no sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, o PIT deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.”

Note-se que a medida CEI é considerada a medida educativa mais restritiva a aplicar a alunos com NEE, de acordo com a legislação atual em Portugal. Uma das consequências é que o aluno, no final da sua escolaridade, tem um diploma de frequência que não lhe confere habilitação correspondente, limitando o acesso ao emprego, nomeadamente ao setor público. Gardou (2009, p. 38), partindo da realidade francesa, é da opinião de que

os entraves à socialização e à formação induzem naturalmente fenómenos de subqualificação e de inacessibilidade ao emprego. Assim, em França, 83% das pessoas reconhecidas em situação de deficiência não têm um nível inferior ou igual a um certificado de estudos profissionais. Não empregáveis, pode dizer-se, conduzidos a situações de desemprego, pobreza e, conseqüentemente, exclusão social.

Um dos aspetos focados no parecer do CNE (2014, p. 74) é justamente que a “transição de alunos/as com CEI para a vida ativa com a operacionalização do seu PIT parece não permitir a sua plena integração social e laboral depois de concluída a escolaridade obrigatória, a que acresce a necessidade de repensar a certificação decorrente deste percurso escolar”.

O parecer do CNE (2014, p. 74) considera que “há situações de alunos/as com NEE, cujo perfil de funcionalidade não se enquadra numa medida tão restritiva como a prevista no artigo 21º - CEI – mas que também

não permite ter sucesso com a aplicação das restantes medidas educativas previstas no DL nº 3/2008, sendo este um dos aspetos que considera que a legislação deve melhorar”.

O capítulo IV do DL nº 3/2008 define as medidas educativas de que os alunos com NEE podem usufruir:

1. Apoio pedagógico personalizado
2. Adequações curriculares individuais
3. Adequações no processo de matrícula
4. Adequações no processo de avaliação
5. Currículo específico individual
6. Tecnologias de apoio

Note-se que as medidas b) e e) não podem ser aplicadas ao mesmo aluno.

O DL nº 3/2008 altera a forma como até à sua promulgação se encarava a inclusão de crianças com NEE na Escola, sendo que a maior alteração que introduz relativamente à legislação anterior é, sem dúvida, o facto de todas as crianças com NEE terem de cumprir a escolaridade obrigatória nas classes regulares, escolaridade essa entretanto alargada até aos 18 anos pela Lei nº 85/2009 de 27 de agosto. Autores como Ferreira e Ferreira e Skliar (2004 e 2001, citados por Dorziat, 2009) afirmam que o facto de a inclusão se dar num processo de imposição legal, pode criar resistências, tolerando-se a pessoa com deficiência no interior da escola, mas impedindo a existência de um compromisso da comunidade com o envolvimento desses alunos.

O ensino secundário (ES) obrigatório agudiza a necessidade da diversidade de metodologias, estratégias, critérios de avaliação e uma grande quantidade de disciplinas e de horários que dificultam a adoção de estratégias didáticas e pedagógicas adequadas, tanto para o processo de aprendizagem, como para as necessidades dos alunos (Molina Saorin, 2009). No caso concreto dos alunos com a medida CEI verem alargada a sua escolaridade obrigatória, o parecer do CNE (2014, p. 74) aponta “dificuldades de implementação quer para a escolas, quer para os CRI, por apresentar uma

matriz prescritiva e obrigatória, nomeadamente no que se refere às áreas disciplinares, respetivas cargas horárias e responsabilidades das entidades formadoras, verificando-se, generalizadamente, que não está a ser cumprida”. Nele se afirma que as escolas secundárias se debatem com “dificuldades, ao nível da prática e das condições necessárias”, particularizando o caso das “escolas profissionais, para as quais não existe resposta no âmbito das NEE” (CNE, 2014, 78).

Entre os estudos atuais sobre a inclusão em Portugal, Dorziat (2009) explora a inclusão nas escolas no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) de Lisboa, tecendo interessantes considerações no que respeita ao teor da inclusão que efetivamente se pratica atualmente. A autora considera que, em termos legais, mesmo tendo algumas escolas autonomia para tomar decisões no domínio pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, de acordo com o seu projeto educativo e com a legislação instituída pelo DL nº 115-A/98, artigo 3º, os dados conseguidos pelo seu estudo provam que as escolas carecem de condições para a materialização de uma inclusão efetiva.

O mesmo estudo, no que toca aos recursos humanos, dá conta de que os alunos com NEE são delegados aos professores de EE que os atendem em salas de apoio, aplicando práticas pedagógicas que dificultam a educação com base na valorização das diferenças que o conceito de inclusão preconiza. Esta questão fomenta igualmente conflitos e tensões entre os professores de EE e os do ER, que deveriam ser substituídas pelo trabalho colaborativo e multidisciplinar, ao invés da individualização e da competitividade.

Finalmente, a autora opina sobre a sociedade que “ao mesmo tempo que constrói discursos sobre a multiculturalidade, institui novos mecanismos subliminares de exclusão, ocasionadas por falta de condições adequadas, de currículos obsoletos, de compartimentalização de responsabilidades, etc. Por isso, não basta a legislação do direito de todos à educação, mas também, e fundamentalmente, o entendimento de que essa educação reivindicada deve atender ao que todos têm direito” (Dorziat, 2009, p. 286).

Há alunos que frequentam a escola com medida CEI incluídos em unidades de ensino especializado, o que pode, por si só, constituir uma

barreira, uma vez que o ensino de competências específicas exigidas pela falta de funcionalidade originada pela sua problemática pode levar os professores do ER a entender que sejam as únicas que é suposto desenvolverem na escola. Tal não é verdade, pois os alunos que frequentam a unidade estão incluídos em turmas e têm frequência disciplinar, que deve ser a mais adequada possível à sua problemática, para que desenvolvam também os conteúdos disciplinares específicos.

Lourenço e Leite (2015) estudaram as práticas de inclusão de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) integrados em salas de aula com a turma, sujeitos à mesma organização do espaço, do grupo e das atividades, com uma dinâmica de aprendizagem que depende das orientações dadas pelo professor ao grupo-turma. O estudo prova que este modelo é ineficiente quando exposto a crianças com NEE, nomeadamente as com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Os alunos são espacialmente isolados e as tarefas pensadas para serem realizadas com o apoio de um Assistente Operacional (AO), privando-os do contacto com os colegas. O subgrupo em que se insere é constituído por alunos com NEE, o que não é sinónimo de que os métodos de ensino sejam adaptados à sua problemática e que, por si só, é já um método pedagógico segregacionista. Os problemas criados a partir deste processo pedagógico prendem-se com a dificuldade que os alunos com PEA têm de acompanhar os conteúdos ao mesmo tempo que a turma. Por outro lado, a atribuição de tarefas diferenciadas a um aluno implica a atenção suplementar do professor, o que nem sempre é bem visto pelos colegas.

As autoras concluem que o modelo pedagógico que serve atualmente os alunos com PEA não lhes oferece uma inclusão plena nas atividades da turma. O professor propõe ao aluno atividades específicas, que podem ser agrupadas em três tipos: atividades preparadas pelos professores da Unidade de Ensino estruturado para alunos com perturbação do espectro do Autismo (UEEA), atividades sem sequencialidade curricular propostas no momento e atividades intencionalmente planeadas para o aluno com sequencialidade curricular, sendo que, apenas este terceiro tipo mostra interesse pela aprendizagem do aluno. Note-se que, sendo muitas vezes comum o comportamento disruptivo

em alunos com PEA, deveria existir mais preocupação com o planeamento de atividades e com a estruturação do tempo em que o aluno permanece na turma, estruturação essa essencial neste tipo de problemática para a prevenção de comportamentos.

A inclusão de um aluno com NEE, com as especificidades inerentes à sua problemática, continua a ser um processo que obriga à adequação das metodologias pedagógicas, para que obtenha sucesso nos domínios pessoal, social e académico. Este processo envolve uma procura constante do método de ensino mais adequado e a reinvenção da prática docente em cada aula.

De facto, e de acordo com Roldão (2003, citado por Lourenço & Leite, 2005), a inclusão não é conciliável com um modelo organizativo e pedagógico uniformizador e predominantemente unidirecional, centrado na homogeneidade das turmas e com claras finalidades definidas. Antes exige uma diferenciação curricular consistente e implica a reconstrução organizativa do trabalho de ensinar e aprender, tomando a diversidade como referente da organização e não como desvio a uma norma tornada unisignificativa na escola de hoje. Nas palavras de González Manjón e colaboradores (1997, p. 55)

volta-se a falar de criança especial em vez de se falar de necessidades especiais: da afirmação de que as necessidades de um aluno são mais ou menos especiais em função da resposta educativa com que a confrontamos, passar-se-á a afirmar que uma criança é mais ou menos sujeito de EE.

Com efeito, subsistem práticas pedagógicas antiquadas, com enfoque no conteúdo e não no sujeito, que talvez pelo facto de não serem legisladas, continuam a ser praticadas sem sucesso para os alunos que fogem à norma. A turma tem de ser entendida na sua diversidade e os alunos que formam o seu conjunto devem ser vistos na sua singularidade, com as suas áreas fortes e fracas.

Silva e Leite (2015) analisaram a inclusão de alunos do 1º CEB com a medida Adequações Curriculares Individuais (ACI) num estudo com enfoque sobre a exigência da mudança na organização escolar e nas práticas curriculares dos professores, concluindo que as dificuldades se centram,

sobretudo, na gestão curricular das turmas e na definição das práticas pedagógicas.

Os docentes do ER que fazem parte desse estudo reconhecem que são os principais atores da inclusão, mas não assumem as responsabilidades da aprendizagem dos alunos com NEE, uma vez que os consideram um “desvio à norma”, por não corresponderem ao padrão normal do aluno. De acordo com as autoras, “a diferença não parece ser entendida como natural numa sociedade cada vez mais heterogênea, mas como um fator negativo e gerador de alguma insegurança para os professores” (Silva & Leite, 2015, p. 58), para os quais permanece um modelo ideal de turma: um grupo de crianças com a mesma idade, as mesmas condições de partida e o mesmo ritmo de aprendizagem. Os docentes consideram a inclusão benéfica para o aluno com NEE e para os restantes alunos da turma, “mas apenas quando o desvio desse aluno em relação ao aluno-padrão seja mínimo, de forma a não inviabilizar a uniformidade do trabalho letivo” (idem, p. 59). Desta forma, a inclusão é vista em termos de socialização, havendo sempre uma justificação para o insucesso dos alunos com NEE: as características e dificuldades que apresentam, as condições organizacionais das escolas e a ausência de formação, não havendo, por isso, lugar ao questionamento nem à reflexão sobre as oportunidades educativas que são proporcionadas aos alunos pelos docentes, em sala de aula (Silva, 2013).

De um modo geral, Portugal tem caminhado, em termos legislativos, a par das indicações dadas pelas conferências mundiais, estabelecendo, com rigor, metas a atingir no desenvolvimento dos alunos com limitações. Contudo, não nos podemos esquecer que a operacionalização dessas medidas está a cargo de pessoas que, com as suas características e, acima de tudo, com a sua sensibilidade, farão a diferença na construção da tal comunidade que se pretende inclusiva. Essa comunidade é formada pela escola alargada, numa perspetiva ecológica: liderança, professores, alunos, AO, pais e serviços de apoio, cujo desempenho passaremos a analisar seguidamente.

1.2.1. Inclusão e comunidade escolar

Entendemos a comunidade escolar como o conjunto de todos os elementos que estão envolvidos no desenvolvimento dos alunos, particularizando neste estudo os com NEE. Importa analisar quais as atitudes inclusivas que são ou não tidas em conta, ou seja, se existe uma comunidade verdadeiramente inclusiva na escola e qual a influência da liderança na existência dessa comunidade.

Entendendo o ponto de vista de Ainscow (2009), de que a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa, a liderança de uma escola é um dos fatores que determina a existência de uma comunidade educativa justa e inclusiva. Correia (2003, citado por Correia, 2008a, p. 33) afirma que “geralmente, é o executivo da escola aquele que determina como ela deve ser administrada e organizada”, o que inclui, obviamente, a EE. Com efeito, a liderança é

um dos fatores principais para a implementação de uma filosofia inclusiva. O órgão diretivo desempenha um papel crucial quanto ao envolvimento e à partilha de responsabilidades com todo o corpo educacional da escola no que concerne à planificação e à consecução dos objetivos que levam ao sucesso escolar de todos e de cada um dos alunos. (Correia, 2008a, p. 33)

Gardou (2009) vai mais longe, emitindo a opinião de que ninguém deveria estar à frente de um estabelecimento de ensino sem ter formação na área da inclusão, sendo notórias as implicações dessa condição na liderança de uma equipa e na própria Direção pedagógica.

Mantoan (citada por Sampaio, 2013) e Silva, Ribeiro e Carvalho (2013) consideram fundamental a constante reflexão e partilha de ideias, sentimentos e ações entre todos os elementos da comunidade educativa (professores, diretores e coordenadores), bem como a formação de grupos para discussão e compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico e interdisciplinaridade. Esta noção de interdisciplinaridade pretende salientar a importância de se trazerem outras considerações para a discussão sobre a

educação inclusiva, a fim de se combaterem as “receitas” prontas, bem como levar a comunidade a construir o seu próprio conhecimento, incentivando a reflexão sobre a prática e não apenas a procura de informação sobre os tipos de deficiência.

Silva, Ribeiro e Carvalho (2013, p. 54) consideram que, entre as condições fundamentais para a criação da escola inclusiva estão

a postura dos professores, enquanto parceiros fundamentais no processo de mudança ao nível das atitudes e práticas, pelo trabalho em equipa, por uma educação orientada para a resolução de problemas, elevada certificação profissional, formação contínua e, fundamentalmente, grande disponibilidade.

Em suma, importa assim refletir sobre as opiniões dos autores sobre a liderança e sobre a tónica comum da sua influência primordial sobre a comunidade escolar: é a filosofia inclusiva que incute nos profissionais que os vai impelir na prática da construção da escola inclusiva, sendo essencial que conceda formação e tempo para que as boas práticas sejam implementadas com sucesso.

Contudo, Correia (2008a, p. 33) descreve um contexto docente nas escolas em que os professores quase não dialogam, trabalham sozinhos e de costas voltadas para todos, e afirma que

não têm oportunidade de trocar ideias que possam relacionar-se com as inovações educacionais que estejam a ocorrer ou com as estratégias de ensino que tenham considerado eficazes, nem beneficiam dos contactos que poderiam ter com outros profissionais de educação e com os pais.

Esse individualismo deve, no seu entender, ser combatido pela Direção:

Cabe ao órgão diretivo a responsabilidade de, em conjunto com os docentes, fazer com que todo o pessoal escolar – educadores, professores, outros agentes educativos e alunos -, os pais e quaisquer outros membros da comunidade se sintam parte de um projeto educacional que tenha por base os princípios da inclusão. (Correia, 2008a, p. 34)

Tendo como objetivo a criação dessa comunidade inclusiva, a Direção deve disponibilizar aos agentes educativos formação especializada e adequada na área da inclusão, bem como tempo para que professores e educadores possam planificar o trabalho. O CNE (2014, p. 79) considera relevante “a necessidade de garantir que o pessoal não docente, nomeadamente os/as AO, que acompanham as crianças e jovens com NEE, detenha o perfil e a formação adequados à sua função”.

Para a construção de uma comunidade educativa, é fundamental que todos os que atuam no sistema de ensino (pais e comunidade na qual a escola está inserida incluídos) sejam sensibilizados e preparados para a mudança, a fim de que comportamentos de rejeição e de superproteção em relação à diferença sejam corrigidos, “discutidos, compreendidos e modificados, inclusive como parte da ação educativa da escola, que é formar cidadãos ativos, conscientes, críticos e responsáveis” (MEC, 2000 citado por Sampaio, 2013, p. 104).

Correia (2008a, p. 34) entende que

numa escola contemporânea, onde impere a filosofia da inclusão, parece haver uma interligação entre todos os envolvidos, fazendo com que os professores aprendam mais uns com os outros, que os alunos aprendam mais com os professores e uns com os outros, que os pais se envolvam mais, que o executivo partilhe as suas ideias.

De resto, confirma a sua posição com a opinião de autores que defendem que

as convicções e os valores estabelecidos na filosofia inclusiva assentam em aspetos relacionados com o sentido comunitário, com a participação de todos os alunos e com o respeito pela diversidade, incentivando as escolas a esforçarem-se por encarar o aluno como um todo, dando relevância não só aos aspetos académicos, mas também aos aspetos socioemocionais e de cidadania. (Schaffner & Buswell, 1996, citados por Correia, 2008a, p. 33)

Numa comunidade educativa em que haja a participação ativa de pais, numa atitude colaborativa entre eles e os professores, mais fácil será a

disseminação de uma atitude positiva sobre todos os alunos, com uma visão holística que não se foque apenas nos seus resultados acadêmicos.

Para tal, é imprescindível que se inverta o rumo quantitativo da avaliação das escolas para um qualitativo, com base no potencial humano de cada aluno, e não só no seu acadêmico pois, na inexistência desta atitude,

facilmente pode acontecer que uma escola receba crianças com deficiência devido à determinação legal, e até mesmo elabore um projeto pedagógico condizente com a proposta inclusiva, mas mantenha as expectativas negativas em relação a estes alunos, o que certamente se refletirá nas ações desenvolvidas pelos professores, e conseqüentemente afetando o desempenho destas crianças. (Sampaio, 2013, p. 104)

Armstrong (2014, p. 15), ainda a respeito de culturas escolares, ensino e aprendizagem, defende que “a educação inclusiva implica uma transformação na vida social, cultural, curricular e pedagógica da escola, assim como a sua organização física.” Distinguindo o conceito de inclusão da anterior integração das crianças com NEE, afirma que “a inclusão situa as barreiras à participação dentro da escola ou universidade, e nas atitudes sociais, políticas e práticas”, ou seja, realça a importância e influência dos fatores ambientais que condicionam a funcionalidade do aluno. Agindo sobre esses fatores, tornando-os facilitadores da aprendizagem, estamos a tornar a inclusão do aluno possível e, conseqüentemente, a torná-lo mais capaz, competente e funcional.

Em forma de síntese, podemos afirmar que para a existência de uma escola inclusiva, a liderança tem de estar sensibilizada e direcionada para as questões ligadas à EE. De acordo com Pereira e Micaelo (2013, p.15), com o surgimento do movimento da inclusão, novas correntes sociais emergiram, enfatizando o direito das crianças e jovens com NEE a frequentarem a escola

da sua área de residência e nas mesmas turmas frequentadas pelos seus irmãos, vizinhos e pares da comunidade local. Um movimento norteado pela convicção de que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das suas dificuldades e diferenças.

Correia (2008a, p. 33) corrobora esta linha de pensamento, opinando que “a filosofia adjacente à escola contemporânea prende-se com um sentido de pertença, onde toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam”, sendo que o professor do ER e o de EE serão certamente os que mais influenciarão o percurso do aluno com NEE e aqueles que mais constrangimentos poderão ocasionar no processo educativo.

1.2.2. O papel do professor do ensino regular

O professor do ER é o principal dinamizador do processo de ensino-aprendizagem de todos os seus alunos e, conseqüentemente, do desenvolvimento pessoal e académico dos mesmos. É comum ouvir, entre as dificuldades com que se debatem na sua prática, a incapacidade de compreender e agir relativamente às dificuldades evidenciadas por parte dos seus alunos, em particular dos que apresentam NEE, justificando-as, em primeiro lugar, com a falta de formação que têm para trabalhar com alunos com essas especificidades (Silva, Ribeiro & Carvalho, 2013; Medeiros, 2012, citado por Silva, 2013). Apesar do apoio que têm, muitas vezes, por parte do professor de EE e da sua equipa, persistem essas dificuldades, apelando a outras condicionantes da sua prática, que passaremos a ver.

Efetivamente, o Relatório Mundial sobre Deficiência afirma que a formação inicial de professores é crucial para a sua confiança e competência no ensino de crianças com necessidades diversas. Molina Saorin (2009, p. 165) também é da opinião de que este aspeto se constitui como uma questão central: “apesar dos esforços realizados, é necessário que se insista na formação científica e didática, ligada a uma reforma no processo de acesso à profissão docente (curso de adaptação pedagógica, critérios de acesso) em oposição à ideia de que a carreira docente é um emprego para toda a vida”.

A formação do pessoal docente, do acompanhamento, de Direção e de inspeção de todas as áreas e especialidades, são preocupações dos governos. São pedidas responsabilidades na área da inclusão aos professores especializados sem terem tido formação concebida para esse fim. Deve ser preocupação incluir na formação inicial de professores, de forma transversal

aos saberes disciplinares e no conjunto das questões pedagógicas tratadas no seu decurso (avaliação, didática, processo de aprendizagem, estratégias alternativas, gestão de conflitos, relações com as famílias, etc.), a problemática das NEE (Gardou, 2009; Correia, Cabral & Martins, 1999, citados por Silva, Ribeiro & Carvalho, 2013).

Mas, para além do aspeto da formação inicial de professores, há que ter em conta que a inclusão também se liga à sensibilidade do professor. Os princípios de inclusão devem ser sobre atitudes e valores, não apenas conhecimentos e habilidades (Donnely & Watkins, 2013). Correia (2008a, p. 58) afirma que “o professor do ER deve envidar todos os esforços no sentido de que a criança com problemas de aprendizagem possa permanecer na classe regular”. Desse modo, deve estar “constantemente a recolher informação” que lhe permita, por um lado, elaborar programas educacionais consonantes com as suas capacidades (áreas fortes) e necessidades (áreas fracas) e, por outro, proporcionar indicadores sobre o atingir de objetivos propostos e mudanças comportamentais pretendidas. A diversidade com que os professores do ER se deparam nas suas turmas obriga a essa reorganização constante da prática. A formação específica na área da inclusão através de ações de formação contínua será uma mais-valia para conseguirem obter o sucesso que pretendem - e entende-se aqui a palavra “sucesso” pelo desenvolvimento global do aluno com NEE.

De acordo com Bautista Jiménez (1997, p. 11), no modelo

de uma escola para todos, o eixo, o centro da prática educativa é o professor da sala, que não deve nunca descarregar as suas responsabilidades em outros profissionais, embora possa e deva, sempre que necessário, receber ajuda do professor de apoio, do departamento de orientação das equipas interdisciplinares do setor; tudo isto é um marco de mútua colaboração num ambiente o menos restritivo possível para o aluno.

No entanto, as opiniões que os professores do ER revelam relativamente à sua prática, mostram que nem sempre a diversidade é encarada como algo positivo, sobre a qual valha a pena incidir e valorizar. Silva e Leite (2015)

referem que o professor do ER tem a noção de que é o principal agente da inclusão, mas que, no fundo, considera que os alunos com NEE inseridos nas classes regulares não correspondem ao padrão normal do aluno, chocando com o ideal de turma e entendendo a diferença não como parte da heterogeneidade natural do grupo, mas como algo negativo e gerador de insegurança para o professor. Entendem que a inclusão é benéfica para o aluno com NEE e para a turma, mas apenas quando o seu desvio em relação à norma padrão é mínimo, interferindo o menos possível na uniformidade do trabalho letivo.

Molina Saorin (2009) defende, por um lado, um novo professor mais crítico e reflexivo e, por outro, o fortalecimento das equipas docentes (consideradas como núcleos de colaboração para o desenvolvimento educativo), que deverão exercer o seu impacto ao nível das decisões, das práticas organizativas, curriculares e formativas. O mesmo autor partilha da opinião de Farrell, Elliott e Ison (2004, citados por Molina Saorin, 2009, p. 158) de que

somos incapazes de pensar nas diferenças como algo positivo, já que isso nos impediria de continuar a perpetuar uma metodologia da escola e da sala de aula, uma mesma maneira ancestral de ensinar, de continuar a fazer o que infelizmente fazemos, na qual todos os alunos aprendem a um mesmo ritmo, os mesmos conteúdos e num mesmo espaço e tempo.

Na realidade, encontramos nas salas de professores que frequentamos, muitas opiniões saudosistas, que recordam os tempos de antigamente, a quem custa muito trabalhar com a realidade que temos. No que toca aos alunos com NEE, consciente ou inconscientemente, são esses os professores que afirmam que o problema está no aluno e que o professor, a escola ou o método são infalíveis e, provando-o, estão os inquestionáveis anos de prática.

Gardou (2009, p. 31) afirma, a respeito dos alunos com NEE, que “duvidando da sua ‘produtividade escolar’, interrogamo-nos sobre os benefícios da sua presença para os professores, os colegas, os outros pais”. No dizer do mesmo autor, é necessário “desincrustar o olhar sobre a deficiência. A televisão, suporte quase universal, pode aqui jogar um papel eminente. Sabe-

se como, desde a mais tenra idade, ela modela as representações coletivas determinantes para a vida escolar e a vida adulta” (2009, p. 32).

Silva e Leite (2015, p. 58) defendem, após a elaboração de um estudo exploratório sobre as adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas do 1º CEB que

a massificação do ensino e a diversidade da população escolar daí decorrente exige hoje que os professores deixem de ser meros aplicadores do programa nacional e se assumam como gestores do currículo, reorganizando-o de acordo com as necessidades concretas e criando dispositivos de aprendizagem que possam dar resposta à heterogeneidade dos alunos.

No mesmo estudo, as autoras concluem que, a maior parte dos professores envolvidos no estudo confundiam os conceitos de “equidade” e “uniformidade”, acabando por se socorrer da fórmula do currículo único enquanto resposta para todos os alunos, limitando a diferenciação curricular a atividades e formas de avaliação individualizadas para os alunos com NEE, “não existindo um real planeamento curricular diferenciado”. Essas

alterações de atividades e formas de avaliação para os alunos com NEE acabam por ter consequências inevitáveis ao nível da consecução dos objetivos e conhecimento dos conteúdos, consequências das quais, na maior parte dos casos, os docentes parecem não ter consciência (idem, 2015, p. 58).

Silva (2013, p. 189) é da opinião de que

a questão da diferenciação tem gerado (...) algum equívoco. É evidente que a diferenciação curricular é imprescindível para que alguns alunos possam estar na escola e acompanhar as suas turmas. Isto não significa, contudo, que o seu currículo deva ou tenha de ser reduzido, nem que as medidas a implementar sejam remediativas ou mesmo de compensação, operacionalizadas através de trabalhos individuais, à margem do que se passa com o grupo-turma, na crença de que, deste modo, irão «colmatar» o que não sabem”.

Para conseguir o sucesso, o professor do ER deve trabalhar de forma cooperativa com a equipa de EE, tendo disponível o apoio do professor de EE para o auxiliar na delineação dos objetivos a atingir e conteúdos a desenvolver com os alunos com NEE. Não deve descartar nele as suas responsabilidades (uma vez que é o eixo dinamizador do desenvolvimento de todos os seus alunos), mas antes trabalhar colaborativamente com quem o pode ajudar a melhorar o potencial dos alunos com limitações e, conseqüentemente, de toda a turma.

1.2.3. O professor de educação especial

O professor de EE tem, atualmente, muitas responsabilidades relativamente à inclusão dos alunos com NEE na escola. Como já foi referido, os professores do ER acusam a falta de formação de que dispõem como motivo para a sua dificuldade em responsabilizar-se pelo PEI do aluno, acabando muitas vezes por ser o professor de EE a gerir essa área. Passemos então, apoiados nalguma literatura publicada sobre o assunto, à definição das responsabilidades do professor de EE na escola.

Correia (2008b) afirma que os serviços de EE se destinam a responder a necessidades específicas do aluno, sendo que o apoio que o docente de EE presta deve ser muito mais indireto do que é atualmente, no sentido em que deverá ser entendido como de consultoria a professores e pais e de cooperação no ensino. O seu papel na equipa multidisciplinar deverá ocupar-se de várias funções, como adequar o currículo comum do aluno a fim de facilitar a sua aprendizagem; propor ajuda e serviços para o aluno obter o sucesso dentro e fora da sala de aula; alterar as avaliações no sentido de o aluno poder mostrar o que aprendeu; e estar ao corrente de outros aspetos do ensino individualizado que possam responder às necessidades do aluno.

Leitão (2007, citado por Tavares & Sanches, 2013, p. 313) considera que

as escolas em que os professores trabalham em parceria pedagógica, na sala de aula, são aquelas em que se verificam maiores mudanças, que proporcionam melhores condições de aprendizagem e que mais facilitam a inclusão das crianças e dos jovens com deficiência.

Ao nível do trabalho com outros professores, deverá trabalhar cooperativamente com o professor do ER; efetuar trabalho de consultoria a professores, pais e demais profissionais de educação; efetuar em conjunto planificações com professores do ER; trabalhar diretamente com os alunos com NEE na sala de aula, sala de apoio ou parcialmente, de acordo com as indicações constantes do PEI do aluno (Correia, 2008b).

É tónica comum em todos os autores o benefício do trabalho colaborativo entre o professor do ER e o da EE na definição das metodologias a implementar, havendo ainda autores que vão mais longe e tecem considerações sobre a forma como devem ser definidas as responsabilidades dos AO. Por exemplo, Gardou (2009) considera que o professor de EE deve complementar o trabalho do professor do ER. Considera ainda que os AO devem ser entendidos como auxiliares da vida escolar, individuais ou coletivos, que devem assegurar, através de um acompanhamento, uma continuidade entre a vida quotidiana, transportes e Escola, sem possuir necessariamente qualificação pedagógica.

Deste ponto de vista, “a presença destes acompanhantes não poderia de maneira nenhuma exonerar o professor da sua responsabilidade para com os alunos”, pelo que “a qualidade das respostas preconizadas é proporcional, pode dizer-se, ao sentimento de responsabilidade”. Logo, não se pode fazer da presença de um auxiliar da vida escolar um pré-requisito sistemático para a escolarização dos alunos com NEE, uma vez que a verdadeira função de um auxiliar consiste, em concertação com o professor, em favorecer a autonomização do aluno: contribuir para a acessibilidade das situações de aprendizagem, otimizando as suas condições materiais, técnicas e humanas; ajuda na escrita; acompanhamento fora dos tempos letivos, etc. (Gardou, pp. 36-37).

Estas considerações são particularmente adequadas à situação dos AO que assistem os alunos que estão incluídos nas unidades de ensino, a quem, muitas vezes, é solicitado um acompanhamento muito próximo e permanente dos alunos e cuja necessidade as escolas reclamam amiúde.

Contudo, e voltando ao papel do professor de EE, não existindo uma definição clara do seu perfil, nem sempre as razões que motivam o trabalho do professor de EE são coerentes com esse mesmo trabalho. O CNE (2014, p. 79) refere a “profusão de cursos de EE, com qualidade diversa e, por vezes, duvidosa e sem qualquer regulação por parte da tutela” que “tem permitido o acesso ao sistema educativo de docentes que não estão preparados/as para intervir junto de crianças e jovens com NEE e que não dispõem do perfil necessário para esta missão”, uma vez que a formação especializada é vista por alguns docentes como uma “possibilidade de obtenção de emprego ou de aproximação à residência”.

Podemos concluir, afirmando que a tónica sobre o papel do professor de EE deve ser colocada sobre o cariz colaborativo que deve basear a sua relação com o professor do ER, assim como o seu papel essencial na orientação do modelo que deve atender aos alunos com NEE, em virtude do seu conhecimento sobre os alunos e sobre as técnicas específicas a desenvolver a fim de serem implementadas práticas inclusivas.

1.2.4. Modelos de apoio à diversidade

Correia (2008a, p. 57) afirma que “uma das aptidões indispensáveis do professor (do ER e de EE) é a de ser capaz de avaliar a criança, em termos comportamentais e de realização, e de interpretar os dados recolhidos, por si e por outros, convertendo-os em atividades diárias que vão encontro das necessidades dessa mesma criança”. O autor define um modelo de apoio à diversidade baseado em três parâmetros fundamentais: legislativo, psicopedagógico e social, cujo objetivo é dar resposta às necessidades de todos os alunos, com incidência sobre os alunos com NEE, ou seja, prefigura um modelo de ensino eficaz para alunos que estejam a experimentar dificuldades no início do seu percurso escolar. Tem por base um conjunto de

intervenções monitorizadas pela equipa interdisciplinar. O modelo tem por princípios fundamentais a diferenciação pedagógica, com a tónica no que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e como deve ser avaliado o progresso do aluno. Assiste a todo o processo o princípio da colaboração e do trabalho em equipa.

Deleuze (2000, citado por Dorziat, 2009, p. 273) também concorda com as palavras de Correia, afirmando que

é preciso alterar a pedagogia tradicional, fazer algo diferente. Considera um erro confundir-se a diferença com o oposto, ao querer-se alterar a pedagogia tradicional, e optar-se por afirmar finalidades e procedimentos didáticos contrários. Segundo ele, o diferente não é sinónimo de oposto. Portanto, a preferência por políticas diferentes na educação significa entendê-las de modo diferente, questionando radicalmente a educação, para poder aprendê-la na sua essência, como uma questão que é da escola, mas que envolve para além dela.

Gimeno e Pérez (1992, citados por Molina Saorin, 2009, p. 160) entendem que a escola inclusiva “deve apostar em políticas não segregacionistas de modo a que os alunos possam permanecer no sistema educativo durante o maior tempo possível; pelo contrário, aquela em que vivemos serve-se da compaixão como uma forma política”. Daí Molina Saorin (2009) defender que o currículo compreensivo, centrado no aluno, implica uma análise dos métodos utilizados na escola, com o objetivo de não se perpetuarem os inconvenientes de um acesso desigual.

A respeito das boas práticas das instituições, o mesmo autor (2009) reforça que são aquelas que se concretizam no trabalho de grupo e colaborativo, que promove e facilita os processos de melhoria. A mudança requer que se ministre um ensino diversificado, aberto e flexível, não só com o propósito de dar respostas adequadas à situação pessoal e social dos alunos, mas também de considerar as grandes existências entre os seus interesses, motivações, necessidades e inquietudes.

Sobre as práticas dos professores, Silva e Leite (2015) entendem que devem procurar “estratégias que favoreçam a autonomia dos alunos no seu

processo de aprendizagem e promovam o trabalho em parceria e entreajuda”, estratégias essas que irão “favorecer os processos de diferenciação efetiva, uma vez que nem todos os alunos têm de realizar a mesma tarefa ao mesmo tempo, o que só alguns conseguem com um apoio constante do professor”. O método de ensino direto do professor, que subsiste nas aulas que as autoras observaram, focando a aula nas orientações e não nos processos de aprendizagem, acarreta uma série de “problemas na gestão do tempo de atenção do professor, uma assinalável quantidade de tempos mortos que dão origem a problemas de indisciplina e, em última análise, o insucesso de alguns alunos” (Silva & Leite, 2015, pp. 59-60). Tavares e Sanches (2013) partilham desta posição, defendendo a aprendizagem cooperativa que

para além dos ganhos cognitivos para todos, sublinham que «quanto mais cooperativas forem as tarefas em grupo, mais positivo será o ambiente geral da sala de aula» e que as mesmas «conduzem a níveis mais altos de motivação intrínseca, especialmente entre as crianças menos capazes» (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 516, citados por Tavares & Sanches, 2013, p. 313)

Dorziat (2006, p. 283) é da opinião de que a padronização pode ser um entrave à construção da escola inclusiva e, citando Santos e Rodrigues (2006), afirma que “embora tenha evoluído em termos legais, as práticas inclusivas continuam a deparar-se com um modelo institucional que mantém uma estrutura rígida, baseada em normas elaboradas pela administração centra, que também exerce, à distância, o controle sobre a sua aplicação”.

Morgado (2007, citado por Colôa & Santos, 2015, p. 98) afirma que se assiste a discrepâncias na forma como são avaliadas ou classificadas as necessidades dos alunos, inferindo uma grande variabilidade de taxas de incidência entre áreas geográficas do nosso país, mesmo quando estas apresentam “populações com as mesmas características genéricas”, denotando o caráter pouco consistente e rigoroso do processo de avaliação e comprometendo o empenho dos docentes no momento de equacionarem respostas para as necessidades dos alunos.

Colôa e Santos (2015) também salientam, no seu estudo, o facto de, em Portugal, haver orientações que conduzem à criação efetiva de uma escola inclusiva e, em oposição, existe uma legislação que implica a avaliação por referência à CIF como exigência para a eventual elegibilidade de um aluno para beneficiar do apoio da EE. Esta situação cria uma ambivalência em que a primeira relativiza os aspetos quantitativos e a segunda acentua-os. A cooperação que se pretende entre os serviços médicos e educativos na avaliação compreensiva do aluno com NEE é uma premissa da legislação, mas temos de concordar com Gardou (2009, p. 34) quando diz que são dois setores que interagem pouco, são concorrentes ou efetuam mesmo recuos estratégicos:

o setor médico-social, dum lado, sente-se ameaçado em termos de posição e de emprego, de reconhecimento dos seus contributos e competências específicas. Por outro lado, a escola, que tem por tradição orientar os alunos com NEE, acha irrealista a perspetiva de uma reestruturação de uma redistribuição de papéis e de uma mudança profunda da ordem estabelecida.

Colôa e Santos (2015, p. 96) referem que “a legislação produzida é produto de sensibilidades políticas e de perspetivas de avaliação que, inevitavelmente, se relacionam com diferentes conceções, não só acerca do processo de avaliação como dos processos de ensino e de aprendizagem”, logo, a legislação é publicada no sentido que se pretende dar à orientação do processo, ou seja, neste caso, será o do controlo dos alunos elegíveis para beneficiar do apoio da EE.

Sobre a introdução da CIF como instrumento essencial para a avaliação dos alunos com NEE, Ford (1982, citado por Colôa & Santos, 2015) considera que o modelo médico serve-se, essencialmente, da etiquetagem e elabora aspetos relacionados com o controlo social. Esta ideia converge num pressuposto de que o sucesso escolar se baseia no princípio de que a capacidade do aluno ser treinado para funcionar num determinado contexto (restrito), permitirá o seu funcionamento em todos os outros contextos em que desenvolve atividades.

Contudo, Costa (1999, citado por Colôa & Santos, 2015) afirma que esta crença é ineficaz na criação de uma vida autônoma, uma vez que o desfasamento entre a idade cronológica dos alunos e as aprendizagens aumenta progressivamente, originando o desenvolvimento de práticas descontextualizadas e inúteis na sua vida autônoma. Este constrangimento é criado, muitas vezes, no atendimento que é feito aos alunos com NEE fora da sala de aula ou da escola, individualmente, sem o acompanhamento e envolvimento afetivo dos docentes na avaliação, programação e intervenção, reproduzindo-se o modelo clínico, de acordo com a perspectiva de Lima-Rodrigues *et al.* (2007, p.178, citado por Colôa & Santos, 2015).

O Roeher Institute Toronto, Perrenoud, Bolt e Roach (2004, 2008, 2009 citados por Colôa & Santos, 2015) indicam uma característica comum a todos os alunos com NEE: a dificuldade em mostrar as suas competências quando são utilizados materiais de avaliação standardizados, acabando por ser excluídos de alguns processos de avaliação devido à desadequação desses materiais. Contudo, atualmente a legislação portuguesa obriga os alunos com NEE a resolver provas nacionais. São casos excepcionais os dos alunos que ficam dispensados de resolver a prova: alunos com medida e) Currículo Específico Individual e casos documentados que necessitem de especificações precisas no exame, como é o caso dos com PEA. A orientação da EADSNE é que os materiais de avaliação a que todos os alunos se sujeitam sejam alterados de maneira a que os alunos com NEE os possam resolver, tratando-se de “um processo de avaliação universal” (EADSNE, 2008 citado por Colôa & Santos, 2015).

O parecer do CNE (2014, p. 74) salienta que

a existência de avaliação externa das aprendizagens, tendo como referência os currículos e as metas de aprendizagem, sem a adaptação às condições especiais de alunos/as que usufruíam de medidas de EE, nomeadamente as adequações curriculares, poderá pôr em causa a qualidade e a equidade na possibilidade de obtenção de sucesso.

Silva e Leite (2015) e Rosin-Pinola e Del Prette (2014) referem que, apesar dos professores do ER serem responsáveis pelo PEI do aluno

(educador do grupo/turma, professor titular de turma ou DT), devendo elaborá-lo em parceria com o professor de EE, na realidade, quem o faz é o professor de EE, acabando por ser o responsável por ele. O professor do ER apenas lê o documento no final, acrescentando algo ou fazendo alterações pontuais. Ora, se legalmente está estabelecido que o coordenador do PEI é um educador/docente do ER, o CNE (2014) considera que se pressupõe que sejam detentores dos conhecimentos específicos necessários para tal, que lhes deveriam ser dotados na formação inicial. Contudo,

não têm sido desenvolvidos processos de formação inicial nem contínua dirigidos a docentes do ER que ajudem a responder à diversidade com que os professores se veem confrontados na sala de aula (...) o que provoca nos docentes, em geral, uma enorme dificuldade na construção de estratégias educativas para crianças e jovens com NEE. (CNE, 2014, p. 80)

A abordagem quantitativa dos *rankings* e de outras listagens quantitativas invalida a criação de uma escola que pretende a avaliação do seu corpo docente. Barral (1998, citado por Molina Saorin, 2009) entende a escola compreensiva como aquela que pretende oferecer uma cultura comum a que tenham acesso todos os cidadãos, sendo o modelo da escola compreensiva aquele que oferece um mesmo currículo básico, as mesmas experiências e oportunidades educativas e de aprendizagem para todos, dentro de uma mesma instituição escolar, o que leva, conseqüentemente, ao respeito pelas diferenças inerentes a todos os alunos, mais especificamente os com NEE.

1.3. Para uma definição do conceito de NEE

1.3.1. O que são?

Entre as várias definições existentes sobre o que são as NEE, podemos começar por afirmar, baseando-nos na legislação vigente, que são as que conferem um grau de limitação do aluno, numa das suas funções do corpo, mais ou menos acentuado, com conseqüências no seu desenvolvimento e aprendizagem. Acresce a explicação de Correia (2008a, p. 43) de que

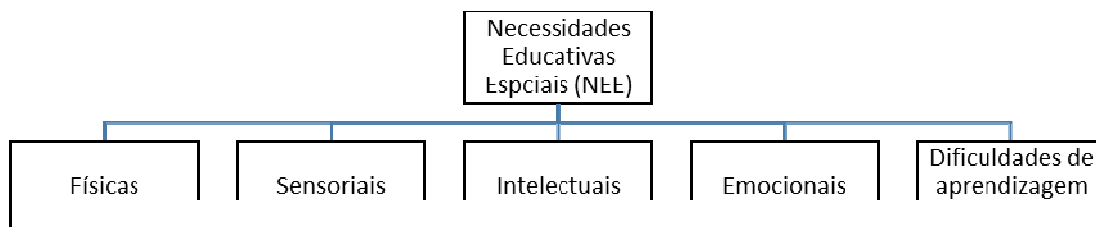
as necessidades especiais dizem respeito a um conjunto de fatores, de risco ou de ordem intelectual, emocional e física, que podem afetar a capacidade de um aluno em atingir o seu potencial máximo no que concerne a aprendizagem, acadêmica e socioemocional, podendo afetar uma ou mais áreas do funcionamento do aluno e podendo ser mais ou menos visíveis.

O autor, ao referir-se a NEE, afirma ser um

termo hoje generalizado a quase todos os países desenvolvidos que tratam destas matérias e que vem responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, refletindo o postulado na filosofia da integração e proporcionando uma igualdade de direitos, nomeadamente no que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas, a toda a criança e adolescente em idade escolar. (2008a, p. 43)

O conceito abrange “crianças e adolescentes com aprendizagens atípicas, isto é, que não acompanham o currículo normal, sendo necessário proceder a adaptações curriculares, mais ou menos generalizadas, de acordo com o quadro em que se insere a problemática da criança ou do adolescente” (Correia, 2008a, pp. 47-48).

Figura 1 - Problemáticas associadas às NEE in Correia, 2008: 45



No entender do mesmo autor,

a criança e o adolescente com NEE têm direito a um programa de educação público, adequado e gratuito, num meio de aprendizagem o mais apropriado possível, que responda às suas necessidades educativas e ao seu ritmo e estilos de aprendizagem. Assim, a Escola deve estar preparada para dar uma resposta eficaz à problemática do aluno com NEE, de acordo com as suas características. (2008a, p. 45)

De acordo com González Manjón e colaboradores (1997, p. 54)

na perspetiva claramente educativa e funcional que introduz o conceito de NEE, a atenção passa a centrar-se nos diferentes tipos de ajudas pedagógicas extraordinárias (isto é, complementares das ordinárias) que um dado aluno ou grupo de alunos precisam para favorecer o seu acesso aos objetivos gerais da educação. Isto dá lugar à distinção entre dois tipos fundamentais de necessidades: por um lado, as de adaptação ou adequação desse instrumento que denominámos currículo, ao serviço do desenvolvimento e da aprendizagem, e, por outro, as de criação de serviços complementares que tornem possível o acesso desse ou desses alunos ao currículo escolar.

Tendo em conta a legislação atualmente em vigor em Portugal, cremos que importa refletir sobre as informações da DGIDC (2008, p. 7), referindo-se ao erro concetual praticado no nosso país no período do DL nº 319/91 em que, no campo das NEE, a exclusão era vista

como um problema individual (dificuldades psicológicas ou mentais da aprendizagem), de natureza essencialista (o problema é tido como intrínseco aos alunos com NEE, em vez de ser equacionado na relação com as crianças com os seus pares e com o seu meio escolar) e monolítico, isto é, as diversas dificuldades na aprendizagem eram tratadas no mesmo quadro institucional e político. Esse erro teve três consequências nefastas: primeiro, criou no sistema de ensino um “subsistema” para onde eram enviadas todas as crianças com dificuldades na aprendizagem, desresponsabilizando as estruturas educativas; segundo, essas crianças não regressavam desse subsistema; e terceiro, o aumento de alunos, sem distinção das problemáticas específicas, produziu o duplo efeito de requerer mais profissionais que acabam por acolher mais alunos, numa lógica viciosa que deixa de fora os casos mais difíceis, ou seja, os alunos com problemáticas de alta-intensidade e baixa-frequência.

Com efeito, com a alteração da legislação, alunos que beneficiavam da medida Currículo Escolar Próprio antes de 2008, deixaram de beneficiar do apoio da EE, após a publicação do DL nº 3/2008, podendo confirmar que, realmente, vivemos ainda consequências desse período. Desta forma, a DGIDC (2008) justifica a primeira medida da reorganização da EE, aquando da publicação do DL nº 3/2008. Era necessário clarificar os destinatários da EE: crianças cujas necessidades resultam de alterações em estruturas e funções de corpo com carácter permanente. Levando mais à frente ainda o princípio da diferenciação positiva, podem ser distinguidos os alunos com problemáticas de baixa-intensidade e alta-frequência e os de alta-intensidade e baixa frequência, sendo que estes últimos requerem uma resposta ainda mais diferenciada, motivando a criação de escolas de referência nas áreas da cegueira e baixa-visão e da surdez, a criação de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com PEA ou com multideficiência. Para os primeiros, será necessária uma maior flexibilização e diferenciação pedagógica (Silva, Ribeiro & Carvalho, 2013), associadas a medidas como percursos alternativos e os apoios individualizados.

1.3.2. O que incluem?

Correia (2008 a, p. 45) define alunos com NEE como aqueles que

por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de EE durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional. Por condições específicas entende-se: autismo, cegueira-surdez, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental, problemas motores graves, perturbações emocionais e do comportamento graves, dificuldades de aprendizagem específicas, problemas de comunicação, traumatismo craniano, multideficiência e outros problemas de saúde.

As condições específicas são identificadas através de uma avaliação compreensiva, feita por uma equipa multidisciplinar. (...) Por serviços de EE entende-se o conjunto de recursos que prestam serviços de apoio especializados, do foro académico, terapêutico, psicológico, social e clínico, destinados a

responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial”.

São exemplos desses serviços as terapias da fala e ocupacional, fisioterapia e psicologia. Tais serviços devem efetuar-se, sempre que possível, na escola que o aluno frequenta (por protocolo com o CRI ou por contratação dos técnicos pelo Agrupamento) e devem ter por fim a prevenção, redução ou supressão da problemática do aluno, seja ela do foro mental, físico ou emocional e/ou a modificação dos ambientes e aprendizagem para que ele possa receber uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades (Heacox, 2006, citado por Silva, Ribeiro & Carvalho, 2013).

De acordo com a DGIDC (2008), a CIF representa um progresso no campo da intervenção em reabilitação e especificamente na EE, quer em relação ao paradigma individualista médico ou psicologista, quer em relação ao paradigma social, com o enfoque nas estruturas. A CIF chama a atenção para os problemas das pessoas e para os obstáculos existentes no meio, propondo que se trabalhe simultaneamente a capacitação dos indivíduos e as acessibilidades aos recursos de instituições que deverão adaptar-se às necessidades de todos. Para além disso, “a CIF exige uma avaliação mais fina e ajustada, fazendo com que os apoios cheguem a quem deles mais necessita, e a construção de PEI mais precisos e rigorosos, capazes de ir mudando ao longo do processo de aquisições feitas na escola” (p. 9).

Relativamente aos tipos de NEE, Correia (2008a, 45-7) tem por base os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem diferentes dos “normais”; daí a necessidade de se efetuarem adaptações, cujo grau de modificação curricular varia em função da problemática. Divide as NEE em dois tipos:

1. NEE significativas: exigem adaptações generalizadas do currículo, adaptando-o às características do aluno. As adaptações mantêm-se durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno. Por ordem decrescente da sua prevalência são as seguintes categorias:

- a. Dificuldades de aprendizagem específicas
- b. Problemas de comunicação
- c. Deficiência mental (problemas intelectuais)
- d. Perturbações emocionais e do comportamento
- e. Multideficiência
- f. Deficiência auditiva
- g. Problemas motores
- h. Outros problemas de saúde
- i. Deficiência visual
- j. PEA
- k. Surdocegueira
- l. Traumatismos cranianos

2. NEE ligeiras: exigem modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento

Portanto, dentro das NEE significativas, contamos com as de diferentes caracteres:

1. Caráter intelectual: deficiência mental, também designada por “problemas intelectuais generalizados”.
2. Caráter processológico (de processamento de informação): DAE
3. Caráter sensorial: Cegos e amblíopes/visão reduzida; surdos e hipoacúsicos.
4. Caráter emocional: psicoses e outros comportamentos graves.
5. Caráter desenvolvimental: PEA
6. Caráter motor: paralisia cerebral; espinha bífida; distrofia muscular; outros problemas motores.
7. Traumatismo craniano

8. Outros problemas de saúde: desordem por déficit de atenção/hiperatividade; sida, diabetes, asma, hemofilia; problemas cardiovasculares; cancro; epilepsia; etc..

1.3.3. Como são atendidas em contexto escolar?

Correia (1999, p. 106) afirma que

quando os currículos nacionais são rígidos e prescritivos, torna-se mais difícil a centração dos objetivos, dos conteúdos e das atividades de aprendizagem nas realidades e nas necessidades locais. Na sequência da autonomia das escolas, esta contextualização tem vindo a ser tentada, com resultados desiguais, através de instrumento próprio que é o Projeto Curricular, componente do Projeto Educativo de Agrupamento.

A este nível, Dorziat (2009) discorre sobre a importância do DL nº 6/2001 de 18 de janeiro, que pretende que o currículo seja concebido como um projeto, fruto da necessidade de ultrapassar uma visão tida como um conjunto de normas a cumprir de maneira uniforme em todas as salas de aula. Acrescenta ainda que, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular deve ser apoiado, no contexto da crescente autonomia as escolas, partilhando, portanto, da ideia de Correia. Este DL expressa a preocupação de conceder uma particular atenção às situações de exclusão, decorrendo daqui a necessidade de adaptar o Currículo Nacional às necessidades e contextos de cada escola e turma, resultando documentos como o Projeto Curricular de Escola e o Projeto Curricular de Turma.

De acordo com a visão da autora, “o modelo curricular proposto tem cinco características implícitas: está centrado na escola; está relacionado com o meio envolvente; é consensual; integra saberes e experiências dos alunos; e, por fim, serve de guia à comunidade escolar” (2009, p. 279). Gardou (2009, p. 30) afirma que, “se o acesso às aprendizagens encontra entraves pelas suas próprias dificuldades, é igualmente, para uma parte importante, pela insuficiência ou ausência de respostas ajustadas às suas necessidades”. Como

lembra a OCDE (citada por Gardou, 2009, p. 30), “para além das aprendizagens fundamentais é necessário exigir, para cada um, o nível mais elevado que possa atingir” e, conclui o autor, “quando a Escola penaliza os mais frágeis, a violência social cresce”.

Correia (1999, pp. 105-106) explica que os professores se debatem com o dilema de, por um lado, ser necessário “cumprir os programas” mesmo que seja pela simples razão de os seus alunos não ficarem em situação de inferioridade nos exames nacionais ou locais; por outro lado, têm consciência de que a falta de meios nas escolas, as fracas expectativas, motivações e empenhamento dos alunos, sobretudo daqueles que provêm de estratos sociais menos favorecidos, a desarticulação entre os programas e as realidades e necessidades locais, os hiatos na sequência da matérias por falta de lecionação de capítulos importantes em anos anteriores, a inexperiência ou inabilidade de alguns professores para selecionar e aplicar com êxito as estratégias e atividades de ensino mais apropriadas são fatores que conduzem a que só uma parte da matéria seja lecionada e que nem mesmo essa o seja nas melhores condições e com igual ênfase. Acrescente-se ainda que cada professor tem uma compreensão pessoal dos programas, daquilo a que deve ser dada maior ênfase, do modo como cada temática deve ser abordada, bem como da importância relativa da sua disciplina na formação global do aluno”.

No parecer elaborado pelo CNE (2014, pp. 73-74) foram identificados vários problemas respeitantes às políticas públicas de EE, entre os quais o critério de elegibilidade de alunos para medidas que respondam a NEE, um dos aspetos “que mais divide a comunidade profissional, académica e científica”:

Considera-se que a atual legislação deixa desamparado um conjunto considerável de alunos e alunas que manifestam NEE e para os/as quais não é possível construir respostas educativas ajustadas, pela limitação imposta pelo quadro legal. Por outro lado, a ênfase na dimensão de “permanência” das NEE poderá significar que a ausência de resposta a alunos/as conduza à acumulação de necessidades transitórias, que, carecendo comprovadamente de uma intervenção especializada, se converta em dificuldades crónicas e, portanto, permanentes.

Silva e Leite (2015) concluíram através de um estudo das adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas do 1º CEB que os professores do 1º CEB acabam por não interferir na decisão das medidas educativas a aplicar aos alunos com NEE, ao contrário do que dita a legislação em vigor. Os PEI são elaborados pelo professor de EE e não em parceria entre o professor de EE e o do ER, nas escolas abrangidas pelo seu estudo.

Gardou (2009) coloca duas questões a respeito das respostas pedagógicas que devem nortear o atendimento de alunos com NEE na escola inclusiva:

1. A organização do tempo escolar, com possíveis desvios e demasiada divisão e de redução excessiva de presença em sala de aula. Deve-se pôr em causa referências pouco habituais de um curso escolar, bem como a variabilidade dos ritmos de aprendizagem: a maior lentidão de uma criança com deficiência mental a par da irregularidade de uma outra que sofre de PEA.
2. Os meios e apoios para a transmissão dos saberes, cujo conjunto precisa de se alargar, sem cessar: manuais escolares em braille, teclados de computador, periféricos e programas adaptados, ensino à distância com eventual apoio pedagógico no domicílio, etc.

O mesmo autor conclui, afirmando que não pode haver pedagogia individualizada sem uma avaliação personalizada e constantemente atualizada, indissociável da coerência e da continuidade de um percurso sempre revisto e reajustado, de acordo com as necessidades. González Manjón e colaboradores (citados por Bautista Jiménez, 1997, p. 55).) afirmam que

se todas e cada uma das nossas escolas contassem com aquilo a que hoje chamamos uma sobredotação de meios humanos, é certo que não poderíamos falar de NEE desse tipo de recursos, como em muitos dos casos hoje fazemos. Se todas e cada uma das nossas escolas desenvolvessem um tipo de educação verdadeiramente individualizada, é certo também que não poderíamos catalogar como especiais determinadas necessidades individuais que hoje consideramos como tal.

De acordo com Silva e Leite (2015, p. 59), os docentes do ER do 1º CEB apresentam dificuldades na elaboração das ACI para os alunos com NEE, realizando-as, sobretudo, no questionamento direto e apoio/acompanhamento individualizado. Quando, apesar desse apoio, os alunos com NEE se mostram incapazes de completar as tarefas e atingir os objetivos comuns, os professores tendem a aceitar a dificuldade como definitiva e prosseguem para outras atividades com toda a turma, o que corresponde, na prática, à eliminação desses objetivos no percurso da aprendizagem do aluno. Apesar de a legislação indicar claramente que devem ser introduzidos conteúdos e objetivos intermédios nas ACI, os professores do ER continuam a “eliminar, reduzir ou simplificar, referindo, nas entrevistas, a falta de formação para realizar adequações curriculares”. As autoras são da opinião de que, ao adequarem as formas e instrumentos de avaliação, os professores acabam por alterar também os objetivos e conteúdos, não tendo consciência dessa alteração.

Na assunção da centralidade da escola na construção de respostas educativas para os alunos com NEE, o CNE (2014, p. 78) afirma que se espera

que sejam desenvolvidos na escola e com a escola os mecanismos e estratégias de resposta educativa, através dos seus recursos e dos seus profissionais ou recorrendo ao estabelecimento de parcerias com instituições da comunidade ou ainda à contratação de técnicos/as que permitam habilitar as crianças e jovens para a aprendizagem, mas nem sempre são observados os princípios da pertinência e urgência na referência e estabelecimento de medidas de apoio, essenciais para processos bem-sucedidos. O desenvolvimento prévio de estratégias de ensino diversificadas que permitam confirmar a necessidade de avaliação especializada e aplicação de medidas de intervenção, bem como a compreensão da urgência nos processos de referência, avaliação e intervenção, são condições fundamentais para a eficácia das respostas para crianças e jovens com NEE.

1.3.4. O que contempla a inclusão na escola?

Aquando da grande mudança legislativa que o DL nº 3/2008 nos trouxe, a DGIDC (2008, p.8) salienta que a tradição das escolas de EE que não deve ser desperdiçada, com o encaminhamento de todos os alunos com NEE para as escolas regulares. As escolas de EE devem ser transformadas em CRI, mobilizando essas instituições da sociedade civil que foram “pioneiras na criação da EE”, com recursos humanos altamente especializados e condições para a administração de terapias especializadas – “que o sistema escolar não pode dispensar”. Apesar da importância e do valor do trabalho atribuído aos CRI, de acordo com informações do parecer do CNE (2014, p. 75),

a existência de um subsídio especial previsto pelo DL nº 170/80 de 29 de maio, e regulado pelos Decretos Regulamentares nº 14/81 de 7 de abril, e nº 19/98 de 14 de agosto, veio permitir o acesso individual, por parte das famílias, a modalidades de apoio individual, designadamente de caráter terapêutico, desenvolvidas em paralelo com o trabalho levado a cabo nas escolas, algumas vezes sem articulação com estas, o que dificulta a sua eficácia na habilitação para a aprendizagem e impede a potenciação dos benefícios que esta medida poderia significar se fosse desenvolvida em meio escolar ou através das instituições parceiras.

A respeito as equipas multidisciplinares, Correia (2008a, p. 79) é da opinião de que estas são “a resposta global e única para os problemas educativos, sociais, psicológicos e médicos da criança com NEE”. O trabalho exaustivo de recolha de informação da equipa, de cruzamento e discussão dos dados obtidos é o requisito para a planificação de uma intervenção eficaz, concertada em cada um dos serviços prestados por cada um dos domínios que se inserem na esfera da EE: educacional, psicológico, terapêutico, social e clínico.

Tendo em conta a supressão de dificuldades sentidas por parte de alunos com NEE com limitações físicas, foi criada pelo DL nº 3/2008 uma rede de escolas equipadas com Centros de Recursos TIC especializados, cuja finalidade consiste na avaliação dos alunos com NEE de caráter permanente para fins de adequação das tecnologias de apoio às suas necessidades

específicas. Contudo, as necessidades nem sempre são supridas, como podemos verificar no parecer emitido pelo CNE (2014, p. 76), em que afirma que

a atitude voluntarista do legislador não encontra respaldo na capacidade de mobilização equitativa dos recursos”, ou seja, verifica-se “que existem escolas que têm na sua população escolar alunos/as com NEE e não têm, em tempo útil, os recursos e profissionais que permitam dar resposta apropriada a essas crianças e jovens.

No caso concreto da contratação de técnicos, há vários relatos de escolas que os contratam muito após o início do ano letivo e

cuja precaridade profissional impede a continuidade da prestação de apoio, com evidentes prejuízos para a sua eficácia, de unidades de multideficiência apenas com docentes de EE, sem qualquer técnico/a para apoio, de escolas de referência para alunos/as cegos/as e de baixa visão que apenas têm acesso aos manuais em Braille no final do ano letivo ou de tecnologias de apoio que chegam aos alunos/as quando já não são adequadas” (CNE, 2014, pp. 76-77),

Todas estas situações representam um desperdício de recursos e de tempo importante na intervenção educativa. O CNE (2014, p. 78) verifica que subsiste ainda

alguma desarticulação da ação por parte dos organismos centrais que tutelam a EE, situação que causa constrangimentos no desenvolvimento de respostas educativas atempadas, nomeadamente por ausência de critérios claros de atribuição de recursos e financiamento às escolas e entidades parceiras das escolas, bem como afetação de docentes de EE.

O DL nº 3/2008 define igualmente a criação de um conjunto de escolas de referência para a Intervenção Precoce, nas quais residam os recursos humanos que permitirão à parceria formada com os serviços de saúde e de segurança social estabelecer os mecanismos que garantam universalidade na cobertura desta resposta. Contudo, o parecer do CNE dá-nos a conhecer que

esta resposta não está ainda acessível a todos e que existem alunos com NEE sem acesso à Intervenção Precoce.

Gardou (2009), com base em estudos europeus, afirma que o 1º CEB é bastante inclusivo, mas que o 2º e 3º CEB, o ES e o Ensino Superior estão globalmente marcados por uma cultura disciplinar em detrimento de uma abertura às necessidades educativas específicas. Matos e Salgueiro (2013) também concordam que o ES é um nível de ensino com uma organização diferente, em que especificidade das disciplinas e a distância entre os alunos com NEE e os seus pares são bastante acentuadas, o que poderá dificultar a criação de um ambiente inclusivo. Os processos de ensino desenvolvidos em salas de aula inclusivas, de acordo com Silva e Leite (2015), envolvem maioritariamente a exposição/explicação oral e o decorrente questionamento dos alunos por parte dos professores do ER, bem como a resolução individual de exercícios, preferindo estas metodologias ao desenvolvimento e percursos de aprendizagem diferenciados com acesso a materiais de apoio ao trabalho autónomo, incluindo instrumentos de registo e controlo desse mesmo trabalho. As estratégias utilizadas atualmente parecem, no entender das autoras, “não proporcionar um ambiente promotor da inclusão, na medida em que não se assume uma prática ativa e de cooperação, nem se criam situações diversificadas de aprendizagem, o que é essencial ao trabalho com grupos heterogéneos” (idem, 2015, pp. 59-60).

Por sua vez, Correia (1999, p. 107) afirma que, para a concretização das adaptações curriculares ao nível da turma, os professores devem praticar o “hábito salutar de planificar em conjunto”. As decisões curriculares tomadas pelos professores do mesmo ano e da mesma disciplina devem ser transportadas para o universo particular que é cada turma, num processo faseado: primeiro, reuniria o conselho de professores da turma, para traçar o perfil da mesma e estabelecer metas transversais, normas e exigências comuns e, numa segunda fase, cada professor integraria as decisões do seu grupo disciplinar com as do Conselho de Turma (CT), elaborando as planificações de longo e médio prazo. No final, um possível terceiro nível de concretização das adaptações curriculares contemplaria o aluno individualmente, complementando a resposta com os apoios da própria escola ou de serviços e de técnicos exteriores.

Verificamos que a legislação está adequada no que toca a medidas a aplicar no sentido de atender às limitações dos alunos com NEE que necessitam de ajudas do âmbito tecnológico, embora subsistem limitações, de acordo com as palavras do CNE, na operacionalização dos meios para que as ajudas cheguem a quem delas necessita.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA

2.1. Problemática do estudo

O surgimento da questão problema que leva a que este trabalho seja elaborado (“Qual o papel do professor de EE na construção da escola inclusiva?”), nasce de seis anos de prática docente enquanto professora de EE. Nesse período, a autora deste estudo trabalhou em diversos Agrupamentos e em vários tipos de apoio, iniciando a prática na área da EE como docente do Apoio Educativo, regulamentado pelo DL nº 319/91 e passando pela alteração da forma como é definida a inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares, pelo atual DL nº 3/2008.

Desta forma, e de acordo com o que nos indica Stake (2009, p. 53) sobre o conceito de compreensão experiencial, “os investigadores qualitativos privilegiam a compreensão das complexas inter-relações entre tudo o que existe”, ou seja, procuramos, com este trabalho, compreender de que forma pode o professor de EE agir para que a escola onde trabalha se torne efetivamente inclusiva, em particular, para os alunos com NEE.

O trabalho elaborado nesses vários Agrupamentos enquanto professora contratada foi muito diverso: apoio em sala de aula, em sala de apoio, em ambas as vertentes e ainda em UEEA. Conforme a maior ou menor importância dada pela liderança do Agrupamento à inclusão dos alunos com NEE, o trabalho obteve melhores ou piores resultados, respetivamente. Na ausência de indicações dadas pela Direção, surgia a interrogação de qual deveria ser o papel do professor de EE: se facilitador da inclusão ou potenciador das competências específicas dos alunos com NEE em apoio individualizado. E esse apoio individualizado deveria ser dado dentro ou fora da sala de aula? O aluno com NEE deve estar incluído na turma o máximo tempo possível ou nem sempre deve ser assim?

Tal como nos informa Máximo-Esteves (2008, p. 69), não sabemos muito sobre o grau de aceitação das publicações teóricas na prática, “o *modus operandi* das orientações teóricas, as adaptações efetuadas perante a realidade dos diversos contextos, em suma, o impacto que a teoria tem, realmente, sobre as vantagens da investigação-ação nos professores e na vida

das comunidades escolares”. De acordo com este autor, os professores orientam os seus estudos empíricos de acordo com três dimensões: pessoal, profissional e empírica.

A primeira traduz-se em pesquisas sobre os princípios gerais ou as teorias curriculares ou de instrução, procurando compreender e aperfeiçoar a prática quotidiana. Muitos estudos centram-se, desta forma, nos alunos, evidenciando que se trata do seu principal foco de interesse. Nesta motivação, inclui-se ainda a autoconsciência que os professores-investigadores têm da sua prática, “manifestando a necessidade de clarificar as suas próprias assunções sobre educação (Zeichner & Nofke, 2001, citados por Máximo-Esteves, 2008, p. 71).

A dimensão profissional orienta a investigação-ação no sentido dos contextos de trabalho dos professores, contribuindo para o seu aperfeiçoamento e para desenvolvimento profissional, quer ao nível da produção teórica, quer no do desenvolvimento das condições humanas. Visa influenciar e mudar esses contextos de trabalho, quer social, quer institucionalmente, assumindo uma dimensão política.

A última dimensão está presente nos professores que pensam que a sala de aula é “o terreno mais adequado para desenvolver projetos de investigação-ação, por ser o palco onde se desenrolam as interações diárias com os alunos, os colegas, os pais e ser, por isso, o espaço que melhor precisam de conhecer em proveito dos seus alunos e de si próprios” (Máximo-Esteves, 2008, p. 73).

Tendo em conta este ponto de vista, pretendemos incluir as três dimensões neste trabalho: por um lado, perceber se os alunos com NEE estão realmente incluídos nas classes regulares e, por outro, de que forma podem os professores de EE alterar o contexto para que essa realidade exista, melhorando as práticas e procurando atender às necessidades dos professores do ER e dos alunos. A um nível mais lato, transversal a todas as questões e na conceção das estratégias a implementar com alunos com NEE, a dúvida de se a legislação em vigor é ou não promotora da inclusão está sempre presente,

pelo que também foi considerada como uma dimensão de análise, neste trabalho.

A perspetiva de um estudo com a realização de entrevistas a profissionais pretende reproduzir a atitude de “vigilância crítica” que exige o rodeio metodológico e o emprego de “técnicas de rutura” que se afigura tanto mais útil para o especialista das ciências humanas, quanto mais ele tenha sempre uma impressão de familiaridade face ao seu objeto de análise (Bardin, 1995). No dizer de Lazarsfeld (citado por Bardin, 1995, p. 28), “é uma tentativa de negar a *leitura simples do real*, sempre sedutora, forjar conceitos operatórios, aceitar o carácter provisório de hipóteses, definir planos experimentais ou de investigação, a fim de despistar as primeiras impressões.”

Conversando com colegas de grupo disciplinar, percebemos que essas questões também lhes eram comuns, pelo que decidimos partir para um estudo envolvendo professores de EE em entrevistas que pretendem aferir quais os seus pareceres sobre qual deve ser o seu papel enquanto docente. Assim, e procurando organizar todas estas questões, chegamos a três dimensões centrais:

- (i) como é atualmente realizado o trabalho do professor de EE nas escolas,
- (ii) como é organizado o trabalho relacionado com a EE
- (iii) e, finalmente, qual a opinião dos profissionais sobre a atual legislação relacionada com a EE.

2.2. Modelo de investigação

O modelo de investigação pelo qual optamos foi o qualitativo, uma vez que este trabalho se centra numa investigação com recurso a entrevistas, das quais será feita uma análise de conteúdo. O trabalho terá, portanto, uma parte prática descritiva, na qual serão salientados os aspetos mais relevantes das práticas inclusivas dos professores de EE.

Coutinho (2011) entende que a perspectiva quantitativa não é facilmente definível, sendo comumente oposta à qualitativa. Assim, a autora descreve-a, a nível metodológico, como uma investigação que se baseia no método indutivo “porque o investigador pretende desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é, o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto (Pacheco, 1993, p. 28, citado por Coutinho, 2011, p. 26), adotando a postura de quem tenta compreender a situação sem impor expectativas prévias ao fenómeno estudado” (Mertens, 1997, p. 97, citado por Coutinho, 2011, p. 26).

A mesma autora refere a teoria de Creswell (1994, p. 88, citado por Coutinho, 2011, p. 26), como meio de sistematizar a oposição da definição entre a metodologia quantitativa e a qualitativa, sendo os passos de cada uma das metodologias os seguintes, por ordem sequencial:

Metodologia de cariz quantitativo

- i. Teoria a testar
- ii. Problema e hipóteses derivados da teoria
- iii. Conceitos e variáveis operacionalizados a partir da teoria
- iv. Recolha de dados que confirmem a teoria

Vs

Metodologia de cariz qualitativo

- i. O investigador recolhe os dados
- ii. Levantamento das questões
- iii. Formar categorias de dados
- iv. Busca de padrões (teorias)
- v. Construção da teoria

O objetivo da perspectiva qualitativa é, de acordo com esta autora, “melhorar a prática individual, contribuindo para a descrição e compreensão de situações concretas” (Coutinho, 2011, p. 27).

Coutinho (2011) e Flick (2005) referem, ainda, a tendência atual da complementaridade entre as metodologias quantitativa e qualitativa, ou seja, que ambas podem ser combinadas pelo investigador, por forma a conferir maior validade ao seu estudo. Deste modo, o investigador não tem de encarar as metodologias como antagónicas, nem tampouco que assumir todos os atributos de um dos paradigmas em questão, pois “a ciência vale-se de todos os métodos, porque lhe proporcionam uma visão mais ampla da realidade” (Coutinho, 2011, p. 31). Nesse sentido, já Wiersma falava de um “contínuo quantitativo-qualitativo em vez da existência de diferenças conceptuais e metodológicas de cariz dicotómica entre ambos os paradigmas” (1995, p. 12, citado por Coutinho, 2011, p. 33).

Léssard-Hébert *et al.* (1994) refletem sobre as metodologias qualitativas de investigação, baseando-se no modelo de compreensão da prática científica proposto por De Bruyne, Herman e Schoutheete (1975, citados por Léssard-Hébert *et al.*, 1994) - o modelo topológico da prática metodológica - representado por quatro polos: o epistemológico, o morfológico, o teórico e o técnico.

É ao nível do primeiro polo que se processam a construção do objeto científico e a delimitação da problemática da investigação, considerando “um misto de pressupostos filosóficos, de modelos teóricos, de conceitos-chave, de resultados influentes de investigações, constituindo um universo habitual de pensamento para os investigadores num dado momento do desenvolvimento de uma disciplina (Herman, 1998, p. 4, citado por Léssard-Hébert *et al.*, 1994, p. 19).

Já o polo teórico corresponde à instância metodológica em que as hipóteses se organizam e em que os conceitos se definem:

É a esfera da formulação sistemática dos objetos científicos. (Este polo) propõe as regras de interpretação dos factos, de especificação e de definição das soluções provisoriamente dadas às problemáticas (De Bruyne *et al.*, 1975, p. 35, citados por Léssard-Hébert *et al.*, 1994, p. 21).

Segundo Léssard-Hébert (1994), na análise deste polo, a nossa atenção deve incidir sobre três aspetos: o do contexto teórico da investigação à luz da descoberta (formulação das hipóteses e de teorias) e da prova (verificação ou refutação das hipóteses e teorias). Com efeito, “esta questão levanta o problema da lógica, quer indutiva, quer dedutiva, no processo de investigação” (Léssard-Hébert, 1994, p. 21). Este polo engloba ainda o campo dos procedimentos metodológicos, preparando e orientando a recolha de dados (esta última, pertencente ao polo técnico da investigação). Durante ou após a recolha de dados, o polo teórico assume também uma função de análise, por meio de uma interpretação dos dados, face às hipóteses formuladas.

O polo morfológico relaciona-se com a estruturação do objeto científico, expressa através de três características fundamentais:

- i. Exposição: a expressão dos dados recolhidos pelo investigador, de acordo com um modelo linear, tabular, de tipo simbólico ou icónico.
- ii. Causação: a explicação ou compreensão do significado dos factos científicos.
- iii. Objetivação: dos resultados da investigação.

Finalmente, temos o polo técnico que “estabelece a relação entre a construção do objeto científico e o mundo dos acontecimentos”, sendo, assim, “a dimensão em que são recolhidas as informações sobre o mundo real e em que essas informações são convertidas em dados pertinentes face à problemática da investigação” (De Bruyne *et al.* citados por Léssard-Hébert *et al.*, 1994, p. 25), ou seja, são as técnicas de recolha de dados, categorizadas pelos autores em inquéritos (por meio de entrevistas ou questionários), as observações diretas ou participantes e as análises documentais. Nesta investigação, foi utilizada a entrevista semiestruturada.

2.3. Procedimentos de recolha de dados

Na escolha dos participantes, optou-se por selecionar professores de EE especializados que estivessem, no momento da recolha, a trabalhar com alunos com NEE. É importante referir que alguns dos participantes são pessoas próximas da autora ao nível pessoal, uma vez que com eles trabalhou em algumas das escolas onde exerceu funções docentes.

Segue-se uma breve caracterização dos participantes. Os dados da tabela seguinte (Tabela 1) foram retirados dos Projetos Educativos de cada um dos Agrupamentos, à exceção do número de habitantes, que é o indicado pelo Censos 2011..

Tabela 1 - Caracterização dos Agrupamentos

Agrupamentos	Nº habitantes	Estabelecimento de ensino	Alunos	Entrevistados	Obs.
1	2222	5	807	4	3 UEEA
2	3699	5	1309	1	1 UEEA
3	139 312	9	2991	1	-
4	16 733	18	2115	1	-
5	5621	10	701	1	2 UEEA
6	13 459	12	3270	1	-
7	7 991	7	1600	1	-

Quatro dos participantes trabalham no Agrupamento 1; como se trata de um número superior aos dos restantes agrupamentos, tal será tido em conta na discussão dos resultados. Trata-se de um Agrupamento situado na área com menor número de habitantes e que tem menos estabelecimentos de ensino. Apenas o Agrupamento 5 tem um número de alunos abaixo dos 1000. Três dos Agrupamentos envolvidos neste estudo têm UEEA: o número 1 tem três UEEA: duas do 1º e uma do 2º e 3º CEB. O número 2 tem uma UEEA do 2º e 3º CEB (que abriu no ano letivo 2015/2016, ou seja, no ano em que foi realizada a entrevista) e o 5 tem uma do 1º e outra do 2º e 3º CEB.

Relativamente à caracterização do meio de cada um dos Agrupamentos, podemos dizer que os 1, 2, 4 e 5 se situam em meios semirurais, sendo o 1 e o 5 da zona interior da área Entre o Douro e Vouga e o 2 e o 4 do litoral. Os Agrupamentos 3, 6 e 7 situam-se em cidades de pequena dimensão, sendo que o 3 pertence a um dos chamados “mega agrupamentos”.

Quanto aos participantes (Tabela 2), todos têm formação base na área do ensino e são especializados em EE, domínio cognitivo-motor, sendo que três têm ainda o grau de Mestre nesta área.

Tabela 2- Caracterização dos participantes

Participantes	Agrup	Tempo de serviço (anos)	Tempo de serviço na EE	Vínculo Profiss.	Form. Base	Form. Complement.
1	1	19	2	QA	EVT	Especializado EE
2	1	16	6	QZP	Port./Francês	Mestrado em EE
3	1	20	11	QA	Port./Francês	Especializado EE
4	1	14	2	QA	1º CEB	Mestrado em EE
5	2	11	3	.	Port./Inglês	Especializado EE
6	3	12	4	QZP	Jornalismo; Geografia	Pós-graduação em TIC; Mestrado em Relações Interculturais
7	4	15	5	.	Ed. de Infância	Especializado EE
8	5	16	7	.	Port./Francês	Mestrado em EE
9	6	16	8	.	Port./Francês	Especializado EE
10	7	20	6	QA	Port./Francês	Especializado EE

O tempo de serviço dos participantes varia entre 11 e 20 anos, sendo que o tempo de serviço prestado especificamente na EE é entre 2 e 11 anos. Quatro dos participantes não tem vínculo com o Ministério da Educação. Note-se ainda a formação profissional do participante número 6 que detém uma licenciatura e um mestrado fora da área do ensino.

Relativamente aos alunos apoiados por cada um dos participantes, a distribuição e respetiva caracterização apresenta-se na Tabela 3. Todos os participantes contratados foram providos no início no ano letivo, com horário completo e anual, à exceção da participante 7, cujo horário é de 6 horas.

Cinco dos participantes trabalham em UEEA, sendo que apenas o participante número 5 não o faz exclusivamente: dos 9 alunos que apoia, 4 são da UEEA e 5 beneficiam da medida ACI. O número de alunos apoiados por cada participante varia entre 3 e 20 alunos, sendo que a média é de 10 alunos. À exceção do participante número 8, todos apoiam alunos com a medida CEI e 8 apoiam alunos com a medida ACI. Apenas os participantes 9 e 10 têm alunos de apoio indireto. A participante número 3 é coordenadora da EE no Agrupamento onde trabalha, há 7 anos.

Tabela 3 – Funções profissionais de cada participante

Participantes	Funções profissionais específicas	Alunos apoiados				
		CEI	ACI	Ap. Ind.	Total	Ciclos
1	UEEA 1º CEB	1	2		3	1º
2	UEEA 1º CEB	2	4		6	1º
3	Coordenadora do departamento da EE	10			10	2º, 3º, ES.
4	UEEA 1º CEB	5	2		7	1º
5	UEEA 2º CEB	4 (UEEA)	5		9	Jl, 1º, 2º, 3º
6		1	13		14	1º, 2º, 3º
7		6			6	3º
8	UEEA 1º CEB		2		6	Jl, 1º
9		5	11	4	20	1º, 2º, 3º, ES
10		1	11	1	13	1º, 2º, 3º

No que toca à escolha dos participantes, Flick (2005) problematiza sobre a negociação da proximidade e da distância em relação à pessoa ou pessoas estudadas. Neste caso, a forma como o participante encara a sua própria prática profissional e a forma como se relaciona com o conceito de inclusão não se coloca, uma vez que os problemas de abertura, transparência e negociação de mútuas expectativas, finalidades e interesses foram bem explanados ao longo da relação mantida com os participantes, antes e após as

entrevistas. Esta questão da interação do investigador com os participantes na investigação é também abordada por Stake (2009) que nos indica que, dada a intensa interação do investigador com as pessoas, dada uma orientação construtivista para o conhecimento e dada a atenção à intencionalidade e ao sentido do eu participante, por muito descritivo que seja o relatório, o investigador acaba por oferecer, em última análise, uma visão pessoal.

Tendo por fundo a definição de Lessard-Hébert *et al.* (1994) sobre os sistemas de observação, consideramos que foi feita uma opção pela observação participante, uma vez que, na posição de entrevistador, partilhamos a condição profissional dos entrevistados. Werner e Schoepfle consideram que “a entrevista permite ao observador participante confrontar a sua percepção de «significado» atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos com aquela que os próprios sujeitos exprimem” (1987, citados por Lessard-Hébert *et al.*, 1994, p. 160).

Na escolha dos participantes também interferiu a maior ou menor proximidade geográfica, pelo que o estudo está delimitado à zona Entre Douro e Vouga (EDV). No entender de Patton (citado por Flick, 2005), interferiu na escolha da amostra um critério de conveniência, pela seleção de casos com facilidade de acesso. De acordo com Flick (2005), foi feita uma determinação *a priori* da estrutura da amostra, segundo a lógica da amostragem estatística, que agrupa o material de acordo com um determinado critério; neste caso, o critério abstrato de os entrevistados serem professores de EE atualmente em exercício de funções docentes, definido antes da sua recolha e análise.

Após revisão da literatura sobre a temática da inclusão que integrara as acima referidas indagações sobre o papel do professor de EE (vide componente teórica da presente dissertação), foi elaborado um guião da entrevista (anexo 1), que foi aplicado aos participantes. Foi tido em conta que a investigação científica está vocacionada para a análise de casos concretos, nas suas particularidades de tempo e de espaço, partindo de manifestações e atividades das pessoas nos seus próprios contextos, percebendo que existe uma transitoriedade condicionada pela experiência pessoal e profissional dos participantes, tida até ao momento da elaboração da entrevista (Flick, 2005).

Segundo Máximo-Esteves (2008, p. 96), “a entrevista semiestruturada está orientada para a intervenção mútua”, orientando as respostas no sentido que pretendemos valorizar na nossa análise e, aproveitando a proximidade profissional com o entrevistado para incentivar a partilha de informações, “a ordem de colocação das questões é flexível, possibilitando o imprevisto na pergunta, de corrente do inesperado da resposta”. O interesse do uso deste tipo de entrevistas está ligado, no entender de Kohli (citado por Flick, 2005), à expectativa de os pontos de vista dos sujeitos serem mais facilmente expressos numa situação de entrevista relativamente aberta do que numa entrevista estruturada ou num questionário.

Dos 10 contactos efetuados, todos os entrevistados aceitaram prontamente participar no estudo. Com a duração de cerca de uma hora, as entrevistas foram realizadas em locais informais escolhidos pelos participantes: 2 na casa do entrevistador, 1 em casa do participante, 7 em cafés. Em cada um dos momentos de entrevista, os participantes partilharam abertamente os seus pareceres sobre a prática, respondendo de forma mais ou menos direta às questões colocadas. Dessa forma, houve entrevistados que pediram para que não fosse revelado o Agrupamento onde trabalhavam, de forma a evitar eventuais críticas sobre opiniões possivelmente polémicas. Tendo em conta esse aspeto da confidencialidade, optámos por identificar cada um dos entrevistados apenas com um número e de circunscrever a área dos Agrupamentos aos quais pertencem os participantes (zona Entre o Douro e o Vouga).

No momento da entrevista, todos os participantes assinaram um consentimento informado que deu autorização à gravação áudio e ao uso da entrevista para o fim a que se destina (trabalho académico). De acordo com Kirk e Miller (1996, p. 21, citados por Léssard-Hébert *et al.*, 1994, p. 68), a questão da validade levanta o problema de saber se o investigador “observa realmente aquilo que pensa estar a observar”, logo, transcritas as entrevistas, foram enviadas por correio eletrónico para cada um dos participantes informar se está transcrita conforme dita originalmente. Todos os participantes validaram os conteúdos transcritos.

De Ketele (1998, p. 101, citado por Léssard-Hébert *et al.*, 1994, p. 69) também identifica a noção de validade com o processo de codificação/seleção de informação, definindo-a como “o processo por meio do qual o investigador se certifica de que aquilo que ele deseja observar, aquilo que ele realmente observa e o modo como a observação é levada a cabo se adequam ao objetivo da investigação”, apelando este aspeto à pertinência das observações em função do objetivo, pelo que o guião da entrevista semiestruturada aplicada foi alvo de algumas alterações na formulação das questões, por forma a que as respostas pudessem ir ao encontro do que pretendia observar. No momento da realização da entrevista, essas alterações foram feitas oralmente, pelo que estão disponíveis em registo áudio.

Após a aplicação da entrevista, passou-se à parte da transformação do discurso dos participantes em texto, tendo em conta que “a investigação qualitativa trabalha sobre textos” (Flick, 2005, p. 5), encaminhando a teoria para o texto e o texto de novo para a teoria. Um dos traços comuns às diversas posições teóricas sobre o campo da investigação qualitativa é a de que, além de se utilizarem textos como material empírico, a investigação qualitativa se ocupa das construções da realidade – as suas próprias, mas particularmente aquelas com que se depara no terreno ou nos sujeitos estudados (Flick, 2005).

2.4. Análise de conteúdo

Para operacionalização do contributo empírico da presente dissertação consideramos a abertura ao estudo sobre a qual reflete Flick (2005) quando diz que, mais do que testar teorias bem conhecidas, empiricamente enraizadas, a validade do estudo é estabelecida com referência ao objeto estudado, não obedecendo exclusivamente a critérios académicos abstratos, como na investigação científica. Procurou-se, assim, seguir um modelo assente numa investigação qualitativa, com métodos de análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (1995), pretendem atingir os seguintes objetivos: por um lado, será a nossa leitura válida e generalizável e, por outro, se a nossa leitura atenta poderá aumentar a pertinência do conteúdo.

De facto, tal como nos diz Flick (2005, p. 215), “na investigação qualitativa o texto torna-se, mais tarde ou mais cedo, a base do trabalho de investigação e de inferência feito a partir do conjunto do material empírico”. O texto utilizado como documento primordial da análise tem assim uma função heurística de que a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória e aumenta a propensão à descoberta e ainda uma função de “administração da prova”, no sentido em que as questões orientadoras inicialmente colocadas serão infirmada ou confirmadas (Bardin, 1995).

De acordo com Lessard-Hébert *et al.*, “embora a organização e a representação dos dados pertençam ao polo morfológico, elas não deixam de se inserir em duas operações associadas ao polo teórico: a análise de dados, que sofrem uma redução através de um sistema de codificação, e a interpretação dos resultados” (1994, p. 93). Ainda em referência ao polo teórico, importa analisar a questão do contexto da atividade científica na metodologia qualitativa: o contexto da descoberta de uma teoria ou o contexto da prova.

No primeiro, a atividade de investigação tem com objetivo a verificação de uma dada teoria; no segundo, o investigador foca a formulação de teorias ou de modelos com base num conjunto de hipóteses que podem surgir quer no decurso quer no final da investigação. Lessard-Hébert *et al* (1994) dizem-nos que as metodologias qualitativas privilegiam o contexto da descoberta, estando a esta associada uma abordagem indutiva. Van der Maren (s. d.. citado por Lessard-Hébert *et al*, 1994, p. 2) defende a tese de uma relação entre o contexto da descoberta e o método qualitativo, e o contexto da prova e o quantitativo, associando os dois métodos, acrescentando que “a investigação no campo da educação só dificilmente é verificativa” e que será, sobretudo, explorativa-compreensiva.

Seguindo as propostas de procedimentos de interpretação de Máximo-Esteves (2008), todas as informações das entrevistas foram agrupadas, procedendo-se à sua categorização, tendo em consideração as três dimensões em que se organiza o guião da entrevista. Ou seja, seguindo a perspetiva de Graue e Walsh (1998, citados por Máximo-Esteves, 2008), a análise de conteúdo considerou as seguintes operações:

1. Fragmentação do texto em unidades de sentido idêntico;
2. Codificação dessas unidades de sentido temático;
3. Identificação de fenómenos recorrentes nos dados;
4. Identificação da quebra de padrões;
5. Identificação das recorrências mais consistentes de padrões ou temas;
6. Identificação do fio relacional entre os elementos que entrelaçam e que devem responder coerentemente às questões formuladas.

Primeiramente, os dados recolhidos das entrevistas foram reduzidos, quer na transcrição nas entrevistas, quer na sua apresentação no trabalho, tendo sido organizados de acordo com cada uma das dimensões definidas. Seguidamente, procedeu-se à leitura repetida das transcrições e subsequente análise, tendo em conta a revisão bibliográfica sobre o tema previamente realizada (Lessard-Hébert *et al.*, 1994). O objetivo do tratamento de resultados é, na perspetiva de Bardin, “estabelecer uma correspondência entre o nível empírico e o teórico, de modo a assegurar-nos – e é esta a finalidade de qualquer investigação – que o corpo de hipóteses é verificado pelos dados do texto” (1995, p. 69). De acordo com a mesma autora, na organização da análise, foram tidos em conta os três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e, finalmente, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 1995). O processo de codificação, ou seja, a sistemática transformação e agregação dos dados em unidades, “as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (Bardin, 1995, pp. 103-104) utilizou como unidade de registo o tema, ou seja, foram consideradas as três dimensões do guião da entrevista como forma de sistematização dos dados obtidos.

A análise feita é de cariz qualitativo, decorrendo da escolha da entrevista semiestruturada como forma de recolha de material para o estudo e também porque, de acordo com Bardin (1995, p. 115), se trata de uma abordagem válida, sobretudo, na elaboração de deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa e “pode funcionar sobre

corpus reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes, visto não estar ligada, enquanto análise quantitativa, a categorias que deem lugar a frequências suficientemente elevadas”. Desta forma, a opção pela análise qualitativa também se justifica com o facto de a inferência ser fundada na presença do tema e não tanto sobre a frequência da sua aparição. De facto, “a análise de conteúdo funciona melhor em relação às categorias que em relação aos casos. A abordagem adotada por Strauss, por exemplo, não atribui importância maior a uma análise exaustiva do caso” (Flick, 2005, p. 215).

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Dimensão 1 - Exercício das funções de professor de EE

Nesta dimensão, pretendemos dar uma visão global dos dados recolhidos que remetem para as diferentes formas como é percebida a inclusão do ponto de vista das condições profissionais do professor de EE, ou seja, até que ponto as condições de trabalho do professor influem na sua capacidade de construir um ambiente inclusivo para os alunos com NEE.

3.1.1. Adequação do número de horas de apoio

No que toca à questão da adequação do número de horas de apoio que cada aluno com NEE beneficia, os dados evidenciam que os professores consideram que existem demasiados alunos apoiados por cada professor, com consequências claras na qualidade do apoio prestado, sendo que a primeira é a dificuldade em prestar um apoio individualizado (Tabela 4).

Tabela 4– Adequação do número de horas de apoio

Sim	E2
Mais apoio para os alunos com ACI	E3, E9
Há demasiados alunos para o número de horas disponíveis: o apoio individualizado é raro	E4, E5 E6, E7, E8, E10
Os alunos com ACI beneficiam erradamente do apoio do professor de EE	E10

De facto, como mostram seis participantes, à medida que o número de alunos vai aumentando ao longo do ano, o número de professores mantém-se, pelo que o seu horário vai sendo alterado, sendo progressivamente reduzidas as horas de apoio previstas, que vão sendo redistribuídas.

Apenas um participante afirma que o número de horas é ajustado (E2). A maior parte dos entrevistados é da opinião de que os alunos com NEE beneficiariam de mais horas de apoio. Há dois participantes que especificam o facto de os alunos com NEE que usufruem da medida ACI terem mais horas de

apoio, uma vez que, com o número elevado de alunos que o professor de EE tem para apoiar, são atribuídas poucas horas de apoio a cada um dos alunos.

Os alunos deveriam ter mais apoio, principalmente os que têm ACI. (E2)

Neste ano letivo, sim; agora, no geral, não. Os alunos deveriam ter sempre muito mais apoio do que têm, principalmente os alunos que são de adequações [curriculares individuais] que são os alunos que precisam de mais apoio. (E3)

Não dá para fazer uma intervenção de qualidade. Já estive em agrupamentos onde tive 9 alunos, com cerca de 90 minutos de apoio para cada aluno, em escolas diferentes, o que ainda exigia que me deslocasse de escola para escola! (E8)

Os alunos de ACI não têm um número de horas de apoio adequado. (E9)

Note-se a opinião comum de que as escolas não são dotadas de recursos humanos na proporção dos alunos com NEE que recebe ao longo do ano letivo. Isso acontece, por exemplo, em escolas com UEEA, em que os alunos são muitas vezes encaminhados a meio do ano letivo, quer por parte de outros Agrupamentos, quer por parte de instituições que frequentam. Há ainda alterações de horário devido à mudança de medida educativa ou por alterações no seu perfil de funcionalidade (ao nível da Atividade e Participação, principalmente).

O trabalho realizado com os alunos fica muito aquém do idealizado, com o reduzido número de horas de apoio que cada aluno tem. Há contratempos que levam a que o horário previsto inicialmente não seja cumprido, por exemplo, com o aumento do número de alunos a apoiar ao longo do ano letivo. (E4)

Não, de todo. (...) Noto que há uma luta entre os professores dos diferentes ciclos pelas horas de apoio. (...) Sou muito pressionada pelos professores para pedir na Direção mais horas de apoio para esses alunos que é, na verdade, muito insuficiente. (E5)

Há ainda a opinião de um participante de que o horário do aluno nem sempre é feito de acordo com o seu perfil de funcionalidade, isto é, acontece o

aluno frequentar aulas com a turma sem apoio porque não existe nenhum professor disponível para o apoiar nesse horário. Pode ainda não beneficiar de apoio individualizado, se não houver recursos disponíveis para tal. O apoio individualizado é muito raro, uma vez que se agrupam os alunos de forma a que todos possam beneficiar de apoio.

Muitas vezes, o professor de EE constrói o seu horário como lhe convém, e tenta agrupar os alunos. Normalmente, há mais alunos do que horas disponíveis para apoiá-los. Os alunos necessitam de um horário mais curto e regular, mais sistemático. O apoio nem sempre é dado tendo em conta as reais necessidades dos alunos, sendo o apoio individualizado raro. (E7)

Um dos participantes opinou que o apoio que o professor de EE dá na sala de aula aos alunos de ACI não deveria existir. O trabalho de apoio do professor de EE deve, na sua opinião, focar-se sobre o desenvolvimento de competências específicas da EE, de acordo com o perfil de funcionalidade do aluno. O apoio individualizado na sala de aula deveria ser dado por professores da disciplina (Português, Matemática, Inglês, ...), reforçando o desenvolvimento de competências disciplinares por parte do professor especialista na disciplina. Desta forma, o horário do professor de EE seria libertado para o tal apoio individualizado que é parco, atualmente, nas escolas. Vulgarizou-se o apoio direto do professor de EE na sala de aula, a par do apoio em pequeno grupo, fora da sala de aula.

Os alunos de ACI beneficiam erradamente de apoio da EE, quando deveriam beneficiar de apoio dos professores do regular (Português e Matemática, com mais horas semanais). O professor de EE explica a matéria de áreas em que não é especialista, ocupando horas de apoio que deveriam ser destinadas a alunos com CEI, que acabam por trabalhar em grupo e não individualmente, como deveria ser. (E10)

3.1.2. Número de horas na turma e inclusão

Quanto ao ajustamento do número de horas que o aluno frequenta com a turma com a sua inclusão, metade dos participantes refere que escasseiam recursos para apoiar o aluno em sala de aula, em particular, o que beneficia da medida CEI (Tabela 5).

Tabela 5– Número de horas na turma e inclusão

Os alunos estão bem incluídos	E2
Os alunos com ACI estão bem incluídos	E3, E6
Os alunos com CEI têm frequentam poucas disciplinas com a turma	E3, E5 E10
A sensibilidade do professor interfere na inclusão dos alunos	E1, E2, E9, E10
Falta de recursos para apoiar no aluno em sala	E4, E5, E7, E9, E10

A maior parte dos entrevistados distinguiu o tempo que o aluno com ACI e o com CEI frequentam na turma, afirmando que, no primeiro caso, o aluno está sempre incluído nas mesmas atividades que a turma e que, no segundo caso, o tempo que partilha com a turma é insuficiente.

Sim; os alunos são sempre acompanhados por um professor à sala de aula. Não ficam todo o tempo do horário por ser cansativo para eles. (E2)

Sim, no caso dos alunos com ACI. Os alunos com ACI estão sempre na sala de aula. (E6)

De acordo com as opiniões dos inquiridos, o número de horas que o aluno frequenta na turma é inicialmente adequado, uma vez que é idealizado tendo em conta as suas necessidades de inclusão. Essas horas são muitas vezes alteradas ao longo do ano, por diversos fatores, designadamente:

a) Sensibilidade do professor titular ou da disciplina

O número de horas é inicialmente adequado, porque é formulado pelo professor de EE a pensar na inclusão do aluno; mas se o professor titular não é sensível a isso, o número vai reduzindo progressivamente. (E1)

A sensibilidade do professor é um fator referido por quatro entrevistados. Com efeito, se o professor do ER tem sensibilidade para a inclusão e para a problemática do aluno, se adapta as suas práticas pedagógicas ao perfil de funcionalidade do aluno e se adequa os métodos ao aluno para que se sinta integrado e obtenha sucesso, o aluno é incluído na sala de aula.

b) Falta de recursos: os alunos não têm quem os acompanhe à sala de aula. Os professores da turma não aceitam os alunos com NEE sem apoio individual.

Há falta de recursos humanos: não têm quem os acompanhe à sala de aula. (E4)

Os alunos com CEI não são incluídos o suficiente nas atividades da turma. Vão apenas às disciplinas de cariz mais prático. Os professores da turma regular só os aceitam se tiverem alguém a apoiá-los individualmente, o que não existe. (E5)

Esta falta de recursos dificulta a inclusão, no sentido em que o aluno não se sente parte de uma turma em que a aula não é ajustada ao seu perfil de funcionalidade. A repetição desta situação acaba por frustrar e conduz frequentemente a problemas de comportamento que acabam, muitas vezes, por o excluir da frequência das aulas da turma, substituindo-a pela sala de apoio. De notar que com as alterações Portaria n.º 201-C/2015 de 10 de julho no currículo dos alunos com CEI no ES, esta situação agudizou-se, uma vez que os alunos frequentam ainda menos disciplinas com a turma. Caso haja algum entrave, seja por parte do professor ou do próprio aluno, a inclusão na turma é ainda menor.

Não, no caso dos alunos com CEI, especialmente os do ES.”
(E3)

Não basta os alunos com CEI estarem na sala de aula, pois sentem-se desenquadrados se não lhes for dado o apoio que necessitam. (E7)

No caso dos alunos com CEI, as disciplinas que frequentam na turma nem sempre são adequadas ao seu perfil de funcionalidade e não têm apoio para acompanhar a turma. Os professores da turma regular não adaptam a aula ao aluno. (E9)

Os professores da turma regular não querem lá os alunos com CEI, por problemas disciplinares ou por desestabilizarem a turma. Só estão incluídos nas disciplinas de cariz mais prático. Os professores da turma regular reclamam mais recursos para os terem incluídos, se não, ficam na sala do apoio. (E10)

No caso do 1º CEB, o atual currículo não deixa margem, de acordo com opiniões recolhidas, para acompanhar individualmente o aluno, sendo que nem todas as disciplinas que o aluno frequenta são adaptadas ao seu perfil de funcionalidade ou vão ao encontro das suas áreas fortes. Se o aluno desestabilizar a turma, o professor do ER reclama mais recursos para o apoiar e, caso não os tenha, rejeita a inclusão.

3.1.3. Equipa de EE e inclusão

No que toca ao trabalho desenvolvido pela Equipa de Educação Especial (EEE), tendo como objetivo a inclusão, sete inquiridos referiram que a equipa trabalha com esse objetivo (Tabela 6).

Tabela 6– EEE e a inclusão

Sim	E1 E2 E3 E4 E5 E6 E7
Técnicos do CRI não promovem a inclusão	E8 E10
Os alunos e/ou os professores do ER são um obstáculo	E3, E9, E10

A maior parte dos entrevistados defende a opinião de que o trabalho da EEE é orientado para a inclusão dos alunos, através de atividades promotoras da sua inclusão em diversos espaços da escola. Perguntamos se concordavam com a existência de um espírito inclusivo na escola e a maior parte das respostas que obtivemos deram uma visão otimista.

Sim, completamente. (E1)

Promovemos atividades com as turmas que incluam todos os alunos. (E2)

O trabalho da EEE tem como objetivo a inclusão dos alunos. (E3)

Tentamos que os alunos participem em atividades nos diferentes espaços da escola. (E4)

Em todas as equipas de EE em que tenho trabalhado, todos os elementos trabalhavam para o objetivo comum que é a inclusão. Nós trabalhamos com o CRI e com alguns gabinetes que têm parceria para colmatar todas as necessidades de apoio dos alunos. (E5)

Sim. (E6)

Sim, procurando dar a visão de outra perspetiva do aluno com NEE, em parceria e com espírito de entreaajuda. (E7)

Contudo, há três opiniões dissonantes desta, sendo que duas focam o mesmo problema: o facto de os técnicos que trabalham com os alunos com NEE serem externos ao Agrupamento, sendo contratados através do CRI, faz com que não se consiga o envolvimento de todos os elementos no mesmo trabalho para a inclusão:

Nem sempre há trabalho de equipa, quando os técnicos são do CRI e têm 45 minutos de apoio por semana com cada aluno. Não reunimos presencialmente, porque os técnicos têm muitos agrupamentos a que dar resposta. (E8)

Fica aquém do expectável, pois muitos técnicos são exteriores à escola, tendo um papel muito ténue na inclusão. A prioridade do trabalho técnico é a funcionalidade do aluno. A inclusão é para ser trabalhada pelo professor de EE e pelo DT. (E10)

É evidente uma diferença no objetivo do trabalho da EEE entre os Agrupamentos que contratam diretamente os seus técnicos e aqueles que trabalham em protocolo com o CRI.

3.1.4. Equipamentos

Em relação aos equipamentos (Tabela 7), sete entrevistados indicaram que as escolas estão, no geral, bem equipadas, se bem que três participantes indiquem que faltam equipamentos informáticos, mais concretamente, *software* específico para trabalhar com os alunos com NEE.

Tabela 7– Equipamentos

Escolas bem equipadas	E3 E5 E6 E8 E9 E4
Falta <i>hardware</i>	E2
Falta tempo e formação para trabalhar com os equipamentos	E3
Professor de EE faz o material	E1 E7
Falta <i>software</i>	E1 E10 E5
O processo de aquisição de equipamento é complicado e moroso	E7
Falta de verbas	E 10
Falta de espaços funcionais	E1 E10

Quatro entrevistados consideram que as suas escolas estão bem equipadas para trabalhar com os alunos com NEE.

São. Neste momento, na nossa realidade, acho que sim. (E3)

As escolas estão bem equipadas. (E6)

A UEEA está muito bem equipada. (E8)

Este ano sim: existe uma horta pedagógica, oficinas. Mas há escolas onde os alunos trabalham na sala que resta. (E9)

De uma forma geral, os docentes entrevistados consideram que os equipamentos informáticos, mais especificamente, *software* específico para trabalhar com os alunos com NEE, são as lacunas mais sentidas.

Faltam-nos um computador com ecrã táctil ou um *tablet*. (E2)

De facto, o *software* é dispendioso e, se não houver uma orientação financeira da Direção dos Agrupamentos para essa necessidade, há uma grande oferta lúdico-pedagógico que não chega a ser aproveitada pelos discentes.

A nossa sala é nova. Para já, temos os equipamentos necessários e iremos adquirir com o tempo, de acordo com as necessidades. (E4)

Há ainda quem considere que os equipamentos existem, mas que:

Não há tempo para trabalhar com os equipamentos existentes nem para fazer formação para trabalhar com eles. (E3)

Por outro lado, há duas opiniões que incidem sobre a necessidade de o professor de EE trabalhar sobre competências muito específicas, o que leva a que tenha de elaborar os materiais, adequando-os ao perfil de funcionalidade de cada um dos alunos.

O professor de EE tem de fazer todo o material, de forma a que esteja adaptado ao perfil de funcionalidade do aluno. Faltam alguns programas informáticos importantes. (E1)

Os professores de EE adaptam, inventam materiais e investem quando necessitam de formação para trabalhar determinada especificidade. Quando é necessário algum equipamento específico, o processo é complicado e moroso. (E7)

Há participantes que mostraram a necessidade de equipamentos mais específicos, que existem em alguns Agrupamentos, mas que ainda não estão generalizados: um espaço funcional para trabalhar a área específica das Atividades da Vida Diária (AVD), computador com ecrã tátil e sala *Snoozelen*.

A verba disponível para comprar material é muito pequena. Há necessidade da criação de um espaço funcional na escola onde trabalhar as AVD e de *software* específico. (E10)

Há ainda um entrevistado que referiu que, ao iniciar funções na UEEA a funcionar pela primeira vez, a sala não estava equipada de acordo com o modelo TEACCH, que é o que atualmente se utiliza nas UEEA no nosso país.

Ao nível dos recursos, a UEEA está bem apetrechada, mas não estruturada nem equipada de acordo com o modelo TEACCH. Não existe sala *Snoozelen*, nem sala disponível. Há computadores e videoprojetor, mas poucos programas informáticos. (E5)

Dimensão 2 – Condições organizacionais da EE

Nesta dimensão, procuraremos explicar a forma com atualmente os Agrupamentos de Escolas organizam o trabalho que é desenvolvido pela comunidade educativa com os alunos com NEE, analisando a interferência dos vários agentes na sua qualidade. Os dados foram recolhidos no sentido de aferir se os entrevistados consideram existir uma comunidade inclusiva na escola, o que pensam da influência da liderança na inclusão, como é desenvolvido o trabalho de apoio da EEE e, finalmente, como são definidas as medidas educativas do aluno com NEE.

3.2.1 Comunidade inclusiva na escola

No que concerne à análise da existência de uma comunidade educativa inclusiva (Tabela 8), seis participantes mostraram que existe; contudo, dois entrevistados salientaram que essa se centra, sobretudo, nos adultos que lidam com os alunos com NEE: professores e AO.

Tabela 8– Comunidade inclusiva na escola

Sim	E6 E2
Falta de sensibilidade do professor do ER na sala de aula	E1 E5 E7 E8 E4 E10 E3
Enfoque dos professores do ER sobre os resultados académicos do aluno	E7 E8
Superproteção	E2 E4 E5
A inclusão depende da problemática	E3 E7 E5
Falta de sensibilidade dos alunos	E5 E9 E3
Adultos com espírito inclusivo	E4 E3 E8 E10
Visão do “coitadinho”	E5 E7
Não existe	E9

No entanto, sete participantes evidenciaram a falta de sensibilidade por parte do professor do ER na sala de aula. Ou seja, quando o aluno é visto no seu todo, sem interferir a parte da aprendizagem, ele é bem aceite, mas essa visão altera-se quando o aluno está na sala de aula e requer que o professor adeque a aula ao seu perfil de funcionalidade. Para exemplificar esta situação, podemos evidenciar problemáticas específicas como a da PEA, que incluem, muitas vezes, comportamentos disruptivos por parte do aluno, sendo esses encarados, muitas vezes como um pré-requisito para o aluno não frequentar aulas com a turma, ao invés de o ser – como realmente é – uma consequência do desajustamento dos métodos de ensino-aprendizagem ao seu perfil de funcionalidade.

Um dos elementos essenciais que atravessa toda a qualidade do trabalho desenvolvido com os alunos com NEE é a sensibilidade de cada um

dos elementos da comunidade educativa. Na realidade, a sensibilidade atravessa todas as respostas dadas pelos entrevistados no que toca ao contacto com o aluno com NEE, o que altera o seu impacto e gera consequências em todo o trabalho que é elaborado *a posteriori*.

Se não houver sensibilidade por parte dos professores titulares e dos DT, é difícil, pois têm turmas enormes e não estão disponíveis para apoiar o aluno com NEE dentro da sala de aula. Temos conseguido com formação e sensibilização, mas ainda há muitos entraves no JI e no 1º CEB. (E1)

Esta citação é de uma entrevistada que trabalha no Agrupamento de referência, no qual há um longo trabalho desenvolvido pela EEE e mobilizado pela Direção do Agrupamento, no sentido de orientar a comunidade educativa para o trabalho inclusivo e educativo. Sem essa priorização, ao encarar a forma como atualmente o longo currículo é desenvolvido nos diversos ciclos, torna-se difícil orientar os alunos com NEE para a inclusão. Outras opiniões de entrevistados que trabalham nesse Agrupamento são as seguintes:

Sim, trabalhamos para que os nossos alunos sejam das turmas e não da UEEA. Existe alguma superproteção por parte dos colegas. (E2)

Sim. Nunca senti esse problema. (E6)

Num mesmo Agrupamento, as atitudes dos AO das UEEA são referidas como muito positivas, sendo que são encaradas pelos docentes da EE como elementos essenciais coadjuvadores do trabalho dos professores. As dos AO que trabalham fora da UEEA são vistas como superprotetoras, sendo que a falta de formação em EE que lhes é disponibilizada condiciona a sua atitude, levando-as a transparecer nos seus comportamentos a atitude de compaixão em detrimento da atitude educativa.

Sim, acho que ali os alunos são felizes. Existe alguma superproteção por parte dos colegas. Os adultos têm espírito inclusivo. A UEEA nasceu ao mesmo tempo que o Pólo. (E4)

Eu julgo que a nossa comunidade é muito acolhedora e que os nossos alunos com NEE são muitos queridos, quer pelos alunos, quer pelos funcionários, quer pelos professores. Quando eu digo “queridos”, quero dizer que as pessoas gostam de os ajudar. Porque quando é para estarem a perturbar a aula, o professor já não os quer lá. (E10)

Ainda ao nível do trabalho que é desenvolvido pelos AO, há Agrupamentos em que a falta de formação e de experiência leva a que o trabalho não seja encarado de uma forma tão profissional e que os sentimentos conduzam a situações em que os preconceitos prevalecem sobre a parte educativa:

Ao nível dos funcionários, sinto que olham os alunos como “coitadinhos”. Os outros alunos da escola constituem uma barreira nas turmas. Não é possível nomear alunos tutores. Os professores acham que a presença dos alunos com NEE na turma, desestabiliza-a. Os alunos com NEE andam juntos, em grupo pela escola, nos intervalos. (E5)

A opinião deste entrevistado evidencia comportamentos de superproteção e de compaixão relativamente aos alunos com NEE, salientando o enfoque dos professores do ER sobre os resultados académicos do aluno. Revela ainda que alunos do ER evidenciam muitas vezes falta de sensibilidade na inclusão dos colegas com NEE e que a inclusão depende da problemática do aluno: uma síndrome ou uma problemática física (adquirida ou congénita) são vistas com mais compaixão do que a de um aluno com uma deficiência mental que não é tão evidente a nível físico, acabando este último por ser mais comumente responsabilizado pelo seu (in) sucesso.

Ainda há muitos professores do regular que me dizem que a inclusão é uma utopia. Há muitos professores que aceitam melhor uma limitação adquirida do que uma congénita. Acabam por mesmo por sentir mais compaixão do aluno que ficou limitado por um acidente do que por aquele que já nasceu limitado. Aceitam-nos melhor, porque os conheceram de forma, aconteceu-lhes uma fatalidade e fazem tudo para o aluno consiga na mesma atingir aquele objetivo de vida. Se calhar, os outros que já nasceram assim, “coitadinhos”... (E8)

O nível de ensino em que os alunos com NEE estão inseridos condiciona a sua inclusão por parte dos outros alunos, sendo que, quanto mais novos forem, mais fácil é a sua inclusão. A problemática do aluno com NEE também acaba por interferir: quanto mais visível for a sua limitação, maior é o sentimento de pena das AO, condicionando a sua inclusão. Os colegas da turma também acabam por ser mais protetores com estes alunos.

Quanto mais novos forem, mais fácil é a sua inclusão, que depende também da sua problemática. Há um espírito inclusivo ao nível dos professores. (E3)

À medida que o nível de ensino avança, há alunos que acabam por transformar-se numa barreira. As mudanças próprias da idade, com o desenvolvimento de interesses divergentes acabam por afastá-los dos alunos com NEE.

Quando o aluno com NEE tem um défice cognitivo que não é evidente fisicamente, a sua inclusão torna-se mais difícil: há a atitude do “coitadinho” quando a deficiência é visível, mas quando não o é, é difícil os outros compreenderem. Os professores do regular acham que se o aluno se esforçasse mais, conseguiria ser como os outros. Daí a origem do mau comportamento, por vezes. A partir do 1º CEB deixa-se de ver o aluno na sua globalidade, mas apenas na sua parte académica. (E7)

Não existe, no geral. Especificamente no caso de alunos do 1º CEB com ACI, a inclusão é bem conseguida: os alunos são muito queridos pela turma e muito protegidos. As professoras titulares trabalham bem a inclusão nas atividades dentro e fora da sala de aula. Talvez por causa da monodocência seja mais fácil conseguir essa inclusão, que se perde na passagem para o 2º CEB. A partir do 3º CEB, sobretudo por causa da idade, os alunos são mais cruéis, têm os seus grupos e temas de interesse que os alunos com NEE ainda não têm. (E9)

De facto, no que se refere à inclusão na sala de aula, e tendo em conta as atuais responsabilidades do professor titular na sala de aula, com muitos objetivos a atingir e muitas dificuldades a atender, a inclusão acaba muitas vezes por não ser uma prioridade por parte do professor do ER:

A comunidade educativa, professores e funcionários, é muito acolhedora, gosta de ajudar os alunos com NEE. Mas na sala de aula já não é assim. A inclusão não acontece quando perturba o trabalho com os outros alunos. (E10)

Especificamente no caso de alunos com PEA, a sua inclusão é também diferente da de outros alunos com NEE:

É difícil existir, porque as limitações da criança com autismo têm a ver com o comportamento, exigindo muito esforço por parte de todos. Há sempre a necessidade de estarem acompanhados pelo professor de EE. No JI não se nota tanto a distinção, porque não exige resultados académicos do aluno. Mas a partir do 1º CEB, se o professor titular não tiver sensibilidade para respeitar o ritmo lento do aluno, ele não consegue acompanhar a turma. (E8)

3.2.2 Liderança e inclusão

Os dados obtidos nas entrevistas mostram que sete participantes associam à liderança um papel essencial na motivação para o trabalho a desenvolver em prol da inclusão (Tabela 9).

Tabela 9– Liderança e inclusão

Influencia positivamente na gestão dos recursos materiais e humanos para a EE	E1 E2 E3 E4
Deve definir a cultura da escola com firmeza	E10
Não há sensibilidade da Direção para a inclusão	E5
Influencia a motivação do trabalho inclusivo	E6 E7 E8 E9 E1 E10 E3

Todos os entrevistados salientaram a importância do papel da Direção na mobilização da comunidade escolar para o trabalho inclusivo, afirmando, de um modo geral, que a qualidade do trabalho desenvolvido e a inclusão efetiva dos alunos com NEE depende da maior ou menor interferência da Direção na EE. As características pessoais (como a sensibilidade, o interesse e a

preocupação) do Diretor do Agrupamento de referência são igualmente tidas em consideração pela maior parte dos entrevistados que lá trabalham, referindo que o investimento que atualmente é feito nesse Agrupamento depende dessas características da Direção, em primeiro lugar. A escolha dos elementos da EEE (caso não seja formada por profissionais do CRI), a dinamização de ações de formação e o direcionamento de verbas financeiras para a EE são aspetos que dependem da prioridade das Direções:

É muito importante. O nosso Diretor é uma pessoa da área da EE, sensível, interessado e preocupado com o seu principal interesse, que é a inclusão. (E1)

Influencia muito na criação da EEE e na dinamização de formações. (E2)

Se a Direção não estiver sensibilizada para a inclusão, torna-se muito difícil a sua existência. O direcionamento de verbas para a EE também depende das prioridades da Direção. (E3)

Temos uma Direção com formação na EE e dentro da sua realidade, pois já esteve no campo. O investimento é direcionado para a EE, quer ao nível material, quer ao nível da formação. (E4)

A Direção tem também o seu papel de mobilização dos recursos humanos do próprio Agrupamento no sentido da inclusão. Caso não o faça, a qualidade do ensino de alunos com NEE é comprometida:

O incentivo inicial deve ser dado de uma forma obrigatória. É muito importante a Direção mobilizar os professores a trabalhar para a inclusão dos alunos com NEE e facultar os recursos humanos necessários. (E10)

Contudo, participantes que não conhecem o Agrupamento de referência, indicaram, de acordo com a sua experiência, a influência da Direção no trabalho da EE acaba por determinar o grau de satisfação dos profissionais da EE com o seu próprio trabalho. Por vezes, acabam por ser os próprios professores de EE a dar as indicações à Direção sobre como deve ser desenvolvido o trabalho.

Teoricamente, na Direção da minha escola, há uma pessoa responsável pela EE, mas acabamos por ser nós, professores, que damos as orientações, também porque há abertura para isso. Não há sensibilidade da Direção para a inclusão. Mas pode ser porque a UEEA só abriu este ano e ainda estão a aprender. (E5)

A motivação profissional do professor de EE é diretamente influenciada pela importância que a Direção dá ao seu trabalho, dado que, muitas vezes, a EE não é encarada como uma área de investimento do Agrupamento. Este parecer é válido para qualquer grupo de professores ou mesmo de profissionais.

Influencia de uma forma determinante, pois faz com que as pessoas tenham prazer e se empenhem no trabalho da EE. (E6)

Se o trabalho dos professores de EE for valorizado, há uma liberdade para trabalhar de uma forma não castradora. (E7)

Influencia muito. Ao integrar os alunos na turma, a Direção deve ter abertura para conversar com os professores, não lhes impondo nada. (E8)

Nas escolas onde há um interesse pela EE, trabalha-se muito em projetos e atividades direcionadas para essa área, mobiliza-se toda a comunidade. (E9)

3.2.3 Trabalho de apoio da equipa de EE

No que se prende ao trabalho de apoio na EEE, seis participantes mostram que o apoio é feito de uma forma direta, com professores do ER, técnicos e pais, que reúnem regularmente a fim de desenvolverem estratégias concertadas para o desenvolvimento dos alunos com NEE (Tabela 10).

Tabela 10– Trabalho de apoio da EE

Apoio direto com professores do ER, técnicos e pais	E2 E4 E1 E3 E9 E8
Falta de articulação com os técnicos	E5 E8
Articulação apenas com o professor titular ou DT	E5 E6 E7
Avaliações diagnósticas feitas apenas por uma pessoa	E5
O professor de EE acaba por ser o responsável pelo aluno com medida CEI	E3 E10 E8
Os AO deveriam ter formação específica	E3 E8

No que diz respeito à atual organização do trabalho de apoio por parte do professor de EE, há muitos alunos com NEE na escola para apoiar e que são integrados numa de duas vertentes: o apoio direto e o indireto. O primeiro abrange aqueles com maiores dificuldades ao nível da sua funcionalidade, que carecem de um apoio mais individualizado por parte do professor de EE que trabalha com ele competências específicas de estimulação cognitiva, por exemplo. No segundo, o professor de EE não trabalha em atividades letivas com o aluno que, apesar de ter comprometida uma ou mais funções do corpo, consegue acompanhar o currículo comum com medidas que não exigem um acompanhamento sistemático. É o caso dos alunos com dislexia ou Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA) que, com medidas de despenalização de erros ortográficos (no caso dos primeiros) ou medicação (no caso dos segundos), conseguem colmatar parte das suas dificuldades.

Constata-se que há Agrupamentos com mais ou menos alunos de apoio indireto, conforme a sua opção de gerir o trabalho que é desenvolvido com os alunos com NEE ou de acordo com a articulação possível, face aos recursos humanos de que dispõe. Vários entrevistados referiram não ter alunos de apoio indireto:

Só trabalho com alunos de apoio direto. A articulação é feita com os técnicos. Reunimos uma vez por período com os pais, onde estão presentes também os técnicos. (E2)

Não tenho alunos de apoio indireto. Quando vamos à sala de aula acompanhar o aluno, há sempre troca de informações com o professor titular. Para avaliar o aluno, juntamo-nos para fazer em conjunto os documentos. (E4)

Não tenho alunos de apoio indireto. O apoio direto é dado aos alunos. Quando os recursos começam a diminuir, acabamos por tirar os alunos da sala de aula e trabalhamos em pequeno grupo o apoio mais individualizado. Não há muita articulação com os técnicos. As avaliações diagnósticas são feitas por uma só pessoa, quando deveriam ser feitas também pelos técnicos. Quem contacta com os encarregados de educação é o professor titular ou o DT. (E5)

Nunca tive alunos de apoio indireto. O DT é o responsável pelo aluno e eu partilho com ele algum aspeto que considere importante em relação ao aluno. Estou presente, quando necessário, em reuniões com o encarregado de educação. (E6)

Há ainda quem manifeste a sua opinião de forma bem explícita sobre a maneira como é desenvolvido o apoio indireto:

Sou contra o apoio indireto. O aluno deveria ter nem que fosse um tempo de apoio semanal, para que o professor de EE o possa conhecer e ajudar a organizar-se. Só dessa forma é que pode articular com o encarregado de educação e com o Conselho de Docentes (CD)/CT. Em relação aos AO, e tendo em conta a realidade da UEEA, o AO é o braço direito do professor, pelo que tem de ser sensível, ter perfil para o trabalho na UEEA e desejavelmente, formação na área do autismo. A participação no CD, por um lado, não faz muito sentido, pois estamos reunidos com cerca de 10 professores para falar de 2 alunos. Por outro, faz, porque conseguimos apoiar os professores nas dúvidas que surgem sobre algum aluno, sobre o seu encaminhamento, e acaba por ser uma articulação positiva. O professor deve ser visto como um elemento interno ao CT ou CD, e não externo. (E8)

Tenho apenas um aluno de apoio indireto. Fiz questão de fazer uma avaliação diagnóstica para o conhecer, até porque vou ter que elaborar documentos sobre ele. Vou às reuniões da turma e vou falando com a professora para acompanhar o seu desenvolvimento, mas sinto que não tenho controlo nenhum sobre ele. (E10)

O professor de EE também trabalha integrado numa EEE, que engloba técnicos de várias áreas numa equipa que se focaliza sobre os alunos com maiores lacunas ao nível da sua funcionalidade e que estão, na sua maior parte, integrados em Unidades. Estes técnicos são psicólogos, terapeutas ocupacionais, terapeutas da fala e fisioterapeutas. Os participantes trabalham com técnicos dessa EEE que são contratados numa de duas formas: ou são contratados pelo Agrupamento em Oferta de Escola (com avaliação do seu *curriculum vitae* e entrevista), ou são técnicos contratados através do CRI. Conforme o tipo de contratação dos técnicos, o trabalho diverge, como apuramos pelas opiniões dos entrevistados:

Cada elemento tem a sua função. O professor de EE e os terapeutas apoiam de uma forma mais direta o aluno. De uma forma mais indireta, o professor de EE faz a articulação com o CD/CT, o encarregado de educação nas reuniões e os técnicos. É ele que dá as indicações, que está sempre a acompanhar o professor titular e os DT. (E1)

A articulação e o trabalho em equipa variam conforme o tipo de medida de que beneficiam os alunos de apoio direto que acompanham, assim como as responsabilidades do professor de EE e do DT. É comum, no caso de os alunos beneficiarem da medida CEI, os professores de EE serem mais responsabilizados relativamente ao acompanhamento do seu processo educativo, estando a responsabilidade dos alunos com ACI mais ligada ao DT. No caso de serem alunos com CEI integrados em Unidade, com poucas horas de integração na turma (mais no caso de alunos mais velhos, do 2º e 3º CEB), é frequente o DT ou professor titular terem pouco contacto e pouco conhecimento desses alunos.

Trabalhamos diretamente no apoio dos alunos com NEE e acabamos por ser responsáveis por eles, principalmente dos alunos com CEI. Os de apoio indireto são os de ACI, que não têm apoio direto do professor de EE. Vai estando atento e vai dando apoio aos professores do aluno. Há uma ligação com os encarregados de educação nas reuniões. Os técnicos dão apoio aos alunos com CEI e prioritariamente aos da UEEA. O professor de EE apoia indiretamente todos os profissionais

ligados ao aluno com NEE, trabalhando em parceria. Deveria haver mais formação para os AO. (E3)

Nunca tive alunos de apoio indireto. Esse tipo de apoio suscita dúvidas, porque a interpretação do professor de EE é feita com base na interpretação do DT ou do professor titular. Os contactos são feitos pelo DT que transmite ao encarregado de educação informações minhas. No 1º CEB participo nas reuniões de avaliação e falo com o encarregado de educação, mas a partir do 2º CEB isso já não acontece. (E6)

No caso de alunos de apoio indireto, participamos no CD/CT e há uma constante troca de informações com o DT e com os técnicos. No caso dos alunos com ACI, quem reúne com os encarregados de educação é o DT ou professor titular. No caso dos alunos de apoio direto, por exemplo, com CEI, eu tenho autonomia para contactar diretamente o encarregado de educação. (E9)

3.2.4 Definição das medidas educativas

Em relação à definição das medidas educativas (Tabela 11), oito participantes deram a conhecer que é da responsabilidade do CD/CT, ou seja, as medidas educativas de que o aluno beneficia são decididas em grupo, não sendo da iniciativa de um elemento em particular, mas responsabilizando todos por essa alteração. É igualmente em Conselho que se consegue aferir mais assertivamente sobre as áreas fortes e fracas do aluno e que se consegue o compromisso global para o desenvolvimento das competências definidas no PEI do aluno.

Tabela 11– Definição das medidas educativas

Responsabilidade do CD/CT	E10 E5 E2 E1 E3 E6 E8 E4
Falta de conhecimento do aluno por parte do DT	E10
Falta de envolvimento do CD/CT na definição e concretização	E10 E5 E8 E9 E7
O professor titular ou DT fazem as ACI em articulação com os professores da EE	E1
A alteração das medidas é feita com base nos resultados académicos	E3 E9 E8 E10
As medidas são definidas em anos anteriores e não são questionadas	E9 E8

Não obstante, cinco participantes remeteram para a falta de envolvimento do CD/CT na definição das medidas educativas, o que nos leva a concluir que apesar de a decisão das ditas ser conjunta, há pouca intervenção, acabando o Conselho por aceitar as medidas propostas pelo professor de EE. A pessoa responsável pelo PEI do aluno com NEE é o DT, o educador ou o professor titular, de acordo com o respetivo ciclo; porém, na realidade, o professor de EE é quem acaba por coordenar o processo de definição das medidas educativas, bem como a avaliação do seu efeito.

Os professores de EE vão às reuniões de departamento do 1º ciclo, deixamos as nossas opiniões e registamos o que é necessário em ata. É assim que fazemos a avaliação e a articulação com os colegas: partilhamos opiniões, sugestões... (E4)

É sempre feita nas reuniões de CD/CT. Considero que a EEE tem um papel preponderante nesta questão, apesar de o responsável pelo processo do aluno ser o DT. Infelizmente, muitos DT assumem que são incapazes de questionar os colegas sobre a forma como estão a ser aplicadas as medidas e então pedem a colaboração do professor de EE. Temos um horário semanal disponível para articular com todos os membros do CD/CT, mas os professores que nos procuram são sempre os mesmos, os mais interessados. (E10)

Talvez o excesso de responsabilidades que assumem atualmente os professores seja um dos fatores responsáveis pela falta de envolvimento no processo educativo dos alunos com NEE. No JI e no 1º CEB, possivelmente devido à monodocência, há um maior envolvimento e disponibilidade por parte dos professores para definir, articular e reavaliar o processo dos alunos com NEE, como provam as opiniões dos entrevistados.

Os professores de EE vão às reuniões de departamento do 1º CEB, onde articulamos e avaliamos os alunos. (E4)

No 1º CEB e JI há uma maior articulação, talvez devido à monodocência. Conversamos e fazemos a avaliação do PEI nas reuniões. No 2º e 3º ciclos, eu faço o meu trabalho em casa e partilho no CT, onde os professores concordam ou não. Cada professor cuida da sua disciplina e eu acho que só lá vou atrasar a reunião. (E5)

Há Agrupamentos em que é norma seguir as indicações que vêm no processo do aluno com NEE de anos anteriores, mas há um enfoque geral nos resultados académicos do aluno.

No início do ano, reunimos com o professor titular ou o DT e fazemos as ACI ou delineamos os objetivos que pretendemos desenvolver ao longo do ano. (E1)

É feita a articulação com o professor titular para a avaliação do aluno e, se necessário, as medidas são alteradas em CD. (E2)

É de referir ainda nesta questão que quatro participantes indicam que as medidas são definidas com base nos resultados académicos e não no desenvolvimento integral do aluno, tendo ainda em conta as provas finais de ciclo. Isto evidencia que, quando o aluno tem a medida ACI, os professores ponderam a sua alteração para a medida CEI quando consideram que o aluno tem dificuldades em resolver a prova sem Adequações no Processo de Avaliação (APA). Se o aluno consegue ou não atingir os objetivos propostos é a premissa que leva à manutenção ou alteração das medidas educativas. Regra geral, é o CD (no caso do JI ou 1º CEB) ou o CT (no caso do 2º e 3º CEB) que decide quais as medidas de que o aluno com NEE deve beneficiar.

O CD/CT altera as medidas do aluno, com base nos seus resultados. Esgotados todas as medidas e apoios, pondera-se a alteração da medida para CEI. (E3)

As medidas educativas são determinadas por todos os membros do CD/CT, em grupo e nunca individualmente. Há uma maior responsabilização do CD/CT pelas decisões tomadas, embora se demore mais tempo a tomar decisões. Sentimo-nos à vontade para falar do aluno e isso agiliza mais o processo. (E6)

Normalmente, como mudo de escola todos os anos, os alunos já vêm com as medidas definidas de anos anteriores e não as questionamos. Explicamos-lhas ao CD/CT e no final do período avaliamos se a medida funcionou. Vemos que muitas vezes não funcionam porque os professores não adaptam os testes para as dificuldades dos alunos. (E9)

Tendo em conta o *modus operandi* dos professores do ER, os exames nacionais de 9º ano alteram a prioridade da inclusão do aluno com NEE, uma vez que, no seu entender, tendo de ser o aluno sujeito à mesma prova que os alunos sem NEE, torna-se desnecessária a necessidade da adequação das provas de avaliação ao longo do processo.

Há casos em que funciona bem e outros em que não. Há colegas que não querem fazer as APA alegando que o aluno não as vai ter na prova final, valorizando muito mais o resultado do que o percurso. A articulação tem de ser encarada como um compromisso importante para o aluno, em que se partilha e se constrói. (E7)

Relativamente à cooperação do CD/CT na definição das medidas educativas e na avaliação do sucesso das mesmas – que implica o acompanhamento do seu efeito junto do aluno – constata-se a existência de Agrupamentos que não trabalham da melhor forma:

O aluno com NEE já traz, à partida, um PEI com as medidas educativas definidas e avaliadas, mas há muitos professores que não entendem as medidas: o apoio dado aos alunos tem que ser individualizado; as ACI não podem ser simplesmente copiadas de um Programa Curricular; nas APA, a prova tem que ser lida, em sala à parte, com mais tempo, os testes têm que ser dados com maior periodicidade. A articulação tem de ser de supervisão, se não, o trabalho não é feito, pois os professores têm cada vez mais alunos, mais turmas e esquivam-se a fazer um novo teste, procurar imagens, imprimir o teste só em frentes...Com o decorrer da parte académica, os professores vêm que o aluno não está a atingir os objetivos e, muitas vezes, de forma irrefletida, querem mudar a medida do aluno para CEI, sem analisar se já se fez tudo pelo aluno. A alteração da medida não pode partir de um professor ou DT, daí ser importante a reunião em CT ou CD, para todos falarem e decidirem em conjunto, com o encarregado de educação. Muitas vezes o aluno tem uma área fraca mas outras fortes e todas as etapas têm de ser cumpridas na definição das medidas. (E8)

Dimensão 3 - Quadro político-legislativo

Nesta dimensão, os dados foram agrupados de maneira a conseguirmos analisar cinco categorias diferentes: (i) se a legislação atual visa a inclusão, (ii) o ajustamento das medidas da legislação às NEE dos alunos, (iii) a influência da medida CEI no processo de inclusão e TVA, (iv) a existência de barreiras legislativas à inclusão, (v) e quais os principais constrangimentos do professor de EE para a inclusão.

A EE sofreu a 7 de Janeiro de 2008 uma grande alteração com a publicação do DL nº 3/2008, que introduziu mudanças no modo como vinha sendo organizado o apoio aos alunos com NEE, baseada no DL nº 319/91. Nove anos passaram da publicação do diploma, que continua a suscitar dúvidas nos profissionais que nele baseiam a sua prática.

3.3.1. Legislação atual e inclusão

Os dados relativos às opiniões sobre a atual legislação e a sua influência sobre a inclusão (Tabela 12) demonstraram que a maior parte dos entrevistados (seis) considera que a legislação é inclusiva, mas que nem sempre é aplicada, uma vez que cabe à liderança da Escola operacionalizá-la o que acontece, por vezes, de acordo com critérios que nem sempre são os ideais para conseguir o tal objetivo da inclusão.

Tabela 12– Legislação atual e inclusão

Sim	E6
Nova matriz curricular para os alunos com media CEI do ES não é inclusiva	E10
A legislação é inclusiva mas nem sempre aplicada	E10 E5 E7 E1 E3 E9
Há falta de recursos humanos para operacionalizar a legislação	E4 E5 E8
A comunidade educativa é que influencia a inclusão, e não a legislação	E2 E6

Dois participantes mencionam a falta de recursos humanos como um obstáculo à operacionalização da inclusão, tópico largamente referido ao longo das entrevistas, e que, a nosso ver, prova que os professores de EE se sentem demasiado responsabilizados por todo o processo referente aos alunos com NEE. Aliás, as pessoas é que operacionalizam a inclusão e não a legislação, daí as dificuldades na sua implementação, como mostram os seguintes extratos:

O objetivo da legislação é a inclusão. As pessoas é que gerem a legislação como a entendem. (E1)

Se se cumprir a legislação, consegue-se a inclusão. (E3)

Sendo otimista, penso que a legislação atual visa a inclusão dos alunos com NEE. (E6)

A legislação visa a inclusão, mas na prática, é muito difícil implementar esta legislação. (E9)

No ano passado foi implementada uma nova matriz curricular para os alunos com NEE do ES que acaba por excluí-los mais das turmas. Nos restantes ciclos, acho que a legislação visa a inclusão, mas cada escola gere a legislação de acordo com os seus interesses e necessidades. (E10)

A matriz curricular referida da opinião da E10 é a apresentada pela Portaria n.º 201-C/2015 de 10 de julho que regulamenta as horas que os alunos com NEE do ES frequentam na escola, articulando-as com as que frequenta na empresa/instituição onde desenvolve o seu PIT. No entender da legislação, no ES deve fazer-se a TVA, sendo que a inclusão social e profissional é enfatizada, em detrimento da inclusão escolar. Ora, o que acaba por acontecer é que os alunos com NEE do ES frequentam poucas horas junto da turma, não podendo o professor de EE acompanhar o seu percurso como outrora.

Outra das limitações apresentadas pela legislação tem a ver com a questão da limitação dos recursos humanos que impede que a inclusão seja implementada, isto é, há falta de pessoas que apoiem os alunos da UEEA e que os possam acompanhar à sala de aula.

A legislação visa a inclusão, mas na realidade faltam recursos humanos, uma vez que a maior parte dos alunos com autismo só vai à sala de aula se apoiado. (E4)

Os professores do ER podem também constituir uma barreira para que a legislação implemente efetivamente a inclusão.

A legislação aponta para isso, mas na prática, a inclusão não acontece para todos os alunos. Os que têm uma deficiência mais ligeira, são incluídos, mas aqueles em que é mais notória, são marginalizados. Os professores do ER continuam a achar que devem ir para uma escola especial, e a lei não diz isso. (E5)

Outra questão que será mais adiante explorada é a das NEE que ficam fora do âmbito da EE pelo DL nº 3/2008 e que a escola não lhes consegue dar outra resposta que não a da EE.

Talvez a legislação vise a inclusão, as pessoas é que não a aplicam. Atualmente, sente-se que a escola não tem outra resposta para os alunos com dificuldades de aprendizagem a não ser a EE. A avaliação é muito quantitativa e o ensino não é diferenciado de acordo com o aluno. A dislexia e a hiperatividade também precisam de uma resposta. (E7)

A questão da burocracia inerente ao acompanhamento do processo dos alunos com NEE por parte do professor de EE também é vista por um dos entrevistados como um fator impeditivo da inclusão, uma vez que acarreta tempo ao professor de EE que poderia ser disponibilizado em apoio e, conseqüentemente, em medidas inclusivas para o aluno com NEE.

A legislação visa a inclusão, mas o apoio do professor de EE tem de ser dado com mais qualidade, a menos alunos e na sala de aula. O trabalho do professor de EE, atualmente, é só preencher papéis. (E8)

3.3.2. Ajustamento das medidas do Decreto-Lei nº 3/2008

Em relação ao ajustamento das medidas educativas (Tabela 13), cinco participantes referiram que deveria existir uma medida intermédia entre as ACI e o CEI, uma vez que existem alunos com alta funcionalidade mas com dificuldades que os impedem de conseguir atingir os mesmos objetivos que os alunos sem NEE.

Tabela 13– Ajustamento das medidas do DL nº 3/2008

As medidas são ajustadas mas não são cumpridas pelos professores: ACI	E8 E6 E5
Deveria existir uma medida intermédia entre as ACI e o CEI	E7 E5 E6 E10 E9
A medida d) raramente é aplicada	E3

Se, por um lado, essa medida intermédia talvez conseguisse colmatar uma falha que assiste a jovens com NEE que não conseguem uma resposta adequada através das medidas definidas pelo DL nº 3/2008, há ainda dois participantes que referem que os professores do ER não aplicam as ACI. Ora, se não as aplicam, não podem surtir efeito.

De um modo geral, os entrevistados opinaram que as medidas estão ajustadas, referindo um ou outro aspeto em que poderiam ser melhoradas. Por vezes, o problema está na aplicação da legislação, à semelhança do que verificamos na questão anterior, e não na legislação em si.

Elas estão ajustadas. O que é preciso é que os professores as cumpram. O Apoio Pedagógico personalizado, alíneas a, b e c, que são da responsabilidade do professor titular, não pode ser esquecido: o aluno tem que estar sentado à frente na sala, tem de ser incentivado a participar na aula e por vezes o professor nem se apercebe do aluno. Um aluno com dislexia detetada pelo professor no 3º ou 4º ano é um aluno a quem o professor não esteve atento. As ACI não são cumpridas: os professores limitam-se a retirar conteúdos e não acrescentam os objetivos intermédios. Os professores acham que é mais fácil fazer as APA mas, a meu ver, continuam a fazê-las mal: retiram

questões do teste, quando deveriam fazer um novo teste, com perguntas intermédias, mais diretivas, legendagem, correspondência e toda a matéria a avaliar. (E8)

Neste ponto, foram vários os entrevistados que focaram a falta de ajustamento da medida ACI de que beneficiam muitos alunos com NEE. O problema desta medida é que os alunos são avaliados da mesma forma que os alunos que não têm NEE, no sentido que as metas são as mesmas para todos; nas ACI devem ser introduzidos conteúdos intermédios que permitam aos alunos com NEE atingir os mesmos objetivos que os restantes alunos, daí a que sejam sujeitos aos mesmos exames terminais de ciclo, com os mesmos conteúdos. Ora, no entender de vários entrevistados, tal não é exequível e é até contraditório com todas as medidas de que beneficiam os alunos com NEE ao longo do seu percurso escolar, para adequar o currículo às limitações das suas funções do corpo e às diferenças do seu perfil de funcionalidade.

O grande inconveniente das ACI é que o aluno tem de atingir os mesmos objetivos que os outros, mesmo quando tem muitas limitações, sendo que a medida seguinte a aplicar é o CEI. Deveria existir uma medida intermédia, para evitar que os alunos se desinteressem da escola, uma vez que o CEI é uma medida muito castradora e desmotivadora para os alunos funcionais, que não conseguem acompanhar a matéria. (E7)

A medida ACI precisa ser revista, uma vez que no final o aluno com NEE tem de atingir o mesmo que os outros. Dessa forma, tenta-se ao máximo que o aluno tenha positiva, deixando de ser avaliar os conteúdos em que se sabe que o aluno não consegue. Há casos em que o aluno não consegue atingir os objetivos com ACI mas é funcional demais para beneficiar da medida CEI. (...) (E9)

Há ainda opiniões que referem que, com a introdução de obrigatoriedade de existirem limitações permanentes nas funções do corpo do aluno com NEE, há problemáticas como a PHDA que não tornam elegíveis os alunos para beneficiarem do apoio da EE, o que acaba por os desamparar na escola, uma vez que atualmente a escola não tem outra resposta mais adequada a não ser a da EE para a problemática destes alunos.

O défice de atenção e a hiperatividade não são abrangidas pelo DL nº 3/2008, logo, os alunos com estas problemáticas não beneficiam do apoio da EE, nem de qualquer outro tipo de apoio. Contudo, são referenciadas e deveriam ter o apoio da EE, por ser mais específico e a resposta mais adequada. Os critérios de elegibilidade para a EE são muito estreitos e deveriam ser mais alargados, como eram anteriormente pelo DL nº 319/91. (E1)

Há alunos que precisam de ACI mas que não têm critérios que os elejam para a EE, ficando desamparados e não conseguindo acompanhar a turma. Eram alunos que, se fossem abrangidos pelo DL nº 319/91 beneficiariam do apoio da EE. (E2)

Muitos alunos que deveriam ter outro tipo de apoio, não são elegíveis, perdendo a possibilidade de beneficiar de medidas que os ajudassem, como é o caso das APA. Sabemos que a alternativa de que beneficiam, o apoio educativo, não funciona da melhor forma. (E4)

Falta abranger os alunos que têm muitas dificuldades devido a Hiperatividade e Déficit de atenção, que não podem ser apoiados pela EE como necessitam: deveriam ter outro tipo de avaliação nas aulas e nos testes. No caso da medida d) Adequações no Processo de Matrícula (APM), ao dividir-se as disciplinas do ano de escolaridade em dois anos letivos, ajudamos o aluno por um lado mas prejudicámo-lo por outro: no segundo ano, perde o grupo turma e a frequência de Português ou de Matemática. É ainda muito difícil conseguir apoio a todas as disciplinas que não está a frequentar na turma. (E3)

O desajustamento da medida d) é francamente aceite por alguns Agrupamentos que não a aplicam, uma vez que o aluno perde, de dois em dois anos, a turma que o acompanha, sendo esse acompanhamento do grupo de pares essencial para a inclusão de todo e qualquer aluno. Mesmo assim, há Agrupamentos que a aplicam, preenchendo o horário do aluno com horas de apoio nas horas das disciplinas que o aluno não frequenta com a turma.

Há, por isso, opiniões que defendem a criação de uma medida intermédia, entre as ACI e o CEI.

Todas as medidas são necessárias e adequadas. Deveria existir uma medida intermédia entre as ACI e o CEI, mas não sei que dificuldades criaria para um correto enquadramento dos alunos. Por vezes, os professores não cumprem as medidas dos alunos com ACI: dizem que são preguiçosos e que não se esforçam o suficiente e que não precisam das ACI, só porque não querem estar com o trabalho de as fazer. (E5)

É muito difícil definir, em alguns casos, se o aluno deve beneficiar de ACI ou de CEI. A elegibilidade para cada uma das medidas varia muito de escola para escola. (E6)

Há problemáticas que foram excluídas do DL nº 3/2008. Há um problema em relação à medida a aplicar aos alunos com ACI com muitas dificuldades, que são muito funcionais para beneficiar da medida CEI. Acho que deveria existir uma medida intermédia. Se há casos em que os professores facilitam a transição desses alunos e não avaliam alguns conteúdos porque os alunos não os conseguem desenvolver, há outros em que nem com ACI e APM eles conseguem. Muitos professores ponderavam a mudança para medida CEI porque os alunos não eram capazes de fazer as provas de 4º e 6º anos. Custa-me aceitar esta leviandade porque um aluno que tenha concluído a escolaridade com a medida CEI não pode concorrer a um emprego público porque não tem habilitações. Ao nível da oferta dos cursos profissionais PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação) e CEF (Cursos de Educação e Formação), os professores acabam por ser mais benevolentes na transição de ano. Só que os alunos com CEI têm de ser protegidos de algumas situações que ocorrem nestes cursos, daí não serem encaminhados para lá em muitos casos. Penso que deveriam ter acesso a um currículo muito simplificado, correspondente ao antigo Currículo Escolar Próprio do DL nº 319/91. (E10)

3.3.3. Influência da medida CEI no processo de inclusão e Transição para a Vida Ativa

Quando questionados sobre a influência da medida CEI no processo de inclusão e TVA (Tabela 14), cinco participantes não puderam opinar, uma vez que não tinham ainda experiência profissional com alunos nessa situação. Dessa forma, os dados centraram-se nas críticas à aplicação da medida CEI.

Tabela 14- Influência da medida CEI no processo de inclusão e TVA

A funcionalidade é bem trabalhada para uma boa TVA	E5
Há professores do ER que consideram que os alunos com CEI não devem ir à sala de aula	E1 E5
O desenvolvimento das áreas funcionais na escola nem sempre é contextualizado por falta de recursos materiais	E1
Dificuldade em conseguir locais onde o aluno faça o PIT	E3 E9
Aplicação muito precoce da medida CEI com falta de rigor	E2 E6 E10
Dificuldade no acesso ao emprego público dos alunos com medida CEI	E10
A TVA raramente acontece, pois a inclusão social é difícil	E9

No geral, a tónica centra-se sobre o facto de ser uma medida muito restritiva, mas que, no fundo, é bastante aplicada (e, em alguns casos, muito precocemente), logo, há muitos alunos com essa medida a quem não é dada uma resposta de acordo com o que a lei prevê: há professores do ER que consideram que, se o currículo desses alunos é específico, não devem ter aulas com a turma.

Os alunos com CEI têm um currículo muito próprio e os professores acham que não têm que ir à sala de aula, quando eles têm por vezes áreas fortes que lhes permitem acompanhar os conteúdos da turma, se formos ao encontro dos seus interesses. Podemos criar as estruturas para esses alunos poderem transitar as competências para a vida diária. Na escola podemos desenvolver as competências funcionais, mas nem sempre contextualizadas, porque a criação dessas estruturas envolve custos monetários. Essas estruturas permitiriam que o currículo fosse mais inclusivo. (E1)

Relativamente ao acompanhamento do PIT e na TVA, há participantes que referem a importância da articulação com o meio e o entendimento com o aluno sempre que possível, na escolha de um ambiente profissional que vá ao encontro das suas expectativas.

O sucesso da TVA depende se se consegue um local com condições para que o aluno faça o PIT, o que nem sempre é possível, devido às opções disponíveis no meio e à existência de transportes. A TVA é mais positiva quando consegue ser trabalhada numa instituição. (E3) Há uma preocupação na minha escola em tentar que os alunos façam o PIT numa área de acordo com as expectativas do aluno. (E4)

Acho que deve ser a coordenadora da EE a acompanhar os alunos com PIT, uma vez que conhece melhor o meio em que está inserida a escola e as empresas circundantes. Eu, como contratada, tenho alguma dificuldade em fazê-lo. Na minha escola, as coisas têm funcionado mais ou menos bem. As AVD e a funcionalidade específica de cada aluno são muito trabalhadas para uma boa TVA e integração laboral. (E5)

Há ainda entrevistados que focam a questão do rigor na aplicação da medida CEI, que varia de acordo com as Direções dos diversos Agrupamentos: enquanto há Agrupamentos que não impedem a alteração para esta medida quando o aluno com NEE não está a atingir os objetivos definidos, há outros que resistem, entendendo que é uma medida muito castradora da sua inclusão e dificultadora da TVA:

Eu sou contra a aplicação da medida CEI no 1º CEB e há alunos que até no JI já têm um CEI. Há que haver mais rigor. (E2) O CEI deve ser a etapa final, pois condiciona a TVA e as bases do aluno no acesso futuro ao emprego. Quando beneficia dessa medida, o seu currículo deve abranger áreas pensadas tendo em conta o desenvolvimento da criança e a sua inclusão: sala Snoozelen, natação, etc. (E8)

Muitas vezes, os alunos só frequentam duas ou três disciplinas com a turma, dificultando o seu processo de inclusão na escola. A prova disso é que nos CT não tratamos de assuntos ligados aos alunos com NEE. O DT admite não conhecer bem o aluno porque vai a poucas aulas. O professor de EE “é” DT do aluno com NEE pois é o responsável por tudo. A TVA condiciona bastante o acesso ao emprego, em particular, o público. O que nos cria um grande problema é que no DL nº 3/2008 está definido que, o aluno com NEE tem de atingir o mesmo que os outros alunos, a não ser que tenha a medida CEI. Eu digo sempre que não rotulo um aluno para depois lhe exigir o mesmo que os outros (sem NEE). Há uma pressão muito grande por causa dos exames pois os professores entendem que têm de exigir aos alunos com NEE o mesmo que aos outros. (E10)

Neste aspeto, segundo alguns entrevistados, a TVA dificilmente acontece nos moldes atuais. A escola cumpre a sua legislação, mas a inclusão social na vida pós-escolar não está bem alicerçada, perdendo-se quando termina a escolaridade obrigatória.

A TVA dificilmente acontece. Os alunos fazem o PIT nas instituições e pouco mais. Procuramos que sejam integrados em áreas para as quais mostram interesse, mas na prática, nunca são tão hábeis como quem não tem deficiência e acabam por prejudicar o lucro do patrão, pois ficam a “estorvar” no posto de trabalho. A verdadeira inclusão social é difícil, pois quando acabam a formação na instituição, ficam em casa, com a família. (E9)

Segundo um participante, é fácil constatar que existe um impedimento no acesso ao emprego público de um aluno com a medida CEI que não tem certificado de habilitações no final da escolaridade:

Muitos professores ponderavam a mudança para medida CEI porque os alunos não eram capazes de fazer as provas de 4^o e 6^o anos. Custa-me aceitar esta leviandade porque um aluno que tenha concluído a escolaridade com a medida CEI não pode concorrer a um emprego público porque não tem habilitações. (E10)

Por outro lado, os dados mostram que nem sempre é fácil conseguir com que o aluno desenvolva a sua funcionalidade na escola, pela inexistência de espaços que contextualizem essas áreas. Adicionalmente, há dificuldades em conseguir encontrar um local onde o aluno desenvolva o PIT de acordo com as suas expectativas e que seja viável em termos de transporte e adequação ao seu perfil de funcionalidade. No geral, a visão sobre a inclusão e a TVA que é conseguida com este estudo não se afigura positiva.

3.3.4. Barreiras legislativas à inclusão

Relativamente a este tópico, para além dos *rankings* e da medida CEI, constata-se que a principal barreira legislativa à inclusão identificada nos dados

recolhidos (Tabela 15) foi a não abrangência da PHDA e outras problemáticas pelo DL nº 3/2008 (seis participantes), à qual se segue, com peso significativo, a falta de recursos humanos (quatro participantes).

Tabela 15– Barreiras legislativas à inclusão

Falta de recursos humanos	E3 E4 E5 E8 E9
A medida CEI não é inclusiva	E10
Os <i>rankings</i> e a visão quantitativa da Escola	E7
PHDA e outras problemáticas deveriam ser abrangidas pelo DL nº 3/2008	E1 E3 E6 E2 E4 E7 E10

A maior parte dos entrevistados considera que a maior barreira à inclusão prende-se com a contratação de recursos humanos para a EE. A falta desses recursos humanos agudiza-se quando os alunos com medida CEI não têm quem os apoie em sala de aula, pelo menos numa fase de inclusão inicial, acabando por ser excluídos. Mas, como vimos anteriormente, se os professores do ER adequarem os processos de ensino-aprendizagem a esses alunos, eventualmente esse apoio individualizado poderá não ser necessário.

A falta de recursos humanos. Os professores titulares têm um Programa tão extenso que compromete a dedicação ao aluno com NEE que está na sua aula. (E4)

Noto falta de sensibilidade por parte da Direção da escola para articular com a EEE. Não há entendimento quando tentamos dialogar. Há legislação adequada para a existência de inclusão, mas não temos meios para a concretizar, nomeadamente, recursos humanos e equipamentos. (E5)

A contratação dos recursos humanos para a EE. O professor de EE é contratado para dar resposta a um sem número de casos que não é possível. A legislação é muito difícil de por em prática. Na TVA é muito difícil arranjar um local sem ser uma instituição com centro de formação que aceite o aluno para fazer o PIT. Faltam recursos, como técnicos para apoiarem os alunos. No final na TVA, há apenas o CAO, que não serve para todos os casos. (E9)

Seguidamente, a questão dos alunos com CEI frequentarem poucas disciplinas com a turma foi também um dos aspetos referidos como obstáculo à inclusão, havendo um entrevistado que focalizou a questão nos alunos com essa medida que frequentam o ES.

No nível secundário, acho que os alunos com CEI deveriam frequentar mais disciplinas com a turma. Há disciplinas que frequentam fora da turma que podiam frequentar com a turma, com apoio que não o da EE, para os proteger da exposição perante os colegas. Quando o aluno não se sente bem na turma, as coisas não correm bem: não gosta, não se esforça, não há ligação, não há inclusão. (E3)

A promoção de uma escola inclusiva depende de cada realidade, começando pela equipa diretiva que define a cultura da escola. A única barreira legislativa é a relativa a alunos com CEI. (E10)

Os entrevistados consideram que, se os alunos com problemáticas específicas que afetam o seu sucesso escolar não forem apoiados pela EE, ficam privados de uma resposta educativa adequada, uma vez que a intervenção requer, muitas vezes, a estimulação de competências específicas que só os docentes de EE conseguem fazer de forma adequada.

Há problemáticas que foram excluídas do DL nº 3/2008. Há um problema em relação à medida a aplicar aos alunos com ACI com muitas dificuldades, que são muito funcionais para beneficiar da medida CEI. (...) Penso que deveriam ter acesso a um currículo muito simplificado, correspondente ao antigo Currículo Escolar Próprio do DL nº 319/91. (E10)

O défice de atenção e a hiperatividade não são abrangidas pelo DL nº 3/2008, logo, os alunos com estas problemáticas não beneficiam do apoio da EE, nem de qualquer outro tipo de apoio. (E1)

O *ranking* das escolas foi também referido como uma barreira, no sentido em que incentiva uma cultura ligada à avaliação quantitativa que dificulta a inclusão.

Os *rankings* são uma barreira: a tendência de apurar quem tem o melhor resultado e a melhor classificação. A melhor escola pode não ser inclusiva. O bom professor é o que consegue cativar o aluno e levá-lo a interessar-se pela escola. Esse trabalho não é valorizado. A obsessão com a avaliação, a fiscalização e com colmatar as dificuldades não é construtiva. (E7)

3.3.5. Constrangimentos do professor de EE para a inclusão

Finalmente, relativamente aos principais constrangimentos sentidos pelo professor de EE na sua prática para a inclusão, constata-se uma enorme diversidade (Tabela 16). Contudo, os dois principais foram, por um lado, a falta de articulação com os colegas do ER e, por outro, o desinteresse da Direção pelo trabalho desenvolvido pela EEE.

Tabela 16- Constrangimentos do professor de EE para a inclusão

Falta de sensibilidade dos professores do ER	E1 E6 E3 E5
Desvalorização do trabalho do professor de EE pelos professores do ER	E4 E8 E5 E10
Preconceito	E6 E5
Falta de articulação com os colegas do ER	E8 E9 E7 E9 E10
Demasiada responsabilização do professor de EE pelo aluno com NEE	E8 E9 E5 E10
Preocupação demasiado quantitativa da escola	E10 E6 E7 E8 E9
Desinteresse da Direção pelo trabalho desenvolvido pela EEE	E10 E3 E5 E7 E9
Elevado número de alunos a apoiar pelo professor de EE	E8 E9

Como já foi evidenciado, a principal consequência para a inclusão dos alunos é o facto de, não sendo cumpridas as ACI pelos professores do ER nem adequado o processo de ensino-aprendizagem ao perfil de funcionalidade de cada um dos alunos com NEE, as medidas educativas aplicadas não surtirão efeito. Consequentemente, poderá ser-lhes aplicada uma medida mais

restritiva, que castrará ainda mais a sua inclusão. Foram descritas durante as entrevistas algumas batalhas nos CD/CT para que sejam esgotadas todas as metodologias possíveis, tendo em vista o sucesso escolar do aluno.

A maior parte dos professores sustentou a opinião de que o maior constrangimento se prende com a dificuldade em articular com pessoas que não têm sensibilidade para as questões ligadas à EE, sejam eles professores ou alunos.

A falta de sensibilidade por parte dos professores, que constitui a grande barreira para a inclusão. (E1)

Podem ser os próprios colegas, do ER, que não compreendem nem valorizam o trabalho da EEE. (E4)

O preconceito. O meio socioeconómico, em que a “pobreza” de espírito das famílias faz com que resistam às medidas inclusivas e ao trabalho que pretendemos fazer. (...) A falta de abertura dos professores titulares, principalmente os do 2º e 3º ciclos é também um constrangimento. (...) Nós é que temos que procurar o professor titular para tentar fazer com que o aluno beneficie realmente das medidas da EE e seja incluído. Eles não nos procuram. Eu tenho vindo a mudar a atitude de alguns professores titulares com quem trabalho ao longo deste ano, mas não de todos. Ainda há muitos professores do regular que me dizem que a inclusão é uma utopia. (E5)

Se os professores do ER tivessem uma melhor formação e sensibilidade para as dificuldades do aluno, talvez não fossem necessários tantos professores de EE. (E6)

(...) A forma como é visto pelos professores do ER, que nem sempre é positiva, em particular, na sala de aula. Não entendem que é uma pessoa que está na sala de aula para ajudar o professor titular, o aluno com NEE e os próprios alunos da turma. É uma grande dificuldade articular com os professores da turma, que não entendem que o trabalho do professor de EE incide sobre áreas específicas da EE como a atenção, concentração, organização do pensamento do aluno e não as áreas disciplinares específicas. A coordenação do PEI é o professor titular, educador ou DT. Em 99% dos casos, quem elabora o PEI é o professor de EE, dando-o a conhecer a quem o coordena, que apenas o assina. (E8)

(...) A falta de articulação dos professores das disciplinas que não nos facultam atempadamente a matéria que vão lecionar faz com que o apoio individualizado se perca. Esse apoio deveria ser dado por um professor da disciplina e não pelo da EE. (...) (E9)

Os professores do ER são muito pressionados com os exames a que os seus alunos são sujeitos e com os *rankings*, e vêem os alunos com CEI como um “problema” que perturba o trabalho na turma. Daí a necessidade de a Direção impor diretrizes a toda a comunidade para aceitar e envolver os alunos com CEI nas atividades. A preocupação é ter bons resultados. (E10)

Eu sou contra o mérito individual. Deveria ser em grupo. Assim, por mim, tudo bem: a melhor turma, o trabalho em equipa. Valoriza-se o trabalho individual e não o trabalho em equipa. (E2)

A grande barreira é os professores do ER. Pode também ser a falta de sensibilidade da Direção para as questões da EE. Podem também ser os AO, pelo mesmo motivo. O apoio da EEE e a formação são fatores essenciais para a sensibilização e, conseqüentemente, para o sucesso. (E3)

A par da opinião do participante 3, houve mais entrevistados que referiram que a falta de envolvimento da Direção condiciona o trabalho desenvolvido pela EEE em prol da inclusão.

(...) A importância atribuída pela Direção ao trabalho da EEE e aos restantes professores do Agrupamento. (E7)

O facto de a Direção não se interessar pelo trabalho desenvolvido pela EEE. (E9)

Interligando os dois constrangimentos, a Direção tem aqui um papel preponderante: caso tenha um enfoque direcionado para a inclusão dos alunos, entenderá que o aluno não pode ser responsabilizado pelo seu insucesso, logo, não permitirá a alteração da medida educativa. Caso haja o referido desinteresse da Direção pelo trabalho desenvolvido e pela EE em geral, não existirá mudança na cultura escolar em prol da inclusão e alunos com NEE continuarão a ser excluídos, sem um atendimento adequado ao seu perfil de funcionalidade e responsabilizados por um processo que não é da sua responsabilidade.

Outra questão que dificulta o trabalho desenvolvido é a da burocracia que o professor de EE tem a seu cargo relativa aos alunos com NEE, que lhe diminui o tempo disponível para trabalhar efetiva e diretamente com os alunos.

Se os professores do ER tivessem mais tempo para fazer cumprir as ACI, essa medida surtiria um melhor efeito. Têm muitas turmas, muitos alunos e muitas horas letivas. A componente não letiva que servia para os professores conversarem sobre os seus alunos na escola, está a desaparecer. Não há tempo nem espaço para planear em conjunto a intervenção nos alunos com NEE. A preocupação do professor do ER é cumprir com o que lhe é pedido, dentro do prazo estipulado. Não há um enfoque na qualidade do seu trabalho. (E6)

A burocracia excessiva a que a EEE está sujeita. (E7)

A par da burocracia, o elevado número de alunos com NEE a apoiar foi referido com outro dos constrangimentos com que o professor de EE lida.

O número elevado de alunos que o professor de EE tem que apoiar. (E8)

O elevado número de alunos que o professor de EE tem para apoiar, não permite que seja feito o apoio individualizado. Não há tempo para trabalhar as competências específicas com alunos com ACI.

A falta de articulação dos professores das disciplinas que não nos facultam atempadamente a matéria que vão lecionar faz com que o apoio individualizado se perca. Esse apoio deveria ser dado por um professor da disciplina e não pelo da EE. (E9)

CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, procederemos à discussão dos resultados obtidos, quer através da análise da relação existente entre os dados recolhidos e os objetivos que motivaram esta investigação, quer através da comparação dos mesmos resultados com as conclusões de investigações de outros autores, tendo em conta a problemática norteadora deste estudo: as práticas inclusivas nas escolas.

Retomando a questão que motiva esta investigação – “Qual o papel do professor de EE na construção da escola inclusiva?” – e alargando-a aos professores entrevistados, os dados recolhidos indicam que, de um modo geral, a inclusão é difícil de ser operacionalizada quando há demasiados alunos para apoiar.

Na perspetiva de inclusão defendida por Nunes e Madureira (2015), López (2012, citado por Nunes & Madureira) e Ainscow, Both e Dawson (2006), a educação inclusiva exige que os professores e escola desenvolvam práticas pedagógicas eficazes que garantam o sucesso de todos os alunos, permitindo a participação de todas as crianças na aprendizagem.

Contudo, quatro participantes revelam que a sensibilidade dos professores do ER é um fator que interfere na inclusão dos alunos, exigindo esses mais recursos humanos para que o aluno esteja sempre apoiado por um professor na execução das tarefas, as quais, aliás, nem sempre são adaptadas ao seu perfil de funcionalidade. De um modo geral, o apoio é dado por um professor da disciplina, ou pelo do EE ou por um AO.

Ora, cada um desses profissionais tem um papel a desempenhar, que não passa exclusivamente pelo apoio do aluno com NEE na sala de aula, no desenvolvimento de atividades letivas. O professor do ER é o centro da prática educativa na sala (Bautista Jiménez, 1997), assim como os AO têm o papel de auxiliar o aluno com NEE na sua autonomia (Gardou, 2009; Santos & Rodrigues, 2006) e os professores de EE de prestar o apoio de consultoria em todo o processo de inclusão (Correia, 2008b).

A falta de recursos é referida por cinco participantes como uma das condicionantes para que o número de horas que o aluno com NEE frequenta na turma seja o adequado. Dois participantes informam que os professores do

ER consideram que o aluno com medida CEI não devia frequentar a sala de aula com a turma. Como tal, o professor de EE é quem acaba por atender o aluno com NEE excluído da turma, a maior parte das vezes, em sala de apoio, em pequeno grupo. Ao fazê-lo, priva outro aluno do apoio individualizado de que poderia eventualmente estar a beneficiar. Daí seis professores de EE opinarem que o número de horas disponíveis para apoiar os alunos é insuficiente, sendo o apoio individualizado raro.

Os dados recolhidos neste estudo comprovam, portanto, as conclusões elaboradas por Dorziat (2009) no seu estudo sobre a inclusão nas escolas do 1º CEB em Lisboa, numa fase muito precoce da aplicação do DL nº 3/2008: os alunos com NEE continuam a ser delegados aos professores de EE que os atendem em sala de apoio com outros alunos com NEE, de diferentes problemáticas, perpetuando práticas segregacionistas e não trabalhando de modo colaborativo com os professores do ER, que têm

um Programa tão extenso que, por vezes, até poderíamos pensar em fazer uma atividade diferente para todos os alunos da turma, mas os professores não têm uma manhã ou uma tarde para dispensar para isso. A própria dedicação do professor ao aluno com NEE que está na sua aula é comprometida por isso [pelo Programa extenso, entende-se].
(E4)

Estes dados contrariam a teoria de Bautista Jiménez (1997) de que o professor, como centro da prática educativa, deve trabalhar em equipa, sem descarregar as suas responsabilidades noutros profissionais (Correia, 2008b; Gardou, 2009). Os professores, na opinião de Silva e Leite (2015) e de Correia (1999), dever-se-iam assumir como gestores do currículo, ao invés de meros aplicadores do mesmo.

Com efeito, a pedagogia diferenciada contempla já essa vertente, que não é adotada pelos professores que dizem não conseguir lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos. O modelo de apoio à diversidade teorizado por Correia (2008a) e o currículo compreensivo centrado no aluno (2009) implicam a autoanálise reflexiva sobre as práticas, desenvolvendo metodologias concertadas, em equipa, tendo em vista o sucesso de todos os

alunos (Silva & Leite, 2015; Barral, 1998, citado por Molina Saorin, 2009), mas os professores, por falta de tempo, sensibilidade, formação ou conhecimento, não o fazem.

Também se confirmam as conclusões obtidas por Lourenço e Leite (2015) no seu estudo sobre a inclusão de alunos com PEA na sala de aula que, sujeitos às mesmas dinâmicas de aprendizagem que os outros alunos, assentes num modelo de ensino vertical, dependente das orientações dadas pelo professor, acabam por ser excluídos, contrariando a opinião de Correia (2008b) de que o professor do ER deve esforçar-se para que o aluno com NEE permaneça na sala de aula.

Ambos os estudos confirmam a teoria de Roldão (2003, citado por Lourenço & Leite, 2005) de que o modelo unidirecional e uniformizador do método de ensino, baseando na homogeneidade das turmas e com finalidades definidas não respeita a funcionalidade dos alunos com NEE. O modelo de ensino aprendizagem tem de ser adaptado às especificidades de cada aluno, com os seus estilos, tempos e formas de aprendizagem e de avaliação diferentes.

De acordo com a conceção de Ainscow e Miles (2013), citados por Nunes & Madureira, 2015) e Font (2013, citado por Nunes & Madureira, 2013), a inclusão é um processo que se interessa pela identificação e eliminação de barreiras e que procura a participação e o sucesso de todos os alunos. O próprio DL nº 3/2008 evidencia, no seu preâmbulo “a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens”.

Ora, é evidente que os professores do ER não estão a assumir o seu papel neste processo, pelo que a intervenção do professor de EE não pode ser a de apenas o apoiar no atendimento do aluno com NEE, mas deverá ser a de tornar o professor do ER um elemento construtor da inclusão, começando por alertá-lo para a necessidade de ver o aluno no seu todo, tendo em conta o seu potencial pessoal, e não só académico (Correia, 2008b; Donnely & Watkins, 2013).

Sete participantes são da opinião de que existe falta de sensibilidade do professor do ER na sala de aula, embora apresentem um espírito inclusivo fora dela. Desta forma, pela exigência da adequação do processo de ensino aprendizagem ao perfil de funcionalidade do aluno, o professor acaba por não ser sensível à problemática do aluno e acaba por excluí-lo, a fim de poder continuar com a sua prática, sem perturbar o seu modelo ideal de turma, que lhe permite cumprir as suas expectativas letivas (Silva & Leite, 2015).

Os dados recolhidos neste estudo concordam com as conclusões de Silva e Leite (2015), no sentido em que o professor do ER aceita a inclusão do aluno com NEE do ponto de vista da socialização, mas apresenta justificações externas à sua prática para o insucesso destes alunos: as características dos alunos, as condições das escolas e a ausência de formação.

Esta falta de reflexão sobre a própria prática docente e a ausência de partilha de ideias entre todos os elementos da comunidade educativa vão contra o que Molina Saorin (2009) e Mantoan (citada por Sampaio, 2013) consideram essencial. Esta situação confirma o que nos descreve Correia (2008a) relativamente ao ambiente que se vive atualmente nas escolas: professores que não trocam ideias e que trabalham individualmente. Os dados recolhidos nesta investigação mostram que isso também acontece nos Agrupamentos envolvidos neste estudo:

Os professores têm muitas turmas, muitos alunos e muitas horas letivas. Aquilo que se chama de componente não letiva e que servia para os professores conversarem sobre os seus alunos na escola, está a desaparecer. Não se consegue tempo nem espaço para planear em conjunto a intervenção nos alunos com NEE. Isso não é promotor da inclusão. A própria atenção suplementar do professor que se pretende para com um aluno durante a resolução de uma ficha não é possível, devido ao número alargado de alunos por turma. O ritmo a que o professor do regular é sujeito não lhe permite, por exemplo, fazer as adaptações de uma ficha a aplicar a um aluno com NEE. Apenas risca o número de questões. A falta de sensibilidade e de formação (na sua formação inicial) também dificultam esse trabalho. A preocupação do professor do regular é cumprir com o que lhe é pedido, dentro do prazo estipulado. Se pensou no que fez, por exemplo, nas planificações das ACI? Não sei. Apenas cumpriu. O colega tinha que entregar até a data "x". Não há tempo para discutir as

questões ou a qualidade do trabalho, não há tempo para pensar, apenas para cumprir as tarefas. (E6)

Mais uma vez, cabe ao órgão diretivo incentivar os professores a trabalhar colaborativamente, tendo em vista a inclusão de todos os alunos (Correia, 1999; 2008a), dando tempo para tal, por exemplo, através de um período semanal para os professores reunirem e articularem. Há, pelo menos, um dos Agrupamentos, onde trabalha um dos entrevistados, em que isso acontece:

A nossa escola tem à quarta-feira duas horas à tarde em que os professores de EE estão disponíveis para articular com todos os professores dos CT. Se me perguntares “São muitos os professores que vos procuram?”, não, são quase sempre os mesmos, os mais interessados. (E10)

Desta forma, retomando outra das questões que motivaram esta investigação – se o professor de EE deve ser um facilitador da inclusão ou um potenciador das competências específicas dos alunos com NEE – consideramos que, uma vez que o conceito de inclusão ainda não está enraizado na comunidade educativa, é premente que se insista primeiro na inclusão do aluno na turma, procurando criar sentimentos de pertença e união com os seus pares (Correia, 2008a).

Tendo em conta os resultados dos dados recolhidos, que confirmam que a EEE trabalha com o objetivo comum que é a inclusão, creio que terá aqui um papel fundamental no apoio dos professores do ER na criação da escola inclusiva, por exemplo, através da sensibilização e da formação na área das NEE. O apoio individualizado dentro da sala de aula poderia ser reduzido, caso houvesse uma adequação das atividades propostas pelo professor do ER ao perfil de funcionalidade do aluno com NEE incluído na sala de aula.

A adequação potenciaria as competências dos alunos, no sentido em que o desenvolvimento motivá-los-ia para o cumprimento de novas tarefas. O desenvolvimento de atividades adaptadas ao perfil de funcionalidade do aluno, com a ajuda de um aluno tutor, através de um método de pedagogia diferenciada, que passaria eventualmente pelo apoio do aluno com NEE pelos

seus colegas, em pares ou pequeno grupo (Lourenço & Leite, 2015; Tavares & Sanches, 2013), são algumas estratégias possíveis que reduziriam a necessidade de recursos humanos para apoiar o aluno com NEE e que permitiriam uma real adaptação dos conteúdos ao seu perfil de funcionalidade.

Creemos que, neste ponto, seria importante salientar a opinião de E8 sobre a inclusão dos alunos em sala de aula:

Em relação a alunos com autismo mas com comportamento disruptivo, eu costumo dizer que quando a sua liberdade interfere demasiado na liberdade dos colegas, temos de saber gerir para procurar encontrar um equilíbrio entre o número de horas que frequenta a turma regular e o tempo que frequenta a UEEA ou participa em atividades extracurriculares para que se possa privilegiar de forma natural a sua inclusão. Cada caso é um caso. (E8)

A situação em que o comportamento do aluno com NEE é utilizado para justificar a sua exclusão é amplamente relatada pelos professores do ER que não entendem que o facto de o aluno estar na sala de aula sem objetivo é o motivo que leva muitas vezes ao surgimento do comportamento disruptivo, o que não é específico dos alunos com NEE. De resto, tendo em conta a análise dos dados resultantes do nosso estudo, o aluno com NEE deve estar incluído ao máximo na sala de aula, excetuando casos muito pontuais em que a inclusão não esteja a ser benéfica.

Retomando a questão da colaboração, e a par do que foi evidenciado sobre o trabalho desenvolvido na classe regular, sete participantes revelam que os professores e técnicos trabalham de forma cooperativa dentro da EEE, colaboração essa que surge como requisito para a planificação de uma intervenção eficaz (Correia, 2008a). Contudo, há referências à falta de articulação com os técnicos do CRI, a uma articulação que é feita exclusivamente com o professor titular ou DT e três participantes indicam que o professor de EE acaba por ser o responsável pelo aluno com a medida CEI.

Cabe à Direção da Escola o importante papel de sensibilizar os encarregados de educação e demais elementos da comunidade educativa, de forma a que a inclusão possa ser entendida como benéfica para todos e o

único meio de orientação da escola atual (Correia, 2008; Correia, 2003; Mantoan, s. d., citado por Sampaio, 2013). O facto de a inclusão decorrer de uma imposição legal condiciona a sua aceitação e subsequente eficácia por parte dos intervenientes no processo (Ferreira & Ferreira, 2004; Skliar, 2001, citados por Dorziat, 2009), sendo que se considera que a EEE tem aqui um papel importante na sensibilização dos agentes inclusivos, com estratégias desmistificadoras de alguns preconceitos sobre a deficiência, que passam pela divulgação de casos de alunos com NEE que obtêm sucesso em diferentes áreas (Gardou, 2009).

De facto, os dados dos entrevistados que trabalham no Agrupamento de referência servem de prova ao teorizado por Gardou (2009): todos mostram que o facto de a Direção ter formação específica na área das NEE é um fator que influencia positivamente a gestão de recursos humanos e materiais para a EE. Sete participantes salientam a influência exercida pela Direção na motivação dos professores, provando que um enfoque na inclusão determinará toda a cultura da Escola nesse sentido.

A questão da formação remete-nos para a necessidade da comunidade educativa investir em formação específica na área das NEE, em particular os profissionais que lidam mais diretamente com os alunos (CNE, 1994). Dois participantes consideram que esta é uma das preocupações do professor de EE, sentida em particularmente em relação aos AO que, por vezes, ainda olham para os alunos com NEE de uma forma que não potencia o seu desenvolvimento: limitam-se ao tal olhar de compaixão que não se centra nas capacidades funcionais do aluno.

A falta de formação do professor do ER é referida como uma falha grave a colmatar, já evidenciada por diversos estudos (Relatório Mundial sobre Deficiência, 2011; Molina Saorin, 2009; Gardou, 2009), mas é algo que persiste. É de salientar que a definição das medidas educativas é da responsabilidade do CD/CT, tal como indicam oito entrevistados. Contudo, cinco participantes referem que, a par dessa situação, há falta de envolvimento dos intervenientes neste processo, acabando por ser o professor de EE a levar a cabo essa definição, informando apenas os restantes elementos (Silva & Leite, 2015).

Note-se que deveria ser o educador/professor titular/DT o responsável pelo PEI do aluno, mas estes justificam a falta de formação na área para a sua desresponsabilização (CNE, 2014; Silva & Leite, 2015). Não obstante, quando os resultados acadêmicos do aluno com NEE não são satisfatórios, o CD/CT tende a forçar a alteração da medida educativa para outra mais restritiva, com base nos mesmos.

Relativamente à questão de a legislação ser ou não promotora da inclusão, seis participantes defendem a opinião de que a legislação é inclusiva, mas que nem sempre é aplicada. Como referem dois participantes, as pessoas é que fazem a inclusão e, como já vimos, se as pessoas não são capazes de o fazer, há que agir para que seja feita a mudança (e aqui evidencia-se o papel fundamental da Direção na promoção do processo inclusivo).

Os resultados do nosso estudo mostram, igualmente, que cinco professores entrevistados consideram que deveria existir uma medida intermédia entre as ACI e o CEI, de forma a responder aos alunos com alta funcionalidade, mas com muitas dificuldades em atingir os mesmos objetivos programáticos que os outros alunos. Na verdade, a aplicação da medida CEI, é uma das grandes preocupações dos entrevistados, sendo, inclusive vista como uma barreira legislativa, castradora do futuro dos jovens que beneficiam dela, a diversos níveis. Alguns participantes salientam que esta medida é, muitas vezes, aplicada precocemente, com falta de rigor, baseando-se, por exemplo, na aplicação das provas de final de ciclo, nas quais os professores preveem que os alunos não conseguem obter sucesso. Tendo em conta a especificidade dos alunos com NEE, não faz sentido sujeitá-los a uma prova estandardizada, que não é justa para com as suas limitações (*Roehrer Institute Toronto, 2004, Perrenoud, 2008, Bolt & Roach, 2009, citados por Colôa & Santos, 2015; CNE, 2014*).

Um dos entraves que a aplicação da medida CEI impõe ao aluno com NEE reside nas aulas que o aluno frequenta com a turma. A definição da carga horária explícita pelo ponto 5 do artigo 3º da Portaria nº 201-C/2015 de 10 de julho indica que “não poderá ser inferior à prevista, na escola, para o nível de ensino que o aluno frequenta”, sendo uma norma vaga, deixando a sua definição à responsabilidade da Direção da escola, uma vez que, na

elaboração do horário do aluno com CEI, serão escolhidas as disciplinas que o aluno frequenta na turma. Tendo em conta o perfil de funcionalidade dos alunos, observou-se nos dados recolhidos neste estudo que é comum optar-se pela frequência das disciplinas mais práticas, sendo que as de cariz mais teórico são lecionadas em sala de apoio.

O ponto 1 do artigo 6º da mesma Portaria esclarece que “as disciplinas da formação académica do currículo são distribuídas, preferencialmente, pelos docentes do grupo de recrutamento respetivo com perfil adequado ao trabalho a desenvolver com os alunos”, sendo que o “perfil adequado” varia de acordo com a sensibilidade do elemento da Direção que escolhe o docente, ou outro critério que poderá ser menos qualitativo. O ES, com elevada diversidade disciplinar, exige ainda mais rigor na adaptação de estratégias adaptadas ao perfil de funcionalidade do aluno para que obtenha sucesso (Molina Saorin, 2009; Matos & Salgueiro, 2013), pelo que a escolha dos professores deve ser feita de forma muito consciente. Note-se ainda que as disciplinas de cariz mais prático no ES tendem a resumir-se, dependendo do curso optado pelo aluno, à frequência da disciplina de Educação Física. No caso de alunos com uma deficiência física, estes poderão não frequentar nenhuma aula com a turma.

Uma das inovações que o DL nº 3/2008 apresenta é o PIT, que operacionaliza a transição dos alunos para a vida pós-escolar. Os dados recolhidos confirmam o parecer do CNE (2014) de que o processo não está a ser desenvolvido da forma mais favorável para os alunos que beneficiam da medida CEI. Os dados recolhidos revelam que, por um lado, é aplicada a medida CEI muito precocemente aos alunos, castrando o seu futuro, muitas vezes com base em critérios que não os da funcionalidade global do aluno - ao contrário do que preconiza Schaffner e Buswell (1996, citados por Correia, 2008a); por outro, há ainda dificuldade em conseguir locais onde os alunos possam levar a cabo o PIT de acordo com as suas expectativas e funcionalidade e nem sempre se consegue contextualizar o desenvolvimento das áreas funcionais na Escola em espaços adequados dentro da Escola.

Segundo os entrevistados, a principal barreira à inclusão prende-se com as problemáticas que não são abrangidas pelo DL nº 3/2008 para beneficiar do apoio da EE, deixando os alunos que as apresentam sem o apoio necessário

(CNE, 2014), o que, com o tempo, acaba por aumentar ainda mais o seu desfasamento relativamente aos outros alunos, acentuando uma limitação que poderia ser minorizada de início.

No 1ºCEB, existe o apoio socioeducativo que não é dado nos moldes em que deveria ser dado, uma vez que o professor destacado para tal é, normalmente, solicitado para outras tarefas (por exemplo, de substituição de outro professor quando falta, acabando por deixar o aluno que apoiava sem ajuda). Neste aspeto, retomemos a opinião de Colôa e Santos (2015) que notam que, no DL nº 3/2008, a tónica se centra sobre as questões ligadas à elegibilidade, provando que há uma preocupação quantitativa no número de alunos elegíveis para beneficiar de medidas da EE, em detrimento da qualidade do atendimento de que beneficiam (Santos & Rodrigues, 2006; Serrano, 2008, citado por Coelho, 2013), pelo que ausência de uma resposta da EE a estes casos de alunos que ficam desamparados possa prender-se com essa limitação no número de alunos apoiados por medidas do DL nº 3/2008.

Na realidade, os alunos com NEE (Correia, 2008a) são os que apresentam condições específicas que os fazem necessitar de apoio durante todo ou parte do seu percurso escolar, algo que não é contemplado pela legislação atual: o aluno tem de possuir limitações significativas de carácter permanente, avaliadas por recurso à CIF, pelo que não é possível apoiar pela EE alunos com limitações transitórias ou ligeiras, como o era anteriormente, pelo DL nº 319/91.

Finalmente, no que toca aos principais constrangimentos sentidos pelos professores de EE na sua prática em prol da inclusão, os dados distribuíram-se por três aspetos: (i) a falta de articulação do professor de EE com os professores do ER; (ii) a preocupação demasiado quantitativa da escola; (iii) o desinteresse da Direção pelo trabalho desenvolvido da EEE. São estes os fatores que determinam o papel do professor de EE, no sentido de ser mais o de apoiar diretamente os alunos em sala de aula para que não sejam excluídos, do que o de fornecer meios aos professores do ER para que sejam capazes, eles próprios, de conduzir o processo de inclusão dos seus alunos com NEE.

Procurando agir sobre estes principais constrangimentos, para que o papel do professor de EE seja o de apoiar direta mas também indiretamente os intervenientes no processo de inclusão, consideramos que a ação do professor de EE deva recair, primeiramente, sobre a Direção, uma vez que o seu papel importante na definição da cultura inclusiva da escola influencia de forma mais marcada todo o processo. Essa ação deve incidir, primeiramente, sobre a sensibilização e formação, a par do que é feito no Agrupamento de referência, uma vez que é aquele onde os dados são mais favoráveis no que concerne ao espírito inclusivo e à qualidade do trabalho que é desenvolvido pela EEE. Fazer com que a Direção se interesse pela EE é, sem dúvida, o trabalho mais complicado, mas o que certamente produzirá mais e melhores frutos.

A preocupação quantitativa da escola deve ser substituída pela qualitativa (por exemplo, através do trabalho de auto e heteroavaliação das aprendizagens globais dos alunos com NEE, dinamizada pela EEE). Esta é, a nosso ver, uma forma de fomentar o trabalho colaborativo com os professores do ER, sendo que o papel do professor de EE poderia deixar de ser tanto o de apoiar em sala de aula os alunos com NEE, mas mais o de desenvolvimento de competências específicas, através do apoio individualizado a alunos com NEE e do trabalho de apoio indireto com os professores do ER, na criação de metodologias e estratégias adequadas ao perfil de funcionalidade de cada um dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A escola inclusiva somos todos nós e cada um a cooperar para uma escola mais justa, mais humana, em que cada um tem um espaço e um tempo que são seus para usufruir e partilhar”. (Sanches, 2001, p. 93, citado por Tavares & Sanches, 2013, p. 314)

Em termos globais, e tendo em conta os dados recolhidos que caracterizam o exercício de funções do professor de EE, podemos considerar que o principal constrangimento com que se depara é o número de alunos com o qual tem que trabalhar: ele é muito superior ao que deveria ser. Consequentemente, o número de horas de apoio individualizado de que cada aluno beneficia a fim de desenvolver as competências específicas da EE (estimulação cognitiva, atenção, memorização, etc.) é reduzido, sendo, em muitos casos, inexistente. O professor de EE tem de agrupar os alunos em pequenos grupos heterogêneos no que toca ao perfil de funcionalidade próprio de cada aluno, comprometendo a qualidade do apoio que presta.

Por outro lado, o professor de EE é solicitado a apoiar diretamente alunos em sala de aula ou fora dele, no ensino de áreas disciplinares específicas em que não é especialista, comprometendo, mais uma vez, a qualidade do apoio prestado. Essas áreas específicas deveriam ser apoiadas por professores das disciplinas, individualmente.

Outra questão que condiciona estas duas é a forma como os professores do ER desenvolvem o trabalho relativo aos alunos com NEE. Fruto de demasiadas responsabilidades escolares, a maior parte delas de teor quantitativo e não qualitativo (Sampaio, 2013), levam a que a preocupação do professor do ER seja sobre o cumprimento do currículo e os bons resultados dos seus alunos, excluindo destes os dos alunos com NEE, remetendo-os para o apoio do professor de EE (Dorziat, 2009; Correia, 1999).

O número de horas que o aluno frequenta na turma acaba, em muitos casos, por ser insuficiente para a sua inclusão, fruto das práticas educativas desarticuladas dos professores do ER, que não têm em conta o perfil de

funcionalidade dos alunos com NEE (Nunes & Madureira, 2015; López, 2012, citado por Nunes e Madureira, 2015).

Apesar da disponibilidade do professor de EE e da EEE em apoiar diretamente o professor do ER na elaboração do PEI e das ACI (Correia, 2008b; Gardou, 2009), os professores do ER continuam a indisponibilizar-se para essas funções, alegando a falta de tempo e de formação (Lourenço & Leite, 2015; Molina Saorin, 2009; Gardou, 2009). Como tal, a falta de recursos é um dos pontos largamente evidenciados pelos dados recolhidos, recursos esses que são proporcionais à sensibilidade dos professores relativamente à inclusão: quando mais sensíveis forem, menos recursos serão necessários. Ao invés de diversos estudos de vários autores e da própria legislação, os professores do ER continuam a não trabalhar de forma articulada, isolando-se nas suas responsabilidades e prioridades (Correia, 2008a).

Esta indisponibilidade prende-se diretamente com o facto de os professores do ER serem ou não sensíveis à inclusão dos alunos, sendo que o facto de se sentirem muito pressionados pelos resultados que se esperam que obtenham leva a se descartarem da responsabilidade sobre os alunos com NEE (Silva & Leite, 2015), talvez por existir um professor de EE que se disponibiliza a fazer o seu trabalho. Ora, o facto de o professor de EE acabar por ser responsável por funções que inicialmente não lhe são devidas, retira-lhe tempo para outras funções.

Há igualmente aspetos positivos evidenciados neste estudo: no geral, as escolas estão bem equipadas e a EEE trabalha colaborativamente em prol da inclusão, articulando com a Direção, professores, AO e encarregados de educação (Correia, 2008a).

Um dos principais constrangimentos organizacionais da EE referidos é a falta de sensibilidade da comunidade educativa, sentida sobretudo dentro da sala de aula e pelos restantes alunos. Uma tentativa de inverter esta situação passaria pela sensibilização da comunidade educativa, evidenciando casos de sucesso de alunos com NEE e pela inclusão dos alunos com NEE em mais disciplinas e atividades, junto da turma.

No que toca ao quadro político-legislativo, os professores entrevistados consideram que, no geral, a legislação é inclusiva, centrando-se as dificuldades na sua aplicação na sensibilidade das pessoas que a operacionalizam. As medidas educativas que a legislação propõe são ajustadas, excetuando a necessidade de uma medida intermédia entre as ACI e o CEI, para os alunos com alta funcionalidade mas muitas dificuldades de aprendizagem, que não conseguem acompanhar o currículo de forma a atingir os mesmos objetivos que os alunos do ER.

Os alunos com problemáticas específicas como a PHDA e outras limitações cognitivas ligeiras ou temporárias (Correia, 2008a) não são elegíveis para beneficiar do apoio da EE, não tendo a escola outra resposta capaz de colmatar as suas dificuldades, em tempo útil para o seu progresso escolar. Esses alunos acabam por acumular muitas necessidades transitórias que, sem resposta, poder-se-ão converter em permanentes (CNE, 2014).

A aplicação precoce da medida CEI com base em critérios exclusivamente académicos, ao invés de se considerar a funcionalidade global do aluno (Correia, 2008b; Donnelly & Watkins, 2013), condiciona o futuro dos alunos, ao nível social e profissional, barrando o acesso a um emprego público e prevendo uma inclusão social difícil ainda para os jovens com NEE (Cardoso, 2012, citado por Silva, 2013).

É ainda consensual entre os entrevistados a importância que a Direção imprime no trabalho desenvolvido pela EEE. Fruto da sua experiência profissional nessa área - o Diretor e a Vice-Diretora do Agrupamento de referência são especializados em EE (Ainscow, 2009; Correia, 2003 e 2008a, Gardou, 2009) - notando-se que a Direção motiva os elementos da EEE para o desenvolvimento do trabalho inclusivo, envolvendo a comunidade educativa e desenvolvendo ações de sensibilização e de formação.

As ações de sensibilização são importantes no momento anterior ao da receção de alunos com novas problemáticas, sobre as quais a comunidade não tem conhecimento. Dessa forma, pode mais eficazmente acompanhar os alunos, tendo em conta as suas especificidades. As ações de formação influem na capacidade educativa dos diversos elementos (professores do ER e AO), no

sentido de agirem de forma sensível, sem atitudes desadequadas de pena, no processo educativo e de inclusão dos alunos com NEE.

Em suma, tendo em conta as diversas conceções do conceito de inclusão que a definem como um processo (Ainscow, Both & Dawson, 2006; Ainscow & Miles, 2013, citados por Nunes & Madureira 2015; Font, 2013, citado por Nunes & Madureira, 2013) que pretende resultados, podemos afirmar que a sua operacionalização ainda apresenta várias debilidades, que se prendem com o facto de envolver pessoas de diferentes sensibilidades e com diversos papéis, que nem sempre articulam tendo em vista o sucesso do aluno com NEE.

Há limitações sociais inerentes aos pais nas quais não conseguimos agir enquanto professores de EE, mas outras internas à escola, como a Direção, professores e AO com as quais podemos planear uma intervenção concertada que, paulatinamente, sem perder de vista o objetivo da inclusão, dará frutos. É um trabalho, acima de tudo, de sensibilização e de mudança que nunca poderá ser repentina. No nosso entender, do ponto de vista da sensibilização, a inclusão tem acima de tudo a ver com compreensão e empatia que se pretendem despertar nos agentes educativos, sem esquecer a função da escola: educar.

O que pretendemos é criar mecanismos para que os jovens com NEE, excluídos de tanto, possam aceder a um lugar na sociedade, plenos de direitos. Para tal, os professores têm de adotar práticas pedagógicas eficazes para todos os alunos, de acordo com o direito básico à educação que todas as crianças e jovens têm.

No que diz respeito às limitações desta investigação, há que ter em conta as inerentes ao estudo qualitativo: a amostra recolhida neste estudo é limitada e circunscrita aos Agrupamentos onde trabalham os professores entrevistados, na zona geográfica de Entre o Douro e Vouga. Para colmatar esta limitação, procurou-se integrar resultados de investigações realizadas noutra zona do país, nomeadamente, na zona de Lisboa, a fim de podermos comparar práticas dos professores, que se revelaram comuns, independentemente da zona geográfica.

Outra limitação foi o facto de quatro dos dez entrevistados trabalharem no mesmo Agrupamento, o que poderia influenciar a análise dos dados. Contudo, creio que a única questão onde os dados foram totalmente consonantes foi na análise da influência da liderança no cariz inclusivo da escola, conclusão que foi interessante confrontar com a opinião dos restantes entrevistados, que não trabalham em Agrupamentos onde existe uma influência tão positiva da Direção no trabalho desenvolvido pela EEE.

A partir dos dados recolhidos neste estudo e tendo em conta a investigação teórica feita sobre os mesmos, considera-se que existe uma série de questões que poderiam, eventualmente, ser desenvolvidas em estudos futuros, tendo sempre em vista a inclusão dos alunos com NEE. São elas:

- quais os aspetos relativos à sensibilidade do professor que afetam diretamente a inclusão do aluno dentro da sala de aula?
- quais os aspetos quantitativos que mais interferem na exclusão do aluno com NEE da sala de aula?
- que atitudes dos diferentes membros da comunidade educativa influenciam a inclusão do aluno na Escola?
- e que aspetos são mais influenciados pela Direção na inclusão dos alunos com NEE?

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M., Both, T., & Dayson, A. (2006). What is the issue?. In A. Pollard (Ed.), *Improving schools, developing inclusion?* (pp. 11-27). New York: Routledge. Acedido a 22 de dezembro em <https://core.ac.uk/download/pdf/309634.pdf?repositoryId=3>.
- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland, & D. Barreiros (Org.), *Tornar a educação inclusiva* (pp. 11-21). Brasília: UNESCO. Acedido a 22 de dezembro de 2016, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>.
- Armstrong, F., & Rodrigues, D. (2014). *A inclusão nas escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Bautista Jiménez, R. (coord.) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- CNE (2014). Recomendação sobre políticas de educação especial. In M. Miguéns (Coord.), *Pareceres 2014* (pp. 71-84). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Coelho, C. L. M. (2013). Cenas da inclusão: modelos e intervenções em experiências portuguesa e brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 236, 125-149. Acedido a 19 de maio de 2017 em <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/07.pdf>.
- Colôa, J., & Santos, L. (2015). Da natureza do conceito de avaliação pedagógica dos alunos do 1º ciclo com necessidades educativas especiais. *Da investigação às práticas*. 5(2). 87-111. Acedido a 16 de novembro de 2016 em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v5n2/v5n2a06.pdf>.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. M. (2008a). *Inclusão e Necessidades Educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008b). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- DGIDC (2008). *Educação especial: manual de apoio à prática*. Lisboa: ME.
- DL nº 115 A/1998, de 4 de maio. Diário da República n.º 102(98 – I série-A. ME.
- DL nº 319/1991, de 23 de agosto. Diário da República n.º 193/91 - I série-A. ME.
- DL nº 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4/08 - I série. ME.
- Donnelly, V., & Watkins, A. (2013). Teacher Education for Inclusion: a collaborative approach to developing a profile of inclusive teachers. In M. S. Ferreira, M. A. Santos, C. F. Alves (Orgs.), *Sensos 6* (pp. 19-36). Porto: Livpsic.
- Dorziat, A. (2009). A inclusão das escolas no 1º ciclo de ensino básico de Lisboa: algumas considerações. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2, 269-288. Acedido a 18 de novembro de 2016 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000200007.
- Gardou, C. (2009). As situações de deficiência no processo de escolarização: quais os grandes desafios da Europa? In *Revista Lusófona de Educação*, 14, 29-41. Acedido a 16 de novembro de 2016 em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1104>.
- Léssard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Lopes, M. C. S. L.. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: APPCDM – Distrital de Braga.
- Lourenço D. & Leite, T. (2015). Práticas de Inclusão de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. *Da investigação às práticas*. 5 (2), 63-86. Acedido a 16 de novembro de 2016 em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v5n2/v5n2a05.pdf>.
- Matos, C. R. & Salgueiro, J. E. (2013). O papel das estruturas intermédias na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário. *Gestão e Desenvolvimento*, 21, 207-228. Acedido a 21 de dezembro de 2016 em http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/21396/1/gestaodesenvolvimento21_207.pdf.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Molina Saorin, J. (2009). Serão realmente especiais as necessidades educativas dos alunos e alunas? A intencionalidade do discurso. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 155-170. Acedido a 18 de novembro de 2016 em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n13/13a10.pdf>.
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da investigação às práticas*, 5 (2). 126-143. Acedido a 16 de novembro de 2016 em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/52111/1/84-172-1-SM.pdf>.
- ONU (2008). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Acedido a 22 de dezembro de 2016 em <http://www.inr.pt/uploads/docs/direitosfundamentais/convencao/ConvTxtOfPort.pdf>.
- Pereira, F., & Micaelo, M. (2013). Criar pontes para a inclusão. In M. S. Ferreira, M. A. Santos, C. F. Alves (Orgs.), *Sensos 6* (pp. 15-18). Porto: Livpsic.
- Portaria nº 201-C/2015 de 10 de julho. 1º Suplemento - I série. MEC.

- Rosin-Pinola, A. R. & Del Prette, Z. A. P. (2014). Inclusão escolar, Formação de Professores e a Assessoria Baseada em Habilidades Sociais Educativas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20 (3), 341-356. Acedido a 16 de novembro de 2016 em <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n3/02.pdf>.
- Sampaio, C. T. (2013). Aspectos psicológicos da formação do professor para a educação inclusiva. In M. S. Ferreira, M. A. Santos, C. F. Alves (Orgs.), *Sensos 6* (pp. 101-116). Porto: Livpsic.
- Silva, M. O. E. (2013). Dados de Investigação em Ciências da Educação e Artes Visuais: testemunho para a construção da Escola Inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 25, 177-192. Acedido a 21 de dezembro de 2016 em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4386/2977>.
- Silva, M. D. O., Ribeiro, C., & Carvalho, A. (2013). Atitudes e Práticas dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47 (1), 53-73. Acedido em 21 de dezembro de 2016 em <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/8496>.
- Silva, A. F., & Leite, T. S. (2015). Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório do 1º ciclo. *Da investigação às práticas*, 5 (2), 44-62. Acedido a 16 de novembro de 2016 em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5206/1/80-181-1-PB.pdf>.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tavares, C. & Sanches, I. (2013). Gerir a diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aula inclusivas. *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (1), 307-347. Acedido a 16 de novembro de 2016 em <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/2994/2409>.

UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Acedido a 22 de dezembro de 2016 em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Acedido a 22 de dezembro de 2016 em http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf.

UNESCO (2000). *Fórum Mundial de Educação: o Compromisso de Dakar*. Acedido a 22 de dezembro de 2016 em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Guião da entrevista

Esta entrevista enquadra-se na metodologia de investigação de uma dissertação de mestrado, cujo objetivo é aferir em que condições atualmente trabalham os professores de Educação Especial (EE), tendo em vista a inclusão de todos os alunos com NEE na Escola.

Não é preservado o anonimato dos entrevistados nos seus dados profissionais, uma vez que importa enquadrar o perfil da sua prática num contexto social específico, circunscrito à zona de Entre o Douro e Vouga. É preservada identidade de cada um dos entrevistados.

Todos os entrevistados concordaram com estes aspetos, tendo autorizado por escrito a gravação da entrevista e a divulgação dos dados profissionais.

I. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

1. Tempo de serviço docente
2. Tempo de serviço docente na Educação Especial (EE)
3. Agrupamento onde leciona
4. Cargos desempenhados e tempo de experiência
5. Formação profissional

II. O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA

Dimensão 1. Exercício das funções de professor de EE

- a. O número de horas de apoio atribuído aos professores é ajustado às Necessidades Educativas Especiais (NEE) de cada um dos alunos?

- b. O número de horas que o aluno frequenta na turma regular é adequado para promover a sua inclusão?
- c. O trabalho da Equipa de Educação Especial (EEE) vai ao encontro dos objetivos de inclusão dos alunos com NEE?
- d. Os equipamentos disponibilizados aos professores de EE são adequados às necessidades identificadas?

Dimensão 2. Condições organizacionais da EE

- a) Considera existir uma comunidade inclusiva e acolhedora dos alunos com NEE na escola?
- b) Na sua opinião, de que forma a liderança influencia o cariz inclusivo da escola?
- c) Em que medida o seu trabalho de apoio na EEE pode ser classificado como de apoio direto? E indireto? (como é feita a articulação com o CT, encarregados de educação, técnicos e AO)
- d) Como se chega à definição das medidas educativas a aplicar ao aluno com NEE (como é feita a articulação entre a EEE e o Conselho de Turma)?

Dimensão 3. Quadro político-legislativo

- a) Na sua opinião, a legislação atual visa a inclusão das crianças com NEE?
- b) Na sua opinião, as medidas previstas no DL nº 3/2008 são ajustadas às NEE dos alunos?
- c) Como avalia a influência da medida CEI no processo de inclusão e TVA dos alunos com NEE?
- d) Acha que existem barreiras, no atual quadro legislativo, à promoção de uma escola inclusiva?
- e) Quais os principais constrangimentos que se colocam ao professor de EE na construção da escola inclusiva?