

Isabel Maria Dias Ribeiro

# **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA BÁSICA PÚBLICA PORTUGUESA**

## **Perspectivas e Práticas Pedagógicas de Professores de Educação Tecnológica, da Região Autónoma da Madeira, face à Inclusão de Jovens com NEE**

Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique  
para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial

**Orientador: Professor Doutor António Vieira Ferreira**



Universidade Portucalense Infante D. Henrique  
Departamento de Ciências da Educação e do Património

Porto  
2008

*“O que não é porém possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projecto. As puras ilusões são os sonhos falsos de quem, não importa que pleno ou plena de boas intenções, faz a proposta de quimeras que, por isso mesmo, não podem realizar-se. A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. (...) Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. (...) Implica luta.”*

*Freire, 2000*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Professor Doutor António Vieira Ferreira, meu orientador, pela orientação metódica e perspicaz e pelo constante incentivo, confiança e disponibilidade que sempre demonstrou.

Agradeço a todos os professores da Especialização em *Educação Especial*, pelo saber e pelo forte contributo que deram para a reformulação de paradigmas pessoais.

Agradeço a todos os professores de Educação Tecnológica da Região Autónoma da Madeira que, prescindindo de algum do seu tempo, responderam ao questionário e, desta forma, tornaram possível a realização deste trabalho.

Por fim, agradeço aos meus amigos, à família e em especial ao Zé, uma palavra de agradecimento pelo incentivo, apoio e compreensão demonstrada.

## RESUMO

A escola actual encontra-se perante o desafio de responder com efectividade às *Necessidades Educativas Especiais* de uma população escolar cada vez mais heterogénea e de construir uma *Escola Inclusiva*, onde se adopte um modelo de atendimento adequado a cada um. Neste contexto, consideramos o professor um elemento chave de todo o processo, sobre o qual recaem responsabilidades acrescidas na concretização da filosofia inclusiva.

Este trabalho tem como temática central compreender e conhecer as percepções dos professores de Educação Tecnológica da Região Autónoma da Madeira, relativamente à *Educação Inclusiva*, procurando reflectir sobre as perspectivas concretas da escola, necessidades e constrangimentos dos professores. Assim, teve como objectivos recolher e conhecer informação sobre o sentir dos professores de Educação Tecnológica e o seu posicionamento relativamente à *Educação Inclusiva*. Os resultados encontrados mostram que os professores de Educação Tecnológica revelam ausência de formação no âmbito das *Necessidades Educativas Especiais*, consideram a escola e em especial a sala de Educação Tecnológica pouco preparadas para a Inclusão de alunos com NEE e revelam atitudes favoráveis à prática de uma *Educação Inclusiva*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Necessidades Educativas Especiais; Educação Tecnológica; Escola Inclusiva; Inclusão; Educação Especial

## **ABSTRACT**

The contemporary school finds itself before the challenge of answering with effectiveness to the Special Educational Needs of a school more and more heterogeneously populated, and to assemble an Inclusive School where there is adopted a model of service appropriated to each one. In this context, we consider the teacher as a key element in the whole process, on which relapse added responsibilities in the promotion of an inclusive philosophy.

This work's thematic has a major goal: to be aware and understand the perception of the Technological Education teachers the Autonomous Region of Madeira concerning Inclusive Education, trying to reflect about the concrete perspectives of the school, the needs and the constraints of those teachers. So, this work had as a main purpose to gather information about the Technological Education teachers feelings towards this issue, and understand their position regarding Inclusive Education. The results of this research show the Education Technological teachers seem to reveal formation lack in Special Educational Needs, and consider school prepared insufficient for the inclusion of Special Educational Needs student and reveal positive attitudes to the practice of Education Inclusive.

**KEY-WORDS:** Special Educational Needs; Technological Education; Inclusive School; Inclusion; Special Education;

## SIGLAS E ABREVIATURAS

### SIGLAS

AEIOT	Ano Europeu da Igualdade de Oportunidades para Todos
APECDA	Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas
APPACDM	Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Diminuídas Mentais
APPACM	Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Mongolóides
CAO	Centros de Actividades Ocupacionais
CIF	Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEEB	Divisão do Ensino Especial do Básico
DEES	Divisão do Ensino Especial do Secundário
DES	Departamento de Educação Secundária
ECAES	Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos
EE	Ensino Especial
IAM	Instituto de Assistência a Menores
IAP	Instituto de Assistência Psiquiátrica
IEFP	Instituto de Emprego e Formação Profissional
INR	Instituto Nacional para a Reabilitação, I. P.
IPSSs	Instituições Particulares de Solidariedade Social
LBPRI	Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos
PARES	Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais
PE	Programa Educativo
PEE	Projecto Educativo de Escola
PNPA	Plano Nacional de Promoção da Acessibilidade
RAM	Região Autónoma da Madeira
SADA	Serviço de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem
SNRIPD	Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência
SREC	Secretaria Regional de Educação e Cultura
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UOE	Unidades de Orientação Educativa

### ABREVIATURAS

art.	artigo
cit.	citado
ed.	edição
et al.	e outros
p.	página(s).
s/d	sem data

# SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO

## PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### **CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL – SÍNTESE HISTÓRICA E QUADRO ACTUAL**

1. Regime Autocrático
2. Regime Democrático

### **CAPÍTULO II – ABORDAGEM TEÓRICO/CONCEPTUAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

1. Conceito de Educação
2. Funções da Escola
3. Escola Inclusiva e Inclusão
4. Inclusão como Filosofia e Prática
5. Princípios da Educação Inclusiva
6. Obstáculos à Educação Inclusiva
7. Vantagens da Educação Inclusiva
8. Ideias, Representações e Atitudes dos Professores
9. Formação dos Professores

### **CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL**

1. A evolução da Educação Tecnológica em Portugal
2. Formação de professores para a Educação Tecnológica
  - 2.1. Relações Conjunturais entre Disciplina Escolar, Disciplina Académica e Formação de Professores
  - 2.2. Adequação e Integridade nos Cursos de Formação de Professores
  - 2.3. Modelos e Exemplos Curriculares na Formação de Professores para Educação Tecnológica
3. Currículo, Metodologia e Método em Educação Tecnológica
4. Educação Tecnológica versus Educação Especial

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

### **CAPÍTULO IV – PESQUISA EMPÍRICA**

1. Problemática e questão de investigação
2. Opções teóricas e metodológicas
3. Objectivos do Estudo
4. Formulação de Hipóteses
5. Procedimentos adoptados no decurso da investigação empírica
6. Limitações do Estudo
7. Dimensões de Análise

### **CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS DE INVESTIGAÇÃO**

1. Dimensão 1 – Formação dos Professores
2. Dimensão 2 – Dificuldades e Constrangimentos dos Professores de Educação Tecnológica face à Inclusão de Alunos com NEE
3. Dimensão 3 – Percepção dos Professores de Educação Tecnológica sobre a Inclusão de Alunos com NEE
4. Dimensão 4 – Atitudes dos Professores de Educação Tecnológica face à Inclusão de Alunos com NEE

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

### **BIBLIOGRAFIA**

### **ANEXOS**

---

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1 - Modelo de Mudança profissional.....</b>	<b>85</b>
<b>Figura 2 – Universo da amostra por sexo .....</b>	<b>117</b>
<b>Figura 3 – Universo da amostra por idade .....</b>	<b>118</b>
<b>Figura 4 – Universo da amostra por tempo de serviço .....</b>	<b>118</b>
<b>Figura 5 – Universo da amostra por categoria profissional.....</b>	<b>119</b>

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Distribuição da amostra por habilitações académicas.....	120
Tabela 2 – Distribuição dos professores de Educação Tecnológica por formação em NEE.....	129
Tabela 3 – Tipo de formação em NEE .....	129
Tabela 4 – Tipo de formação em NEE/Habilitações Académicas .....	130
Tabela 5 – Disciplinas/Conhecimentos adquiridos no âmbito dos diferentes tipos de formação....	131
Tabela 6 – Classificação da formação informal .....	132
Tabela 7 – Conhecimento dos Normativos legais que regulam a <i>Educação Especial</i> .....	133
Tabela 8 – Classificação da aptidão dos professores de Educação Tecnológica .....	134
Tabela 9 – Dificuldades de relacionamento pedagógico e pessoal com alunos NEE .....	136
Tabela 10 – Natureza dos constrangimentos dos professores com alunos com NEE .....	137
Tabela 11 – Dificuldades assinaladas pelos professores impeditivas da implementação da <i>inclusão</i> .....	137
Tabela 12 – Classificação da opinião dos professores sobre a <i>Inclusão</i> , na escola regular .....	139
Tabela 13 – Classificação da opinião dos professores sobre a inclusão, na sala de aula de Educação Tecnológica .....	140
Tabela 14 – Classificação da opinião dos professores sobre os recursos materiais na aula de Educação Tecnológica.....	141
Tabela 15 – Classificação da opinião dos professores sobre a colaboração do professor de <i>Educação Especial</i> .....	142
Tabela 16 – Classificação da opinião dos professores sobre as atitudes dos professores de Educação Tecnológica no trabalho individual de planificação das actividades lectivas das turmas com alunos com NEE .....	143
Tabela 17 – Classificação da opinião dos professores sobre as atitudes dos professores de Educação Tecnológica na leccionação de alunos com NEE .....	144
Tabela 18 – Classificação da opinião dos professores sobre as atitudes dos professores de Educação Tecnológica nas reuniões do Conselho de Turma face à <i>Inclusão</i> de alunos com NEE .....	146
Tabela 19 – Classificação da opinião dos professores sobre as atitudes dos professores de Educação Tecnológica nas reuniões de Grupo de Docência face à <i>Inclusão</i> de alunos com NEE .....	147

## **INTRODUÇÃO**

---

## INTRODUÇÃO

Um dos objectivos prioritários em educação é a preparação dos alunos para, no futuro, poderem participar e contribuir activamente, na construção de uma sociedade equilibrada, livre e solidária, não podendo nenhum dos seus elementos ser excluído deste desígnio nacional.

Nesta perspectiva, a *Educação Inclusiva*, nos últimos anos, tornou-se assim um tema nuclear em educação, particularmente no campo do debate ideológico ao qual não terá correspondido uma concretização no terreno, pois a sua implementação nem sempre é fácil e consensual, até porque a *Educação Inclusiva* é um conceito, relativamente ambíguo, assumindo conotações diferentes, dependendo das perspectivas e sensibilidades características de cada um. Para algumas pessoas, será uma miragem de impossível concretização, para outras uma utopia que a concretizar-se seria o ideal mas, dificilmente ou nunca conseguiremos atingir, para outros ainda será o inevitável futuro adveniente da natural evolução do pensamento societal e, para outros mais, é um compromisso, uma forma de estar e um combate quotidiano.

Apesar das divergências nos significados e para que não se perca o ideal da *Escola Inclusiva*, assumimos, desde já, a necessidade e a importância de informar e enriquecer as nossas opiniões e conhecimentos, sobre a *Educação Inclusiva*, discutir os valores que ela advoga e conhecer algumas práticas e experiências inclusivas, disponibilizando também conhecimento sobre a *Escola Inclusiva*. Numa sociedade onde todos temos direitos e deveres de vida cívica e democrática, a escola é, em nosso entender, um dos locais mais apropriados, para a implementação de uma filosofia *Inclusiva*.

Neste contexto, a criança/jovem com necessidades educativas e sociais tem o direito de ser educada(o) num ambiente regular, onde a escola proceda às modificações apropriadas no processo de ensino/aprendizagem, no sentido de encontrar resposta para um dos direitos de todas as crianças que é, *o direito a uma educação igual e de qualidade que observe as suas necessidades e características*.

A construção de uma *Escola Inclusiva* exige que se olhe para as diferenças entre alunos, acreditando que o sucesso escolar é possível para todos os alunos, através de processos flexíveis de ensino e de práticas que facilitem o acesso ao currículo,

entendendo este não como um factor estanque mas sim como uma construção onde o aluno, como principal parte interessada, deve intervir na sua formulação sendo respeitadas as suas características e individualidade.

Aos professores é pedido que identifiquem e interpretem problemas educativos, que intervenham face às diferenças entre os alunos de uma mesma turma, que procurem soluções pelo que, além da formação específica no domínio dos conhecimentos da sua área de docência, devem ser capazes de adequar as estratégias de ensino às diferenças individuais dos seus alunos.

Os estudos realizados nesta temática (Carvalho e Peixoto, 2000; Correia e Martins, 2000; Ferreira, 2007) referem que a maioria dos professores acredita no conceito de *Inclusão*, reconhecendo haver benefícios na integração para os alunos com *Necessidades Educativas Especiais* (NEE), particularmente em termos de ganhos sociais, mas hesitam no que respeita aos ganhos académicos colocando, ainda, algumas dúvidas relativamente aos benefícios para os alunos que não apresentam NEE. Por outro lado, apresentam “alguns receios em relação a este processo de mudança, especialmente, porque sentem que lhes falta a formação necessária para ensinar alunos com NEE” (Correia e Martins, 2000, cit. por Correia, 2008, p.23), apontando a necessidade de mais apoio quando têm nas suas turmas alunos com NEE, particularmente nos casos dos alunos com NEE severas e mencionando a falta de tempo para um acompanhamento mais individualizado aos alunos com e sem NEE. Os estudos referem ainda que os professores mencionam o aumento da tensão, da frustração e da angústia quando leccionam turmas que têm alunos com NEE.

Abordar estas questões no contexto da disciplina de Educação Tecnológica é particularmente interessante, tendo em consideração que a mesma faz parte integrante do currículo escolar de qualquer aluno, no terceiro ciclo, particularmente, daqueles que apresentam NEE, mesmo que sejam problemas severos, pois, dadas as características dinâmicas análogas às propriedades da experiência humana quotidiana, a aplicação de tecnologias constitui um meio muito genuíno para aquisição de conhecimentos e competências, além de possuir um poder especial para envolver e fazer mover o indivíduo.

O consenso relativamente ao valor formativo e educativo da Educação Tecnológica no desenvolvimento de factores intelectuais (discriminação e memória),

sensório-motor (coordenação), emocionais e sociais (interrelacionamento e afectividade) dos jovens tem crescido, atribuindo-se-lhe cada vez mais uma importância significativa, nomeadamente, no caso dos alunos com NEE.

A disciplina de Educação Tecnológica, como o próprio nome deixa entender, deve ser um espaço onde o aluno possa adquirir uma aprendizagem, no domínio das tecnologias e da técnicas, capaz de possibilitar a análise e a resolução de situações concretas, preparando desta forma os alunos com e sem NEE para um mundo cada vez mais tecnológico, facilitando assim a sua inserção mesmo na vertente profissional.

Efectivamente, ela contribui para um enriquecimento da cultura tecnológica, através de uma melhor compreensão do mundo tecnológico onde todos nos inserimos. Em consequência, esta disciplina possibilita o desenvolvimento do espírito científico, da capacidade de análise e comunicação, do sentido crítico e social e das aptidões manuais e técnicas que será indutor de uma realização pessoal facilitadora da inserção social. Independentemente das futuras opções profissionais dos jovens, é fundamental que a formação que lhes é proporcionada lhes permita compreender não só o meio que os rodeia, mas também a necessidade do seu trabalho na procura das melhores soluções.

A tecnologia implica uma atitude perante a vida, uma nova mentalidade, ou seja, um processo interligado de criação/acção. Se é importante *saber-fazer*, será também fundamental saber porque se faz. Neste aspecto, a aula de Educação Tecnológica proporciona a correlação entre os domínios técnico-manuais e os domínios científico-tecnológicos, tornando-se então, esta disciplina, nuclear no contributo para o desenvolvimento de competências e inserção dos alunos em geral e, especificamente dos alunos com NEE, uma vez que se nota da parte destes, uma aderência muito positiva a actividades pedagógicas de aprendizagem, que tenham uma forte componente técnico-prática.

Assim, uma avaliação da aceitação da inclusão de alunos com NEE na sala de aula de Educação Tecnológica, bem como a análise das atitudes/procedimentos dos agentes deste processo nas escolas poderão revestir-se de uma importância significativa para o conhecimento desta realidade, ainda que parcial, pois, como no diz Fullan (1991) “nada ou ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor; a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam” (cit. por Rodrigues, 2001, p.115).

Assim sendo, este estudo é dirigido aos professores do 3.º Ciclo pelo facto de ser neste nível de ensino que a disciplina de Educação Tecnológica tem vindo a ser ministrada de forma efectiva, por profissionais de diversas áreas tecnológicas e dispondo, as escolas, de recursos e equipamentos para a disciplina de Educação Tecnológica.

Esta dissertação pretende, no Capítulo I – Educação Inclusiva em Portugal – Síntese Histórica e Quadro Actual, fazer uma panorâmica da legislação portuguesa, relativamente à temática da *Inclusão Educativa*, descrevendo a evolução das políticas educativas efectuadas nas últimas décadas, no domínio da *Educação Inclusiva*. Apresenta-se, assim, uma resenha sobre a perspectiva histórica da *Educação Inclusiva*, em Portugal, fundamentalmente, recorrendo aos programas dos Governos Provisórios e Governos Constitucionais e acções e projectos mais ou menos pontuais implementados nos terrenos. Procura-se também, fundamentado na publicação de diferente legislação sobre a temática, encontrar intenções e vontades legislativas e o suporte político-ideológico dos respectivos governos.

No Capítulo II – Abordagem Teórico/Conceptual da Educação Inclusiva, pretende-se fazer uma revisão da literatura estabelecendo-se um enquadramento teórico que irá nortear o tema de estudo. Inicia-se com uma explicação dos conceitos utilizados neste estudo, tais como, Educação, *Escola Inclusiva*, *Inclusão* e *Educação Inclusiva*. A seguir, apresenta-se um quadro explicativo sobre os princípios que orientam a implementação da *Educação Inclusiva*, descrevendo algumas práticas das escolas. Apresentam-se também algumas das modalidades de integração nas escolas regulares defendidas por investigadores descrevendo alguns obstáculos à filosofia de *Inclusão*, as vantagens do modelo de integração/inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares e formação de professores.

No Capítulo III – Educação Tecnológica e Desenvolvimento Pessoal e Profissional, será analisado o contexto do estudo, faz-se uma resenha da evolução da Educação Tecnológica em Portugal, da formação de professores para a Educação Tecnológica. Analisam-se também o currículo, metodologia, método em Educação Tecnológica e potencialidades da Educação Tecnológica na área da *Educação Especial*

No Capítulo IV, Pesquisa Empírica, dedicado ao desenvolvimento empírico do trabalho e utilizando metodologia de um estudo de caso, destacamos e justificamos as

opções metodológicas utilizadas ao longo do processo de recolha de dados fazendo também uma descrição do desenvolvimento e execução da pesquisa empírica.

No Capítulo V, Apresentação e Análise de Resultados de Investigação, é feita a apresentação, análise e interpretação dos resultados obtidos.

Finalmente, na Conclusão, apresentamos algumas ilações passíveis de serem retiradas dos dados de investigação, mostrando a correspondência possível com as questões orientadoras e possíveis recomendações para o futuro.

**PARTE I**  
**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---

# **CAPÍTULO I**

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL**

### **Síntese Histórica e Quadro Actual**

---

Neste primeiro capítulo, a preocupação basilar assenta na indispensabilidade de proporcionar uma panorâmica da legislação portuguesa, relativamente à temática da Educação Especial e Inclusão. Procuramos também encontrar correlações entre intenções e vontades legislativas e o suporte político-ideológico dos respectivos governos.

## CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL Síntese Histórica e Quadro Actual

“Nada é tão poderoso no mundo como uma ideia  
cuja oportunidade chegou”.  
(Victor Hugo, 1877)

As sociedades civis dos nossos dias delegam nos sistemas políticos o poder para a governação, considerando que, desta forma, a resolução das dificuldades da educação é um problema do Estado. Este produz a legislação e regulamenta-a para que seja aplicada. Assim, em Portugal torna-se fundamental falar do *Sistema Educativo*, dentro do contexto Legislativo nos seus aspectos básicos, relativamente às crianças com *Necessidades Educativas Especiais* (NEE).

O percurso legislativo português em termos de *educação inclusiva* foi acompanhado de inúmeras alterações políticas e sociais, ocorridas na sociedade portuguesa. Os marcos legislativos que enquadram e regulamentam de modo mais ou menos directo a *educação inclusiva*, respeitadora das diferenças e promotora de uma real igualdade de oportunidades de acesso à educação e de sucesso pessoal, social e profissional, foram sofrendo mudanças quer nos pressupostos e princípios que lhe são adjacentes, quer nos modelos de atendimento que privilegiaram.

Ao longo dos tempos as orientações políticas relacionadas com a educação, *Inclusão*, reabilitação e inserção de alunos com NEE têm cabido essencialmente a ministérios de três áreas, as áreas da saúde, da segurança social e da educação. Nem sempre a importância relativa destas três áreas foi igual, podemos dizer que no processo evolutivo a área da educação ganhou preponderância, na definição de políticas, em detrimento da área da saúde. Nas últimas três décadas do século passado a responsabilidade da *Educação Especial* cabe essencialmente a dois ministérios, o *Ministério da Educação* e o *Ministério do Emprego e Segurança Social*.

### 1. Regime Autocrático

O *Estado Novo*, à semelhança de todos os regimes totalitários, utiliza a política educativa para inculcar a sua doutrina nos espaços escolares, mas também na família e

na comunidade. A *escola nacionalista* integra uma forte inculcação ideológica e de doutrinação moral, interiorizando um modelo de sociedade unificada no plano político, simbólico e cultural. Para conseguir esse modelo de sociedade adopta, entre outras medidas uma compartimentação do ensino, pela separação dos sexos e pela separação de crianças e jovens com NEE e contra a escola única e um realismo pragmático, nivelando por baixo as aprendizagens escolares ao nível da quantidade mas essencialmente ao nível da qualidade considerando que à grande maioria da população bastava saber ler, escrever e contar. Se aos alunos «ditos normais» bastava somente ensinar estes simples atributos, claro fica que com jovens com menos dotações não era necessário perder muito tempo em matéria de educação, sendo preferível, até para manter uma aparência de pais perfeito, esconder os menos dotados em asilos e outras instituições semelhantes. Daqui se compreende, embora esta leitura tenha que ser feita à luz do tempo próprio, que as políticas relacionadas com o ensino de jovens com NEE não fossem estruturais e se limitassem a acções descontextualizadas do país global. De seguida enumeraremos algumas medidas legislativas de âmbito oficial e iniciativas particulares de louvar, na área da *Educação Especial*.

No ano de 1929, foi autorizada pelo Ministro Gustavo Cordeiro Ramos a *Repartição Pedagógica de Instrução Primária e Normal* a organizar classes especiais para *atardados, anormais pedagógicos*, e de *ortofonia*.

No dia 8 de Junho de 1929, ocorre a abertura de uma classe especial na *Escola n.º 9* em Lisboa (Campo de Ourique) e na *Escola n.º 14* (Largo do Leão). Iniciam-se também nestas escolas classes de ortofonia. A 25 de Setembro, através de um despacho assinado pelo Ministro Eduardo Costa Ferreira, a *Repartição Pedagógica de Instrução Primária e Normal* teve autorização para o ano lectivo de 1929/1930 criar novas classes, recrutando pessoal entre os professores especializados.

Em 1930 surgem novas classes especiais em outras escolas de Lisboa. O *Instituto Navarro de Paiva* (legado do juiz Navarro da Paiva) através do Decreto n.º 18:375 assume a função de “recolher e educar anormais e delinquentes apresentados aos Tribunais de Menores”. Segundo o relatório que precede o Decreto n.º 17:974 de 18 de Fevereiro de 1930, foram instaladas nas escolas primárias de Lisboa “classes especiais para atardados” (cerca de 20) “onde recebem classes especiais cerca de 300 crianças” e

duas classes de ortofonia.

A constituição da comissão encarregada de regulamentar “a maneira de fazer a selecção das crianças anormais que deveriam frequentar essas classes, as quais funcionariam durante apenas dois anos”, era constituída pelo Matos Romão, Pacheco Miranda, Victor Fontes, Ary dos Santos, Palyart P. Ferreira e Sousa Carvalho.

Em 1934, é promulgada legislação que previa situações de crianças com deficiência que frequentavam as escolas regulares, trata-se do Decreto n.º 23:735, de 3 de Abril, que aprova o regulamento de *Exames de Estado* para o magistério primário, elementar, infantil e especial de *anormais*

Em 1936, reabre o *Instituto Médico Pedagógico* (criado em 1926 pela Condessa de Rilvas) para “menores anormais do sexo feminino”.

Em 1940, ocorre a criação do *Instituto António Aurélio da Costa Ferreira*. A aprovação das competências deste instituto foi legislada através do Decreto-Lei n.º 31:801, de 26 de Dezembro de 1941, que também regulamentava a consulta externa a todas as crianças em que se suspeitasse da existência de *anormalidades*. Através deste decreto, regulamentado pelo Decreto n.º 32:607, de 30 de Novembro de 1942, é divulgado o *Curso do Magistério Especial para Anormais*. Neste mesmo ano também é promulgada legislação de repressão da mendicidade (Decreto n.º 30:389, de 2 de Abril).

Em 1942 o *Instituto António Aurélio da Costa Ferreira* é integrado no *Ministério da Educação*<sup>1</sup>.

Em 1944, é celebrado o acordo de cooperação entre a *Albergaria de Lisboa* e a *Casa Pia*: começando a funcionar em 3 secções da *Casa Pia de Lisboa*, classes especiais para crianças “atrasadas” – *Escola Profissional para Reeducação*<sup>2</sup> de *Crianças Atrasadas*. Ainda em 1944, é inaugurado o *Pavilhão de Psiquiatria Infantil do Hospital Júlio de Matos* – para tratar casos “nitidamente psiquiátricos”. Neste mesmo ano através da promulgação da Lei n.º 1998, de 15 de Maio, é formulado o *Estatuto da Assistência Social*.

---

<sup>1</sup> Segundo Correia (1999), “as primeiras experiências de Educação Integrada em Portugal consistiram em classes especiais, criadas pelo Instituto Aurélio da Costa Ferreira em 1944, destinadas a alunos com problemas de aprendizagem e orientadas por professores especializados pelo referido Instituto” (p.26).

<sup>2</sup> O conceito de “reeducação desenvolve-se como corolário da difusão dos métodos médico-pedagógico, enfatizando-se que o «aperfeiçoamento das faculdades» dos deficientes entronca na prevenção e na utilidade que tais seres poderão aportar para a cidade” (Afonso, 1997, p.65).

No ano de 1945, é criado o *Instituto de Assistência à Família* através do Decreto-Lei n.º 35:108, de 7 de Novembro. Ainda, neste ano, é efectuada uma reforma dos *Serviços de Assistência Social – Instituto de Assistência aos Inválidos*. Em 1945, através do Decreto n.º 35:401, de 27 de Dezembro, efectua-se a “Reorganização dos Serviços do Instituto Aurélio da Costa Ferreira”. A grandeza das funções atribuídas ao *Instituto Aurélio da Costa Ferreira* “fez com que oficialmente fosse reconhecido como Dispensário de Higiene Mental Infantil” (Afonso, 1997, p.45).

Em 1946, é publicado o Decreto-Lei n.º35:801, de 13 de Agosto, que define as disposições regulamentares para a criação e funcionamento de classes especiais de crianças anormais, nas escolas primárias, “cabendo ao Instituto Aurélio da Costa Ferreira orientá-las e formar os respectivos professores” (Veiga, 1999, p.19).

No ano de 1947, as escolas reclamam junto do *Instituto Aurélio da Costa Ferreira* que se abram classes especiais. São abertas 14 classes especiais junto das escolas de Lisboa e duas classes especiais junto das escolas do Porto. Para provar as insuficiências destas classes e até de recursos humanos para as necessidades existentes, é sintomático, o facto de o Director do Distrito Escolar do Porto, ter elaborado uma lista com 374 nomes de crianças necessitadas deste apoio, para satisfazer um pedido, que lhe foi feito por superior hierárquico, onde lhe era solicitado, que indicasse nomes de crianças que deviam frequentar as classes especiais para 30 vagas (Afonso, 1997).

Em 1952, o Decreto-Lei n.º 38:969, de 27 de Outubro, estabelecia que eram dispensados do ensino primário “os menores incapazes por doença ou por defeito orgânico ou mental”, excepto se existissem classes especiais para doentes ou anormais, a menos de três quilómetros. No segundo semestre deste ano, surge a Portaria n.º 14 141 que no Capítulo VII – Organização da Direcção-Geral do Ensino Primário e das Direcções dos distritos escolares –, art. 132.º, alínea e) refere, entre outras competências, a “criação de classes especiais de ensino especial”.

Em 1956, é criado o *Centro Infantil Hellen Keller*. Uma das criadoras do *Centro Infantil Hellen Keller* foi Maria Amália Borges de Medeiros, a precursora, entre nós, da integração escolar, em que as crianças cegas aprendiam lado a lado com crianças sem quaisquer problemas de visão, esta pedagoga defendia que “A pedagogia é só uma!”,

sendo também pioneira na adopção da pedagogia *Freinet*<sup>3</sup>.

No ano de 1956, são criadas escolas destinadas à formação de assistentes familiares – Decreto-Lei n.º40:678, de 10 de Julho.

Em 25 de Julho de 1958, é publicado o Decreto-Lei n.º 41:759/58 que cria o *Instituto de Assistência Psiquiátrica* (IAP), definindo como suas competências o enquadramento da rede de apoio primária, hospitalar e dos estabelecimentos de recolhimento a nível nacional para os doentes mentais. A estas instituições, além da orientação e fiscalização das iniciativas particulares, se atribui como objectivos gerais a acção profiláctica, terapêutica e pedagógica no domínio das doenças e anomalias mentais.

Em 1960, sob a orientação do *Instituto de Assistência a Menores* (IAM) da *Direcção Geral da Assistência Social*, despontam iniciativas com vista ao alargamento do apoio a alunos com deficiência, integrados em escolas regulares. Este apoio consistia em programas destinados a alunos cegos ou com deficiência visual, integrados em escolas preparatórias e secundárias das principais cidades do país. Nos primeiros anos, estas iniciativas, funcionaram em regime de instalação, nunca alcançando um estatuto definitivo. Neste mesmo ano, “um grupo de pais de crianças portadoras de paralisia cerebral, funda a *Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral*, que cria um primeiro centro, nesta mesma data em Lisboa” (Lopes, 1997, p.53).

No ano de 1962, ocorre a criação do *Centro de Reabilitação da Nossa Senhora dos Anjos* em Lisboa. Em Fevereiro de 1962, nomeadamente no dia 2 de Fevereiro, surge a *Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Mongolóides* (APPACM), que posteriormente teria a designação de *Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Diminuídas Mentais* (APPACDM).

Em 1963, o *Instituto Aurélio da Costa Ferreira* passa para a tutela da *Direcção Geral do Ensino Superior*.

Destaca-se em 1964, o Decreto-Lei n.º 45:832, de 25 de Julho, que regulamenta

---

<sup>3</sup> Freinet (Célestin) foi um “Professor primário e pedagogo francês que dedicou grande parte da sua vida ao ensino de crianças de meios populares e à difusão do movimento pedagógico inspirado nas suas ideias e práticas. Nasceu em 1897 e viveu toda a sua vida em França. Freinet foi um marxista não ortodoxo, interessado na criação de uma escola proletária que fizesse da cultura popular um antídoto para o que considerava ser a alienação burguesa. Entre as técnicas pedagógicas que o tornaram conhecido em toda a Europa figuram a correspondência escolar, a imprensa escolar e o texto livre” (Marques, 2000, p.70).

o curso destinado à preparação de professores e outros agentes de ensino de crianças inadaptadas, criado no *Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira*, que passa a designar-se *Curso de Especialização de Professores de Crianças Inadaptadas*. Às crianças e jovens deficientes é reconhecido o direito à educação especializada e à reabilitação, processada em estruturas específicas, com a intervenção de professores e técnicos devidamente habilitados. Este Curso de Especialização, tinha definido no seu plano de estudo, áreas temáticas no âmbito da *Educação Especial* (Anexo I).

Neste ano, entram em funcionamento os *Centros de Educação Especial do Instituto de Assistência a Menores*. Simultaneamente, à criação dos *Centros de Educação Especial*, em algumas escolas primárias foram-se criando *classes especiais*, destinadas aos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem ou se encontravam na situação de insucesso escolar repetido. Em algumas situações e, consoante as necessidades das crianças algumas classes começaram a funcionar como salas de apoio de carácter temporário ou permanente.

Em 1965, é criado na cidade de Bragança o *Instituto de Reeducação de Bragança*. Dois marcos importantes no ano de 1965 foram: o surgimento da *Liga Portuguesa de Deficientes Motores* e a *Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas*.

A *Direcção Geral de Assistência* cria, no ano de 1969, estabelecimentos de *Educação Especial* e o *Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal*, destinados a seleccionar crianças e a organizar formação do pessoal. Neste mesmo ano, é publicada a *Declaração dos Direitos Gerais e Particulares do Deficiente Mental*<sup>4</sup>.

Em 1969, dá-se também a integração do *Serviço de Reabilitação Profissional no Serviço Nacional de Emprego e no Serviço de Formação Profissional*. As empresas (“estimuladas e apoiadas pelo Estado”) deverão facilitar o emprego aos trabalhadores com capacidade reduzida, com mais idade, doença e acidente (Decreto-lei n.º 49:408 de 24 de Novembro).

A *Educação Especial* desenvolveu-se, desta forma, sem ligação ao ensino

---

<sup>4</sup> No seu artigo 2.º consta o seguinte: “O indivíduo intelectualmente diminuído tem direito a cuidados médicos e de recuperação física, e à educação, treino, qualificação e orientação que lhes permita desenvolver as suas capacidades e potencialidades no mais alto grau, por mais grave que seja a sua deficiência. Nenhum indivíduo intelectualmente diminuído poderá ser privado de tais serviços, por razões do custo que possa envolver a sua recuperação” (Ruivo, 1969, cit. por Afonso, 1997, p.67).

regular. Na década de 70, reflectindo os movimentos que internacionalmente iam defendendo as perspectivas igualitárias, surgiram algumas tentativas de promover a integração da *Educação Especial* no ensino regular. Nesta sequência em 1970 surge o *Sector de Colocação Especial* através de *Divisões Regionais – Serviço Nacional de Emprego*. Cria-se neste ano o *Centro de Reabilitação de Cegos e as Oficinas de Reabilitação Vocacional* do Porto.

No ano de 1971, é publicada a Lei n.º 6/7, de 8 de Novembro – Lei de Bases da Reabilitação e Integração de Deficientes – que promulga as bases relativas à reabilitação e integração social de indivíduos deficientes (Anexo II).

Neste ano de 1971, surge a *Associação Portuguesa para a Protecção às Crianças Autistas*, com um centro especializado em Lisboa.

Em 1972, o *Ministério da Educação* cria as *Divisões do Ensino Especial do Básico e do Secundário* (DEEB/DEES).

A partir da *Reforma do Ensino de Veiga Simão* em 1973, verifica-se uma maior responsabilidade por parte do *Ministério da Educação*, tendo nos seus princípios consagrada a extensão do Ensino Básico às crianças com deficiência. A *Reforma Veiga Simão* Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, suscitou um avanço em termos de *Educação Especial*, o *Ministério da Educação* tutela a educação de crianças deficientes. Em 1973, surge a *Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas* (APECDA).

Em 25 de Setembro de 1973, é promulgado o Decreto-Lei n.º 474/73, que cria na *Presidência do Conselho* a *Comissão Permanente de Reabilitação*, que tem como funções: “coordenar os princípios e métodos da reabilitação médica e formação profissional, bem como da educação especial de deficientes”

## **2. Regime Democrático**

Embora, a Reforma de Veiga Simão<sup>5</sup> não tenha sido totalmente aplicada devido à revolução que se seguiu, com o 25 de Abril de 1974, criaram-se as condições, do ponto de vista ideológico e administrativo, para se iniciar um processo de transformação

---

<sup>5</sup> Lei n.º 5/73 de 25 de Julho.

da *Educação Especial*.

A evolução operada na *Educação Especial* a partir da Revolução de 1974 está intimamente relacionada, com o processo de democratização do ensino. Com um atraso significativo em relação a outros países ocidentais, só no início da década de 70 as pressões da democratização se fazem sentir no *Sistema Educativo*, entendida em especial como uma facilitação do acesso aos vários níveis de ensino e não ainda, como mais tarde se vem a verificar como promoção de *igualdade de oportunidades*.

Em resultado do movimento do *Regime Democrático*, cria-se um momento político-social propício ao aparecimento, de associações e movimentos promotores de princípios de solidariedade para com os cidadãos que, até então, não se tinham manifestado nas populações talvez devido à conjuntura política. Até à revolução de 25 de Abril, as famílias que no seu seio continham crianças com deficiência, tinham dificuldade em encontrar respostas educativas específicas para o desenvolvimento harmonioso das suas crianças/jovens, nas estruturas de ensino público, dado que estas estruturas não estavam preparadas para satisfazer as necessidades específicas de alunos com NEE.

As instituições que, por norma até ao 25 de Abril, iam dando alguma resposta às necessidades de jovens com deficiência, não estavam enquadradas no contexto do ensino público oficial e restringiam-se, quase exclusivamente, às grandes cidades sendo que, na maioria do território nacional eram inexistentes as estruturas capazes de responder às necessidades da criança/jovem deficiente.

### **Período Pós-revolução – Governos Provisórios**

O I Governo Provisório, presidido por Adelino da Palma Carlos, vigorou entre 16 de Maio e 18 de Julho de 1974. No seu programa, não mostrou preocupações com a *Educação Especial e Inclusão*.

Em 1974, foi constituída a *Comissão Permanente de Reabilitação*, por Despacho de 19 de Setembro, ao abrigo do Decreto-Lei n.º474/73 de 25 de Setembro<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Decreto-Lei n.º 474/73 de 25 de Setembro – Cria na *Presidência do Conselho* a *Comissão Permanente de Reabilitação*.

O II Governo Provisório, presidido pelo Coronel Vasco Gonçalves, vigorou entre 18 de Julho e 30 de Setembro de 1974. No seu programa não foi incluída qualquer referência à *Educação Especial* nem à *Inclusão*. Neste período de legislação governativa foi promulgado o Decreto-Lei n.º762/74, de 30 de Dezembro, que criou as condições legais que permitiram ao *Ministério do Trabalho* a concessão de apoios financeiros à criação de novos postos de trabalho.

O III Governo Provisório, presidido pelo Coronel Vasco Gonçalves vigorou entre 30 de Setembro de 1974 e 26 de Março de 1975. No seu programa, nada é referenciado relativamente à *Educação Especial e Inclusão*.

O IV Governo Provisório, presidido pelo Coronel Vasco Gonçalves, vigorou entre 26 de Março e 8 de Agosto de 1975<sup>7</sup>. Neste ano, mais precisamente no dia 18 de Maio,

“Utilizando a capacidade mobilizadora dos mass média, no caso a ex. Emissora Nacional, um grupo de pais, após reunião no Instituto nacional de Engenharia Civil incentivou potenciais interessados para fundarem as suas próprias organizações, contribuindo cada um com aquilo que pudesse. A resposta foi positiva. Em 16 de Julho seguinte, em plena época de agitação política, o denominado “Verão Quente de 75”, época das ocupações, fundaram a CERIC de Lisboa” (Veiga, 1999, p.24).

O V Governo Provisório, presidido pelo Coronel Vasco Gonçalves, vigorou entre 8 de Agosto e 19 de Setembro de 1975. No seu programa nada constava sobre *Educação Especial e Inclusão*.

O VI Governo Provisório, presidido pelo Almirante Pinheiro de Azevedo, vigorou entre 19 de Setembro de 1975 e 23 de Julho de 1976. No seu programa nada é referenciado relativamente a questões de *Educação Especial e Inclusão*. No entanto, foi no mandato legislativo deste governo que foi aprovada a *Constituição da República Portuguesa* no dia 2 de Abril de 1976<sup>8</sup>. Após o 25 de Abril de 1974, assistiu-se ao surgimento de

“Um amplo movimento social favorável à pessoa deficiente, particularmente no domínio do acesso à educação especial. Tal movimento passou a exercer uma pressão assinalável sobre as estruturas do Estado. Essa pressão terá sido determinante para que na Constituição da República de 1976 ficasse estabelecido no artº71, o princípio da igualdade no acesso dos deficientes ao ensino obrigatório, universal e gratuito” (idem, p.25).

---

<sup>7</sup> “Não é conhecido Programa do IV Governo Provisório” – Portal do Governo.

<sup>8</sup> Publicada no Diário da República, I Série, n.º86, de 10 de Abril de 1976.

A *Constituição da República Portuguesa* em 1976 consagra no seu artigo 73.º (“Educação, cultura e ciência”), ponto 1, que, “todos têm direito à educação e à cultura” e no seu artigo 74.º (“Ensino”), ponto 1, que “todos têm o direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” e no ponto 2 do seu artigo 71.º (“Deficientes”) determina que “o Estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos deficientes”.

Em 1976 são criadas as *Equipes de Ensino Especial Integrado*, que têm como “objectivo promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência” (Correia, 1999, p.26), estabelecendo elos de ligação entre a escola regular e a *Educação Especial*. Este apoio era prestado, inicialmente a crianças e jovens com deficiências motoras e sensoriais e, mais tarde, com deficiências mentais, integrados nas escolas regulares. Neste mesmo ano foram estipulados benefícios fiscais para deficientes e a regulamentação dos *Centros de Educação Especial*.

No ano de 1976, o Decreto-Lei n.º425/76 de 29 de Maio, prevê a criação de um órgão coordenador da reabilitação de deficientes, que será o *Secretariado Nacional de Reabilitação*, ou outro organismo equivalente. Assim, através deste decreto foi recriada a *Comissão Permanente de Reabilitação*, sendo reformulado o “seu diploma constitutivo, em moldes que efectivamente lhe permitam a elaboração do planeamento e das programações sectoriais da habilitação, reabilitação e integração social dos deficientes” (preâmbulo).

## **I Governo Constitucional – governo Mário Soares**

Este Governo, que vigorou entre 23 de Julho de 1976 e 30 de Janeiro de 1978, denotou, no seu programa, algumas preocupações em relação à *Educação Especial e Inclusão*, propôs-se no ponto 2.2. – Orientação global, alínea c), combater: “as discriminações pessoais, sociais e regionais no acesso à educação” através de um “reforço do apoio médico-sanitário e pedagógico, em especial no referente à primeira infância e a diminuídos e inadaptados” (p.97).

Em 1977, é publicado o Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio que define o

regime escolar dos alunos portadores de deficiências quando integrados no sistema educativo público, delimitando, porém, o respectivo âmbito aos ensinos preparatório e secundário. Podemos ler no art. 1.º: “Os alunos portadores de deficiência física ou psíquica que frequentem os ensinos preparatório e secundário passam a estar sujeitos a regime especial no que respeita a matrículas, dispensa e tipo de frequência e avaliação de conhecimentos”.

Neste mesmo ano, o Governo procedeu à criação do *Secretariado de Reabilitação Nacional*, constituindo-se um organismo coordenador de todas as acções do Estado em relação à problemática da deficiência. Esse organismo tinha como objectivo ser o instrumento do Governo para a implementação de uma política nacional de habilitação, reabilitação e integração social dos deficientes. Para a formalização e implementação desta orientação política o Governo promulgou o Decreto-Lei n.º 346/77 de 20 de Agosto, que cria, na dependência da *Presidência do Conselho de Ministros*, o *Secretariado Nacional de Reabilitação*.

## **II Governo Constitucional – governo Mário Soares**

O II Governo Constitucional que vigorou entre 30 de Janeiro de 1978 e 28 de Agosto de 1978, na sequência dos princípios do Governo anterior preconizou a continuação de uma política de *Inclusão* (Anexo III).

No ano de 1978 é promulgado, pelo *Ministério da Educação e Cultura – Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica*, o Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de Maio que aplica ao ensino primário o regime escolar dos alunos portadores de deficiências físicas ou psíquicas. Neste mesmo ano é publicado o Despacho n.º 53/78 de 9 de Maio (data de assinatura) que regulamenta as aulas suplementares para alunos deficientes.

## **III Governo Constitucional – governo Nobre da Costa**

No programa deste Governo, que vigorou entre 28 de Agosto de 1978 e 22 de Novembro de 1978, constam referências à *Educação Especial*, salientando como um dos principais objectivos a concretizar na área “Educação e cultura” (ponto 2.6.2.1.16. alínea g): “Incrementar a educação especial” (p.104) (Anexo IV).

#### **IV Governo Constitucional – governo Mota Pinto**

O IV Governo Constitucional que vigorou entre 22 de Novembro de 1978 e 31 de Julho de 1979 considerava no seu programa, preocupações referentes à reabilitação de deficientes e propunha algumas “medidas e acções de carácter operacional” na educação (Anexo V).

No ano de 1979, é divulgado o Despacho Normativo n.º63/79, de 4 de Abril, que dá a definição de deficiente para benefícios fiscais, assim, “consideram-se deficientes todos os indivíduos que, por virtude de lesão, deformidades ou enfermidade, congénita ou adquirida, sejam portadores de deficiência de carácter permanente, de grau igual ou superior a 60% (...)” (preâmbulo).

Neste ano, é publicado outro documento legislativo importante, o Despacho n.º 59/79, que

“Regulamenta a integração progressiva dos alunos portadores de deficiências físicas ou intelectuais no sistema regular de ensino, nomeadamente a organização de turmas. Regulamenta ainda a integração dos alunos deficientes auditivos e a redução de uma hora semanal para os professores que leccionam turmas em que estejam integrados deficientes visuais” (Fernandes, 2002, p.136).

#### **V Governo Constitucional – governo Maria de Lurdes Pintassilgo**

No programa deste Governo, que vigorou entre 31 de Julho de 1979 e 3 de Janeiro de 1980, consta referência à *Educação Especial* no espaço “Medidas na área cultural” (Anexo VI).

Com vista a dar cumprimento ao programa do governo, é publicada a Lei n.º 66/79, de 4 de Outubro – Lei de Educação Especial –, que no seu Capítulo I – Natureza, âmbito e objectivos da educação especial – define *Educação Especial* como “o conjunto de actividades e serviços educativos destinados a crianças e jovens que, pelas características que apresentam, necessitam de um atendimento específico”. Segundo Fernandes (2002), “esta lei remetia para regulamentações subsequentes a concretização dos princípios e da organização da educação especial, o que não tendo acontecido a tornou completamente ineficaz” (p.136).

Neste ano, foi aprovado o Decreto-lei n.º519-G2/79, de 29 de Dezembro, que define no seu art. 1.º do Estatuto, o objectivo das instituições privadas de solidariedade

social, ou seja, “facultar serviços ou prestações de segurança social”.

No final do ano de 1979, é promulgado o Decreto-Lei n.º538/79, de 31 de Dezembro o que assegura a dispensa de escolaridade a crianças com atestado de deficiência e promove a *Educação especial* sob a forma de grupos especiais (Anexo VII).

Igualmente, em 31 de Dezembro, é publicado o Despacho Normativo n.º 388/79. Neste despacho consta que o *Conselho Nacional de Reabilitação*, “deliberou constituir um grupo de trabalho, fundamentalmente incumbido de clarificar questões essenciais do âmbito da preparação pré-profissional e da aprendizagem de jovens deficientes” dos resultados deste relatório os *Ministros da Coordenação Social e dos Assuntos Sociais, do Trabalho e da Educação*, determinaram que a “a preparação pré-profissional deverá proporcionar aos jovens que não tenham exercido ainda uma actividade profissional uma iniciação numa variedade de tipos de trabalho. Não deverá efectuar-se em detrimento da educação geral nem em substituição da primeira fase de formação propriamente dita” (art. 1.º, ponto 1). “A preparação pré-profissional deverá incluir uma instrução, geral e prática, apropriada à idade dos jovens” (art. 1.º, ponto 2).

## **VI Governo Constitucional – governo Sá Carneiro**

No programa deste Governo, que vigorou entre 3 de Janeiro de 1980 e 9 de Janeiro de 1981, consta no ponto III – “Educação e qualidade de vida” – referência à *Educação Especial* (Anexo VIII).

No ano de 1980, é publicado o Decreto-Lei n.º 170/80, de 29 de Maio, que alarga o âmbito e valoriza as prestações de segurança social à infância, juventude e família. Este decreto “concretiza-se, nomeadamente, pela concessão, entre outras, (...) do abono complementar a crianças e jovens deficientes, (...) e por frequência de estabelecimentos de educação especial” (Capítulo I, art. 1.º - Âmbito quanto às prestações).

Igualmente, neste ano, é publicado o Decreto-Lei n.º 416/80, de 27 de Setembro que contempla a criação efectiva e líquida de postos de trabalho directos e permanentes resultantes de novos investimentos. Assim, é possível ler-se no seu art. 2.º (Princípios fundamentais de concessão), ponto 2 – “Independentemente da região ou sector,

poderão ser abrangidos pelo apoio previsto neste diploma os postos de trabalho a criar que venham a ser ocupados por deficientes ou outros grupos sócio profissionais”.

A partir de 1979/80, são criados os SADA<sup>9</sup> (Serviço de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem) e as UOE (Unidades de Orientação Educativa)<sup>10</sup>.

## VII Governo Constitucional – governo Pinto Balsemão

Este Governo, que vigorou entre 9 de Janeiro de 1981 e 4 de Setembro de 1981, no seu programa, nomeadamente no Capítulo IV – Melhoria da qualidade de vida, ponto IV. 1. Educação e ciência (2. Preocupações fundamentais) – refere que deverá existir uma “Supressão progressiva das discriminações no acesso à educação”, através da “Elaboração do Plano Nacional de Educação Especial” (Anexo IX)

Em 1981, o Decreto-Lei n.º 14/81, de 7 de Abril, estabeleceu o subsídio de frequência de *Educação Especial*, nomeadamente no n.º 1 do art. 9.º.

O Governo através da Resolução n.º96/81, de 30 Abril, propôs-se a proceder à revisão da legislação em vigor e à preparação de um novo diploma legal, contendo a regulamentação global das instituições particulares sem fins lucrativos, que se proponham à resolução de carências sociais.

Neste mesmo ano, é publicado Decreto Regulamentar n.º 14/81, de 7 de Maio, que “reconhecendo que as crianças e os jovens diminuídos, física, mental ou socialmente, devem receber tratamento, educação e cuidados especiais exigidos pela sua particular condição, a segurança social tem alargado o âmbito e elevado o montante das prestações, como é o caso do subsídio de educação especial” (preâmbulo).

O subsídio de *Educação Especial* “destina-se a assegurar a compensação de encargos resultantes de encargos resultantes da aplicação de formas específicas de apoio

---

<sup>9</sup> Os SADA (Serviço de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem) “foram outra iniciativa da Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário/ Ministério da Educação (...). Com esta medida propunha-se a orientação educativa junto dos professores de turma e de apoio à escola em alternativa ao apoio directo e centrado no aluno. Outra nota positiva era a perspectiva interdisciplinar, integrando aqui, para além de docentes, psicólogos. Estes serviços foram entretanto extintos por serem considerados uma sobreposição das Equipes de Educação Especial (Carvalho e Peixoto, 2000, p.45).

<sup>10</sup> “Estas estruturas actuavam com as seguintes capacidades de intervenção: diagnóstico do aluno; colaboração com a escola; intervenção pedagógica junto do professor; intervenção junto do Conselho Escolar e intervenção junto do aluno. Continuavam ainda, no entanto, estas estruturas a não se conseguirem afirmar como elementos do sistema regular” (Fernandes, 2002, p.136).

a crianças e jovens deficientes, designadamente a frequência de estabelecimentos adequados” (ibidem).

### **VIII Governo Constitucional – governo Pinto Balsemão**

No programa deste Governo, que vigorou entre 4 de Setembro de 1981 e 9 de Junho de 1983, no ponto 7 do Capítulo III. 5 - Educação: Expandir, regionalizar, modernizar – é referido o seguinte: “Será objecto de particular atenção o desenvolvimento do ensino especial, designadamente através das estruturas de apoio e desenvolvimento de acções tendentes à formação de pessoal docente e técnico especializado” (p.51).

Dois dias depois de assumir o mandato, o Governo promulga o Decreto-Lei n.º 355/82, de 6 de Setembro, que define a orgânica do *Secretariado Nacional de Reabilitação*, no art. 3.º – Capítulo I – Natureza e atribuições – é definido o objectivo do Secretariado, que pretende ser “o instrumento do Governo para a prossecução de uma política nacional de habilitação e reabilitação dos deficientes, assente na planificação e coordenação das acções que concorrem neste domínio”.

O governo, neste mesmo ano, regulamenta através do Decreto-Lei n.º 310/81, de 17 de Novembro, as cooperativas de ensino, incluindo as *Cooperativas de Educação Especial e Integração*, definindo estas cooperativas como sendo “as que visam ministrar a educação especial e a integração sócio-profissional dos educandos” (art. 5.º).

Através do Decreto-Lei n.º 355/82 de 6 de Setembro é definida a orgânica do *Secretariado Nacional de Reabilitação*.

No ano de 1993, é promulgado o Decreto-Lei n.º 40/83, de 25 de Janeiro, que relativamente ao emprego protegido, estabelece medidas especiais de apoio por parte do Estado, visando assegurar a valorização pessoal e profissional das pessoas deficientes e facilitar a sua passagem para um emprego protegido.

### **IX Governo Constitucional – governo Mário Soares**

Este Governo, que vigorou entre 9 de Junho de 1983 e 6 de Novembro de 1985, no seu programa, consta no seu Capítulo II – Política de solidariedade social – (ponto

4.2., alínea 3) o seguinte: “vai ser dada atenção especial ao trabalho de formação de pessoal técnico especializado nas diversas áreas da reabilitação e ao apoio das equipas especializadas, polivalentes de ensino especial ao pessoal docente” (p.33) (Anexo X).

Em 1984, é publicado o Despacho n.º 53/ME/84, de 21 de Março, que constitui um grupo de trabalho com diversas entidades para desenvolverem um plano de organização estrutural com vista à criação de um gabinete de *Educação Especial*.

Em 7 de Setembro de 1984, foi promulgado o Decreto-Lei n.º301/84, que adopta medidas com vista à efectivação da escolaridade obrigatória em todo o território nacional. Para além de compilar a legislação já existente na matéria, tentou aperfeiçoá-la, introduzindo mesmo algumas inovações. Algumas destas inovações vieram alterar o atendimento aos alunos deficientes, “retirando aos pais o direito de se pronunciarem sobre a dispensa de escolaridades de seus filhos deficientes” (Fernandes, 2002, p.137).

Em 12 de Abril de 1985, dá-se a criação da *Fenacerci*. Trata-se de uma instituição de utilidade pública que representa as *Cooperativas de Solidariedade Social*, espalhadas por todo o país, que facultam atendimento directa ou indirectamente a cerca de 7 mil crianças, jovens e adultos com deficiência mental ou multideficiência e famílias. Enquanto interlocutora institucional das *Cooperativas de Solidariedade Social*, a *Fenacerci*, promove uma intensa actividade junto de estruturas diversas como: o *Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência* (SNRIPD), o *Instituto de Emprego e Formação Profissional* (IEFP), as *Instituições Particulares de Solidariedade Social* (IPSSs) e o *Departamento de Educação Básica* (DEB), integrando vários grupos de Trabalho.

Em 1985, é divulgada a Portaria n.º 263, de 9 de Maio, que por intermédio da acção social escolar atribui apoios “aos alunos deficientes que frequentem estabelecimentos de ensino” (ponto 2.1).

## **X Governo Constitucional – governo Cavaco Silva**

Este Governo, que vigorou entre 6 de Novembro de 1985 e 17 de Agosto de 1987, no seu programa faz referência ao seguinte: “É intenção do Governo contribuir activamente para a formulação de uma Lei Base do Sistema Educativo que, para além de alargar a escolaridade obrigatória para 9 anos, clarifique e consagre de uma forma

coerente a estrutura educativa; regulamentar a criação do Instituto de Educação Especial” (p.60).

Em 1986, é promulgado o Decreto Regulamentar n.º 21/86, de 1 de Julho, que determina que, aos menores portadores de deficiência que frequentem jardins-de-infância, poderá ser adiado o início da escolaridade obrigatória por um ano.

Neste mesmo ano, é publicado o Decreto-Lei n.º 299/86, de 19 de Setembro, que estabelece incentivos às entidades patronais, mediante desagravamento contributivo, para facilitar a integração dos deficientes no mundo do trabalho. De facto “as entidades empregadoras contribuintes do regime geral de segurança social dos trabalhadores por conta de outrem que tenham ao seu serviço, contratados por tempo indeterminado, trabalhadores deficientes beneficiam de uma redução das contribuições por elas devidas à Segurança Social em função dos referidos trabalhadores” (art. 1.º, ponto 1).

Neste governo, dá-se início à *Reforma do Sistema Educativo*, com a reorganização curricular, a formulação de novos programas e a definição das novas áreas propostas na *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE). Com a publicação da *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, que estabelece o quadro geral do *Sistema Educativo*, cria-se um novo enquadramento legislativo, que abre uma nova perspectiva no atendimento às crianças com problemas escolares, começando pelo reconhecimento da *Educação Especial* como uma das modalidades especiais de educação escolar e pela alteração da terminologia, passando-se a utilizar-se o conceito de *Necessidades Educativas Especiais*.

Esta lei, apesar de ser de âmbito genérico em relação à *Educação Especial*, ao referir que é uma modalidade específica de educação e que se rege por “disposições especiais” (art. 16.º), veio permitir a criação de condições de enquadramento das políticas inclusivas. Como nos diz Bairrão (1998), esta lei veio contribuir de forma determinante para dotar a *Educação Especial* de um quadro de referência há muito desejado. Ainda a este propósito Costa (1995), refere que esta lei “deu segurança ao que se ia fazendo, com base na iniciativa de umas direcções gerais e de umas pessoas que faziam umas coisas suportadas em despachos dos directores gerais” (p.6). A mesma autora reforça a ideia da segurança proporcionada pela LBSE, considerada até avançada nos artigos que se referem as necessidades educativas fundamentais. Esta perspectiva ainda hoje se encontra actualizada apontando para a integração das crianças com NEE

nas estruturas regulares de ensino, assim como não descarta os seus direitos à educação.

A LBSE refere que: “é da especial responsabilidade do estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (nº 2 do art. 2.º); o *Sistema Educativo* se deve organizar de forma a “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pela personalidade e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (art. 3.º); entre os objectivos do ensino básico se contam o de “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” e o de “criar condições para o sucesso escolar e educativo a todos os alunos” (art.7.º).

No artigo 17.º, no âmbito e objectivos da *Educação Especial*, é referido que “a educação especial visa a recuperação e integração sócio-educativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas devido a deficiências físicas e mentais” e integrando “actividades dirigidas” não só aos alunos mas também às famílias, aos educadores e às comunidades.

Esta lei, ao nível da organização da *Educação Especial* (art. 18.º), integra a *Educação Especial* no sistema de ensino regular ao definir modalidades diversificadas de integração em estabelecimentos regulares de ensino, com apoio de educadores especializados, prevendo-se também a frequência de instituições específicas quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência. Aponta também, para currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas.

As actividades e medidas de apoio e complemento educativos visam contribuir para a *igualdade de oportunidades* de acesso e sucesso escolar, com aplicação prioritária na escolaridade obrigatória. De entre as actividades e medidas de apoio e complemento educativos destaca-se o apoio a alunos com necessidades escolares específicas que compreende actividades de acompanhamento pedagógico e actividades de complemento pedagógico, a serem realizadas de modo positivamente discriminado (art. 24.º e art. 25.º da LBSE).

Em 1987, é publicado o Decreto-Lei n.º 243/87, de 15 de Junho, que estabelece medidas a fim de facilitar o cumprimento da escolaridade obrigatória por parte dos

alunos deficientes, referindo no art. 6.º (ponto 1) a possibilidade de cessação do dever de escolaridade por “incapacidade comprovada”, mas só mediante pedido formulado pelos pais, parecer da avaliação de entidade médica e despacho ministerial.

## **XI Governo Constitucional – governo Cavaco Silva**

Este Governo, que vigorou entre 17 de Agosto de 1987 e 31 de Outubro de 1991, no seu programa, não consta qualquer referência à *Educação Especial e Inclusão*, no entanto é no mandato deste governo que foi publicado o documento norteador da *Educação Especial* que vem regulamentar a integração de alunos com NEE nas escolas regulares.

No ano de 1988, surge o Decreto-Lei n.º 35/88, de 4 de Fevereiro, que cria um quadro distrital de professores do ensino primário e de educadores de infância. Prevê a criação de lugares que possibilitem o apoio a alunos portadores de deficiência ou com dificuldades de aprendizagem.

Em 1988, é legislado o Despacho conjunto n.º 19/SERE/88, de 27 de Maio, que regulamenta o apoio pedagógico acrescido a prestar aos alunos portadores de deficiências físicas ou sensoriais.

Ainda no ano de 1988, é publicado o Despacho n.º 119/ME/88, de 15 de Julho, que regulamenta a intervenção das escolas de intervenção prioritária nos apoios a prestar aos alunos portadores de deficiência física ou sensorial.

É publicado, igualmente, no ano de 1988, o Despacho conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88, de 17 de Agosto, dos *Secretários de Estado Adjunto do Ministro e da Reforma Educativa*. Este despacho procedeu a uma reorganização e o funcionamento das *Equipas de Educação Especial*<sup>11</sup> (Anexo XI).

Em 1989, é regulamentado o Decreto-Lei n.º 18/89, de 11 de Janeiro, que define “modalidades de apoio a pessoas com deficiência mais grave e, conseqüentemente, mais forte dependência” (preâmbulo). Este decreto definiu também o regime das actividades

---

<sup>11</sup> “Que entretanto já tinham ultrapassado o âmbito distrital por força das necessidades locais e dos recursos disponíveis, diminuíram, progressivamente, o regime de itinerância inicial. Orientaram mais a sua acção na criação de salas de apoio e a sala de aula junto das escolas regulares. Simultaneamente, estabeleceram maior ligação entre a sala de apoio e a sala de aula. A rede de salas de apoio permanente foi alargada. Iniciou-se o atendimento de deficientes mentais profundos e multideficientes no sistema regular de ensino através de currículos alternativos, interacção nas áreas de expressão e vivência escolar” (Fernandes, 2002, p.150).

ocupacionais, modalidade de apoio integrado no âmbito da acção social cujo objectivo é o de promover a valorização pessoal e a integração social de pessoas com deficiência, de forma a permitir-lhes, o desenvolvimento possível das suas capacidades sem qualquer vinculação a exigências de rendimento profissional ou de enquadramento normativo de natureza jurídico-laboral.

Nos termos do citado Decreto-Lei, as actividades ocupacionais podem ser desenvolvidas em estruturas específicas, designadas por *Centros de Actividades Ocupacionais* (CAO), ou noutras estruturas existentes na comunidade ou no próprio domicílio. Este decreto prevê, igualmente, a possibilidade de serem atribuídas compensações monetárias aos utentes dos *Centros de Actividades Ocupacionais* pelas tarefas realizadas, em condições a regulamentar.

No ano de 1989, é promulgado o Decreto-lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, que definiu o ordenamento jurídico da Autonomia das escolas do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e do secundário, atribuindo às escolas “competência para a detecção de necessidades dos alunos e organização de medidas de compensação e apoio” (Fernandes, 2002, p.150).

Analogamente, no ano de 1989, é regulamentada a Lei n.º 9/89, de 2 de Maio, trata-se da *Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência* (LBPRI). Esta lei “visa promover e garantir o exercício dos direitos que a Constituição da República Portuguesa consagra nos domínios da prevenção da deficiência, do tratamento, da reabilitação e da equiparação de oportunidades da pessoa com deficiência” (art. 1.º do Capítulo I).

Neste mesmo ano, é promulgado o Decreto-Lei n.º247/89, de 5 de Agosto, que “define o regime de concessão pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional, adiante designado por Instituto, de apoio técnico e financeiro aos promotores dos programas relativos à reabilitação profissional das pessoas deficientes” (art. 1.º, Capítulo I).

Ainda neste ano, é publicado o Decreto-Lei n.º286/89, de 29 de Agosto – “Reestruturação Curricular” – que estabeleceu o acompanhamento dos alunos pelos serviços de psicologia e orientação.

Na sequência da *Lei de Bases do Sistema Educativo* é promulgado um importante documento, o Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro – Regime de

gratuidade da escolaridade obrigatória. Esta lei define pela primeira vez em Portugal, que todas as crianças (sem excepção) estão sujeitas ao cumprimento da escolaridade obrigatória. Efectivamente esta lei, no ponto n.º2 do art. 2.º refere que “os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência” e refere também no ponto 3, do referido artigo que “a frequência a que se refere o número anterior processa-se em estabelecimentos regulares de ensino ou em instituições específicas de educação especial, quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do aluno”. Esta lei define ainda no seu artigo 3.º as formas de gratuidade da escolaridade obrigatória e os apoios e complementos que favorecem “a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”.

Com este decreto “foi possível consagrar, em Portugal, aquilo que já estava consolidado em toda a Europa, acabando com uma situação escandalosa” (Costa, 1995, p.10), ou seja, o princípio de que haveria crianças não *escolarizáveis*, revogando desta forma preceitos legais anteriores, que permitiam medidas de isenção da escolaridade obrigatória para crianças e jovens com incapacidade

Ainda em 1998, é publicado o Despacho Normativo n.º 99/90, de 6 de Junho, que estabelece normas sobre a regulamentação de concessão dos subsídios de compensação e adopção de postos de trabalho e eliminação de barreiras arquitectónicas de acolhimento personalizados, subsídios e empréstimos para instalação por conta própria e da atribuição de prémios de integração.

Em 1990 é legislado o Despacho n.º 52/SESS/1990, de 27 de Junho, que promulga as condições de criação, organização e funcionamento dos *Centros de Actividades Ocupacionais* (CAO).

Em 1991, é publicado o Despacho conjunto n.º 8/SERE/SEAM/91, de 17 de Abril, do *Secretário de Estado Adjunto do Ministro e da Reforma Educativa*, que define apoios e subsídios a instituições de *Educação Especial* sem fins lucrativos.

Neste mesmo ano, é promulgado o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, que definiu o regime de Direcção, Administração e Gestão dos estabelecimentos de Educação Pré-escolar, básica e secundária, deliberando, de forma específica, competências quanto à detecção de dificuldades dos alunos e ao seu acompanhamento no sentido da melhoria do seu sucesso educativo.

Em Maio de 1991, é legislado o Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de Maio, que cria nos estabelecimentos de educação e ensino públicos os *Serviços de Psicologia e Orientação*<sup>12</sup>.

Em 9 de Agosto de 1991, é publicada a Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, que aprova “o Programa Educação para Todos, que, (...) visa assegurar o pleno cumprimento da escolaridade obrigatória de nove anos e o acesso generalizado a uma escolaridade secundária completa, criando as condições de base que permitam o desenvolvimento pessoal e a qualificação profissional da juventude portuguesa” (preâmbulo).

O Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de Agosto (documento norteador da *Educação Especial*), que estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com NEE, surge como corolário de inúmeras experiências e práticas pedagógicas bem sucedidas nesta área, na sequência de linhas orientadoras de inúmeras resoluções de organismos internacionais em que Portugal está filiado (*Nações Unidas, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura - UNESCO e Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos - OCDE*) e de diplomas legais publicados anteriormente (LBSE e Decreto-Lei n.º 35/90). Na base da sua elaboração está a tentativa de resposta a três direitos fundamentais das crianças: o *direito à educação*, o *direito à igualdade de oportunidades* e o *direito de participar na sociedade*.

Este Decreto aponta, claramente, para uma política de integração que visa, a médio prazo, a provisão da maioria dos serviços de atendimento na classe regular salvaguardando apenas os casos em que as medidas previstas se revelem comprovadamente insuficientes em função do tipo e grau de deficiência do aluno, o que quer dizer a situações de severa gravidade. Deixa também, veladamente, escapar a ideia de que, noutros casos, algumas medidas segregadoras poderão ser adoptadas: os professores do ensino regular e da *Educação Especial* poderão elaborar propostas informais nas situações menos complexas cuja avaliação não exija especialização de

---

<sup>12</sup> Estes Serviços de Psicologia e Orientação têm como objectivo: “Acompanhar o aluno ao longo do percurso escolar, contribuindo para identificar os seus interesses e aptidões, intervindo em áreas de dificuldade que possam surgir na situação de ensino-aprendizagem, facilitando o desenvolvimento da sua identidade pessoal e a construção do seu próprio projecto de vida” (preâmbulo).

métodos e instrumentos ou cuja solução não implique segregação significativa (n.º 1 do art. 14.º).

O Decreto-lei n.º 319/91 refere no artigo 2.º, medidas de “regime educativo especial” que consistem na adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem dos alunos com NEE e que são as seguintes: a) Equipamentos especiais de compensação; b) Adaptações materiais; c) Adaptações Curriculares; d) Condições especiais de matrícula; e) Condições especiais de frequência; f) Condições especiais de avaliação; g) Adequação na organização de classes ou turmas; h) Apoio pedagógico acrescido i) Ensino Especial.

Relativamente a alínea i) – Ensino Especial – no art. 11.º do referido decreto, este é considerado:

“Como o conjunto de procedimentos pedagógicos que permitam o reforço da autonomia individual do aluno com necessidades educativas especiais, devidas a deficiências físicas e mentais e o desenvolvimento pleno do seu projecto educativo próprio, podendo seguir os seguintes tipos de currículos: a) currículos escolares próprios e b) currículos alternativos”.

Os alunos que apresentam NEE complexas devem ser objecto de um *Plano Educativo Individual* (PEI) (art.14.º) e aqueles a quem foi recomendada a medida *Ensino Especial* (EE), devem ter um *Programa Educativo* (PE) (art.16.º). Quando a aplicação das medidas apresentadas se revele comprovadamente “insuficiente em função do tipo e grau de deficiência, pode ser apresentada uma proposta de encaminhamento para uma instituição de educação especial” (art.12.º).

Este diploma, juntamente com o Despacho n.º 173/ME/91, de 23 de Outubro, que o regulamenta, constitui um factor importante na evolução da perspectiva da integração escolar, embora não solucione muitos dos problemas com que esta integração se debate, apresenta alguns aspectos inovadores relativamente aos anteriores, nomeadamente:

- A introdução do conceito de *Necessidades Educativas Especiais* baseado em critérios pedagógicos, abandonando a categorização dos problemas do aluno de acordo com decisões do foro médico;
- A responsabilização da escola e dos respectivos órgãos de Direcção, Administração e Gestão pelo atendimento educativo dos alunos com *Necessidades Educativas Especiais*, pela procura de respostas adequadas, privilegiando a máxima integração

- do aluno com *necessidades educativas especiais* na escola regular, de acordo com o princípio de que a sua educação deve decorrer no meio menos restritivo possível;
- Consagração da individualização da intervenção educativa através do *Plano Educativo Individual* e do *Programa Educativo*, o que pressupõe um conhecimento tão completo quanto possível de cada aluno no seu contexto escolar e sócio-familiar;
  - Reconhecimento da necessidade do trabalho em equipa, com diversos intervenientes e assegura-se nesta equipa o papel dos encarregados de educação, tanto no contexto da avaliação, como a nível da implementação dos planos e dos programas;
  - Previsão da diversificação das medidas a tomar para cada caso, de modo a possibilitar, uma planificação individualizada e flexível, que torne viável a máxima adequação a cada situação, mesmo para os casos mais complexos de alunos com problemas do foro intelectual, não susceptíveis de acompanhar o currículo escolar regular, nas “Medidas de Regime Educativo Especial” e a possibilidade de organização de currículos alternativos.

O Decreto-lei n.º 319/91, apesar de ter criado o enquadramento legal, que proporcionou a sustentabilidade e desenvolvimento do ensino especial, preconizando “a abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de *escola para todos*”, sofreu, por parte de alguns investigadores, considerações menos abonatórias pois surgiu tardiamente (Niza, 1996), poderia ter uma versão mais avançada (Costa, 1995) e contém aspectos claramente segregativos (Bairrão, 1998).

Este enquadramento legislativo, suportado pelo decreto acima citado, não foi acompanhado pela adequação dos recursos nas respectivas escolas, assim, apesar de ter sido um período significativo da *Educação Especial* em Portugal, os programas de integração não foram implementados frequentemente de forma satisfatória, devido à falta de recursos humanos, materiais e técnicos, o que ocasionou falhas graves no atendimento das crianças com NEE (Costa, 1996).

Com o Governo de Cavaco Silva, foi criado um quadro legal e conceptual bastante mais claro, e manifestada uma vontade política, publicamente explicitada nos normativos publicados, de desenvolver a componente da *Educação Especial*.

Durante o Governo de Cavaco Silva, fica notória uma sensibilidade, preocupação e actividade legislativa e social em torno desta problemática.

Entretanto, na sequência da legislação que entretanto foi publicada e das experiências positivas que estavam a realizar-se, o Estado assume o compromisso de assegurar a informação e formação em *Educação Especial*.

## **XII Governo constitucional – governo Cavaco Silva**

Este Governo, que vigorou entre 31 de Outubro de 1991 e 28 de Outubro de 1995, no seu programa, não efectua nenhuma abordagem à *Educação Especial* nem à *Inclusão*.

Em 1992, é promulgado o Decreto-lei n.º 184/92, de 22 de Agosto, que visa “proceder a uma reorganização dos serviços do Secretariado Nacional de Reabilitação” e “definir as respectivas atribuições, aproximando-as do seu quadro de intervenção interinstitucional, com vista a uma maior operacionalidade no seu funcionamento” (preâmbulo).

Em 1993, com vista a dar cumprimento à aplicação das medidas estabelecidas no Decreto-Lei n.º 391/91, de 23 de Agosto, é publicada a Portaria n.º 611/93, de 29 de Junho, e a Portaria n.º 613/93, de 29 de Junho, que fixam as normas técnicas de execução do decreto anteriormente referido, nomeadamente no estabelecimento de normas de *Educação Especial* aos alunos com *Necessidades Educativas Especiais* que frequentem o ensino básico mediatizado.

No mês de Julho de 1993, é publicado o Despacho Normativo n.º 140/93, de 6 de Julho, que “regulamenta a promoção, organização e funcionamento da formação profissional especial” (ponto 1 do art. 1.º - Noções e objectivos). Segundo este despacho “entende-se por formação profissional especial, ou simplesmente formação especial, a que se destina, de maneira específica, à qualificação e integração sócio-profissional de pessoas que se encontram em situações particularmente difíceis ou pertençam a grupos sociais desfavorecidos, vulneráveis ou marginalizados” (ponto 2 do art. 1.º - Noções e objectivos).

Em 1993, é promulgado o Despacho n.º 178-A/ME/93, de 19 de Agosto, que apresenta doze modalidades e estratégias gerais de apoio pedagógico para o sucesso escolar dos alunos com dificuldades de aprendizagem sem se referir ao regime especial. Sete dessas modalidades centram-se no desenvolvimento curricular: ensino diferenciado

na sala de aula; grupos de nível temporários; programas específicos do professor (área ou disciplina); programas interdisciplinares (propostos pelo director de turma); programas alternativos (aprovados pelo conselho escolar ou pelo conselho pedagógico); currículos alternativos; programas de compensação e actualização (no início dos anos escolares). As outras cinco modalidades centram-se em formas de organização do trabalho escolar e da actividade pedagógica geral: programas de entreaajuda (alunos do mesmo ou de diferentes níveis de ensino); programas de tutoria (apoio ao estudo, orientação e aconselhamento); salas de estudo dirigido (problemas de aprendizagem e trabalhos escolares); programas específicos de ocupação de tempos livres (incluindo falta de professores e complemento curricular) e organização diferenciada de espaços e tempos livres.

Em 1993, é legislado o Decreto-Lei n.º 301/93, de 31 de Agosto, que estabelece o regime de matrícula e de frequência no ensino básico obrigatório. O art. 3.º deste diploma refere-se aos alunos com *Necessidades Educativas Especiais*, ou seja “os alunos com necessidades educativas especiais estão sujeitos ao cumprimento do dever de frequência da escolaridade obrigatória” (ponto 1).

Também em 1993, é publicada a Resolução n.º 24/ 93 do Conselho de Ministros, de 6 de Setembro, que “no âmbito das comemorações do Ano Internacional do Deficiente e de acordo com o Plano Nacional de Acção” foi proclamado o dia 9 de Dezembro como *Dia Nacional do Deficiente*, de forma a “garantir continuidade à sensibilização da opinião pública para os direitos das pessoas com deficiência, proclamados”, a 9 de Dezembro de 1975 pela *Assembleia-geral das Nações Unidas*. Dado que a “Assembleia Geral das Nações Unidas, na sua sessão especial, por ocasião do encerramento da década da Pessoa com Deficiência”, proclamou o dia 3 de Dezembro “como o Dia Internacional da Pessoa com Deficiência e que a proximidade das duas datas citadas pode criar dificuldades ao nível da concentração de esforços para captar a atenção da população em geral torna-se conveniente proceder à alteração da data de comemoração do Dia Nacional da Pessoa com Deficiência”. Assim, o Conselho de Ministros tendo em conta a alínea g) do art. 202.º da Constituição da República “resolveu declarar o dia 3 de Dezembro como dia das comemorações nacionais do Dia Internacional da Pessoa com Deficiência”.

### **XIII Governo Constitucional – governo António Guterres**

Este Governo, que vigorou entre 28 de Outubro de 1995 e 25 de Outubro de 1999, no seu programa, preconizava “promover a cooperação com as famílias na educação dos seus filhos, com especial atenção à educação especial dos filhos com deficiências” (p.103) (Anexo XII).

Em 1995, é promulgado o Despacho conjunto n.º 46/MF/ME/95, de 2 de Junho, que regulamenta a distribuição de apoios, às instituições sem fins lucrativos que mantenham escolas de ensino especial e às instituições particulares de solidariedade social que desenvolvem acções na área da *Educação Especial*.

Neste mesmo ano, surge o Despacho n.º 26/MSSS/95, de 28 de Dezembro, que cria o programa “Ser Criança”, para apoio a projectos especiais destinados a crianças carenciadas, incluindo os referentes à recuperação e *Educação Especial* das crianças com deficiência.

Em 1996, é publicado o Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de Junho, que permite a criação de turmas com currículos alternativos no ensino básico regular e recorrente.

No início de 1997, é divulgada a Portaria n.º 52/97, de 21 de Janeiro, que aplica aos estabelecimentos de *Educação Especial* sem fins lucrativos o princípio da gratuidade.

Em 1997, é editada a Portaria n.º 213/97, de 29 de Março, que define as condições de acesso e de frequência dos alunos com *Necessidades Educativas Especiais* que frequentam estabelecimentos do ensino particular e cooperativo de *Educação Especial*.

No decorrer de 1997, foi publicado o Despacho conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, que aprova um novo enquadramento legal dos Apoios Educativos<sup>13</sup> a prestar pelas escolas a todos os alunos, incluindo as crianças e jovens com *Necessidades Educativas Especiais*.

Bairrão (1998) refere a importância desta legislação, considerando que ela constitui um salto qualitativo em termos de política educativa, designadamente:

---

<sup>13</sup> Este despacho pretende: “Que os apoios educativos constituam uma resposta consistente com a descentralização e territorialização das políticas educativas, preconizando a possibilidade de articular apoios educativos diversificados necessários para a integração das crianças com necessidades educativas específicas, para o alargamento da aprendizagem, para a promoção da interculturalidade e para a melhoria do ambiente educativo das escolas”.

“No papel e na responsabilidade atribuída à escola na educação de todos os alunos; na forma como é concebida a educação de todos os alunos com necessidades educativas especiais face aos alunos em geral; no reconhecimento de que as medidas de apoio se situam no processo interactivo entre as necessidades da escola e a diversidade das necessidades dos alunos; na necessidade de organização integrada e interactiva dentro da escola dos diferentes apoios educativos” (p.60).

O autor, considera ainda, relativamente a este despacho, o senão, de não ser referenciado uma articulação com os *Serviços de Psicologia e Orientação*, nem ser considerada devidamente a dimensão interdisciplinar no atendimento às crianças e jovens.

Neste mesmo ano de 1997, é publicado o Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril, que aprova o regime jurídico da formação especializada de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário. Neste decreto está incluída a formação especializada em *Educação Especial* que visa “qualificar para o exercício de funções de apoio, de acompanhamento e de integração sócio-educativa de indivíduos com necessidades educativas especiais” (ponto 1, alínea a) do art. 3.º - Áreas de formação especializada).

No ano de 1997, é promulgado o Despacho n.º 5220/97, de 4 de Agosto, que aprova as orientações curriculares para a educação pré-escolar, tendo como objectivo geral “contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens” (Ponto II – Fundamentos e organização das orientações curriculares).

Em 1997, é legislado o Decreto-Lei n.º 225/97, de 27 de Agosto, que consagrou a criação do *Conselho Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência*. Este Conselho “tem por missão proporcionar a participação dos serviços públicos, dos parceiros sociais e do movimento associativo interveniente nas áreas de prevenção, reabilitação e integração das pessoas com deficiência” (art. 1.º, ponto 2).

A Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, determina alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro), e no que concerne à *Educação Especial* é referida qual a qualificação que os professores devem possuir para a docência em *Educação Especial* (art. 33.º, ponto 1) (Anexo XIII).

Ainda neste ano, é publicada a Portaria n.º 1102/97, de 3 de Novembro, que “garante as condições de educação para os alunos que frequentam as associações e

cooperativas de ensino especial” e a Portaria n.º 1103/97, de 3 de Novembro, que “garante as condições de educação especial em estabelecimentos de ensino particulares”.

Neste mesmo ano, surge o Decreto Regulamentar n.º 56/97, de 31 de Dezembro, que define a nova estrutura orgânica do *Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência* (SNRIPD), esta entidade, “tem por objectivo fundamental o reforço da sua eficácia e possibilitar um maior e mais fácil contacto com as pessoas com deficiência e as organizações não governamentais que as representam, por forma a poder possibilitar a sua integração plena na comunidade” (preâmbulo).

No ano de 1998, é promulgado o Decreto-Lei n.º 8/98, de 15 de Janeiro, que define, perante os regimes de segurança social, a situação dos formandos de acções de formação profissional e dos trabalhadores deficientes em regime de emprego protegido.

Neste mesmo ano, de 1998, é publicado o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos. Este regime de autonomia tem como objectivo concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação.

No ano de 1998, é promulgada a Lei n.º 31/98, de 13 de Julho, que promove incentivos ao emprego domiciliário de trabalhadores portadores de deficiência. “Consideram-se trabalhadores portadores de deficiência, para efeitos do presente diploma, os que possuam capacidade de trabalho inferior a 80% da capacidade normal exigida a um trabalhador não portador de deficiência nas mesmas funções profissionais” (art. 3.º)

Também em Julho de 1998, é publicada a Lei n.º 30/98, de 13 de Julho, que cria o *Observatório para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência* (Anexo XIV).

No ano de 1998, é promulgado na Região Autónoma da Madeira o Decreto Legislativo Regional n.º 17/98/M, de 17 de Agosto, que cria cursos com currículos alternativos no 3.º Ciclo do ensino básico regular ou recorrente. Estes cursos têm como objectivo: “permitir o cumprimento da escolaridade básica obrigatória e conferir um conjunto de competências, atitudes e comportamentos, pessoais e profissionais,

vocacionado para a inserção no mercado de emprego” (art. 3.º - Objectivos).

Em 1998, é publicado o Decreto Regulamentar n.º 19/98, de 14 de Agosto, que altera o Decreto Regulamentar n.º 14/81, de 7 de Abril, que regula a atribuição do subsídio por frequência de estabelecimento de *Educação Especial*, estas alterações dão-se nos artigos 2.º e 6.º do Decreto Regulamentar n.º 14/81.

Neste mesmo ano, é promulgado o Despacho conjunto n.º 822/98, de 26 de Novembro, que regulamenta as condições em que o pessoal docente deve prestar apoio educativo aos alunos com *Necessidades Educativas Especiais*.

Neste ano, é divulgado Parecer n.º 3/99, publicado em 17 de Fevereiro, aprovado pelo *Conselho Nacional de Educação* (CNE). Trata-se de um documento relevante para uma reflexão sobre crianças e alunos com *Necessidades Educativas Especiais*. O CNE com este documento pretendeu “prestar um contributo para uma política educativa que dê uma resposta eficaz às crianças e jovens com NEE, contrapondo à segregação e ao insucesso uma via educativa estimulante das suas capacidades, no quadro de uma escola para todos”.

Neste ano, é publicado o Despacho conjunto n.º 198/99, de 3 de Março, que define os perfis de formação especializada de professores.

Também em 1999, é promulgada a Lei n.º 61/99, de 30 de Junho que “regulamenta, a dispensa de horários de trabalho com adaptabilidade dos trabalhadores menores, dos portadores de deficiência (...), que simplifica alguns procedimentos na organização do tempo de trabalho, designadamente os que envolvem actos de relacionamento entre os empregadores e a Inspeção-Geral do Trabalho” (preâmbulo).

Ainda no ano de 1999, é publicado o Despacho conjunto n.º 600/99, de 22 de Julho, que determina os parâmetros a que deve obedecer a componente lectiva dos docentes de *Educação Especial*, bem como dos docentes que desempenham outras funções de *Apoio Educativo*.

Neste mesmo ano, é editada a Portaria n.º 776/99, de 30 de Agosto, dos *Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade*, que determina que os estabelecimentos das instituições particulares de solidariedade social que desenvolvam actividades de *Educação Especial* através da prestação de um ou mais serviços fiquem sujeitos “quanto ao funcionamento, às condições de acesso e de frequência dos alunos com necessidades educativas especiais e ainda aos apoios financeiros a conceder-lhes”

(art. 1.º - Estabelecimentos abrangidos).

#### **XIV Governo Constitucional – governo António Guterres**

Este Governo, que vigorou entre 25 de Outubro de 1999 e 6 de Abril de 2002, no seu programa, faz referência à *Educação Especial* (Anexo XV).

No ano de 2000, é publicado o Despacho conjunto n.º 957/2000, de 21 de Setembro, que publica o modelo nacional de “declaração do estabelecimento de ensino regular”, comprovativa da impossibilidade de prestar apoio a alunos com deficiência, por falta de professores especializados.

Em 2001, é publicado o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, que define a “Organização Curricular do Ensino Básico”, relativo ao novo modelo de gestão curricular para o ensino básico, que definiu pela primeira vez na legislação portuguesa o conceito de *Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente/Prolongado*<sup>14</sup>.

Nesta mesma data é legislado o Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro, que aprova a reorganização curricular do Ensino Secundário.

Ainda neste ano de 2001, é publicado o Decreto-Lei n.º 29/2001 de 3 de Fevereiro, que estabelece o sistema de quotas de emprego para pessoas com deficiência, com um grau de incapacidade funcional igual ou superior a 60%, em todos os serviços e organismos da administração central, regional autónoma e local.

Neste mesmo ano é publicada a Portaria n.º 196-A/2001, de 10 de Março, que define um sistema de apoios técnicos e financeiros de modo a “estimular e tornar mais fácil o acesso ao emprego por parte daqueles que, dada a sua situação de desvantagem relativa, têm mais problemas para aceder ao mercado de trabalho: (...), pessoas com deficiência e pessoas em situação de desvantagem social” (preâmbulo).

Ainda, no ano de 2001, é publicado o Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho, que estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens no ensino básico. Para os alunos abrangidos pela modalidade de *Educação Especial* o decreto prevê, que estes sejam avaliados a não ser que “tenham,

---

<sup>14</sup> Segundo este decreto: “Consideram-se alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente os alunos que apresentem incapacidades que se reflectam numa ou mais áreas de realização de aprendizagem, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves de personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde” (art. 10.º - Educação especial).

no seu programa educativo individual, devidamente explicitadas e fundamentadas, condições de avaliação próprias, decorrentes da aplicação da medida educativa adicional” (ponto 55 do Capítulo IV – Condições especiais de avaliação).

No ano de 2001, é legislado na Região Autónoma da Madeira o Decreto Legislativo Regional n.º 26/2001/M, de 25 de Agosto que adapta à Região Autónoma da Madeira o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e de processo de desenvolvimento do currículo nacional.

No ano de 2002, é promulgado o Decreto-Lei n.º 18/2002, de 29 de Janeiro, que define a situação dos formandos, ainda que portadores de deficiência, de acções de formação profissional e dos trabalhadores deficientes em regime de emprego protegido perante os regimes de segurança social.

#### **XV Governo Constitucional – governo Durão Barroso**

No programa deste Governo<sup>15</sup> – que vigorou entre 6 de Abril de 2002 e 17 de Julho de 2004 – não consta qualquer referência à *Educação Especial* e à *Inclusão*.

Em 2002, é publicado o Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, que altera o art. 13.º e os anexos I, II e III do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

No ano de 2003 é promulgado o Despacho n.º 13 224/2003, de 7 de Julho, que define os apoios educativos a conceder aos alunos, incluindo aos alunos com deficiência integrados no ensino regular.

Em 2003, é legislado na Região Autónoma da Madeira, o Decreto Legislativo Regional n.º 20/2003/M, de 24 de Julho, que altera o Decreto Legislativo Regional n.º 26/2001/M, de 25 de Agosto, que adapta à Região Autónoma da Madeira o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

Neste mesmo ano de 2003 é publicada a Lei n.º 99/2003, de 27 de Agosto, que

---

<sup>15</sup> Este Governo é constituído pelo Partido Social-Democrata e pelo Partido Popular, na sequência das eleições de 17 de Março de 2002.

aprova o Código do Trabalho, referindo, no art. 22.º, o Direito à igualdade no acesso ao emprego e no trabalho (Anexo XVI)

Neste mesmo ano, é publicada a Resolução do Conselho de Ministros n.º 192/2003, de 23 de Dezembro, que aprova o *Plano Nacional de Acção para a Inclusão para 2003-2005*.

Ainda, neste ano, é divulgado o Despacho n.º 24 764/2003, de 24 de Dezembro, que define as ajudas técnicas para pessoas com deficiência.

Em 2004, é publicada a Portaria n.º 40/2004, de 14 de Janeiro, que estabelece os valores e critérios de determinação das participações das famílias na frequência de estabelecimentos de *Educação Especial* por crianças e jovens com deficiência, com vista ao cálculo do respectivo subsídio de *Educação Especial*.

## **XVI Governo Constitucional – governo Santana Lopes**

Este Governo, que vigorou entre 17 de Julho de 2004 e 12 de Março de 2005, não referenciou no seu programa o campo da educação nas escolas, assim sendo, não consta nenhuma referência à *Educação Especial* e à *inclusão*.

Embora, nada conste, em relação à temática da *Educação Especial*, no ano de 2004, é publicada a Lei n.º 38/2004, de 18 de Agosto, que define as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência<sup>16</sup>.

É publicado neste ano o Despacho conjunto n.º 632/2004, de 22 de Dezembro, que tendo em conta a implementação da política de prevenção da deficiência, habilitação, reabilitação e participação das pessoas com deficiência, aprova o financiamento supletivo ao regime geral de ajudas técnicas às pessoas com deficiência.

Neste mesmo ano, é divulgado o Despacho n.º 26390/2004, de 22 de Dezembro, que promove ajudas técnicas para pessoas com deficiência.

---

<sup>16</sup> Neste decreto é definida a noção de pessoa com deficiência, como sendo: “Aquela que, por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de funções ou de estruturas do corpo, incluindo as funções psicológicas, apresente dificuldades específicas susceptíveis de, em conjugação com os factores do meio, lhe limitar ou dificultar a actividade e a participação em condições de igualdade com as demais pessoas” (art. 2.º - Noção).

Em 2005, é publicado o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, que estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências dos alunos dos três ciclos do ensino básico regular<sup>17</sup>.

No seu Capítulo IV – “Condições especiais de avaliação” –, só são salvaguardados: os casos dos alunos dotados ou sobredotados, que poderão progredir mais rapidamente; os casos dos alunos que, tendo sofrido uma retenção no 2.º ou 3.º ano de escolaridade, e que consigam recuperar, poderão transitar de ciclo nos mesmos 4 anos e os casos dos alunos abrangidos pela modalidade de *Educação Especial*, que constituem uma população reduzida face ao universo e prevalências dos alunos com necessidades educativas especiais, ficando a maioria à margem do sistema de sinalização para estes serviços.

Os alunos abrangidos deverão ter “no seu plano educativo individual, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 319/91, condições especiais de avaliação devidamente explicitadas e fundamentadas”, para que sejam avaliados de acordo com o seu plano. Neste capítulo menciona-se ainda que os alunos com currículos alternativos estão dispensados da realização dos exames do 9.º ano, isto porque, no final do ano, estes alunos obtêm um certificado de frequência do ensino básico e não um diploma de estudos.

As adaptações curriculares e condições especiais de avaliação, duas medidas previstas no *Regime Educativo Especial*, do Decreto-Lei n.º 319/91, não têm pois expressão, no que diz respeito às condições de realização, de avaliação e consequentes efeitos, relativamente aos alunos que não estejam abrangidos pelo ensino especial. Ficam pois excluídos os alunos com dificuldades de aprendizagem. Exceptuam-se, como já referido, aqueles alunos com uma Dificuldade de Aprendizagem Específica, a dislexia, cujas dificuldades serão consideradas, quer na realização dos exames, quer nas condições de avaliação e correcção, por via do citado documento: “Orientações Gerais” para aplicação de “Condições Especiais de Exame” para “Alunos com NEE de carácter prolongado”. Por outro lado, também aqueles que, por outras razões, extrínsecas ao próprio indivíduo mas igualmente limitadoras, sofrem de insucesso escolar, não podem usufruir de condições especiais de avaliação.

---

<sup>17</sup> Este despacho refere que a avaliação visa: “Apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos” (Ponto 3.º).

## **XVII Governo Constitucional – governo José Sócrates**

Este Governo, que tomou posse a 12 de Março de 2005, no seu programa, retomou a questão da *Educação Especial* referindo que uma das metas principais que pretende atingir, no final da legislatura é “a garantia de necessidades de educação e ensino especial, a oferta de programas de complementos educativos e apoio social, em todos os agrupamentos escolares” (p.46).

É ainda possível ler-se no seu programa que “os princípios da escola inclusiva orientarão as políticas de educação especial” (p.48), compromete-se a “rever o Apoio à Deficiência, definindo as prestações de acordo com os graus de deficiência e com a vulnerabilidade das famílias” (p.72).

Em 2005, é publicado o Despacho Normativo n.º 10 856/2005, de 26 de Abril, que retira medidas anteriores pois não prevê:

“A existência de uma “retaguarda” técnico-científica susceptível de se constituir como um espaço de reflexão, de partilha de saberes, de coordenação de intervenções e de articulação de recursos, na perspectiva de uma valorização acrescida dos meios humanos especializados, postos ao serviço das e nas escolas para apoio aos alunos” (preâmbulo do revogado Despacho Normativo n.º 105/97).

Esta “retaguarda” era constituída pelas *Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos* (ECAES) a nível de concelhos.

Na alínea a) do art. 2.º, que se manteve inalterável, refere-se que a prestação dos apoios educativos visa “contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens, promovendo a existência de respostas pedagógicas diversificadas, adequadas às suas necessidades específicas e ao seu desenvolvimento global”. É de salientar que a alínea seguinte, especifica que o apoio às crianças e jovens com NEE, visa “promover a existência de condições nas escolas para a integração sócio-educativa das crianças e jovens com NEE”. Na alínea c) menciona-se ainda que os apoios educativos têm também por objectivo, “colaborar na promoção da qualidade educativa, nomeadamente, nos domínios relativos à orientação educativa, à interculturalidade, à saúde escolar e à melhoria do ambiente educativo” e na alínea d), “Articular as respostas (...) com os recursos existentes noutras estruturas e serviços, nomeadamente, nas áreas da saúde, da segurança social, da qualificação profissional e do emprego.”

No n.º 12 do mesmo Despacho, referente às funções dos docentes de apoio, é referido na alínea b), “contribuir activamente para a diversificação de estratégias e métodos educativos de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e jovens da escola” e na alínea c) “colaborar com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica da escola, e com os professores, na gestão flexível dos currículos e na sua adequação às capacidades e aos interesses dos alunos, bem como às realidades locais”.

No mesmo ano de 2005, é publicada a Portaria n.º 10856/2005, de 13 de Maio, que concretiza alguns reajustamentos ao quadro regulamentar relativo aos apoios educativos, consagrado no Despacho n.º 105/97, de 30 de Maio. Esta portaria refere que “só é possível avançar no caminho da inclusão e da igualdade de oportunidades, defendendo e valorizando o serviço público de educação e a escola pública, aberta a todos” (preâmbulo).

Em 13 de Julho de 2005, é publicado o Despacho conjunto n.º 479/2005, que pretende garantir a igualdade de oportunidades e a justiça social, assim “o Governo, tendo em vista a implementação da política de prevenção da deficiência, habilitação, reabilitação e participação das pessoas com deficiência, aprova, pelo presente despacho, o financiamento supletivo ao regime geral de ajudas técnicas às pessoas com deficiência” (preâmbulo). Nesta mesma data, é divulgado o Despacho n.º 19 921/2005, que promove ajudas técnicas para pessoas com deficiência (Anexo XVII).

No ano de 2005, é legislado na Região Autónoma da Madeira o Decreto Legislativo Regional n.º 17/2005/M, de 11 de Agosto, que estabelece o regime jurídico da oferta<sup>18</sup> formativa de educação e formação na Região Autónoma da Madeira.

Em 2005, é publicado na Região Autónoma da Madeira, o Despacho n.º 120/2005, de 7 de Dezembro, que enquadra os princípios orientadores e os procedimentos a considerar na avaliação das aprendizagens do ensino básico na Região

---

<sup>18</sup> Esta oferta pretende ser uma “oferta formativa com identidade própria que constitua uma modalidade de formação e qualificação diversificada, flexível e perspectivada como complementar, face a modalidades existentes, com o objectivo de assegurar continuidade na formação, estruturada em patamares sequenciais de entrada e de saída que fomentem a aquisição progressiva de níveis mais elevados de qualificação bem como o prosseguimento de estudos” (preâmbulo).

Autónoma da Madeira<sup>19</sup>.

Em 2006, é divulgada a Portaria n.º 426/2006, de 2 de Maio, que cria e regulamenta o *Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais* (PARES). Este programa PARES “tem por finalidade apoiar o desenvolvimento e consolidar a rede de equipamentos sociais” (Artigo 2º - Finalidade do PARES). Nesta portaria “é criado e regulamentado um programa que visa essencialmente estimular, através dos recursos financeiros provenientes dos jogos sociais, o investimento privado em equipamentos sociais, com o objectivo de aumentar a capacidade instalada em respostas nas áreas de infância e juventude, pessoas com deficiência e população idosa” (preâmbulo).

Neste ano, é publicada a Portaria n.º 432/2006, de 3 de Maio que no artigo 1.º: “Regulamenta o exercício das actividades socialmente úteis, a que se refere o Decreto-Lei n.º 18/89, de 11 de Janeiro, bem como as condições de atribuição aos utentes dos centros de actividades ocupacionais das compensações monetárias referidas no artigo 10.º do citado decreto-lei”. O exercício destas actividades ocupacionais visa proporcionar aos utentes dos CAO com deficiência grave: “a) A sua valorização pessoal e o máximo de desenvolvimento das suas capacidades no sentido da promoção da sua autonomia; b) Facilitar a possível transição para programas de integração sócio-profissional” (art. 2.º).

Em 2006, é publicado na Região Autónoma da Madeira, o Despacho n.º 12/2006, de 22 de Maio, que altera alguns pontos do Despacho n.º 120/2005, de 7 de Dezembro. No tocante aos alunos abrangidos pela modalidade de *Educação Especial* prevê que “os alunos que tenham no seu plano educativo individual condições especiais de avaliação, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, devidamente explicitadas e fundamentadas, são avaliados nos termos definidos no referido plano” (ponto 83) e os “alunos que frequentam um currículo alternativo, ao abrigo da alínea b) do n.º 1 do art. 11.º do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, ficam dispensados da realização dos exames nacionais no 9.º ano” (alínea 83.1). Neste decreto, destaca-se

---

<sup>19</sup> Relativamente a alunos com Necessidades Educativas e Especiais, prevê o seguinte: que a avaliação vise “apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos” (Ponto 3 - Finalidades - alínea a)).

também a redacção da avaliação dos alunos que frequentam currículo alternativo: “Os alunos que frequentam um currículo alternativo, ao abrigo do Decreto Legislativo Regional n.º 17/98/M, de 17 de Agosto, não realizam os exames nacionais no 9.º ano, excepto se pretenderem prosseguir estudos de nível secundário em cursos científico-humanísticos” (alínea 85.A).

No ano de 2006, é publicada a Resolução do Conselho de Ministros n.º 88/2006, de 18 de Julho, que na sequência de legislação europeia onde é designado o *Ano Europeu de 2007*, como o *Ano Europeu da Igualdade de Oportunidades para Todos* “no intuito de alcançar uma sociedade mais justa através da promoção da igualdade e da não discriminação”, vem “criar, na dependência dos Ministros da Presidência e do Trabalho e da Solidariedade Social, a estrutura de missão designada Estrutura de Missão do Ano Europeu da Igualdade de Oportunidades para Todos” (ponto 1), trata-se de uma “estrutura flexível de coordenação em que a execução e o envolvimento, não só das diferentes entidades públicas, como também da sociedade civil, constituem factores determinantes para que o ano europeu atinja os resultados pretendidos”.

Ainda em 2006, é promulgado o Decreto-Lei n.º 163/2006, de 8 de Agosto, que define as “condições de acessibilidade a satisfazer no projecto e na construção de espaços públicos, equipamentos colectivos e edifícios públicos e habitacionais” (Anexo XVIII). Este decreto visa dar cumprimento ao preceituado na *Constituição da República*, garantindo e assegurando “os direitos das pessoas com necessidades especiais, ou seja, pessoas que se confrontam com barreiras ambientais, impeditivas de uma participação cívica activa e integral, resultantes de factores permanentes ou temporários, de deficiências de ordem intelectual, emocional, sensorial, física ou comunicacional” (preâmbulo).

Em 2006 é promulgada a Lei n.º 46/2006, de 28 de Agosto, que “proíbe e pune a discriminação em razão da deficiência e da existência de risco agravado de saúde” (anexo XIX).

No ano de 2006, é publicada a Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, de 21 de Setembro, que aprova o *I Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade para os anos de 2006 a 2009*. Este plano tem como objectivo “adoptar as medidas necessárias para garantir às pessoas com deficiências o pleno reconhecimento e o exercício dos seus direitos num quadro de

igualdade de oportunidades”.

Em 2007, é publicada a Resolução do Conselho de Ministros n.º 9/2007, de 17 de Janeiro, que aprova o *Plano Nacional de Promoção da Acessibilidade* (PNPA) que visa promover a construção de uma rede global, coerente e homogénea em matéria de acessibilidades, susceptível de proporcionar às pessoas com mobilidade condicionada, ou dificuldades sensoriais, condições iguais às dos restantes cidadãos, proporcionando deste modo um aumento da sua qualidade de vida e a prevenção e eliminação de diversas formas de discriminação ou exclusão.

No ano de 2007, decorreu o *Ano Europeu da Igualdade de Oportunidades para Todos* (AEIOT), instituído, de acordo com a Decisão n.º 771/2006/CE, do *Parlamento Europeu* e do Conselho de 17 de Maio de 2006. Tanto em Portugal como a nível europeu, estiveram programadas um conjunto de actividades, que se encontram sistematizadas no *Plano Nacional de Acção do Ano Europeu da Igualdade de Oportunidades para Todos*, apresentado em 23 de Fevereiro de 2007, em sessão pública.

No ano de 2007, é publicado o Decreto-Lei n.º 34/2007, de 15 de Fevereiro, que “regulamenta a Lei n.º 46/2006, de 28 de Agosto, que tem por objectivo prevenir e proibir as discriminações em razão da deficiência e de risco agravado de saúde” (Capítulo I, art. 1.º). Este Decreto-lei regulamenta a Lei n.º 46/2006, “importando estabelecer, designadamente, as entidades administrativas competentes para procederem à instrução dos processos de contra-ordenações, bem como a autoridade administrativa que aplicará as coimas e as sanções acessórias correspondentes pela prática de actos discriminatórios” (preâmbulo).

Ainda no ano de 2007, é legislado o Decreto-Lei n.º 217/2007, de 29 de Maio que aprova a orgânica do *Instituto Nacional para a Reabilitação*, I. P. (INR, I. P.). Este instituto “será o organismo que a nível nacional procederá ao planeamento, execução e coordenação das políticas nacionais destinadas a promover os direitos das pessoas com deficiência” (preâmbulo) (Anexo XX).

No decorrer do ano 2007, é publicado a Despacho n.º 14 026/2007, de 3 de Julho, que define as normas a observar para a matrícula dos alunos e a organização das turmas nos ensinos básico e secundário (Anexo XXI).

Relativamente à constituição das turmas, destaca-se o seguinte: “As turmas com

alunos com necessidades educativas especiais resultantes de deficiências ou incapacidade comprovadamente inibidora da sua formação de qualquer nível de ensino são constituídas por 20 alunos, não podendo incluir mais de 2 alunos nestas condições” (Ponto 5 - Constituição de turmas - alínea 5.4).

No ano de 2008, é publicado o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro que

“Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (Capítulo I - Objectivos, enquadramento e princípios orientadores, art. 1.º, ponto 1).

Este decreto define ainda o objectivo da *Educação Especial* como sendo

“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 necessidades educativas especiais nas condições acima descritas” (Capítulo I - Objectivos, enquadramento e princípios orientadores, art. 1.º, ponto 2).

Em Março de 2008, é publicada a Resolução do Conselho de Ministros n.º 51/2008, de 19 de Março, que “visa permitir que os alunos dos 11.º e 12.º ano do ensino secundário possam, durante o corrente ano lectivo, aderir ao programa *e.escola*, criando-se ainda um regime especificamente dirigido a beneficiários da iniciativa com necessidades educativas especiais de carácter permanente, garantindo-lhes o acesso a computadores adaptados, sem quaisquer encargos adicionais”.

Neste mesmo ano é legislado o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Neste decreto é possível ler-se que “a articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos” (art. 43.º - Articulação e gestão curricular – ponto 1).

No ano de 2008, é promulgada a Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio, trata-se da primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de

Janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Assim é possível ler-se uma nova redacção do ponto 2, do art. 1.º:

“A educação especial tem por objectivos 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 pós-escolar ou profissional”.

No art. 31.º – A – Avaliação da utilização da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde – é referido que:

“No final de cada ano lectivo deve ser elaborado um relatório individualizado que incida sobre a melhoria dos resultados escolares e do desenvolvimento do potencial biopsicossocial dos alunos que foram avaliados com recurso à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde” (ponto1).

A *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (CIF), foi publicada inicialmente pela *Organização Mundial da Saúde* com carácter experimental em 1980. A versão actual foi desenvolvida após estudos de campo sistemáticos e consultas internacionais nos últimos cinco anos e foi aprovada pela *Quinquagésima Quarta Assembleia Mundial de Saúde* para utilização internacional em 22 de Maio de 2001.

Neste modelo de classificação, a funcionalidade do indivíduo é avaliada tendo em consideração que esta é resultante de uma contínua interacção entre o indivíduo e o meio que o rodeia. Deste modo, a avaliação das NEE dos alunos não se deve centrar exclusivamente nas suas dificuldades/problemas mas também nos factores que lhe são extrínsecos e que podem ser a primeira causa dessas dificuldades/problemas, ou seja, nos factores ambientais que podem funcionar como facilitadores ou como barreiras à sua funcionalidade. Perseguido uma *Perspectiva Ecológica (Modelo Ecológico de Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner)*, deve-se perceber o desenvolvimento da criança em função da sua interacção nos diferentes ecossistemas em que está inserida, isto é, devem ponderar-se tanto os factores estruturais (escola, materiais, currículo, ...) como os factores processuais (interacções entre professor, alunos e outros técnicos).

Defende-se, por conseguinte, uma avaliação dinâmica, interactiva e multidimensional das NEE, através do contributo de diferentes profissionais de várias

áreas. O aluno deve ser avaliado como um todo, atendendo-se ao seu desenvolvimento académico, sócio-emocional e pessoal tendo em vista a oferta de um ensino apropriado.

Porém, a adopção da CIF como modelo de classificação de alunos com NEE tem gerado algumas controvérsias. Argumenta-se que se trata de uma classificação do âmbito da saúde (e que a maioria dos profissionais deste ramo nem sequer usa), que apenas identifica crianças que sofrem de uma ou mais deficiências, ficando por identificar alguns alunos com *Necessidades Educativas Especiais* e correndo-se o risco destes ficarem sem apoio.

Relativamente ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro – Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo – tem sido alvo de alguma polémica, por parte de investigadores da área da *Educação Especial*. Um dos investigadores que não apoia a utilização da CIF nas escolas é Miranda de Correia (ver Anexo XXII – Excerto do seu artigo sobre o Decreto-Lei n.º3/2008)

## **Síntese**

Durante o regime autocrático, à semelhança do que já vinha sendo feito e à luz do momento histórico, foram tomadas algumas iniciativas, umas de cariz oficial e outras de cariz particular com vista a dar resposta às necessidades de crianças e jovens com deficiência. Sob a designação de *atardados* ou *anormais pedagógicos* Alguns destes jovens eram integrados em classes especiais embora, em 1934, fosse promulgada legislação que previa situações de crianças com deficiência que frequentassem as escolas regulares.

Depois dos anos 40, ocorreu a implementação de alguma legislação e aconteceram também iniciativas privadas com o objectivo de dar apoio a jovens com deficiência. Salientam-se as instituições: *Casa Pia de Lisboa*; o *Instituto António Aurélio da Costa Ferreira*; *Escola Profissional para Reeducação de Crianças Atrasadas*; o *Pavilhão de Psiquiatria Infantil do Hospital Júlio de Matos*. Também nesta época é formulado o *Estatuto da Assistência Social*, sendo criado o *Instituto de Assistência à Família*. É ainda efectuada uma reforma dos *Serviços de Assistência Social – Instituto de Assistência aos Inválidos*.

Na década de 50 são criados: o *Centro Infantil Hellen Keller*, onde foi praticada a integração escolar, pelo menos no que diz respeito a crianças cegas; o *Instituto de Assistência Psiquiátrica* (IAP) e escolas destinadas à formação de assistentes familiares o que demonstra uma preocupação em ajudar as famílias a lidar com estes problemas. É atribuída às Direcções dos distritos escolares entre outras, a competência de “criação de classes especiais de ensino especial”.

“A partir da década de 60, a intervenção do estado passa a ter uma acção mais abrangente, como corolário de uma nova postura face ao problema da deficiência” (Veiga, 1999, p.19). A par das iniciativas do estado são também numerosas as iniciativas de outras instituições. Da *Direcção Geral da Assistência Social*, despontam iniciativas com vista ao alargamento do apoio a alunos com deficiência, integrados em escolas regulares e a *Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral*, cria um primeiro centro, em Lisboa.

São criados o *Centro de Reabilitação da Nossa Senhora dos Anjos em Lisboa*; a *Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Mongolóides* (APPACM), que posteriormente teria a designação de *Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Diminuídas Mentais* (APPACDM); os *Centros de Educação Especial*; classes especiais em escola primárias; a *Liga Portuguesa de Deficientes Motores* e a *Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas*. É ainda publicada a *Declaração dos Direitos Gerais e Particulares do Deficiente Mental*.

É na década de 60 que conceitos como igualdade e justiça social ganham uma nova dimensão, a ponto de se transporem para o contexto educativo e de fazerem com que as crianças com NEE, que até então eram colocadas em instituições especiais, comessem a frequentar as escolas regulares públicas, embora separadas em classes especiais. Felizmente, gradualmente, esta situação foi sendo alterada e acompanhada a nível da criação de disposições legais. É por esta altura que surgem as primeiras “salas de apoio” (Correia e Cabral, 1999, p.26), mas que apenas se destinam a alunos deficientes visuais integrados nas escolas do ensino regular e somente nas principais cidades do país.

No início da década de 70 começaram a ser implementadas algumas medidas no sentido de promover a integração da *Educação Especial* no ensino regular. São criados: O *Sector de Colocação Especial* através de *Divisões Regionais – Serviço Nacional de*

*Emprego; o Centro de Reabilitação de Cegos e as Oficinas de Reabilitação Vocacional e a Associação Portuguesa para a Protecção às Crianças Autistas.*

Em termos legislativos é divulgada a *Lei de Bases da Reabilitação e Integração de Deficientes* que promulga as bases relativas à reabilitação e integração social de indivíduos deficientes. A partir da *Reforma do Ensino de Veiga Simão* em 1973, verifica-se uma maior responsabilidade por parte do *Ministério da Educação*, tendo nos seus princípios consagrada a extensão do Ensino Básico às crianças com deficiência.

Em resumo, a partir da *II Guerra Mundial*, e até à década de 70, são várias as transformações de carácter social e educacional, resultantes de um grande crescimento económico e de um enorme desenvolvimento a nível científico. Desde então, a educação assumiu um papel preponderante no desenvolvimento económico, social e cultural de qualquer nação, tornando-se numa prioridade, ao nível dos vários discursos políticos, que foram aumentando a escolaridade obrigatória. Embora isto, até aos anos 70 a *Educação Especial* desenvolveu-se sem ligação ao ensino regular.

Embora no período revolucionário as preocupações do poder político, fossem de outro âmbito, ao incluir, em 1976, a problemática da deficiência na lei fundamental do país, nota-se igualmente uma preocupação com esta área. Apesar desta constatação, nos programas de governo provisórios nada consta sobre o tema, mas são tomadas algumas medidas legislativas, relativamente a apoios sociais, fiscais e integração escolar para deficientes. Estas medidas podem ser entendidas como uma primeira tomada de consciência para a integração.

Nos programas dos primeiros cinco governos constitucionais, Foram tomadas algumas medidas legislativas que culminaram, no governo de Lurdes Pintassilgo, com a promulgação da lei da *Educação Especial* embora esta nunca tenha sido regulamentada.

No Governo Sá carneiro parece verificar-se um retrocesso pois no seu programa, relativamente aos jovens com deficiência, não se faz referencia à integração mas sim “frequência de estabelecimentos de ensino especial”. Ainda assim são publicados normativos de apoio social à deficiência.

Com o governo Mário Soares retoma-se a intenção de integrar o ensino de deficientes nas estruturas regulares de ensino e, em Setembro de 1984, é publicada uma medida decisiva que retira aos pais o direito de se pronunciarem sobre a dispensa de

escolaridade para os seus filhos com deficiência. Com esta medida o estado assume a responsabilidade sobre a educação dos jovens com deficiência.

Durante os governos Cavaco Silva, apesar de nos seus programas de governo apenas se fazer referência à criação de um *Instituto de Educação Especial*, o que nada indicia políticas de integração, foi promulgada muita legislação sobre a temática e, foi durante o seu governo que a *Educação Especial* foi enquadrada em termos legislativos. Ainda assim alguns conceitos não são claros e nem sempre o legislado foi de encontro ao preconizado pelos especialistas na área.

Em Portugal as mudanças legislativas, tendo em vista o apoio aos alunos com NEE, ocorrem na década de 80 e 90. O Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, que regulamenta a “integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares” (preâmbulo), surgiu como resposta à necessidade de “actualização e de alargamento” da legislação existente, já publicada desde o final da década de 70, assim como para acompanhar “as profundas transformações verificadas no sistema educativo português, decorrentes da publicação da *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei n.º 46/86, 14 de Outubro), as recomendações relativas ao acesso dos alunos deficientes ao sistema regular de ensino emanadas de organismos internacionais a que Portugal está vinculado (...)” Uma das mudanças introduzidas foi a descategorização das crianças, baseadas em decisões de foro médico, e a sua substituição pelo conceito de alunos com *Necessidades Educativas Especiais*, referidas de forma imprecisa, como necessidades educativas específicas, assente em critérios pedagógicos, que, de acordo com Correia (2003a),

“Não nos elucida, neste diploma, nem em qualquer outro, sobre o significado das várias problemáticas que as NEE englobam, o que seria interessante (ou importante?), uma vez que na nossa óptica, ele é bem preciso quando pretendemos fazer algum tipo de investigação ou quando temos necessidade de planificar e programar em termos individualizados, para um determinado aluno” (p.12).

Além disso, não operacionaliza conceitos como os de “situações mais ou menos complexas”, o que dá azo a interpretações diversas, e mesmo divergentes, e, conseqüentemente, alguma ambiguidade na definição da problemática do aluno. Além disso, existe pouco rigor na selecção da *Medidas do Regime Educativo Especial* a adoptar, na modalidade de atendimento e na selecção dos serviços mais adequados. A imprecisão da lei no que respeita aos casos menos complexos pode suscitar, também algumas falhas na intervenção com os alunos com NEE ligeiras, que são os mais

frequentes nas necessidades de apoio educativo. Os problemas vão-se assim arrastando e agravando, até se tornarem complexos, quanto mais não seja, por via da multiplicação dos problemas sócio-emocionais e comportamentais que, muitas vezes, estes alunos acabam por desenvolver, à medida que vão somando experiências de insucesso.

Numa altura em que toda a ênfase é colocada na *Educação Inclusiva* e na chamada sociedade inclusiva, a exclusão continua ainda, paradoxalmente, a ser a norma.

O paradoxo residia inicialmente no facto de a *Inclusão* ter sido promovida com base na erradicação das diferenças e não tendo por base essas mesmas diferenças. Agora, essa diferenciação parece estar a ser implementada, porém, de forma, aparentemente, pouco séria ou correcta, pelo que de empobrecimento das aprendizagens poderá acarretar, com reflexo nas disposições relativas à avaliação e no futuro sócio-profissional de alguns jovens. Para traduzir a *Inclusão* no terreno é preciso conhecer e partir das diferenças, lidar com elas, não para as esbater, mas para lhes dar um sentido, uma via de expressão digna, pensando que, mais tarde, se condicionadas por factores negativos, estes possam vir a ser contornados e ultrapassados ou mesmo eliminados.

Com o desenvolvimento dos princípios da *Inclusão* é maior a diversidade de alunos nas escolas públicas, tendo-se também acentuado a necessidade de novos profissionais. Os professores titulares de turma passaram a ter que se envolver e a responsabilizar-se mais pela educação dos alunos com NEE, alterando-se também o papel do professor do ensino especial. Contudo, exceptuando-se estes e outros aspectos que seria necessário rever, clarificar e aperfeiçoar do ponto de vista político-social e educativo, a leitura cuidada da legislação, que apresentámos, leva-nos a deduzir que se ela fosse aplicada na prática nas nossas escolas, possuiríamos uma *Inclusão* minimamente razoável, embora, como já expomos, no caso dos alunos com NEE, de carácter prolongado, muitos fiquem à margem da “protecção” no que concerne às disposições previstas na avaliação dos alunos.

Porém, mesmo para os contemplados nos normativos, existe um enorme fosso entre o que já está legislado e o que de facto sucede no quotidiano escolar. Como já referimos, toda a energia do processo de planificação do atendimento a estes alunos é canalizada para o *Plano Educativo Individual* (PEI), que consiste num documento elaborado pelos *Serviços de Psicologia e Orientação* ou equipa substituta e pelos *Serviços de Saúde Escolar*, em que se identifica e caracteriza o aluno, se precisa a

orientação geral do respectivo processo educativo, se referem os intervenientes na sua execução, se registam as medidas do «Regime Educativo Especial» que foram aplicadas e se determina qual o momento em que este *Plano Educativo Individual* deve ser avaliado e qual a forma de realizar esta avaliação.

Com o governo de António Guterres, que no seu programa, manifestava preocupações de cooperação com as famílias em especial com a educação dos filhos com deficiência, foi também promulgada diversa legislação sobre o tema da *Educação Especial*. Durante o mandato deste governo foi publicado o Despacho conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, que aprova um novo enquadramento legal dos *Apoios Educativos* a prestar pelas escolas a todos os alunos, incluindo as crianças e jovens com NEE. Bairrão (1998) refere a importância desta legislação, considerando que ela constitui um salto qualitativo em termos de política educativa.

No ano de 1997, é publicada legislação que cria a formação especializada em *Educação Especial* que visa “qualificar para o exercício de funções de apoio, de acompanhamento e de integração sócio-educativa de indivíduos com necessidades educativas especiais” (ponto 1, alínea a) do art. 3.º - Áreas de formação especializada). Este normativo revela-se essencial pois cria um grupo de docentes com formação específica para o atendimento de alunos com NEE.

O XIV Governo Constitucional – 2.º governo António Guterres – faz referência no seu programa sobre a prestação de apoios educativos às crianças e jovens com NEE, numa perspectiva de *Escola Inclusiva*. Sendo definido, em normativo, o conceito de *Necessidades Educativas Especiais* de carácter permanente e publicada mais legislação sobre protecção social e laboral dos deficientes.

Nada consta, sobre *Educação Especial*, no programa de governo Durão Barroso. Ainda assim foi publicada alguma legislação com vista à definição de apoios educativos a conceder aos alunos, incluindo aos alunos com deficiência integrados no ensino regular e foi ainda aprovado o *Plano Nacional de Acção para a Inclusão para 2003-2005*.

O governo Santana Lopes, no seu programa, não faz referências à *Educação Especial*. Mas durante a vigência do seu governo foram aprovadas medidas de apoio social e económico às pessoas com deficiência. Foram também publicados princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens onde, nas condições

especiais de avaliação, não são contempladas algumas situações de NEE, caracterizando-se, esta medida, como uma regulamentação legislativa restritiva no enquadramento dos alunos com NEE.

O Governo Sócrates, no seu programa, retomou a problemática da *Educação Especial*, assumindo mesmo alguns compromissos para a respectiva legislatura e garantindo que os princípios da *Escola Inclusiva* orientarão as políticas de *Educação Especial*.

Na realidade, este governo legislou bastante relativamente a esta área. Começou por alterar uma estrutura de suporte ao ensino especial, suprimindo as ECAES e apostando e valorizando o serviço público de educação e a escola pública, aberta a todos. Legislou também no sentido de apoiar técnica e socialmente os portadores de deficiência através do *Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais* (PARES).

No âmbito específico da *Educação Especial* também foi promulgada alguma legislação, nomeadamente no que toca à constituição das turmas que incluam alunos com NEE, aos apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Alguns destes normativos, nomeadamente a aplicação das orientações da CIF, por serem considerados restritivos, não têm tido concordância por parte dos especialistas na área

Podemos concluir, embora considerando os respectivos enquadramentos de época, que durante o regime autocrático, embora tivessem existido muitas práticas e iniciativas cujo foco principal era a deficiência, a prática inclusiva das crianças/jovens com deficiência na escola regular era inexistente. De salientar umas leves iniciativas de integração mas nunca como um projecto integrador e nacional. Os ventos da revolução cultural dos anos sessenta que foram chegando a Portugal também tiveram alguns efeitos neste campo pois nesta época a movimentações oficiais e particulares intensificaram-se e foram produzindo alguns efeitos. Na primeira parte década de setenta e com a *Reforma Veiga Simão*, à semelhança de outros sectores da educação, a educação de crianças/jovens com deficiência também foi vista com um olhar diferente. Esta reforma não se chegou a concretizar devido à *Revolução de Abril* ou se preferirmos teve a sua vigência mas sob outro suporte ideológico.

Com a *Revolução de Abril*, e agora com um suporte político ideológico completamente diferente, à semelhança de muitas outras temáticas, a perspectiva de olhar a deficiência alterou-se completamente. Ainda assim o processo foi, ou está a ser, longo. O poder político tem tido outras prioridades e a deficiência continua a ser o parente pobre na educação mas paulatinamente os progressos têm acontecido e embora com algumas pausas no percurso o caminho da procura das soluções ideais, graças a insistência e perseverança de algumas personalidades, tem sido percorrido.

Analisando os programas de governo poderá notar-se alguma relação entre a orientação político partidária dos partidos que têm suportado os governos e a vontade ou não de legislar sobre esta matéria. Na verdade os programas de governo da área política do *Partido Socialista* contemplam esta matéria referindo mesmo a terminologia *Inclusão Educativa* enquanto os governos oriundos da área política dos *Partido Social Democrata*, nos seus programas de governo, quando fazem referências à deficiência, fazem-nas num contexto de apoios sociais mas não do contexto educativo. Apesar disto, ressalve-se que o governo Cavaco Silva, embora nos seus programas de governo não referi-se esta temática, no seguimento da LBSE, legislou bastante nesta área.

No momento, na sequência de normativos emanados por instâncias supranacionais, a organização da *Educação Especial* está a sofrer um processo de reestruturação em termos de selecção e modelos de avaliação e enquadramento.

## CAPÍTULO II

### ABORDAGEM TEÓRICO/CONCEPTUAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

---

Neste segundo capítulo, pretende-se fazer uma revisão da literatura estabelecendo-se um enquadramento teórico que irá nortear o tema de estudo. Inicia-se com uma explicação dos conceitos utilizados neste estudo, tais como, *Educação*, *Escola Inclusiva*, *Inclusão* e *Educação Inclusiva*. Seguidamente apresenta-se um quadro explicativo sobre os princípios que orientam a implementação da *Educação Inclusiva*, descrevendo algumas práticas das escolas. Apresentam-se também alguns obstáculos à filosofia de *Inclusão*, as vantagens do modelo de integração/inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares e formação de professores.

## **CAPÍTULO II – ABORDAGEM TEÓRICO/CONCEPTUAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

### **1. Conceito de Educação**

“A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderem assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem”.

(Paulo Freire, 2000)

Definir educação nas suas funções e implicações sociais, considerando as várias épocas históricas, marcadas por correntes ideológicas, por vezes antagónicas, e os movimentos sociais contemporâneos, é tarefa impossível, se se pretender que ela seja aceite pelas diferentes ideologias políticas que orientam as colectividades.

De uma forma esquemática a educação pode ser definida como um conjunto de processos que formam os homens, preparando-os para exercer a sua actividade na sociedade. Durkheim (2001) concebia a educação “como a acção exercida pelas gerações adultas sobre as que não estão ainda maduras para a vida social” (p.52).

Poderíamos apresentar um sem número de definições de educação, o que naturalmente não cabe no âmbito deste trabalho: aliás tarefa impossível seria esgotar todas as definições já que, como afirmou Lorenzo Luzuriaga (1958), “cada Povo, cada época e cada geração têm a sua própria concepção educativa”.

De uma forma ou de outra, parece todavia que a educação é sempre um fenómeno do Homem que tem por objectivo a sua inserção na sociedade em que vive e da qual é sempre co-responsável, à medida das suas capacidades de intervenção.

### **2. Funções da Escola**

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tão pouco, a sociedade muda”.

(Paulo Freire, s/d, cit. por Macedo et. al., 2001)

Nas sociedades contemporâneas em que as funções educativas são executadas essencialmente por instâncias especializadas, a escola, enquanto instituição educativa formal, ocupa uma posição central, cumprindo as duas grandes funções, que são: transmissão do legado cultural de geração em geração e participação, ao lado da família,

no processo de socialização; orientação e promoção dos cidadãos para posições sociais de acordo com as suas capacidades e rendimento de trabalho.

A escola como *Instituição Nacional* deve ter como grande objectivo a capacidade de proporcionar a todos os indivíduos os meios necessários para desenvolver toda a extensão dos talentos que receberam da natureza, e dessa maneira, estabelecer entre todos cidadãos uma equidade tornando real a igualdade política reconhecida pela lei. Assim, como refere Casanova (1990) a escola deve organizar-se:

“ (...) De modo a que nela tenham lugar toda a variedade de membros da sociedade em que vivemos, os ensine a conviver e trabalhar juntos, a respeitarem-se a compreender as suas diferenças; isto é, criar nelas atitudes que permitam um posterior desenvolvimento adequado, uma sociedade para todos, o equilíbrio pessoal necessário..., enfim, a possibilidade de uma vida plena, individual e social, para o homem” (p.15).

### 3. Escola Inclusiva, Inclusão e Educação Especial

“Não há, não, duas folhas iguais em toda a criação. Ou nervura a menos, ou célula a mais, não há, de certeza, duas folhas iguais.”  
(António Gedeão, 1987)

A existência, em todos os tempos, de seres humanos com deficiência é testemunhada por inúmeros documentos que nos relatam a sua situação e os comportamentos manifestados para com eles pelos seus companheiros de raça e civilização. A lei do mais forte sempre imperou nos agrupamentos sociais primitivos, onde naturalmente a força física era de extrema importância para garantir a subsistência, primeira necessidade do grupo.

Com o evoluir das sociedades as diferenças passaram a ser aceites sem marginalização e a escola teve um papel preponderante na modificação desses comportamentos. Embora isto, a escola deve assumir um papel pioneiro no combate à marginalização da diferença e não andar a reboque de manifestações sociais exteriores a ela. Como nos diz Rodrigues (2003) a *inclusão* que abundantemente se fala no *Sistema Educativo* “tem as suas primeiras problematizações e desenvolvimentos fora da escola” (p.8), provocados por movimentos anti-racismo e movimentos de *inclusão* de pessoas com deficiência entre outros.

O conceito de *Inclusão* está associado ao conceito de *Escola Inclusiva* que Porter (1994, cit. por Jesus e Martins, 2000) define como sendo

“Um sistema de educação e ensino onde os alunos com NEE, incluindo os alunos com deficiência, são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aula regulares, apropriadas para a sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e

onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais” (p.12).

Na opinião de Marques (2000), a *Escola Inclusiva* é um conceito “que designa um programa educativo escolar em que o planeamento é realizado tendo em consideração o sucesso de todas as crianças, independentemente dos seus estilos cognitivos, dificuldades de aprendizagem, etnia ou classe social” (p.64). É necessário instituir uma metodologia cooperativa, isto é, aceitar as diferenças (tomá-las como sendo vantagens) e responder às necessidades individuais.

A este respeito Jesus (1998, cit. por Jesus e Martins, 2000) acrescenta que o conceito de *Escola Inclusiva* enquadra-se nesta perspectiva de escola aberta a todos, “sendo factor de integração e inclusão dos alunos, inclusivamente sócio-cultural e de professores que devem possuir competências que ultrapassam o mero domínio dos conhecimentos da sua área de saber a transmitir aos alunos” (p.5).

Por outro lado Silveira e Almeida (2005) argumentam que na *Escola Inclusiva* o processo educativo deve ser entendido como um processo social que permite o direito à escolarização o mais “próximo possível” do normal a todas as crianças com NEE. O objectivo desta escola é alcançar a integração da criança com deficiência na comunidade.

Para Correia (2008), a *Escola Inclusiva* é aquela “onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades” (p.7) e que dá resposta às necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características (mesmo com NEE severas), “na classe regular, sempre que isso seja possível” (Correia, 1999, p.34). Este investigador defende que se deve separar, o menos possível, a criança do seu contexto natural, todavia, alerta que “os alunos com necessidades educativas especiais só beneficiam de ensino ministrado nas classes regulares quando existe uma congruência entre as suas características, as suas necessidades, as expectativas e atitudes dos professores e os apoios adequados” (Correia, 2003a, p.15).

Segundo o Parecer n.º3/99, de 17 de Fevereiro, do *Conselho Nacional da Educação*, a *Educação Inclusiva* é “sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades educativas especiais, incluindo os alunos com deficiências, são educados na escola do bairro, em ambientes de sala de aula regulares, apropriados para a idade

(cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas necessidades individuais”.

Actualmente, o termo *Inclusão e Educação inclusiva* são utilizados e

“Compreendidos como sinónimos de integração, educação das crianças com deficiência, ou da educação daqueles com necessidades educativas especiais nas escolas regulares. Outra característica deste conceito em formação é que o mesmo parece crescentemente incorporar a linguagem da defesa dos direitos, dos direitos humanos ou dos direitos da criança” (Ainscow e Ferreira, 2003, p.108)

A integração de crianças com NEE no Ensino Regular faz parte de um todo fenómeno social, que é ponto de partida e principal apoio para o seu enraizamento.

Como fenómeno de ordem social, resultante de múltiplas forças e sujeito a processos de consolidação, não pode depender exclusivamente de medidas legislativas, condicionado por avanços e recuos, a debates e choques vários, à coexistência de práticas contrárias, à sua plena aceitação, hesitação e a sua negação.

Nesta panóplia de dificuldades e problemas sentidos pela escola um dos temas mais vivamente tratados em educação tem sido a *Inclusão*, uma vez que suscita fortes sentimentos em professores, pais de crianças com e sem dificuldades, investigadores e outros profissionais.

Parece-nos ser impossível falar em *Inclusão* sem referir a *Educação Especial*. Como refere Correia (2008),

“ A educação especial e a inclusão constituem-se (...) como duas faces da mesma moeda, ambas caminhando lado a lado para não só assegurar os direitos fundamentais dos alunos com NEE, mas também para lhes facilitar as aprendizagens que um dia os conduzirão a uma inserção social, harmoniosa, produtiva e independente” (p.19).

A *Educação Especial* pode então ser definida como: “uma modalidade de ensino que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com necessidades educativas especiais, condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino” (Silveira e Almeida, 2005, p.30).

Efectivamente, na actualidade, é possível encontrar várias definições de *Educação Especial*. Brennan (1988) define-a como:

“A combinação de currículo, ensino, apoio e condições de aprendizagem necessárias para satisfazer as necessidades educativas especiais do aluno de maneira adequada e eficaz. Pode constituir a totalidade ou parte do currículo total, pode ser desenvolvida individualmente ou junto com outros, e pode constituir a totalidade ou parte da sua vida escolar” (cit. por Fernandes, 2002, p.69).

Porém, o termo *especial* no conceito de *Educação Especial* é definido por Correia (2008), como sendo “apenas e só, (...) um conjunto de recursos que a escola e as famílias devem ter ao seu dispor para poderem responder mais eficazmente às necessidades de uma aluno com NEE” (p.19).

O conceito de *Educação Especial*, tem passado por reformulações longo dos tempos passando “de uma perspectiva médico-pedagógica, para uma perspectiva educativa a qual tem como corolário a integração escolar” (Fernandes, 2002, p.65). Estas reformulações são o resultado:

“Das enormes convulsões sociais, de uma revisão gradual da teoria educativa e de uma série de decisões legais históricas que assentam num pressuposto simples: a escola está à disposição de todas as crianças em igualdade de condições e é obrigação da comunidade educativa proporcionar-lhe um programa público e gratuito de educação adequado às suas necessidades” (Correia, 1997, p.14).

#### **4. A Inclusão como filosofia e prática**

“A diferença não deve apenas ser respeitada. Ela é a riqueza da humanidade, base de uma filosofia do diálogo”.

(Gadotti, Freire e Guimarães, 1995)

Tal como temos vindo a observar ao longo dos tempos até à época actual, o conceito de NEE, salientou-se ao ser utilizado no *Warnock Report*, em Maio de 1978. Esta denominação aparece como um contínuo não “em termos de uma dificuldade particular da criança, mas em relação a tudo sobre ela, capacidades, incapacidades e todos os factos importantes no progresso educativo” (Warnock Report, 1978, p.37).

Nesta fase era importante repensar a educação, no sentido de esta poder vir a evitar o distanciamento social, cada vez mais evidente, entre os alunos com NEE e sem NEE.

Assiste-se em Portugal hoje em dia, a um movimento humanista e social que, “pretende que o aluno com NEE, seja qual for a severidade da sua problemática, participe em todos os aspectos da vida escolar, sendo a classe regular a modalidade de atendimento primeira a considerar” (Correia, 2008, p.20). Segundo a linha deste pensamento, a escola, terá de se afastar cada vez mais de modelos de ensino aprendizagem centrados no currículo, passando a dar relevância a modelos centrados nos alunos, em que a construção do ensino tenha por base as necessidades e características singulares.

Segundo Correia, (2008), o conceito de *educação inclusiva* tem vindo a ser alterado ao longo dos tempos e assume hoje, uma filosofia no processo de educação, principalmente dos alunos com NEE, em alguns princípios, dos quais se destacam os seguintes:

“Todos os alunos, independentemente da sua raça, condição linguística ou económica, sexo, orientação sexual, idade, capacidades de aprendizagem, estilos de aprendizagem, etnia, cultura e religião, têm direito a ser educados em ambientes inclusivos; todos os alunos são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos; todos os alunos devem ter oportunidades iguais de acesso a serviços de apoio especializados, quando deles necessitarem, que se traduzam em práticas educativas ajustadas às suas capacidades e necessidades; todos os alunos devem ter a oportunidade de trabalhar em grupo e de participar em actividades extra-escolares e em eventos comunitários, sociais e recreativos e todos os alunos devem ser ensinados a apreciar as diferenças e similaridades do ser humano” (idem, p.16)

Na *escola inclusiva* é importante que a criança ou jovem se sinta acolhido e seguro, para que, de facto, se possa entregar à descoberta e participação nas vertentes cognitiva e social.

Criar um clima seguro passa pelo reconhecimento, por parte do professor, do aluno enquanto pessoa, com um património sócio-cultural, com os seus interesses, necessidades, saberes experiências e dificuldades. Este reconhecimento alarga-se ao grupo turma onde a heterogeneidade se evidencia e exige que não se ensine todos os alunos como se fosse único (o aluno médio), mas que se crie condições para um ensino individualizado (Benavente, 1994).

Para que as premissas nos alunos acima transcritas possam ser alcançadas, é necessário que algumas alterações se processem, não só ao nível dos profissionais de educação, mas também dos pais e encarregados de educação e outros serviços.

Os professores, pais, e outros agentes educativos, devem trabalhar em colaboração, num clima de partilha de decisões, recursos e apoios. Todos os serviços de que os alunos necessitem devem ser prestados, sempre que possível em escolas regulares. As famílias e a comunidade, em conjunto com as escolas, devem estar envolvidas no processo de ensino/aprendizagem. Os serviços locais e regionais devem fornecer apoios e recursos para que as escolas se possam reestruturar, dando a devida atenção à diversidade dos alunos que a frequentam.

Sabemos pois, que em Portugal, as práticas inclusivas, na opinião de Correia e Serrano (2000), são objectivos prioritários do *Sistema Educativo*, não só da gestão e

administração, como também, da generalidade das escolas e dos professores. Neste contexto,

“Prefigura-se portanto, pertinente o aparecimento de trabalhos de incidência na problemática em questão, susceptíveis de contribuir para o aperfeiçoamento reflexivo e, eventualmente, para reforçar atitudes e dinâmicas de implementação de culturas organizacionais e pedagógicas inclusivas” (idem, p.31)

Apesar de se falar muito, nos nossos dias, em Portugal, na *Integração*, e esta estar legitimada pela lei, mantêm-se, ainda, muitos impedimentos à materialização deste conceito. Citando Fonseca (1995), “a integração não se consegue por leis escolares nem por espontaneidade social. Ela deve ser pensada a nível social antes e depois da escola. Antes através de acções domiciliárias eficazes. Depois, por uma política de emprego e de integração social” (p.197). “A integração só terá sucesso se todo o sistema de ensino mudar. Ter-se-ão de criar serviços adequados, ultrapassar a pobreza do equipamento escolar, superar processos arbitrários de diagnóstico e de classificação, intensificar a inovação dos processos de formação dos professores” (idem, p.207).

É necessário que, actualmente, se valorize um paradigma de dinamização de todos os recursos humanos e materiais, para que a escola tenha um lugar para todos, um espaço próprio para cada criança, respeitando a sua personalidade, como única e insubstituível.

Desta forma, “a escola de hoje é o compromisso das orientações liberal, democrática e utilitarista, desempenhando, cumulativamente, funções de socialização global, de especialização e de educação geral mediante a proposta de uma cultura comum, não discriminante socialmente” (Pacheco, 2000, p.12).

A cultura escolar diz respeito ao quotidiano da instituição e à forma, como os seus actores educativos executam e concebem as suas actividades e estratégias no ensino/aprendizagem. A sua organização “envolve não só a questão do conhecimento, mas também as relações, as linguagens, os mitos, os ritmos, o imaginário pelo qual aquelas acções são efectivadas no seu interior” (Grinspun, 2001, p.106).

Nesta perspectiva, a escola regular, tem também um papel fulcral na plena vivência das necessidades educacionais, das crianças que são diferentes. Por isso, hoje mais do que nunca, a integração deve reflectir uma “filosofia democrática de igualdade de acesso a serviços, recursos e instituições” (Fonseca, 1995, p.210). Ainda parafraseando Fonseca, “a integração, como filosofia educacional e social, vai exigir

que os deficientes passem a estar cada vez mais perto da vista e perto do coração” (idem, p.211).

É notória, nos nossos dias, a convergência de opiniões abalizadas sobre o direito das pessoas com deficiência, de serem respeitadas e integradas no seio da sociedade.

Acredita-se, hoje, em Portugal, segundo Correia e Serrano (2000), que os caminhos para a construção de uma *Escola Inclusiva* com eficácia são ainda,

“Bastante complexos na sua formulação e complicados na sua implementação. São por isso, itinerários para percorrer ao longo de vários períodos de tempo, mesmo de vários anos. Parecem, contudo, caminhos possíveis e desejáveis, até pelo desafio intrinsecamente humano de que se revestem, de tal forma que uma escola inclusiva ou a humanização da escola se aparentam imenso, praticamente como sinónimos (...), acredita-se, portanto, na construção de um trajecto possível para a chegada à escola inclusiva: uma via verde para a inclusão máxima com exclusão zero” (p.34).

A escola dos nossos dias confronta-se com uma grande heterogeneidade social e cultural. Esta realidade “implica uma outra concepção de organização escolar que ultrapasse a via da uniformidade e que reconheça o direito à diferença considerando, assim, a diversidade como um aspecto enriquecedor da própria comunidade” (Horta et al., 1997, p.13).

Para que a *Escola para Todos* possa ser uma realidade é preciso que, seja assegurado o acesso a todas as crianças em idade escolar e o sucesso a cada uma em particular, independentemente das suas características sociais, físicas, intelectuais, culturais, além de outras, e também as diferenças individuais. Assim o problema reside em encontrar formas de organização das escolas e do trabalho das turmas de modo a que todas as crianças e jovens possam experimentar uma aprendizagem com sucesso, ou seja, a escola terá que se moldar de forma a adaptar-se às diferenças e características de cada aluno satisfazendo o mais plenamente possível as suas necessidades.

Apesar da diversidade de modalidades de intervenção, alguns investigadores continuam a levantar algumas dúvidas relativamente à ideia de que todo o aluno possa ser ensinado com sucesso na escola regular e, também, alguma preocupação, relativamente à inclusão de alunos com NEE severas na aula regular, considerando-se que a necessidade de maior atenção por parte do professor a estes alunos, pode vir a prejudicar os restantes alunos.

Correia (1999) defende a inclusão total para alunos com NEE ligeiras e moderadas; inclusão moderada para alunos com NEE moderadas e severas e, inclusão limitada para alguns jovens com NEE verdadeiramente severas, ou seja, em

determinadas situações entende que devem ser apoiadas e implementadas medidas de apoio fora da turma/classe regular. Correia advoga portanto, que a “permanência a tempo inteiro na classe regular não seja a modalidade de atendimento mais eficaz” (idem, p.34) para certos alunos, aludindo a necessidade de tarefas complementares que “envolvam uma participação comunitária que possibilite ao aluno o desenvolvimento de aptidões inerentes ao quotidiano de cada um” (ibidem). Os autores que defendem

“Um contínuo de serviços e de contextos alternativos de colocação, consideram, pelo contrário, que as salas de aula regulares não conseguem de facto acomodar nem ensinar todos os alunos deficientes e fazem notar que alguns alunos exigem programas altamente especializados, conduzidos por professores especialmente preparados para tal” (Kavale e Forness, 2000; Pivik et al., 2002, cit. por Kauffman e Lopes, 2007, p.171).

A *Inclusão* deve assim, respeitar as necessidades do indivíduo tanto no domínio académico, como nos domínios socioemocional e pessoal pois, “a criança com necessidades educativas especiais realmente não se alimenta de sonhos, mas, sim, de práticas educativas eficazes que têm sempre em linha de conta as suas capacidades e necessidades” (Correia, 2003b, p.9).

Em jeito de conclusão, atrevemo-nos a dizer que, em Portugal, a *Inclusão* é um imperativo que molda o imediato, mas é também a vontade de estar no futuro antecipando-o, unindo todos os pontos possíveis e imaginários, com o desejo de obter um presente e um futuro, em que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades, as mesmas e legítimas aspirações de realização pessoal e de participação e transformação social. Segundo Correia (1999), “o princípio da inclusão só pode ter sucesso se, em primeiro lugar, os cidadãos o compreenderem e aceitarem como um princípio cujas vantagens a todos beneficia. Até lá, a igualdade de oportunidades para todos alunos ainda pode estar distante” (p.93).

## 5. Princípios da Educação Inclusiva

“A escola também pode ser um lugar apropriado para a expressão das emoções. É que ela ocupa um lugar muito importante nesse “camarim da vida”. Basta que o currículo seja mais espaçoso, só o suficiente para nele caberem as pessoas que moram nos alunos”.

(Azevedo, 2001)

Relativamente aos princípios da *Escola Inclusiva* torna-se importante fazer referência à *Declaração de Salamanca* (1994) onde fica patente a necessidade de

mudança urgente e de construção de uma *escola inclusiva* que seja capaz de combater atitudes discriminatórias com vista à edificação de comunidades abertas, solidárias e inclusivas, onde todos os alunos possam aprender juntos independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam.

Esta declaração cria expectativas em todos aqueles, profissionais e pais, que querem romper com todas as formas de exclusão social. No contexto português, o Despacho Conjunto n.º 105/97 vem consubstanciar esta mudança de paradigma emergente, desejada por todos, de acordo com os princípios de uma *Escola Inclusiva*, esperando-se que esta consiga responder ao desafio que lhe é colocado e encontrar formas de responder eficazmente às necessidades educativas de uma população cada vez mais heterogénea e de construir um espaço que a todos aceite e que a todos trate de forma diferenciada.

Os princípios subjacentes às noções de *Escola Inclusiva*, de *Educação para Todos*, de *igualdade de oportunidades* educativas, parecem equilibrados, no entanto são necessárias medidas operacionais, tais como a diminuição do número de alunos por turma, o aumento da flexibilidade dos programas, a redução do horário dos professores que trabalham com alunos com NEE, a melhoria das condições físicas das escolas e a existência de acções de formação adequadas às necessidades dos professores, para estes se enquadrarem nas novas orientações educativas.

As características das crianças com NEE conduzem, desta forma, necessariamente a uma individualização do processo de ensino, para que o professor possa responder à heterogeneidade de perfis de aprendizagem. A individualização do ensino poderá ser efectuada, não apenas ao nível dos processos e meios de aprendizagem mas ainda ao nível dos conteúdos curriculares. Cabe então à escola, a partir das características do aluno, bem assim como das suas limitações, definir as opções curriculares, de forma a garantir o seu sucesso educativo e social. As *Adaptações Curriculares Individualizadas* referem-se concretamente a um aluno e só deverão ser adoptadas após esgotados todos os outros recursos, sendo que estas deverão ser *o menos significativas possível*, isto é, devem ser as mais próximas dos objectivos e conteúdos regulares.

Refira-se, no entanto, a dificuldade que o sistema tem em compatibilizar uma educação de qualidade com uma *Educação para Todos*. Efectivamente, uma mudança

desta envergadura, não é um processo fácil, implica toda uma nova filosofia assente nos princípios da *Inclusão* e da participação, filosofia esta que tem necessariamente de ser complementada com medidas paralelas nos sectores da saúde, segurança social, da formação profissional e do emprego (Costa et. al, 2000).

Assim sendo, a *Escola Inclusiva* exige-nos que não abandonemos ninguém, que exijamos não só aos outros mas também a nós próprios e que respeitemos o ritmo de aprendizagem e as necessidades de cada um.

De facto, de acordo com a filosofia de *Escola Inclusiva*, é a escola que se deve ajustar às necessidades e características das crianças e jovens, em vez de serem estes a adaptarem-se às exigências da escola. No entanto, para que isto seja possível, serão necessárias mudanças do ponto de vista organizacional (César, 2003).

Como nos refere Marchesi (2001) “a integração educativa baseia-se na premissa da manutenção de um currículo comum para todos os alunos. Os alunos com graves problemas de aprendizagem incorporam-se na escola regular para acederem juntamente com os seus colegas a experiências de aprendizagem semelhantes” (p.96).

De facto, sendo a escola “uma instituição escolar direccionada para as pessoas que moram nos alunos será uma organização atenta às potencialidades de cada aluno” (Azevedo, 2001, p.161) e terá de contribuir para que sejam verificadas todas as condições de aprendizagem escolar de cada um de modo a permitir que estes alcancem os resultados pretendidos. A escola deve procurar desenvolver novas oportunidades de formação para que as crianças e jovens possam crescer de forma enriquecedora.

Deste modo é necessário criar uma nova cultura de *Sistema Educativo* determinando que o aluno é o centro do processo educacional. Isto implica mudanças estruturais sobretudo ao nível da sala de aula, tanto na utilização de estratégias diversificadas de ensino, como ao nível da dinâmica da sala de aula, quer entre alunos, envolvidos mais activamente na aprendizagem, quer entre professores, apontando-se para o desenvolvimento de um trabalho de colaboração entre todos os intervenientes.

Verifica-se assim que a *Escola Inclusiva* implica novas competências e novas atitudes dos profissionais que nela trabalham, sendo necessário haver mudanças conceptuais e estruturais, na forma como as escolas respondem à diversidade.

A educação de crianças e jovens com NEE, no contexto, de uma *Escola Inclusiva*, deve fazer parte de uma estratégia global de educação, não basta que os

professores adotem este conceito e se disponham a prosseguir este objectivo. É indispensável disporem de conhecimentos e formação específica que lhes permitam, na mesma turma, ensinar crianças diferentes.

O desafio da construção da *Escola Inclusiva* em escolas regulares, passa pela diferenciação, a um nível mais restrito, tendo por base a regulação individualizada dos processos e itinerários de aprendizagem. Também, a selecção apropriada de métodos de ensino adequados às estratégias de aprendizagem de cada aluno em situação de grupo, é bastante pertinente.

A prática *Inclusiva* em escolas regulares evidenciam, “como as escolas podem implementar estratégias novas e eficazes, capazes de ir ao encontro das necessidades educativas duma população cuja diversidade é crescente e cuja educação constitui um enorme desafio” (Wang, 1998, p.63).

## 6. Obstáculos à Educação Inclusiva

“Se queremos tornar a escola mais eficaz, devemos opor-nos aos problemas com continuidade e paciência, renunciar aos efeitos imediatos e ao pensamento mágico, compreender que a reforma da escola não é uma guerra-relâmpago, mas uma longa caminhada”  
(Azevedo, 2003)

A *Declaração de Salamanca* pressupõe que os professores têm formação para atendimento a alunos com NEE, de modo a promover o sucesso desses e de outros alunos. Este é o primeiro obstáculo ao modelo de *Escola Inclusiva*, pois, “pese embora os discursos pedagógicos, a generalidade dos professores não foi preparada, na sua formação inicial e contínua, para lidar com a diferença” (Parecer n.º 9, CNE, 2004, p.14 413) pelo que, um número considerável de professores não recebeu formação que lhe permita identificar e intervir adequadamente com os casos de jovens com NEE. O sucesso das medidas inclusivas depende, fundamentalmente, da capacidade de resposta dos professores ao nível das estratégias, das actividades de ensino do aluno com NEE, dos “conhecimentos básicos e técnicas que lhes permitam compreender as necessidades das crianças e jovens com dificuldades e do processo como estes podem estar integrados em escolas regulares” (Mittler, 1992, cit. por Mesquita e Rodrigues, 1994, p.56), portanto, sem a formação necessária, o conhecimento da “natureza dos seus problemas e

as implicações que têm no seu processo educativo, os professores do ensino regular não lhes podem prestar o apoio adequado” (Correia, 1999, p.20).

Correia (1994), defende que:

“Os cursos de formação inicial das Escolas Superiores de Educação do país deverão incluir uma vertente em educação especial constituída por um mínimo de três módulos (por exemplo: Introdução à educação especial; Avaliação e programação em educação especial; e Adaptações curriculares em educação especial) e, até, um estágio de, pelo menos, um semestre” (citado por Correia, 1999, p.161).

Porém, em Portugal, nos cursos onde existe uma disciplina relacionada com as NEE, esta limita-se, por vezes, ao conhecimento teórico de um determinado número de problemáticas, bem como da legislação e das medidas previstas na mesma para fazer face à *Inclusão*, ficando muito aquém daquilo que são os propósitos da *Educação Inclusiva*.

A ausência de formação em matéria de NEE por parte dos professores do regular e a formação dos professores especializados cria, por vezes, um clima de alheamento por parte dos professores regulares, deixando parecer que todos os casos difíceis são deficiências e estão fora da sua alçada, diminuindo “a sua expectativa e o seu empenhamento em relação a estes alunos, contribuindo para uma menor integração na classe (Ainscow, 1996, cit. por Costa, 1998, p.60). Na verdade, ambos os professores devem ter formação embora diferente; ao professor do regular cabe a responsabilidade de ensinar todas as crianças/jovens e ao professor de apoio/educação especial o papel de consultadoria, “pessoas que podem ajudar o professor a encontrar soluções operacionais para os problemas que surjam na sala de aula” (Porter, 1998, p.41).

Outro obstáculo à *Educação Inclusiva* é a ausência de equipas multidisciplinares, com a participação de outros técnicos. Esta ausência impossibilita um conhecimento adequado das necessidades e das potencialidades dos alunos com NEE e impede um planeamento rigoroso das medidas e estratégias a implementar, assim como a sua avaliação.

Finalmente, falta referir a ausência ou reduzida cooperação<sup>20</sup> interdisciplinar, de recursos humanos especializados e meios técnicos adequados de apoio ao professor

---

<sup>20</sup> “O facto de, no nosso sistema educativo, muitos professores de apoio educativo não serem detentores de formação especializada, colocará dificuldades acrescidas no desenvolvimento da cooperação com os seus colegas de ensino regular, pois a percepção pelos primeiros da fragilidade das suas competências profissionais poderá induzir um quadro de insegurança (culpa) e, simultaneamente, instalar entre professores de ensino regular uma atitude de reserva e de baixas expectativas face à eficácia da colaboração a estabelecer. Torna-se assim necessária a atenuação

regular. Esta dificuldade na cooperação proporciona obstáculos “à concretização de um ensino diferenciado e à planificação e gestão dos recursos humanos e técnicos disponíveis para lhe dar coerência e viabilidade” (Ministério da Educação, 1998a, p.11).

## 7. Vantagens da Educação Inclusiva

“A educação inclusiva não tem a ver com a igualdade. Tem a ver com um mundo onde as pessoas são diferentes. Tem a ver com aquilo que podemos fazer para celebrar essas diferenças, através da nossa aproximação uns aos outros”

(Irene Lopez, 1999)

Não se pode falar de um consenso quanto às vantagens da integração dos alunos com NEE num ambiente educativo o “menos restritivo possível” dado que as tentativas para comprovar a suas vantagens sobre outros modelos de integração são, regra geral, também elas inconclusivas. Todavia, os defensores das vantagens da *Educação Inclusiva* costumam falar dos seus efeitos em dois grupos de alunos: os alunos ditos «normais» e os alunos «deficientes», dito de outra maneira, os alunos sem NEE e os alunos com NEE, respectivamente.

Para Bairrão (1998) não existem dados científicos que revelem que a integração é desfavorável para os alunos ditos «normais», defendendo mesmo vantagens para essa integração, pois, para ele, as dificuldades por vezes apresentadas por alguns alunos, levam os professores a implementarem estratégias/medidas para a melhoria da aprendizagem que acabam beneficiando a todos os alunos. Defende ainda, que os alunos ditos «normais» acabam por adquirir mais competências em termos de capacidades de cooperação, entrelajada e compreensão em geral do «outro».

“Os estudos realizados têm vindo a sustentar que a presença de alunos com NEE em contextos de ensino regular pode estimular as experiências de aprendizagem de alunos em risco académico e social (...), assim como dos alunos com sucesso académico (...). Os programas de educação inclusiva promovem também em todos os alunos o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença e diversidade, fomentando atitudes de cooperação” (Morgado, 2003, p.76).

Salienta-se como benefícios da integração para os alunos sem NEE:

“1) Decréscimo do medo da diferença e um aumento da capacidade para estabelecer

---

progressiva das barreiras entre as equipas de professores no sentido de desenvolver atitudes e comportamentos que promovam equidade, reciprocidade e respeito mútuo entre os diferentes elementos, e estabeleçam normas colegiais de interação, características das culturas de cooperação presentes numa escola inclusiva (...), traduzidas na reflexão e partilha de experiências (...) e no apoio e no reconhecimento dos seus pares” (Morgado, 2004, p.44).

relações confortáveis com indivíduos que apresentam NEE, assim como uma crescente consciência em relação aos mesmos;

- 2) Crescimento em termos sociais; à medida que os alunos aprendem o que é a tolerância e a aceitação;
- 3) Melhoria em termos de autoconceito;
- 4) Desenvolvimento de princípios individuais em relação a aspectos morais e étnicos;
- 5) Desenvolvimento de relações de amizade calorosas entre alunos com e sem deficiências” (Staub e Peck, 1995, cit. por Kronberg, 2003, p.45).

Relativamente à integração de crianças com NEE apontam-se os seguintes benefícios:

- “1) Aumento das possibilidades que uma criança com NEE tem de estabelecer relações sociais com as suas semelhantes sem NEE;
- 2) Potenciação de oportunidades de participação nos currículos e instrução ministrados em classes regulares;
- 3) Maior participação em actividades curriculares e extracurriculares abertas a crianças sem NEE;
- 4) Diminuição do estigma quando crianças com NEE são integradas em escolas e classes regulares” (idem, p.43).

São referidas ainda, para além das interações com outros jovens, as aprendizagens que se fazem por imitação de comportamentos entre os seus pares.

Por outro lado, aponta-se também, que a integração de alunos com NEE permite que o conhecimento destes em relação ao mundo em que vivem seja mais completo e, favorecendo-se o contacto com os colegas da mesma idade, ensaia-se uma melhor integração na sociedade futura em que vão ter de viver.

“De facto, se se aceita que as pessoas com deficiências graves devem ter uma vida tão integrada quanto possível, que têm direito a fazer parte de um ambiente familiar e duma comunidade e que devem poder desfrutar de actividades de tempos livres, de ocupação laboral e de convívio social, conclui-se que, para que tal aconteça, é fundamental que, na infância adolescência, possam fazer parte do grupo de crianças e jovens que habitam na sua área e que vão para a escola local (Brown, 1989, cit. por Costa, 1996, p.156).

Em síntese, a inclusão traz vantagens para todos os alunos, com e sem NEE, porque proporciona o apoio académico, mas também porque oferece experiências positivas no domínio social; a interacção entre alunos diferentes vai promover atitudes de aceitação daqueles que são diferentes criando comunidades abertas e, por isso, “formará uma geração mais solidária e mais tolerante e (...) aqueles que têm problemas, dificuldades ou deficiências, aprenderão a conviver no mundo heterogéneo que é o seu” (Costa, 1996, p.161). Arends (1995) corrobora da ideia que a inclusão é imprescindível ao referir que permite:

“Atenuar a discriminação. (...) As crianças deficientes têm oportunidade de aprenderem comportamentos sociais e escolares apropriados a partir da observação e modelagem de crianças não-deficientes. As crianças que não sofrem de deficiência também

beneficiam, porque deparam desde logo com os pontos fortes e os contributos potenciais, bem como as limitações, dos colegas deficientes. O ambiente escolar e a sociedade em geral enriquecem-se” (p.152).

Relativamente aos professores do regular são apontadas como vantagens as oportunidades que são criadas para troca e renovação de saberes através do contacto com professores especialistas, aumentando a sua preparação e, ao mesmo tempo, actualizando e melhorando a sua formação. Verifica-se que os professores de escola inclusiva “colaboram e planeiam mais, aprendem novas técnicas uns com os outros, participam num maior número de actividades de formação, demonstram vontade de mudar e utilizam uma diversidade de estratégias para ensinar alunos com NEE (Correia, 2008, p.23).

## 8. Ideias, Representações e Atitudes dos Professores

“O que somos é uma coisa; o que pensamos que somos pode ser outra. Mas a imagem que levamos dentro é certamente influente, dir-se-ia mesmo decisiva para o nosso comportamento e o nosso destino. Pois do crer e do descreer dependem a iniciativa ou a passividade.”

(CCRN, 1998, cit. por Azevedo, 2001)

Situando-se os professores na mediação entre os normativos legais e as práticas escolares, estes são actores privilegiados no processo educativo de todos os alunos, em especial quando nos referimos a alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento, tendo em conta as problemáticas que estas situações escolares colocam. As percepções, as crenças, as expectativas, enfim as atitudes dos professores têm uma importância fundamental na implementação da mudança para o sucesso da *Inclusão Educativa*.

Assim, é amplamente reconhecido que, embora a *Inclusão Educativa* possa ser imposta por lei, tal não resulta, porque o modo como o professor responde às necessidades dos seus alunos é, sem dúvida, uma variável muito mais poderosa para determinar o êxito da integração do que qualquer estratégia administrativa ou curricular.

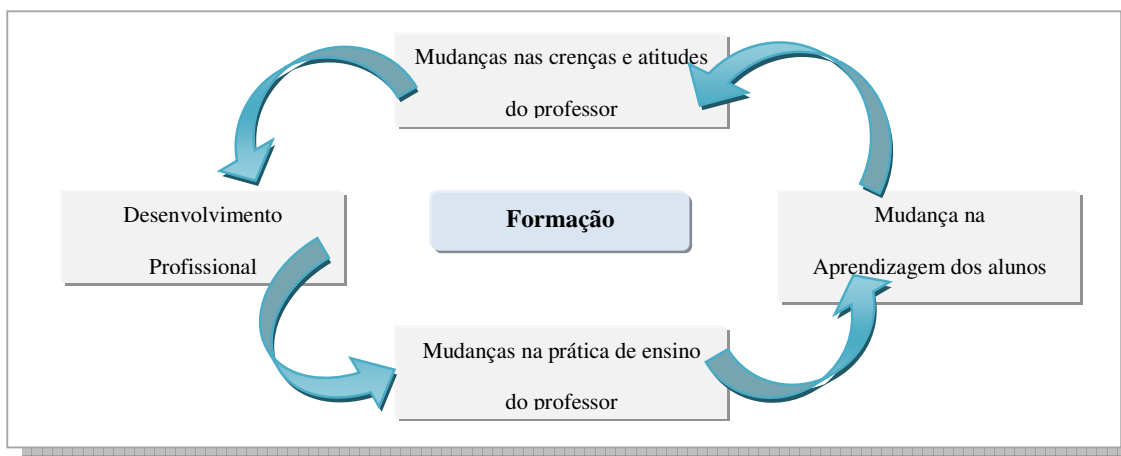
Com o paradigma, emergente, da *Escola Inclusiva*, os professores enfrentam situações que, certamente implicam mudanças a todos os níveis, sobretudo nas práticas educativas. As mudanças com vista à reestruturação e diversificação das formas de apoio educativo e a implementação de novos modelos pedagógicos de cooperação e

diferenciação numa abordagem *Inclusiva* impõem acima de tudo atitudes diferentes por parte dos vários intervenientes educativos, sobretudo dos professores, o que significa, antes de mais, a articulação da *Educação Especial* e da *Educação Regular* e a consequente redefinição de papéis a nível de cada docente. Ao professor cabe, assim, um papel central no processo educativo e no atendimento a prestar aos alunos com dificuldades e problemas escolares, ou seja, como refere Carvalho e Peixoto (2000) o professor é a “ponte sobre as margens de um rio” (p.93), rio este designado de *Inclusão*.

Efectivamente, na construção de uma *Escola Inclusiva* com eficácia, os professores terão que reconhecer a sua maneira de estar, de uma forma reflexiva e dinâmica pois, como afirma Nóvoa (1995) “se as circunstâncias mudaram, obrigando-os a repensar o seu papel como professores, uma análise precisa da situação em que se encontram ajuda, sem dúvida, a dar respostas mais adequadas às novas interrogações” (p.98).

Para Fullan (1991), nós, professores só poderemos provocar transformações se tivermos uma noção definida do que pretendemos mudar e como mudar. De acordo com esta perspectiva, a formação inicial é apenas a primeira fase de um longo percurso e processo de desenvolvimento profissional, como se pode verificar ao analisar o modelo de mudança profissional a seguir apresentado:

**Figura 1 - Modelo de Mudança profissional.**



Fonte: Adaptado de Guskey (1986)

## 8.1. Conceito de Atitude

Sempre na tentativa de contribuir, de algum modo, para alterar situações não muito favoráveis ao sucesso da aprendizagem proceder-se-á a uma reflexão que analise as concepções que os professores têm sobre as atitudes.

Falar de atitudes significa atender ao “binómio atitudes e valores” (Beraza, 2000, cit. por Trillo, 2000, p.20). As atitudes têm uma componente valorativa e talvez sejam a expressão desses mesmos valores; mas não podem ser somente identificadas pelos valores; não são instintos, nem podem ser vistas como sinónimo de hábitos ou de crenças.

Antes de mais, é oportuno referir o que se entende por atitude. Uma primeira definição usa disposição para englobar os conhecimentos, os afectos e as condutas que todos possuímos em relação à situação sobre a qual se projecta a atitude. E ainda actuação para reforçar que nem tudo é só a acção, pois algumas manifestações podem ser inconscientes. Assim, no sentido comum, a atitude pode ser definida como “a posição ou comportamento que revela uma maneira de estar com os outros e de se posicionar perante as outras pessoas” (Marques, 2000, p.16).

O estudo das atitudes conquistou uma posição importante no domínio das Ciências Sociais, sendo consideradas elementos básicos das relações sociais. O conceito de atitude permite identificar o posicionamento de um indivíduo face à realidade social, ou seja, a sua predisposição para responder a um objecto, pessoa ou situação de uma forma positiva ou negativa. Esta predisposição converte-se portanto em atitudes positivas, que “são as que favorecem o relacionamento interpessoal e a integração do sujeito na sociedade” (ibidem) e em atitudes negativas que “são as que prejudicam o relacionamento interpessoal e que dificultam a integração do sujeito na sociedade” (ibidem).

Em todas as definições de atitude, há três aspectos fundamentais que transparecem sempre na caracterização de atitude: predisposição, experiência e reacção. Numa atitude, inicialmente há a activação de um estado emocional organizado em função das experiências prévias. Pode haver uma passagem de agradável a desagradável, e vice-versa, quando se situa o objecto no contexto e só depois existe

transformação em reacção. Nesta perspectiva de atitude, associa-se o conhecimento, o sentimento e a acção, e a actuação é consequência daquilo que sabemos e sentimos.

Tudo aponta no sentido da atitude ser um processo interior à pessoa, que a orienta e predispõe a agir, e como tal, não é observável nem mensurável por observação directa, mas necessita de uma interpretação das manifestações exteriores. Atitude é a valorização positiva ou negativa, e é determinante para a conduta.

A razão pela qual as atitudes constituem um dos conteúdos da formação escolar deve-se ao seguinte: constroem-se, ensinam-se, modificam-se e substituem-se por outras. São fenómenos complexos, nos quais intervêm três componentes: cognitiva (o que se sabe sobre o assunto), emocional (os afectos que o assunto provoca) e comportamental (as acções concretizadas e que se relacionam com o objecto da atitude).

Resumindo, as atitudes, tal como os valores, não são inatas: são realidades dinâmicas submetidas a um contínuo processo de aprendizagem, tendem a ser duradouras ainda que sejam modificáveis pela experiência. É a partir da experiência que os esquemas atitudinais se constroem, vão ganhando forma, se vão moldando e adaptando a novas situações.

## **8.2. As Atitudes dos Professores e a sua Influência na Sala de Aula**

O educador/professor é, conjuntamente com o educando, um elemento muito importante no contexto do processo de ensino/aprendizagem do aluno. Não obstante reconhecer-se que o aluno é centro do processo educativo e que é em face das suas necessidades e dos seus interesses, daquilo que se considera mais pertinente para o seu desenvolvimento equilibrado que se elabora um determinado plano curricular, não se pode negligenciar o papel do professor na realização deste plano.

No contexto familiar vigente, caracterizado pela família nuclear em que ambos os pais trabalham e, por vezes, a longas distâncias, o professor é cada vez mais uma peça chave no processo de formação dos seus alunos. Actualmente, as crianças passam a maior parte do dia nos jardins-de-infância e nas escolas e por isso muita da tarefa educativa que outrora pertencia aos pais encontra-se, neste momento, nas mãos dos professores. As funções do professor, na actualidade, transcendem o papel de *magister dix*. Ele não é a única fonte de saber, pelo contrário, no mundo de informação que hoje

vive, o professor tem que criar espaços e meios que auxiliem os alunos a organizar e atribuir significados aos blocos de conhecimentos que vão obtendo.

Num contexto de mudança no *Sistema Educativo*, as atitudes dos professores não podem ser isoladas das atitudes da sociedade em geral, como nos refere Correia (2001), estas atitudes sociais devem

“Servir de alicerce a este grande edifício que se pretende construir que é a inclusão. Sem elas o prédio ruirá ou nunca será construído. Haverá, portanto, que aceitar este princípio humanista como aquele que dará oportunidade, a todos os alunos, a uma educação igual e de qualidade” (p.128).

Para atender à diversidade e heterogeneidade da actual população escolar é necessário, reestruturar as escolas tanto a nível institucional como a nível do desenvolvimento curricular e das práticas pedagógicas, o que passa, necessariamente, por uma diferente organização e gestão do processo ensino e aprendizagem a nível da sala de aula.

O professor é, sem dúvida, o principal dinamizador das estratégias e actividades dentro da sala de aula, a ele cabe a responsabilidade de gerir matérias curriculares a adquirir, saberes já realizados, expectativas dos alunos e os tempos a disponibilizar para tudo isto.

Efectivamente, a nível da sala de aula, um dos factores mais relevantes prende-se com a forma como o professor conceptualiza as tarefas de aprendizagem, que propõe aos alunos. De facto, as atitudes e percepções dos professores exercem uma influência considerável na sala de aula. Para melhor as explicitar, podemos agrupá-las em três categorias relacionadas entre si: atitudes face ao ensino e à aprendizagem, atitudes face aos alunos e atitudes face a si próprio.

As atitudes dos professores face ao ensino e à aprendizagem, frequentemente, confluem na crença de que o conhecimento é igual a verdade, sendo os professores detentores do conhecimento, assim, os professores esperam que os alunos procurem a única resposta correcta para os problemas colocados na sala de aula.

Às vezes formam-se falsas expectativas devido aos preconceitos e estereótipos inconscientes que todos possuímos. É complicado agirmos sobre o que fazemos inconscientemente. No entanto, na sala de aula inclusiva, o desafio consiste obviamente, em desenvolver estratégias para evitar expectativas negativas e para realçar expectativas positivas, dado que os professores têm de ter em conta as necessidades de aprendizagem

das crianças e jovens com NEE e dar passos no sentido de “assegurar a igualdade de acesso à educação a todo o tipo de pessoas deficientes como parte integrante do sistema educativo” (Ainscow, 1998, p.18)

Efectivamente, como nos refere Marchesi (2001),

“O trabalho na aula do professor deve partir da compreensão de como aprendem os alunos e de qual é a melhor forma de os ensinar. A partir desta concepção construtivista da aprendizagem escolar, entende-se este processo como a ampliação e transformação dos esquemas de conhecimento prévios do aluno devido à estimulação da sua actividade mental construtiva. Um dos princípios básicos desta concepção é que para a compreensão e explicação dos processos de ensino e aprendizagem é necessário ter em conta a relação que se estabelece entre o aluno, o professor e o conteúdo de aprendizagem” (p.106)

As atitudes dos professores relativamente aos alunos influenciam, igualmente, o seu estilo de ensino. Efectivamente, a interacção de um conjunto vasto de variáveis relativas às características dos alunos e às características do professor influenciam as atitudes dos professores.

As atitudes dos professores face a si próprios são também importantes, pois determinam fortemente o clima da sala de aula e, conseqüentemente, os resultados dos alunos. Este conceito de *clima* da sala de aula refere-se:

“À atmosfera ou ethos da sala de aula que resulta de uma interacção entre o currículo explícito e o currículo implícito. O clima da sala de aula é uma variável importante no aproveitamento escolar dos alunos. Quando o clima é participativo, estimulante, ordeiro e responsável há mais oportunidade para aprender” (Marques, 2000, p.30).

A determinação do sucesso da *Inclusão* depende da influência do professor. Existem várias condições que contribuem para esse sucesso. Ao nível do professor podemos considerar que:

“A inclusão depende, em grande medida das atitudes dos professores face aos alunos com NEE, dos seus pontos de vista sobre as diferenças nas salas de aula e da sua disponibilidade para responder, de forma positiva e eficaz, a essas diferenças; os professores desempenham um papel fundamental de conseguir recursos humanos e outros para determinados alunos, em estreita cooperação com todos os intervenientes; os professores desempenham um papel vital no aumento das relações sociais significantes entre os alunos. Satisfazer as relações entre colegas é crucial para o êxito da inclusão de alunos com NEE” (Bauer et al., 2003, p.16)

### **8.3. As Atitudes dos Professores face à Inclusão Educativa**

Os estudos que se centram na avaliação das atitudes dos professores procuram identificar as variáveis que influenciam essas atitudes. As questões mais referidas na

literatura têm a ver, sobretudo, com as atitudes gerais face à *Inclusão Educativa* o tipo de estratégias instrucionais usadas na sala de aula e a percepção de sentido de eficácia pessoal.

De uma maneira geral, tanto os professores de educação regular como os professores de *Educação Especial* apoiam o conceito de *Inclusão Educativa* e acreditam que os alunos com dificuldades de aprendizagem e outras incapacidades ligeiras ou moderadas têm direito a uma educação na sala de aula regular. No entanto, nem todos concordam que os alunos tenham benefício com a integração a tempo inteiro na sala de aula, considerando que o confronto das suas baixas realizações na sala de aula será tão estigmatizante como o da categorização. A este propósito, Ainscow (1998) refere que “muitos professores estão conscientes do modo como o processo de rotulação pode levar a uma diminuição das expectativas face a certos alunos. (...) O fenómeno de categorização influencia fortemente a maneira de pensar e a prática” (p.28)

Quando os estudos incidem sobre escolas com práticas de *Inclusão Educativa*, os resultados são algo diferentes e indicam, globalmente, que a colocação dos alunos com dificuldades e problemas escolares nestas salas de aula proporcionam aos professores de *Educação Regular* e *Educação Especial* mudanças positivas nas suas atitudes e responsabilidades. Notam-se, no entanto, algumas diferenças em função do nível de ensino, sendo as respostas mais positivas nos níveis iniciais e menos positivas nos níveis superiores. Os investigadores apontam a complexidade na estrutura e organização da escola como explicação para estas diferenças.

## 9. Formação dos Professores

“A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”.

(Nóvoa e Popkewitz, 1992)

A *Integração/Inclusão* das crianças e jovens com NEE como perspectiva de *Escola Aberta* onde se processará uma *Educação para Todos*, o que implica uma normalização e responsabilização do meio envolvente e, em especial, do meio escolar pela resposta adequada a dar a cada um, mobilizará um grande número de intervenientes

no processo educativo, recaindo a maior exigência e responsabilidade sobre o professor e em particular, sobre o professor de *Educação Especial*.

Face às exigências que recaem sobre o *Projecto Educativo de Escola* (PEE) há que salientar a importância, em todo o processo de educação/ensino/aprendizagem de crianças com NEE, integradas em escolas do ensino regular, a formação/acção dos professores.

Toda a formação será considerada válida quando as suas repercussões são visíveis nas práticas exercidas. Qualquer formação tem como ponto de partida a necessidade de mudança, ao nível das mentalidades dos agentes de ensino e ao nível do processo educativo das crianças com NEE, de modo a oferecer-lhes uma educação/aprendizagem a mais adequada possível às suas verdadeiras necessidades.

A preparação das mentalidades dos principais agentes educativos e, particularmente dos professores para os processos de inovação/mudança, tendo a ver com a mudança de valores e atitudes é hoje tida por muitos autores, como uma das condições mais determinantes para o sucesso de qualquer reforma educativa.

Vilar (1993) refere que:

“No âmbito educativo e escolar, nenhuma inovação e mudança poderá ocorrer sem uma verdadeira implicação dos professores, que vivem os problemas que lhes são colocados pela prática curricular de escola e sala de aula, exactamente porque essa prática é o espaço em que todas as concepções e acções educativas e curriculares são submetidas à crítica” (p.18).

É fundamental saber se nas escolas são criadas condições práticas para a mudança de valores e atitudes dos professores face às mudanças conceptuais da escola, em geral, e face à deficiência/*necessidades educativas especiais*, em particular, que tornassem possível as inovações preconizadas para a *Educação Especial*. E entendem-se também por relevantes para essa mudança duas grandes condições: a participação dos professores no processo de reforma/inovação (em todas as suas fases - concepção, realização e avaliação), condição tida por muitos autores, nomeadamente Machado (1994) como o factor mais decisivo para o entendimento e adesão a qualquer inovação e a formação dos professores para a mudança (considerando aqui quer a formação inicial quer a formação continua e especializada).

Há um grande consenso quanto às modalidades de formação que deve revestir a preparação dos professores no sentido da mudança de atitudes e da aquisição de

competências técnicas e pedagógicas: formação inicial, formação especializada ou complementar e formação permanente/contínua. Quando se trata, porém, de discutir os conteúdos programáticos e as estratégias de realização dessas três formas de formação, encontramos uma grande diversidade de experiências e posições.

Para que as medidas integradoras e as estruturas de ensino se desenvolvam é, extremamente, importante que se dê especial atenção à formação inicial ministrada aos futuros professores, sem deixar de lado a formação de professores especializados necessários para que esta política se desenvolva.

Todos os cursos de formação inicial de professores deviam incluir componentes curriculares destinadas à preparação dos professores para lidar com alunos com NEE, na perspectiva de uma *Educación para Todos* que responda às necessidades educativas de cada um, como determina, aliás, o art. 15.º – ponto 2 do Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro: “Os cursos regulares de formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário devem incluir preparação especial no campo da educação especial”.

Um outro aspecto que a *Declaración de Salamanca* aborda é o “recrutamento e treino de pessoal docente”, considerado como “factor-chave na promoção das escolas inclusivas”, em que a preparação do pessoal docente deveria abranger a organização de cursos de iniciação a todos os estudantes que se preparam para o ensino, a nível primário ou secundário, tendo em vista fomentar uma atitude positiva face à deficiência e desenvolver uma compreensão sobre o que pode ser realizado nas escolas com os recursos locais existentes.

A formação contínua é de extrema importância no processo de desenvolvimento profissional do professor. Esta formação assenta no pressuposto de que a sua justificação reside na existência de deficiências de formação do professor e que, ela se deve orientar no sentido de preencher tais lacunas. Estas existem por motivo de obsolescência da formação teórica obtida pelo professor, ou porque a sua formação de base era limitada, ou porque não houve actualização dos conhecimentos científicos e/ou pedagógico-didáticos. As lacunas podem existir, também, por ineficiência da formação do professor, que não se revela adequada para promover a aprendizagem dos alunos, ineficiência que não se refere aos conhecimentos do professor mas às suas aptidões e técnicas de ensino.

A formação contínua orienta-se pela necessidade de *crescimento* incessante do professor que não pretende compensar uma inadequação pessoal enquanto professor, mas procurando uma realização mais completa como praticante da arte de ensinar/educar.

De facto, a educação e o ensino devem-se adaptar, ou até antecipar, às mudanças impostas pela evolução social da comunidade em que a escola se insere. Esta reorientação do sistema e processo de ensino exige um modelo de formação contínua que impulse a implementação de inovações, o que não se coaduna totalmente com as perspectivas anteriores. De facto, a importância do modelo de compensação de deficiências situa-se não tanto no *saber* como no *saber-fazer*, enquanto o processo de inovação referido requer entendimento e assimilação da mudança que se propõe. Por sua vez, o paradigma assente no processo de crescimento autónomo do professor pode, por si próprio, não ser suficiente para implementar uma mudança que é, no fundo, determinada por factores externos à escola e ao professor.

A formação contínua dos professores é tida como um instrumento fundamental de desempenho profissional e tem em vista o aperfeiçoamento, a actualização de conhecimentos, a mudança de atitudes, a reflexão sobre as práticas profissionais, a investigação-acção e a inovação.

No actual estado de desenvolvimento da formação de professores em Portugal, a formação contínua é a única resposta possível para o grave problema da falta de formação de professores da escola regular para lidar com alunos com NEE. Para responder, em parte, a esta necessidade, parece ser o mais adequado um processo de formação em serviço.

De acordo com Martins (1991, cit. por Carvalho e Peixoto, 2000), “o que está em causa é o fazer fazendo, o buscar constantemente o aperfeiçoamento, não baixar os braços em nome da força das inércias (...)” (p.78)

# **CAPÍTULO III**

## **EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E**

### **DESENVOLVIMENTO PESSOAL E**

#### **PROFISSIONAL**

---

Neste terceiro capítulo pretende-se analisar o contexto do estudo, fazendo uma resenha da evolução da Educação Tecnológica em Portugal, da formação de professores para a Educação Tecnológica. Analisam-se também o currículo, metodologia, método em Educação Tecnológica e potencialidades da Educação Tecnológica na área da *Educação Especial*.

## CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL

### 1. A Evolução da Educação Tecnológica em Portugal

O ensino das técnicas esteve quase sempre associado a uma intenção ou mesmo uma função vocacional profissional. Exceptuando os escalões primários (1.º ciclo), onde este ensino designado por trabalhos manuais poderia assumir uma vertente mais ou menos artística, nos outros ciclos tinha um cariz marcadamente profissional. Assim, nos seus fundamentos, esta área foi percorrendo um percurso, em *zig-zag*, ora mais influenciada pelo *saber-fazer* e próxima do mundo do trabalho, ora mais próxima das áreas artísticas ou ora mais próxima das ciências exactas.

Acresce ainda que, esta área foi, por norma, uma área marginal no contexto educativo, nunca se afirmando como imprescindível, verdadeiramente autónoma e transversal à formação de todos os jovens que frequentem a escolaridade básica apesar de em determinados anos ser de cariz obrigatório.

Com a LBSE onde se preconiza uma formação geral, comum a todos os portugueses, onde “sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (LBSE, art. 7.º, alínea b)), parece sentir-se a emergência da formação técnica, como uma verdadeira educação tecnológica, componente da formação geral para todos e, onde se cruzam saberes teóricos e práticos em patamares de igualdade e inter-relacionados, considerando que o trabalho manual e o intelectual não existem isolados mas antes coexistem. Embora isto, a ligação com o mundo do trabalho não é totalmente excluída pois, logo de seguida pode ler-se, na mesma lei que esta formação geral também tem como objectivos: “proporcionar a aquisição de conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional” (LBSE art. 7.º alínea e)

Esta situação de ausência de uma verdadeira Educação Tecnológica nos currículos nacionais é mesmo assumida pelo *Ministério da Educação*. Num desdobrável distribuído nos anos 90 podia ler-se.

“A educação tecnológica não tem tradições no ensino em Portugal... tudo o que se fez foi «formação profissional» ou «trabalhos manuais» (...) Gradualmente, os professores foram tomando consciência de que essa orientação não caracterizava já o Ensino

Básico, nem era capaz de responder às solicitações que se lhe punham: quer por via da extensão do ensino obrigatório e do retardamento da escolha da profissão ou dos estudos subsequentes; quer pela crescente mobilidade dos contornos das profissões... mobilidade decorrente da aceleração dos avanços científicos e tecnológicos, mas também de fenómenos de mercado” (Baptista, 1993, p.185).

Esta mutabilidade dos contornos das profissões e do mercado de trabalho, impunha uma Educação Tecnológica com formação mais indiferenciada e, menos específica, em que os conceitos abordados fossem transversais a todas as áreas de trabalho e as fronteiras entre o trabalho manual e intelectual se esbatessem. A dicotomia manual *versus* intelectual não se justifica, hoje, torna-se evidente que estas duas vertentes andam lado a lado e auto-estimulam-se mutuamente. É neste intersecção que a Educação Tecnológica, à semelhança de todas as outras disciplinas, se deve situar. Nem mais nem menos teórica do que nenhuma das outras disciplinas.

Apesar destes princípios, na organização formal e institucional, os regulamentos deixavam transparecer algo diverso. No segundo ciclo, sob a designação de Educação Visual e Tecnológica, e anexando as antigas disciplinas de Educação Visual e Trabalhos Manuais, não parece claro esta junção de uma área virada para a estética na área da tecnologia e, parece ser um retrocesso para os que defendem a personalidade curricular desta área. Relativamente ao terceiro ciclo, a disciplina, sob a designação de Educação Tecnológica em substituição dos Trabalhos Oficiais, adquiriu o estatuto de opcional o que a caracteriza como vocacional e a afasta do ideal de literacia tecnológica para todos consignado na LBSE, sendo assim “possível questionar se o estatuto de disciplina opcional que a Educação Tecnológica tem no 3.º ciclo básico não contradiz o ponto 3- c do artigo 8.º da Lei de Bases” (idem, p.184).

Actualmente, a Educação Tecnológica, em cada escola, está a mover-se e a operar em função dos projectos, disponibilidades e intenções de cada escola. Não assenta portanto numa base curricular e organizativa, abrangente e bem definida.

## **2. Formação de Professores para Educação Tecnológica**

### **2.1 Relações Conjunturais entre Disciplina Escolar, Disciplina Académica e Formação de Professores.**

A oferta de formação tecnológica, pelas instituições de ensino, obedeceu quase sempre a lógicas de utilidade económico-sociais, menos em função da satisfação de

necessidades individuais dos jovens e cidadãos e nunca em prol do desenvolvimento integrado dos indivíduos e com um entendimento da Educação Tecnológica como uma área plena de potencialidades na construção de personalidades e de vivências gratificantes e, proporcionadora de felicidade<sup>21</sup> e realização pessoal dos jovens na generalidade e dos jovens com NEE em especial

É consensual, também, que a procura de formação em determinada área é estimulada pelas repercussões que dessa formação possam advir em termos de status social, empregabilidade e realização pessoal. Desta forma, a procura de formação por parte dos jovens ou jovens adultos é condicionada pela procura desses profissionais que, no caso da profissão docente e num *Sistema Educativo* centralizado e, essencialmente público como o português, só pode vir da parte da administração pública nomeadamente o *Ministério da Educação*. Assim a disponibilização, pelas instituições de ensino superior, de formação em Educação Tecnológica só será motivada pela existência, nos planos curriculares do ensino básico e secundário, de uma disciplina autónoma e de carácter obrigatório na área da Educação Tecnológica.

Nos ciclos mais baixos, devido à não especialização do ensino em disciplinas, torna-se mais difícil disponibilizar formação tecnológica aos alunos. A formação mais generalista, ministrada durante a formação inicial aos futuros docentes, considerada conveniente nestes níveis não é suficiente para uma boa prática docente em ensino de Educação Tecnológica. Por outro lado, a recorrência a professores especialistas em determinadas áreas, também não satisfaz os objectivos e intenções pedagógicas para estes ciclos. Exige-se, neste caso, competências, que devem ser desenvolvidas nos docentes durante a formação inicial, de análise global dos processos tecnológicos, de agregação de saberes e de comunicação interpessoal e entre pares, que propiciem o desenvolvimento de projectos conjuntos e trabalho colaborativo, porque a “a educação Tecnológica implica a formação de profissionais habilitados a transmitir conhecimentos tecnológicos sem perder de vista a finalidade última da tecnologia que é a de melhorar a qualidade de vida do homem e da sociedade” (Pereira, 1996, cit. por Grinspun, 1999, p.58).

---

<sup>21</sup> “O que eu quero principalmente é que vivam felizes” (Gama, 2003, p.23).

A oferta de formação superior, para a área da docência, nos domínios tecnológicos tem-se verificado ser reduzida, o que se compreende considerando que o reconhecimento de uma disciplina científica na organização curricular dos ensinos básicos e secundários é condição *sine quanon* para que formação nessa área seja fornecida nas instituições de formação de professores. O que se tem verificado é estes professores serem oriundos de formações diversificadas.

As formações diversificadas dos professores de Educação Tecnológica, que num primeiro momento parecem ser enriquecedoras, provocam uma ausência de referencial, onde os professores de Educação Tecnológica possam cimentar e ver reconhecida a sua valorização profissional, através de uma licenciatura única e autónoma. Acresce ainda, que as formações em Educação Tecnológica são tidas como um subproduto das formações técnicas considerando-se, também, que existe um subaproveitamento dos licenciados destas áreas técnicas quando estes leccionam Educação Tecnológica.

Acresce ainda que, num mundo cada vez mais tecnológico e especializado, é mais fácil rentabilizar um saber especializado, do que um saber abrangente e global exigível para a docência em Educação Tecnológica. Sendo porventura este último mais exigente em termos académicos, compreensivos e filosóficos.

Assim, a formação para o ensino de Educação Tecnológica não está consolidada, caracterizando-se por uma fraca afirmação e indefinição de um saber académico de referência, pela complexidade dos saberes académicos a implicar na formação e por uma conflito entre Educação Tecnológica e outras disciplinas escolares.

As inovações tecnológicas constantes também são geradoras de alguns constrangimentos na definição de formação docente. Esta constatação aponta para a necessidade de formação contínua permanente em detrimento do primado da formação inicial o que dificulta ainda mais uma concreta definição de conteúdos e saberes a ministrar na formação inicial de professores de Educação Tecnológica e na sua organização e formalização.

Reconhecendo-se a importância destas áreas na formação geral dos jovens e, mais especificamente, no trabalho realizado com alunos com NEE, a relevância da Educação Tecnológica na educação e formação dos jovens continua a não ser reconhecida pelas entidades governativas, apesar de, nos seus discursos, serem

utilizados diversos chavões em que os termos da área das tecnologias são muito utilizados

## **2.2 Adequação e Integridade nos Cursos de Formação de Professores**

Parece ser consensual e evidente, que os conteúdos curriculares e a organização dos cursos de formação inicial para professores devem ter em conta os paradigmas educacionais de determinado momento histórico, o contexto institucional e social e o currículo da disciplina escolar, para a qual habilitam. Esta correspondência, que parece ser fácil, por variadas razões, nem sempre se verifica. Em determinadas situações, as alterações curriculares e legislativas relativamente à disciplina académica, desenrolam-se em tempos não compatíveis, com a reestruturação dos cursos de formação de professores, umas vezes por questões de oportunidade político social outras porque a evolução dos conhecimentos científicos, são demasiado rápidos e exigem novas contextualizações, mas essencialmente, por falta ou enfiamento de uma visão alargada de toda a estrutura educativa por parte das macroestruturas educativas.

Num mundo demasiado volátil no que toca a organizações de longo prazo e na impossibilidade de, nem o currículo dos alunos, nem a formação dos professores poderem ser definidos de forma perene, dado que tanto um como a outra são condicionados pela evolução contínua da investigação educacional e tecnológica e por pressões de ordem institucional e político ideológica, torna-se difícil definir um currículo de formação de professores que se ajuste permanentemente às necessidades do sistema educativo. Neste contexto, caberá à formação contínua resolver este desfasamento, permitindo aos professores estar sempre em sintonia com os enquadramentos legais, institucionais e essencialmente científico técnicos, pedagógicos e metodológicos necessários ao seu bom desempenho. “A informática, em especial, como outros avanços tecnológicos, está nos obrigando a uma nova alfabetização” (Grinspun, 1999, p.66). Esta alfabetização deverá efectuar-se não só nos saberes científicos mas em todas as áreas acima referidas, permitindo-nos assim, estar sempre contextualizados.

Nas áreas tecnológicas, a formação inicial deve conter um leque, o mais alargado possível, de metodologias e conteúdos técnicos. Esta pretensão fica bastante

limitada pelas contingências de tempo de formação e até pela impossibilidade humana de assimilar uma quantidade quase ilimitada de conteúdos da área das tecnologias. Mais do que um conhecimento profundo sobre uma área tecnológica específica, a formação de professores em ensino de Educação Tecnológica, deve privilegiar um conhecimento abrangente de múltiplas disciplinas técnicas, saber inter-relacioná-las e saber adequar os conhecimentos e metodologias, à faixa etária dos alunos de maneira a que, através de um processo de aquisição bem orientado, o aluno consiga adquirir os conhecimentos que mais se enquadram com o seu projecto de vida, usando as técnicas mais ajustadas às suas potencialidades motoras e habilidades.

No pressuposto que o professor é o melhor aprendiz, é igualmente sua a responsabilidade de compreender as várias teorias de ensino/aprendizagem e estabelecer relações entre elas, apropriando-se dos seus pontos mais significativos e, através destes, passar aos seus alunos essencialmente os caminhos a percorrer e as lógicas utilizadas para adquirir conhecimento, em detrimento da apropriação pura e simples, permitindo assim, a aplicação das aprendizagens a novos contextos.

Apesar destas evidências, a formação de professores desta área tem sido realizada numa conjuntura de descontextualização global e num alargado grau de liberdade, em relação à definição da componente científica, técnica e dos conteúdos a ministrar durante os cursos de formação de professores. Os planos curriculares dos cursos de formação de professores, são constituídos adoptando de empréstimo conteúdos curriculares de outros cursos técnicos, disponíveis nas instituições de ensino, em vez de se constituírem a partir das necessidades da prática profissional do docente e dos alunos. Este contexto origina professores com formações demasiado específicas e especializadas, embora diversificadas.

Esta realidade leva à constatação imediata da necessidade de se criar um quadro de referência para a formação em tecnologia que, tendo em consideração, mesmo até privilegiando, as tecnologias de ponta, não pode esquecer as tecnologias mais tradicionais. Os professores deverão ter, a capacidade de adaptação a novas tecnologias, integrando-as no processo ensino aprendizagem, à medida que seja necessário, num contexto de auto-formação e actualização permanente, desenvolvendo assim a mestria técnica e a capacidade profissional como docentes. No âmbito, deste mesmo quadro de referência, é necessário firmar uma coerência e estabilidade dos currículos escolares e,

mantendo as devidas distâncias, assegurar uma ligação entre os currículos dos cursos de formação de professores, os currículos ministrados aos alunos, a investigação educacional e o desenvolvimento tecnológico.

### **2.3 Modelos e Exemplo Curriculares na Formação de Professores**

A formação de professores de tecnologias começou por estar intrinsecamente ligado, ao modelo de formação de alunos para o exercício de profissões. O que era necessário ensinar era artes industriais, comerciais, agrícolas ou artesanais, fazendo em simultâneo a socialização para o trabalho. Este conceito de ensino para o exercício de profissões, embora contestado desde meados do século XX, manteve-se em muitos sistemas de ensino até finais do mesmo século. Confirma-se assim que a elaboração de novos conceitos educacionais em Educação Tecnológica, mesmo quando as teorias apontam um novo caminho, não acontece de maneira fácil, antes pelo contrário.

O modelo de resolução de problemas e projectos é um modelo menos centrado em tecnologias específicas, não recorrendo a contextos tecnológicos singulares. É um modelo mais centrado, na compreensão dos processos intelectuais e de raciocínio utilizados na resolução de problemas, no pressuposto que, seja qual for a área tecnológica que dá origem ao problema, a sua resolução assenta numa base similar para todas as áreas tecnológica, criando “situações de ensino-aprendizagem que visam facilitar nos educandos a análise de conjunturas, estruturas ou contingentes, em que a técnica é um factor determinante” (Baptista, 1993, p.17). Esta solução aglutinadora parece ser bastante abrangente e conveniente, pois ao considerar como central no desenvolvimento metodológico/didáctico um processo humano e, não as técnicas, facilita a formação que não necessita de técnicos especialistas em áreas tecnológicas e possibilita a polivalência dos professores no exercício da profissão. Fica implícita, neste modelo, uma centralidade nos processos mentais humanos em detrimento de um específico saber técnico de referência o que poderá dar origem a um sentimento de displicência relativamente à importância dos conteúdos técnicos como real matéria de saber a incluir na formação.

### **3. Currículo, Metodologia e Método em Educação Tecnológica**

O currículo de Educação Tecnológica é, porventura, aquele que contém um leque de conteúdos mais alargado e com a flexibilidade suficiente que lhe permite uma adaptação abrangente a todas as especificidades dos alunos. As matérias abordadas, a aprendizagem sobre a compreensão dos processos e os problemas que permite resolver, tudo isto em contexto de actividade prática, são um rol de potencialidades que podem e devem ser exploradas em prol de todos os alunos em geral e dos alunos com NEE em particular.

As metodologias de trabalho também são diversas. Não excluindo por completo o modelo de aprendizagem por demonstração, observação, imitação e repetição, utilizado quando se pretende um domínio específico de uma técnica ou área e usado por docentes dotados de virtuosismo e saberes aprofundados em algumas áreas, ligado portanto, mais ao ensino profissional, refiro como essenciais três eixos estruturantes das estratégias de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a saber:

“A pedagogia do projecto, enunciando os princípios sociopedagógicos da acção educativa, determinantes das formas e modos do trabalho pedagógico; o processo de resolução de problemas como eixo metodológico estruturante da estratégia global do ensino e da aprendizagem; o design como metodologia projectual específica, potenciadora da concretização e criação do saber tecnológico na produção da acção” (Porfírio, 1992, p.18).

Além destas três possibilidades de trabalho, temos a considerar uma vertente mais prática que é a realização de projectos. Esta metodologia permite ao aluno concretizar projectos mas reflectindo sobre a forma como realiza e realizar de forma reflectida. “A realização de projectos é geralmente aceite como o método didáctico mais adequado em Educação Tecnológica” (Baptista, 1993, p.27).

Numa outra perspectiva, os métodos utilizados podem ainda ser classificados como “métodos de ensino individualizado: fichas ou ensino programado e métodos de ensino socializado: trabalhos em grupo e método dos projectos” (Nogueira, 1998, p.83).

### **4. Educação Tecnológica versus Educação Especial**

“A Educação Tecnológica não tem por fim o encaminhamento dos alunos para uma especialização técnica, mas sim permitir a abertura do seu entendimento ao mundo tecnológico que o rodeia”  
(Aires e Cruz, 2002)

De acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, sempre que os alunos apresentem

“Necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional” (Capítulo III, art. 14.º - Plano Individual de Transição – ponto 1).

Este *Plano Individual de Transição* deve potencializar, aos jovens com NEE, todas as capacidades e competências, visando uma adequada relação com o meio, representada numa participação activa como adulto.

Para que esta participação tenha o sucesso esperado, o processo de formação do jovem deve estar em concordância com princípios educativos reconhecidamente favoráveis à integração do jovem com NEE na comunidade, tais como o domínio dos espaços e regras comunitárias. Partindo da premissa que:

“A educação tecnológica orienta-se, na educação básica, para a promoção da cidadania, valorizando os múltiplos papéis do cidadão utilizador, através de competências transferíveis, válidas em diferentes situações e contextos: Referimo-nos às competências do utilizador individual, aquele que sabe fazer, que usa a tecnologia no seu quotidiano, às competências do utilizador profissional, que interage com a tecnologia e o mundo do trabalho, que possui alfabetização tecnológica, e às competências do utilizador social, implicado nas interações tecnologia/sociedade, que dispõe de competências que lhe permitem compreender e participar nas escolhas dos projectos tecnológicos, tomar decisões e agir socialmente, como cidadão participativo e crítico” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002, p.51).

Assim sendo, a disciplina de Educação Tecnológica, através da multiplicidade de conteúdos do seu currículo, pode proporcionar ao aluno com NEE a preparação necessária para usufruir do mundo tecnológico em qualquer um ou em todos os contextos referidos anteriormente, dependendo das suas possibilidades e aspirações. Nunca esquecendo que é um dever social e escolar, facultar ao aluno com NEE a oportunidade de também interagir com o mundo tecnológico actual.

Para satisfazer as condições de uma educação orientada para o desenvolvimento pessoal e social, a disciplina de Educação Tecnológica permite promover nos jovens com NEE: a *autoconfiança*, levando-os a sentir que dominam a técnica, onde a condução das actividades respeita o seu ritmo e as suas capacidades, e permite relacionar o trabalho com a técnica conduzindo desta forma a experiências de sucesso educativo e pessoal; o *autodomínio*, possibilitando actividades diversificadas, realizadas com prazer e segurança, orientadas para diferentes estilos de aprendizagem e a

diferentes interesses e a *curiosidade*, sugerindo tarefas estimulantes, dinâmicas com elevado grau de envolvimento. Segundo Aires (2000), “a experimentação a partir de saberes adquiridos ou os saberes a adquirir tendo como base a experimentação constituem um pilar de formação sólida, eficaz e personalizada” (p.181).

A disciplina de Educação Tecnológica, inserida nos currículos alternativos ou como uma área pré-profissional, tem como objectivo principal “preparar os jovens para a vida activa, dotá-los com uma preparação profissional digna de crédito no mercado de trabalho, inseri-los socialmente, pelo exercício regular e competente de uma profissão” (Carvalho, Barbosa e Geraldês, 1990, p.11). Efectivamente, o nosso pensamento pedagógico “se circunscreve à tentativa de criar um modelo pedagógico, vocacionado para a inserção social dos jovens” (idem, p.25).

Para uma inserção eficaz na sociedade, os jovens com NEE, têm de adquirir competências práticas, ou seja, *saber-fazer*. O *saber-fazer* pode ser entendido como “um ofício ou uma destreza num domínio mais ou menos amplo da prática humana” (Malglaiive, 1995, p.79). Numa acepção mais pedagógica, os *saberes-fazer* podem ser definidos como os “actos humanos disponíveis em virtude de terem sido apreendidos (seja de que maneira for) e experimentados” (idem, p.80). O objectivo do *saber-fazer* é permitir aos jovens com NEE, a realização de actividades manuais, que possibilitam uma visão mais alargada e ao mesmo tempo simplificada de tudo o que os rodeia<sup>22</sup>.

A importância dada ao *fazer* a ao *fazer bem*, por parte de alunos com NEE, é traduzida através da motivação e empenho que estes atingem quando se encontram inseridos em áreas tecnológicas. Esta motivação é reforçada pela auto-estima<sup>23</sup> adquirida através das actividades manuais em que normalmente tem êxito. O facto de o jovem com NEE, ter a possibilidade de se habituar a experimentar para melhor compreender, propiciará que este adquira “a capacidade de se adaptar a novas situações (enriquecendo o seu desenvolvimento cognitivo) e de se proteger de influências enganadoras” (Aires e Cruz, 2002, p.37). O jovem com NEE que tem a oportunidade de

---

<sup>22</sup> “Para aprender, jamais é supérfluo compreender o sentido daquilo que se aprende. Para tanto, não basta que o saber seja inteligível, assimilável. É necessário que esteja ligado a outras actividades humanas, que se compreenda por que foi desenvolvido, transmitido, por que é conveniente apropriar-se dele” (Perrenoud, 2000, p.66).

<sup>23</sup> “A auto-estima é uma atitude traduzida pela forma de pensar, amar, sentir e comportar-se consigo próprio” (Alcântara, s/d, p.17).

testar “o que faz, que faz o que planeia e que planeia o que idealiza, sente-se psicologicamente protegido para vencer nos momentos de decisão (ou de indecisão) e adquire uma autoconfiança que o leva a pensar mais alto e mais além; ao concretizar, sente-se útil, observado e compreendido, ao mesmo tempo que se sente incentivado a fazer mais e melhor” (ibidem). A disciplina de Educação Tecnológica que “na sua interação e integração diz respeito ou à formação do indivíduo para viver na era tecnológica, de uma forma mais crítica e mais humana, ou a aquisição de conhecimentos necessários à formação profissional (tanto uma formação geral como específica), assim como às questões mais contextuais da tecnologia, envolvendo tanto a invenção como a inovação tecnológica” (Grinspun, 1999, p.57), vai participar na construção histórico-pessoal da existência individual, servindo de guia de orientação e acção, para que cada jovem com NEE possa escolher, com conhecimento, o “que é capaz de aprender ou de fazer, para seguidamente decidir, intervindo directamente nas escolhas que a sociedade lhe propõe” (idem, p.38).

Através da execução prática de actividades de manuseamento, o aluno com NEE aprende a utilizar ferramentas e a conhecer materiais, o que possibilita o desenvolvimento do seu saber e da sua habilidade pessoal<sup>24</sup>. “A conjugação do método e da boa utilização possibilita o desenvolvimento da criatividade, banindo o risco do não desenvolvimento das capacidades naturais do ser humano, originando o “fazer novo” ou simplesmente “modificar o existente”, melhorando ou alterando finalidades” (idem, p.54).

Actualmente, em termos legislativos<sup>25</sup>, Portugal parece já não atribuir tanta importância à valorização das actividades manuais, à relação entre o *saber* e o *fazer*, à aquisição de métodos de trabalho individual e em grupo e ao conhecimento de instrumentos e ferramentas técnicas, no entanto a sociedade, a escola e o mercado de trabalho estão a mudar, a *Inclusão* está a emergir, por isso os professores de Educação Tecnológica estão a trabalhar no sentido de fazer com que a Educação para a

---

<sup>24</sup> Vários autores têm “desenvolvido currículos a que chamaram “funcionais”, baseados no princípio de aprender fazendo, que promovem a aquisição de competências necessárias ao jovem para funcionar o mais independente e eficientemente possível, no seu ambiente familiar, comunitário e laboral” (Ministério da Educação, 1998b, p.35).

<sup>25</sup> Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro

Tecnologia se destaque e que as actividades manuais e a dimensão humana do trabalho sejam valorizadas, independentemente da forma que tomem.

Em síntese, podemos dizer que a formação pré-profissional dos Jovens com NEE deve ser feita nas escolas, com acompanhamento dos professores de Educação Tecnológica, uma vez que os professores desta área possuem uma diversidade de formações académicas, bem como uma panóplia de conhecimentos práticos essenciais para promover o *saber-fazer* aos alunos. Segundo Catarino (2000) esta formação deve “ser proporcionada pelo sistema educativo, por três razões: porque a formação profissional se insere no processo educativo; porque só no sistema educativo, até ao final da escolaridade, é possível abranger a totalidade dos jovens; e porque o sistema educativo já dispõe de condições de base, distribuídas por todo o país” (p.91)

**PARTE II**  
**ESTUDO EMPÍRICO**

---

## **CAPÍTULO IV**

### **PESQUISA EMPÍRICA**

---

Neste quarto capítulo, destinado ao enquadramento da pesquisa empírica, tecemos algumas considerações sobre a problemática e questão de investigação, referimos alguns pressupostos teóricos e metodológicos da investigação que cruzam com esta Dissertação. São também mencionados os procedimentos metodológicos de investigação, adoptados no decurso da investigação empírica. Fazemos também uma abordagem e justificação das opções tomadas no tratamento de dados.

## CAPÍTULO IV – PESQUISA EMPÍRICA

### 1. Problemática<sup>26</sup> e questão de Investigação<sup>27</sup>

“O problema é o comandante que estabelece o rumo de toda a investigação”

(Sousa, 2005)

O problema da *Inclusão* é, sem dúvida, um assunto relevante no domínio do nosso quotidiano. Apercebemo-nos no dia-a-dia, de certas atitudes e comportamentos, que por vezes conduzem à exclusão de crianças diferentes, na vida familiar, social e ainda escolar. Os preconceitos e os *estigmas*<sup>28</sup> tão arreigados na nossa sociedade e que dão origem à discriminação de crianças com NEE devem ser retirados do pensamento de qualquer ser humano e das práticas escolares e sociais. Neste pressuposto, a *Inclusão*, a par de um melhor entendimento e compreensão das diferenças, procura levar o aluno com NEE às escolas regulares e, sempre que possível, às classes regulares, onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades, até porque, e seguindo esta linha de pensamento, “o contrário origina graves prejuízos quer para os próprios, quer para a sociedade e sobretudo para a humanidade” (Carvalho e Peixoto, 2000, p.9).

Numa sociedade onde todos temos direitos e deveres de cidadania e de vida cívica e democrática, a escola é, em nosso entender, um dos locais mais apropriados, para a implementação de uma *Filosofia Inclusiva*. Entendemos portanto que a escola é o instrumento mais adequado, através do qual, a sociedade pode concretizar a implementação de práticas de inclusão educativa e social.

---

<sup>26</sup> “A problemática é a abordagem ou a perspectiva teórica que decidimos adoptar para tratarmos o problema formulado pela pergunta de partida. É uma maneira de interrogar-mos os fenómenos estudados” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p.89).

<sup>27</sup> “A investigação é um processo de pesquisa em que se procura cuidadosamente volocar uma questão e proceder sistematicamente para recolher, analisar, interpretar e comunicar a informação necessária para responder à questão (Graziano e Raulin, 1989, cit. por Sousa, 2005, p.12).

<sup>28</sup> Goffman (1988) menciona três tipos de estigma: “As abominações do corpo – as várias deformidades físicas. (...) As culpas de carácter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, (...). Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião (...)” (p.14). A sociedade define que alguém com um estigma não é completamente humano. Baseando-se neste facto, faz vários tipos de discriminação, através das quais efectivamente, e muitas vezes sem pensar, reduz as oportunidades futuras de vida destes seres humanos (ibidem).

Neste contexto, a criança com necessidades educativas e sociais tem o direito de, sempre que possível, ser educada num ambiente regular, onde a escola proceda às modificações apropriadas no processo de ensino/aprendizagem no sentido de encontrar resposta para um dos direitos de todas as crianças que é, o direito a uma educação igual e de qualidade que observe as suas necessidades e características.

Face à problemática da *Educação para Todos*, da universalidade do acesso e sucesso no percurso educativo e do respeito pelas características, capacidades e interesses individuais dos alunos em geral e dos alunos com NEE em particular, que pressupõe a diversidades de ofertas curriculares e de percursos alternativos e considerando que o ensino de Educação Tecnológica poderá ter uma palavra a dizer na construção de soluções para este desiderato, o cerne da investigação consiste na caracterização da opinião dos professores de Educação Tecnológica sobre a *Inclusão* de jovens com NEE, e na avaliação dos seus modos de acção/atitudes para fazer face à *Inclusão* destes alunos nas aulas regulares de Educação Tecnológica, em escolas do terceiro ciclo.

Para objectivar esta problemática, utiliza-se a seguinte questão de investigação<sup>29</sup>:

**Será que os professores de Educação Tecnológica da Região Autónoma da Madeira, da Escola Básica Pública Portuguesa estão preparados para a mais-valia da prática da *Educação Inclusiva*?**

## 2. Opções teóricas e metodológicas<sup>30</sup>

### 2.1. Teóricas

Como corolário das leituras e das reflexões efectuadas, pretendemos explicitar o modelo teórico<sup>31</sup> que orienta e suporta a investigação empírica. Em primeiro lugar é

---

<sup>29</sup> Alguns investigadores usam a terminologia de “Pergunta de Partida”, são exemplo, Quivy e Campenhoud (1998). Esta pergunta de partida vai permitir ao investigador “expressar o mais exactamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor. A pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor” (Quivy e Campenhoud, 1998, p.44).

<sup>30</sup> De uma forma abrangente, a metodologia pode ser definida como “um conjunto de directrizes que orientam a investigação científica” (Herman, 1983, cit. por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 2005, p.15).

<sup>31</sup> “As teorias são instrumentos. Os sociólogos usam-nas para afinar as interrogações que colocam sobre a sociedade, para orientar as pesquisas que realizam, para interpretar as informações recolhidas por observação” (Costa, 2003, p.26).

necessário relembrar que um dos objectivos prioritários em educação é a preparação dos alunos para, no futuro, poderem participar e contribuir activamente, na construção de uma sociedade equilibrada, livre e solidária.

A *Educação Inclusiva*, nos últimos anos, tornou-se um tema nuclear em educação. É um conceito, relativamente ambíguo, assumindo assim conotações diferentes dependendo das perspectivas e sensibilidades características de cada um. Para algumas pessoas será uma miragem de impossível concretização, para outras uma utopia, que na realidade seria muito bom, mas, dificilmente ou nunca conseguiremos atingir, para outros ainda será o inevitável futuro adveniente da natural evolução do pensamento societal e para outros ainda, é um compromisso, uma forma de estar e um combate quotidiano.

Apesar das divergências nos significados e para que não se perca o ideal da *Escola Inclusiva*, assumimos, desde já, a necessidade e importância de informar e enriquecer as nossas opiniões e conhecimentos, sobre a *educação inclusiva*, discutir os valores que ela advoga e, conhecer algumas práticas e experiências inclusivas, disponibilizando também conhecimento sobre a *Escola Inclusiva*.

O *Sistema Educativo* deve permitir, dentro do princípio da *igualdade de oportunidades*, o acesso a uma educação de qualidade para todos os alunos, incluindo os que possuem NEE pois, segundo vários investigadores nesta área, todos os indivíduos são seres humanos, antes de serem portadores de NEE, nada justificando o seu isolamento, seja na escola ou em qualquer ambiente social. Imbuídos destes princípios, num tempo de grandes e importantes mudanças, que implicam com os sentidos da educação, é em nosso entender indispensável e decisiva a participação de todos aqueles que pugnam por uma maior e mais efectiva dignificação da vida humana.

No que concerne às crianças com NEE, na época actual, quer em Portugal como noutros países, este assunto deve abordar-se com cautela pois, sendo um tema pertinente e actual, é também um tema sensível e deve ser tratado como tal. Assim é necessário pugnar por um assumir colectivo de que o processo de ensino/aprendizagem deve ser predominantemente orientado pelos princípios de *igualdade de oportunidades* educativas e sociais a que todos os alunos, sem excepção, têm direito e isto implica a aplicação prática do conceito de *escola inclusiva* que é, sem dúvida um dos maiores desafios em educação.

Com a publicação pela UNESCO (1994), da chamada *Declaração de Salamanca* sobre princípios, políticas e práticas em *Educação Especial*, o termo *Educação Inclusiva* ganha força, e coloca-se como meta dos países signatários da Declaração, incluindo entre estes Portugal. Nesta declaração, fica reforçado que a base do chamado *Paradigma de Inclusão* está na crença de que a diversidade é parte da natureza humana, a diferença não é um problema, mas uma riqueza. Uma sociedade democrática é uma sociedade para todos e uma escola democrática deve ser uma *Escola para Todos*. *Inclusão* é antes de tudo uma questão de ética.

E quem ganha com a *inclusão*? Ganham todos.

Ganham as crianças com NEE que têm a oportunidade de beneficiar de um recurso da sua comunidade, de vivenciar a riqueza de um espaço escola, de conviver com parceiros que lhes oferecem modelos de acção e aprendizagem inexistentes numa educação segregada.

Ganham também as crianças sem NEE que aprendem a conviver com a diversidade, aprendem a respeitar e a conviver com a diferença e, no futuro, serão certamente adultos mais compreensíveis e mais tolerantes.

Ganham os docentes que enriquecem a sua formação e a sua prática, pelo crescimento que o desafio de educar a todos lhes proporciona.

Ganham as famílias, que passam a ver o seu filho como um cidadão que tem direito de partilhar dos recursos da sua comunidade.

Ganha, por último, a comunidade como um todo, que se torna um espaço mais democrático, que entende que todos os seus membros são igualmente dignos.

Por tudo isto, pareceu-nos pertinente e relevante questionar e investigar se as estruturas educativas em geral e em particular os professores de Educação Tecnológica da Região Autónoma da Madeira apoiam a implementação da *Inclusão* e se na realidade as nossas escolas desenvolvem práticas inclusivas.

## 2.2. Metodológicas

Em termos de estratégia de investigação inspiramo-nos num *Estudo de Caso*<sup>32</sup>. Atendendo ao contexto e enquadramento em que este trabalho é desenvolvido e tendo em conta a problemática escolhida e a sua tipologia e delicadeza, mas pretendendo resultados objectivos e fundamentados, optamos por fazer uma abordagem numa óptica quantitativa encarando esta abordagem como um método não só o satisfatório mas também o mais adequado para a obtenção e produção de conhecimento.

Na verdade, os métodos quantitativos são «cativantes». Efectivamente, segundo Huberman e Miles (1991), “permitem descrições e explicações ricas e solidamente fundadas em processos ancorados num contexto social, podendo respeitar-se a dimensão temporal, avaliar a causalidade local e formular explicações fecundas” (p.22).

Inicialmente preferimos pela operacionalização de uma fase exploratória<sup>33</sup>. Esta fase de trabalho exploratório, “tem como função alargar a perspectiva de análise, travar conhecimento com o pensamento de autores cujas investigações e reflexões podem inspirar, (...) revelar facetas do problema nas quais não teria certamente pensado (...) e, por fim, optar por uma problemática apropriada” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p.109).

---

<sup>32</sup> Um estudo de caso não é mais do que o estudo de uma qualquer situação particular, mais ou menos complexa, que decorre da vida em sociedade e que “consiste na observação detalhada de um contexto, ou individuo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Merriam, 1998, cit. por Bogdan e Biklen, 1994, p.89) ocorrido ou a ocorrer num determinado contexto e “analisa de modo intensivo situações particulares” (Pardal e Correia, 1995, p.17). O estudo de casos caracteriza-se também pelo facto de que reúne informações “tão numerosas e tão pormenorizadas quanto possível com vista a abranger a totalidade da situação. É a razão pela qual ele se socorre de técnicas variadas de recolha de informação (observações, entrevistas, documentos)” (Bruyne et al, 1975, cit. por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 2005, p.170). Ainda segundo Greenwood (1965, cit. por Gomes, 1998), “o método de estudo de casos consiste no exame intensivo, tanto em amplitude como em profundidade, e utilizando todas as técnicas disponíveis, de uma amostra particular, seleccionada de acordo com determinado objectivo (ou, no máximo, de um certo número de unidades de amostragem), de um fenómeno social, ordenando os dados resultantes por forma a preservar o carácter unitário da amostra, tudo isto com a finalidade última de obter uma ampla compreensão do fenómeno na sua totalidade. (...) Quando a unidade de observação é uma comunidade ou uma sociedade simples, o método designa-se como estudo de campo” (p.141).

<sup>33</sup> “Dentro da própria concepção de estudo de caso que pretende não partir de uma visão predeterminada da realidade, mas apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem uma determinada situação, a fase exploratória se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objecto de estudo. É o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contactos iniciais para entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo. Essa visão de abertura para a realidade tentando captá-la como ela é realmente, e não como se quereria que fosse, deve existir não só nessa fase mas no decorrer de todo o trabalho, já que a finalidade do estudo de caso é retratar uma unidade em acção” (Ludke e André, 1986, p.22).

### 3. Objectivos do Estudo

“Os bons objectivos, correctamente formulados, tornam-se evidentes. Ganham visibilidade, mobilizam as pessoas e constituem-se em factores estruturantes da confiança no futuro”.

(Pedroso Marques, 2007, Jornal de Negócios)

Na condução desta investigação procuraremos dar respostas a um determinado número de questões, que são os objectivos deste trabalho os quais, tomamos como orientação para a elaboração do mesmo, e em resposta à problemática e hipóteses definidas.

Como sabemos, os objectivos são metas que se pretendem alcançar com a realização de qualquer trabalho de investigação.

Seguindo a orientação de Séneca (1991, cit. por Azevedo, 2001), “não há ventos favoráveis para quem não sabe para onde vai” (p.9). É uma expressão cuja essência procuramos que sirva de orientação para o nosso propósito de levar a cabo a presente investigação. Daí, a preocupação inicial de definirmos os rumos ou caminhos segundo os quais, nos deveríamos orientar e que sem eles, podíamos correr o risco de não ser possível atingir os fins a que nos propusemos, ou então, andar por caminhos que não os desejados e deste modo, não conseguirmos obter os resultados esperados.

Estes factores de orientação, que dão sentido e rumo ao estudo, são os objectivos, que definimos como:

1. Conhecer a formação dos professores de Educação Tecnológica no âmbito das NEE.
2. Recolher informações sobre quais e de que natureza são as dificuldades e os constrangimentos que os professores de Educação Tecnológica sentem na implementação de uma *Educação Inclusiva*.
3. Conhecer a percepção que os professores de Educação Tecnológica têm da *Inclusão* de alunos com NEE, na escola regular e nas aulas de Educação Tecnológica.
4. Conhecer quais as atitudes que os professores de Educação Tecnológica consideram fundamentais para assegurar o sucesso educativo dos alunos com NEE, no trabalho individual de planificação das actividades lectivas (das turmas com NEE), na leccionação, nas reuniões do Conselho de Turma e nas reuniões de Grupo Disciplinar.

## 4. Formulação de Hipóteses<sup>34</sup>

“As hipóteses são as respostas prováveis”.  
(Sousa, 2005)

As hipóteses constituem um objectivo útil para justificar um estudo de investigação e garantir-lhe uma orientação.

Decorrente da problemática formulada, vão ser enunciadas algumas hipóteses, que irão ou não ser confirmadas no decorrer deste trabalho de investigação. As hipóteses são o fio condutor de qualquer trabalho de pesquisa empírica. Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), as hipóteses apresentam-se como “proposição provisória, uma pressuposição que, deve ser verificada” (p.136).

H1: Os professores de Educação Tecnológica revelam ausência de formação no âmbito das NEE.

H2: Os professores de Educação Tecnológica consideram a escola e em especial a sala de Educação Tecnológica pouco preparadas para a *Inclusão* de alunos com NEE.

H3: Os professores de Educação Tecnológica revelam atitudes favoráveis à prática de uma *Educação Inclusiva*.

---

<sup>34</sup> “A hipótese é um instrumento orientador da investigação que facilita a selecção dos dados e a organização da sua análise. (...) Deve apresentar os conceitos claramente definidos, para que sejam entendidos sem ambiguidade; deve ser geral, sem perder de vista a especificidade do assunto nem a necessidade de uma amplitude que viabilize a verificação empírica; deve ter referência empírica, para que não se confunda com um juízo de valor; deve ser passível de comprobabilidade ou de refutabilidade; deve ser operacionalizável; deve fazer, o mais possível, referência a um quadro teórico; deve ter em conta as técnicas disponíveis para a sua operacionalização” (Pardal e Correia, 1995, p.14). A hipótese “fornece à investigação um fio condutor particularmente eficaz que, a partir do momento em que ela é formulada, substitui nessa função a questão de pesquisa, mesmo que esta deva permanecer presente na nossa mente” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p.119).

## 5. Procedimentos adoptados no decurso da investigação empírica<sup>35</sup>

“O que se faz quando, como e onde”.  
(Sousa, 2005)

A metodologia de um trabalho científico exige um conjunto de procedimentos e estratégias, que se podem englobar em três momentos essenciais: a planificação global, a fundamentação teórica e a pesquisa empírica. Cada um destes momentos, por sua vez, tem como caracterizadores actos e estratégias que os especificam e que importa referir.

Procuramos que a metodologia e os instrumentos utilizados estivessem em consonância com os objectivos a que nos propusemos.

Iniciamos o nosso estudo por uma planificação global. Nesta planificação global, efectuamos o levantamento do problema, a definição dos objectivos, e a enunciação de hipóteses.

A fundamentação teórica é, como referimos, o segundo momento da investigação e apresenta como objectivo último conferir rigor científico ao trabalho, através da consulta da opinião de autores de reconhecida idoneidade no domínio do estudo.

A pesquisa empírica, última parte do processo, tem como objectivo essencial recolher no terreno percepções de elementos de uma amostra previamente determinada, procurando, no seu entendimento, respostas para o problema e para as hipóteses formuladas. Tal entendimento vai ser recolhido, através de uma técnica e instrumento de recolha de dados.

### 5.1 Os participantes na investigação

“A amostra é um pedaço do todo”.  
(Sousa, 2005)

O conceito de *amostra* significa “conjunto de situações (indivíduos, casos ou observações) extraído de uma população” (Almeida e Freire, 2003, p.103).

O processo para se chegar à definição da *amostra* designa-se *amostragem*. Em termos de metodologia científica, esse processo deve possuir certos requisitos de modo

---

<sup>35</sup> “Uma investigação empírica é uma investigação em que se fazem observações para compreender melhor o fenómeno a estudar. Todas as ciências naturais, bem como todas as ciências sociais, têm por base investigações empíricas porque as observações deste tipo de investigação podem ser utilizadas para construir explicações ou teorias mais adequadas” (Hill e Hill, 2002, p.19).

a garantir a validade dos resultados e a possibilidade dos mesmos serem generalizados a uma população.

Para a concretização do estudo, foi utilizada uma “amostra de conveniência” (Gall, Borg e Gall, 1996) constituída pelos professores de Educação Tecnológica que leccionam nas escolas básicas da Região Autónoma da Madeira no ano lectivo 2007/2008). Esta opção, de escolha dos professores de Educação Tecnológica da Região Autónoma da Madeira, está associada ao facto da investigadora pertencer profissionalmente a esta área geográfica e grupo de docência.

Foram convidados a participar no estudo todos os professores de Educação Tecnológica, existentes nas 25 escolas básicas da Região Autónoma da Madeira (Anexo XXIII).

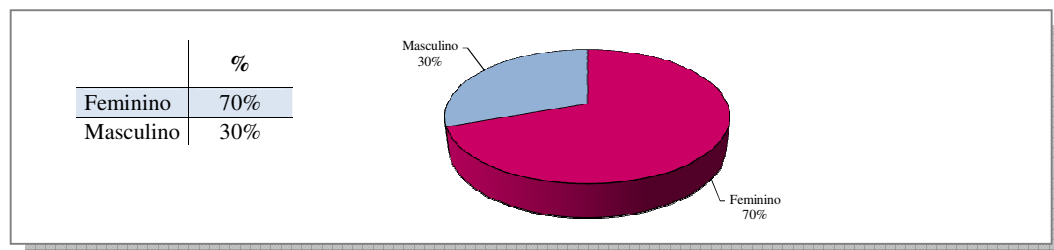
A amostra de estudo é constituída por 76 professores de Educação Tecnológica que exercem funções na Região Autónoma da Madeira.

Ao escolhermos a grandeza de análise «Dados Pessoais e Profissionais», pretendemos determinar, alguns parâmetros que permitissem, traçar o perfil dos elementos da amostra. Para tal, optamos pelos indicadores de idade, sexo, tempo de serviço, categoria profissional e habilitações literárias. Estes indicadores, ao permitirem definir um perfil, possibilitaram igualmente, ver até que ponto as linhas do mesmo podem contribuir para a interpretação do objecto de análise.

### 5.1.1 Caracterização dos participantes

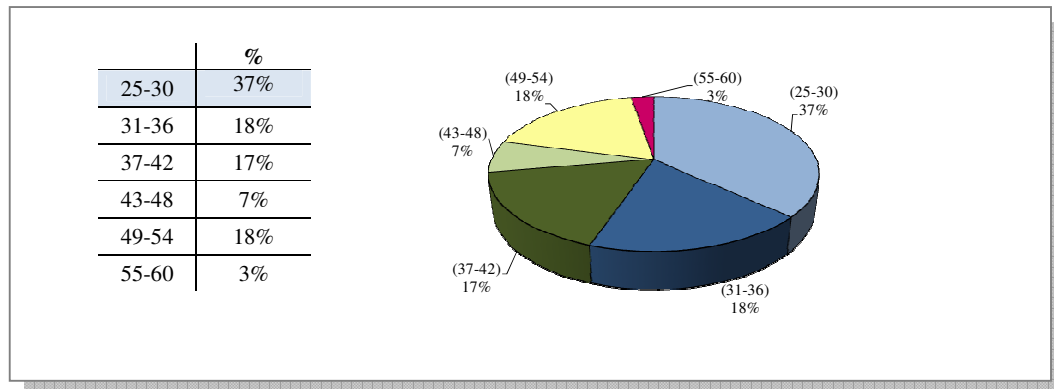
Neste ponto, assumimos como objectivo proceder a uma caracterização dos professores de Educação Tecnológica inquiridos.

**Figura 2 – Universo da amostra por sexo**



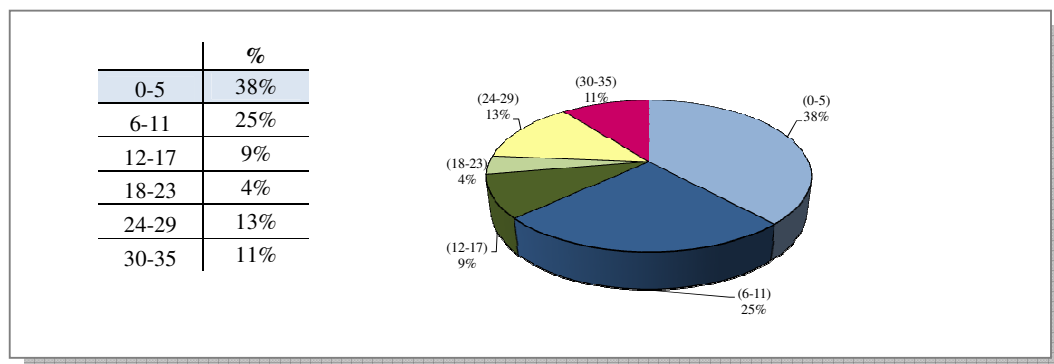
No conjunto de 76 professores de Educação Tecnológica, existe um claro predomínio do sexo feminino que constitui 70% da amostra, contra 30% do sexo masculino

**Figura 3 – Universo da amostra por idade**



No que respeita à idade dos professores, verifica-se uma prevalência na faixa etária entre os 25 e os 36 anos o que constitui 55 % da amostra, distribuídos 37% na faixa etária entre os 25-30 e, 18%, na faixa etária entre os 31-36 anos. Considera-se que a amostra de professores de Educação Tecnológica é relativamente jovem.

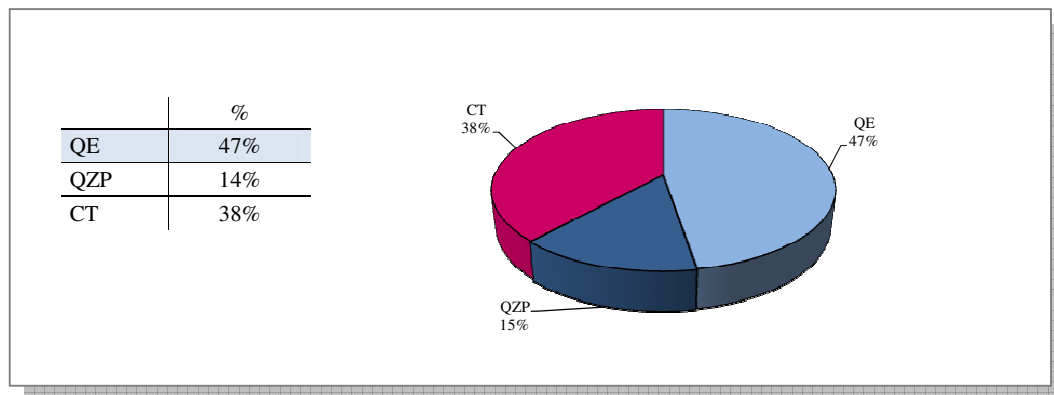
**Figura 4 – Universo da amostra por tempo de serviço**



Relativamente ao tempo de serviço dos professores, como se pode observar pela Figura 4, constata-se que a maioria (63%) dos professores de Educação Tecnológica têm pouco tempo de serviço, distribuídos por 38 % entre os 0-5 anos e 25% entre 6-11 anos de serviço. Comparando a variável tempo de serviço com a variável idade, sem

dúvida que obtemos uma concordância, porque os professores revelam ter pouca idade, logo pouco tempo de serviço, pois a idade e o tempo de serviço são directamente proporcionais, ou seja quando uma variável aumenta a outra também. Para esta conclusão parte-se do princípio que o professor está colocado desde o início da sua carreira.

**Figura 5 – Universo da amostra por categoria profissional**



Constata-se através da análise da Figura 5, que 47% dos professores de Educação Tecnológica pertencem ao Quadro Escola, 38% dos professores são Contratados e 14% dos professores pertencem a um Quadro de Zona Pedagógica.

Salienta-se que o regime de colocação dos professores contratados na Região Autónoma da Madeira, apresenta diferenças, relativamente a Portugal Continental, ou seja, anualmente os professores contratados têm a possibilidade de renovação de contrato na mesma escola que leccionam, o que permite uma continuidade de funções logo um acompanhamento das turmas durante todo o percurso do 3.º ciclo. Este acompanhamento pode ser benéfico, quando o professor de Educação Tecnológica lecciona Turmas de Currículos Alternativos.

**Tabela 1- Distribuição da amostra por habilitações académicas**

	%
Licenciatura em Ensino de Educação Tecnológica	4%
Licenciatura em Artes Plásticas	21%
Licenciatura em Administração Escolar	3%
Bacharelato em Design Gráfico	1%
Licenciatura em Design De Projectação	17%
Licenciatura em Educação Visual e Tecnológica	14%
Licenciatura em Engenharia Electrotécnica e de Computadores	1%
Bacharelato em Educação Tecnológica + Lic. em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores	1%
Bacharelato em Engenharia Mecânica	4%
Bacharelato em Educação Visual e Tecnológica	1%
Bacharelato em Secretariado	3%
Licenciatura em Secretariado e Administração	1%
Bacharelato + Curso Complementar de Formação de Formadores	1%
Curso Electrotecnia	1%
Bacharelato em Educação Tecnológica+ Licenciatura em Administração Escolar e Educacional	4%
Bacharelato em Engenharia Mecânica	4%
Bacharelato em Tecnologia Têxtil	1%
Licenciatura em Design de Comunicação	1%
Bacharelato em Educação Tecnológica	4%
Bacharelato em Línguas e Secretariado + Licenciatura em Ciências Da Educação	1%
Bacharelato em Secretariado e Relações Publicas	3%
Licenciatura em Design	3%
Licenciatura em Acessoria Administração	1%
Bacharelato em Educação Tecnológica + Licenciatura em Ciências Educação	1%
Licenciatura em Ciências Educação	1%

No que diz respeito às habilitações académicas, verifica-se que os professores de Educação Tecnológica apresentam uma diversidade de cursos na formação inicial, que lhes confere habilitação para a leccionação da disciplina. O curso que evidenciou maior prevalência foi Licenciatura em Artes Plásticas (21%). Seguidamente temos o curso de Licenciatura em Design de Projectação (17%) e o curso de Licenciatura em Educação Visual e Tecnológica (14%). Evidencia-se que o curso de Licenciatura em Educação Visual e Tecnológica, não confere habilitação para a docência do Grupo 530 – Educação Tecnológica, no entanto, muitos professores portadores desta licenciatura encontram-se a leccionar a disciplina. Esta situação é efectuada pelas escolas, tendo como argumento a rentabilização de recursos humanos.

## 5.2 Técnicas de recolha e de registo de dados<sup>36</sup>

A recolha de dados baseou-se num inquérito por questionário (Anexo XXIV), constituído, fundamentalmente, por questões de resposta fechada<sup>37</sup> que utilizam escalas de atitude. Para o conjunto de questões relativas à percepção dos professores face à inclusão de alunos com NEE e atitudes dos professores de educação tecnológica face à inclusão de alunos com NEE, optou-se pela utilização de escalas de atitudes de Likert<sup>38</sup>.

No caso da percepção, uma escala de Likert de quatro intervalos (discordo, concordo parcialmente, concordo e não tenho opinião) e no caso das atitudes, uma escala de cinco intervalos (sempre, muitas vezes, algumas vezes, raramente e nunca).

### 5.2.1 Questionário

A investigação por inquérito é um “dos instrumentos mais amplamente utilizados pelos sociólogos e psicólogos sociais” (Ghiglione e Matalon, 2001, p.1). Revelando-se um método de recolha de dados útil, eficaz e de incontestável mérito, apesar de termos consciência de nos poder trazer limitações quanto ao tipo de respostas que possamos obter.

Os questionários permitem adquirir dados acerca das pessoas, sobretudo interrogando-as e não observando-as, ou recolhendo amostras do seu comportamento. Assim, estas técnicas são amplamente utilizadas quando a informação a recolher não é directamente observável, como são os sentimentos, as motivações, as atitudes, as habilidades e competências académicas, bem como as experiências individuais.

Através do inquérito por questionário é possível recolher respostas mediante perguntas previamente elaboradas, iguais para todos os respondentes. Contudo, esta

---

<sup>36</sup> “Esta constitui a execução do instrumento de observação. Esta operação consiste em recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p.183).

<sup>37</sup> “Dizem-se fechadas aquelas perguntas que limitam o informante à opção por uma de entre as respostas apresentadas” (Pardal e Correia, 1995, p.55).

<sup>38</sup> Sumariamente, a escala de Likert utiliza-se para fazer o inquirido indicar uma de cinco posições em relação a determinadas afirmações, sobre determinado objecto de atitude, por exemplo, discordo totalmente, discordo em parte, concordo em parte, concordo totalmente e não tenho opinião, atribuindo-se a cada uma delas uma pontuação de 1 a 5. “A construção e o uso desta escala regem-se por algumas normas muito simples. Num primeiro momento, há que fazer um levantamento das proposições consideradas significativas em relação à atitude ou opinião que se pretende investigar. De seguida, anotam-se as afirmações que, directa ou indirectamente, têm a ver com o objecto de análise” (Pardal e Correia, 1995, p.72).

característica poderá representar desvantagem no caso de o respondente interpretar as perguntas de uma forma que não é a desejada pelo investigador, acabando por não responder ao que se pretendia. Também a interpretação feita pelo investigador das respostas assim obtidas poder não ser a mais exacta devido à impossibilidade de clarificar e/ou completar ideias incluídas na resposta.

O inquérito por questionário segundo Quivy e Campenhoudt (1998) consiste:

“em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores (...) as respostas à maior parte das perguntas são normalmente pré-codificadas de forma que os entrevistados devem obrigatoriamente escolher as suas respostas entre as que lhe são formalmente propostas” (p.188).

A concepção do questionário resultou conjuntamente de leituras preliminares, consultas de autores e das dimensões de pesquisa que possibilitassem identificar as rubricas de investigação mais importantes.

A opção por este instrumento de recolha de dados justifica-se pela sua adequação à intenção deste estudo, isto é, recolher dados/opiniões dos docentes de Educação Tecnológica sobre a sua formação/aptidão para ensinar alunos com NEE, a aceitação da inclusão de alunos com NEE, os recursos humanos e materiais existentes, a colaboração entre agentes educativos e, perceber as atitudes adoptadas por esses professores nos grupos de trabalho e no seu trabalho individual de planificação/leccionação para fazer face à inclusão destes jovens na aula regular de Educação Tecnológica. Com o questionário pretendemos assim, recolher dados credíveis, relevantes e válidos para a resolução desta problemática, bem como confirmar ou infirmar as hipóteses levantadas.

Segundo Ghiglione e Matalon, um inquérito visa “suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los” (2001, p.2) e, seguindo esta ideia, optou-se pelo inquérito por questionário. Conhecendo algumas das limitações e problemas deste método, como a elevada taxa de não-respostas, ambiguidades e mal-entendidos nas perguntas e falta de autenticidade dos participantes, por outro lado, também se lhe assevera, algumas vantagens como a fácil aplicação num grupo considerável de indivíduos bastante dispersos geograficamente, a garantia do

anonimato, a rapidez na recolha e análise de dados, a sistematização, a simplicidade de análise e a utilidade na pesquisa.

Considera-se também que “o que define um inquérito não é a possibilidade de quantificar a informação obtida mas a recolha sistemática de dados” (Carmo e Ferreira, 1998, p.123) e que por seu intermédio, é possível entrever ligações e interpretações antes insuspeitadas. Por outro lado, entende-se que esta “é uma das vias de acesso às racionalizações que os sujeitos fazem das suas escolas e das suas práticas” (Ferreira, 2003, p.194), pelo que, pareceu acertada a opção tomada no que concerne à metodologia de investigação.

### **Validação do Questionário**

Para chegar à versão final do questionário, foi necessário aplicar um *Pré-Teste*<sup>39</sup>, cujo objectivo foi verificar a clareza e objectividade das questões do questionário, reduzindo ao máximo o factor de ambiguidade.

Na formulação das questões, tivemos a preocupação, já que não tínhamos a possibilidade de esclarecimentos de dúvidas no momento da inquirição, de integrar vários tipos de perguntas: questões de identificação que se destinam a caracterizarem o inquirido, referenciando a idade, o género, situação profissional, habilitações académicas e tempo de serviço (mantendo o questionário anónimo); e questões de âmbito geral sobre a problemática da educação inclusiva que se destinam a recolherem dados sobre as opiniões e reacções do inquirido.

Através deste *pré-teste* foi possível apurar a clareza, a precisão, a relevância, e a adequação das perguntas e, ainda, a dimensão do questionário, o tempo gasto na resposta e os efeitos nos respondentes em termos de aborrecimento ou cansaço<sup>40</sup>.

O questionário foi testado<sup>41</sup> numa pequena amostra de respondentes que incluiu 9 professores de Educação Tecnológica, De um modo geral, todos acharam que as

---

<sup>39</sup> O pré-teste é o “ensaio do questionário em indivíduos não pertencentes à população do inquérito” (Lima, 2000, p.38).

<sup>40</sup> Para Ferreira (2003) um inquérito que ultrapasse os 45/60 minutos pode ser considerado extenso e gerador de renitência e enfado dos inquiridos alertando, porém, que a opção pela redução do número de perguntas no inquérito resulta num claro prejuízo para a relevância teórica dos resultados, não se podendo por isso atribuir um número absoluto para a duração do inquérito (p.181).

perguntas eram claras, precisas e adequadas, consideraram os tópicos relevantes e suficientes, se bem que achassem não estarem muito bem preparados para dar uma opinião válida, tendo em consideração a temática em estudo. Quanto ao tempo gasto este variou entre os quinze e os vinte minutos.

### **Procedimentos para a Distribuição do Questionário**

O questionário foi apresentado aos professores de Educação Tecnológica, utilizando duas vias de distribuição. Em primeiro lugar, os questionários foram distribuídos, pessoalmente, aos professores, no decurso das *I Jornadas de Educação Tecnológica* (dias 8 e 9 de Maio de 2008) na Região Autónoma da Madeira. Em segundo lugar, foram expedidos pelo correio, para as 25 escolas pertencentes à Região Autónoma da Madeira, cerca de 4, 5 ou 6 questionários (em função da dimensão da escola)<sup>42</sup>, com uma codificação numérica a fim de identificar as escolas respondentes, igual número de envelopes pré-pagos<sup>43</sup>, devidamente endereçados e uma carta solicitando o favor de preencher e devolver o questionário. Segundo Sousa (2005) esta carta é extremamente importante pois “enquadra a investigação numa instituição respeitável que legitima o estudo e qualifica a competência do investigador” (p.226).

Nas quatro semanas seguintes, à do envio dos questionários, realizaram-se chamadas telefónicas para os Delegados (as) de Grupo de Educação Tecnológica a confirmar a recepção dos questionários, e a reforçar o pedido de cooperação.

Das 25 escolas, apenas 4 escolas não responderam ao inquérito, o que revela que os professores de Educação Tecnológica foram muito colaborativos no preenchimento do questionário.

---

<sup>41</sup> Como refere Chizzotti (2001), “os questionários são, em geral, testados: respondidos por alguns presumíveis informantes, para se identificar problemas de linguagem, de estrutura lógica ou das demais circunstâncias que podem prejudicar o instrumento” (p.56).

<sup>42</sup> Foi fornecida, pela *Secretaria Regional de Educação e Cultura* (SREC), após pedido oficial, a listagem das escolas da Região Autónoma da Madeira, no presente ano lectivo (2007/2008).

<sup>43</sup> O envio do envelope selado para usar pelo inquirido na devolução do questionário tanto mostra o «risco» assumido pelo investigador, como representa um gesto cortês ao inquirido expressando que se conta com a sua resposta.

## Tratamento dos Dados do Questionário

Após a recolha dos resultados em bruto, existe a necessidade de se proceder ao seu estudo, de modo a chegar a ilações que poderão ou não validar as hipóteses da investigação formuladas. Para o tratamento dos dados da investigação, optamos pela análise estatística, tendo utilizado para o efeito, o programa *Microsoft Office Excel 2007*.

### 5.2.2. Pesquisa Documental<sup>44</sup>

As fontes da pesquisa documental são muito diversificadas e dispersas. Nesta fase, efectuámos uma pesquisa documental de leis, normativos, currículos escolares, relatórios, programas de governo e pareceres relacionados com a implementação da *Educação Especial e Inclusão* na escola portuguesa. Efectuamos também pesquisa de documentos mais generalistas, nomeadamente, jornais e revistas com artigos, igualmente relacionados com a temática.

## 5.3 Análise de Resultados de investigação

“Analisar os dados para inferir as conclusões”  
(Sousa, 2005)

Os dados da investigação foram analisados tendo como base quatro dimensões<sup>45</sup> de análise. As dimensões referidas foram ordenadas de modo sequencial, com o

---

<sup>44</sup> De acordo com Chizzotti (2001): “A pesquisa documental é parte integrante de qualquer pesquisa sistemática e precede ou acompanha os trabalhos de campo. Ela pode ser um aspecto dominante em trabalhos que visam mostrar a situação actual de um assunto determinado ou intentam traçar a evolução histórica de um problema. É importante também para se conhecer os tipos de investigação já realizados, os instrumentos adoptados, os pressupostos teóricos assumidos, as posições dos pesquisadores, os aspectos já explorados e os sistemas de explicação que foram construídos. Quem inicia uma pesquisa não pode dispensar as informações documentadas. A reunião delas é indispensável para se conhecer o que já foi bem investigado, o que falta investigar, os problemas ainda controversos, obscuros, inadequadamente estudados ou que ainda persistem, reclamando novos estudos” (p.18). Para, Ludke e André (1986) “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problemas” (p.38). São considerados documentos segundo Phillips (1974, cit. por. Ludke e André, 1986) “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano (...). Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (p.38).

<sup>45</sup> “De enorme leque de dimensões existentes, o investigador deve decidir quais pretende privilegiar, o que deve necessariamente fazer-se por atenção às razões que presidem à própria solicitação dessa informação, ou seja, atendendo aos objectivos do estudo” (Foddy, 1996, p.30).

objectivo de assegurar uma sequência de análise que se aproximasse das condicionantes empíricas e teóricas fundamentais à problematização da questão de investigação.

## **6. Limitações do Estudo**

Tendo em conta o prazo de *terminus* da dissertação de Mestrado, não foi possível efectuar a averiguação de documentos específicos das escolas, ou seja, actas de reuniões de grupo disciplinar, planificações, Programas Educativos Individuais, etc., e a observação das práticas lectivas dos professores de Educação Tecnológica. Esta ausência de informações, não permitiu desvanecer algumas dúvidas sobre os resultados obtidos pois estes revelam opiniões que podem não coincidir com a prática efectiva.

Apesar das limitações apresentadas, o estudo fornece informações relevantes sobre o modo como os professores de Educação Tecnológica vêem a inclusão de alunos com NEE na Escola/sala de aula e as atitudes adoptadas quando, ainda, não estão reunidas algumas das condições necessárias para o sucesso educativo de todos os alunos.

## **7. Dimensões de Análise**

### **Dimensão 1 – Formação dos Professores**

Nesta dimensão, analisamos os dados referentes à formação dos professores de Educação Tecnológica: no domínio académico e no âmbito das NEE, tendo em conta o tipo de formação, as áreas de formação, a classificação da formação e a aptidão para leccionar turmas com alunos com NEE. Analisamos também os conhecimentos dos professores de Educação Tecnológica sobre os normativos legais que regulam a *Educação Especial*.

### **Dimensão 2 – Dificuldades e constrangimentos dos professores de Educação Tecnológica face à *inclusão* de alunos com NEE**

Nesta dimensão, analisamos quais as dificuldades e constrangimentos que os professores de Educação Tecnológica revelam face à *inclusão* de alunos com NEE na escola regular.

**Dimensão 3 – Percepção dos professores de Educação Tecnológica sobre a *inclusão* de alunos com NEE**

Nesta dimensão, analisamos a percepção dos professores de Educação Tecnológica sobre: a *inclusão* de alunos com NEE na escola regular, a *inclusão* de alunos com NEE, na sala de aula de Educação Tecnológica e os recursos humanos e materiais na aula de Educação Tecnológica para apoio a alunos com NEE.

**Dimensão 4 – Atitudes dos professores de Educação Tecnológica face à *inclusão* de alunos com NEE**

Nesta dimensão, analisamos quais as estratégias que os professores de Educação Tecnológica consideram fundamentais para assegurar o sucesso educativo dos alunos com NEE, nas reuniões de Grupo Disciplinar, nas reuniões de Conselho de Turma e no trabalho individual de planificação das actividades lectivas (das turmas com NEE) e na leccionação.

# **CAPÍTULO V**

## **APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS DE INVESTIGAÇÃO**

---

Tendo em consideração o referencial teórico procedemos, neste capítulo, à análise integrada dos dados obtidos na investigação empírica, de forma a compreender a experiência lectiva na área da *Educação Especial* dos professores de Educação Tecnológica participante na investigação. Os dados serão apresentados em 4 dimensões distintas.

## CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS DE INVESTIGAÇÃO

### 1. Dimensão 1. Formação dos Professores

Segundo alguns investigadores<sup>46</sup>, a não preparação ou a preparação inadequada da maior parte dos professores, na implementação de uma escola verdadeiramente *inclusiva*, acarreta graves consequências no atendimento e relacionamento com alunos com NEE.

Comungando com essa opinião, elaboramos algumas questões, e os resultados foram os seguintes:

**Tabela 2 – Distribuição dos professores de Educação Tecnológica por formação em NEE**

Formação em NEE	n.º	%
Sim	9	12
Não	67	88
Total	76	100

Relativamente à formação dos professores de Educação Tecnológica da Região Autónoma da Madeira, constata-se que somente 12% assinalam possuir formação no âmbito das NEE, em contrapartida 88% não possui qualquer formação neste domínio.

**Tabela 3 – Tipo de formação em NEE**

Tipo de Formação Em NEE	N.º	%
Formação Inicial	4	40
Formação Contínua	5	50
Formação Especializada	0	0
Aprendizagem Colaborativa	1	10
Total	10	100

<sup>46</sup> Correia (1999) refere que “os professores do ensino regular treinados em técnicas de integração podem naturalmente responder mais adequadamente aos alunos com problemas de aprendizagem ou de comportamento. À medida que os professores adquirem mais competência para responder eficazmente a crianças com problemas na aprendizagem, melhoram os resultados da integração e decrescem as solicitações aos serviços de educação especial” (p.161). Ainda a este propósito Carvalho e Peixoto (2000), referem que “os professores não têm formação específica para o trabalho com crianças com Necessidades Educativas Especiais; atitudes de exclusão têm como origem a falta de formação e informação dos professores” (p.161).

Dos professores de Educação Tecnológica que receberam formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais, 44% indicaram que esta foi resultado de Formação Contínua, 33% no decurso da Formação Inicial, inserida no curso de Licenciatura ou de Bacharelato, 11% resultante de uma Aprendizagem Colaborativa e 11% mencionaram que receberam formação em NEE no decurso da formação inicial e de formação contínua. Nenhum dos professores referiu que possuía formação especializada em *Educação Especial* (Tabela 3).

Estes resultados são, de certa forma, esperados, uma vez que, em termos de formação inicial, continua-se a verificar que em muitos cursos de formação de professores a área das *Necessidades Educativas Especiais* não é desenvolvida. Em termos de formação contínua “verificamos que as ofertas proporcionadas aos professores raramente se situam na realidade em que os seus problemas foram identificados” (Rodrigues, 2003, p.97). Para além desta lacuna de adaptabilidade da formação às necessidades reais dos professores, verifica-se que “as formações são genéricas e não descem aos detalhes do estudo de casos concretos” (ibidem).

**Tabela 4 – Tipo de formação em NEE/Habilitações Académicas**

Tipo de formação em NEE	Licenciatura em Educação Visual e Tecnológica		Bacharelato em Ensino de Educação Tecnológica		Licenciatura em Ensino de Educação Tecnológica		Total
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	
Formação Inicial	4	100	-	-	-	-	4
Formação Contínua	1	20	3	60	1	20	5

Através do cruzamento das variáveis do tipo de formação, apurou-se que os professores que receberam formação inicial no âmbito das NEE tinham como formação de base a Licenciatura em Educação Visual e Tecnológica. Os professores que receberam formação contínua nesta área possuíam o Bacharelato em Ensino de Educação Tecnológica.

Tabela 5 – Disciplinas/Conhecimentos adquiridos no âmbito dos diferentes tipos de formação

Áreas/Conhecimentos	Perturbações de comportamento	Noções de <i>Educação Especial</i>	Adaptações Curriculares	Dificuldades de Aprendizagem	Equipamentos especiais de compensação	Estratégias de intervenção	Deficiência auditiva	Deficiência mental	Deficiência visual	Deficiência motora	Trabalho em equipa	Multideficiência
Formação Inicial		3	1	1		1	2	2	2	2		
Formação Contínua	1		2	2	1	1	2		2	1		1
Aprendiz. Colaborativa	1	1	1	1	1	1					1	
Form. Inicial+Form. Cont.		1	1	1		1						
Total %	5	13	13	13	5	11	11	5	11	8	3	3

Da observação da Tabela 5, constata-se que a formação em NEE recebida por estes professores abordou diferentes temáticas. Mesmo assim verifica-se alguma predominância dos conteúdos abordados nomeadamente: «Noções de *Educação Especial*»; «Adaptações Curriculares» e «Dificuldades de Aprendizagem». Embora com menor incidência também foram abordadas as áreas de «Estratégias de Intervenção», «Deficiência Auditiva» e «Deficiência Visual». Além das opções apresentadas no questionário sobre as «Áreas/Conhecimentos» adquiridos no âmbito dos diferentes tipos de formação em NEE, dois professores indicaram na opção «Outra. Qual?» disciplinas relacionadas com a Multideficiência e com o Trabalho em Equipa.

Considerando ainda os dados da tabela anterior, verifica-se que a maioria da formação inicial e contínua recebida é para atender à necessidade dos alunos com NEE cuja prevalência é mais elevada, designadamente, «Dificuldades de Aprendizagem». A este propósito Correia (1999), designa como prevalência “o número de casos (alunos com NEE) existentes numa determinada população (i.e., escolar) num determinado período de tempo (no ano em que ocorre o estudo de prevalência)” (p.62). Segundo o estudo realizado por Correia a necessidade dos alunos com NEE cuja prevalência é mais elevada situa-se na categoria das Dificuldades de Aprendizagem (48%) num universo de 94% das crianças e adolescentes com NEE (idem, p.64).

Do cruzamento do tipo de formação com as diversas «Áreas/Conhecimentos» apurou-se o seguinte:

Ao nível da formação inicial, as «Áreas/Conhecimentos» abordadas incidiram, fundamentalmente, nas «Noções de *Educação Especial*», seguida das áreas do domínio das deficiências. Também foram abordadas, embora com menor incidência, as

«Adaptações Curriculares», as «Dificuldades de Aprendizagem» e as «Estratégias de intervenção».

Relativamente à formação contínua, os professores de Educação Tecnológica procuraram obter mais formação na área das «Adaptações Curriculares», «Dificuldades de Aprendizagem», «Deficiência auditiva» e «Deficiência visual». As áreas de menor formação são as «Perturbações de comportamento», «Equipamentos especiais de compensação», «Estratégias de intervenção», «Deficiência motora» e «Multideficiência».

Ao nível da Aprendizagem Colaborativa, as áreas abordadas foram nos domínios das «Perturbações de comportamento», «Noções de *Educação Especial*», «Adaptações Curriculares», «Dificuldades de Aprendizagem», «Estratégias de intervenção», «Equipamentos especiais de compensação» e «Trabalho em equipa».

Independentemente de os professores de Educação Tecnológica possuírem ou não formação em NEE, procurou-se perceber como estes, classificam a sua formação informal para ensinar alunos das diversas «Problemáticas/Categorias» de NEE.

**Tabela 6 – Classificação da formação informal**

Problemática	Boa		Suficiente		Frac		Nula	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Deficiência mental	1	1	9	12	32	42	34	45
Deficiência visual	3	4	15	20	34	45	24	32
Deficiência auditiva	0	0	19	25	40	53	17	22
Deficiência motora	2	3	37	49	27	36	10	13
Sobredotação cognitiva	0	0	33	43	29	38	14	18
Multideficiência	0	0	7	9	38	50	31	41
Distúrbios de comportamento	3	4	44	58	21	28	8	11
Dificuldades de Aprendizagem	10	13	52	68	10	13	4	5
Doença Crónica	1	1	20	26	31	41	24	32

Constata-se (Tabela 6) que as problemáticas da «Deficiência Mental» (45%), «Multideficiência» (41%) e «Deficiência visual» e «Doença Crónica» (ambas 32%) são aquelas em que os professores consideram nula a sua formação e preparação. Relativamente as problemáticas «Deficiência Auditiva» (53%), «Multideficiência» (50%) e «Deficiência visual» (45%) os professores consideram fraca a sua formação. Relativamente às problemáticas de «Dificuldades de Aprendizagem» (68%), dos «Distúrbios de comportamento» (58%) e «Deficiência Motora» (49%) os professores, na generalidade, sentem que possuem formação suficiente para lidar com esta

problemática. De salientar que 13% dos professores considera a sua formação como boa na problemática das «Dificuldades de aprendizagem».

O facto dos professores de Educação Tecnológica considerarem a problemática «Dificuldades de Aprendizagem», como uma área em que a sua formação é suficiente está relacionada com a circunstância de, nas turmas regulares, poder ser encontrado um ou mais adolescentes com dificuldades de aprendizagem.

A «Deficiência motora» é também uma área onde os professores se sentem com formação suficiente, possivelmente porque esta problemática, mais claramente observável pelo professor, embora por vezes dificulte ou torne impossível a aquisição de certas competências no domínio das capacidades motoras (manobrar ferramentas), permite a aquisição e avaliação de algumas. Permite ainda, a observação/avaliação por parte do professor, relativamente à aquisição de outras competências no domínio dos conhecimentos e das atitudes dos alunos.

Os «Distúrbios de comportamento» são também uma problemática em que os professores de Educação Tecnológica consideram ter formação suficiente. Esta percepção está relacionada com o facto de, na generalidade, quase todas as turmas de Educação Tecnológica conterem, na sua constituição alunos com problemas de comportamento. Assim, os professores vão adquirindo no dia-a-dia, alguma experiência para lidar com estas problemáticas. Esta experiência é facilitadora do desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, permitindo assim, o envolvimento destes alunos.

O cariz teórico-prático da disciplina de Educação Tecnológica facilita o controlo dos distúrbios de comportamento, uma vez que permite ao aluno: a criação de auto-instruções de trabalho, uma relativa mobilidade dentro do espaço onde decorrem as actividades, permitindo também alternar trabalho estático, com mais ou menos cariz teórico-prático, com trabalho dinâmico, com mais ou menos cariz técnico-prático.

**Tabela 7 – Conhecimento dos Normativos legais que regulam a Educação Especial**

Normativos Legais	N.º	%
Sim	21	28
Não	55	72

No que concerne ao conhecimento dos normativos legais que regulam a *Educação Especial* (Tabela 7), 28% dos professores revelam conhecer e 72% assinalam que não conhecem. Dos 28% que revelam conhecer, apenas 24% referenciam o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, 33% dos inquiridos assinalaram «sim» mas não referiram quais, os restantes 43% deram respostas pouco esclarecidas tais como: “*Os alunos com NEE têm direito a uma avaliação diferenciada e a um plano educativo adaptado*”; “*Alguns artigos do Decreto-Lei 319/91, contudo com as alterações que estão para acontecer, não sei ainda nada*”; “*Legislação nacional e legislação regional (adaptado à RAM) e outros*”.

Procurou-se compreender em que medida os professores de Educação Tecnológica se consideram aptos para colaborar na elaboração do Programa Educativo Individual e no Plano Individual de Transição do aluno e, identificar, avaliar e intervir junto de alunos com NEE.

**Tabela 8 – Classificação da aptidão dos professores de Educação Tecnológica**

Tarefa	Muito Apto		Apto		Pouco Apto		Nada Apto	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Colaborar na elaboração de Plano/ Programa Educativo Individual	2	3	39	51	30	39	5	7
Identificar alunos com NEE	1	1	33	43	41	54	1	1
Avaliar alunos com NEE	1	1	29	38	37	49	9	12
Intervir junto de alunos com NEE	3	4	32	42	40	53	1	1

Verifica-se que 54% dos professores se consideram muito aptos e aptos para «Colaborar na elaboração do Programa Educativo Individual e do Plano Individual de Transição». No entanto, consideram-se pouco aptos a «Identificar alunos com NEE», a «Avaliar alunos com NEE» e a «Intervir junto de alunos com NEE» (Tabela 8).

O facto de os professores se considerarem aptos para colaborar na elaboração do Programa Educativo Individual, é um aspecto muito satisfatório, atendendo que esta não é uma tarefa do professor de Educação Tecnológica. O Programa Educativo Individual no 3.º ciclo, segundo o art. 10.º, ponto 2 do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é “elaborado pelo director de turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário pelos serviços” de “psicologia (...), centros de saúde (...), centros de recursos especializados (...), escolas

de referência (...), unidades de ensino estruturado (...) ou unidades de apoio especializado”, referidos nos artigos 4.º e 6.º no supracitado decreto.

A aptidão assinalada pelos professores para a colaboração na elaboração do Plano Individual de Transição, é benéfica, uma vez que este plano é “destinado a promover a transição para a vida pós-escolar” (art. 14.º, ponto 1, do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro).

Da análise conjunta das Tabelas 2, 3, 5, 6, 7 e 8, verifica-se que os professores de Educação Tecnológica não possuem formação suficiente para ensinar alunos com NEE.

Estes resultados permitem-nos concluir que existe, nos professores de Educação Tecnológica da Região Autónoma da Madeira, necessidade de formação na área da *Educação Especial*, embora estes revelem que têm formação informal suficiente para ensinar alunos com «Dificuldades de Aprendizagem» e com «Distúrbios de Comportamento». De uma maneira geral, os professores, assinalam que têm «fraca» ou «nula» formação em diversas problemáticas referenciadas no questionário. A carência de formação generalizada na área da *Educação Especial* fica a dever-se ao facto de os currículos académicos de base não conterem conteúdos relacionados com a *Educação Especial* e a oferta e frequência de formação contínua nesta área ainda não ser a suficiente.

Dado que a maioria dos professores desconhece os normativos legais que regulam a *Educação Especial*, bem como a natureza e formas de intervenção de várias problemáticas inseridas no âmbito do ensino especial, torna-se difícil ter aptidão para identificar, avaliar e intervir junto de alunos com NEE.

Uma vez que as NEE exigem aos profissionais em educação, flexibilidade, disponibilidade além de outros requisitos pessoais inerentes à própria personalidade do professor, é necessário que os professores adquiriram novos suportes teóricos e novas práticas. Para isso, é essencial a formação contínua de forma a dotar os professores de estratégias eficazes para trabalhar com alunos com NEE e que os professores considerem esta mais-valia como um factor de valorização profissional e pessoal. Muitas vezes as inovações ficam do lado de fora da sala de aula, porque os professores lhe fecham a porta como forma de protecção contra o que é novo, porque a inovação

muitas vezes suscita reacções de antagonismo por parte dos professores.

Assim sendo, pode-se concluir que é necessário desenvolver estratégias, quer ao nível da formação inicial, quer da formação contínua, que sejam capazes de ajudar os professores a adoptar metodologias de trabalho que tenham em conta todos os alunos presentes na sala de aula.

Nesta perspectiva, é importante encorajar os professores a explorarem formas de desenvolver a sua prática educativa, de modo a facilitar a aprendizagem de todos os alunos. É preciso sensibilizar os professores para novas formas de pensar, que lhes desvendarão novas possibilidades para o aperfeiçoamento da sua prática na sala de aula e fora dela.

## **2. Dimensão 2. Dificuldades e Constrangimentos dos Professores de Educação Tecnológica face à Inclusão de Alunos com NEE.**

Tendo como objectivo analisar as dificuldades evidenciadas pelos professores de Educação Tecnológica do ensino regular, foi-lhe suscitada a resposta, a várias questões no âmbito mais pessoal, relativamente à prática com alunos com NEE. Os professores de Educação Tecnológica foram inquiridos sobre as dificuldades de relacionamento pessoal e profissional com alunos com NEE. Os resultados são os seguintes:

**Tabela 9 – Dificuldades de relacionamento pedagógico e pessoal com alunos NEE**

<b>Dificuldades</b>	<b>n.º</b>	<b>%</b>
Sim	29	38
Não	47	62

Com base nos resultados apresentados na Tabela 9, é possível verificar que 62% dos inquiridos revelaram que não sentiram dificuldades no relacionamento pedagógico e pessoal com alunos com NEE e 38% revelaram que sentiram dificuldades.

Aos professores inquiridos que revelaram sentir dificuldades, foi-lhes pedido que justificassem a natureza das suas dificuldades através de uma questão fechada. Os resultados obtidos são os seguintes:

**Tabela 10 – Natureza dos constrangimentos dos professores com alunos com NEE**

Tipo de Dificuldades	n.º	%
Formação Técnica	21	72
Constrangimentos pessoais/emocionais	4	14
Constrangimentos profissionais	2	7
Formação Técnica+Const. Pessoais/emocionais	2	7

Observando os dados da Tabela 10, constata-se que 72% das dificuldades reveladas são a ausência de formação técnica, 14% constrangimentos pessoais, 7% constrangimentos profissionais. Dos professores inquiridos, 7% assinalaram como dificuldades, a formação técnica e constrangimentos pessoais/emocionais, em conjunto, embora fosse solicitado só uma resposta, o que indicia que as dificuldades são bastante abrangentes.

Os professores de Educação tecnológica, relativamente ao processo de implementação da inclusão assinalaram as seguintes dificuldades (Tabela 11):

**Tabela 11 – Dificuldades assinaladas pelos professores impeditivas da implementação da inclusão**

Dificuldades na Implementação	n.º	%
Barreiras arquitectónicas	29	13
Ausência de Legislação	7	3
Preconceitos da sociedade	24	11
Falta de Técnicos	46	20
Falta de benefícios financeiros	21	9
Deficiente formação do Docente de Ed. Especial	13	6
Falta de equipamento pedagógico/didáctico adequado	60	26
Falta de preparação do Órgão de Gestão da Escola	6	3
Falta de articulação com o Docente de Ed. Especial	22	10

Perante os resultados obtidos, é possível constatar que 26% dos professores consideram a falta de equipamento pedagógico/didáctico adequado como um obstáculo à implementação da inclusão, 20% consideram a falta de técnicos e 13% as barreiras arquitectónicas.

Com base nos resultados apresentados na Tabela 9 e 10, verifica-se que a maioria dos professores revela que não sente dificuldades no relacionamento

pedagógico e pessoal com alunos com NEE.

Estes resultados poderão estar relacionados, com o facto de, na Região Autónoma da Madeira, funcionar uma rede bastante alargada de instituições de apoio a alunos com NEE, que integra os alunos com NEE mais complexas, determinando assim, que os professores do ensino regular só têm contacto directo e pessoal com os alunos com NEE menos complexas.

É nosso entendimento, confrontando os resultados da Tabela 9 com a nossa percepção obtida através do contacto diário e informal com os professores de educação tecnológica, que estes poderão ter optado por dar respostas com alguma falta de autenticidade, politicamente correctas e mesmo como ressalva da sua competência profissional, optando por responder que não têm problemas de relacionamento com alunos com NEE<sup>47</sup>. Esta lacuna do nosso trabalho poderia ser resolvida se a recolha de dados contemplasse a técnica da observação directa das práticas, o que não foi o caso, não podendo portanto extrapolar mais do que acima referido.

### **3. Dimensão 3. Percepção dos professores de Educação Tecnológica sobre a Inclusão de alunos com NEE.**

Relativamente à percepção dos professores de Educação Tecnológica sobre a *Inclusão* de alunos com NEE, os professores foram questionados sobre a preparação das escolas para uma prática de *Educação Inclusiva*. Assim, foi solicitado aos professores que respondessem a nove questões relacionadas com a *Inclusão* de alunos com NEE na escola regular.

---

<sup>47</sup> Bogdan e Biklen (1994) referem a este propósito que só “o facto de pedir às pessoas que se sentem e que preencham um questionário modifica o seu comportamento (p.68). Já Ghiglione e Matalon (1997) referem sobre a atitude da pessoa inquirida o seguinte: “é necessário levar em conta o facto de não termos qualquer razão para admitir que a pessoa (...) dirá directamente a «verdade», nem mesmo, mais modestamente «a sua verdade». Conscientemente ou não, ela diz-nos apenas o que pode e quer dizer-nos, facto que é determinado pela representação que faz da situação e pelos seus próprios objectivos que não coincidem necessariamente com os do investigador” (p.2). Tuckman (2000) acrescenta que os dados expressos pelos inquiridos nas entrevistas e nos questionários “reflectem o que os sujeitos pensam, mas estes podem ser influenciados, tanto pela auto-consciência como pelo desejo de criarem uma impressão favorável” (p.358).

**Tabela 12 – Classificação da opinião dos professores sobre a *Inclusão*, na escola regular**

GRUPO/ITEM		Discordo		Concordo parcialmente		Concordo		Não tenho opinião		TOTAL
		n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	
1.	Na sua opinião a escola está preparada para receber alunos com NEE.	14	18	33	43	27	36	2	3	76
2.	Na sua opinião, os professores sentem que os alunos com NEE são parte integrante da turma.	7	9	15	20	52	68	2	3	76
3.	Ensinar alunos com NEE na turma regular tem efeitos negativos no desenvolvimento global dos alunos sem NEE.	30	39	30	39	11	14	5	7	76
4.	A <i>inclusão</i> dos alunos com NEE na escola regular deve ser sempre considerada independentemente das dificuldades que apresentem.	28	37	25	33	19	25	4	5	76
5.	Os alunos com NEE devem permanecer na escola regular, mas em salas de apoio.	24	32	25	33	23	30	4	5	76
6.	A <i>inclusão</i> dos alunos com NEE numa turma do regular poderá ser uma mais-valia para o processo ensino/aprendizagem de todos os intervenientes.	10	13	38	50	24	32	4	5	76
7.	A <i>inclusão</i> de alunos com NEE na escola regular desenvolve nos alunos sem NEE atitudes e valores positivos face à diferença.	2	3	20	26	53	70	1	1	76
8.	Os alunos com NEE inseridos em turmas regulares são mais estimulados.	7	9	32	42	32	42	5	7	76
9.	Os alunos com NEE inseridos na turma regular têm acesso a um currículo mais amplo.	15	20	23	30	25	33	13	17	76

Analisando, na Tabela 12, o grau de concordância dos docentes sobre a *Inclusão* de alunos com NEE na Escola regular, verifica-se que o item 7- «A *Inclusão* de alunos com NEE na escola regular desenvolve nos alunos sem NEE atitudes e valores positivos face à diferença» - foi aquele que obteve um maior grau de concordância (96% concordam parcial ou totalmente) com a afirmação. Níveis igualmente elevados de concordância são encontrados nos itens 2, 8 e 9 relativamente aos alunos com NEE serem parte integrante da turma, e serem mais estimulados e terem acesso a um currículo mais amplo, devido ao facto de estarem inseridos em turmas regulares.

Com valores acima dos 50% de concordância, encontram-se os itens 1, 3, 4 e 6. Apesar da prevalência de alguma concordância é de salientar que os itens 3 «Ensinar alunos com NEE na turma regular tem efeitos negativos no desenvolvimento global dos alunos sem NEE» e 4 «A *Inclusão* dos alunos com NEE na escola regular deve ser sempre considerada independentemente das dificuldades que apresentem» foram aqueles em que se manifestou mais elevada discordância, respectivamente 39% e 37%.

Parece haver uma certa concordância nas respostas dadas quanto à integração dos alunos em turmas regulares, embora no item 4 os professores coloquem reservas

quando a *Inclusão* é considerada «independentemente das dificuldades que apresentem», esta ideia é corroborada pela concordância relativamente ao item 5, onde 63% dos respondentes consideram que «Os alunos com NEE devem permanecer na escola regular, mas em salas de apoio».

Da análise destes resultados, podemos depreender que os professores de Educação Tecnológica consideram que a escola está preparada para receber alunos com NEE, embora algumas dificuldades reveladas pelos alunos com NEE devam ser alvo de investigação para verificar a viabilidade da sua inserção na turma regular. Os professores consideram ainda que os alunos com NEE devem permanecer na escola regular, mas em salas de apoio, talvez por considerarem que a sala de aula regular não reúne as condições necessárias para responder às capacidades e necessidades de todos os alunos com NEE.

As percepções dos professores relativamente à *Escola Inclusiva*, registam ainda a ideia de que a integração de alunos com NEE na sala de aula poderá ser uma mais-valia para o processo ensino/aprendizagem de todos os intervenientes, podendo mesmo, através da *Inclusão*, desenvolver nos alunos sem NEE atitudes e valores positivos face à diferença.

Tentando perceber se existem diferenças entre a percepção dos professores sobre a *Inclusão* na escola e *Inclusão* na aula de Educação Tecnológica elaborou-se um bloco de perguntas, organizadas na Tabela 13.

**Tabela 13 – Classificação da opinião dos professores sobre a inclusão, na sala de aula de Educação Tecnológica**

GRUPO/ITEM	Discordo		Concordo parcialmente		Concordo		Não tenho opinião	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
11. Só os alunos com NEE ligeiras devem frequentar as aulas de Educação Tecnológica.	36	47	27	36	12	16	1	1
12. O tempo e a atenção requeridos pelos alunos com NEE nas aulas de Educação Tecnológica prejudicam o desenvolvimento das competências dos alunos sem NEE.	30	39	35	46	8	11	3	4
13. A frequência das aulas de Educação Tecnológica é fundamental para o desenvolvimento da motricidade dos alunos com NEE, nomeadamente aqueles que apresentam problemas motores.	5	7	18	24	46	61	7	9
14. O rigor de execução dos projectos de Educação Tecnológica cria um obstáculo à inclusão dos alunos com NEE.	33	43	26	34	14	18	3	4
15. A disciplina de Educação Tecnológica deve fazer parte do plano de estudos dos currículos alternativos.	4	5	13	17	54	71	5	7

Como se pode verificar pela tabela 13, os professores de Educação Tecnológica também se mostram concordantes (parcial e totalmente) com a *Inclusão* destes alunos na aula de Educação Tecnológica; 85% estão favoráveis porque «a frequência das aulas de Educação Tecnológica é fundamental para o desenvolvimento da motricidade dos alunos com NEE, nomeadamente aqueles que apresentam problemas motores» e 71% defendem que «A disciplina de Educação Tecnológica deve fazer parte do plano de estudos dos currículos alternativos». Os níveis mais elevados de discordância, nos itens 11 (47%), 14 (43%) e 12 (39%), são opiniões positivas, uma vez que significa que os respondentes são favoráveis à *Inclusão*, isto é, todos os alunos com NEE devem frequentar e executar as actividades propostas na aula de Educação Tecnológica, uma vez que não prejudicam o desenvolvimento das competências dos alunos sem NEE.

Os professores foram inquiridos sobre o nível de concordância relativamente à existência de recursos materiais na aula de Educação Tecnológica. Os resultados são os seguintes:

**Tabela 14 – Classificação da opinião dos professores sobre os recursos materiais na aula de Educação Tecnológica**

GRUPO/ITEM		Discordo		Concordo parcialmente		Concordo		Não tenho opinião	
		n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
10.	Existe equipamento adequado ao desenvolvimento de uma <i>educação inclusiva</i> de qualidade.	39	51	25	33	0	0	12	16
16.	Existem recursos materiais necessários na aula de Educação Tecnológica para desenvolver uma <i>educação inclusiva</i> de qualidade.	34	45	16	21	18	24	8	11
17.	Existe tecnologia adequada na sala/aula de Educação Tecnológica de modo a maximizar as aprendizagens dos alunos com NEE.	44	58	21	28	6	8	5	7

Através da Tabela 14, é possível analisar que todos os itens apresentam um nível elevado de discordância, o mais elevado de 58% e o mais baixo de 45%. Saliente-se que os que têm valores mais elevados de discordância são os referentes à existência de «tecnologia adequada na sala/aula de Educação Tecnológica de modo a maximizar as aprendizagens dos alunos com NEE» e a existência de «equipamento adequado ao desenvolvimento de uma *Educação Inclusiva* de qualidade». Não deixa de ser curioso que no item 10, 16% dos professores não tem opinião, o que pode ficar a dever-se ao

facto de nas escolas não existir à disposição dos professores equipamento adequado para a integração de alunos com NEE ou ao desconhecimento da existência de equipamento específico. A propósito dos recursos materiais na sala de aula Zabalza (1997), refere que “um ensino eficaz requer meios técnicos e estes podem facilitar, quando bem utilizados, a melhoria da qualidade do ensino, o rendimento e a satisfação pessoal do aluno” (p.183).

Os professores foram inquiridos sobre os níveis de concordância ou discordância dos relativamente à colaboração do professor de *Educação Especial* (Tabela 15).

**Tabela 15 – Classificação da opinião dos professores sobre a colaboração do professor de *Educação Especial***

GRUPO/ITEM		Discordo		Concordo parcialmente		Concordo		Não tenho opinião	
		n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
18.	O docente de <i>Educação Especial</i> apresenta sugestões de carácter pedagógico e metodológico.	9	12	24	32	30	39	13	17
19.	O docente de <i>Educação Especial</i> disponibiliza informações sobre as dificuldades dos alunos.	1	1	18	24	52	68	5	7
20.	Existe na escola um docente de <i>Educação Especial</i> disponível para colaborar com o professor de Educação Tecnológica, na sala de aula, no atendimento a alunos com NEE.	24	32	16	21	20	26	16	21
21.	O docente de <i>Educação Especial</i> avalia, em conjunto com o/os professor(es), as dificuldades, as capacidades e os progressos dos alunos.	8	11	14	18	49	64	5	7
22.	Quando necessário o docente de <i>Educação Especial</i> ajuda o/os professor(es) a repensar algumas estratégias de trabalho para os alunos com NEE.	6	8	22	29	44	58	4	5

A Tabela 15 refere-se aos níveis de concordância ou discordância dos respondentes relativamente à colaboração entre agentes educativos. Analisando a tabela, constata-se que existe elevados níveis de concordância (parcial e total) nos itens 18 (71%), 19 (92%), 21 (82%) e 22 (87%). Com base nestes dados, é possível concluir que o professor de *Educação Especial* desempenha as tarefas que lhe estão atribuídas de acordo com a sua função, ou seja, apresenta sugestões de carácter pedagógico e metodológico, disponibiliza informações sobre as dificuldades dos alunos, colabora na avaliação das dificuldades, capacidades e progressos dos alunos e auxilia a repensar estratégias de trabalho para os alunos com NEE.

O item 20 apresenta nível de discordância (32%) superior à concordância (26%), os professores discordam da afirmação de que «existe na escola um docente de *Educação Especial* disponível para colaborar com o professor de Educação Tecnológica, na sala de aula, no atendimento a alunos com NEE», este valor é aceitável tendo em consideração a especificidade da disciplina sobre a qual incide este estudo e o facto do professor de *Educação Especial* nem sempre pertencer a esta área de ensino. A afirmação de um dos respondentes veio consolidar a discordância neste item ao referir que “*não conheço docentes com formação especializada para apoio à disciplina de ET, apesar de nesta escola se trabalhar com deficiência auditiva*”. Esta afirmação leva-nos a concluir que os professores têm uma ideia pouco elucidada do papel do professor de *Educação Especial* e reconhece implicitamente a necessidade de ser acompanhado e apoiado nas actividades lectivas por um professor de *Educação Especial*.

#### 4. Dimensão 4. Atitudes dos professores de Educação Tecnológica face à Inclusão de alunos com NEE.

Neste ponto, será analisada a opinião dos professores de Educação Tecnológica sobre as respectivas atitudes, nomeadamente nas reuniões de Conselho de Turma, nas reuniões de Grupo Disciplinar e no trabalho individual para fazer face à *Inclusão* dos alunos com NEE.

**Tabela 16 – Classificação da opinião dos professores sobre as atitudes dos professores de Educação Tecnológica no trabalho individual de planificação das actividades lectivas das turmas com alunos com NEE**

GRUPO/ITEM		Sempre		Muitas vezes		Algumas vezes		Raramente		Nunca		Não Respondeu	
		n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
1.	Na planificação das actividades lectivas das turmas que têm alunos com NEE reflecto mais sobre os critérios de avaliação.	40	53	17	22	13	17	1	1	3	4	2	3
2.	Na planificação das actividades lectivas das turmas com alunos NEE recorro a leituras/investigação na especialidade.	5	7	20	26	34	45	11	14	4	5	2	3
3.	Na planificação das actividades lectivas das turmas com alunos NEE simplifico/elimino competências.	5	7	31	41	25	33	10	13	3	4	2	3
4.	Na planificação das actividades lectivas das turmas com alunos com NEE planifico mais detalhadamente as actividades lectivas.	14	18	26	34	20	26	9	12	5	7	2	3
5.	Na planificação das actividades lectivas das turmas com alunos com NEE procuro definir estratégias apropriadas aos alunos com NEE.	25	33	29	38	19	25	1	1	0	0	2	3
6.	Quando necessário, na planificação das actividades lectivas das turmas com alunos com NEE peço ajuda aos colegas do grupo de docência.	6	8	18	24	32	42	15	20	3	4	2	3

Analisando a Tabela 16, na categoria sobre as atitudes dos professores na planificação das actividades lectivas face à inclusão de alunos com NEE, verifica-se que os professores assinalam adoptar «sempre» ou «muitas vezes» o procedimento de reflectir «mais sobre os critérios de avaliação» quando fazem planificações para turmas com alunos com NEE. De igual modo, nas mesmas turmas, optam «muitas vezes», pela simplificação e eliminação de competências, pela planificação mais detalhada e pela definição de estratégias apropriadas aos alunos com NEE.

No item 6, «quando necessário, na planificação das actividades lectivas das turmas com alunos com NEE peço ajuda aos colegas do grupo de docência» os professores indicaram que recorriam «algumas vezes» ou «raramente», denotando aqui uma falta de hábito de trabalho colaborativo.

**Tabela 17 – Classificação da opinião dos professores sobre as atitudes dos professores de Educação Tecnológica na leccionação de alunos com NEE**

GRUPO/ITEM		Sempre		Muitas vezes		Algumas vezes		Raramente		Nunca		Não Respondeu	
		n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
7.	Na leccionação de turmas com NEE procuro efectuar demonstrações práticas sobre os conteúdos teóricos apresentados.	19	25	39	51	14	18	1	1	1	1	2	3
8.	Na leccionação das turmas com alunos com NEE reforço o recurso a materiais didácticos diversificados.	14	18	33	43	24	32	2	3	1	1	2	3
9.	Na leccionação das turmas com alunos com NEE repito mais vezes os exercícios práticos.	9	12	35	46	26	34	4	5	0	0	2	3
10.	Na leccionação das turmas com alunos de NEE utilizo materiais didácticos específicos para as diferentes problemáticas.	7	9	21	28	29	38	14	18	3	4	2	3
11.	Na leccionação das turmas com alunos com NEE intensifico o uso das novas tecnologias.	4	5	19	25	37	49	12	16	2	3	2	3
12.	Na leccionação das turmas com alunos com NEE diminuo o número de actividades por aula.	4	5	17	22	23	30	24	32	6	8	2	3
13.	Na leccionação das turmas com NEE utilizo materiais de aprendizagem que produzo para estes alunos.	8	11	18	24	30	39	15	20	3	4	2	3
14.	Na leccionação das turmas com alunos com NEE procuro uma localização apropriada para os alunos na sala de aula.	28	37	24	32	17	22	4	5	1	1	2	3
15.	Na leccionação das turmas com alunos com NEE solicito a colaboração do docente de <i>Educação Especial</i> .	6	8	13	17	30	39	17	22	8	11	2	3
16.	Na leccionação das turmas com alunos com NEE recorro ao trabalho de pares, colaboração.	13	17	29	38	23	30	5	7	4	5	2	3

Analisando a Tabela 17, constata-se que na leccionação de turmas que incluem alunos com NEE, os professores «algumas vezes» ou «raramente» solicitam a colaboração do docente de *Educação Especial*. Como se constatou nos pontos anteriores deste estudo, os recursos humanos não são solicitados pelos docentes porque, na maioria dos casos, não existem nas escolas e se existem são em número reduzido, pelo que não estão disponíveis para colaborar com o professor de educação tecnológica dentro e fora da sala de aula.

Por sua vez, no item 7, os professores «sempre» ou «muitas vezes», utilizam demonstrações práticas sobre os conteúdos teóricos apresentados<sup>48</sup>. Efectivamente, os professores de Educação Tecnológica recorrem muitas vezes a este método de ensino, demonstração, para o desenvolvimento de aprendizagens específicas da disciplina.

Os professores indicam que «sempre» ou «muitas vezes» procuram posicionar os alunos com NEE, dentro da sala de aula da forma mais apropriada, com o objectivo de potenciar as suas aptências e minorar os efeitos das suas dificuldades.

Os professores «muitas vezes» na leccionação a alunos com NEE intensificam o recurso a materiais didácticos diversificados e repetem mais vezes os exercícios práticos. Os professores de Educação Tecnológica «algumas vezes» utilizam materiais didácticos específicos para as diferentes problemáticas, intensificam o uso das novas tecnologias e utilizam materiais de aprendizagem que produzem para estes alunos. Embora reconheçam que a escola não possui equipamento específico para os alunos com NEE.

Os professores indicam que «raramente» diminuem o número de actividades por aula, o que comprova o pressuposto já admitido que os alunos sem NEE, não são prejudicados por estarem inseridos em turmas que simultaneamente contêm alunos com NEE.

Dado que a disciplina de Educação Tecnológica possui uma elevada componente prática, na elaboração de projectos, torna-se necessário a cooperação entre todos os alunos na partilha de saberes e de materiais, assim sendo «muitas vezes» os professores

---

<sup>48</sup> Como refere Nogueira (1998), “recorre-se a este método sempre que se verifique que um ou mais alunos evidenciem dificuldades na execução técnica ou manipulação de uma ferramenta, ou ainda quando não compreendem a sequencialização das tarefas com vista à obtenção de um efeito ou produto que tenham proposto conseguir” (p.87). Além disso, a visualização e experimentalização são duas metodologias de cariz prático, que conduzem, embora por outra via, ao patamar intelectual da abstracção.

de Educação Tecnológica recorrem ao trabalho de pares, como uma mais-valia no processo de ensino/aprendizagem, beneficiando todos os alunos, com ou sem NEE, da aprendizagem entre pares.

**Tabela 18 – Classificação da opinião dos professores sobre as atitudes dos professores de Educação Tecnológica nas reuniões do Conselho de Turma face à *Inclusão* de alunos com NEE**

GRUPO/ITEM		Sempre		Muitas vezes		Algumas vezes		Raramente		Nunca		Não Respondeu	
		n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
17.	Nas reuniões do Conselho de Turma colaboro na planificação do processo de ensino/aprendizagem para cada aluno com NEE.	22	29	29	38	17	22	4	5	2	3	2	3
18.	Nas reuniões do Conselho de Turma discuto as adaptações curriculares necessárias para cada aluno com NEE.	23	30	28	37	18	24	4	5	1	1	2	3
19.	Nas reuniões de Conselho de Turma recebo sugestões do docente de <i>Educação Especial</i> sobre a metodologia a adoptar com os alunos com NEE.	15	20	32	42	19	25	6	8	2	3	2	3
20.	Nas reuniões do Conselho de Turma analisamos os casos dos alunos com NEE.	47	62	21	28	5	7	1	1	0	0	2	3

Analisando a Tabela 18, constata-se que nas reuniões de Conselho de Turma, os professores de Educação Tecnológica colaboram «muitas vezes»: na planificação do processo de ensino/aprendizagem e na discussão sobre as adaptações curriculares necessárias. Também «muitas vezes» recebem sugestões do professor de *Educação Especial* sobre «a metodologia a adoptar com alunos com NEE». Os professores indicaram que «sempre» ou «muitas vezes» nas Reuniões de Conselho de Turma são analisados os casos com alunos com NEE. Este facto, que denota uma preocupação específica com estes alunos, é muito importante do ponto de vista da *Inclusão* dos alunos com NEE, pelo tratamento especializado de que são alvo, uma vez que é divulgado a todos os elementos que constituem o Conselho de Turma o conjunto das dificuldades, das potencialidades e das características que os alunos apresentam.

**Tabela 19 – Classificação da opinião dos professores sobre as atitudes dos professores de Educação Tecnológica nas reuniões de Grupo de Docência face à *Inclusão* de alunos com NEE**

GRUPO/ITEM	Sempre		Muitas vezes		Algumas vezes		Raramente		Nunca		Não Respondeu	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
21. Nas reuniões de Grupo Disciplinar trocamos conhecimentos e materiais sobre as diferentes problemáticas dos alunos com NEE.	10	13	17	22	24	32	16	21	7	9	2	3
22. Nas reuniões de Grupo Disciplinar, sempre que necessário, reformulamos os critérios de avaliação para os alunos com NEE.	10	13	21	28	22	29	17	22	4	5	2	3
23. Nas reuniões de Grupo Disciplinar trocamos sugestões sobre a implementação de estratégias pedagógicas para alunos com NEE.	9	12	19	25	26	34	14	18	6	8	2	3
24. Nas reuniões de Grupo Disciplinar elaboramos adaptações curriculares para alunos com NEE.	8	11	14	18	27	36	17	22	8	11	2	3

Da análise da Tabela 19, verifica-se que nas reuniões de Grupo de Docência, a classificação «algumas vezes» é de facto a mais indicada para todos os itens, embora com mais incidência no item 24 (36%) «Nas reuniões de Grupo Disciplinar elaboramos adaptações curriculares para alunos com NEE» e com menor incidência no item 22 (29%) «Nas reuniões de Grupo Disciplinar, sempre que necessário, reformulamos os critérios de avaliação para os alunos com NEE».

Pela análise conjunta das Tabelas 18 e 19, paradoxalmente, ou nem tanto, nota-se uma diferença bastante acentuada, no posicionamento e disponibilidade dos professores, relativamente aos alunos com NEE. Na verdade, toda a disponibilidade e colaboração evidenciada nas reuniões de Conselho de Turma não têm a repercussões devidas e apropriadas nas reuniões de Conselho de Grupo Disciplinar, local onde deve ser planificada a operacionalização de todos os princípios que norteiam os planos educativos. Parece ser esta uma situação insatisfatória, na qual será necessário intervir, de maneira a que as planificações feitas pelos grupos disciplinares criem condições de operacionalizar, na sala de aula, todas os objectivos e intenções definidos em *Projecto Curricular de Turma* e *Projecto Educativo*.

Para terminar a análise dos dados, salienta-se que a influência das variáveis sexo, anos de serviços e formação em NEE não se fez notar em qualquer das categorias de estudo do questionário.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É consensual entre críticos e defensores da *Inclusão*, que o sucesso das escolas inclusivas depende da reestruturação da escola em vários aspectos, nomeadamente, adesão dos professores, reformulação de preconceitos individuais e colectivos, formação de recursos humanos, criação de materiais pedagógicos e reorganização arquitectónica e institucional.

Dada a complexidade e diversidade das dificuldades escolares que os alunos com NEE experimentam no seu percurso escolar, é indispensável que se faça mais investigação e se produzam conhecimentos, com vista a um atendimento educativo mais eficaz a estes alunos.

Assim, chegado ao final deste estudo, tentaremos ilacionar algumas conclusões baseadas num olhar retrospectivo e analítico às percepções, sentires e opiniões dos professores de Educação Tecnológica da Região Autónoma da Madeira.

Na abertura deste trabalho, efectuamos a definição de alguns objectivos de estudo, acerca dos quais levantamos um problema, colocando algumas hipóteses que orientaram o rumo deste projecto.

Pretendíamos, fundamentalmente, compreender, em que medida os professores de Educação Tecnológica estão preparados para a mais-valia da prática da *Educação Inclusiva*.

Como resposta provisória, orientadora da fundamentação teórica e da pesquisa empírica, equacionamos três hipóteses. Pressupúnhamos, na primeira, que os professores revelam ausência de formação no âmbito das NEE; na segunda, que os professores de Educação Tecnológica consideram a escola e em especial a sala de Educação Tecnológica pouco preparadas para a *Inclusão* de alunos com NEE e finalmente a terceira, que os professores de Educação Tecnológica revelam atitudes favoráveis à prática de uma *Educação Inclusiva*.

Perante tais pressupostos, partimos para uma pesquisa no domínio teórico que nos forneceu, bases epistemológicas que permitiram ir ao encontro do problema e à tentativa de confirmação das hipóteses.

Esta pesquisa bibliográfica deixava-nos apenas no domínio teórico, necessitando, por isso, da percepção de quem, em contexto real, vivenciasse realidades retratadas na teoria. Por essa razão, recorreremos à pesquisa empírica onde, numa amostra previamente definida, procuramos auscultar a opinião de elementos que diariamente são confrontados com a problemática da prática *Inclusiva* em escolas do 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Terminado o estudo sobre a opinião dos inquiridos, concluímos, através da análise e discussão dos resultados, que os professores de Educação Tecnológica revelam ausência de formação no âmbito das NEE. De facto, 88% dos professores assinalam não possuir formação no âmbito das NEE (Tabela 2).

Este dado não é surpreendente, tendo em consideração que as questões relacionadas com a *Educação Inclusiva, Inclusão, Educação Especial* e NEE nos cursos superiores pertencem a um passado relativamente recente e que a formação contínua na área das NEE tem sido escassa e obedece mais a critérios de carácter geral e de circunstância ou mesmo de disponibilidade do que às verdadeiras necessidades pedagógico-didáticas dos professores.

Constata-se que em termos de formação inicial, apenas 3 professores do universo de 76, receberam formação inicial no âmbito das NEE, o que vem comprovar que a legislação não tem sido respeitada e, confirmar “que muitos cursos de formação de professores não desenvolvem a área das necessidades educativas especiais ou, por vezes, mesmo a omitem” (Rodrigues, 2003, p.97). Este ponto merecia um estudo mais aprofundado para conhecer quais os cursos e instituições que ministraram essa formação, assim como, conhecer o período em que os docentes frequentaram esses cursos/instituições ou o ano de conclusão da sua formação inicial.

Embora os professores reconheçam que a sua formação informal para lidar com alunos com «Dificuldades de Aprendizagem» é suficiente (Tabela 6), o mesmo não se passa em relação a outras NEE que podem surgir nas escolas.

Relativamente à elaboração dos documentos previstos no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro (Programa Educativo Individual e Plano Individual de Transição), os professores consideram-se aptos a colaborar. Mas no tocante à

identificação, avaliação e intervenção junto de alunos com NEE, revelam sentir-se pouco aptos (Tabela 8).

Os professores de Educação Tecnológica revelam desconhecimento dos normativos legais que regulam a *Educação Especial* em Portugal (Tabela 7). Este desconhecimento está relacionado, fundamentalmente, com a falta de formação na área de *Educação Especial* e com a inexistência, nas escolas, de uma *praxis* de informação sobre os normativos e as respectivas alterações. Quando os professores trabalham com alunos com NEE só algumas vezes recorrem a leituras complementares (Tabela 16, ponto 2), isto revela ser necessário fazer um trabalho de sensibilização para o tema que induzirá os professores à auto-formação.

Os professores reconhecem que para a prática de uma *Educação Inclusiva*, necessitam de uma formação específica na área de *Educação Especial* uma vez que durante a sua prática lectiva sentiram dificuldade nessa área (Tabela 10).

Estes resultados confirmam a 1.<sup>a</sup> hipótese: **Os professores de Educação Tecnológica revelam ausência de formação no âmbito das NEE.**

De um modo geral, as opiniões dos professores de Educação Tecnológica sobre a *Inclusão* de alunos com NEE na escola regular e na aula de Educação Tecnológica, recebe um parecer favorável, reconhecendo-se, à semelhança de outros estudos, que a integração tem efeitos positivos, nomeadamente, no desenvolvimento de atitudes de respeito e compreensão pela diferença por parte dos colegas sem NEE e, ainda, o facto da frequência da escola regular por alunos com NEE dar acesso a um currículo mais amplo e a uma maior estimulação. Todavia, há também pareceres menos favoráveis relativamente a uma *Inclusão* total, entendendo os professores que alunos com NEE devem permanecer na escola regular, mas em salas de apoio (Tabela 12). Os professores revelam ainda, parecer pouco favorável, no que diz respeito à *Inclusão* de alunos com NEE ser sempre considerada independentemente das dificuldades que apresentem.

No que concerne à inclusão de alunos com NEE na aula de Educação Tecnológica, a maioria dos professores apoia a sua presença e reconhece que a frequência das aulas de Educação Tecnológica é fundamental para o desenvolvimento da sociabilidade, da mobilidade e motricidade.

Os professores de Educação Tecnológica concordam, parcialmente, que os factores tempo e atenção exigidos pelos alunos com NEE podem ser agentes perturbadores do pleno desenvolvimento das competências dos alunos sem NEE.

Tendo ainda em consideração que se trata de uma aula semanal, com a duração de 90 minutos, de carácter eminentemente prático, estas opiniões não são inesperadas, pois idênticos pareceres já foram referidos por investigações mais aprofundadas, realizadas com outros docentes noutras áreas disciplinares/níveis de ensino. Como refere Correia (1999, p.20) “vários estudos realizados revelam que um número considerável de professores do ensino regular concorda que a integração exerce um efeito positivo sobre a criança com NEE (...) mas manifesta atitudes negativas quanto aos ganhos académicos da criança: tem a sensação de falta de tempo para o seu acompanhamento individualizado”, concluindo que “a atitude típica dos professores do ensino regular é de uma “aceitação cautelosa de integração”” (ibidem).

Com base nestes resultados conclui-se portanto que existe um consenso geral positivo relativamente à *Inclusão* na classe regular de Educação Tecnológica de alunos com NEE.

Relativamente aos recursos humanos e materiais disponíveis para dinamizar uma *Educação Inclusiva* assinala-se a inexistência de materiais (Tabela 14), e a insuficiência de recursos humanos (Tabela 15, ponto 20), nomeadamente, na falta de apoio por parte de um docente de *Educação Especial* para colaborar com o professor de Educação Tecnológica na sala de aula. Este factor é essencial para uma boa integração quando se trata de atender a alunos com problemáticas acentuadas (moderadas e severas) ligadas a causas sensoriais profundas e à Multideficiência pois, para um professor sem formação em *Educação Especial* não é fácil uma gestão de aula que possibilite um trabalho mais individualizado. Atendendo a que uma significativa percentagem de docentes não tem opinião sobre estes recursos, seria importante perceber se eles existem (ou não) nas escolas, em que número, e qual é a prioridade nas funções estabelecida pelas escolas a estes recursos.

No que concerne ao trabalho colaborativo do professor de *Educação Especial* a imagem que os professores têm deste profissional é de um modo geral, positiva. Reconhecem-lhe competências que lhes advêm dos conhecimentos sobre problemas e

causas de dificuldades dos alunos e atribuem-lhe um papel importante na colaboração que presta relativamente à implementação de actividades e estratégias de trabalhos, à avaliação conjunta das dificuldades, capacidades e progressos dos alunos e ao fornecimento de informações sobre os alunos com NEE.

É possível confirmar, através dos resultados, que os professores consideram a escola, de certa forma, pouco preparada para a recepção de alunos com NEE, alertando para a falta de recursos humanos docentes e para a falta de recursos pedagógicos/didáticos adequados (Tabela 12, 13, 14 e 15).

Consideram que os alunos devem ser integrados na escola regular mas, nalguns casos com apoio do professor de *Educação Especial* (Tabela 12). Estes resultados evidenciam que os professores de educação regular continuam a considerar que os alunos com NEE são da competência do professor de *Educação Especial*, apesar de actualmente a responsabilidade do ensino em Portugal ser partilhada.

Se compararmos com os resultados já apresentados, em que os professores consideram que existem poucas condições para *Inclusão*, apontando a necessidade de melhores recursos humanos, parece compreensível que os professores de educação regular continuem a manter a dependência de outros profissionais para realizar as mudanças que lhes são exigidas. O recurso a uma metodologia de investigação complementar que privilegiasse a observação directa seria importante para a confirmação destas práticas.

Apesar de não sentirem a escola preparada para a integração de alunos com NEE, os professores sentem que a presença destes alunos não prejudicará o sucesso dos outros alunos da turma, considerando até que poderá ser uma mais-valia para o processo de ensino/aprendizagem de todos os alunos na sala de aula. Consideram ainda que poderá trazer vantagens para os alunos com NEE a convivência diária com alunos sem NEE e reciprocamente.

Perante os resultados anteriormente apresentados, podemos concluir que a 2.<sup>a</sup> hipótese: **Os professores de Educação Tecnológica consideram a escola e em especial a sala de Educação Tecnológica pouco preparadas para a Inclusão de alunos com NEE** foi parcialmente validada.

Relativamente às atitudes dos professores de Educação Tecnológica, é possível concluir, com base nos resultados obtidos, que os professores estão atentos e conscientes da necessidade de adequar o ensino a estes alunos, quer em termos de planificação das activas lectivas, quer na leccionação. Efectivamente, os professores durante a planificação das actividades lectivas reflectem mais: sobre os critérios de avaliação; sobre as competências a privilegiar e sobre as estratégias a implementar no processo de ensino/aprendizagem (Tabela 16).

No que diz respeito à leccionação de turmas com alunos com NEE, os professores de Educação Tecnológica revelam preocupações, nomeadamente em garantir que os alunos com NEE apreendam os conteúdos abordados. Para esta apreensão, os professores recorrem a demonstrações práticas, repetem mais vezes os exercícios práticos, reforçam o recurso a materiais didácticos, intensificam o uso de novas tecnologias, procuram na sala de aula uma localização adequada para os alunos com NEE e solicitam a colaboração do docente de *Educação Especial* (Tabela 17).

Relativamente aos procedimentos dos professores de Educação Tecnológica nas reuniões de Conselho de Turma regista-se um trabalho muito colaborativo na planificação do processo ensino/aprendizagem dos alunos com NEE e na discussão das adaptações curriculares necessárias para cada aluno com NEE (Tabela 18). Os professores também referem que nas reuniões de Conselho de Turma todos os professores em conjunto analisam os casos dos alunos com NEE. Esta análise conjunta é imprescindível para a definição de estratégias e medidas de apoio que visam contribuir para o sucesso destes alunos.

Em relação às reuniões de Grupo de Docência, os professores de Educação Tecnológica consideram que só algumas vezes é que existe: troca de materiais para as diferentes problemáticas dos alunos com NEE; uma definição conjunta de critérios de avaliação; sugestões sobre a implementação de estratégias para alunos com NEE e uma elaboração conjunta de adaptações curriculares para alunos com NEE. Tendo em conta a discrepância entre a colaboração dos professores de Educação Tecnológica nas reuniões de Conselho de Turma e as reuniões de Grupo Disciplinar, seria necessário intervir de forma que as planificações efectuadas pelos Grupos Disciplinares fossem operacionalizadas no *Projecto Curricular de Turma*.

Com base nos resultados, podemos inferir que a 3.<sup>a</sup> hipótese **Os professores de Educação Tecnológica revelam atitudes favoráveis à prática de uma Educação Inclusiva**, foi confirmada.

Assim, as hipóteses levantadas foram confirmadas, pelo estudo empírico.

Tendo ainda como preocupação do estudo atingir os objectivos propostos, pensamos que isso foi alcançado, quer através da fundamentação teórica, quer pela fundamentação prática, que constitui o estudo empírico.

Procuramos saber o tipo de formação dos professores de Educação Tecnológica no âmbito das NEE, nomeadamente formação inicial, formação contínua e formação informal, estas informações podem ser analisadas através das Tabelas 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8, atingindo desta forma o **objectivo n.º 1** – Conhecer a formação dos professores de Educação Tecnológica no âmbito das NEE.

Procuramos recolher informações sobre quais e de que natureza são as dificuldades e os constrangimentos que os professores de Educação Tecnológica vivenciam na implementação de uma *Educação Inclusiva*. Estas informações são passíveis de serem analisadas através da Tabela 9, 10 e 11. Sendo o **objectivo n.º 2** – Recolher informações sobre quais e de que natureza são as dificuldades e os constrangimentos que os professores de Educação Tecnológica sentem na implementação de uma *Educação Inclusiva* – admitimos então que este objectivo, por nós formulado, foi alcançado.

No que concerne à percepção dos professores sobre a *Inclusão* de alunos com NEE, na escola regular e nas aulas de Educação Tecnológica, as Tabelas 12, 13, 14 e 15 tentaram dar algum contributo nesse sentido, comprovando assim o **objectivo n.º 3** – Conhecer a percepção que os professores de Educação Tecnológica têm da inclusão de alunos com NEE, na escola regular e nas aulas de Educação Tecnológica.

Também era uma das intenções, conhecer as atitudes que os professores de Educação Tecnológica consideraram fundamentais para assegurar o sucesso dos alunos com NEE, no trabalho individual de planificação, leccionação e nas reuniões de Conselho de Turma e de Grupo Disciplinar. Este ponto ficou esclarecido, em nosso entender, nos resultados apresentados nas Tabelas 16, 17 18 e 19, pensamos assim ter

atingido o **objectivo n.º 4** – Conhecer quais as atitudes que os professores de Educação Tecnológica consideram fundamentais para assegurar o sucesso educativo dos alunos com NEE, no trabalho individual de planificação das actividades lectivas (das turmas com NEE), na leccionação, nas reuniões de Conselho de Turma e nas Reuniões de Grupo Disciplinar.

Em conclusão, os professores de Educação Tecnológica revelam estar conscientes da necessidade de adequar o ensino aos alunos com NEE, quer em termos da implementação dos processos de ensino e aprendizagem, na selecção de materiais, na diversificação das actividades e estratégias quer ainda, na avaliação do desempenho dos alunos.

Finalmente, pelo estudo efectuado, depreende-se que os recursos humanos e materiais estão fortemente associados às práticas individuais dos professores pelo que é necessário investir nestes recursos em termos de quantidade e qualidade.

Feito o ponto da situação relativamente aos eixos de análise que estruturam esta investigação retira-se a seguinte ilação: Não parece correcto nem válido aplicar uma filosofia de ensino quando os dados não são claramente concludentes relativamente aos benefícios da *Inclusão* de todo e qualquer aluno com NEE e, particularmente, quando não existem recursos imprescindíveis e uma formação adequada e alargada a todos os educadores (docentes e não docentes) da comunidade escolar.

Apercebemo-nos que, de uma maneira geral, os professores de Educação Tecnológica ainda não se encontram preparados para a *Inclusão*. Os professores não possuem formação adequada para o trabalho dinâmico, activo e aberto com jovens que possuem NEE. Existem ainda, como se pode verificar ao longo desta investigação, algumas atitudes de exclusão, provavelmente consequentes da falta de formação e informação dos professores.

A escola que temos, que se pretende inclusiva, na maioria das vezes, de inclusiva só tem o nome. A *Inclusão* dos alunos com NEE não é só, recebê-los e aceitá-los nas nossas salas de aula. A escola tem de envidar todos os esforços para conseguir atender estas crianças, *no meio menos restritivo possível*, com os apoios adequados e

atendendo às suas capacidades e necessidades das famílias. A escola terá de dar os primeiros passos para promover a colaboração entre todos os profissionais, a família e a comunidade. Não basta que cada profissional envolvido no processo educativo desempenhe cabalmente as suas funções, mas é imprescindível que, em conjunto, recolham informação, discutam, dêem achegas (informando os outros dos seus conhecimentos específicos), avaliem, planifiquem, programem, enfim, intervenham juntos no atendimento aos jovens com NEE para conseguirem minimizar as suas dificuldades e maximizar todo o seu potencial.

Mas, infelizmente, a Escola que conhecemos não é a que integra a actuação de vários técnicos especialistas, mas sim a que tem única e exclusivamente a presença de professores. A eles cabe o papel fundamental no acto educativo. São eles que têm de conhecer, avaliar, planificar, programar e intervir junto de todas as crianças/jovens.

Cremos na capacidade que os professores de Educação Tecnológica têm de procurar, pedir, inventar..., por isso estamos certos que tudo farão para arranjar novas parcerias, procurar formação e inventar novas formas de actuação que favoreçam todas os jovens.

Como Veiga (2007) disse: “Os únicos limites do homem são: o tamanho das suas ideias e o grau da sua dedicação”, contudo estamos cientes que isto só não chega, não basta dizer, estamos a fazer o possível; o necessário tem de ser feito...

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projecto de mundo, devo usar toda a possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes” (Freire, 2000, p.33).

Nesta secção do presente projecto, parece-nos pertinente sugerir alguns aspectos/propostas de acção a desenvolver no futuro, a fim de promover a construção de uma *escola inclusiva*. Deste modo, com o objectivo de responder eficazmente aos desafios que se impõem à *escola inclusiva*, recomendamos que:

- Os programas de formação inicial proporcionem um conhecimento actualizado sobre estratégias de ensino diferenciado para alunos com NEE, formas de

- aprendizagem dos alunos no âmbito das diferentes problemáticas e o desenvolvimento de uma atitude reflexiva e correctiva sobre a prática pedagógica.
- A formação contínua e especializada deve ser pensada a partir da escola, centro de acção do professor e, deste ponto de vista, deve ter por objecto principal o aperfeiçoamento dos actos profissionais, a melhoria das situações de trabalho.
  - Os professores sejam reflexivos e não só técnicos, capazes de nos dirigirmos em direcção aos reais problemas das pessoas concretas, numa procura de resposta adequada a cada caso, numa personalização de intervenção, perspectivada num contexto *ecossistémico* tomando a criança/jovem como única(o), tentando ao máximo melhorar a dimensão afectiva e cognitiva no processo de ensino/aprendizagem.
  - Devem, ainda, fomentar-se nos Currículos Alternativos a disciplina de Educação Tecnológica com vista a um melhoramento e adaptabilidade na inserção social e profissional no mundo do trabalho.
  - O Estado proporcione as condições necessárias nas escolas para que a *Inclusão* seja o presente e não o futuro;
  - Os professores exijam que se criem condições, que haja recursos humanos e materiais suficientes à efectiva concretização da *Inclusão*;
  - Na sala de aula, se desenvolvam estratégias pedagógicas que ajudem todos os jovens a dar o seu melhor e a progredir tanto quanto possível;
  - O Estado, os governantes, o poder político, as organizações governamentais e não governamentais, as instituições religiosas, os grupos de cidadãos, os vizinhos, os colegas, os amigos, a família alargada e a família nuclear, numa perspectiva do *Modelo Ecológico de Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner* e considerando a multiplicidade de interacções recíprocas entre a(o) criança/jovem e o meio que a(o) rodeia, se co-responsabilizem no sucesso das práticas de *Inclusão*.

## **BIBLIOGRAFIA**

---

## Referências Bibliográficas

- Afonso, J. A. (1997). *O Ensino Especial. Pais, deficientes e organizações*. Vila Nova de Gaia: Estratégias Criativas.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na sala de aula. Um Guia para a Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. e Ferreira, W. (2003). “Compreendendo a Educação Inclusiva. Algumas Reflexões sobre Experiências Internacionais”. In D. Rodrigues (org.) *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. (pp.103-116). Porto: Porto Editora.
- Aires, A. (2000). “Manualidade e Auto-estima”. In Presidência da República. *Educação, Formação e Trabalho*. (pp. 181-185). Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Aires, A. e Cruz, M. C. (2002). *Tecnologias, Auto-estima e Sucesso Educativo*. Porto: Areal Editores.
- Alcântara, J. A. (s/d). *Como Educar a Auto-estima*. Lisboa: Plátano.
- Almeida, L. S. e Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 3.<sup>a</sup> ed. Braga: Psiquilibrios.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, J. (2001). *Avenidas de Liberdade*. 3.<sup>a</sup> ed. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. (coord.) (2003). *Avaliação dos Resultados Escolares*. Porto: Edições Asa.
- Bairrão, J. (1998). *Subsídios para o Sistema de educação. Os alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Baptista, J. M. (1993). *Educação Tecnológica e os Novos Programas*. Porto: Edições Asa.
- Bauer, L.(et al.) (2003). *Princípios-chave para a Educação Especial. Recomendações para Responsáveis Políticos*. Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.
- Benavente, A. (1994). *Estratégias de Igualdade Real. Educação para Todos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

- Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, J. e Barbosa, L. e Geraldês, F. (1990). *A Formação do Jovem. Um Modelo Interactivo*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Carvalho, O. e Peixoto, L. (2000). *A Escola Inclusiva. Da Utopia à Realidade*. Braga: APPACDM.
- Casanova, M. (1990). *Educación Especial: Hacia La Integración*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.
- Catarino, A. (2000). “Educação, Emprego, Formação: Uma perspectiva Complementar”. In Presidência da República. *Educação, Formação e Trabalho*. (pp.87-93). Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- César, M. (2003). “A Escola Inclusiva Enquanto Espaço-Tempo de diálogo de Todos e para Todos”. In D. Rodrigues (org.) *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. (pp.117-150) Porto: Porto Editora.
- Chizzotti, António (2001). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez Editora.
- Correia, L. M. (1997). “Colaboração: Um Pressuposto para o Êxito da Inclusão”. *Jornal O Docente*, Edição Especial, 9-11.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Cabral, M. (1999). “Uma nova Política em Educação”. In Correia, L. *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora, 17-43.
- Correia, L. M. e Martins, A. P. L. (2000). “Uma Escola para Todos. Atitudes dos Professores Perante a Inclusão”. *Revista Inclusão*. Braga.1, 15-29.
- Correia, L. M. e Serrano, J. (2000). “Reflexões para a Construção de uma Escola Inclusiva”. In *Revista Inclusão*. Braga. 1, 31-35.
- Correia, L. M. (2001). “Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In D. Rodrigues (org.) *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. (pp.123-142) Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003a). “O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando a Inclusão Quer dizer Exclusão”. In L. M. Correia (org)

- Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito Juízo.* (pp.11-39). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (org.) (2003b). *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito Juízo.* 2.<sup>a</sup>ed. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores.* 2.<sup>a</sup> ed. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. B. (1995). “20 anos de Educação Especial”. *Revista Educação*, 10, pp.5-10.
- Costa, A. B. (1996). “A Escola Inclusiva: do Conceito à Prática”. *Revista Inovação*, 9, pp.151-163.
- Costa, A. B. (et al.) (2000). *Currículos Funcionais – Manual para a Formação de Docentes.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação.
- Costa, A. F. (2003). *Sociologia.* Coimbra: Quimera Editores, Lda.
- Durkheim, E. (2001). *Educação e Sociologia.* Lisboa: Edições 70.
- Fernandes, H. S. (2002). *Educação Especial. Integração das Crianças e Adaptação das Estruturas de Educação. Estudo de uma Caso.* Braga. Edições APPACDM.
- Ferreira, V. (2003). “O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos”. In Silva, A.S. e Pinto, J. M. (orgs). *Metodologia das Ciências Sociais.*12.<sup>a</sup> ed. (pp. 165-195) Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação Especial. Uma História de Separação.* Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Foddy, W. (1996). *Como Perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários.* Oeiras: Editora Celta.
- Fonseca, V. da (1995). *Educação Especial: Programa de Estimulação Precoce.* 2.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.* S. Paulo: UNESP.
- Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of Educational Change.* London: Cassell.
- Gadotti, M., Freire, P. e Guimarães, S. (1995). *Pedagogia: diálogo e conflito.* 4.<sup>a</sup>ed. S. Paulo: Cortez Editora.
- Gall, M. D. e Borg, W. R. E Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction.* New York: Longman Publishers USA.
- Gama, S. D. (2003). *Diário.*12.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Edições Asa

- Gedeão, A. (1987). *Poesias Completas 1956-1967*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (2001). *O Inquérito*. Oeiras: Celta Editores.
- Goffman, E. (1998). *Estigma. Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. 4.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- Gomes, C. (1998). *Conflito e Cooperação na Escola Secundária Portuguesa. Uma análise Sociológica da Interação na Sala de Aula*. Dissertação de Doutoramento (Policopiado). Braga: Universidade do Minho.
- Grinspun, M. (org.) (1999). *Educação Tecnológica. Desafios e Perspectivas*. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez Editora.
- Grinspun, M. (2001). *A Orientação Educacional: Conflito de paradigmas e Alternativas para a Escola*. São Paulo: Cortez Editora.
- Guskey, T. (1986). “Staff Development and the Process of Teacher Change”. In *Educational Research*, vol.15, n. ° 5, 5-12.
- Hill, M. e Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário*. 2.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Edições Sílabo.
- Horta, N. S. (et al.) (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico. Alguns Itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Huberman, M. e Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Jesus, S. e Martins, M. (2000). *Escola Inclusiva e Apoios Educativos*. Lisboa: Edições Asa.
- Kauffman, J. M. e Lopes, J. A. (coord.) (2007). *Pode a Educação Especial deixar de ser especial?* Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Kronberg, R. M. (2003). “A Inclusão em Escolas e Classes Regulares. A Educação Especial nos Estados Unidos: Do Passado ao Presente. In L. M. Correia (org) *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito Juízo*. (pp.41-56). Porto: Porto Editora.
- Lessard-Hébert, M. e Goyette, G. e Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, M. P. (2000). *Inquérito Sociológico. Problemas de Metodologia*. Lisboa: Editorial Presença.

- Lopes, M. C. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Ludke, M. e André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Lda.
- Luzuriaga, L. (1958). *La Educación Nueva*. 5.ª ED. Buenos Aires: Editorial Lasada.
- Macedo, E. et al. (2001). *Revisitando Paulo Freire. Sentidos na Educação*. Porto: Edições Asa.
- Machado, F. A. (1994). *Avaliação em Tempos de Mudança. Projectos e Práticas nos Ensinos Básico e Secundário*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Malglaive, G. (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.
- Marchesi, A. (2001). “A Prática das Escolas Inclusivas”. In D. Rodrigues (org.) *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. (pp.93-108). Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (2000). *Dicionário Breve da Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mesquita, M. H. e Rodrigues, D. (1994). “A Estrutura e Conteúdos da Formação de Professores em Necessidades Educativas Especiais”. *Revista Portuguesa de Educação*, 7, 55-72.
- Ministério da Educação (1998a). *Educação, Integração e Cidadania. Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1998b). *Transição para a Vida Adulta. Jovens com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2002). *Educação Tecnológica. Princípios da Reorganização Curricular*. Porto: Edições Asa.
- Morgado, J. (2003). “Os Desafios da Educação Inclusiva: Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas”. In L. M. Correia (org) *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito Juízo*. (pp.73-88). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Niza, S. (1996). “Necessidades Especiais de educação: da Exclusão à Inclusão na Escola”. *Revista Inovação*, 9, 139-149.
- Nogueira, J. (1998). *Didáctica da Educação Tecnológica*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Nóvoa, A. e Popkewitz, T. (org.) (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- OMS (2003). *Classificação Internacional de Funcionalidade*. Organização Mundial da Saúde e Direcção-geral da Saúde.
- Pacheco, J. A. (org.) (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. e Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à Acção*. Porto Alegre: Artmed.
- Porfírio, M. (1992). *Metodologia do Projecto Tecnológico*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Porter, G. (1998). “Organização das Escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade através da Inclusão. In M. Ainscow, G. Porter e M. Wang. *Caminhos para as escolas Inclusivas*.(pp. 33-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, D. (org.) (2001). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (org.) (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Silveira, M. e Almeida, R. (2005). *Caminhos para a Inclusão Humana*. Porto: Edições Asa.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Trillo, F. (2000). *Atitudes e Valores no Ensino*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Espanha: UNESCO.
- Veiga, C. V. (1999). *Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas: Uma Visão Global*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação das pessoas com Deficiência.

- Vilar, A. M. (1993). *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Wang, M. (1998). “Atendendo Alunos com Necessidades Especiais: Equidade e Acesso”. In M. Ainscow, G. Porter e M. Wang. *Caminhos para as escolas Inclusivas*.(pp. 49-64). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Warnock, H. M. (1978). *Report of the Committee of Enquire into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty’s Stationery Office.

## **Legislação Referenciada**

### **Regime Autocrático**

- Portugal. Decreto n.º 18.375, de 1930.
- Portugal. Decreto n.º 17:974, de 18 de Fevereiro de 1930.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 18:373, de 22 de Maio de 1930.
- Portugal. Decreto n.º 23:735, de 3 de Abril de 1934.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 25:936, de 12 de Outubro de 1935.
- Portugal. Decreto n.º 36:448, de 1940.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 31:801, de 26 de Dezembro de 1941.
- Portugal. Decreto n.º 30 389, de 2 de Abril de 1942.
- Portugal. Decreto n.º 32:607, de 30 de Novembro de 1942.
- Portugal. Decreto n.º31:974, de 1 de Março de 1943.
- Portugal. Decreto n.º31:914, de 1943.
- Portugal. Lei n.º1998, de 15 de Maio de 1944.
- Portugal. Decreto-Lei n.º35:108, de 7 de Novembro de 1945.
- Portugal. Decreto n.º35:401, de 27 de Dezembro de 1945.
- Portugal. Decreto-Lei n.º35:801, de 13 de Agosto de 1946.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 38:969, de 27 de Outubro de 1952.
- Portugal. Portaria n.º14:141, de 1952.
- Portugal. Decreto-Lei n.º40:678, de 10 de Julho de 1956.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 41:759/58, de 25 de Julho de 1958.
- Portugal. Decreto n.º43:346, de 23 de Junho de 1959.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 45.832, de 25 de Julho de 1964.
- Portugal. Lei n.º 6/71, de 8 de Novembro de 1971.
- Portugal. Lei n.º 5/73, de 25 de Julho.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 474/73, de 25 de Setembro.

### **Regime Democrático**

- Parlamento Europeu e do Conselho. Decisão n.º 771/2006/CE, de 17 de Maio.
- Portugal. Constituição da República Portuguesa no dia 2 de Abril de 1976.

- Portugal. Decreto-Lei n.º474/73, de 25 de Setembro.
- Portugal. Decreto-Lei n.º762/74, de 30 de Dezembro.
- Portugal. Decreto-Lei n.º425/76, de 29 de Maio.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 346/77, de 20 de Agosto.
- Portugal. Despacho n.º 53/78, de 9 de Maio.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de Maio.
- Portugal. Despacho Normativo n.º63/79, de 4 de Abril.
- Portugal. Lei n.º 66/79, de 4 de Outubro.
- Portugal. Despacho n.º59/79.
- Portugal. Decreto-Lei n.º538/79, de 31 de Dezembro.
- Portugal. Decreto-lei n.º519-G2/79, de 29 de Dezembro.
- Portugal. Despacho Normativo n.º 388/79, de 31 de Dezembro.
- Portugal. Decreto n.º 53/80, de 30 de Julho.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 170/80, de 29 de Maio.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 416/80, de 27 de Setembro.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 170/80, de 29 de Maio.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 416/80, de 27 de Setembro.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 14/81, de 7 de Abril.
- Portugal. Resolução n.º96/81, de 30 Abril.
- Portugal. Decreto Regulamentar n.º 14/81, de 7 de Maio.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 310/81, de 17 de Novembro.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 355/82, de 6 de Setembro.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 40/83, de 25 de Janeiro.
- Portugal. Despacho n.º 53/ME/84, de 21 de Março.
- Portugal. Decreto-Lei n.º301/84, de 7 de Setembro.
- Portugal. Portaria n.º 263, de 9 de Maio de 1985.
- Portugal. Decreto Regulamentar n.º 21/86, de 1 de Julho.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 299/86, de 19 de Setembro.
- Portugal. Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 243/87, de 15 de Junho.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 35/88, de 4 de Fevereiro.
- Portugal. Despacho conjunto n.º 19/SERE/88, de 27 de Maio.
- Portugal. Despacho n.º 119/ME/88, de 15 de Julho.
- Portugal. Despacho conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88, de 17 de Agosto.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 18/89, de 11 de Janeiro.
- Portugal. Decreto-lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro.
- Portugal. Lei n.º 9/89, de 2 de Maio.
- Portugal. Decreto-Lei n.º247/89, de 5 de Agosto.
- Portugal. Decreto-Lei n.º286/89, de 29 de Agosto.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro.
- Portugal. Despacho Normativo n.º99/90, de 6 de Junho.
- Portugal. Despacho n.º 52/SESS/1990, de 27 de Junho.
- Portugal. Despacho conjunto n.º 8/SERE/SEAM/91, de 17 de Abril.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio.
- Portugal. Decreto-Lei n.º190/91, de 17 de Maio.
- Portugal. Resolução do Conselho de Ministros n.º29/91, de 9 de Agosto.
- Portugal. Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de Agosto.

- Portugal. Despacho n.º 173/ME/91, de 23 de Outubro.  
Portugal. Decreto-lei n.º 184/92, de 22 de Agosto.  
Portugal. Portaria n.º 613/93, de 29 de Junho.  
Portugal. Decreto-Lei n.º 391/91, de 23 de Agosto.  
Portugal. Portaria n.º 611/93, de 29 de Junho.  
Portugal. Despacho Normativo n.º 140/93, de 6 de Julho.  
Portugal. Despacho n.º 178-A/ME/93, de 19 de Agosto.  
Portugal. Decreto-Lei n.º 301/93, de 31 de Agosto.  
Portugal. Resolução n.º 24/ 93 do Conselho de Ministros, de 6 de Setembro.  
Portugal. Despacho conjunto n.º 46/MF/ME/95, de 2 de Junho.  
Portugal. Despacho n.º 26/MSSS/95, de 28 de Dezembro.  
Portugal. Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de Junho.  
Portugal. Portaria n.º 52/97, de 21 de Janeiro.  
Portugal. Portaria n.º 213/97, de 29 de Março.  
Portugal. Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril.  
Portugal. Despacho conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho.  
Portugal. Despacho n.º 5220/97, de 4 de Agosto.  
Portugal. Decreto-Lei n.º 225/97, de 27 de Agosto.  
Portugal. Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro.  
Portugal. Portaria n.º 1102/97, de 3 de Novembro.  
Portugal. Portaria n.º 1103/97, de 3 de Novembro.  
Portugal. Decreto Regulamentar n.º 56/97, de 31 de Dezembro.  
Portugal. Decreto-Lei n.º 8/98, de 15 de Janeiro.  
Portugal. Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.  
Portugal. Lei n.º 31/98, de 13 de Julho.  
Portugal. Lei n.º 30/98, de 13 de Julho.  
Portugal. Decreto Regulamentar n.º 19/98, de 14 de Agosto.  
Portugal. Decreto Legislativo Regional n.º 17/98/M, de 17 de Agosto.  
Portugal. Despacho conjunto n.º 822/98, de 26 de Novembro.  
Portugal. Parecer n.º 3/99, publicado em 17 de Fevereiro.  
Portugal. Despacho conjunto n.º 198/99, de 3 de Março.  
Portugal. Lei n.º 61/99, de 30 de Junho.  
Portugal. Despacho conjunto n.º 600/99, de 22 de Julho.  
Portugal. Portaria n.º 776/99, de 30 de Agosto.  
Portugal. Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro.  
Portugal. Despacho conjunto n.º 957/2000, de 21 de Setembro.  
Portugal. Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.  
Portugal. Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro.  
Portugal. Decreto-Lei n.º 29/2001, de 3 de Fevereiro.  
Portugal. Portaria n.º 196-A/2001, de 10 de Março.  
Portugal. Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho.  
Portugal. Decreto Legislativo Regional n.º 26/2001/M, de 25 de Agosto.  
Portugal. Decreto-Lei n.º 18/2002, de 29 de Janeiro.  
Portugal. Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro.  
Portugal. Despacho n.º 13 224/2003, de 7 de Julho.  
Portugal. Decreto Legislativo Regional n.º 20/2003/M, de 24 de Julho.  
Portugal. Lei n.º 99/2003, de 27 de Agosto.  
Portugal. Resolução do Conselho de Ministros n.º 192/2003, de 23 de Dezembro.

- Portugal. Despacho n.º 24 764/2003, de 24 de Dezembro.  
Portugal. Portaria n.º 40/2004, de 14 de Janeiro.  
Portugal. Lei n.º 38/2004, de 18 de Agosto.  
Portugal. Despacho conjunto n.º 632/2004, de 22 de Dezembro.  
Portugal. Despacho n.º 26390/2004, de 22 de Dezembro.  
Portugal. Despacho Normativo n.º 10 856/2005, de 26 de Abril.  
Portugal. Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro.  
Portugal. Portaria n.º 10856/2005, de 13 de Maio.  
Portugal. Despacho conjunto n.º 479/2005, de 13 de Julho.  
Portugal. Despacho n.º 19 921/2005, de 13 de Julho.  
Portugal. Decreto Legislativo Regional n.º 17/2005/M, de 11 de Agosto.  
Portugal. Despacho n.º 120/2005, de 7 de Dezembro.  
Portugal. Portaria n.º 426/2006, de 2 de Maio.  
Portugal. Portaria n.º 432/2006, de 3 de Maio.  
Portugal. Despacho n.º 12/2006, de 22 de Maio.  
Portugal. Resolução do Conselho de Ministros n.º 88/2006, de 18 de Julho.  
Portugal. Decreto-Lei n.º 163/2006, de 8 de Agosto.  
Portugal. Lei n.º 46/2006, de 28 de Agosto.  
Portugal. Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, de 21 de Setembro.  
Portugal. Resolução do Conselho de Ministros n.º 9/2007, de 17 de Janeiro.  
Portugal. Decreto-Lei n.º 34/2007, de 15 de Fevereiro.  
Portugal. Decreto-Lei n.º 217/2007, de 29 de Maio.  
Portugal. Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.  
Portugal. Resolução do Conselho de Ministros n.º 51/2008, de 19 de Março.  
Portugal. Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril.  
Portugal. Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio.

### Sites Consultados

Veiga, F. Pensamentos por Autor. In **Reflexão** [em linha]. s/d. [consulta 19 Março 2008]. Disponível na Internet: <http://www.reflexao.com.br/pensamento.php?idautor=91>



## **Anexo I – Decreto-Lei n.º 45:832, de 25 de Julho**

“O programa abrange as noções práticas fundamentais sobre o ensino especial de anormais, e, dado que o curso pode ser frequentado por alunos de categorias diversas (professores primários, indivíduos habilitados com cursos superiores, ou outros que o ministro entenda por convenientes), partimos do princípio que os alunos-mestres seriam pessoas em condições de compreender noções gerais de Morfologia, Psicologia e Pedagogia infantis, para o que demos ao programa na parte teórica uma extensão suficiente para que fossem fornecidos todos os elementos basilares para o conhecimento daqueles aspectos nas primeiras idades. Quer dizer assentarmos em fazer uma recapitulação abreviada mas suficiente para uma aplicação prática e imediata do ensino dos anormais mentais” (Fontes, 1942, citado por Afonso, 1997, p.68).

## **Anexo II – Lei n.º 6/7, de 8 de Novembro – Lei de Bases da Reabilitação e Integração de Deficientes**

Na base V, deste decreto pode ler-se que “incumbe ao Estado, para a consecução dos fins desta lei, promover, fomentar, coordenar, orientar e fiscalizar a assistência aos deficientes e, designadamente: a) Criar e manter os serviços e estabelecimentos necessários à adequada reabilitação e educação dos deficientes”. Na base VI, ponto 1 é possível ler que: “Os Ministérios e serviços interessados colaborarão no planeamento nacional e na aplicação coordenada dos princípios e métodos de reabilitação e formação profissional, bem como de educação especial de crianças, adolescentes e jovens diminuídos”, assim compete ao Ministério da Educação “a) Promover o ensino escolar de deficientes; b) Proporcionar a sua educação especial durante o período da idade escolar; c) Apoiar, nomeadamente, o Ministério da Saúde e Assistência no ensino escolar de que necessitem os deficientes a cargo deste Ministério”.

## **Anexo III – Excerto do Programa do II Governo Constitucional**

### **Educação e Cultura no ponto 3.6.1.6:**

“Execução do plano de formação de professores do ensino básico, do ensino especial e de educadores de infância no ensino superior de curta duração” (p.114).

### **Ponto 3.11. – Educação especial**

“A estratégia neste domínio deverá incidir, fundamentalmente, nos seguintes aspectos: a) Criação de condições ambientais favoráveis ao desenvolvimento educativo dos deficientes e inadaptados; b) Formação de pessoal docente, educativo e técnico especializado; c) Melhoria das possibilidades de intervenção das estruturas existentes, a nível oficial e considera-se necessário:

3.11.1 — Estabelecimento de uma política global e coordenada para educação especial em articulação com os organismos oficiais competentes.

3.11.2 — Publicação imediata de diploma reestruturando as bases gerais da educação especial.

3.11.3 — Definição de um sistema de observação e orientação educativa de crianças com insuficiências, inaptações, deficiências ou precocidades.

3.11.4 — Criação e regulamentação de novos esquemas de formação de pessoal docente, educativo e técnico especializado, nomeadamente pela reestruturação dos cursos ministrados no Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira.

3.11.5 — Definição de novas tipologias de equipamento para educação especial.

3.11.6 — Alargamento da rede de educação especial.

3.11.7 — Estabelecimento de mecanismos visando a intensificação das acções de apoio aos estabelecimentos particulares de educação especial.

3.11.8 — Desenvolvimento de projectos de inovação curricular sobre a temática dos deficientes e magistérios primário e infantil” (p.118).

**Ponto 7 — Reabilitação de deficientes**

“7.1 — O Programa do I Governo Constitucional reconheceu a marginalização a que na sociedade portuguesa têm sido votados os deficientes, constituindo tal facto, para além de uma flagrante injustiça de carácter social, um verdadeiro atentado aos direitos fundamentais de todo o cidadão. Com efeito, quer os serviços públicos quer as instituições de natureza privada ligados à reabilitação têm desenvolvido uma actuação que, embora meritória, fica muito aquém do que seria legítimo esperar neste domínio, que interessa e respeita a centenas de milhares de portugueses. Por outro lado, o espírito assistencial que tem presidido, no nosso país, às acções de reabilitação e o carácter supletivo da actuação do Estado têm de ser para sempre banidos, pelo que o Governo enfrentará o problema com uma filosofia nova e de acordo com o projecto constitucional da sociedade portuguesa” (p.153).

**Ponto 7.5**

“ Com a criação do Secretariado Nacional de Reabilitação (Decreto-Lei nº 346/77, de 20 de Agosto) dotou-se o País de um organismo capaz de dar resposta a todos os problemas que se nos deparam no domínio da reabilitação de deficientes. Com efeito, a estrutura orgânica do Secretariado Nacional de Reabilitação, nomeadamente a do seu Conselho Nacional de Reabilitação, as ligações estabelecidas com titulares dos Ministérios mais directamente interessados na definição e execução da política de reabilitação e integração social dos deficientes e as amplas atribuições que lhe são cometidas garantem a eficácia do trabalho que o Secretariado Nacional de Reabilitação desenvolverá e a sua permanente identificação com a acção governativa global” (p.154).

**Ponto 7.6,**

“ Não querendo o Governo antecipar-se às propostas que lhe venham a ser apresentadas pelo Conselho Nacional de Reabilitação, e para além de medidas pontuais que a acção governativa aconselhe, enuncia-se, porém, desde já, como prévia e necessária à definição de uma política global de reabilitação, a efectivação do que se segue: a) Elaboração de definições tipológicas de deficiência e dos níveis de gravidade das lesões, visando-se, assim, estabelecer âmbitos de incidência das medidas a adoptar; b) Promoção de um recenseamento nacional dos deficientes e criação de um aparelho de despiste permanente; c) Levantamento dos recursos afectos ou susceptíveis de afectação à reabilitação dos deficientes; d) Definição das competências próprias e dos âmbitos de intervenção dos Ministérios e Secretarias de Estado no processo multidisciplinar de reabilitação de deficientes e conseqüente reordenamento e apetrechamento das estruturas administrativas; e) Definição de uma política global de apoio às iniciativas particulares que se situam neste domínio e conseqüente integração destas na planificação das acções que vier a ser elaborada” (p.154).

**Anexo IV – Excerto do Programa do III Governo Constitucional****Ponto 2.6.2.2.5: “Educação Especial”**

“a) Definição do sistema de responsabilidades interdepartamentais na educação especial, com criação de serviços adequados; b) Apoio a iniciativas de expansão da rede de Centros de Educação Especial; c) Incremento das classes de Educação Especial; d) Desenvolvimento dos sistemas de apoio ao regime de integração de crianças deficientes; e) Incremento de acções de formação intensiva de pessoal docente, técnico e auxiliar” (p.106).

## **Anexo V – Excerto do Programa do IV Governo Constitucional –**

### **Ponto 5 – Reabilitação de deficientes:**

“A satisfação das necessidades da população deficiente portuguesa pressupõe a prestação de actos médicos específicos, a acção educativa especializada, a formação e a readaptação profissionais e o emprego, a adequação dos equipamentos sociais e a criação e implementação de esquemas de segurança social. (...) O Governo propõe-se apoiar o Serviço Nacional de Reabilitação e, para tanto, considera prioritário que, através do S.N.R. e do seu órgão de natureza interdepartamental, o Conselho Nacional de Reabilitação, se promova a definição das competências próprias e dos âmbitos de intervenção dos Ministérios interessados. A partir dessa definição, proceder-se-á ao reordenamento e à reorganização das estruturas administrativas e bem assim ao respectivo apetrechamento. Assim se procurará assegurar a coordenação e articulação das acções de âmbito sectorial, pressupostos de rentabilização dos recursos afectos e a afectar a este domínio” (p.29).

### **“Medidas e acções de carácter operacional” (ponto 10, alínea d):**

“A igualdade de oportunidades de acesso à Educação de todos os cidadãos impõe a cobertura de País por equipamentos convenientes, devendo a sua implantação articular-se com as decisões tomadas no domínio do ordenamento do território. Visando a referida igualdade de oportunidade, os deficientes e os inadaptados reclamam uma atenção particular, pelo que se desenvolverá o chamado ensino especial. Neste aspecto promover-se-á a acção articulada do Ministério da Educação e Investigação Científica com o Ministério dos Assuntos Sociais” (p.58).

### **Ponto “Ensinos básico e secundário”, alínea f):**

f) No que se refere ao Ensino Especial, procurarão definir-se concretamente as diversas situações de facto que impõem a sua existência e as causas que lhes estão na origem, por forma a diversificar o respectivo tratamento” (p.60).

## **Anexo VI - Excerto do Programa do V Governo Constitucional**

### **“Medidas na área cultural”.**

“No âmbito do Sistema Escolar, o Governo prosseguirá (...) os estudos conducentes à elaboração das bases legais do sistema de educação especial, do plano nacional de educação artística e dos estatutos da educação pré-escolar e dos ensinos particular e cooperativo” (p.18).

## **Anexo VII - Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de Dezembro**

“O Estado assegurará o cumprimento da escolaridade obrigatória às crianças que careçam de ensino especial, para o que promoverá uma cuidada despistagem dessas crianças, expandirá o ensino básico especial e o apoio às respectivas escolas e intensificará a formação dos correspondentes docentes e pessoal técnico” (art. 2.º - ponto 2).

## **Anexo VIII - Excerto do Programa do VI Governo Constitucional**

### **Ponto III – Educação e qualidade de vida:**

“Tomar-se-ão, por último, medidas de suporte a uma efectiva igualdade de oportunidades nos domínios da educação especial, da informação e orientação educacional, do apoio social e da revitalização dos mecanismos associados à produção e distribuição de material de ensino-aprendizagem, designadamente o livro escolar. Apresentar-se-á igualmente à Assembleia da República uma proposta de lei sobre o Ensino Especial” (p.33).

## **Anexo IX - Excerto do Programa do VII Governo Constitucional**

### **Ponto 4. - Principais problemas sectoriais que:**

“A educação especial é um dos sectores da Educação que tem merecido menor atenção por parte dos Governos. Por isso, ainda não existe uma rede adequada de estabelecimentos de acolhimento, não existe uma carreira docente estruturada e o próprio subsistema é objecto de grande indefinição. Tomar-se-ão medidas conducentes à melhoria da situação, elaborando uma proposta de Lei sobre o Ensino Especial, que venha a enquadrar devidamente este aspecto particularmente carente da acção educativa” (p.48).

### **Ponto IV. 2. Assuntos sociais (2. Política de segurança social) alínea 2.2. Acções inovatórias:**

“Dinamizar a solidariedade nacional e a protecção social dos deficientes, lançando programas ou laborando na definição e execução de uma política integrada de prevenção e reabilitação, de educação especial e de emprego, de condições de habitação e de trabalho adequadas aos principais tipos de deficiência” (p.53).

## **Anexo X - Excerto do Programa do IX Governo Constitucional**

### **Capítulo II – Política de solidariedade social – (ponto 4.2, alínea 4)**

“O Enquadramento das estruturas específicas necessárias à educação de deficientes nas estruturas regulares de ensino; a educação de deficientes prossegue os objectivos genéricos da educação e deve constituir parte integrante do sistema educativo, um enquadramento administrativo de toda a educação especial no Ministério da Educação”.

Capítulo V – Sector social e cultural – ponto 3 – Política de educação (3.2 - Principais medidas, alínea 18) o “Fomento da educação pré escolar e especial, através de uma relação mais estreita entre a escola e a família” (p.78).

## **Anexo XI - Despacho conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88, de 17 de Agosto**

“As equipas de educação especial do Ministério da Educação, (...) designadas por EEE, são serviços de educação especial a nível local, abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior, orientam a sua acção pelos objectivos e princípios consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo” (ponto 1).

## **Anexo XII - Excerto do Programa do XIII Governo Constitucional**

“No sector da educação especial serão desenvolvidas acções que garantam o seu funcionamento eficaz, promovendo-se a integração sócio-educativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas, nomeadamente dos que são portadores de deficiência, tendo sempre em conta a diversidade de situações e o necessário diálogo e concertação com os professores e com as Associações Privadas e Cooperativas que desenvolvem actividade nesta área” (p.120).

## **Anexo XIII - Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro**

“Adquirem qualificação para a docência em educação especial os educadores de infância e os professores do ensino básico e secundário com prática de educação ou de ensino regular ou especial que obtenham aproveitamento em cursos especialmente vocacionados para o efeito realizados em estabelecimentos de ensino superior que disponham de recursos próprios nesse domínio” (art.º 33.º, ponto 1).

## **Anexo XIV - Lei n.º 30/98, de 13 de Julho**

### **Objectivos do Observatório para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência:**

a) Definir indicadores específicos de efectivação da integração das pessoas portadoras de deficiência; b) Proceder ao tratamento de dados enviados pelos serviços da Administração Pública; c) Elaborar e publicar informações, estudos e relatórios; d) Colaborar com as entidades públicas e privadas competentes na promoção da integração das pessoas portadoras de deficiência; e) Formular propostas, a apresentar ao Governo, de promoção da integração das pessoas portadoras de deficiência, designadamente com vista à alteração e adaptação dos postos de trabalho e de formação profissional adequada às especificidades daquelas pessoas; f) Apresentar anualmente, até 31 de Dezembro, um relatório sobre a situação nacional relativa à integração das pessoas portadoras de deficiência” (artigo 2.º)

## **Anexo XV - Excerto do Programa do XIV Governo Constitucional**

“Legislatura assegurará a consolidação das melhorias já obtidas, com reformulações e ajustamentos na organização pedagógica das escolas, nos currículos e sua gestão e na inscrição das escolas nas comunidades. Estas são prioridades que se corporizam nas seguintes grandes medidas: Desenvolvimento de medidas no âmbito do ensino especial e da organização dos apoios educativos às crianças e aos jovens com necessidades educativas especiais, na perspectiva de uma escola inclusiva e da diferenciação positiva” (p.25); Diversificação de perfis profissionais e reforço da formação especializada de docentes visando a qualificação para o desempenho de cargos e funções de relevância fundamental para o bom funcionamento das escolas, designadamente nos domínios da educação especial (...)” (p.26).

## **Anexo XVI - Lei n.º 99/2003, de 27 de Agosto**

### **Artigo 71.º – Princípio geral**

“1- O empregador deve facilitar o emprego ao trabalhador com capacidade de trabalho reduzida, proporcionando-lhe adequadas condições de trabalho, nomeadamente a adaptação do posto de trabalho, retribuição e promovendo ou auxiliando acções de formação e aperfeiçoamento profissional apropriadas.

2 - O Estado deve estimular e apoiar, pelos meios que forem tidos por convenientes, a acção das empresas na realização dos objectivos definidos no número anterior.

3 - Independentemente do disposto nos números anteriores, podem ser estabelecidas, por lei ou instrumento de regulamentação colectiva de trabalho, especiais medidas de protecção dos trabalhadores com capacidade de trabalho reduzida, particularmente no que respeita à sua admissão e condições de prestação da actividade, tendo sempre em conta os interesses desses trabalhadores e dos empregadores”.

### **Artigo 73.º – Trabalhador com deficiência ou doença crónica:**

“1 - O trabalhador com deficiência ou doença crónica é titular dos mesmos direitos e está adstrito aos mesmos deveres dos demais trabalhadores no acesso ao emprego, à formação e promoção profissionais e às condições de trabalho, sem prejuízo das especificidades inerentes à sua situação.

2 - O Estado deve estimular e apoiar a acção do empregador na contratação de trabalhadores com deficiência ou doença crónica.

3 - O Estado deve estimular e apoiar a acção do empregador na readaptação profissional de trabalhador com deficiência ou doença crónica superveniente”.

### **Anexo XVII - Despacho n.º 19 921/2005, de 13 de Julho**

#### **Ajudas técnicas :**

“São prescritas por acto médico, em consulta externa, para serem utilizadas fora do internamento hospitalar e devem constar da lista homologada pelo Secretário Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, publicada no Diário da República, 2.º série, n.º213, de 13 de Setembro de 2001, sob o n.º 19 210/2001 (anexo IX) ” (ponto 2).

### **Anexo XVIII - Decreto-Lei n.º 163/2006, de 8 de Agosto**

“A promoção da acessibilidade constitui um elemento fundamental na qualidade de vida das pessoas, sendo um meio imprescindível para o exercício dos direitos que são conferidos a qualquer membro de uma sociedade democrática, contribuindo decisivamente para um maior reforço dos laços sociais, para uma maior participação cívica de todos aqueles que a integram e, consequentemente, para um crescente aprofundamento da solidariedade no Estado social de direito” (preâmbulo)

### **Anexo XIX - Lei n.º 46/2006, de 28 de Agosto**

Esta lei tem por objectivo: “Prevenir e proibir a discriminação, directa ou indirecta, em razão da deficiência, sob todas as suas formas, e sancionar a prática de actos, que se traduzam na violação de quaisquer direitos fundamentais, ou na recusa ou condicionamento do exercício de quaisquer direitos económicos, sociais, culturais ou outros, por quaisquer pessoas, em razão de uma qualquer deficiência” (Capítulo I - artigo 1.º, ponto 1).

### **Anexo XX - Decreto-Lei n.º 217/2007, de 29 de Maio**

*O Instituto Nacional para a Reabilitação, I. P. (INR, I. P.),* garantirá desta forma

“Enquanto organismo autónomo as competências aos níveis nacional, comunitário, europeu e internacional, não só de planeamento, de coordenação e a boa execução das políticas, mas igualmente os princípios e participação das pessoas com deficiência, suas famílias, da sociedade e

das organizações não governamentais da área da deficiência” (preâmbulo).

### **Anexo XXI - Despacho n.º 14 026/2007, de 3 de Julho**

Define as normas a observar para a matrícula dos alunos e a organização das turmas nos ensinos básico e secundário. Estas normas devem obedecer a alguns critérios, tais como:

“No ensino básico, as vagas existentes em cada escola ou agrupamento de escolas para matrícula ou renovação de matrícula são preenchidas dando-se prioridade, sucessivamente, aos alunos: a) Com necessidades educativas especiais resultantes de deficiências ou incapacidade e que careçam de adequação das instalações e ou da existência de apoio especializado às exigências da acção educativa ou de ensino especial; b) Com necessidades educativas especiais resultantes de deficiências ou incapacidade não abrangidos nas condições referidas na alínea anterior” (Ponto 3 - Distribuição dos alunos por escolas e agrupamentos de escolas - alínea 3.2).

### **Anexo XXII - Excerto do artigo do Professor Luís de Miranda Correia (2008)**

#### **Decreto-Lei n.º 3/2008**

“Ao analisarmos o decreto, verificamos que ele não considera um conjunto de condições que caracterizam o que comumente se designa por uma educação de qualidade, justa e apropriada às capacidades e necessidades dos alunos com NEE. Melhor dizendo, o decreto-lei em questão contém um misto de aspectos negativos, de cariz acentuadamente grave, que nos leva a reflectir se realmente o seu objectivo é o de promover aprendizagens efectivas e significativas nas escolas regulares para todos os alunos com NEE.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 parece excluir a maioria dos alunos com NEE permanentes (basta ler com atenção o artigo 4.º, pontos 1 a 4), deixando de fora mais de 90% desses alunos, todos eles com NEE permanentes. São disso exemplo os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, das quais se destacam as dislexias, as disgrafias, as discalculias, as dispraxias e as dificuldades de aprendizagem não-verbais, todas elas condições vitalícias, portanto, permanentes. Deixa ainda de fora os alunos com problemas intelectuais (deficiência mental), com perturbações emocionais e do comportamento graves, com problemas específicos de linguagem e com desordem por défice de atenção/hiperactividade, também estas condições todas elas permanentes” (...). O decreto-lei obriga, ainda, ao uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (vulgo CIF) para determinar a elegibilidade e conseqüente elaboração do Programa Educativo Individual das crianças com possíveis NEE (artigo 6.º, ponto 3). O mais caricato é que usa a classificação para adultos, uma vez que não se refere à CIF-CJ (significando o CJ crianças e jovens). Mas mesmo esta classificação não pode sobrepor-se aos instrumentos e técnicas que os professores e técnicos especializados já usam, para além de carecer ainda de muita investigação para se poder avaliar da sua utilidade”. (...) O Decreto-Lei n.º 3/2008 também não operacionaliza conceitos (de inclusão, de educação especial, de necessidades educativas especiais...), deixando-os, como vem sendo costume, às mais variadas interpretações, nada condizentes com os direitos dos alunos com NEE e das suas famílias.

## Anexo XXIII – Lista de Escolas da Madeira



- 31 01 201 EBS da Calheta**
- 31 01 202 EB1/2/3/PE Prof. Francisco Manuel Santana Barreto**
- 31 02 201 EB2,3 da Torre**
- 31 02 202 EB2,3 do Estreito de Câmara de Lobos**
- 31 02 203 EBS do Carmo**
- 31 03 203 EB2,3 de Bartolomen Perestrelo**
- 31 03 204 EB3 do Funchal**
- 31 03 205 EB2,3 dos Louros**
- 31 03 206 Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto Silva**
- 31 03 207 EBS Gonçalves Zarco**
- 31 03 208 EB2,3 Dr. Horácio Bento de Gouveia**
- 31 03 209 EB2,3 de Santo António**
- 31 03 211 EB2,3 de S. Roque**
- 31 04 201 EBS de Machico**
- 31 04 202 EB2,3 do Caniçal**
- 31 05 201 EBS da Ponta do Sol**
- 31 06 201 EBS do Porto Maniz**
- 31 07 201 EBS Padre Manuel Álvares**
- 31 07 202 EB2,3 Cônego João Jacinto Gonçalves de Andrade**
- 31 08 201 EB2,3 do Caniço**
- 31 08 202 EBS de Santa Cruz**
- 31 08 203 EB2,3 Dr. Alfredo Ferreira Nóbrega Júnior**
- 31 09 201 EBS Bispo D. Manuel Ferreira Cabral**
- 31 10 201 EBS D. Luínda Andrade**
- 32 01 201 EBS Prof. Dr. Francisco Freitas Branco**



**9. Como classifica a sua formação informal para ensinar alunos com NEE?***(assinale com X uma alternativa em cada linha)*

	Boa	Suficiente	Fraca	Nula
1. Deficiência mental				
2. Deficiência visual				
3. Deficiência auditiva				
4. Deficiência motora				
5. Sobredotação cognitiva				
6. Multideficiência				
7. Distúrbios de comportamento				
8. Dificuldades de Aprendizagem				
9. Doença Crónica				

**10. Em que medida se considera apto(a) a:***(assinale com X uma alternativa em cada linha)*

	Muito apto(a)	Apto(a)	Pouco apto(a)	Nada apto(a)
1. Colaborar na elaboração do Programa Educativo Individual e do Plano Individual de Transição				
2. Identificar alunos com NEE				
3. Avaliar alunos com NEE				
4. Intervir junto de alunos com NEE				

**11. Conhece os normativos legais que regulam a Educação Especial?** *(assinale com X)*Sim  Quais? \_\_\_\_\_Não **III – DIFICULDADES E CONSTRANGIMENTOS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE****12. Sente dificuldades de relacionamento pedagógico e pessoal com alunos NEE?***(assinale com X)*Sim  Não Se **sim** a que nível? *(assinale com x a afirmação com a qual está mais de acordo)*Formação Técnica Constrangimentos pessoais/emocionais Constrangimentos profissionais **13. Sente dificuldades na implementação da inclusão devido:***(assinale com X as 3 afirmações com as quais está mais de acordo)*

<input type="checkbox"/>	Barreiras arquitectónicas
<input type="checkbox"/>	Ausência de Legislação
<input type="checkbox"/>	Preconceitos da sociedade
<input type="checkbox"/>	Falta de Técnicos
<input type="checkbox"/>	Falta de benefícios financeiros

<input type="checkbox"/>	Deficiente formação do Docente de Ed. Especial
<input type="checkbox"/>	Falta de equipamento pedagógico/didáctico adequado
<input type="checkbox"/>	Falta de preparação do Órgão de Gestão da Escola
<input type="checkbox"/>	Falta de articulação com o Docente de Ed. Especial

#### IV – PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE

14. (assinale com X uma alternativa em cada linha)

	Discordo	Concordo parcialmente	Concordo	Não tenho opinião
1. Na sua opinião a escola está preparada para receber alunos com NEE.				
2. Na sua opinião, os professores sentem que os alunos com NEE são parte integrante da turma.				
3. Ensinar alunos com NEE na turma regular tem efeitos negativos no desenvolvimento global dos alunos sem NEE.				
4. A inclusão dos alunos com NEE na escola regular deve ser sempre considerada independentemente das dificuldades que apresentem.				
5. Os alunos com NEE devem permanecer na escola regular, mas em salas de apoio.				
6. A inclusão dos alunos com NEE numa turma do regular poderá ser uma mais-valia para o processo ensino/aprendizagem de todos os intervenientes.				
7. A inclusão de alunos com NEE na escola regular desenvolve nos alunos sem NEE atitudes e valores positivos face à diferença.				
8. Os alunos com NEE inseridos em turmas regulares são mais estimulados.				
9. Os alunos com NEE inseridos na turma regular têm acesso a um currículo mais amplo.				
10. Existe equipamento adequado ao desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade.				
11. Só os alunos com NEE ligeiras devem frequentar as aulas de Educação Tecnológica.				
12. O tempo e a atenção requeridos pelos alunos com NEE nas aulas de Educação Tecnológica prejudicam o desenvolvimento das competências dos alunos sem NEE.				
13. A frequência das aulas de Educação Tecnológica é fundamental para o desenvolvimento da motricidade dos alunos com NEE, nomeadamente aqueles que apresentam problemas motores.				
14. O rigor de execução dos projectos de Educação Tecnológica cria um obstáculo à inclusão dos alunos com NEE.				
15. A disciplina de Educação Tecnológica deve fazer parte do plano de estudos dos currículos alternativos.				
16. Existem recursos materiais necessários na aula de Educação Tecnológica para desenvolver uma educação inclusiva de qualidade.				
17. Existe tecnologia adequada na sala/aula de Educação Tecnológica de modo a maximizar as aprendizagens dos alunos com NEE.				
18. O docente de Educação Especial apresenta sugestões de carácter pedagógico e metodológico.				
19. O docente de Educação Especial disponibiliza informações sobre as dificuldades dos alunos.				
20. Existe na escola um docente de Educação Especial disponível para colaborar com o professor de Educação Tecnológica, na sala de aula, no atendimento a alunos com NEE.				
21. O docente de Educação Especial avalia, em conjunto com o/os professor(es), as dificuldades, as capacidades e os progressos dos alunos.				
22. Quando necessário o docente de Educação Especial ajuda o/os professor(es) a repensar algumas estratégias de trabalho para os alunos com NEE.				

**V – ATITUDES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE**

15. (assinale com X uma alternativa em cada linha)

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
1. Na planificação das actividades lectivas das turmas que têm alunos com NEE reflecto mais sobre os critérios de avaliação.					
2. Na planificação das actividades lectivas das turmas com alunos NEE recorro a leituras/investigação na especialidade.					
3. Na planificação das actividades lectivas das turmas com alunos NEE simplifico/elimino competências.					
4. Na planificação das actividades lectivas das turmas com alunos com NEE planifico mais detalhadamente as actividades lectivas.					
5. Na planificação das actividades lectivas das turmas com alunos com NEE procuro definir estratégias apropriadas aos alunos com NEE.					
6. Quando necessário, na planificação das actividades lectivas das turmas com alunos com NEE peço ajuda aos colegas do grupo de docência.					
7. Na leccionação de turmas com NEE procuro efectuar demonstrações práticas sobre os conteúdos teóricos apresentados.					
8. Na leccionação das turmas com alunos com NEE reforço o recurso a materiais didácticos diversificados.					
9. Na leccionação das turmas com alunos com NEE repito mais vezes os exercícios práticos.					
10. Na leccionação das turmas com alunos de NEE utilizo materiais didácticos específicos para as diferentes problemáticas.					
11. Na leccionação das turmas com alunos com NEE intensifico o uso das novas tecnologias.					
12. Na leccionação das turmas com alunos com NEE diminuo o número de actividades por aula.					
13. Na leccionação das turmas com NEE utilizo materiais de aprendizagem que produz para estes alunos.					
14. Na leccionação das turmas com alunos com NEE procuro uma localização apropriada para os alunos na sala de aula.					
15. Na leccionação das turmas com alunos com NEE solicito a colaboração do docente de Educação Especial.					
16. Na leccionação das turmas com alunos com NEE recorro ao trabalho de pares, colaboração.					
17. Nas reuniões do Conselho de Turma colaboro na planificação do processo de ensino/aprendizagem para cada aluno com NEE.					
18. Nas reuniões do Conselho de Turma discuto as adaptações curriculares necessárias para cada aluno com NEE.					
19. Nas reuniões de Conselho de Turma recebo sugestões do docente de Educação Especial sobre a metodologia a adoptar com os alunos com NEE.					
20. Nas reuniões do Conselho de Turma analisamos os casos dos alunos com NEE.					
21. Nas reuniões de Grupo Disciplinar trocamos conhecimentos e materiais sobre as diferentes problemáticas dos alunos com NEE.					
22. Nas reuniões de Grupo Disciplinar, sempre que necessário, reformulamos os critérios de avaliação para os alunos com NEE.					
23. Nas reuniões de Grupo Disciplinar trocamos sugestões sobre a implementação de estratégias pedagógicas para alunos com NEE.					
24. Nas reuniões de Grupo Disciplinar elaboramos adaptações curriculares para alunos com NEE.					

**MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!**

## **Anexo XXV – Tratamento de Dados**

## **ÍNDICE GERAL**

---

---

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>3</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>4</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>5</b>
<b>SIGLAS E ABREVIATURAS</b> .....	<b>6</b>
<b>SUMÁRIO</b> .....	<b>7</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	<b>9</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS</b> .....	<b>10</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL Síntese Histórica e Quadro Actual</b>	<b>19</b>
<b>1. Regime Autocrático</b> .....	<b>19</b>
<b>2. Regime Democrático</b> .....	<b>25</b>
<b>CAPÍTULO II – ABORDAGEM TEÓRICO/CONCEPTUAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	<b>69</b>
<b>1. Conceito de Educação</b> .....	<b>69</b>
<b>2. Funções da Escola</b> .....	<b>69</b>
<b>3. Escola Inclusiva, Inclusão e Educação Especial</b> .....	<b>70</b>
<b>4. A Inclusão como filosofia e prática</b> .....	<b>73</b>
<b>5. Princípios da Educação Inclusiva</b> .....	<b>77</b>
<b>6. Obstáculos à Educação Inclusiva</b> .....	<b>80</b>
<b>7. Vantagens da Educação Inclusiva</b> .....	<b>82</b>
<b>8. Ideias, Representações e Atitudes dos Professores</b> .....	<b>84</b>
8.1. Conceito de Atitude .....	<b>86</b>
8.2. As Atitudes dos Professores e a sua Influência na Sala de Aula.....	<b>87</b>
8.3. As Atitudes dos Professores face à Inclusão Educativa.....	<b>89</b>
<b>9. Formação dos Professores</b> .....	<b>90</b>
<b>CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL</b> .....	<b>95</b>
<b>1. A Evolução da Educação Tecnológica em Portugal</b> .....	<b>95</b>
<b>2. Formação de Professores para Educação Tecnológica</b> .....	<b>96</b>
2.1 Relações Conjunturais entre Disciplina Escolar, Disciplina Académica e Formação de Professores .....	<b>96</b>
2.2 Adequação e Integridade nos Cursos de Formação de Professores .....	<b>99</b>
2.3 Modelos e Exemplo Curriculares na Formação de Professores.....	<b>101</b>
<b>3. Currículo, Metodologia e Método em Educação Tecnológica</b> .....	<b>102</b>

4. Educação Tecnológica versus Educação Especial.....	102
<b>CAPÍTULO IV – PESQUISA EMPÍRICA .....</b>	<b>109</b>
1. Problemática e questão de Investigação.....	109
2. Opções teóricas e metodológicas.....	110
2.1. Teóricas.....	110
2.2. Metodológicas.....	113
3. Objectivos do Estudo .....	114
4. Formulação de Hipóteses .....	115
5. Procedimentos adoptados no decurso da investigação empírica .....	116
5.1 Os participantes na investigação.....	116
5.1.1 Caracterização dos participantes.....	117
5.2 Técnicas de recolha e de registo de dados .....	121
5.2.1 <i>Questionário</i> .....	121
Validação do Questionário .....	123
Procedimentos para a Distribuição do Questionário.....	124
Tratamento dos Dados do Questionário.....	125
5.2.2. <i>Pesquisa Documental</i> .....	125
5.3 Análise de Resultados de investigação .....	125
6. Limitações do Estudo.....	126
7. Dimensões de Análise.....	126
<b>CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS DE INVESTIGAÇÃO ....</b>	<b>129</b>
1. Dimensão 1. Formação dos Professores .....	129
2. Dimensão 2. Dificuldades e Constrangimentos dos Professores de Educação Tecnológica face à Inclusão de Alunos com NEE.....	136
3. Dimensão 3. Percepção dos professores de Educação Tecnológica sobre a Inclusão de alunos com NEE.....	138
4. Dimensão 4. Atitudes dos professores de Educação Tecnológica face à Inclusão de alunos com NEE.....	143
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>149</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>159</b>
Referências Bibliográficas.....	160
Legislação Referenciada.....	166
Sites Consultados .....	169

---

<b>ANEXOS.....</b>	<b>170</b>
Anexo I – Decreto-Lei n.º 45:832, de 25 de Julho .....	171
Anexo II – Lei n.º 6/7, de 8 de Novembro – Lei de Bases da Reabilitação e Integração de Deficientes .....	171
Anexo III – Excerto do Programa do II Governo Constitucional .....	171
Anexo IV – Excerto do Programa do III Governo Constitucional.....	172
Anexo V – Excerto do Programa do IV Governo Constitucional.....	173
Anexo VI - Excerto do Programa do V Governo Constitucional .....	173
Anexo VII - Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de Dezembro .....	173
Anexo VIII - Excerto do Programa do VI Governo Constitucional.....	174
Anexo IX - Excerto do Programa do VII Governo Constitucional.....	174
Anexo X - Excerto do Programa do IX Governo Constitucional .....	174
Anexo XI - Despacho conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88, de 17 de Agosto .....	174
Anexo XII - Excerto do Programa do XIII Governo Constitucional .....	175
Anexo XIII - Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro .....	175
Anexo XIV - Lei n.º 30/98, de 13 de Julho.....	175
Anexo XV - Excerto do Programa do XIV Governo Constitucional .....	175
Anexo XVI - Lei n.º 99/2003, de 27 de Agosto.....	175
Anexo XVII - Despacho n.º 19 921/2005, de 13 de Julho .....	176
Anexo XVIII - Decreto-Lei n.º 163/2006, de 8 de Agosto .....	176
Anexo XIX - Lei n.º 46/2006, de 28 de Agosto.....	176
Anexo XX - Decreto-Lei n.º 217/2007, de 29 de Maio .....	176
Anexo XXI - Despacho n.º 14 026/2007, de 3 de Julho .....	177
Anexo XXII - Excerto do artigo do Professor Luís de Miranda Correia (2008) .....	177
Anexo XXIII – Lista de Escolas da Madeira .....	178
Anexo XXIV – Questionário aos Professores - Região Autónoma da Madeira .....	179
Anexo XXV – Tratamento de Dados.....	183
<b>ÍNDICE GERAL.....</b>	<b>184</b>