Maria da Conceição Lima Azevedo d'Ara

O IMPACTO, NO PROFESSOR DO ENSINO REGULAR DO 1º CICLO, DOS ALUNOS PORTADORES DE NEE

ESTUDO DE CASO

Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Porto, 2009

Maria da Conceição Lima Azevedo d'Ara

O IMPACTO, NO PROFESSOR DO ENSINO REGULAR DO 1º CICLO, DOS ALUNOS PORTADORES DE NEE
ESTUDO DE CASO

Dissertação para obtenção do Grau de

Mestre em Administração e Planificação da Educação

Elaborada sob a orientação do

Professor Doutor José António Oliveira

Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Porto, 2009

“O princípio das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola”.

Declaração de Salamanca, 1994

RESUMO

A inserção de alunos com necessidades educativas especiais, apesar de ser uma temática pacífica no mundo da educação, continua a não ser uma tarefa fácil. Propusemo-nos trabalhar a problemática da inclusão na perspectiva dos docentes: aferir as principais dificuldades sentidas por aqueles que diariamente exercem um papel decisivo no nosso sistema de ensino. Objectivamos identificar dificuldades, pontos fracos mas também êxitos e pontos fortes numa actividade profissional cada vez mais exigente e complexa.

PALAVRAS CHAVE

Educação, Inclusão, Escola Inclusiva, Educação Especial, NEE, Equipa Multidisciplinar.

ABSTRACT

Although the inclusion of students with special needs is an accepted issue in the world of education, it still is a difficult task to fulfil. We have decided to do research on this issue on the viewpoint of teachers, by assessing the main difficulties felt by those who day by day play a decisive role in our school system. It has been our goal not only to identify difficulties or weak points, but also some examples of success and strong points in an ever demanding and complex profession.

KEY WORDS

Education, Inclusion, Inclusive School, Special Education, Students with Special Needs, Multidisciplinary team.

SIGLAS E ABREVIATURAS

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEI – Plano Educativo Individualizado

EPT – Escola para Todos

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

CERCI’s – Cooperativa de Educação e Reabilitação para Crianças Inadaptadas

APPACDM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Diminuídas Mentais

LBSE – Líder de Bases do Sistema Educativo

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

SNR – Secretário Nacional de Reabilitação

OMS – Organização Mundial de Saúde

ICIDH – Internacional Classification of Impaiments Disabilities and Handicaps (Classificação da OMS 1999 anterior à CIF

CRP – Constituição da República Portuguesa

EUA – Estados Unidos da América

INE – Instituto Nacional de Estatística

CMP – Câmara municipal do Porto

GEP – Gabinete de Estudos e Planeamento

DME – Departamento Municipal de Educação

IGE – Inspecção-geral de Educação

SASE – Serviço de Acção Social Escolar

RSI – Rendimento Social de Inserção

DGIDC – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

IGAPHE – Instituto de Gestão e Alienação do Património Habitacional do Estado

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor José António Oliveira,
Pelo saber com que sempre orientou este trabalho, pela disponibilidade e pela compreensão amiga.
Ao Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento onde foram recolhidos os dados deste estudo, pela colaboração prestada.
Aos meus colegas que se prontificaram a colaborar no preenchimento do inquérito e à minha família e a todos quantos colaboraram, de formas tão diversas, tornando possível que “isto” acontecesse.

ÍNDICE

RESUMO ____ *V*
PALAVRAS CHAVE ____ *V*
ABSTRACT ____ *VI*
KEY WORDS ____ *VI*
SIGLAS E ABREVIATURAS ____ *VII*
AGRADECIMENTOS ____ *VIII*
ÍNDICE ____ *IX*
INTRODUÇÃO ____ *1*
PARTE I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA ____ *3*
CAPÍTULO I – BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ____ *4*
1. DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO ____ *4*
2. CONTEXTO PORTUGUÊS ____ *9*
3. A ESCOLA INCLUSIVA EM PORTUGAL ____ *21*
CAPÍTULO II – OS ALUNOS COM NEE NA ESCOLA REGULAR ____ *29*
1. O CONCEITO DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS ____ *29*
2. O PROCESSO DE AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM ALUNOS COM NEE ____ *33*
3. O PAPEL DO DOCENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NEE ____ *43*
CAPÍTULO III – PERSPECTIVAS DOS DOCENTES DO 1º CICLO NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NEE *58*
1. A ESCOLA COMO COMUNIDADE EDUCATIVA ____ *58*
2. A INFLUÊNCIA DA ATITUDE DO PROFESSOR NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NEE ____ *61*
3. AS PERCEPÇÕES DO PROFESSOR DO 1º CICLO SOBRE OS ALUNOS COM NEE ____ *66*
PARTE II: FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA ____ *73*
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA ____ *74*
1. AMOSTRA ____ *74*
2. PROCEDIMENTOS ____ *74*
3. INSTRUMENTOS ____ *76*
4. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO ____ *76*
4.1. Contexto demográfico ____ *76*
4.2. Contexto educativo ____ *80*
4.2.1. Agrupamentos verticais de escolas ____ *81*
4.3. Agrupamento Manoel de Oliveira ____ *82*

4.3.1. Freguesias abrangidas 82
4.3.2. Pessoal docente 84
4.3.3. Pessoal não docente 85
4.3.4. Caracterização da população discente 86
4.3.5. Caracterização da população discente – EB1 Fonte da Moura 87
4.3.6. Caracterização da população discente – EB1 Ponte 88
4.3.7. Caracterização da população discente – EB1 António Aroso 89
4.3.8. Caracterização da população discente – EB1/JI Vilarinha 90
CAPÍTULO V – ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS **92**
1. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA AMOSTRA **92**
1.1. Caracterização dos alunos com necessidades educativas especiais 92
1.2. Caracterização da escola 96
1.3. Caracterização dos professores 101
1.4. Caracterização das turmas 104
1.5. Impacto da inclusão de alunos com NEE nos comportamentos dos professores 107
2. ANÁLISE DOS RESULTADOS POR ESCOLA **110**
2.1. Escola EB1 Fonte da Moura 110
2.1.1. Caracterização dos alunos com necessidades educativas especiais – EB1 Fonte da Moura 110
2.1.2. Caracterização da EB1 Fonte da Moura 111
2.1.3. Caracterização dos professores – EB1 Fonte da Moura 113
2.1.4. Caracterização das turmas – EB1 Fonte da Moura 114
2.1.5. Impacto da inclusão de alunos com NEE nos comportamentos dos professores – EB1 Fonte da Moura 115
2.2. Escola EB1 Ponte 117
2.2.1. Caracterização dos alunos com necessidades educativas especiais – EB1 Ponte 117
2.2.2. Caracterização da escola – EB1 Ponte 118
2.2.3. Caracterização dos professores – EB1 Ponte 119
2.2.4. Caracterização das turmas – EB1 Ponte 120
2.2.5. Impacto da inclusão de alunos com NEE nos comportamentos dos professores – EB1 Ponte 121
2.3. Escola EB1 António Aroso 123
2.3.1. Caracterização dos alunos com necessidades educativas especiais – EB1 António Aroso 123
2.3.2. Caracterização da escola – EB1 António Aroso 124
2.3.3. Caracterização dos professores – EB1 António Aroso 126
2.3.4. Caracterização das turmas – EB1 António Aroso 126
2.3.5. Impacto da inclusão de alunos com NEE nos comportamentos dos professores – EB1 António Aroso 127

2.4. Escola EB1/JI Vilarinha ____ *129*

2.4.1. Caracterização dos alunos com necessidades educativas especiais – EB1/JI Vilarinha ____ *129*

2.4.2. Caracterização da escola – EB1/JI Vilarinha ____ *131*

2.4.3. Caracterização dos professores – EB1/JI Vilarinha ____ *132*

2.4.4. Caracterização das turmas – EB1/JI Vilarinha ____ *133*

2.4.5. Impacto da inclusão de alunos com NEE nos comportamentos dos professores – EB1/JI Vilarinha ____ *134*

3. SÍNTESE DOS DADOS E PRINCIPAIS RESULTADOS ____ ***136***

CONCLUSÃO ____ ***143***

BIBLIOGRAFIA ____ ***145***

LEGISLAÇÃO ____ ***153***

SITES DA INTERNET ____ ***154***

ANEXOS ____ ***155***

Anexo 1 - Inquérito por Questionário ____ *155*

Anexo 2.1 - Dec-Lei nº 3 de 7/2008 ____ *155*

Anexo 2.2 - 1ª Alteração do Dec-Lei nº 3, Lei nº 21 de 12/05/08 ____ *155*

Anexo 3 - Checklist ____ *155*

Anexo 4 - Programa Educativo individual (PEI) ____ *155*

Anexo 5 - Diferenças entre o Dec-Lei nº 319/91 e nº 3/08 (Versão do Ministério da educação) ____ *155*

ÍNDICES REMISSIVOS

TABELAS:

Tabela 1 - Funções e processo de tomada de decisões por parte dos professores de educação especial/apoio e da equipa de programação educacional individualizada. 52
Tabela 2: Seguimento demográfico da população residente na cidade do Porto, por grandes grupos etários, entre 1990 e 2005 78
Tabela 3: Distribuição de docentes por escolas 84
Tabela 4: Idade dos alunos com NEE 92
Tabela 5: Ano lectivo de frequência 93
Tabela 6: Caracterização do desenvolvimento cognitivo do aluno com NEE 93
Tabela 7: Caracterização do desenvolvimento do aluno com NEE 93
Tabela 8: Alterações das Funções do Corpo do aluno com NEE 94
Tabela 9: Caracterização das dificuldades ao nível das Funções do Corpo do aluno com NEE 94
Tabela 10: Caracterização dos Factores Ambientais dos alunos com NEE 95
Tabela 11: Caracterização do envolvimento da família no percurso e actividades escolares do aluno com NEE 95
Tabela 12: Caracterização do papel da família no acompanhamento do aluno com NEE, em casa 95
Tabela 13: Condições físicas da escola 96
Tabela 14: Condições de acessibilidade da escola 96
Tabela 15: Condições de segurança da escola 97
Tabela 16: Estruturas físicas de apoio às aulas 97
Tabela 17: Condições físicas da sala de aulas 97
Tabela 18: Mobiliário da sala de aulas 98
Tabela 19: Materiais disponíveis na sala de aula 98
Tabela 20: Relação escola comunidade 99
Tabela 21: Trabalho da equipa docente da escola 99
Tabela 22: Trabalho da equipa técnica não docente da escola 99
Tabela 23: Trabalho da equipa de auxiliares 100
Tabela 24: Comunicação entre os vários agentes educativos da escola 100
Tabela 25: Trabalho dispendido pelo professor de Educação Especial, para acompanhamento do aluno 100
Tabela 26: Idade dos professores 101
Tabela 27: Habilitações profissionais dos professores 101
Tabela 28: Habilitações académicas dos professores 102
Tabela 29: Formação complementar na área das NEE 102
Tabela 30: Perfil da experiência profissional em anos dos professores 103
Tabela 31: Modalidades de trabalho directo com crianças com NEE 103
Tabela 32: Número de alunos por turma 104
Tabela 33: Problemas de aprendizagem dos alunos da sala em geral 104
Tabela 34: Problemas de comportamento dos alunos da sala em geral 105
Tabela 35: Insucesso escolar dos alunos da sala em geral 105
Tabela 36: Número de casos de alunos com NEE em turma regular com apoio da Educação Especial 106
Tabela 37: Qualidade do apoio que os alunos com NEE recebem por parte de profissionais 107
Tabela 38: Turmas de preferência para leccionar 108

Tabela 39: Redução em turma regular com um aluno com NEE 109
Tabela 40: Redução em turma regular com dois alunos com NEE 109
Tabela 41: Alterações nas Funções do Corpo do aluno com NEE 111
Tabela 42: Alterações nas Funções do Corpo do aluno com NEE 117
Tabela 43: Alterações nas Funções do Corpo do aluno com NEE 123
Tabela 44: Alterações nas Funções do Corpo do aluno com NEE 130

GRÁFICOS:

Gráfico 1 - Nados-vivos e óbitos no concelho do Porto 1991-2000 78
Gráfico 2 - Alunos subsidiados pelo SASE 88
Gráfico 3 - Alunos com famílias abrangidas pelo RSI 88
Gráfico 4 - Alunos subsidiados pelo SASE 88
Gráfico 5 - Alunos com famílias abrangidas pelo RSI 89
Gráfico 6 - Alunos subsidiados pelo SASE 89
Gráfico 7 - Alunos com famílias abrangidas pelo RSI 90
Gráfico 8 - Alunos subsidiados pelo SASE 90
Gráfico 9 - Alunos com famílias abrangidas pelo RSI 91
Gráfico 10 – Total de alunos subsidiados pelo SASE 91
Gráfico 11 - Idade dos professores 101
Gráfico 12 - Experiência profissional em anos dos professores 103

ILUSTRAÇÕES:

Ilustração 1 - Fases inerentes ao processo de referenciação e avaliação 41
Ilustração 2 - Características da Colaboração 53
Ilustração 3 - Modelo de Mudança Profissional. 66
Ilustração 4 - Mapa das freguesias do Porto 77
Ilustração 5 - Mapa bairros sociais municipais 79
Ilustração 6 - Mapa das ilhas do Porto 80
Ilustração 7 - Mapa de agrupamentos verticais do Porto 81
Ilustração 8 - Agrupamento Manoel de Oliveira 82

INTRODUÇÃO

Uma das características básicas das sociedades pós-industriais actuais é a massificação do ensino. Efectivamente, nos últimos 200 anos verifica-se, essencialmente no mundo ocidental desenvolvido, a predominância quantitativa e qualitativa do sistema escolar na vida dos indivíduos – dos dois sexos.

Estatisticamente, verifica-se que a grande maioria dos jovens, se não mesmo a sua totalidade, está abrangida pelo sistema de ensino universal, gratuito e obrigatório.

Esta realidade insofismável implica uma mutabilidade acelerada e exigente do papel do educador/professor. Com um nível de penetração e de êxito diferentes, assistimos, igualmente a uma progressiva inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), em universos escolares comuns.

Perante esta realidade sócio-educativa, parece-nos ser da maior pertinência e utilidade realizar um estudo para procurar identificar até que ponto a inclusão de crianças com NEE na "Escola Regular" tem nos profissionais da educação (professores) impactos positivos ou negativos. Isto é, procurarmos conhecer mais de perto as problemáticas da inclusão na óptica dos docentes.

Desta forma, o objectivo essencial do nosso trabalho foi o de identificar os impactos da inclusão de alunos com NEE nos comportamentos dos professores do 1º Ciclo, em contexto da sala de aula.

Neste seguimento, elaboramos a seguinte pergunta de partida:

- Qual o impacto da inclusão de alunos com NEE no professor do ensino regular do 1º ciclo, em contexto da sala de aula?

Em consequência desta pergunta, formulamos e tentamos aferir as seguintes hipóteses teóricas:

- Hipótese 1: Os professores com alunos com NEE estão satisfeitos com os resultados obtidos e com o trabalho desenvolvido pelos alunos com NEE;

- Hipótese 2: Os professores defendem uma redução do número de alunos por turma quando existem alunos com NEE;

- Hipótese 3: A maioria dos professores considera que a inclusão de alunos com NEE prejudica a aprendizagem dos outros colegas;

- Hipótese 4: A maior parte dos docentes prefeririam leccionar em turmas sem alunos NEE.

Partindo das hipóteses anteriormente enunciadas procurou-se, através da análise sistemática de diferentes variáveis, contribuir para um melhor conhecimento da problemática da inclusão de alunos com NEE. Apelidamos o nosso estudo de exploratório (de caso) tendo em consideração o universo que nos serviu de base à análise e os resultados obtidos.

Por opção pessoal e preferência profissional, situamos o nosso estudo no 1º ciclo do Ensino Básico, onde exercemos a nossa actividade profissional. O universo explorado centra-se no Agrupamento Vertical Manoel de Oliveira, na cidade do Porto e a nossa amostra é constituída por 13 professores e 19 alunos portadores de NEE.

Metodologicamente e para possibilitar um conhecimento científico – quantitativo e qualitativo – optamos por utilizar na parte empírica um inquérito por questionário (ANEXO 1). Estruturalmente, o trabalho que agora publicamente apresentamos compõe-se de duas parte (parte teórica e parte empírica) interligadas.

No quadro teórico incluímos 3 capítulos onde procuramos descrever, conceptualmente, de forma breve, uma história da Educação Especial (1º capítulo), um segundo capítulo dedicado à inclusão dos alunos com NEE na escola regular e um terceiro capítulo centrado na perspectiva docente sobre esta problemática.

Embora sintéticos, pensamos que estes 3 capítulos nos guiam de forma objectiva sobre as diversas problemáticas da Educação Especial.

Na parte prática (estudo empírico) optamos apenas por 2 capítulos onde procuramos identificar, sobre várias perspectivas as reais dificuldades de inclusão dos alunos com NEE na escola regular. Para tal, socorremo-nos de 4 escolas EB1, pertencentes ao Agrupamento já atrás identificado. Por fim, sintetizamos os resultados que, para nós, foram mais evidentes.

Obviamente, incluímos a necessária conclusão, a bibliografia utilizada (incluindo diplomas legais e sítios da Internet) e os anexos que achamos essenciais à compreensão do nosso trabalho.

Publicamente assumimos todas as limitações inerentes a qualquer trabalho científico – o nosso não é excepção. O nosso projecto comporta opções discutíveis mas que têm a sua génese na nossa actividade profissional.

Não sendo uma opção neutral, foi aquela que nos permitiu crescer no meio das dificuldades encontradas mas que igualmente nos permitiu chegar a porto seguro.

Esperamos que os leitores também tenham a mesma opinião.

PARTE I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I – BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

1. DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO

As sociedades têm, ao longo dos tempos, desenvolvido práticas e conceitos diversos face ao "diferente". A forma como as pessoas "diferentes" têm sido encaradas em diversos momentos históricos traduz, de alguma forma, factores de ordem social, cultural, religiosa e económica, próprios das diversas épocas (Pereira, 1999). Políticas extremas da segregação da sociedade remontam aos confins da história. Lembremos o exemplo de Esparta, na antiga Grécia, crianças com deficiências físicas eram abandonadas nas montanhas e em Roma atiradas ao rio.

Mais tarde, na Idade Média, seres humanos, física ou mentalmente diferentes, eram associados à imagem do diabo e a actos de feitiçaria, para passarem a ser vistos, no decorrer do séc. XVIII, como produtos de transgressões morais, até serem tratados (sécs. XVIII e XIX) como criminosos ou loucos e internados em hospícios (Bairrão et al, 1998).

Para Correia (1997) é após a mudança operada pela filosofia de Locke e Rousseau, com maior cariz humanista, que emerge uma nova forma de olhar para a criança deficiente. Assiste-se assim, no início do século XIX, à tentativa de recuperação da criança diferente, através de um processo de socialização concebido para a ajustar à sociedade através da eliminação dos seus atributos negativos. Foi também durante o séc. XIX que médicos e outros homens de ciência se dedicaram ao estudo dessas pessoas ditas "diferentes", chamadas, na altura, de deficientes.

Já no início do séc. XX, com o advir de novos saberes (como a teoria psicanalítica de Freud e os testes de Galton para a medição da capacidade intelectual a partir do desempenho de tarefas sensório-motoras), o conhecimento torna-se mais abrangente, dando lugar a uma nova abertura na forma de olhar seres humanos física ou psiquicamente diferentes.

Como se viu, a evolução das ideias face às pessoas com deficiência foi lenta até ao princípio do século XX. Jiménez (1991) e Baptista (1993) distinguem três grandes épocas na evolução histórica destas concepções. A primeira, que se pode considerar como "pré-histórica", assume uma perspectiva essencialmente asilar. A segunda, caracterizada por uma perspectiva primordialmente assistencial, a que se juntam

algumas preocupações de ordem educativa, concebe a educação especial como atenção assistencial, separada da educação regular, defendendo que o atendimento de pessoas com deficiência deverá decorrer em ambientes segregados. A terceira etapa, e a mais recente, emerge com tendências inovadoras, apresentando uma nova abordagem do conceito e da prática da educação especial. Esta é caracterizada por uma perspectiva de participação que defende a integração dos deficientes em contextos regulares que possibilitem a interacção com os seus iguais.

A primeira época vai até ao final do século XVIII e caracteriza-se essencialmente pela ignorância, rejeição ou, em algumas sociedades, pelo temor ou mesmo veneração face ao "diferente", de que é exemplo a postura, já descrita, existente na Idade Média. A noção de que a deficiência é algo de irrecuperável dá forma às primeiras instituições, os chamados asilos, que são criadas assumindo características assistenciais.

Contudo, será de referir que, até ao final do século XVIII, com o Renascimento, surgiu o interesse pelo estudo dos não-normais. Iniciam-se algumas experiências que ficam célebres por constituírem as primeiras tentativas educativas e pedagógicas, ligadas à educação de pessoas com deficiências sensoriais: Ponce de Léon (1509/1584) cria o método oral para a educação de crianças surdas-mudas; L' Epée (1712/1789) cria em Paris uma escola pública para surdos-mudos; Haüy (1745/1822) cria, também em Paris, a primeira escola para cegos; Louis Braille (1806/1852) criou o alfabeto táctil para cegos, o primeiro sistema alternativo de comunicação para cegos, ainda hoje em uso.

Assim, filosofia social e educacional de Rousseau, enfatizou o "potencial bom do homem" e da sociedade, criou um novo ímpeto na educação dos deficientes, influenciando os pioneiros da Educação Especial.

Itard, designado por "Pai da Educação Especial", investiu grande parte da sua vida na recuperação de Victor, uma criança encontrada nos bosques de Aveyron, França, portadora de uma deficiência mental profunda. Passou de uma fase inicial de entusiasmo para uma outra de desilusão – quando, cinco anos mais tarde, constatou a impossibilidade de cura. Itard sistematiza as necessidades educativas de crianças com este tipo de problemática e desenvolve programas específicos.

Na primeira metade do século XX, os conhecimentos ampliam-se com a teoria psicanalítica de Freud e com os testes de Galton para medição da capacidade intelectual a partir do desempenho de tarefas sensório-motoras. O conceito de "idade

mental" e os testes de inteligência de Binet e Simon, para identificação de crianças mentalmente atrasadas que não beneficiavam de uma situação educativa normal, originam uma evolução no sentido da criação de escolas especiais.

A investigação científica levou a um maior conhecimento das deficiências e suas causas. Estabeleceu-se a diferença entre doença e "handicap". Neste sentido, temos a referir os contributos de Piaget e Séguin que chegou à conclusão de que as crianças deficientes mentais, através das experiências, faziam aquisições.

A segunda época caracteriza-se pelo aparecimento de instituições especializadas no atendimento a pessoas com deficiência. Estas instituições, em que são colocadas muitas crianças e jovens rotulados e segregados em função da sua deficiência, têm como missão principal proteger, proporcionar cuidados e, paralelamente, separar da sociedade o indivíduo com deficiência. A política global consiste agora em separar e isolar a pessoa com deficiência do grupo principal e maioritário da sociedade. Como refere Correia (1997),

> "Se a política de exclusão elimina as crianças da sociedade de que devem ser parte integrante, o procedimento de as colocar com estatuto desviante segrega-as: excluídas dos programas de educação públicos, impedidas de interacções benéficas para o seu desenvolvimento, crescem em ambientes interpessoais áridos e, muitas vezes, hostis, não existindo serviços que as ajudem ou às suas famílias na tarefa educativa" (p. 14).

Até meados do século XX, a educação de pessoas deficientes caracterizou-se pelo ensino ministrado em escolas especiais. O conceito de "idade mental" e os testes de inteligência de Binet e Simon, constituem-se na primeira escala métrica de inteligência com conteúdo prático, permitindo a identificação de crianças mentalmente atrasadas, e logo, segundo a filosofia vigente na época, sem acesso a uma situação educativa normal, contribuem para uma forte segregação de crianças com deficiência e à proliferação de escolas e classes especiais. A ênfase na avaliação e definição de deficiência vai exercer, durante muito tempo, uma forte influência, tendo-se afirmado como um dos principais critérios na criação de respostas e concepção de estratégias face às situações de deficiência, desenvolvendo-se assim o conceito de inteligência como um dom inato que não poderia ser melhorado, o que levou a um forte movimento de segregação das crianças do sistema regular de ensino.

De acordo com a noção de deficiência dominante na época – como sendo uma característica inalterável – profundamente marcada pelo modelo médico-pedagógico, fortaleceu-se a convicção de que a educação/formação deveria ser realizada num

sistema separado, veiculando uma política claramente segregativa, baseada na rotulagem, que preconiza o isolamento e a separação como estratégia de recuperação.

A integração é a característica dominante da terceira época, que começa a surgir na segunda metade do século XX, profundamente marcada pela expansão de conceitos como justiça, liberdade e igualdade, bem como pelo desenvolvimento científico no campo da filosofia, da medicina, da tecnologia, da psicologia e da educação. Assiste-se assim à emergência de novos conceitos sobre as causas do comportamento e das determinantes do desenvolvimento, fazendo com que as noções de normalidade ou desvio se afastem definitivamente de conceitos como predeterminação e fatalismo.

A normalização, movimento que se baseia na crença de que as oportunidades e condições de vida das pessoas com deficiência se devem aproximar às das pessoas ditas "normais", influenciou fortemente, na segunda metade do século, a perspectiva de educação e reabilitação das pessoas com deficiência.

No campo da educação o impacto destes princípios conduziu à integração e resultou na saída de muitas crianças com deficiência das instituições onde recebiam atendimento (Corman & Gottlieb, 1978, cit. p. Fink & Friend, 1985).

O movimento para a integração que teve início nos anos 60, com grande impacto nos anos 70, tem evoluído ao longo dos últimos trinta anos e conduziu ao reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, pondo em causa o sistema tradicional de educação especial em particular e da reabilitação em geral (Evans, 1993; Hegarty, 1993).

Para Hegarty (1993), os factores que mais contribuíram para que a integração se encontre no primeiro plano do debate sobre a inserção da pessoa deficiente foram: os novos conceitos sobre deficiência, que colocam a tónica no meio envolvente e nos factores ambientais como geradores de dificuldades; as reacções contra a categorização e mecanismos de segregação que lhe estão associados, referidos por Fish (1985), que salienta a importância da pesquisa em Ciências Sociais na identificação dos efeitos perversos e redutores da categorização, etiquetagem e segregação; a reorganização das escolas regulares; a preocupação crescente com os direitos humanos e estatutos das minorias; os exemplos e práticas em países como os Estados Unidos, a Dinamarca e a Suécia e a subsequente difusão dessa informação.

Marchesi & Martin (1990) apontam ainda como determinantes das mudanças operadas os seguintes aspectos: o desenvolvimento da psicologia da aprendizagem e didácticas específicas, que contribuíram para o entendimento de que os alunos com deficiência são crianças com processos de aprendizagem especiais; o desenvolvimento de métodos de avaliação, bem como as críticas e factores negativos apontados às provas quantitativas de avaliação; a existência de um maior número de professores com formação especializada que se questionam e debatem as funções de cada sistema, regular e especial; a crescente sensibilidade social para o direito da criança com deficiência a uma educação integradora.

Actualmente parece ser aceite, na maior parte dos países, que os ambientes não segregados são o lugar mais apropriado para a educação e reabilitação de pessoas com deficiência, verificando-se que vários países, incluindo Portugal, apoiaram, através de legislação, esta tendência de normalização.

Em Inglaterra o "Education Act" de 1970 atribui a responsabilidade da educação de crianças com deficiência às autoridades locais. Nos Estados Unidos, em 1973, o "Rehabilitation Act", foi um dos primeiros actos legislativos ancorado numa perspectiva que preconiza a mudança do estatuto de pessoas com deficiência, defendendo a sua não discriminação; pouco mais tarde, em 1975, a "Public Law 94-142" preconiza que os deficientes têm uma série de direitos, chamando a atenção para a necessidade de um Plano Educativo Individualizado (PEI) e garante a educação pública para todas as crianças num meio o menos restritivo possível, independentemente do seu grau de deficiência (Hadadian & Malone, 1994).

A crença na igualdade de direitos no acesso à educação e à integração sócio--profissional é, actualmente, comum a muitos países, verificando-se que esta mudança de atitudes tem sido secundada por legislação que regulamenta esse acesso. Contudo, é certo que, em muitos países, a educação e formação de crianças e jovens com deficiência continua a ser feita em estruturas segregadas, o que indicia uma forte discrepância entre teoria e prática. Hegarty (1993) refere que, muito embora não se possa desvalorizar as enormes mudanças operadas nas atitudes face à deficiência, se podem identificar inúmeros factores que estão na origem dessas discrepâncias, tais como: limitações de ordem pedagógica, inércia dos sistemas educativos, recursos limitados, e ainda, a tão requerida aceitação da pessoa com deficiência, que nem sempre é uma realidade.

Há a realçar de forma particular as Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência proclamadas em 1993. Estas afirmam não só a igualdade de direitos para todas as crianças, jovens e adultos com deficiência à educação mas também determinam que a educação deve ser garantida em estruturas educativas e em escolas regulares.

Em 1994 na Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais (NEE): Acesso e Qualidade, promovida pelo Governo de Espanha em colaboração com a UNESCO, onde estiveram representados 92 países e 25 organizações internacionais, cujo objectivo foi o de analisar as mudanças fundamentais de política para fomentar práticas da educação inclusiva, adoptou-se a Declaração de Salamanca que engloba os princípios, a política e as práticas na área das necessidades Educativas Especiais e um Enquadramento da Acção (UNESCO, 1994). A Declaração de Salamanca encerra a sua essência na premissa de que "*As escolas devem acolher todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.*" Através dela, surgiram documentos inspirados no princípio da Inclusão e pelo reconhecimento de necessidades de actuar com o objectivo de conseguir "Escola para Todos" dando origem ao conceito da "Escola Inclusiva".

Em 2000, o Fórum Educacional e o Enquadramento da Acção de Dakar releva os Objectivos da Escola Para Todos (EPT) e os Objectivos para o Milénio, *"Visando, para o ano de 2015, o acesso de todas as crianças a uma educação básica, obrigatória e gratuita*".

Em 2001, foi criado o movimento da Educação para Todos – "O direito à educação para as pessoas com deficiência: o caminho para a inclusão".

Em muitos países, este movimento influenciou uma reformulação profunda na área educativa, visando uma maior capacitação das escolas para atenderem todos os alunos e visando os conceitos e práticas tradicionalmente adoptadas pela educação especial.

2. CONTEXTO PORTUGUÊS

A evolução das ideias e das práticas face às pessoas deficientes teve, em Portugal, comparativamente ao que se verificou em outros países, uma evolução mais lenta.

Segundo a divisão histórica proposta pelos peritos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) em 1984 (Bairrão et al. 1998), no nosso país a evolução da organização dos recursos para crianças e jovens deficientes divide-se em três fases.

A primeira fase, na segunda metade do século XIX, é caracterizada pela criação de institutos e asilos para cegos e surdos com características mais assistenciais do que educativas, geralmente de iniciativa privada, com muito pouco financiamento por parte do Estado. É também nesta fase inicial que o Dr. António Aurélio da Costa Ferreira fundou, em 1916, um Instituto que passaria a ter o seu nome, destinado à observação e ensino de crianças que apresentavam deficiência mental ou perturbações de linguagem. Uns anos mais tarde, o Instituto passou para a tutela da Secretaria-geral do “Ministério da Instrução” (SNR, 1983).

Segundo Niza (1981), é indispensável lembrar o serviço prestado pelo Instituto Médico-pedagógico da Casa Pia de Lisboa, dirigido pelo Dr. António Aurélio da Costa Ferreira, pela decisiva importância que teve no nosso país o seu modelo teórico-prático de inspiração neuro-psiquiátrica e médico-pedagógica.

Pode-se considerar a criação deste Instituto como o primeiro passo, tanto no sentido de melhorar as respostas educativas existentes, como de se encontrar soluções institucionais para crianças deficientes mentais. O seu regulamento, que é aprovado em 1926, já sob a tutela do Ministério da Instrução, (cit. in Costa, 1989) caracteriza-o como:

> “Centro orientador e coordenador de serviços, particularmente consagrado à selecção e distribuição das crianças física e mentalmente anormais pelas diferentes instituições apropriadas, orientando e fiscalizando a sua educação;
> Centro de Estudos e preparação de pessoal docente e auxiliar dessas instituições;
> Escola para o ensino a defeituosos da fala e anormais suficientemente educáveis” (p. 10).

As admissões nos asilos, em 1942, por determinação do subsecretário da Assistência Social, que tutelava este tipo de instituições, passam a ser obrigatoriamente precedidas de uma inspecção da responsabilidade do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira.

Na década de 40, a responsabilidade de observação e orientação de menores com “anomalias mentais”, de formação de técnicos e de investigação médico--pedagógica, é atribuída ao Dispensário de Higiene Mental Infantil (Decreto-Lei nº 35401 de 27 de Dezembro de 1945). Em 1946 é criada uma nova figura administrativa,

“a classe especial”, pelo Instituto Aurélio da Costa Ferreira Estas classes eram destinadas a alunos com problemas de aprendizagem e orientadas por professores especializados pelo referido Instituto e funcionavam junto de algumas escolas primárias. A Liga Portuguesa de Profilaxia da Cegueira e a Liga Portuguesa de Deficientes Motores iniciam a sua actividade, respectivamente, em 1955 e 1956.

Verifica-se, nesta primeira fase, que Portugal se regia por um regime político conservador e fascista, uma preocupação dominante com as deficiências sensoriais e a organização das respostas em torno de um tipo de deficiência, sendo o modelo de intervenção médico/pedagógico/assistencial (Conceição & Dantas, 1996).

A segunda fase, já na década de 60, caracteriza-se por uma intervenção de natureza marcadamente pública, liderada pela Assistência Social, cuja tutela transita do Ministério do Interior para o Ministério da Saúde e Assistência. Neste período são criados serviços responsáveis pela organização de meios educativos para crianças com deficiência. São, assim, criados internatos e semi-internatos, centros de educação especial e centros de observação.

Regista-se, então, uma diversificação do atendimento às crianças deficientes, aparecendo várias novas iniciativas. Destas, parece-nos importante referir a criação, em 1960, do Centro de Paralisia Cerebral em Lisboa, e posteriormente a criação de Centros em Coimbra, Porto e Beja; o aparecimento da Associação de Pais e Amigos das Crianças Mongolóides, mais tarde denominada por da Associação de Pais e Amigos das Crianças Deficientes Mentais, conhecida hoje como Associação de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente, cujo primeiro Centro é criado em 1965. Mais tarde a designação passa a Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Diminuídas Mentais (APPACDM). Deste modo, verifica-se que devido à escassez de recursos, grupos de pais começam a organizar-se em associações com carácter não lucrativo (SNR, 1983).

O Instituto de Assistência a Menores, na dependência directa da Direcção Geral de Assistência, cria, em 1964, o Serviço de Educação de Deficientes, no sentido de organizar, em todo o país, respostas educativas para crianças e jovens com deficiência. Tal acção desenvolve-se, quer através da criação de estabelecimentos próprios, quer através da remodelação dos privados já existentes, com os quais se estabelecem protocolos de cooperação. Em 1967, é criado o Centro de Observação

Médico-Pedagógico, que será o serviço centralizado de diagnóstico para apoio à rede de reeducação planeada para todo o país.

O número de classes especiais cresce durante esta década, aumentando o número de alunos que são excluídos da classe regular, por apresentarem dificuldades em acompanhar o ritmo de aprendizagem e disciplina impostos na sala regular. São também realizados os primeiros programas de formação especializada de professores.

Por outro lado, no campo da inserção profissional, é também na década de 60 que é criado o Serviço de Reabilitação Profissional, no âmbito do "Fundo de Desenvolvimento da Mão de Obra" com a competência exclusiva de "*resolução do problema premente dos trabalhadores que se encontram incapacitados para o trabalho por diminuição física e carência de meios à sua readaptação profissional*" (Conceição e Dantas, 1996, p. 63). Este serviço estava vinculado por lei a utilizar, sempre que possível, as estruturas regulares existentes para o geral dos trabalhadores, quer em termos da formação profissional quer da colocação, o que leva a que, passados três anos, após a sua extinção, as funções que lhe competiam no campo da reinserção profissional fiquem disseminadas pelos serviços regulares de formação e de emprego. Assim, sem um organismo próprio e organizado que defendesse as questões específicas de formação e emprego de pessoas deficientes, e face a um sistema organizado para a população em geral, a problemática da inserção profissional de pessoas deficientes deixa de ser equacionada pelos serviços (Conceição & Dantas, 1996).

No campo da reabilitação profissional a situação da pessoa deficiente em idade de trabalho apresentava-se dramática. Existiam lacunas graves tanto em termos legislativos como em termos das respostas. Ao nível da formação profissional, as dificuldades de acesso ao sistema regular e a inexistência de programas específicos inviabilizam o desenvolvimento de competências indispensáveis para o confronto com o mercado de trabalho. Por outro lado, a ausência de programas específicos e de incentivos que viabilizem o acesso ao emprego faz com que seja praticamente inviável para a pessoa o exercício de uma profissão.

De facto, se analisarmos a Decreto-Lei nº 6/71, de 8 de Novembro, que promulgou as bases relativas à reabilitação e integração social de indivíduos deficientes, que para Conceição & Dantas (1996) é precursora da actual Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, verifica-se

que, muito embora já esboce uma perspectiva de integração profissional, apresenta uma formulação restritiva no que se refere à população que pretende abranger – pois exclui as pessoas com deficiências severas, considerando que devido à sua deficiência existem indivíduos não susceptíveis de colocação profissional e encara a reabilitação como um conjunto de medidas (reabilitação médica, educação especial) a serem tomadas junto da pessoa deficiente, não equacionando a intervenção comunitária e favorecendo uma intervenção de carácter assistencial.

Verifica-se que esta segunda fase, caracterizada por um modelo de intervenção pedagógica/assistencial, é marcada por um certo alargamento de respostas: aparece algum envolvimento da sociedade através da criação de associações; há maior envolvimento do Estado no processo de educação de crianças e jovens deficientes, quer com a criação das classes especiais por parte do Ministério da Educação, quer com a criação de Centros de Educação Especial na dependência da Direcção Geral de Assistência; surge pela primeira vez a preocupação com a formação/ readaptação profissional.

A terceira fase tem início com a Reforma do Ensino, nos anos 70, e foi profundamente marcada pela intervenção do Ministério da Educação, que passa a considerar as crianças com deficiência, tornando o ensino regular extensível a estes alunos (Bairrão, 1981). Com a reforma de 1973 foram criadas as Divisões de Ensino Especial do Ensino Básico e Secundário, abrindo assim caminho para a integração escolar (SNR, 1983).

Os pilares da reforma de Veiga Simão (1970-1974) assentam no direito à educação assegurando a todos os portugueses uma efectiva igualdade de oportunidades – democratização do ensino; na formação integral e preparação dos portugueses para participarem na vida social como cidadãos livres e conscientes e na garantia de liberdade de ensino no seu transbordar aspecto de aprender, de ensinar e de abrir escolas

A acção de Veiga Simão, e em particular o que se tem designado de reforma Veiga Simão, tem sido objecto de múltiplas abordagens, centradas, dominantemente, nos aspectos de ruptura e de inovação que essa sua acção representou no quadro do Estado Novo.

Veiga Simão lançou um programa de Reforma – "Democratização do Ensino" através do famoso Decreto-Lei Nº 5/73 de 25 de Julho, na perspectiva de poder

determinar uma mudança radical na estrutura escolar que reuniu muitos apoiantes e foi vista como demasiadamente democratizadora pois, através da planificação do alargamento da educação, tentava responder-se às necessidades económicas do país.

Entre várias questões complementadas na Reforma Educativa de então é de salientar já o desejo de incrementar a Educação Especial para crianças diminuídas. Assim, na referida lei a secção 3º na alínea e), preconiza «*proporcionar às crianças deficientes e inadaptadas, bem como as precoces, condições adequadas ao seu desenvolvimento educativo*».

Paralelamente à preparação da Reforma, Veiga Simão fez aprovar um conjunto de medidas legislativas parcelares, recorrendo em geral ao famoso decreto "das experiências pedagógicas", que consagraram aspectos fundamentais da Reforma, visando, desse modo, criar uma situação de facto consumado e de pressão, sobre os elementos mais ortodoxos e conservadores do regime, no sentido da aprovação do projecto de Reforma do Sistema Escolar. Depois, aprovada a lei, esta funcionaria como legitimadora do novo quadro ideológico pretendido.

A reforma de Veiga Simão é encarada de forma quase consensual como uma iniciativa extremamente positiva e que, apesar de tudo, marcaria toda a evolução seguinte do sistema educativo nacional.

O principio básico desta política educativa pretendia enquadrar-se numa Igualdade de Oportunidades de acesso aos bens da cultura, principalmente, aos diferentes níveis do sistema educativo, com base exclusivamente nas capacidades de cada indivíduo, sem depender das suas condições de origem social ou económica.

O regime político anti-democrático, os recursos físicos e humanos e as expectativas dos professores não favorecerem a plena concretização deste potencial ideal democrático.

A mudança de regime político de Portugal em 1974 levado a cabo pela Revolução do 25 de Abril, permitiu a consagração do regime democrático que deu origem a um conjunto de condições sociais e políticas que criaram as condições para modernização da educação especial e foram um marco significativo no desenvolvimento da reabilitação em Portugal. A constituição de 1976 consagra o direito ao ensino e igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, especificando no artigo 71º o direito das pessoas deficientes "....*à plena participação na vida social e à igualdade de direitos e deveres com os demais cidadãos, sem quaisquer limites que*

não sejam os decorrentes da natureza e extensão da deficiência". O Estado fica assim obrigado a desenvolver uma política de que resulte a integração das pessoas com deficiência.

De facto, assiste-se a uma tomada de consciência colectiva de situações de injustiça e à organização dos cidadãos no sentido de serem encontradas respostas para os problemas sentidos. Neste âmbito, a organização de grupos de e para pessoas deficientes dá origem ao surgimento de diversas associações, que irão assumir um papel determinante na definição e desenvolvimento futuro das respostas neste campo.

A quase inexistência de respostas oficiais nesta área, conduz a que, por um lado, se assista à proliferação de cooperativas de ensino que procuram dar respostas educativas para as crianças com deficiência e que, por outro lado, as famílias recorram cada vez mais a estruturas privadas de ensino especial (Felgueiras, 1994).

Criam-se novas estruturas de atendimento a crianças e jovens deficientes, alargando a área coberta através da abertura de novos centros em zonas até então não abrangidas e emerge um novo tipo de organização, com um modelo cooperativo, em que insere se a Cooperativa de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas em Lisboa, criada em 1975, e que mais tarde dá origem ao movimento CERCI, pois conduz ao aparecimento de iniciativas similares por todo o país. Este movimento, muito embora cada um dos centros abertos reúna um conjunto de especificidades determinantes da sua identidade, origina a partilha por todos os centros de um conjunto de aspectos que dão forma ao que representam no seu conjunto: os motivos que estão na origem da sua criação, os princípios que defendem as finalidades a que se propõem; os principais intervenientes no processo; o enquadramento jurídico-legal em que se inserem. Com o apoio da Segurança Social e com acordos com o Ministério da Educação, as CERCI's iniciam a sua actividade estruturando um conjunto de respostas educativas, face à incapacidade do sistema regular de ensino no sentido de proporcionar um enquadramento educativo para todas as crianças, particularmente para aquelas que pela especificidade das suas características próprias ou circunstanciais (deficiência; dificuldades de aprendizagem; alterações comportamentais) não se adaptavam aos padrões impostos pela escola regular (Conceição & Dantas, 1996).

A criação das Equipas de Educação Especial, implementadas em 1975/76, foi a primeira medida oficial e concreta, no sentido de criar condições, para que crianças

com deficiência frequentassem o ensino regular. Todavia, só em 1988, as Equipas de Educação Especial, vieram a ser legalmente reconhecidas (Bairrão et al, 1998).

Em função da indefinição existente no que respeitava à responsabilidade do atendimento às crianças com necessidades educativas especiais, isto é, ao espartilhamento do atendimento educativo por estruturas tuteladas por vários Ministérios, é publicado em 1976 o Decreto-Lei nº 666, de 4 de Agosto, diploma em que se define a articulação entre o Ministério dos Assuntos Sociais e o Ministério da Educação, o qual no entanto seria suspenso passados alguns meses.

A criação do ensino básico obrigatório em 1979 aparece com o Decreto-Lei nº 538/79, onde determina que será assegurada a educação de crianças com deficiência, para o que se promoverá o desenvolvimento das condições indispensáveis. Contudo, as experiências de integração de crianças com deficiência nas estruturas regulares de ensino faz crescer a consciência de que o sistema de educação especial necessita de alterações profundas, tendo surgido o Decreto-Lei nº 66/79 de 4 de Outubro, sobre educação especial que define os princípios orientadores da educação especial. Por educação especial deve entender-se, no presente diploma, o conjunto de actividades e serviços educativos destinados a crianças e jovens que pelas características que apresentam, necessitam de um atendimento específico (SNRE, 1983).

A legislação emanada pelo Ministério de Educação evoluiu no sentido da integração, contudo não existiu, durante muito tempo, uma definição institucional clara, nem se avançou na criação de medidas que facilitassem a operacionalização da prática da integração (Felgueiras, 1994).

No campo da inserção sócio-profissional é criado em 1977, o Secretariado Nacional de Reabilitação (SNR), pelo Decreto-Lei nº 346/77 de 20 de Agosto. O SNR tinha por objecto ser o instrumento do Governo para a implementação de uma política nacional de habilitação, reabilitação e integração social das pessoas com deficiência, assente na planificação e coordenação das acções em ordem à concretização do artigo 71º da Constituição da República Portuguesa.

Face à situação de então, ao nível da reabilitação, caracterizada pela falta de planeamento, coordenação e complementaridade decorrentes da ausência de articulação entre os serviços, a intervenção do Secretariado Nacional de Reabilitação vai-se pautar, segundo Conceição & Dantas (1996),

> "pelo esforço de colaboração com os diversos departamentos governativos intervenientes na reabilitação no sentido de promover o diálogo, que leve à clarificação de competências e ao assegurar de coerência e articulação das várias políticas, programas e medidas sectoriais" (p. 68).

No âmbito da criação e evolução de estruturas oficiais cujo funcionamento tem impacto ao nível das respostas surgidas em termos da reabilitação, parece-nos que será de referir: a criação do Conselho Nacional de Reabilitação, no âmbito do Secretariado, no qual se garante a participação da pessoa deficiente na apresentação e discussão de propostas de legislação relativas à política de reabilitação, pois nele têm assento, para além de representantes do Governo, representantes de associações de e para pessoas deficientes; a criação, em 1979, do Instituto de Emprego e Formação Profissional, que pelos objectivos definidos em termos da política global de emprego, vem criar novas expectativas no que respeita à formação, reabilitação e integração profissional da pessoa com deficiência; a publicação do Despacho Normativo nº 388/79, de 31 de Dezembro, viabiliza a estruturação de respostas de pré--profissionalização e define o apoio oficial às instituições privadas que desenvolvam programas de formação pré-profissional; o mesmo despacho define a necessidade de estruturar respostas de continuidade ao nível da formação e saídas profissionais, quer por via do emprego protegido, quer através da integração em mercado normal de trabalho, ficando as mesmas sob a responsabilidade do Ministério do Trabalho. Este despacho responsabiliza também o então Ministério da Saúde e Assistência pela criação das estruturas necessárias e pelo apoio às de iniciativa privada já existentes, no sentido de ser realizado o encaminhamento de jovens para os sistemas de apoio pelo trabalho.

Destes modelos destacam-se nos anos 70 do século XX, o da integração e o da inclusão.

Carvalho & Peixoto (2000), referem que este século é caracterizado pelo início da escolaridade obrigatória. Assiste-se por isso,

> "à dificuldade de muitos alunos seguirem o ritmo normal da turma, sobretudo os deficientes. Aparecem, assim as classes especiais que agrupam as crianças segundo diversas etiquetas, em função das diferentes etiologias" (p. 36).

Em meados deste século, assiste-se à rejeição deste modelo por parte dos pais. Segundo Bairrão (1998), p. 15, cit. in Carvalho & Peixoto (2000), na Dinamarca, *"usa-*

-se pela primeira vez, o conceito de normalização, que apresenta a possibilidade do deficiente desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível" (p. 36).

De acordo com vários registos e comentários, a forma como a sociedade ao longo da história apreciou e caracterizou as crianças com deficiência, estava quase sempre ligada a factores de ordem económica, social e cultural.

A partir dos anos 70, uma das intenções das reformas educativas na perspectiva de Correia & Martins (2002), era assegurar que os alunos com deficiência, pudessem frequentar escolas regulares, em vez de escolas especiais ou instituições. Por isso,

> "inicia-se desta forma, um processo que leva a uma tentativa de criação de escolas integradoras, numa primeira fase de carácter mais físico, dando lugar à criação de classes especiais onde os alunos com NEE deveriam receber apoios específicos consentâneos com as suas necessidades, mas de acordo com o seu posicionamento numa curva normal, que teria por base o seu desenvolvimento e potencial de aprendizagem" (p.15).

No fim dos anos 70, reconhece-se que, os alunos com deficiência, conseguem alcançar êxito, inseridos em classes regulares, pelo menos aqueles com problemáticas ligeiras.

O desenvolvimento ocorrido no campo da reabilitação a partir do Despacho nº 388/79, atrás referido, é lento e pouco expressivo, muito embora, com base nele, as cooperativas e associações tenham desenvolvido programas de pré-profissionalização que davam a possibilidade do percurso educativo realizado ter continuidade e, assim, foram-se abrindo novos caminhos para a inserção na vida activa de jovens com necessidades educativas especiais.

Verifica-se que esta terceira fase, caracterizada por um modelo de intervenção eco-social/integrativo, é marcada pelo reforço de intervenção da sociedade, através da criação de cooperativas e associações; pelo reforço da intervenção do Ministério da Educação na criação de respostas educativas diferenciadas; pela clarificação e diferenciação do enquadramento institucional das respostas, em conformidade com as atribuições de cada um dos Departamentos de Estado; pela estruturação de novas respostas para as pessoas com deficiência, nomeadamente no campo da reabilitação profissional.

No ano de 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), começam-se a verificar alterações profundas na concepção da educação integrada, sendo um dos seus objectivos, "*assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, designadamente as deficiências físicas e mentais, condições*

adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades" (artigo 7.º).

Também, com a LBSE, criam-se as Equipas de Ensino Especial, consideradas como serviços de educação especial a nível local, abrangendo o ensino não superior.

Com estas mudanças, dá-se início a uma caminhada legislativa, que irá dar lugar a um normativo muito importante, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto.

Este Decreto vem preconizar a substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de "alunos com necessidades educativas especiais", baseado em critérios pedagógicos, deu às escolas um suporte legal, para a organização do seu funcionamento em relação às crianças com necessidades educativas especiais (NEE).

Introduziu novos princípios e conceitos no que concerne a práticas educativas e experiências de integração. O articulado regulamenta o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade para todos os alunos com NEE, estabelecendo a individualização de intervenções educativas através de Planos Educativos Individualizados (PEI) e de Programas Educativos (PE) com o objectivo de responder às necessidades educativas desses alunos. "*Introduz ainda, o conceito de meio menos restritivo possível, que se traduz na premissa de que a criança com NEE e o seu afastamento dos ambientes educacionais regulares deve ocorrer somente quando a natureza ou a gravidade do problema o proclame"* (Correia, 2003 p.8).

Podemos considerar que, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto assumiu um carácter mediador nos modelos de atendimento às crianças com NEE, sugerindo que os serviços a estas prestados fossem, sempre que possível, em escolas de ensino regular.

Para a instituição do regime aplicável à prestação dos serviços de apoio educativo a alunos com NEE, de acordo com os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo, é publicado o Despacho Conjunto nº 105/97, de 1 de Julho. Este determina os apoios educativos que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior com base na articulação dos recursos e das actividades de apoio especializado existente nas escolas, com vista à promoção de uma escola integradora.

Este diploma previa a colocação de professores com formação especializada nas escolas do ensino regular, assim como a criação das Equipas de Coordenação de Apoio Educativo a nível concelhio.

As diferentes fases referidas descrevem as grandes linhas do desenvolvimento das estruturas organizacionais para as pessoas com deficiência, ao longo do tempo, em Portugal. Bairrão (1998) enuncia essa evolução da seguinte forma: da perspectiva assistencial e de protecção à perspectiva educacional; da iniciativa privada à pública; da segregação à integração. Esta evolução das estruturas organizacionais, que reflectem a evolução dos conceitos face às pessoas com deficiência é, em Portugal, semelhante, muito embora mais tardia e dispondo de menos recursos, à evolução ocorrida na maioria dos países do mundo ocidental.

A ideologia da inclusão no campo educativo segundo Correia, (1997),

> "não cria apenas disposições para que a educação se pense, como de preferência uma organização autogerada na expressão de interesses e das estratégias de actores educativos que, podem ser legitimamente responsabilizados pelos efeitos da sua acção; ela apoia-se, também, numa pedagogização dos problemas sociais que, embora tenha sido antecedida por um alargamento da importância simbólica da pedagogia, não assegurou a revalorização social daqueles que fazem da pedagogia o símbolo de distinção da sua profissão" (p.24).

A crescente responsabilização da escola regular, pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem; a abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de "escolas para todos"; um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos; a consagração, por fim, de um conjunto de medidas cuja aplicação teve como objecto conduzir à implementação de um modelo de escola inclusiva e uma planificação e intervenção elaboradas com rigor e num sistema de articulação entre todos os intervenientes no processo educativo.

Com vista à gestão e organização dos serviços de apoio educativo/educação especial ao nível dos agrupamentos de escolas, é publicado o Decreto-Lei nº 20/2006, de 31 de Janeiro. Este normativo prevê a criação do grupo de recrutamento de Educação Especial ficando abrangido por regras semelhantes às dos restantes grupos, sendo as respectivas vagas criadas no quadro da escola sede do agrupamento. Com este diploma é revogado o Despacho Conjunto 105/97, de 1 de Julho.

Mais recentemente, foram introduzidas mudanças significativas no apoio a prestar aos alunos com NEE pelas escolas do ensino regular. O Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro (ANEXO 2) veio revogar o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, o qual determina 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 da vida.

O novo diploma gerou muita controvérsia por parte dos investigadores nacionais, por limitar o público-alvo de apoios especializados e defender um modelo de avaliação das NEE por referência à Classificação Internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde (CIF), sendo conhecida uma tomada de posição sobre a utilização da CIF como "Paradigma na avaliação das NEE", por docentes da área de educação especial de várias instituições do ensino superior do país (ANEXO 3).

Em jeito de reflexão, podemos considerar que as referências descritas, vão fazer com que se comece a pensar na criação de estruturas que promovam a igualdade de oportunidades educacionais para todas as crianças com NEE, sendo nos dias de hoje, o acesso à educação inclusiva um direito fundamental.

3. A ESCOLA INCLUSIVA EM PORTUGAL

A Educação Especial, em Portugal, atravessa, actualmente, um processo de mudança sobretudo a partir da publicação do Decreto-Lei nº 3/2008. Este facto, em si, não é novo, na medida em que tem acontecido com frequência. Deve até ressalvar-se que, em muitas situações, as alterações neste domínio têm assumido um carácter de pioneirismo que depois alastra a outras áreas. Portanto, à partida, nada a estranhar. No entanto, a dúvida instala-se em saber se, desta vez, a mudança vem no sentido do aprofundamento e consolidação das boas práticas existentes ou representa, pelo contrário, um retrocesso face a esse mesmo percurso.

Da revisão do Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto parece evidente que, do ponto de vista legislativo, precisava de ser revisto. Não somente pela sua "idade" mas, sobretudo porque a realidade, no terreno de actuação nas escolas, colocava novas questões que nele não encontravam solução.

Convém recordar que, na altura da sua publicação, ele se mostrou de grande utilidade e com um espírito muito inovador. Com efeito, apesar das equipas de apoio à integração, no âmbito do Ministério da Educação, já desenvolverem trabalho específico, desde 1975/76, ainda se mantinha, em 1991, uma lacuna legislativa sobre o seu campo de acção. Nesse sentido, a regulamentação do apoio aos alunos com

Necessidades Educativas Especiais, então feita, representou um grande avanço no campo da Educação Especial, legitimando práticas existentes e possibilitando a emergência de novas formas de atendimento.

Os tempos actuais são significativamente marcados por uma crescente defesa da escola inclusiva, cujo propósito nuclear se enuncia por uma rigorosa salvaguarda de igualdade de oportunidades educativas e, sempre que possível, em tempos e espaços comuns, para toda e qualquer criança, independentemente das suas capacidades e limitações. Trata-se de uma finalidade ideológica que indicia o esforço de tentar responder à diversidade, através de uma educação de qualidade para todo e qualquer aluno e que vai consolidando, simultaneamente, o ideal da inclusão.

A consecução deste ideal tem vindo a ser intentada mediante o desenvolvimento, mais ou menos moroso, de um processo em que o atendimento das crianças com NEE tem ocupado um lugar central. Essa preocupação com estes alunos advinha, entre outros aspectos, do facto de haver a consciência de que as escolas não estavam preparados para lhes responder de modo adequado. Havia, pois, que alterar a sua organização e o seu funcionamento.

Ainscow (1995), lança um desafio com seis condições, para uma escola se movimentar no sentido da inclusão*:*

> "Uma liderança eficaz do órgão de direcção da escola, capaz de dar uma resposta às necessidades de todos os alunos;
> Professores sensibilizados e apostados em ajudar todas as crianças a aprender;
> A certeza de que todos os alunos podem ter sucesso.;
> Recursos para apoiar todos os elementos da equipa de trabalho;
> Capacidade para proporcionar uma grande variedade de oportunidades curriculares a todas as crianças;
> Procedimentos sistemáticos para controlar e avaliar a evolução do processo" (p.).

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.

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.

Segundo Correia, (2003), o conceito de educação inclusiva tem vindo a ser alterado ao longo dos tempos. Actualmente, este baseia-se 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;
> Todos os alunos devem ser ensinados a apreciar as diferenças e similaridades do ser humano" (p.10).

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 alegar-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.

Sendo assim, e na opinião de Salend, (1998), cit in Correia, (2003), 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 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 (Correia & Serrano, 2000).

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 (1997),

> "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. 212).

Actualmente é necessário 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 escola contemporânea é uma organização complexa dentro do nosso sistema social. Por isso, para entender a sua dinâmica e o seu funcionamento, temos que entender a forma como foi concebida e a partir de quais pressupostos se desenvolve o processo educacional (Grinspun, 2001).

Segundo Martín Moreno (1996, p. 93-94) cit. in González (2002), a organização escolar numa escola inclusiva reporta-se às seguintes componentes ou dimensões:

> "Instrumental
> Da perspectiva da disciplina de organização escolar, que lhe concebe um carácter instrumental, existem várias definições, dentre as quais destacamos as seguintes:
> A boa disposição dos elementos para educar as crianças por meio da instrução." (Hernández Ruiz, 1954)
> "A ordenação dos distintos elementos da escola para que todos eles cooperem adequadamente para a educação dos escolares." (Garcia Hoz, 1963)
> "A organização é um elemento facilitador das opções que foram feitas nos demais elementos do modelo didáctico" (Gimeno, 1985, p.207).
> "Disciplina que estuda a inter-relação mais adequada dos elementos que intervêm numa realidade escolar com vistas a conseguir a realização de um projecto educativo" (Gairín, 1993, p. 81).
> "A organização escolar recolhe o estudo desse cenário ordenado, organizado e organizável, que é a escola" (Lonrezo, 1994, p. 207).
>
> "Curricular
> Procura-se destacar a relevância da organização como dimensão curricular. Encontramos algumas definições que tratam de esclarecer as relações entre a organização e o currículo;
> A organização escolar não é um elemento substituto do currículo, mas uma de suas dimensões preponderantes. A própria organização é uma dimensão curricular." (Santos Guerra, 1994, p. 271)

> "A reflexão organizacional é um componente básico do currículo com adultos em sua dupla dimensão, de adaptação espaço-temporal e busca de coerência inter-relacional dos elementos planejados, junto à exigência de agrupamentos flexíveis, sucessivos e complementares de que elementos restantes do currículo precisam, tanto para sua óptima delimitação, como para sua transferência real para a acção na sala de aula e fora dela" (Medina e Dominguez, 1995, p. 162).

> "Comunitária
> Procura-se enfatizar o papel do contexto comunitário onde se situa a instituição educativa. Algumas definições assim o evidenciam;
> Ordenar todos os elementos que incidem na função educadora para um objectivo claro e concreto: estimular e facilitar o desenvolvimento da personalidade de todos os elementos da comunidade em que está localizada." (Arribas, 1977, p. 16)
> "Organizar o trabalho escolar consiste em investigar metodicamente a coerência máxima no funcionamento dos diversos elementos para alcançar os objectivos fixados na instituição" (Dieuzeid, 1983, p. 1067) (p.40-41).

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"*. Ainda parafraseando Fonseca (1997), "*a integração é o combate mais adequado à institucionalização da deficiência e ao cepticismo e pessimismo educacional*" (p. 312).

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 & 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; Ortega; Pires; Gregório & Cadima, 1997, p.13).

Para que actualmente, possa ser uma realidade a escola para todos, 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 (UNESCO, 1994; Ainscow, 1995, cit. in Horta et al, 1997, p.13).

As diferentes resoluções de âmbito mundial tiveram um profundo impacto na nova perspectiva de encarar as necessidades educativas especiais. A Conferência Mundial de Salamanca (1994) é considerada um marco fundamental na evolução dos princípios e práticas. Nela foi consignado o conceito de "educação inclusiva" de aplicação do conceito de escola para todos. As conclusões da Conferência deram origem ao documento Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994.

Para se poder clarificar o "conceito de inclusão" é importante compará-lo com o "conceito de integração" (Costa, Ana M. Bénard, 1999):

> "Integração, processo através do qual as crianças consideradas especiais são apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no programa vigente – e inalterado da escola. Prespectiva centrada no aluno nas capacidades da criança;
> Inclusão, empenhamento da escola em receber todas as crianças, reestruturando-se da forma a poder dar resposta adequada à diversidade dos alunos. Perspectiva centrada no currículo, na intervenção pedagógica capaz de desenvolver as capacidades de todos os alunos" (p.28).

A partir do ano lectivo 2006/2007 iniciamos uma reforma educativa no âmbito da educação especial. Na sequência da publicação do Decreto-Lei nº 20/2006, de 31 de Janeiro, que regulamentou a criação dos Quadros de Educação Especial em Agrupamentos de Escola, assistimos à revogação do Despacho Conjunto nº 105/1997, de 30 de Maio, que definia o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo por docentes com formação especializada.

Releva-se aqui o facto positivo da regulamentação dos grupos de recrutamento de educação especial – 910; 920; 930 – problemas cognitivos/motores; surdez moderada/severa/profunda; cegueira/baixa visão respectivamente.

Após a colocação dos docentes de educação especial em quadros de agrupamento, passa-se à revisão da legislação publicada em 1991. Com a publicação do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro que revoga o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, ficamos perante um novo enquadramento legislativo para a educação especial em que transformações absolutas se estão a operar no âmbito dos apoios especializados a prestar na educação pré-escolar; ensino básico e secundário do sector público, particular, cooperativo ou solidário.

Este diploma abrange quatro eixos que reestruturam todo o quadro de implementação da educação especial, a saber:

Escola/Agrupamento – o órgão de gestão assume todas as funções inerentes à organização dos serviços de educação especial e dos alunos com NEE. Até então, as equipas de coordenação de apoio educativo centradas a nível concelhio, colaboravam com os órgãos de gestão no âmbito da colocação de professores e no processo de elegibilidade dos alunos com NEE, assim como promoviam a articulação entre os diferentes serviços da comunidade.

Outra mudança centra-se na possibilidade dos agrupamentos de escolas poderem, de acordo com o seu projecto educativo, formar escolas de referência para o ensino do bilingue de alunos surdos ou escolas de referência para alunos cegos e com baixa visão.

População alvo – o normativo circunscreve a população alvo da educação especial a alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação decorrentes de alterações nas funções e estruturas do corpo. Este conceito de necessidades educativas especiais de carácter permanente vem delimitar acentuadamente o número de alunos abrangidos pelos apoios especializados. O Decreto-Lei nº 319/91 admitia as necessidades educativas especiais de carácter temporário, designadamente dificuldades específicas de aprendizagem.

Medidas educativas – as medidas educativas foram completamente revistas, pelo que ainda se gera alguma confusão em torno das mesmas.

Processo de avaliação/intervenção – formaliza o processo de referenciação/avaliação/intervenção através do paradigma da CIF, motivo que tem gerado muita polémica e especialmente *desinformação* na sua aplicabilidade.

Com o Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto o processo de elegibilidade decorria com a avaliação compreensiva, na qual todos os professores de educação

especial reconheciam a sua formação para a desenvolver. O mesmo não acontece em relação à utilização da CIF como referencial de avaliação e intervenção dos alunos com NEE. Os professores necessitam de receber formação adequada para a implementar.

O Programa Educativo Individual (PEI) (ANEXO 4) prevê a introdução do Plano Individual de Transição (a partir dos 12 anos/3º ciclo), o que não subsistia na legislação anterior.

Uma outra alteração é a da coordenação do PEI ser da responsabilidade do professor titular de turma/director de turma. Até aqui esta função inscrevia-se no professor de educação especial, o que agora leva os professores do ensino regular a não lidarem de forma adequada com esta nova situação.

Como referimos, muitas foram as mudanças que apareceram com o novo quadro legal e às quais ainda não estamos totalmente seguros e com “competência” para as operacionalizar, podemos dizer que estamos em fase de experimentação, mais propriamente em estágio. Passou pouco tempo desta regulamentação e, por isso, as transformações nas escolas são deveras relevantes.

Para uma visão mais pormenorizada e oficial de comparação das diferenças entre os dois normativos: Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto e o Decreto-Lei nº 3 /2008 de 7 de Janeiro, remetemos para o ANEXO 5.

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.

CAPÍTULO II – OS ALUNOS COM NEE NA ESCOLA REGULAR

1. O CONCEITO DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

A inclusão deve ser entendida como fazendo parte de um combate mais alargado destinado a suplantar discursos e práticas de exclusão, assumindo-se contra a ideologia que quer ver cada indivíduo completamente separado e isolado. A inclusão tem em vista uma melhoria da instrução. Longe de ser uma disciplina marginal destinada a encontrar metodologias para escolarizar um grupo relativamente restrito de alunos num quadro escolar clássico, a inclusão constrói os fundamentos de uma abordagem que poderá conduzir à transformação do próprio sistema.

A aceitação da diversidade e pluralismo exige naturalmente, o desenvolvimento de práticas inclusivas que valorizem o sentido social das aprendizagens, que permitam gerir as diferenças de um grupo, no seio do próprio grupo e, através das capacidades de cada elemento desse grupo. Tendo como base a regulação individualizada dos processos de aprendizagem, segue-se para a selecção apropriada de metodologias de ensino, adequadas às estratégias de aprendizagem de cada aluno (Vecchi, 1992 & Visser, 1993).

Contudo, para que as escolas, se transformem em verdadeiras comunidades de apoio, é preciso criar culturas genuínas de escola que, apoiem os princípios de igualdade, de justiça, de dignidade, respeito mútuo e a promoção de práticas inclusivas para que, "*os alunos possam viver experiências enriquecedoras, aprender uns com os outros e assimilar atitudes e valores que conduzam a uma melhor aceitação da diversidade*" (Correia, 2003, p. 16).

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), "*foi introduzido pelo famoso relatório Warnock Report (1978), fruto de um vasto estudo de investigação e que revolucionou as grandes perspectivas de intervenção no campo educativo/pedagógico junto das crianças ou jovens com problemas*" (Sanches, 1996, p. 11). Vem perspectivar a actuação do educador de acordo com as necessidades da criança em termos do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), necessidades educativas especiais são, as deficiências, as dificuldades escolares e a sobredotação, tendo em conta que este conceito abrange ainda as crianças de rua, as que pertencem a

populações nómadas, as minorias étnicas ou culturais, os grupos desfavorecidos ou marginais.

A evolução do conceito faz com que "*hoje em dia, pese embora as carências ainda existentes no sistema, o aluno com necessidades educativas especiais recebe uma educação mais adequada às suas características do que recebia atrás*" (Correia, 1997).

O conceito de Necessidades Educativas Especiais foi um importante aspecto para a evolução das perspectivas educacionais dos alunos ditos "não normais", significando um avanço qualitativo impressionante, dado que uma classificação baseada nestas necessidades aparece como uma estrutura conceptual do ensino, o que pressupõe um abandono das classificações por categorias dos modelos psicométricos (Ramírez, 1994).

Este novo conceito, de acordo com Mel Ainscow (1985), citado por Ramírez (1994), há 3 tipos de necessidades:

- A necessidade de um método de ensino especializado para que o aluno tenha acesso ao currículo normal;

- A necessidade de um currículo modificado e adaptado às possibilidades do aluno;

- A necessidade de uma forma de apoio contextual educativo.

Existem muitas classificações de necessidades educativas especiais, das quais citaremos algumas.

Brennan (1988), citado por Correia (1997), diz que,

> "há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno."(p.).

Marchasi e Martin (1990), citados por Correia (1997), referem que alunos com Necessidades Educativas Especiais são os que "*apresentam um problema de aprendizagem, durante o seu percurso escolar, que exige uma atenção mais específica e uma gama de recursos educativos diferentes daqueles necessários para os seus companheiros da mesma idade.*"

Booth y Potts (1985), citados por Ramírez (1994) propõem quatro grandes grupos de sujeitos com estas necessidades directamente relacionadas com o currículo:

- Crianças com problemas de visão, audição ou motores sem graves problemas intelectuais ou emocionais, que podem seguir um currículo normal embora podendo necessitar de ajustamento do tempo e modos diferentes de acesso ao currículo.

- Crianças educacionalmente atrasadas, que necessitam de uma adaptação curricular com diferentes graus de dificuldade e da ajuda de uma equipa multidisciplinar.

- Crianças com dificuldades de aprendizagem significativas, que necessitam de uma flexibilidade e adaptação curricular que destaque os défices linguísticos.

- Crianças com problemas emocionais e de comportamento, que apresentam mais dificuldades nas escolas e que necessitam de apoios significativos, não só na escola como também fora dela.

Jiménez (1997) refere-nos, face a esta problemática em Espanha, que o Livro Branco para a Reforma do Sistema Educativo (Madrid, 1989), no seu capítulo X, introduz o conceito de necessidades educativas especiais, da seguinte forma:

> "Partindo da premissa de que todos os alunos precisam, ao longo da sua escolaridade, de diversas ajudas pedagógicas de tipo humano, técnico ou material, com o objectivo de assegurar a consecução dos fins gerais da educação, as necessidades educativas especiais são previstas para aqueles alunos que, para além disso e de forma complementar, possam necessitar de outro tipo de ajudas menos usuais. Dizer que um determinado aluno apresenta necessidades educativas especiais é uma forma de dizer que, para conseguir atingir os fins da educação, ele precisa de, usufruir de determinados serviços ou ajudas pedagógicas. Desta forma, uma necessidade educativa define-se tendo em conta aquilo que é essencial para a consecução dos objectivos da educação."

Correia (1997), quando se refere ao conceito de Necessidades Educativas Especiais, refere que este se aplica a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem derivadas de factores orgânicos ou ambientais.

Igualmente, este autor, distingue dois grandes grupos nas Necessidade Educativas Especiais, as permanentes e as temporárias.

- As Necessidades Educativas Especiais Permanentes exigem adaptações generalizadas do currículo, adaptando-o às características do aluno. Estas adaptações terão de se manter durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno.

- As Necessidades Educativas Temporárias exigem modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento.

Em Portugal, os Decretos-Lei nº 6/2001 e 7/2001, de 18 de Janeiro, definem como NEE: "*Incapacidade ou incapacidades que se reflictam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde*".

Foi esta nova conceptualização que originou os diferentes domínios na caracterização das NEE, para efeitos de elegibilidade para a educação especial:

- Domínio sensorial – Audição (crianças e jovens surdos moderados, severos e/ou profundos);

- Domínio Sensorial – Visão (cegueira e baixa visão);

- Domínio Cognitivo;

- Domínio Comunicação, Linguagem e Fala;

- Domínio Motor;

- Domínio da Saúde Física

Na sequência da publicação do Decreto-Lei nº 3/2008, e no âmbito da intervenção dos apoios especializados, são consideradas necessidades educativas especiais as,

> "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 e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicosocial".

Esta breve descrição quanto ao novo conceito dá-nos ideia da sua abrangência e, consequentemente, da dificuldade no que diz respeito à sua identificação/caracterização.

Simeonsson (1994) cit in Bairrão et al (2004), define NEE de baixa frequência e alta intensidade e NEE de alta frequência e baixa intensidade.

As primeiras correspondem às NEE de carácter prolongado ou "permanente", como desde 2001 começaram a ser designadas na legislação portuguesa, e comportam a deficiência visual, auditiva, motora, mental e o espectro do autismo. A sua

etiologia é biológica, inata ou congénita, ainda que os problemas possam decorrer de factores ambientais. A identificação destes alunos tende a ser feita pelos serviços de saúde e da segurança social, exigindo a sua inclusão particular articulação e cooperação entre os diferentes actores e a existência de recursos apropriados à sua problemática.

As segundas correspondem às NEE de carácter temporário e abrangem problemas de saúde, de socialização, de comportamento e de aprendizagem. *"É este o grande grupo que aflige a escola e a que esta responde com medidas de educação especial; no entanto, estes casos relevam sobretudo de uma educação de qualidade e diversificada e não de educação especial"* (Bairrão, 1998: 29-30*).*

É pois neste enquadramento que surge um novo paradigma de avaliação e intervenção na área das NEE, apenas são elegíveis para a educação especial os alunos com NEE *da alta intensidade*, em princípio, aqueles que chegam ao jardim-de-infância e à escola já sinalizados pelos serviços de saúde. Aqueles que têm NEE de *baixa intensidade* são os que oferecem maiores dificuldades, quer no que diz respeito à sua identificação quer quanto à intervenção que a escola deve ter.

2. O PROCESSO DE AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM ALUNOS COM NEE

Com a publicação do Decreto-Lei nº 3/2008 abriu-se um novo quadro conceptual com reflexos na intervenção nas escolas. Apesar dos seus vários aspectos positivos não pode deixar de se considerar que, neste diploma, existem múltiplas perspectivas de retrocesso do percurso da educação especial. Uma delas tem a ver com a "redefinição" do conceito de NEE, na sequência do que já fora disposto no Decreto-Lei nº 6/2001. Assim, pode ler-se no artigo 1º, que os apoios especializados visam responder 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."

Esta definição levou ao entendimento geral da sua restrição a alunos com deficiência diagnosticada. Ora, devemos relembrar que o conceito de NEE, tal como

surgiu no Warnock Report, apontava para a ultrapassagem de modelos médicos como determinantes do funcionamento dos sujeitos e para a consciência do papel determinante do envolvimento escolar, social e comunitário nas necessidades do sujeito. Por outras palavras, a necessidade não era intrínseca, mas sim construída socialmente.

Parece, agora, retornar-se à ideia de uma educação especial centrada no défice em que existe uma maior preocupação com a intervenção especializada de remediação ou compensação dos alunos, em detrimento das mudanças do contexto. Ao fazer-se isto, está-se a incorrer, em nossa opinião, em dois erros crassos. Um deles, é não ter em conta que as respostas na educação especial têm de estar profundamente enquadradas nas transformações da escola regular, em especial com aquilo que tem de ser feito nos contextos de sala de aula, no sentido de se criarem processos de diferenciação curricular que permitam atender, de forma positiva, toda a diversidade existente. O outro erro deriva da "exclusão" de um conjunto assinalável de alunos que tendo, embora, NEE não são considerados para efeitos de intervenção da educação especial. Tal facto poderia até não merecer total reparo, se fossem criadas outras formas de atendimento. Ora, a observação da realidade permite-nos entender que os denominados "apoios educativos" nas escolas não conseguem, face à sua organização cumprir tais funções (Afonso, 2008).

Um outro aspecto extremamente controverso desta legislação é a utilização na elaboração do relatório técnico-pedagógico dos resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial de Saúde. Esta situação mereceu forte contestação de vários especialistas da área, que realçam, entre outros, o facto da aplicação deste instrumento como critério de avaliação das NEE ser "um equívoco". De facto, a utilização, no terreno da educação, de um instrumento elaborado para o âmbito da saúde, está apenas a servir como forma de legitimar a separação entre alunos com e sem deficiência, o que vem contrariar toda a tendência registada anteriormente na educação especial. Esta aplicação tem permitido, também, de uma forma administrativa, reduzir o número de alunos elegíveis aproximando-os do valor de referência de 2% por agrupamento, por ser considerada a taxa de prevalência de 1,8%, segundo os estudos citados por Capucha (DGIDC, 2008).

Claro que não se discute, aqui, a qualidade e/ou validade da CIF bem como a necessidade de avaliações adequadas que ultrapassem uma mera despistagem sem instrumentos de avaliação credíveis. O que se questiona é a sua aplicação neste contexto. A unificação neste instrumento, numa busca excessiva de catalogação, apenas agrava os efeitos negativos da rotulação com diminutos ganhos para a intervenção. Por outro lado, parece-nos fortemente discutível o comprometimento legislativo, para o futuro, com um instrumento que, na sua versão para crianças e jovens, não foi, ainda, totalmente completado, adequado e testado.

Este novo diploma aponta, ainda, para a criação de escolas de referência para alunos cegos, surdos, com multideficiência e com perturbações do espectro do autismo. Não se ignora o carácter positivo que pode advir da concentração de recursos especializados e, até, a impossibilidade da sua dispersão por múltiplos contextos. No entanto, não se pode deixar de fazer algumas observações. A concentração de alunos vai conduzir, em muitas situações, ao seu desenraizamento familiar e comunitário que, não convém esquecer, sempre foi um dos pontos apontados como negativos às escolas especiais. A isto devemos acrescer a não existência de redes de apoio logístico (habitacional e de transportes) que minimize alguns desses transtornos. Por outro lado, há que ter em conta o funcionamento das escolas que passam a integrar a rede de referência, devendo avaliar-se, convenientemente, os efeitos que daí decorrem de modo a não se transformarem em sistemas paralelos sem ligação e envolvência.

O pouco tempo decorrido desde a publicação do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, não permite, ainda, retirar conclusões definitivas sobre os seus efeitos. Contudo, a sua formulação e as práticas de alguns sectores, fazem antever a probabilidade de que ele, mais do que instrumento para práticas inovadoras, configure e legitime um retrocedimento na Educação especial.

Capucha (2008), refere que no campo das necessidades educativas especiais, funcionou no nosso país, durante algum tempo, num erro conceptual com consequências nefastas para a qualidade da resposta educativa. Tratou-se de conceber a exclusão como um problema individual homogéneo (dificuldades psicológicas ou mentais de aprendizagem), de natureza essencialista (o problema é tido como intrínseco aos alunos com NEE, em vez de ser equacionado na relação das crianças com os seus pares e com o meio escolar). As diversas dificuldades na aprendizagem eram tratadas no mesmo quadro institucional e político.

Compreende-se assim a razão porque a primeira medida da reorganização da educação especial, agora consagrada no Decreto-Lei nº 3/2008, foi a clarificação dos destinatários. Apresentam necessidades diferentes os alunos cujas dificuldades educativas derivam da diferença entre o capital social e cultural da família de origem e aquele que é requerido pela escola, por um lado, e as crianças cujas dificuldades resultam de alterações em estruturas e funções do corpo com carácter permanente, que geram desvantagens face ao contexto e ao que este oferece e exige a cada um, por outro lado, e de acordo com a DGIDC (2008),

> "Para os primeiros, a escola tem à disposição e deve mobilizar, no quadro do projecto de escola e da actividade docente de cada professor ou equipa docente, respostas que permitam superar o "handicap" sociocultural, através de medidas como os planos de recuperação, o acompanhamento individualizado, os créditos horários ou os percursos alternativos, a mediação entre a escola e a comunidade ou os CEF, todos eles orientados para o regresso ao "mainstream" escolar, quer no âmbito das vias de prosseguimento de estudos, quer nas vias profissionalizantes" (p. 7).

O princípio inclusivo que actua neste domínio é o da conjugação do desenvolvimento das capacidades dos alunos para a participação social, política, cultural e económica, com a promoção do desenvolvimento das organizações de modo a oferecer as oportunidades de que os alunos carecem.

O mesmo princípio inclusivo se aplica aos alunos com necessidades educativas de carácter permanente, com a diferença de que estes carecem de apoio específico ao longo de todo o percurso escolar.

Assim, a segunda grande medida da reorganização da educação especial, estreitamente articulada com a primeira, foi a criação do grupo de recrutamento dos docentes da educação especial, colocados nas escolas para prestar esse apoio.

Se para os primeiros deve ser suficiente uma maior qualidade nas respostas educativas e escolares, no sentido de uma maior flexibilização e diferenciação pedagógica, associadas a medidas como os percursos alternativos e os apoios individualizados, para os outros requerem-se recursos humanos e logísticos mais sofisticados e especializados. Neste sentido, o actual diploma prevê, além de outras medidas, o desenvolvimento de respostas diferenciadas, levando à criação de escolas de referência nas áreas da cegueira e baixa visão e da surdez, bem como a criação de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo ou alunos com multideficiência.

Tal implica um esforço adicional de entidades diversas, que vão das escolas e serviços da educação até às autarquias, à segurança social e às famílias, que deverá produzir um salto qualitativo de grande alcance na resposta a estas problemáticas mais específicas, aquelas que tradicionalmente tendiam a ficar para trás.

Muitas das antigas escolas especiais já optaram por encaminhar todos os seus alunos para as escolas regulares. Isso será benéfico para as crianças com NEE e para todas as outras crianças. Será importante agir com prudência, já que, como os próprios jovens o declararam colectivamente em Lisboa (Declaração de Lisboa: Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva), a inclusão na escola regular não pode representar uma diminuição da qualidade dos serviços, mas sim uma melhoria. Por isso está em curso a negociação com as entidades representativas do sector, a transição das escolas especiais para Centros de Recursos para a Inclusão, organizados em rede que permita a contratualização com as escolas de serviços especializados que a educação e a capacitação de cada um destes alunos requer, ao mesmo tempo que se assegura a aplicação útil dos recursos humanos e dos equipamentos que foram sendo treinados e criados DGIDC, (2006).

Ainda no sentido de reforçar os recursos especializados ao serviço do sistema, foi criada uma rede de escolas equipadas com Centros de Recursos TIC especializados, cuja finalidade consiste na avaliação dos alunos com NEE de carácter permanente para fins de adequação das tecnologias de apoio às suas necessidades específicas.

Por fim, no que respeita à rede de escolas e respectivos serviços de apoio, refira-se a definição de um conjunto de escolas de referência para a Intervenção Precoce onde residem os recursos humanos que permitirão à parceria formada com os serviços de saúde e de segurança social estabelecer os mecanismos que garantam universalidade na cobertura desta resposta, responsabilização institucional pela mesma, a construção de planos individuais tão precoces quanto possível e a melhoria dos processos de transição entre sistemas ao longo da vida da criança, DGIDC (2008).

Na sequência da publicação da Resolução do Conselho de Ministros nº 120/2006, de 21 de Setembro, assistimos a um novo enquadramento de deficiência integrado pela consolidação e operacionalização dos conceitos de funcionalidade e incapacidade protagonizamos pela CIF, um sistema de classificação de classificação multidimensional e interactivo que não classifica a pessoa nem estabelece categorias

diagnósticas, passando antes a interpretar as suas características, designadamente as estruturas e funções do corpo, incluindo as funções psicológicas e a interacção pessoa-meio ambiente – actividade e participação (OMS, 2001).

A aplicação da CIF como referência para avaliação dos alunos com NEE, assim como para a elaboração do Programa Educativo Individual (PEI), foi regulamentada pelo Decreto-Lei nº 3/2008 que consigna os procedimentos necessários para o processo de avaliação e intervenção pedagógica dos alunos com NEE.

A CIF introduz uma mudança radical de paradigma, do modelo puramente médico para um modelo biopsicosocial e integrado da funcionalidade e incapacidade humana. Sintetiza, assim, o modelo médico e o modelo social numa visão coerente das diferentes perspectivas de saúde: biológica, individual e social, (OMS, 2001).

A CIF define a funcionalidade e incapacidade como conceitos multidimensionais e interactivos que relacionam:

- *As Funções e Estruturas do Corpo da pessoa*;

- *A Actividade e Participação* que descreve as actividades e as tarefas que a pessoa faz e as diferentes áreas da vida nas quais participa;

- *Os Factores Ambientais* que incluem as condições do meio-ambiente que influenciam essas experiências.

Esta classificação operacionaliza o modelo biopsicosocial da incapacidade (disability), enfatizando a identificação das experiências de vida e das necessidades reais de uma pessoa, assim como, a identificação das características (físicas, sociais e atitudinais) do seu meio circundante e das condições que precisam de ser alteradas para que a funcionalidade e participação dessa pessoa possa ser optimizada. Substitui, assim, os modelos tradicionais de cariz biomédica baseados em diagnósticos de deficiências (aspectos biológicos), que ao longo dos anos foram condicionando a definição de políticas, de medidas e critérios de elegibilidade, as acções de natureza estatística, os programas e práticas interventivas.

A funcionalidade e incapacidade de uma pessoa são concebidas como uma interacção dinâmica entre os estados de saúde (doenças, perturbações, lesões, etc.) e os factores contextuais - factores ambientais e pessoais (OMS, 2001). A incapacidade não é um atributo da pessoa, mas sim um conjunto complexo de condições que resulta da interacção pessoa-meio. Neste contexto, a CIF não propõe uma definição universal do que constitui uma incapacidade nem quem deve ser considerado como tendo uma

incapacidade […], mas estabelece uma estrutura multidimensional para definir a população com incapacidades e não uma definição única e clara (Guidelines and Principles for the Development of Disability Statistics – United Nations, 2001).

Decorrente do modelo biopsicosocial, a CIF tem como princípios orientadores:

- a incapacidade não é especifica de um grupo minoritário, mas sim uma experiência humana universal;

- a incapacidade não deve ser diferenciada em função da etiologia ou de diagnósticos. Pessoas com a mesma etiologia e diagnóstico apresentam perfis muito diferentes a nível da execução das Actividades e da Participação;

- os domínios de classificação na CIF são neutros, permitindo expressar tanto os aspectos positivos como negativos do perfil funcional e de participação de uma pessoa;

- os Factores Ambientais assumem um papel crucial, como facilitadores ou barreiras, na funcionalidade e incapacidade das pessoas.

A CIF permite uma nova conceptualização das noções de saúde e incapacidade. Para uma correcta compreensão do quadro conceptual e do sistema de classificação e de codificação da CIF, quer das suas implicações politicas e sociais, importa ter bem presente qual o significado para a OMS de alguns termos e conceitos-chave, a saber:

- *Funcionalidade* - é o termo genérico para as Funções e Estruturas do Corpo, Actividades e Participação. Corresponde aos aspectos positivos da interacção entre um indivíduo (com uma condição de saúde) e os seus factores contextuais (ambientais e pessoais).

- *Incapacidade* (disability) - é o termo genérico para deficiências, limitações da actividade e restrições na participação. Corresponde aos aspectos negativos da interacção entre um indivíduo (com uma condição de saúde) e seus factores contextuais (ambientais e pessoais).

O termo incapacidade introduzido pela CIF passou a ter um significado radicalmente diferente daquele que tinha na classificação anterior de 1980, reportando-se apenas às limitações no indivíduo. Enquanto que na ICIDH, incapacidade era definida como: "*qualquer restrição ou falta (resultante de uma deficiência) da capacidade para realizar uma actividade dentro dos moldes e limites considerados normais para um ser humano"*, com a CIF, incapacidade (disability) não é jamais vista como uma mera consequência de uma deficiência (impairment, deficiency), mas sim como o resultado da interacção da pessoa com o meio-ambiente.

Na CIF, o conceito de deficiência apenas nos diz da existência ou não de uma alteração (biomédica) na estrutura ou função do corpo da pessoa, sem que daí se possa estabelecer uma relação causal para a sua funcionalidade/incapacidade.

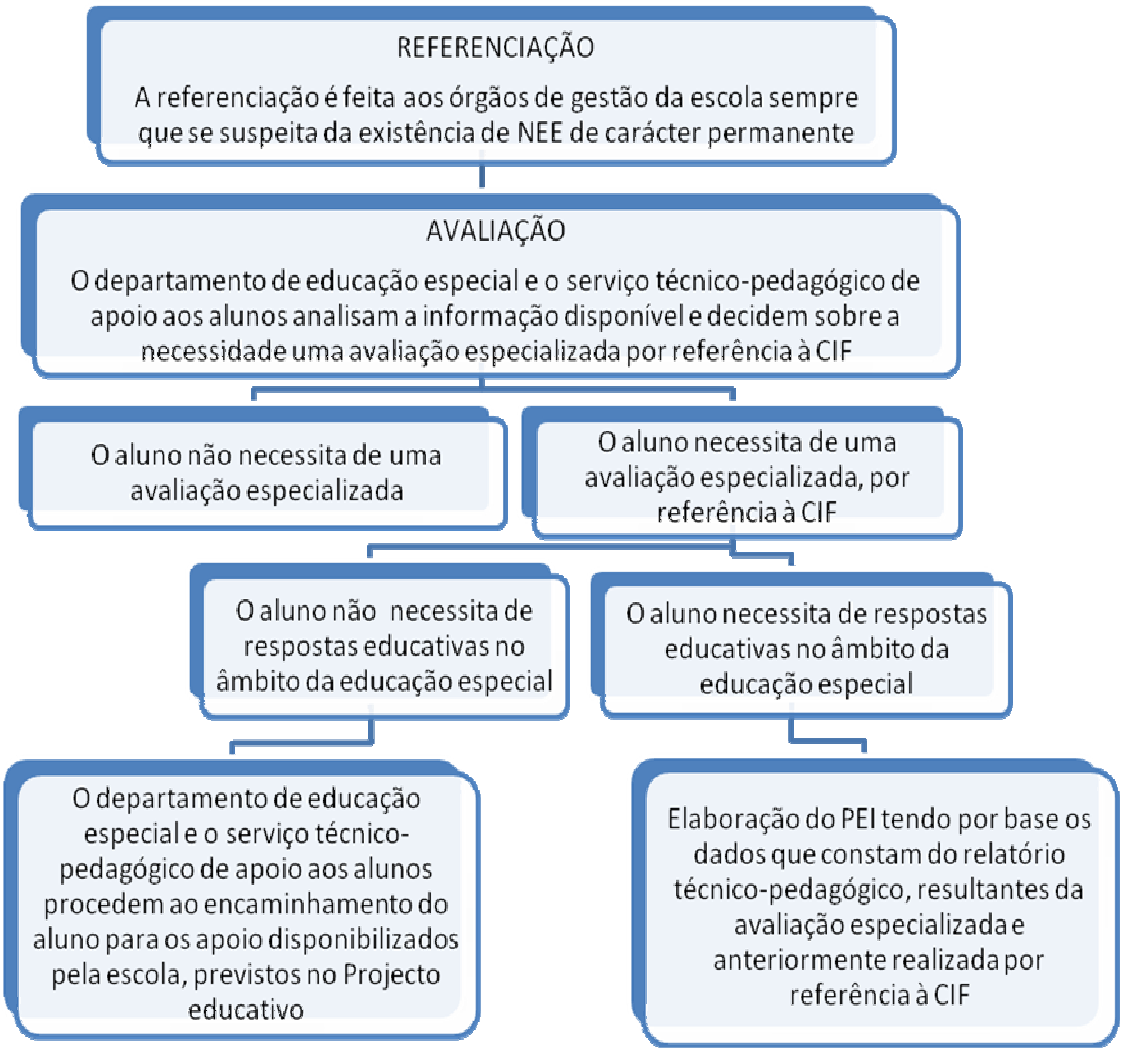
Trata-se de uma profunda mudança conceptual que tem importantes implicações políticas e sociais e que, por isso, requer que mudemos o sentido como estes termos e conceitos são usados entre nós, quer no dia-a-dia quando falamos ou escrevemos, quer na investigação e estudos científicos, nos serviços, sistemas legislativos e políticas.

Pelos seus objectivos, estrutura e modos de aplicação a CIF surge como um elemento facilitador de todo o processo de avaliação das NEE, na medida em que vai permitir, por um lado, uma linguagem unificada e padronizada, bem como uma estrutura de trabalho comum para a descrição da saúde e dos estados relacionados com a saúde e, por outro, vai contemplar uma série de componentes (*funções e estrutura do corpo, actividade e participação e factores contextuais*) que abarcam, numa perspectiva dinâmica, todas as dimensões relacionadas com as NEE (DGIDC, 2006).

O processo de avaliação das NEE decorre do processo de referenciação. Este consiste na formalização de problemas detectados e que prevêem a indicação de uma resposta educativa no âmbito da educação especial.

O processo de avaliação inclui três fases distintas que se articulam entre si de modo sequencial: a fase de recolha de informação; a fase de análise conjunta dessa informação e a fase de tomadas de decisão. A ilustração na página seguinte esquematiza todo este processo.

Ilustração 1 - Fases inerentes ao processo de referenciação e avaliação



Fonte: Adaptado de DGIDC (2008)

A referenciação pode ser da iniciativa dos pais ou encarregados de educação; dos serviços de intervenção precoce; dos docentes; dos serviços da comunidade (serviços de saúde, serviços da segurança social, serviços da educação, outros). Sendo a referenciação efectuada por algum destes serviços, a família deverá ser informada para autorizar o início do processo de avaliação.

A formalização da referenciação é feita através do preenchimento de um formulário facultado pela escola e no qual se regista o motivo da referenciação, informações sumárias sobre a criança ou jovem e se anexa toda a documentação que se considere importante para o processo de avaliação.

Após a referenciação compete ao conselho executivo desencadear os procedimentos necessários que levarão à tomada de decisão no âmbito do processo de avaliação. O conselho executivo do agrupamento de escolas ou da escola solícita ao Departamento de Educação Especial e aos serviços técnico-pedagógicos de apoio aos alunos (como sejam os serviços de psicologia da escola; os serviços de saúde; os centros de recursos especializados da comunidade), a avaliação das crianças e jovens referenciados e a elaboração do respectivo relatório técnico pedagógico (DGIDC, 2008).

Em conformidade com o modelo preconizado pela CIF, assegura-se de primordial importância a constituição de uma equipa multidisciplinar para a avaliação das necessidades específicas do aluno. Uma vez eleita a equipa, a qual inclui o encarregado de educação, a primeira fase consiste na *recolha da informação* disponível para posteriormente se decidir o que é necessário avaliar, quem vai avaliar e como se avalia.

Para efeitos da planificação do processo de recolha de informação podemos utilizar um documento de trabalho intitulado *Roteiro de Avaliação* que contempla a descrição da situação actual do aluno, bem como, a identificação dos elementos da equipa multidisciplinar que irá proceder à avaliação e, ainda, a selecção das categorias relativas a cada componente da CIF que irão ser objecto de classificação e aspectos relativos ao modo como cada elemento da equipa pluridisciplinar irá proceder à recolha da informação necessária a essa mesma classificação (DGIDC, 2008).

Relativamente à questão sobre *o que se pretende avaliar*, e uma vez que se tem por referência a CIF, torna-se evidente que essa mesma avaliação irá recair na identificação do perfil de funcionalidade do aluno relativamente *às funções e estrutura do corpo* e à *actividade e participação* e nos *factores ambientais* que poderão funcionar como barreiras ou facilitadores dessa mesma funcionalidade.

Esta fase é da maior importância, já que desta forma não se duplicará informação e ficará claro o papel de cada um neste processo.

Uma vez na posse de toda a informação, passa-se à segunda fase – *análise da informação* - em que esta deve ser sujeita a uma análise conjunta**.** A atribuição de qualificadores, utilizando a "*checklist"*, a cada uma das categorias de CIF seleccionadas, permitirá caracterizar o perfil de funcionalidade do aluno. Para além da

"*checklist"*, o relatório técnico-pedagógico deverá incluir uma síntese descritiva dos resultados da avaliação.

A atribuição dos qualificadores deverá ter por base, consoante as categorias a classificar, as etapas de desenvolvimento da criança ou jovem ou a integridade do funcionamento das funções do corpo, as competências definidas para cada ano de escolaridade e as condições ambientais consideradas mais adequadas para a funcionalidade do aluno. A atribuição dos qualificadores deve resultar do consenso entre os elementos da equipa (DGIDC, 2006).

O perfil de funcionalidade do aluno permitirá à equipa decidir da necessidade, ou não, da aplicação de medidas educativas no âmbito da educação especial e equacionar quais as medidas educativas mais adequadas a cada situação em particular. Assim chegamos à terceira fase deste processo – *a tomada de decisões* - relativamente ao perfil de funcionalidade do aluno tendo em conta actividade e participação, as funções e estruturas do corpo e a descrição dos facilitadores e barreiras que a nível dos factores ambientais influenciam essa mesma funcionalidade.

O relatório deverá ainda explicar as razões que determinam as necessidades educativas especiais e a sua tipologia, bem como as respostas e medidas educativas a adoptar no processo ensino e aprendizagem, as quais fundamentam a elaboração do Programa Educativo Individual.

3. O PAPEL DO DOCENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NEE

No âmbito do desenvolvimento de uma pedagogia orientada para a consecução dos princípios de inclusão, deverá ser dedicada especial atenção às diferenças individuais patentes nos modos com que cada aluno aborda as aprendizagens, mormente, em relação aos alunos com NEE. Assumindo-se, no ideal de construção da escola inclusiva, que esta deve atender, de modo adequado, toda e qualquer criança residente na sua área de influência, imperioso se torna, consequentemente, que cada comunidade educativa se organize de forma a poder assegurar, tanto quanto possível, uma resposta qualitativa à totalidade das crianças. Neste aspecto há, ainda que ter em conta o facto de que em cada população escolar concreta existirá, certamente, um número, mais ou menos significativo, de casos complexos em termos de perfil

educacional, os quais necessitarão de determinados procedimentos específicos a fim de que lhes seja garantida uma resposta adequada.

A natureza da diversidade dos estilos de aprendizagem dos alunos de cada escola constitui, provavelmente, o maior desafio à implementação de projectos de educação inclusiva, uma vez que é do domínio comum, especialmente, no seio da classe docente, a real dificuldade que está subjacente à gestão pedagógica das diferenças, em sala de aula, sobretudo, quando, ali, estão presentes alunos com NEE.

A acção de cada professor, afigura-se, neste aspecto, ser crucial tornando-se indispensável que a sua atitude pedagógica atribua à planificação dos processos de ensino-aprendizagem a importância estratégica que, a mesma, detém, na prossecução dos propósitos inclusivos, como propõe Wang (1998).

Infere-se, assim, que as práticas de diferenciação pedagógica e didáctica, são um recurso essencial para um atendimento eficaz de todo e qualquer aluno na sala de aula. Havendo, contudo, a consciência da extrema dificuldade de que se reveste a sua implementação, parece aconselhável que a organização e funcionamento escolares contemplem formas, meios e dinâmicas de apoiar, de maneira eficaz, cada professor titular de turma. Esses mecanismos de ajuda deverão incidir, tanto nos procedimentos de avaliação e de observação dos alunos, como na programação e execução das práticas educativas em sala de aula, sobretudo quando tal esteja contemplado nos programas educacionais individualizados dos alunos com NEE. Como advoga Correia (1997), cit in Correia (2003) é neste contexto que deve ser enquadrada, em parte, a *educação especial,* enquanto:

> "conjunto de serviços de apoio especializados destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o se potencial. Tais serviços devem efectuar-se, sempre que possível, na classe regular e devem ter por fim a prevenção, redução ou supressão da problemática do aluno, seja ela do foro mental, físico ou emocional e/ou a modificação dos ambientes de aprendizagem por forma a que ele possa receber uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades" (p. 14).

Recuperando-se, a propósito, a questão da reconceptualização de algumas expressões usualmente utilizadas no âmbito do atendimento educativo dos alunos com NEE, afigura-se ser de capital relevância, desenvolver alguma reflexão, quer sobre o significado da expressão *educação especial*, quer relativamente ao sentido da expressão *professor de educação especial*, uma e outra analisadas à luz dos princípios filosóficos subjacentes à ideia da educação inclusiva. Nesta perspectiva, é importante

atentar no modo como Carvalho (1998), descreve, conceptualmente, a expressão *educação especial*. Sobre esta questão, a autora afirma de modo muito pertinente que há um novo conceito de escola e de educação especial. A última traduz-se por meios para atender à diversidade, como, por exemplo, propostas curriculares adaptadas, a partir das que são adoptadas pela educação comum.

A ideia expressa pela autora parece, portanto, conseguir um objectivo duplo. Por um lado, manter uma expressão que se refere a uma área de trabalho que ao longo da história do atendimento educacional das crianças e jovens com necessidades educativas especiais, muito tem contribuído quer para a organização de respostas àqueles, quer para a própria evolução dos conceitos e procedimentos subjacentes. Por outro lado, parece configurar um conceito funcional susceptível de conciliar a continuidade da expressão, em causa (*educação especial)*, com as perspectivas e práticas inerentes ao desenvolvimento da escola inclusiva.

Agir de modo coordenado, em procedimentos de interacção e de colaboração, configura, em termos de síntese, o papel estratégico a desenvolver pelos professores de educação especial e do apoio educativo, no âmbito de uma escola inclusiva (Wang, 1988). Esta linha de orientação parece deter uma importância capital, no contexto da educação inclusiva, na justa medida em que a mesma, não estará, assim, sujeita a pressões personalizadas de um ou outro professor de apoio, que decorrentes de atitudes e de práticas alicerçadas, por vezes, em perspectivas não intrinsecamente inclusivas, poderiam, de alguma maneira produzirem constrangimentos inibidores nos procedimentos autenticamente inclusivos.

Actualmente, a função dos profissionais que prestam apoio aos professores titulares de turma, é crucial, como preconiza Correia (2003) ao referir que "*numa escola inclusiva o papel dos apoios educativos é fundamental uma vez que irá permitir que o objecto das planificações individualizadas seja alcança"* (p. 29).

Fica, assim, realçado o contributo que, entre outros profissionais, está cometido aos professores de apoio educativo, nomeadamente, na tarefa de colaborar para a criação e desenvolvimento de respostas às necessidades específicas e individuais dos alunos com NEE.

No contexto em análise - e tendo em conta a actual realidade que, neste campo, caracteriza a situação portuguesa - afigura-se, importante, numa perspectiva funcional, diferenciar o papel do *professor de apoio*, do papel do *professor de educação especial*.

Para estabelecer esta diferenciação, recorre-se, em concreto, ao contributo abordado por Correia (2003), por se afigurar que está expresso de forma adequada à realidade antes referida. Assim, no que concerne ao professor de apoio, o autor, em causa, refere o seguinte:

> "Este deve possuir habilitação própria, cujas funções devem ser paralelas às suas áreas fortes de docência, ou seja, se por exemplo, a área forte do professor, for a língua portuguesa, então ele será determinante na consecução dos objectivos globais e específicos referentes à leitura e à escrita, contidos nas programações individualizadas elaboradas para os alunos com NEE" (p. 29).

Esta concepção de professor de apoio parece permitir entrever que, no caso do primeiro ciclo, este profissional poderá intervir em qualquer área curricular uma vez que a sua formação de base é dirigida, precisamente, para a globalidade do programa do ciclo em questão. Em relação à figura e acção do professor de educação especial, o mesmo autor - partindo de uma chamada de atenção prévia para a conveniência de se não confundir o papel deste com o do professor de apoio - esclarece que se trata de um "*técnico especializado, cujas funções são cada vez mais de consultoria e menos de apoio directo, que se enquadra na componente educacional dos serviços de educação especial*" (Correia,2003, p.37).

Tanto no caso do professor de educação especial como no caso do professor de apoio parece ser de prevenir que certas práticas mais ou menos tradicionais funcionem como constrangimento ao desenvolvimento da pedagogia para a inclusão. Por isso, há necessidade de defender que nos contextos escolares, os professores de educação especial "*não sejam considerados como especialistas a quem compete solucionar todas as dificuldades experimentadas pelos professores de ensino regular"* (Porter, 1997, p. 41). A este propósito, e a fim de melhor precisar o sentido operativo que deve presidir à acção destes técnicos, julgamos de oportuna relevância recuperar o que sobre a matéria em análise aconselham S. Stainback e W. StainbacK (1999).

Assim, estes autores consideram que as atitudes e os procedimentos dos profissionais de educação especial e do apoio educativo se podem classificar de formas *de apoio* ou de formas de *não apoio*. Em relação às primeiras, ou seja *formas de apoio,* referem o seguinte:

- Ajudar os alunos e as suas famílias a tornarem real a sua própria ideia de uma vida digna;

- Atender as necessidades de apoio identificadas pelos alunos, pelas famílias e por outros membros da equipa educativa e intervir em função de tal;

- Disponibilizar e modificar recursos de modo a que seja possível incluir os alunos na vida escolar quotidiana e de forma a que as equipas possam trabalhar e aprender juntas;

- Recordar que os alunos são os actores principais e que os membros da equipa educativa são os actores secundários;

- Valorizar os esforços dos colegas;

- Desenhar métodos curriculares e docentes que ajudem os alunos a desenvolver uma aprendizagem activa;

- Desenhar métodos curriculares e docentes que ajudem o professor a incluir de maneira eficaz o aluno;

- Desenhar métodos curriculares e docentes que promovam a interdependência positiva entre os alunos da classe;

- Facilitar informação construtiva sobre os efeitos das acções dos demais elementos da equipa que se traduzam em interacções mais eficazes entre os agentes educativos e, em última análise, na melhoria das aprendizagens do aluno;

- Facilitar a informação necessária, mas não excessiva e estar à disposição para o que for necessário, mas não em excesso.

No que concerne a acções tidas como *não de apoio* apresentam-se, seguidamente algumas das que S. Stainback e W. Stainback elencaram, as quais, pelo seu teor se consideram oportunas, tendo-se em conta algumas práticas vigentes entre nós:

- Levar a cabo uma observação na turma e, de seguida, redigir umas notas, deixá-las na mesa do professor de turma, sem dar oportunidade a um diálogo sobre a acção futura;

- Expressar opiniões, conselhos e recomendações e ir-se embora sem dialogar sobre os mesmos;

- Solicitar uma reunião com o professor de turma, durante as horas lectivas, sem prévia negociação;

- Apresentar ao professor de turma uma lista de actividades para serem incluídas nas aulas do mesmo dia;

- Impor ao professor de turma e à família o que têm de fazer;

- Disponibilizar um ficheiro de recursos quando é solicitada colaboração para a resolução de um problema;

- Sugerir actividades que contrariem as planificações da turma;

- Proporcionar mais apoio do que o necessário.

Da análise desta perspectiva sobressai a ideia de que, provavelmente, haverá razões concretas para se pensar que um número significativo das práticas habituais, no contexto do apoio a alunos com necessidades educativas, deverá ser alvo de profunda reflexão. Efectivamente, e por aquilo que empiricamente se conhece - algumas das práticas em questão parecem incorrer, de maneira exacta, no tipo das que S. Stainback e W. Stainback caracterizam, precisamente, como procedimentos de *não apoio*.

Face à importância fulcral que a matéria detém no contexto da educação inclusiva entende-se relevante aprofundar a natureza das estratégias de intervenção cometidas ao professor de educação especial bem como à forma como este se articula, funcionalmente, com os professores titulares de turma. Neste contexto, e antes de mais, julga-se ser de considerar um e outros como recursos fundamentais na construção dos caminhos da escola inclusiva. Contudo, e com idêntica convicção, se deverá assumir que aquela ideia só é, naturalmente verdadeira, se as referidas estratégias de intervenção se pautarem pelos princípios inerentes à implementação de ambientes de aprendizagem legitimamente inclusivos.

Como sabemos, o professor de educação especial, é um técnico especializado, cujas funções são cada vez mais de consultoria e menos de apoio directo, que se enquadra na componente educacional dos serviços de educação especial.

Os serviços de educação especializados, consubstanciam-se na escola, na figura do professor de educação especial que, "*hoje em dia, deve prestar um apoio muito mais indirecto (de consultoria a professores e pais, de cooperação no ensino...) do que directo quando se trata de responder com eficácia às necessidades dos alunos com NEE*" (Correia, 2003, p.37).

As funções destes técnicos de educação passam, ainda, pelo planeamento e desenvolvimento programáticos; implementação do programa; serviços de avaliação e de orientação; acções de supervisão; comunicação e coordenação e ensino directo com os alunos.

Segundo Correia (2003), o professor de educação especial, deve tentar:

> "Modificar (adequar) o currículo comum para facilitar a aprendizagem da criança com NEE;
> Propor ajuda suplementar e serviços de que o aluno necessite para ter sucesso na sala de aula e fora dela;
> Alterar as avaliações para que o aluno possa vir a mostrar o que aprendeu;
> Estar ao corrente de outros aspectos do ensino individualizado que possam responder às necessidades do aluno" (p.37).

Em relação ao desempenho profissional, na opinião do mesmo autor acima referido, o professor de educação especial deve:

> "Colaborar com o professor da turma (ensino em cooperação);
> Efectuar trabalho de consultoria (a professores, pais, outros profissionais de educação);
> Fazer planificações em conjunto com professores de turma;
> Trabalhar directamente com o aluno com NEE (sala de aula ou sala de apoio a tempo parcial, se determinado no PEI do aluno)" (p.37).

À medida que os alunos com e sem NEE, realizam aprendizagens em conjunto, em classes regulares, torna-se cada vez mais estreita a necessidade de redefinir os diversos papeis e responsabilidades de todos os envolvidos na educação. Na perspectiva de Kronberg (2003),

> "Os professores de educação especial que prestam serviços a alunos com NEE em classes de ensino regular muitas vezes não se sentem seguros quanto à atitude a tomar em determinadas situações, nomeadamente sobre se podem ou devem dar uma aula para toda a classe, responder a questões levantadas num debate a decorrer na aula, disciplinar alunos sem NEE, ou corrigir trabalhos realizados em casa" (p.50).

Para que, estes docentes se sintam realizados nas escolas onde desempenham funções, segundo Kronberg (2003), devem tentar ao máximo:

> "Familiarizarem-se com os currículos e rotinas típicas de uma classe de ensino regular;
> Como membros de uma equipa, colaborarem com os professores do ensino regular na planificação e implementação de currículos, estratégias e actividades destinadas a todos os alunos, particularmente aos alunos com NEE;
> Promoverem, entre os alunos da classe, a compreensão do que constitui a inclusão, assim como transmitirem informações acerca dos procedimentos correntes, no que respeita ao trabalho e à comunicação com os alunos que apresentam NEE;
> Organizarem o programa educativo para alunos com NEE, ao responsabilizarem-se por coordenar a implementação dos objectivos definidos para estes, identificar adaptações curriculares e institucionais, traçar planos comportamentais e comunicar com os técnicos apropriados e com os membros da família;
> Prestarem a informação necessária sobre alunos específicos aos membros da equipa de trabalho apropriados" (p.51).

Os docentes de educação especial são recursos humanos, que ajudam grandemente na obtenção destes princípios nas escolas inclusivas mas, na opinião de Porter (1997),

> "não devem ser considerados como especialistas a quem compete solucionar todas as dificuldades experimentadas professores de ensino regular. Em vez disso, devem ser considerados como pessoas que podem ajudar o professor a encontrar soluções operacionais pelos para os problemas que surgem na sala de aula" (p.41).

Podemos elencar como funções do professor de educação especial as propostas pelo Ministério da Educação/DEB (1998):

Com os órgãos de gestão e coordenação da escola e de agrupamento de escolas

> "Colaborar na sensibilização e dinamização da comunidade educativa para o direito que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais têm de frequentar o ensino regular, devendo para tal, no período das matrículas ou no início de cada ano lectivo, organizar e participar em sessões de informação aos pais e encarregados de educação para, em conjunto, reflectirem sobre o direito de todos os alunos a uma educação inclusiva e sobre as vantagens da presença num mesmo contexto educativo de crianças e jovens diferentes, para construção de uma sociedade tolerante e solidária;
> Participar na elaboração (ou no seu reajustamento quando for caso disso) do projecto educativo da escola e na elaboração do plano de actividades dele decorrente colaborando na identificação das necessidades e nas propostas de solução, nomeadamente no que diz respeito aos Apoios educativos a disponibilizar aos alunos com necessidades educativas especiais;
> Colaborar na organização das estruturas que funcionam ao nível da escola e de agrupamento de escolas e para todos os alunos, como apoio às aprendizagens (a título de exemplo: centro de recursos, biblioteca, sala de informática, clubes de leitura e escrita, etc.). Partindo do princípio que se podem criar meios para apoiar as aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais de que beneficiarão, naturalmente, todos os alunos e, como tal, surgem como recursos disponibilizados ao nível da escola e para todos;
> Identificar conjuntamente com os restantes órgãos de gestão pedagógica, as soluções e recursos humanos e técnicos necessários à criação, na escola, das condições ambientais e pedagógicas que permitam a humanização do contexto escolar e efectiva promoção de igualdade de oportunidades;
> Colaborar na organização no processo do apoio dos alunos com necessidades educativas especiais de educação nomeadamente identificando, articuladamente, com os restantes professores e directores de turma, as áreas de desenvolvimento e de aprendizagem que, em cada aluno, se manifestem com maior fragilidade quer, ainda, a natureza e mobilidades de apoio susceptíveis de alterar ou diminuir as dificuldades inicialmente detectadas;
> Colaborar na articulação de todos os serviços e entidades que intervém no processo de apoio dos alunos;
> Colaborar na articulação de todos os serviços e entidades que intervém no processo de apoio aos alunos."

Com os Docentes das turmas que têm alunos com necessidades educativas especiais:

> "Apoiar o(s) docente(s) na diversificação das práticas pedagógicas e no desenvolvimento de metodologias e estratégias que facilitem a gestão de grupos, nomeadamente: estratégias de diferenciação pedagógica, dinâmica de grupos, trabalho colaborativo, tutória pedagógica, trabalho de projecto;
> Colaborar com o(s) docente (s) na planificação do trabalho a realizar com o grupo turma tendo em conta os percursos individuais dos alunos;

Colaborar na organização curricular nomeadamente apoiando o(s) docente (s) na organização do currículo com a flexibilidade necessária às características do grupo turma tendo em consideração a sua diversidade;

Colaborar com o(s) docente (s) da turma na construção e avaliação de programas individualizados;
Colaborar e participar no trabalho com pais e encarregados de educação."

Com os Auxiliares de acção educativa

"Enquadrar o auxiliar de acção educativa no trabalho a desenvolver com a turma em que existem alunos com necessidades educativas especiais;
Ajudar a compreender as necessidades pedagógicas, técnicas e sociais dos alunos com necessidades educativas especiais;
Explicar o trabalho a desenvolver com os alunos com necessidades educativas especiais, definir e clarificar as tarefas a desenvolver pelo auxiliar de acção educativa de acordo com a planificação pedagógica definida pelo professor da turma;
Implicar o auxiliar de acção educativa no trabalho de planificação e avaliação que se vai desenvolvendo de modo a que lhe seja possível sentir-se envolvido e comprometido com o desenvolvimento do trabalho de apoio educativo dos alunos com NEE."

Com os Alunos

"O apoio deve ser, preferencialmente, assumido pelo (s) docente (s) da turma (s) sempre que se esteja em presença de especificidades culturais, de ritmos de trabalho diversos ou de alunos que exijam flexibilidade curricular e metodologias de pedagogia diferenciada;
Em situações em que o professor da turma considere necessário, nomeadamente nos casos em que, para o acesso ao currículo, se necessita de introduzir técnicas ou linguagens alternativas ou ainda, equipamento específico, como é designadamente o caso dos alunos com deficiência visual, auditiva, motora ou multideficiência, o docente de apoio educativo poderá apoiar directamente o aluno. O apoio deve, nestas situações, ser realizado durante um período de tempo previamente concertado entre os dois docentes e inserido na dinâmica da turma;
No caso de alunos com dificuldades transitórias nas aprendizagens instrumentais de leitura, escrita ou cálculo, pode ser benéfico dispensar-lhe um apoio complementar intensivo, designadamente, para além do tempo lectivo, para que mais rapidamente possam aceder à generalidade dos conteúdos curriculares;
No entanto os apoios fora da sala serão sempre de carácter excepcional devendo apenas ser utilizados depois de esgotadas todas as outras situações" (p.15-17).

Segundo Fonseca (1997), para a Educação Especial devem ser recrutados os professores e os técnicos mais competentes científica e pedagogicamente, na medida em que lhes vão ser exigidas capacidades para dar resposta a complexas necessidades, nomeadamente as seguintes: diagnóstico, planeamento curricular, metodologia pedagógica, competência técnica na utilização de vários processos de informação, administração, envolvimento pessoal e tolerância, relações públicas a fim de trabalhar em grupo com autoridades, serviços e atendimento aos pais.

O Despacho Conjunto nº 198/99, de 3 de Março, define o regime jurídico da formação especializada dos professores do ensino básico e secundário, prevê para a educação especial que o docente deve desenvolver as competências de:

- Análise crítica
- Competências de intervenção
- Competências de formação, de supervisão e de avaliação
- Competências de consultoria

Nesta perspectiva, o referido despacho define que o professor de educação especial "*actua como um consultor de apoio junto do professor da classe regular, junto dos elementos que constituem a equipa multidisciplinar, junto dos pais e outros; é também responsável por cooperar no desenvolvimento de estratégias e actividades que apoiem a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na classe regular*" (Wang, 1997).

Neste contexto, Ana Gortázar (1995), inscreve as funções do professor de educação especial em três níveis, conforme se pode ver na tabela seguinte:

Tabela 1 - Funções e processo de tomada de decisões por parte dos professores de educação especial/apoio e da equipa de programação educacional individualizada.

Nível	Funções Tomada de decisões Informação
Escola	▪ Participação na elaboração do projecto educativo ▪ Detecção de necessidades de formação ▪ Coordenação de acções de formação ▪ Articulação com outros técnicos especializados
Aula	▪ Elaboração conjunta do projecto curricular de turma ▪ Elaboração conjunta de adaptações curriculares ▪ Disponibilização de materiais didácticos
Aluno	▪ Identificação de necessidades educativas especiais ▪ Prestação integrada de apoio ▪ Observação dos progressos ▪ Avaliação dos efeitos das adaptações curriculares ▪ Articulação com a família

(Adaptado de Gortázar, 1995, p. 331)

O professor de ensino regular é considerado também um recurso importante no ensino destes alunos. Isto implica que os docentes se actualizem quer no que diz respeito a conhecimentos e competências que já possuem ou que possam adquirir. De acordo com Martins (1991), citado por Carvalho & 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)

Nas escolas deve existir colaboração entre os professores substituindo a competição e o isolamento. Devem ajudar-se mutuamente criando um ambiente escolar enriquecedor, vendo-se a si próprios e aos colegas como solucionadores dos problemas, formando assim, verdadeiras equipas de resolução dos mesmos.

Nesta perspectiva, parafraseando Guerra, (2000),

> "A actividade que se realiza na escola não obedece a leis. Em primeiro lugar, porque trabalha com "materiais" extraordinariamente instáveis e complexos: sentimentos, emoções, valores, expectativas, concepções, crenças, ideias, atitudes... Em segundo lugar, porque as pessoas são imprevisíveis uma vez que cada uma é absolutamente irrepetível. Em terceiro lugar, porque se trabalha em grupos que têm uma configuração original e diversificada" (p. 35).

A colaboração é uma componente essencial para que se processe a inclusão, podendo definir-se como sinónimo de trabalho conjunto entre dois ou mais professores, em parceria se for necessário com outros agentes educativos, no sentido de dar resposta aos problemas educacionais que se colocam no dia a dia da escola. Ressalta nesta definição, a importância de como trabalhar juntos, em vez do que fazer juntos. É importante que os elementos envolvidos na colaboração sintam que a sua contribuição é válida e que pressupõe o atingir de objectivos pré determinados (Correia, 1997).

Há no entanto um conjunto de características que devem ser consideradas para que a colaboração se processe com sucesso. O esquema a seguir apresentado dá-nos conta dessas características.

Ilustração 2 - Características da Colaboração



Fonte: Modelo adaptado de Cook & Friend (1993), cit in Correia (1997)

Todas elas são necessárias para que se crie um ambiente propício ao ensino--aprendizagem, tendo por base um sistema inclusivo.

A colaboração deve ser voluntária, responsabilizar os agentes educativos quanto às decisões a tomar e aos objectivos a atingir, exigindo deles partilha de ideias, confiança, respeito e, se os recursos forem escassos ou inexistentes, o atendimento ao aluno com NEE, será de todo eficaz.

No meio de todas estas funções, o professor de educação especial, deve como prioridade, segundo Sanches (1996), "*ser um elemento da Educação Especial, deve ter junto dos restantes professores um papel essencialmente pedagógico e não servir de substituto do psicólogo ou do assistente social*" (p. 68).

Parafraseando Sanches (1996), o docente de educação especial, na sua dinâmica na escola, no domínio do seu território educativo, começa por iniciar a sua intervenção,

> "Por uma caracterização da comunidade educativa a que pertence o aluno e uma caracterização do processo de desenvolvimento desse mesmo aluno nos aspectos sociais e familiares, médicos, psicológicos e escolares. Possuidores deste conhecimento, aquando das reuniões com os professores do aluno, há a necessidade de usar um discurso pedagógico-educativo para comunicar objectivamente e de acordo com aquela realidade as áreas fortes, as áreas fracas, as necessidades, as possibilidades e as expectativas daquele aluno [...]. o trabalho para a turma tem de ser concebido para aquele grupo que integra aquele aluno e não para aquele aluno daquele grupo" (p.69).

O professor de educação especial, deve ajustar o acto pedagógico, tendo presente a crença de que «a necessidade cria o engenho», e assumir um papel dinâmico e activo junto da equipa de intervenção.

Neste sentido, os professores de educação especial devem, familiarizar-se com os currículos e rotinas típicas de uma classe do ensino regular.

Como membros de uma equipa, colaborarem com os professores do ensino regular na planificação e implementação de currículos, estratégias e actividades destinados a todos os alunos, em especial aos que possuem NEE. No contexto das classes de ensino regular, estes docentes, devem estar disponíveis para a prestação de serviços generalizados a todos os alunos e individualmente aos alunos com NEE. Promover entre os alunos da turma a compreensão do que é a inclusão e, transmitir informações acerca dos procedimentos a ter com os alunos com NEE. Organizarem o programa educativo para os alunos com NEE ao responsabilizar-se por coordenar a implementação dos objectivos definidos para estes, identificar adaptações curriculares

e instrumentais, traçar planos comportamentais e comunicar com os técnicos apropriados e com os membros da sua família. Por fim, devem prestar informação necessária sobre alunos específicos aos membros da equipa de trabalho apropriados (Kronberg, 2003).

Na sequência da publicação do Decreto-Lei nº 3/2008, assistimos a um novo enquadramento do papel do professor de educação especial que se situa no processo de adequação do Currículo Nacional às necessidades educativas especiais evidenciadas pelos alunos, e sobretudo no que se refere às adequações de carácter mais profundo. O papel do docente de educação especial assume uma particular importância uma vez que este tem como principal função, no âmbito do agrupamento de escolas a que pertence, participar na organização, gestão e implementação de recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino e de aprendizagem de crianças e jovens com NEE de carácter prolongado (DGIGC, 2006).

Queremos poder dizer que, a maior parte dos alunos com NEE, ultrapassa as suas dificuldades com uma actuação empenhada e oportuna de todos os docentes incluindo os de educação especial. Citando Alper et al., (1995), in Nielsen (1999),

> "o professor da classe regular terá de alterar as estratégias a que recorre, bem como o ritmo de ensino, os conteúdos do curso e os métodos de avaliação, de forma a dar resposta às necessidades especiais de aprendizagem do aluno. Os professores na área da educação especial podem orientar os professores das classes regulares, no que diz respeito a estratégias a usar com os alunos com necessidades educativas especiais" (p. 19).

Referenciando Rodrigues (2001), é muito difícil pensar numa perspectiva de escola inclusiva sem que todos os professores, e não só os especializados em educação especial, desenvolvam uma competência suficiente para ensinar todos os alunos. Acresce que, a formação em educação especial, mantém uma relação estreita com as atitudes ante a diversidade dos discentes.

No seu papel como docente, o professor de educação especial não deve esquecer as expressões que salientam que, *para ser professor, também é preciso ter as mãos purificadas. A toda a hora temos de tocar em flores* (Gama, 1996, p.16), e que, *a arte de ensinar consiste, fundamentalmente, em determinar a relação mais adequada entre modos de acesso à aprendizagem do aluno e formas de intervenção que lhe correspondem* (Ribeiro, 1989, p.86).

Em suma, todos os profissionais em educação, sabem que, uma pequena dose de amor, de paciência e compreensão para com as crianças com ou sem NEE, pode representar muito, na prevenção e no tratamento de qualquer problema de aprendizagem. Seguindo a linha de pensamento, González (2003),

> “o professor de educação especial servirá de intermediário entre as famílias, alunos e profissionais e será da sua responsabilidade a sensibiização dos diversos intervenientes sobre a inclusão, preparando-os para identificar as suas capacidades e desenvolver as suas aptidões e, assim, construir um circulo de apoio para resolver os possíveis problemas e fazer um acompanhamento da situação” (p.68).

A Lei de Bases do Sistema Educativo, determina no seu artigo 33.º-1 que,

> “adquirem qualificação para a docência em educação especial os educadores e 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 escolas superiores que disponham de recursos próprios nesse domínio.”

Ao professor de educação especial cabe uma função de grande relevo no âmbito das relações com o professor titular de turma, a escola, com os elementos da equipa multidisciplinar e com a família (Bandera, 1988 cit in Jiménez, 1997).

O docente de educação especial aparece como uma pessoa que deve dinamizar na escola todo o processo de inclusão. Para tal, não deve apenas relacionar-se com os professores, mas estar presente nas reuniões de docentes, de anos em que haja alunos com NEE, e participar nas reuniões de núcleo de apoios educativos e de pais/encarregados de educação.

Em todo o processo de adequação do Currículo Nacional às necessidades educativas especiais evidenciadas pelos alunos, e sobretudo no que se refere às adequações de carácter mais profundo, o papel do docente de educação especial assume uma particular importância uma vez que este tem como principal função, no âmbito do agrupamento de escolas a que pertence, participar na organização, gestão e implementação de recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino e de aprendizagem de crianças e jovens com NEE de carácter permanente (DGIDC, 2006).

A sua acção deverá assim ser encarada numa perspectiva transversal, abarcando os vários níveis de educação e ensino, integradora das aprendizagens e conhecimentos dos alunos nos diferentes contextos educativos. Neste sentido, encontrar-se-á numa posição privilegiada para, em função da especificidade de cada

situação, participar activamente no processo de identificação e implementação de respostas educativas diferenciadas em contextos integrados e promissores de uma efectiva aprendizagem e participação de todos os alunos.

Salienta-se a relevância de pertencer ao elenco das secções educativas e contribuir com a sua experiência e conhecimentos para a elaboração dos projectos educativos de escola e curriculares, para que sejam contemplados os alunos com NEE.

Sendo assim, o professor de educação especial no seu desempenho profissional, deve evidenciar traços na sua personalidade para a educação de crianças e jovens com NEE, de amor, aceitação, flexibilidade, criatividade, senso de humor, paciência, senso prático, autoconfiança e responsabilidade próprias das competências inerentes à formação académica adquirida e à experiência do seu quotidiano.

CAPÍTULO III – PERSPECTIVAS DOS DOCENTES DO 1º CICLO NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NEE

1. A ESCOLA COMO COMUNIDADE EDUCATIVA

A Constituição da República Portuguesa (CRP) consagra um modelo descentralizado de administração pública e confere à sociedade civil um relevo primordial no âmbito da participação dos interessados na gestão dos serviços prestados pelo Estado, tornando-os serviços de proximidade às populações e apontando para a desburocratização da administração pública.

Nesta ordem de ideias, a Escola já não é a organização burocrática e centralizada referida no anterior modelo, fechada em fronteiras físicas, pelo que a sua direcção se desloca do centro para a(s) periferia(s), ou seja, para a comunidade em que se insere, passando o poder de direcção a residir nessa comunidade.

A LBSE acolhe, assim, os princípios fundamentais sobre a organização do Estado e a estruturação da Administração Pública, prevendo uma nova ideia de escola (LBSE, Artigos 43º- 46º), partindo do postulado de que a comunidade educativa deixa de ser restrita (como se passava no modelo de Escola Serviço local do Estado), para passar a uma comunidade educativa ampla (Formosinho, 1988), isto é, um conceito de comunidade educativa que inclui os membros e os clientes imediatos (alunos e pais) e mediatos da escola (comunidade profissional servida e comunidade local).

O paradigma de escola como comunidade educativa implica, no plano da prestação de responsabilidades que estas se prestem, em primeiro lugar à comunidade educativa e, em segundo lugar, à administração do Estado, aos órgãos da administração desconcentrada, vulgo, administração regional e, também aos serviços de Inspecção. Mas o objecto desta prestação de contas deixa de ser o da observância das fidelidades normativas para se centrar numa prestação de contas do tipo democrático, no sentido de que o que está em causa é a justificação dos meios usados em função dos resultados obtidos, pelo que a verificação da legalidade desses meios já não é por si só suficiente. O desígnio e o desiderato dos fins a atingir, segundo a LBSE é o sucesso educativo dos alunos.

Aqui chegados é possível retirar consequências sobre o tipo de relações que os membros da comunidade educativa têm com a escola e qual a influência que exercem

no âmbito organizacional, consoante o paradigma de escola considerado for a Escola serviço local do Estado ou no paradigma de Escola Comunidade Educativa. Como nota Formosinho (1989), trata-se no fundo de saber se essa relação é de beneficiário ou de cliente: se os que são directa ou indirectamente servidos pela organização têm nela alguma influência são clientes; se não a têm são meros beneficiários. Pode haver assim utilizadores beneficiários e utilizadores clientes.

No âmbito da escola serviço do Estado, portanto, como se viu, serviço periférico da Administração Central, numa lógica de administração centralizada e desconcentrada, a escola restringe-se à comunidade escolar, aos membros da escola (professores, funcionários e alunos). Estes membros vivem no interior da fronteira física do estabelecimento de ensino, actuam no seu interior, sendo a fronteira que os separa do meio uma fronteira simultaneamente física e legal, pois devem escrupulosa obediência funcional e disciplinar ao Estado – os dois primeiros elementos referidos estão sujeitos ao cumprimento dos deveres estabelecidos para os funcionários e agentes do Estado.

Acerca do peso das normas de organização burocrática e do próprio peso da máquina administrativa da administração educativa sobre os professores e as escolas, são elucidativos os depoimentos de Ministros da Educação do período da Reforma do Sistema Educativo emergente da aprovação da LBSE. Em entrevista concedida ao Jornal da Educação (1985), o então Ministro da Educação João de Deus Pinheiro interrogava-se acerca do que significava uma "administração altamente centralizada como a nossa" (…) afirmando: […] as escolas são quase sufocadas por circulares perfeitamente acessórias, as quais chegam às escolas dizendo,

> "faça-se assim…", independentemente do tipo de escola, se está numa zona rural ou numa zona urbana, se tem muitos ou poucos alunos, se tem muitos professores profissionalizados ou efectivos, se é uma escola com instalações recentes, se tem gimnodesportivo … Isto é um sistema que, enquanto for gerido a nível central, não vemos possibilidade de reformar" (Lima, 2002).

O seu sucessor, Roberto Carneiro (em entrevista concedida ao Expresso em Dezembro de 1987), apresentava as linhas de força para a reforma da administração da educação, declarando,

> "É preciso inverter a lógica do sistema. O nosso objectivo chama-se autonomia da escola. A escola deve ser um centro vivo, um organismo vivo, pelo que quando falo de autonomia falo de muito mais do que autonomia universitária. A escola do ensino básico e secundário, por exemplo, tem de ter uma vivência própria, o seu projecto, a capacidade para o realizar com responsabilidade. E tem de ser avaliada pelos seus

> méritos ou deméritos em função dos projectos. Terá de haver um quadro normativo geral – não estamos a falar de independência das escolas …- regras gerais e critérios de fundo, para que cada escola seja capaz de dizer como quer realizar os seus objectivos, e como vai gerir os meios que possui (humanos, orçamentais, institucionais). É necessário como que resgatar a escola da pressão burocrática e administrativa a que tem sido submetida. O Ministério da Educação não pode ser o ministério que emite circulares. Nem o processo educativo se pode reduzir ao mero cumprimento das circulares, dos despachos e das normas".

Daqui se entender que o alargamento do conceito de comunidade escolar a elementos situados fora dessa fronteira legal de sujeição ao Estado é incompatível com o paradigma de Escola serviço do Estado dado que tais elementos ficavam fora do controle directo dos normativos e do poder burocrático exercido no quadro de uma administração directa periférica do Estado. Nestas condições, alunos, pais e profissionais ou agentes de ensino (docentes e pessoal não docente) são meros beneficiários dos bens educativos que a Escola como serviço do Estado oferece. Diferentemente se passam estas relações no âmbito do paradigma de Escola Comunidade Educativa.

A Comunidade Educativa é também a comunidade escolar, ou seja, esta integra-se naquela, passando o conceito alargado a integrar quer os utilizadores da escola como também o público dessa escola.

Formosinho (1989), faz aqui uma distinção importante de planos ao considerar que fazem parte da comunidade educativa nuclear os membros – professores, funcionários e alunos – e os utilizadores actuais – os alunos e as suas famílias. Fazem parte da comunidade educativa ampla os utilizadores futuros (comunidade profissional servida, isto é, as organizações económicas e sociais que podem vir a utilizar como empregados os jovens profissionalmente preparados.

No âmbito do paradigma de Escola Comunidade Educativa, em que a Escola se encontra dentro de um modelo descentralizado de administração pública, a escola está em parte sob a administração do Estado e em parte sob a administração da comunidade educativa. A comunidade escolar transforma-se em comunidade educativa, pois passa a incluir os utilizadores dos serviços de educação e estende-se ao público, ou seja, a comunidade local, o meio onde a escola se insere (art. 43º, n.º 2 LBSE).

Esta relação com a escola implica a participação de todos os elementos na direcção da escola, deixando a escola de ser dirigida, exclusivamente, pelo Estado. Tal enquadramento só se torna possível à luz de um princípio de democracia

representativa descentralizada no qual é lançado à sociedade civil um desafio cívico de participação activa de todos os cidadãos na gestão da administração pública, princípio que constitui um dos fundamentos e valores constitucionais, consagrados na actual CRP.

Na concepção de escola como comunidade educativa entende-se assim que a relação de beneficiário é incompatível com a filosofia de participação e promove-se uma relação de cliente, isto é, uma relação que permite a certos elementos influenciar as decisões da escola.

2. A INFLUÊNCIA DA ATITUDE DO PROFESSOR NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NEE

Na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na Escola regular é reconhecido que um factor que interfere de forma decisiva consiste na atitude dos professores perante a integração, e no empenhamento com que procuram resolver os problemas que se colocam e ultrapassar os obstáculos que se levantam (Guia de Leitura do Decreto-Lei nº 319/91).

Este aspecto é particularmente relevante no processo de *inclusão*, uma vez que os professores têm de aceitar novas responsabilidades, direccionando a sua acção para áreas diferentes, muitas vezes sentidas como ameaçadoras. Os professores, situando-se na mediação entre normativos legais e as práticas escolares, são actores privilegiados, dependendo em grande medida das suas atitudes e crenças, o sucesso ou insucesso da *inclusão*.

Numerosas investigações mostram que os professores do ensino regular se percepcionam como não estando preparados para ensinar crianças com dificuldades, referindo baixa percepção de auto-eficácia a nível pessoal e de ensino e considerando ineficazes as adaptações educativas e curriculares na sala de aula, ao invés dos professores de educação especial, que têm uma visão mais positiva da inclusão, acontecendo sensivelmente o mesmo com os professores de educação regular na situação de turmas inclusivas (Minke *et al*, 1996).

Nos EUA, Scruggs (1996) realizou uma revisão de 28 investigações efectuadas entre 1958 e 1995 e globalmente encontrou os seguintes resultados: dois terços dos professores de ensino regular apoiam o conceito de integração/inclusão, e uma pequena maioria está disposta a incluir alunos com NEE nas suas aulas, dependendo

as respostas, do tipo de dificuldades e do grau de responsabilidade que é pedido ao professor. No entanto, cerca de metade dos professores sente que a *integração/inclusão* pode trazer alguns benefícios, mas apenas um terço ou menos dos professores acredita que tem tempo suficiente, competência, formação ou recursos necessários para a *integração/inclusão*.

Diversos autores têm evidenciado (ex. Kauffman, 1995) na literatura que as atitudes e crenças são conceitos muitas vezes utilizados em associação com outros termos como valores, julgamentos, opiniões, ideologias, percepções e orientações. Embora assumindo que existem diferenças específicas entre eles vamos considerá-los tendo em conta sobretudo os seus aspectos em comum.

Scruggs & Mastropieri (1996) cit in Zigmond (1996), referem que as reformas educativas iniciadas "contra" os professores, apesar da sua "boa vontade", têm geralmente resultados desastrosos. Os professores, em geral reconhecem os "direitos dos alunos", mas a percepção da sua incapacidade em lidar com problemáticas que se lhes afiguram, provavelmente incompreensíveis, apresenta-se como um obstáculo incontornável.

Reconhece-se assim que apesar da *integração/inclusão* poder ser imposta por lei, o modo como o professor lida com as necessidades dos seus alunos pode ser uma variável muito mais influente para o êxito da integração do que qualquer estratégia administrativa ou curricular (Verdugo, 1994), assumindo-se também que a organização e gestão da sala de aula se baseia em grande parte nas crenças e percepções do professor, sendo pois este considerado como o elemento "chave" em qualquer mudança que possa ocorrer (Speece & Keogh, 1996).

Embora o conceito de atitude seja de difícil definição e estudo, considera-se que é um factor que influencia grandemente a prática educativa e deste modo, os aspectos relativos ao estudo das atitudes têm assumido particular relevância pelo que, ultimamente, têm sido objecto de variadas investigações (Ritter, 1989, Semmel, Abernathy, Butera & Lesar, 1991; Bender, Vail & Scott, 1995; Minke *et al.*, 1996; Scruggs, & Mastropieri, 1996; Vaughn, et al., 1996; Villa, Thouisand & Nevin, 1996, Wood, 1998).

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. Parece ser assim uma ideia ou tendência para responder perante determinadas situações. O termo atitude evoca uma linguagem comum, uma maneira de sentir e de uma certa forma, uma opinião assumida em determinadas circunstâncias (Lima, 1993).

Triandis (1971) cit. in Verdugo et al. (1995) apresenta-nos uma definição de atitude que engloba as suas diferentes componentes descrevendo-a como "*uma ideia carregada de emoção que predispõe a um conjunto de acções face a um determinado tipo de situações sociais".* Nesta definição encontram-se as três componentes da atitude: a ideia-componente cognitiva; a emoção-componente afectiva; a predisposição para a acção - componente comportamental. Mais especificamente considera-se que:

- A componente cognitiva refere-se ao conjunto de pensamentos, ideias, crenças, opiniões ou percepções acerca do objecto, que se encontram representadas na memória dos indivíduos e onde é possível distinguir antecedentes e consequentes cognitivos.

- A componente afectiva relaciona-se com as emoções e sentimentos na presença de um objecto e que levam o sujeito a aproximar-se (se positivos) ou a afastar-se (se negativos). Está ligada às necessidades e motivações.

- A componente comportamental traduz-se nas reacções de um sujeito relativamente ao objecto da atitude (Verdugo et al., 1995). Pajares (1992, cit. in Malouf & Schiller,1995), numa revisão da literatura acerca das atitudes dos professores, conclui que as atitudes e crenças dos professores parecem estar relacionadas com o conhecimento, embora diversos autores estejam em desacordo acerca da relação exacta entre eles. Existe no entanto o consenso de que as atitudes estão mais fortemente relacionadas com aspectos afectivos e avaliativos, do que com aspectos cognitivos, funcionando para os sujeitos como "verdades" inquestionáveis, sendo por isso consideradas uma tendência relativamente estável.

Podem ser perspectivadas como um sistema de avaliações positivas ou negativas, permitindo predizer a reacção do sujeito em condições conhecidas.

Embora se fale de estabilidade é necessário contudo relativizar esta característica, visto que a atitude é susceptível de mudança, denotando-se no entanto, frequentemente, resistências. As atitudes formam-se cedo no indivíduo e desenvolvem-se, gradualmente, pela experiência e pela aprendizagem, sendo frequentemente a

consequência de interacções ou de experiências anteriores. As atitudes e as crenças exprimem percepções e pensamentos e funcionam como filtros na interpretação da realidade, podendo influenciar comportamentos (Malouf & Schiller, 1995).

Tendo em conta a importância atribuída às atitudes dos professores para o sucesso da inclusão, os estudos acerca desta problemática, representam uma percentagem substancial no corpo das investigações sobre a escola inclusiva. Da mesma forma, alguns investigadores consideram que as inovações educacionais a introduzir no sistema educativo deveriam ser seleccionadas em função da sua adequação aos valores e percepções dos professores (Malouf & Schiller, 1995), uma vez que os dados da investigação sugerem uma considerável correlação existente entre as atitudes dos professores e as práticas educativas em relação aos alunos com necessidades educativas especiais.

A aplicação dos resultados da investigação à prática educativa abrange um processo complexo, estando em jogo vários factores que funcionam com moderadores da aplicação à prática educativa dos conhecimentos da investigação. Malouf & Schiller (1995), baseados em estudos que relacionam o conhecimento da investigação e o conhecimento da prática, concluíram que são as crenças e as atitudes dos professores a par de dois outros factores – o conhecimento e aprendizagem do professor e os factores contextuais - que condicionam todo esse processo.

No entanto, temos assistido a reformas políticas que frequentemente são levadas a cabo sem ter em conta o papel do professor nos processos de mudança. Contudo quando se pretende uma mudança mas práticas, os professores têm de ter a ocasião de exprimir as suas convicções sobre si próprios como professores, sobre os seus alunos e sobre as suas práticas; só com base nas suas narrativas se podem planificar mudanças que assumem mais facilmente significado, principalmente se partirem da análise concreta dos contextos específicos das turmas e das escolas (Ware, 1995).

Os estudos que têm como objectivo avaliar as atitudes dos professores, tentam identificar as variáveis que influenciam essas atitudes. Os aspectos mais referidos na literatura dizem sobretudo respeito às atitudes gerais face à inclusão educativa, o tipo de estratégias instrucionais aplicadas na sala de aula e a percepção do sentido de eficácia pessoal. O uso de estratégias e adaptações instrucionais adequadas aos alunos com problemas escolares está associado ao sentido de eficácia do professor.

Bender *et al.* (1995), avaliando as atitudes dos professores a nível do sentido de eficácia e a nível da inclusão, concluíram que os professores com atitudes mais positivas são os que usam estratégias instrucionais mais adequadas (e com mais frequência) do que os que têm atitudes menos positivas.

O sentido de eficácia do professor é um constructo psicológico baseado no quadro da teoria cognitiva da aprendizagem social de Bandura (1997), cit. in Lopes, (1990), que os investigadores entendem contribuir de modo importante para a percepção que o professor tem da sua prática e da realização dos seus alunos.

Bandura sugere que a motivação é afectada pela expectativa de resultados, ou seja a crença de que determinados comportamentos conduzam a determinados resultados, e pela expectativa da eficácia pessoal, ou seja, a crença na sua competência para executar os comportamentos conducentes à obtenção desses resultados (Tsui, 1995). Segundo Bandura (1997), cit. in Lopes, (1990)) as expectativas de eficácia pessoal e de resultados diferenciam-se na medida em que os indivíduos podem acreditar que determinada acção produzirá determinados resultados, mas se tiverem dúvidas acerca da sua capacidade para realizar as actividades necessárias para chegar a esse resultado, tal crença não terá influência no comportamento.

Baseado nesta teoria, Ashton (1985) cit. in Lopes (1990), desenvolve um modelo em que o sentido de eficácia do professor é conceptualizado em termos de duas dimensões: eficácia de ensino ou de resultados, que se refere à expectativa do professor de que o seu comportamento conduza a determinados resultados ou seja, que poderá produzir determinados efeitos nas aprendizagens dos alunos, independentemente dos obstáculos; eficácia pessoal que se refere ao sentido pessoal de eficácia, enquanto professor, ou seja, à crença na capacidade de efectuar um determinado tipo de comportamentos.

O sentido de eficácia do professor refere-se, então, à extensão em que o professor acredita que tem capacidade para influenciar a realização dos alunos (Ashton, 1985, cit. in Lopes, 1999).

3. AS PERCEPÇÕES DO PROFESSOR DO 1º CICLO SOBRE OS ALUNOS COM NEE

Com o paradigma, emergente, da escola inclusiva, os professores do 1.º ciclo, enfrentam situações que, certamente, implicam mudanças a todos os níveis, sobretudo nas práticas educativas. Encontramo-nos perante uma concepção de escola, que reflecte as preocupações sociais pelo bem-estar, pela qualidade de vida de todos os cidadãos.

Para a construção de uma escola inclusiva com eficácia, o docente do 1.º ciclo, terá 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 (Alvarez, 1987), como podemos verificar ao analisar o modelo de mudança profissional a seguir apresentado.

Ilustração 3 - Modelo de Mudança Profissional.



Fonte: Adaptado de Guskey (1986)

Aceitar o desenvolvimento profissional como um caminho definido da formação de professores é perspectivá-lo como orientação para uma acção e um saber específicos, numa lógica profissionalizante e orientada para o desempenho (Roldão, 2001).

Salientamos o facto de os professores do ensino regular nem sempre estarem devidamente identificados para desenvolver as competências inerentes ao atendimento dos alunos com NEE. A este propósito o nível de formação dos professores do ensino regular no âmbito das NEE permanecem exíguas, decorrentes da não integração de áreas de educação especial nos curriculos de formação. Esta é uma preocupação justificada dos países da União Europeia em introduzirem alterações nos planos de estudos dos cursos de formação inicial de professores, sem contudo desconceituarem a formação especializada (Gaspar, 1990; Hélios, 1990; Comissão das Comunidades Europeias, 1992 cit in Ferreira, 1996).

Segundo Nóvoa (1997), cit. In Belmonte (2007),

> “ A formação deve estimular uma perspectiva critico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (pag. 25).

O Warnock Report (1978), alude à necessidade de conhecimentos sobre os serviços de apoio existentes ao dispor do professor, em relação a estratégias e competências de observação das aprendizagens e do comportamento dos alunos, sobre factores que afectam o desenvolvimento e progresso do acto educativo e identificação de NEE. Refere ainda a reflexão sobre alterações nas instituições escolares e, a necessidade de formação em termos de organização das aulas, do currículo e dos métodos de ensino como aspectos a contemplar.

Relembrando a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), a qual destaca a necessidade de cursos de iniciação para o ensino, fomentando-se assim, atitudes positivas face à deficiência, apelando a competências relativas a um ensino de qualidade, incluindo necessidades especiais de avaliação, conteúdos sobre adaptação curricular, utilização de tecnologia de apoio e métodos de ensino individualizado capazes de responder a um largo espectro de capacidades.

Os docentes de hoje, entendem na sua maioria que, dada a dimensão da procura e a limitação dos recursos disponíveis, a resposta para as necessidades de educação e instrução da maioria das pessoas deficientes não pode ser dada em escolas e centros de educação especial (Unesco, 1998). Por isso, e como consequência, as estratégias a seguir, irão envolver, alterações, tanto nas escolas

especiais como nas escolas regulares, e na formação dos professores como anteriormente foi referido.

Para que se criem com eficácia condições de aprendizagem nestas instituições, Hegarty (1990), cit. in Ainscow (1998), defende que, *as escolas regulares, têm de desenvolver formas de organização e de ensino que constituam uma resposta mais diversificada às necessidades dos alunos; por seu lado, as escolas especiais existentes deverão desenvolver uma postura mais voltada para o exterior e assumir papeis significativamente diferentes* (p.16).

Apercebemo-nos que, a maior parte dos docentes do 1.º ciclo pretende, actualmente, considerando um conjunto de dados que os preocupam, evitar ao máximo um ensino segregado e isolado das crianças com NEE, em prol de um ensino interactivo, agradável, salutar e eficaz.

Este desafio é enorme, dado que os profissionais de educação 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). Ainda segundo este investigador, todo o educador comprometido com a filosofia da inclusão, deve estar:

Mais interessado naquilo que o aluno deseja aprender do que em rótulos sobre ele;

Respeitar o potencial de cada aluno e aceitar todos os estudantes igualmente;

Adoptar uma abordagem que propicie ajuda na solução de problemas e dificuldades;

Estimular os educandos a direccionarem a sua aprendizagem de modo a aumentar a sua autoconfiança, a participar mais plenamente na sociedade, a desenvolver as suas áreas fortes e a desafiar a sociedade para a mudança;

Acreditar nos alunos e na sua capacidade de aprender;

Conhecer o aluno e aumentar a sua autoconfiança;

Acreditar que os objectivos podem ser estabelecidos e que, para os atingir, pequenos passos podem ser úteis;

Defender o princípio de que todas as pessoas devem ser incluídas em escolas comuns da comunidade;

Estar preparado para indicar os recursos humanos e materiais adequados a cada necessidade dos alunos, tais como: serviços de apoio educativo, auxiliares de acção educativa, técnicos especializados, material didáctico, equipamentos, etc. a fim de incluir todos os alunos;

Saber que, nos programas de alfabetização, os seguintes métodos são eficientes: redacção de experiências com linguagem, histórias e outros textos sobre temas que o aluno conhece; alfabetização assistida por computador; material disponível no quotidiano do público; leitura assistida ou pareada, usando livros convencionais e livros falados; debate após actividade extra-classe; colecção de histórias de vida dos próprios alunos; colagem com recortes de revistas, entre outros;

Fornecer informações sobre recursos externos à escola e mediar a conexão com pessoas e entidades que possam ajudar o aluno na comunidade;

Estimular outras pessoas importantes na vida do aluno a envolverem-se com o processo educativo;

Ser flexível nos métodos de avaliação, pois sabe que os testes, provas e exames, provocam medo e ansiedade nos alunos;

Utilizar as experiências de vida do próprio aluno como factor motivador da aprendizagem dele;

Indagar primeiro o aluno deficiente se ele quer partilhar dados sobre a sua deficiência e só em caso afirmativo passar essa informação para outras pessoas;

Ser um bom ouvinte para que os alunos possam falar sobre a realidade da vida que levam;

Adoptar a abordagem centrada no aluno e ajudar os estudantes a desenvolverem habilidades no processo de mudança da sociedade.

Segundo a opinião de vários investigadores, é necessário que a criança com NEE, se sinta num ambiente de aprendizagem acolhedor e seguro, onde se possa entregar à descoberta e participação nas vertentes cognitiva cultural e social, com a ajuda sobretudo dos educadores e professores os quais devem, como vimos nas referências anteriores estar atentos.

Fazer avançar esta prática, conduz a certas dificuldades quer a nível individual, quer a nível organizacional. Várias formas de turbulência surgem, à medida que se introduzem alterações no *status quo*. Podem tomar diversas formas, envolvendo dimensões organizacionais, psicológicas, técnicas e micropolíticas. Neste sentido, "*a*

turbulência pode ser vista como uma indicação útil de que as escolas estão a mudar" (Ainscow, 1997, p.23).

A questão central para as escolas regulares, é saber gerir a heterogeneidade e promover a igualdade de oportunidades de sucesso de todos os alunos, num clima de escola para todos. Para isso, é necessário estar atento às diferenças. Diferenciar o ensino, organizando actividades e interacções, para que cada aluno, seja cada vez mais defrontado com situações didácticas enriquecedoras, tendo em conta as suas necessidades e características pessoais.

A interacção positiva entre crianças com e sem NEE, em classes regulares, depende também e grandemente das atitudes dos professores e da sua capacidade para promover um ambiente educativo salutar e harmonioso. Na opinião de Nielsen, (1999),

> "Uma forma de o conseguir reside no recurso à aprendizagem cooperativa, propiciadora de interacções em pequenos grupos. Um ambiente de apoio e interajuda é conseguido quando todos cooperam para atingir objectivos de grupo e quando todos se preocupam, em primeiro lugar, com o sucesso do grupo como um todo. Quando trabalham de forma cooperativa, os alunos tendem a mostrar um maior reconhecimento e a encorajar e apoiar os alunos com NEE. Estas experiências positivas proporcionam a todos os envolvidos uma oportunidade de crescimento social e emocional" (p.25).

O desafio da construção de escola inclusiva com sucesso 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, 1997, p.63).

Segundo Correia & Martins (2000), num modelo de escola inclusiva, implementado em escolas regulares, espera-se que, as crianças se desenvolvam segundo os seus próprios ritmos de aprendizagem, pelo que,

> "os grupos de trabalho devem ser flexíveis e as estratégias e o material usado devem ser, sempre que possível, concretos e estimulantes. Por outro lado, para além das actividades de sala de aula, devem ser proporcionadas aos alunos, sempre que possível, actividades que se desenrolem em ambiente fora da classe regular" (p.67).

Como é do conhecimento geral, os professores, desempenham um papel crucial no que respeita à inserção física, académica e social dos alunos com necessidades educativas especiais na escola regular. Por isso, "*sensibilizar os alunos sobre os tipos de diferenças que existem entre as crianças, incluindo os que apresentam NEE, é um dos aspectos no qual o professor se deverá empenhar* "(Correia & Martins, 2000, p. 59).

Face à inclusão em escolas regulares, tais atitudes, na perspectiva dos autores supracitados, contribuíram para a manutenção de uma escola melhor e mais solidária, no sentido de, promover o desenvolvimento de atitudes mais positivas perante as crianças com NEE, tendendo a desencadear amizades mais duradouras e sinceras, solidificando princípios, morais e éticos que, criem uma maior sensibilidade perante as necessidades dos outros

O progresso relacionado com a inclusão em escolas regulares, não se pode considerar apenas como fruto do esforço individual, dos docentes, ou atitudes positivas do conjunto da comunidade educativa de uma escola, mas também, "*pela expressão da confluência de um amplo conjunto de condições que tornam possível que a imensa maioria dos alunos que têm problemas graves de aprendizagem encontrem uma resposta educativa satisfatória nas escolas regulare"* (Rodrigues, 2001, p.100).

Segundo o mesmo autor, também os valores e atitudes dos cidadãos ante as estratégias inclusivas em escolas regulares, são ainda factores importantes no processo de transformação da educação, assim como, os valores cívicos dominantes podem contribuir com sucesso para a integração escolar dos alunos com NEE, podendo prolongar-se mais tarde, na integração social e laboral destes alunos.

Segundo Fonseca, (1989, 1998,1999,2001), cit. in Fonseca & Cruz, (2002),

> "colocar crianças e jovens com NEE, em escolas ou classes regulares não basta, é preciso em primeiro lugar negociar constantemente com os pais, que buscam naturalmente a melhor qualidade de ensino para os seus filhos, e negociar com todos os recursos humanos da escola, pois vai ser necessário implementar modificações na gestão, na organização, no equipamento, nos suplementos multi-terapêuticos, e sobretudo, nas atitudes. Promover a escola inclusiva é uma tarefa duma equipa multidisciplinar, que deve adoptar estratégias, [...] e, planos educacionais individualizados (PEIs), transpondo para a sala de aula regular programas inovadores, desde a modificação do comportamento, à psicomotricidade e relaxação, ao enriquecimento linguístico ou cognitivo" (p.19).

Em suma, e citando Fonseca (1989, 1999), cit. In Fonseca & Cruz, (2002), reflexão dos docentes do 1.º ciclo em relação ao desafio da construção de uma escola

inclusiva com eficácia em escolas regulares, deve ir ao encontro de uma sociedade mais solidária, coesa, integradora e plural, onde a integração escolar seja uma componente principal ao lado de outras, consubstanciando o exercício do direito a ser diferente, mas não longe da vista e do coração de todos, de forma partilhada e efectivamente participada.

Sendo assim, falar de inclusão em escolas regulares deverá ser sinónimo de, pedagogias centradas na expressão múltipla das culturas de cada um, interculturalidade, espaço de intercomunicação e desvelamento das bases simbólicas do pensamento das crianças e de edificação de protocolos de reconhecimento mútuo e de elaboração das bases de interpretação crítica, onde se constituam equipas promotoras de aprendizagem pela descoberta e intercâmbio de saberes. Fazer a inclusão atendendo todos os alunos com NEE, em classes regulares, com o apoio de serviços especializados e educacionais apropriados, com o objectivo de conseguir uma escola para todos em cooperação, é a intenção de qualquer docente, e de outros especialistas do foro educativo.

PARTE II: FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA

1. AMOSTRA

Uma amostra consiste num "determinado número de sujeitos de uma população definida como representativos dessa população" (Borg & Gall,1996: 240). Segundo estes autores, torna-se importante definir a faixa da população que constituirá a amostra do estudo.

A amostra deste estudo é constituída por 13 professores (19 alunos portadores de NEE), de um universo de 14 (21 alunos portadores de NEE) que exercem funções no Agrupamento de Manoel de Oliveira, no 1.º Ciclo e têm nas suas salas alunos portadores de NEE. O processo para se chegar à definição da amostra designa-se amostragem (Almeida e Freire, 1997). No presente estudo, recorreu-se a um processo de amostragem por conveniência, não se tratando de uma amostra aleatória e representativa da população.

O Agrupamento Vertical Manoel de Oliveira, que estamos a abordar, foi criado em 2003, é uma instituição de ensino público, da educação pré-escolar ao 9º ano de escolaridade, pertencente ao Concelho e Distrito do Porto. A sua sede encontra-se na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos EB2,3 Manoel de Oliveira, englobando a Escola Básica do 1º Ciclo EB1 Fonte da Moura, o Jardim-de-Infância JI da Rua de Angola, a Escola Básica do 1º Ciclo EB1/JI António Aroso, todas na freguesia de Aldoar, mas também a EB1/JI Vilarinha, da freguesia de Ramalde e a EB1 Ponte, da freguesia de Lordelo do Ouro. No 1º Ciclo do Ensino Básico leccionam 37 professores.

2. PROCEDIMENTOS

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 (Borg & Gall, 1996). Cada um destes momentos, por sua vez, tem como caracterizadores actos e estratégias que os especificam e que importa referir.

Após planificação global e fundamentação teórica, seguiu-se a pesquisa empírica que contemplou as seguintes fases:

Elaboração do questionário – Na concepção deste instrumento de pesquisa, tivemos como primeira preocupação definir exactamente a informação que queríamos obter sobre as práticas inclusivas em escolas do 1º ciclo e, através dele, conseguir dados relevantes, fiáveis e válidos sobre esta problemática. O questionário foi construído com base no problema levantado, procurando responder aos objectivos propostos e confirmar ou infirmar as hipóteses por nós levantadas.

Foram ensaiadas várias tentativas para a formulação das questões de forma a reduzir ao máximo o factor ambiguidade e obter o maior grau possível de precisão, para que os sujeitos a quem se dirigia, neste caso os docentes do 1º Ciclo, com alunos portadores de NEE, do Agrupamento Vertical Manoel de Oliveira, compreendessem exactamente o que lhes era questionado.

Preparação da recolha de dados - Após elaboração de uma versão final do questionário, foi formalizado o pedido ao Presidente do Agrupamento para a sua aplicação aos professores do 1º Ciclo com alunos portadores de NEE, garantindo confidencialidade e anonimato. Entregou-se para o efeito, uma declaração passada pela Secretaria da Universidade Portucalense, a solicitar autorização para a recolha de dados, à qual se anexou um exemplar do inquérito, vindo logo a seguir a ser deferido o nosso pedido.

Recolha de dados – Para recolha sistematizada dos dados foram distribuídos 14 questionários a 14 professores, concebidos de forma a permitirem ser caracterizados dois alunos, de forma autónoma, por cada questionário. Só um inquérito não foi recebido, pelo que a amostra efectiva é constituída por 13 professores e 19 alunos. A recolha de dados decorreu durante o mês de Março de 2008, sendo que alguns dos professores optaram pelo preenchimento e entrega de imediato, enquanto outros optaram por entrega posterior, após prazo de uma semana. É importante referir que todos os docentes aceitaram colaborar no preenchimento do questionário.

Análise de dados – Os dados foram inseridos e tratados com recurso ao programa de tratamento estatístico de dados SPSS (Versão 16.0), por ser vocacionado para tratamento de dados na área das Ciências Humanas. A análise de dados apresenta um cariz descritivo e qualitativo, tendo em vista o "Estudo de Caso" do Agrupamento Manoel de Oliveira. Após tratamento estatístico de dados seguiu-se a fase referente à sua análise, sendo os resultados sintetizados no modelo analítico-

-descritivo na forma de tabelas/gráficos, procedendo-se a um breve comentário para cada um deles.

De seguida apresentaremos o instrumento de recolha de dados atrás referido.

3. INSTRUMENTOS

O objectivo do questionário foi o de obter informação tendo em conta o objecto de estudo do presente trabalho. O questionário é constituído por questões abertas e questões fechadas, distribuídas por diferentes áreas temáticas, nomeadamente: "caracterização do aluno"; "caracterização da escola"; "caracterização do professor"; "caracterização da turma"; "impacto de inclusão de alunos com NEE nos comportamentos dos professores".

Ao nível da "caracterização do aluno com NEE" o questionário integra elementos de caracterização socio-demográfica, assim como caracterização da NEE. Na "caracterização da escola" o questionário integra itens relativos a aspectos funcionais e estruturais da escola, assim como a sua envolvente sócio-educativa. Na "caracterização do professor" integram-se factores socio-demográficos e profissionais. Na "caracterização da turma" são abordadas questões como o número de alunos e tipologia da turma, assim como a sua caracterização global em termos de problemáticas. Finalmente, na área do "impacto de inclusão de alunos com NEE nos comportamentos dos professores", são colocadas algumas questões relativas à perspectiva dos professores de ensino regular acerca da inclusão de alunos com NEE. Em anexo remete-se o questionário utilizado.

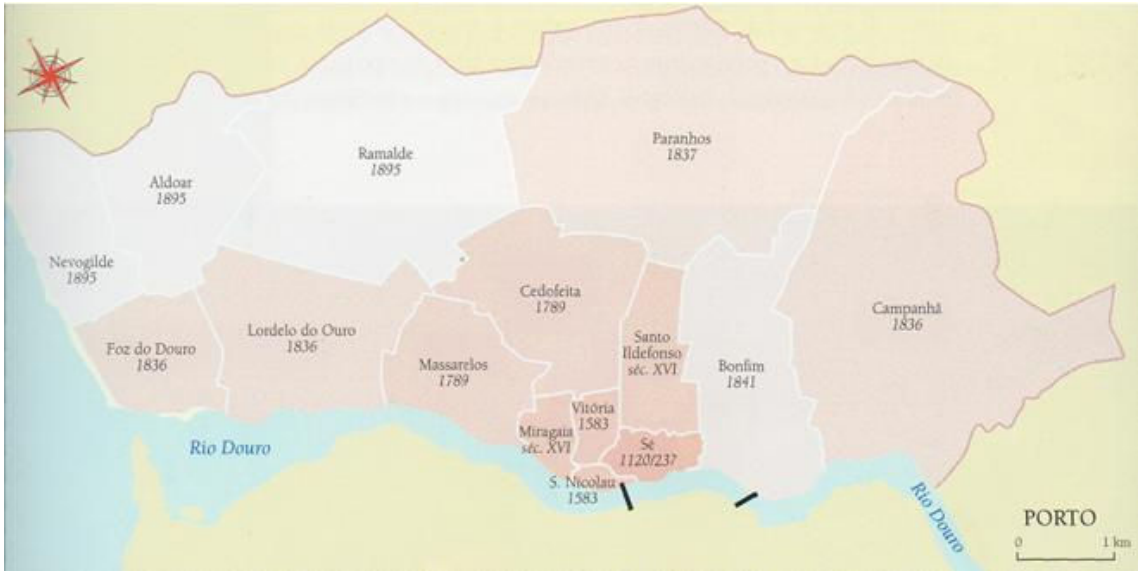
4. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

4.1. CONTEXTO DEMOGRÁFICO

A inícios do séc. XX, o Porto é uma cidade industrial, formada a partir de uma tradição artesanal e, sobretudo, de um centro financeiro. As pequenas oficinas prosperaram por todo o lado, mas são as fábricas e as manchas extensivas das "ilhas" (solução talvez inspirada em formas antigas de construções de pequenas habitações, em banda, dando para estreitos corredores que enchem o interior dos quarteirões), de Cedofeita, Santo Ildefonso, Bonfim e Campanhã, que levam a cidade a estender-se por entre quintas, casas e hortas.

Da paisagem urbana do Porto ressaltam as suas colinas, onde se rasgam variadas torres graníticas de igrejas. Também pode ser observado o grande contraste urbanístico entre as zonas da Ribeira, Centro Histórico e o resto da cidade, que até 1538 tinha apenas uma freguesia, a da Sé (1120/23), tendo sido, a partir desta data desdobrada nas freguesias de S. Nicolau (1583), Vitória (1583) e Miragaia (1583).

Ilustração 4 - Mapa das freguesias do Porto



Fonte: Porto Monumental e Artístico – Património da Humanidade, 2001

Com os tempos modernos, a cidade cresceu com a actividade económica nacional e outras freguesias foram-se-lhe juntando, até atingir as actuais quinze freguesias: Santo Ildefonso (1634), Cedofeita (1789), Massarelos (1789), Campanhã (1836), Lordelo do Ouro (1836), Foz do Douro (1836), Paranhos (1837), Bonfim (1841), Aldoar (1895), Nevogilde (1895) e Ramalde (1895). Foi um processo lento, através dos séculos, acompanhado pelo crescimento da cidade e da sua expansão até às zonas mais rurais. (Cabeças e Ara, 2001, p. 24)

Desde a década de 80, aquando dos Censos realizados em 1981 (327 mil habitantes), que a cidade do Porto tem registado uma descida constante no seu nível populacional. Os últimos censos realizados em 2001, registaram aproximadamente 263 mil habitantes, sendo que, de acordo com as últimas estimativas resultantes de contagens do Instituto Nacional de Estatística (INE), a população residente no Porto em finais de 2005 seria de 233 mil habitantes, conforme se pode verificar na tabela seguinte (Gabinete de Estudos e Planeamento da CMP, 2007).

Tabela 2: Seguimento demográfico da população residente na cidade do Porto, por grandes grupos etários, entre 1990 e 2005

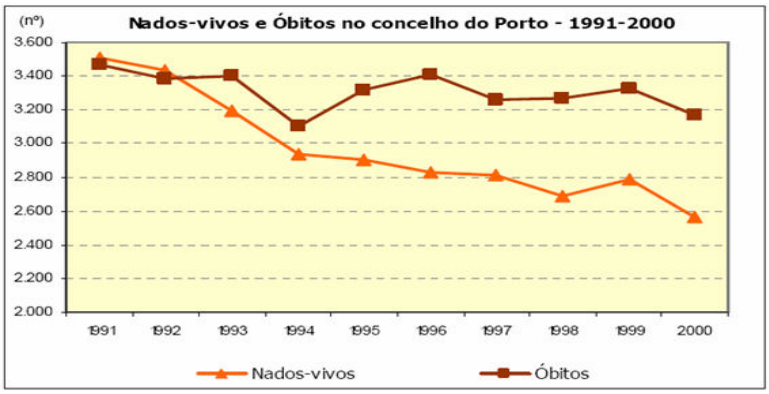
Idades em 31.XII.2000	População Residente em 31.XII.2000 (Censos 2001)	Óbitos no quiquénio 2001/2005	População Estimada em 31.XII.2005 (seg. Crescimento natural)	Saldo migratório quinquenal 2001/2005	Taxa de crescimento migratório quinquenal (%)	Estimativa População em 31.XII.2005 (INE)	Variação (%) da população residente entre 2001/2005 (por gerações)	Idades em 31.XII.2005
(Nados vivos de 2001/2005)	*11.368*	*64*						
Menos de 10 anos	21.929	30	*33.202*	*-2.331*	*-7,00%*	*30.871*	*-7,28%*	Menos de 15 anos
10 a 20 anos	29.502	68	29.434	-3.858	-13,08%	25.576	-13,31%	15 a 25 anos
20 a 60 anos	145.591	2.557	143.034	-13.045	-8,96%	129.989	-10,72%	25 a 65 anos
De 60 ou + anos	66.332	12.507	53.825	-6.796	-10,24%	47.029	-29,10%	De 65 ou + anos
TOTAL	**263.354**	**15.227**	**259.495**	**-26.030**		**233.465**		**TOTAL**

Idades em 31.XII.1990	População Residente em 31.XII.1990 (Censos 1991)	Óbitos no decénio 1991/2000	População Estimada em 31.XII.2000 (seg. Crescimento natural)	Saldo migratório decenal 1991/2000	Taxa de crescimento migratório decenal (%)	Estimativa População em 31.XII.2000 (INE)	Variação (%) da população residente entre 1991/2000 (por gerações)	Idades em 31.XII.2000
(Nados vivos de 1996/2000)	*13.671*	*95*	*13.576*	*-3.109*	*-22,74%*	*10.466*	*-23,44%*	Menos de 5 anos
(Nados vivos de 1991/95)	*15.982*	*219*						
Menos de 10 anos	30.913	132	*46.544*	*-5.580*	*-11,90%*	*40.964*	*-12,65%*	5 a 20 anos
10 a 20 anos	46.163	381	45.782	-6.081	-13,17%	39.701	-14,00%	20 a 30 anos
20 a 60 anos	163.138	6.936	156.201	-19.683	-12,07%	136.518	-16,32%	30 a 70 anos
De 60 ou + anos	62.427	25.336	37.091	-1.387	-2,22%	35.704	-42,81%	De 70 ou + anos
TOTAL	**302.641**	**33.100**	**299.194**	**-35.840**	**-9,39%**	**263.354**		**TOTAL**

Fonte: INE, Censos 1991 e 2001; CMP/GEP

Esta tendência é marcada por dois fenómenos que actuam de modo conjugado, sendo estes, o declínio progressivo da população residente e o seu acentuado envelhecimento, tendência que resulta dos fortes fluxos migratórios para os concelhos contíguos e a quebra da natalidade, como se pode observar no gráfico seguinte:

Gráfico 1 - Nados-vivos e óbitos no concelho do Porto 1991-2000

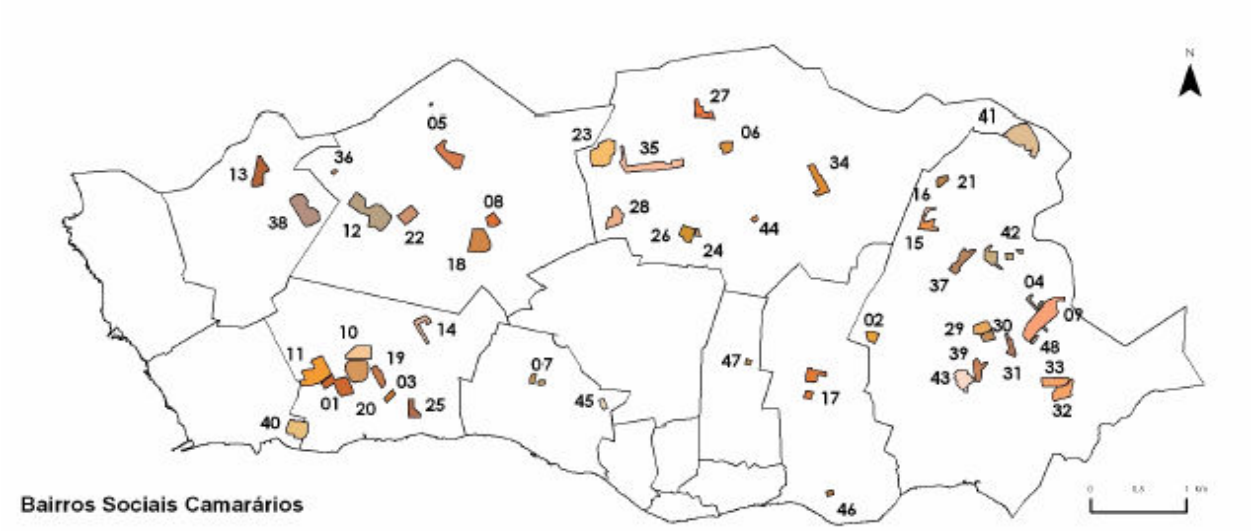


Fonte: INE, Censos 1991 e 2001; CMP/GEP

No Porto, a desadequação entre a oferta e a procura habitacional é antiga. Para fazer face a necessidades relacionadas com maiores dificuldades económicas, criaram-

se programas de realojamento, que levaram à constituição de um parque habitacional social de grande dimensão. Actualmente, existem no Porto 48 bairros sociais, que abrangem cerca de 13,095 fogos e cobrem uma população de cerca de 40 mil pessoas, ou seja, 18% da população residente no concelho. Os bairros sociais encontram-se dispersos um pouco por toda a cidade, apresentando uma maior concentração nas freguesias periféricas, conforme é possível verificar no mapa seguinte (CMP/GEP/DME 2008: 80).

Ilustração 5 - Mapa bairros sociais municipais



Fonte: Domus Social, E.M. 2007

O Porto apresenta ainda uma particularidade que surgiu com o advento da indústria. Face ao aumento vertiginoso, o número de residentes na zona central da cidade começaram a despontar construções de pequena dimensão nas traseiras dos edifícios da classe média, as designadas ilhas. Apesar de se ter assistido a transformações e melhoramentos, as ilhas são ainda uma realidade habitacional do

Porto do séc. XXI. Aí residem milhares de pessoas com défices de conforto e salubridade. Actualmente, já não existem ilhas municipais, mas sim, de propriedade privada onde vivem um número significativo de famílias. Atendendo às rendas baixas, e aí residirem sobretudo idosos, que lá nasceram com laços enraizados de vizinhança.

Nos dias de hoje, existem na cidade do Porto, cerca de 1082 ilhas, distribuídas pelo universo da cidade, com uma concentração nas freguesias do Bonfim, Campanha, Cedofeita e Santo Ildefonso, conforme se pode verificar no mapa em baixo. (CMP/GEP/DME 2008: 83).

Ilustração 6 - Mapa das ilhas do Porto



Fonte: GEP- Juntas de Freguesia do Porto

4.2. CONTEXTO EDUCATIVO

A acção municipal em matéria de educação e juventude, integra as competências atribuídas pelo Decreto-Lei nº 159/99 de 14 de Setembro e pela Macro Estrutura, a partir das quais se definem e operacionalizam as políticas municipais de educação e de apoio à juventude. É essencialmente implementada pelo Departamento Municipal de Educação e Juventude, a acção municipal a nível de educação e juventude e é transversal a diferentes sectores da Câmara, dado tratarem-se de temáticas que cruzam várias áreas e domínios de intervenção (CMP/GEP, Carta Educativa, Outubro 2006).

4.2.1. AGRUPAMENTOS VERTICAIS DE ESCOLAS

No Concelho do Porto, em 2007/2008, os estabelecimentos de ensino públicos estão organizados em agrupamentos. Existem 17 Agrupamentos Verticais de Escolas, localizando-se a sede de cada agrupamento na respectiva EB2/3. Com a excepção de apenas uma escola (Escola Secundária Clara de Resende), as escolas secundárias do Porto não se encontram afectas a esta organização.

Cada Agrupamento Vertical de Escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis de ciclos de ensino, a partir de um Projecto Pedagógico comum, assim como, Regulamento Interno, com vista à realização de diversas finalidades.

Ilustração 7 - Mapa de agrupamentos verticais do Porto

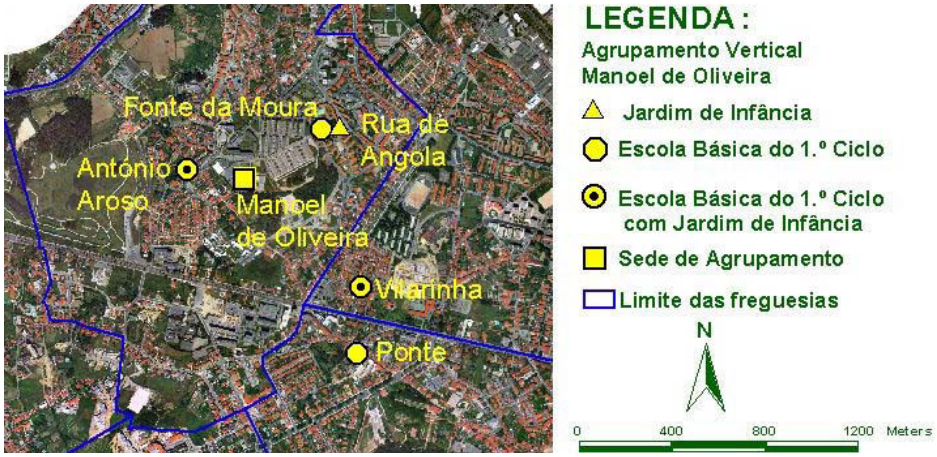


A.V.E. - Amial A.V.E. - Antas A.V.E. - Areosa A.V.E.- Augusto Gil A.V.E.- Cerco A.V.E.- Clara de Resende A.V.E. - Dr. Augusto César Pires de Lima A.V.E. - Dr. Leonardo Coimbra-Filho A.V.E. - Eugénio de Andrade A.V.E. - Francisco Torrinha A.V.E. - Gomes Teixeira A.V.E. - Irene Lisboa A.V.E. - Manoel de Oliveira A.V.E. - Maria Lamas A.V.E. - Miragaia A.V.E. - Ramalho Ortigão A.V.E. - Viso

Fonte: Câmara Municipal do Porto, 2008

4.3. AGRUPAMENTO MANOEL DE OLIVEIRA

Ilustração 8 - Agrupamento Manoel de Oliveira



Fonte: Site da C.M.P.

4.3.1. FREGUESIAS ABRANGIDAS

O Agrupamento Vertical que estamos a abordar integra escolas de três freguesias.

A freguesia de Aldoar encontra-se limitada a Norte pelo concelho de Matosinhos, a Sul e Oeste pela Foz do Douro e Nevogilde, a Sudeste por Lordelo do Ouro e a Este por Ramalde, sendo uma das últimas freguesias a ser integradas no Concelho do Porto (1895). É uma área residencial com grande heterogeneidade populacional e tem cerca de 15000 habitantes. Nesta freguesia existem dois bairros municipais (Aldoar e Fonte da Moura) que, no seu conjunto, têm cerca de 1000 fogos, onde habita uma população com níveis de escolaridade e rendimentos baixos. Para além destes bairros, ainda existem dezenas de famílias que residem em habitações tipo "ilha". Também existem zonas residenciais com um segmento populacional médio-alto (Projecto Educativo 2007/2008).

O Parque da Cidade, "menina dos olhos" da freguesia, a Fundação Cupertino de Miranda, o Teatro da Vilarinha, a par de uma actividade desportiva marcadamente amadora, constituem ainda justificado motivo de orgulho dos aldoarenses.

A freguesia continua porém a debater-se com o problema da exclusão social, embora o trabalho de reinserção e combate à marginalidade, esta provocada

essencialmente pela toxicodependência, seja o principal objectivo do programa de acção do poder local e das instituições sociais. (Projecto Educativo 2007/2008).

Este contraste populacional constitui ainda a imagem de marca de Aldoar, clivagem sociocultural que tem vindo a diluir-se progressivamente, mas que continua a ter expressão vincada nas escolas da freguesia, microcosmo das transformações culturais vividas nos últimos anos (Couto, 2000). Fazem parte do nosso estudo, nesta freguesia, as Escolas: EB1 Fonte da Moura e EB1/JI António Aroso.

A Freguesia de Lordelo do Ouro situa-se na Zona Ocidental do Porto, sendo limitada a Norte pela freguesia de Ramalde, a Sul pelo Rio Douro, a Este pelas freguesias de Cedofeita e Massarelos e a Oeste pelas de Aldoar e Foz do Douro.

Na freguesia há escolas do Ensino Básico e Secundário, Infantários, zonas desportivas, um Centro de Formação Profissional, Instituições Bancárias, Comércio diverso, Centro de Saúde, Correios, Museu de Arte Moderna (Casa de Serralves), Jardim Botânico, Faculdade de Letras, Clube Fluvial Portuense, Clube Infante Sagres.

Na freguesia em que a EB1 Ponte está inserida, também existem muitos bairros sociais, algumas "ilhas" e áreas residenciais de estratos médio e médio-alto. A escola situa-se na área residencial onde prevalece a população médio-alto e afluem a esta escola, cerca de 40% de alunos (Projectos Curriculares de Turmas, 2007/2008), cujos encarregados de educação trabalham na sua proximidade nas áreas de serviços (Projecto Educativo 2007/2008). Faz parte do nosso estudo, nesta freguesia, a Escola EB1 Ponte.

Situada na zona ocidental da cidade, Ramalde é a terceira maior das 15 freguesias do Porto, depois de Paranhos e Campanhã. A população das três representa 48% dos residentes da cidade e destes a maioria vive em habitação social.

Em Ramalde, existem 13 bairros sociais – municipais, do IGAPHE e de outras entidades, como a Segurança Social.

Na generalidade, são bairros com 20, 30, 40 ou mais anos, construídos numa altura em que os problemas sociais não tinham ainda a complexidade que hoje os caracteriza.

Nem todos são "bairros-problema", embora associados a uma imagem de insegurança, criminalidade, tráfico e consumo de droga e, genericamente, de exclusão social (Projecto Educativo 2007/2008).

Na freguesia há escolas do Ensino Básico e Secundário, Jardins de Infância, Colégios, Centros de Formação Profissional, Centro de Saúde, Correios, Instituições Bancárias, Seguradoras e Comércio diverso. A Avenida da Boavista e a Avenida Dr. Antunes Guimarães, bem perto da escola EB1/JI Vilarinha, são pontos de referência para a sua localização.

A escola em causa, situa-se na Rua do Douro, ocupa um quarteirão inteiro no Bairro da Vilarinha, uma zona muito sossegada, com pouco trânsito, constituída por habitações independentes e ajardinadas, maioritariamente habitadas por uma população envelhecida, que aí reside há muitos anos, embora ultimamente se venha notando a venda destes imóveis a pessoas mais novas.

Apesar da existência de bairros sociais e "ilhas", nem todas as zonas desta freguesia são problemáticas, bem pelo contrário, existem zonas muito procuradas por um estrato populacional médio e médio-alto. É numa destas zonas que está inserida esta escola, sendo frequentada em cerca de 30% (Projectos Curriculares de Turmas), por alunos cujos encarregados de educação trabalham na sua proximidade em áreas de serviços (Projecto Educativo 2007/2008). Faz parte do nosso estudo, nesta freguesia, a Escola EB1/JI Vilarinha.

4.3.2. PESSOAL DOCENTE

O Agrupamento em questão, no ano lectivo 2007/2008, apresenta um total de 121 professores distribuídos da seguinte forma: 6 na educação Pré-Escolar, 37 no 1º Ciclo, 74 nos 2º/3º Ciclos e 4 do Ensino Especial.

Tabela 3: Distribuição de docentes por escolas

	EB1!JI Ant. Aroso	EB1 F.Moura	EB1 Ponte	EB1/JI Vilarinha	JI Vilarinha	JI Ant. Aroso	JI Rua Angola	EB2.3 M. Oliveira	**TOTAL**
Pré-Escolar					2	1	3		**6**
1º Ciclo	8	11	8	10					**37**
2º e 3º Ciclos								74	**74**
Ensino Especial	1	1						2	**4**

Fonte: Projecto Educativo,2007/08

No 1º Ciclo salientamos o facto de no total de 37 professores, 5 não terem componente lectiva, e 3 por estarem com funções atribuídas de apoio educativo. Verifica-se na actividade docente, com turma atribuída, 29 professores. Destes 29 professores, 14 integram nas suas turmas alunos com NEE. Dos 4 professores de ensino especial, os que se encontram no 1º Ciclo não estão a tempo inteiro nas duas escolas, uma vez que também cobrem as necessidades nas outras duas escolas e um dos professores da EB2.3, desloca-se uma manhã por semana, ao jardim de infância.

No que respeita a recursos para apoio aos alunos salientamos um dado recente, obtido através da avaliação externa da escola, realizada segundo o Decreto-Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro.

Uma das conclusões da avaliação refere:

> "os recursos humanos são escassos para as necessidades existentes no agrupamento, a nível do ensino especial e do apoio educativo a alunos com dificuldades de aprendizagem, valendo a disponibilidade de todos os docentes para cooperarem de forma organizada ou espontânea" (Relatório de Avaliação Externa da IGE, 10 a 12 de Março de 2008, p.6).

4.3.3. PESSOAL NÃO DOCENTE

Existe no Agrupamento um total de 39 funcionários: 1 psicóloga; 1 técnica do Serviço de Acção Social Escolar (SASE); 2 guardas-nocturnos (EB 2,3); 7 funcionários administrativos; 28 auxiliares de acção educativa (21 na EB 2,3; 2 na EB1 Fonte da Moura; 2 na EB1 Ponte; 2 na EB1/JI António Aroso e 1 na EB1/JI Vilarinha).

A falta de pessoal auxiliar de quadro perturba o funcionamento de todas as escolas do Agrupamento, situação agravada ainda pela instabilidade gerada pelos contratos de trabalho sem vínculo estável. Este problema tem sido atenuado com recurso ao serviço de tarefeiros e de Auxiliares dos Programas Ocupacionais dos Centros de Emprego.

Existe uma secretaria para todo o Agrupamento que funciona em regime contínuo das 9 às 17 horas na Escola Sede (Tópicos Apresentação da Escola, Avaliação Externa, Conselho Executivo, Fevereiro, 2008).

4.3.4. CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO DISCENTE

O Agrupamento é frequentado por 1279 alunos: 103 frequentam o Ensino Pré-Escolar; 621 frequentam o 1º Ciclo e 555 frequentam o 2.º e 3.º Ciclos. Em termos do número de alunos das quatro escolas da amostra, podemos dizer que a EB1 Fonte da Moura tem 166 alunos, a EB1 Ponte tem 157, a EB1 António Aroso tem 114 e a EB1/JI Vilarinha tem 184 alunos.

Do total dos alunos do Agrupamento 44 são alunos com Necessidades Educativas Especiais, sendo 1 aluno do Ensino Pré-Escolar, 21 do 1º Ciclo e 22 dos 2º/3º Ciclos.

Na Escola EB1/JI Vilarinha e da EB1 Ponte uma parte dos encarregados de educação possui formação média/superior, sendo muitos os que concluíram o ensino secundário (cerca de 45%, conforme Projectos Curriculares de Turmas). Existem, também, em número significativo, encarregados de educação com escolaridade igual ou inferior ao 1º Ciclo, particularmente dos alunos da EB1 António Aroso (cerca de 80%, conforme Projectos Curriculares de Turmas) e EB1 Fonte da Moura (cerca de 70%, conforme Projectos Curriculares de Turmas), o que se traduz em baixas expectativas escolares e profissionais dos seus educandos (Tópicos Apresentação da Escola, Avaliação Externa, Conselho Executivo, Fevereiro, 2008).

Acresce referir que a maioria dos alunos da EB 2,3 provém destas escolas.

Relativamente à diversidade étnica, pode afirmar-se que há algum impacto, dada a presença de cerca de 5 dezenas de jovens de etnia cigana, que tem maior incidência na Escola de António Aroso, 29 alunos (Tópicos Apresentação da Escola, Avaliação Externa, Conselho Executivo, Fevereiro, 2008).

Existem alguns problemas de assiduidade que resultam da falta de valorização da escola: nos alunos provenientes de estratos sociais menos favorecidos a desmotivação, o desinteresse, as baixas expectativas escolares, a baixa tolerância à frustração e a desadaptação à escola ou a uma resposta estandardizada, são dos problemas mais sérios que originam absentismo / abandono.

O órgão de gestão tem procurado ultrapassar estas dificuldades através da mobilização conjunta de professores, psicóloga e assistentes sociais, muitas das vezes em acções nos próprios ambientes familiares, no sentido de minorar e mesmo suprimir

as situações encontradas (Tópicos Apresentação da Escola, Avaliação Externa, Conselho Executivo, Fevereiro, 2008).

No Agrupamento, 427 alunos beneficiam dos Serviços da Acção Social Escolar (SASE). Para este ano lectivo de 2007/08, o gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação, estabeleceu para os alunos beneficiados pelo SASE, a capitação para o escalão A até € 172,60 e para o escalão B de € 172,61 até € 214,00 (Despacho nº 19 165/2007 de 24 de Agosto).

Temos a considerar abrangidos pelo SASE: 8 alunos da EB1 Ponte (7 do escalão A e 1 do escalão B), 25 alunos da EB1/JI Vilarinha (21 do escalão A e 4 do escalão B), 83 da EB1 Fonte da Moura (73 do escalão A e 10 do escalão B), 89 da EB1/JI António Aroso (86 do escalão A e 3 do escalão B). Como se pode verificar há um elevado número de alunos que beneficiam de SASE. Do total de alunos subsidiados, 169 pertencem a famílias que são beneficiárias de Rendimento Social de Inserção (RSI): EB1/JI Ponte, 1 aluno; EB1/JI Vilarinha, 4 alunos; EB1 Fonte da Moura, 33 alunos e EB1 António Aroso, 61 alunos.

Como é facilmente observável, estes dados reflectem a heterogeneidade da população escolar (SASE).

4.3.5. CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO DISCENTE – EB1 FONTE DA MOURA

Para efeitos do tratamento dos dados disponibilizados, recorremos a análise dos resultados, apresentando os valores absolutos e relativos, pois entendemos ser o método mais adequado para a correcta compreensão do fenómeno presente.

Esta escola tem 166 alunos, funcionando em Regime Normal (9:00h – 12:00h e 13:30h – 15:30h). Das 15:30h às 17:30h os alunos têm Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Os alunos que beneficiam dos Serviços da Acção Social Escolar (SASE) são 83 (73 do escalão A e 10 do escalão B). Do total de alunos subsidiados pelo SASE, 33 alunos pertencem a famílias que são beneficiárias de Rendimento Social de Inserção (RSI).

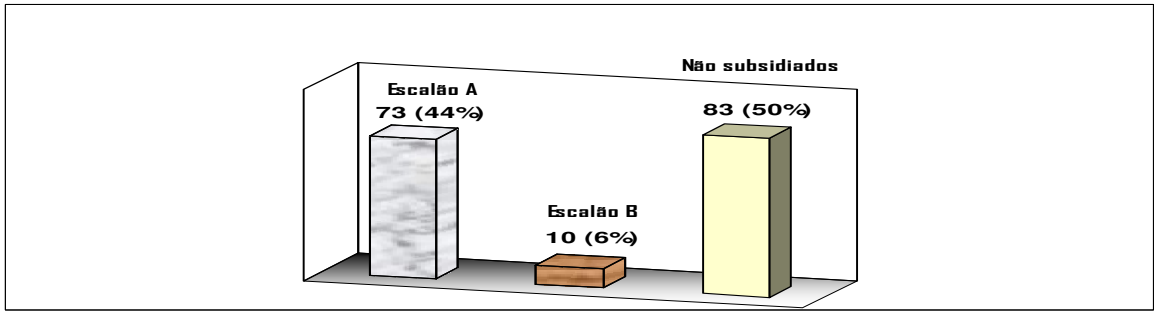


Gráfico 2 - Alunos subsidiados pelo SASE

Fonte: SASE, 2007/08

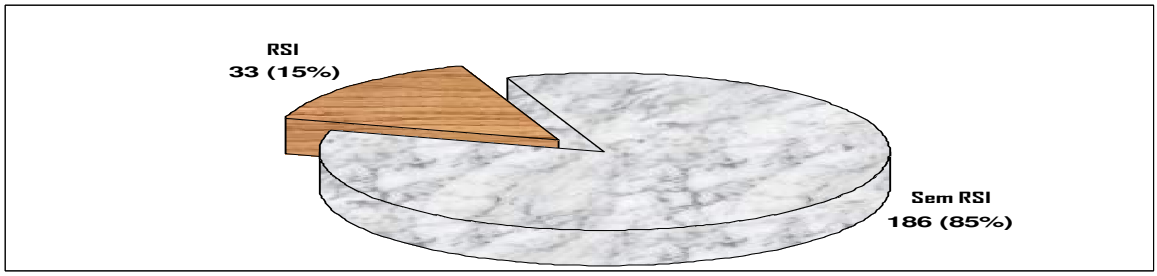


Gráfico 3 - Alunos com famílias abrangidas pelo RSI

Fonte: SASE, 2007/08

4.3.6. CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO DISCENTE – EB1 PONTE

Esta escola tem 157 alunos, funcionando em Regime Normal (9:00h – 12:00h e 13:30h – 15:30h). Das 15:30h às 17:30h os alunos têm Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Os alunos que beneficiam dos Serviços da Acção Social Escolar (SASE) são 8, (7 do escalão A e 1 do escalão B). Do total de alunos subsidiados pelo SASE, só 1 aluno pertence a família que é beneficiária de Rendimento Social de Inserção (RSI).

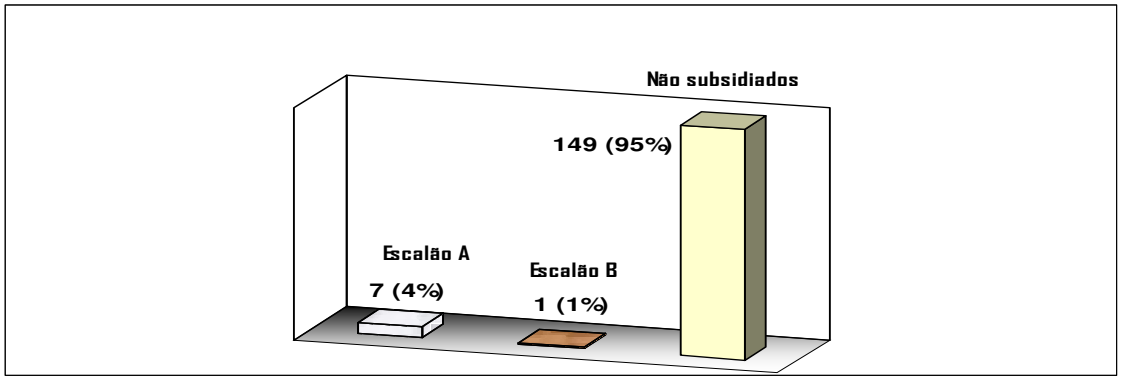


Gráfico 4 - Alunos subsidiados pelo SASE

Fonte: SASE, 2007/08

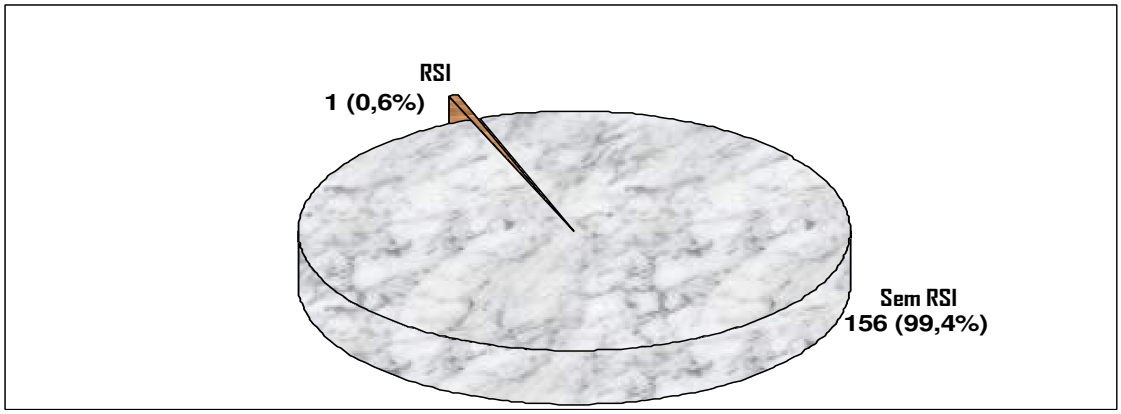


Gráfico 5 - Alunos com famílias abrangidas pelo RSI

Fonte: SASE, 2007/08

4.3.7. CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO DISCENTE – EB1 ANTÓNIO AROSO

Esta escola tem 114 alunos, funcionando em Regime Normal (9:00h – 12:00h e 13:30h – 15:30h). Das 15:30h às 17:30h os alunos têm Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Relativamente à diversidade étnica, pode afirmar-se que há algum impacto, dada a presença de cerca de duas dezenas de jovens de etnia cigana, que tem uma maior incidência nesta escola. Os alunos que beneficiam dos Serviços da Acção Social Escolar (SASE) são 89 (86 do escalão A e 3 do escalão B). Do total de alunos subsidiados pelo SASE, 61 alunos pertencem a famílias que são beneficiárias de Rendimento Social de Inserção (RSI).

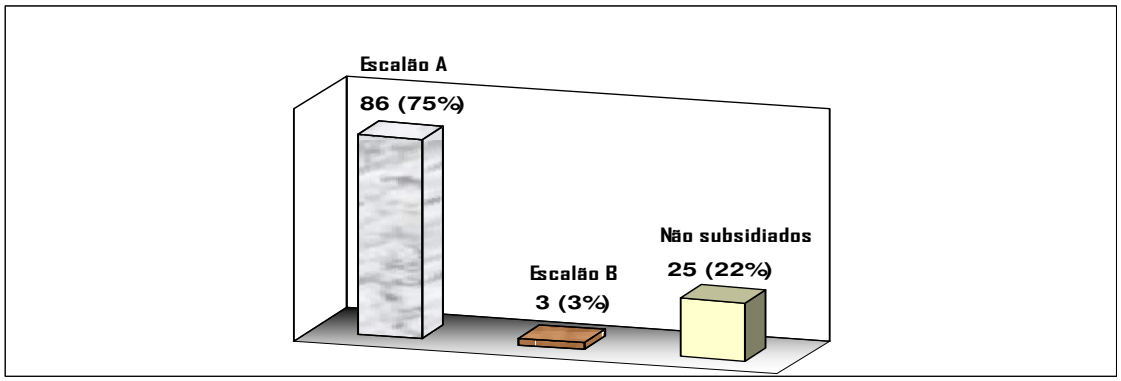


Gráfico 6 - Alunos subsidiados pelo SASE

Fonte: SASE, 2007/08

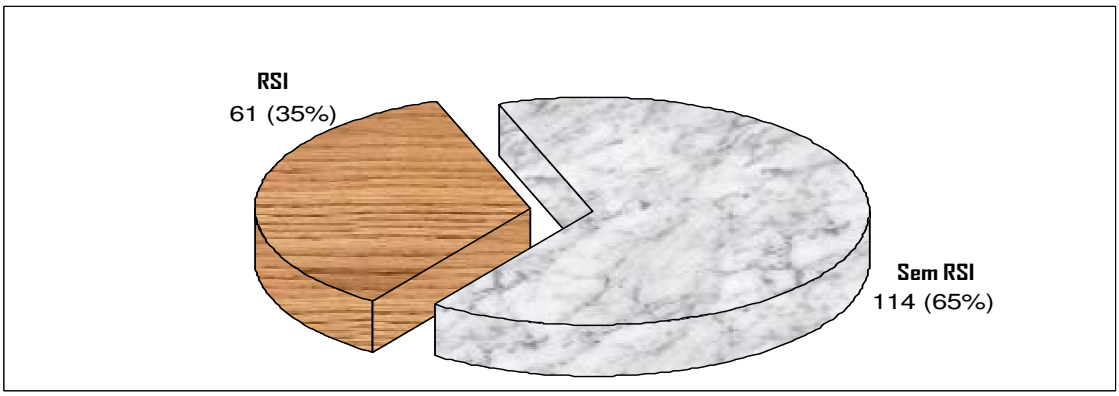


Gráfico 7 - Alunos com famílias abrangidas pelo RSI

Fonte: SASE, 2007/08

4.3.8. CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO DISCENTE – EB1/JI VILARINHA

Esta escola tem 184 alunos, funcionando em Regime Normal (9:00h – 12:00h e 13:30h – 15:30h). Das 15:30h às 17:30h os alunos têm Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Os alunos que beneficiam dos Serviços da Acção Social Escolar (SASE) são 25 alunos (21 do escalão A e 4 do escalão B). Do total de alunos subsidiados pelo SASE 4 alunos pertencem a famílias que são beneficiárias de Rendimento Social de Inserção (RSI).

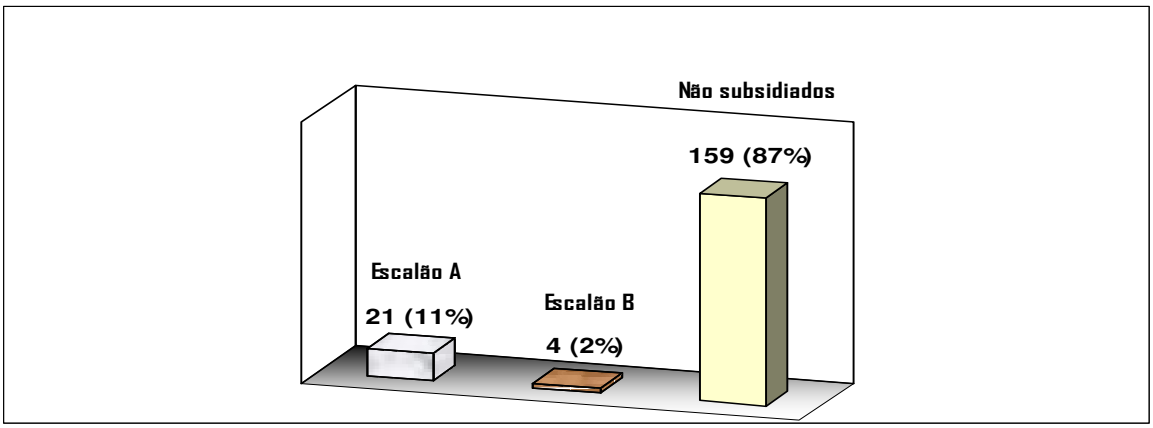


Gráfico 8 - Alunos subsidiados pelo SASE

Fonte: SASE, 2007/08

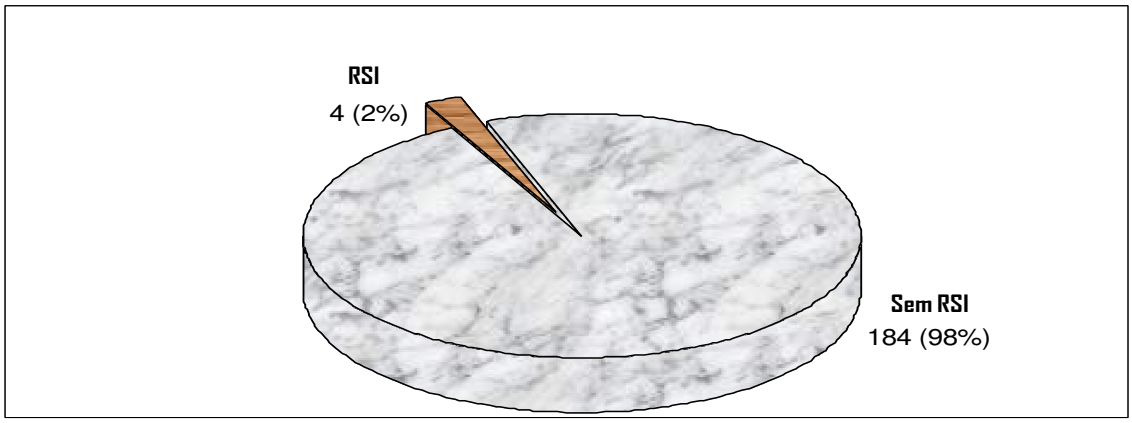


Gráfico 9 - Alunos com famílias abrangidas pelo RSI

Fonte: SASE, 2007/08

Como se pode verificar há um elevado número de alunos que beneficiam de SASE. Esta situação é mais evidente nas Escolas: EB1 Fonte da Moura e EB1 António Aroso, com maior incidência nesta última.

A heterogeneidade populacional tem um impacto relevante pois determina a existência de escolas com características sociológicas diferentes. As Escolas: EB1 Ponte e EB1/JI Vilarinha têm um perfil de alunos centrado em camadas socio--económicas e culturais médias e médias-altas. Pelas informações coligidas não há grandes problemas de assiduidade e indisciplina e as taxas de sucesso escolar são elevadas. As Escolas: EB1 Fonte da Moura e EB1 António Aroso são frequentadas por um número elevado de alunos oriundos de camadas socio-económicas mais desfavorecidas e de famílias desestruturadas e com baixas expectativas em relação à escola.

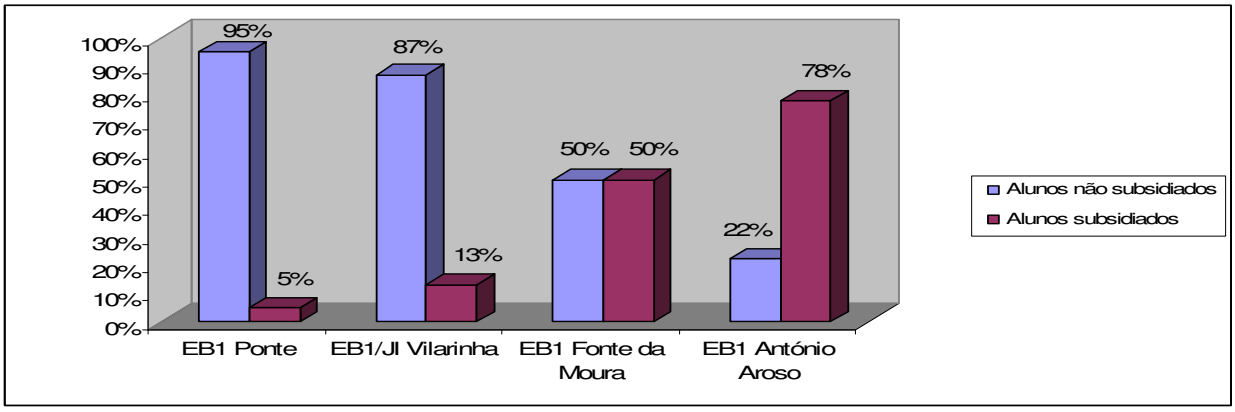


Gráfico 10 – Total de alunos subsidiados pelo SASE

Fonte: SASE, 2007/08

CAPÍTULO V – ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS

De seguida procedemos à apresentação dos resultados recolhidos pela aplicação do questionário sobre a amostra caracterizada anteriormente. Numa primeira fase, serão descritos os resultados globais da amostra relativamente aos cinco pontos em análise: "Caracterização dos alunos com NEE"; "Caracterização da escola"; "Caracterização dos professores"; "Caracterização das turmas"; "Impacto da inclusão dos alunos com NEE nos comportamentos dos professores". Numa segunda fase, serão apresentados os resultados descriminados por escola relativamente a cada um dos pontos referidos anteriormente.

1. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA AMOSTRA

1.1. CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Os alunos com Necessidades Educativas Especiais que constituem a amostra fazem um total de 19 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos, tendo um valor médio de idade de 9,28 anos (tabela 4), sendo que 21,1 % dos alunos são do sexo masculino e 78,9% do sexo feminino.

Tabela 4: Idade dos alunos com NEE

	Idade do aluno
Média	9,28
Desvio padrão	2,270
Mínimo	6
Máximo	12

A amostra encontra-se distribuída por classes de diferentes anos lectivos. Assim, 21,1% dos alunos frequentam o primeiro ano lectivo, 15,8% dos alunos o segundo ano lectivo, 10,5% dos alunos o terceiro ano lectivo e 52,6% dos alunos o quarto ano lectivo. Em termos de anos de frequência escolar, encontramos na amostra alunos que frequentam a escola há apenas um ano até alunos que frequentam a escola há nove anos. A média de frequência escolar é de 4,17 anos lectivos (tabela 5).

Tabela 5: Ano lectivo de frequência

	Idade do aluno	Anos de frequência
Média	9,28	4,17
Desvio padrão	2,270	2,455
Mínimo	6	1
Máximo	12	9

No que concerne à caracterização do desenvolvimento cognitivo do aluno com NEE da amostra, verificamos que em 66,7% dos casos, os professores caracterizam o seu desenvolvimento como "não satisfatório" enquanto que, em 27,8% dos casos, os professores consideram o desenvolvimento "satisfatório". Em 5,6% dos casos esse desenvolvimento é considerado "bom" (tabela 6).

Tabela 6: Caracterização do desenvolvimento cognitivo do aluno com NEE

	Frequência	Percentagem
Bom	1	5,6
Satisfaz	5	27,8
Não satisfaz	12	66,7
Total	18	100,0

No que respeita à caracterização do desenvolvimento do aluno com NEE ao longo do percurso escolar, verificamos que 10,5% dos professores consideram este desenvolvimento "razoável", 52,6% consideram este desenvolvimento "lento" e 36,8% consideram-no "muito lento" (tabela 7).

Tabela 7: Caracterização do desenvolvimento do aluno com NEE

	Frequência	Percentagem
Razoável	2	10,5
Lento	10	52,6
Muito Lento	7	36,8
Total	19	100,0

Em termos do perfil das alterações das funções do corpo apresentadas na tabela 8, podemos desde já salientar que se verifica uma grande diversidade nas alterações ao nível das funções do corpo, podendo ser notada especial incidência das alterações ao nível do domínio cognitivo.

Tabela 8: Alterações das Funções do Corpo do aluno com NEE

	Frequência	Percentagem
Cognitivas	1	5,6
Voz e fala	2	11,1
Cognitivas e Emocionais	4	22,2
Linguagem, Cognitivas e Emocionais	2	11,1
Linguagem e Cognitivas	1	5,6
Linguagem, Cognitivas, Emocionais e Voz e fala	2	11,1
Linguagem, Emocionais e Voz e fala	1	5,6
Linguagem, Neuromusculoesqueléticas e Voz e fala	1	5,6
Visão e Cognitivas	1	5,6
Cognitivas, Emocionais, Neuromusculoesqueléticas e Aparelho digestivo	1	5,6
Visão, Linguagem, Cognitivas e Voz e fala	1	5,6
Linguagem, Cognitivas e Voz e fala	1	5,6
Total	18	100,0

Em termos da caracterização das dificuldades do aluno ao nível das funções do corpo, verificamos que em 42,1% dos casos os professores consideraram que se trata de um "problema moderado", em 26, 3% dos casos de um "problema grave" e em 5,3% dos casos de um "problema completo". Em 10,5 % e 15,8% dos casos os professores consideraram que não existe qualquer deficiência ou que existe um problema ligeiro, respectivamente (tabela 9).

Tabela 9: Caracterização das dificuldades ao nível das Funções do Corpo do aluno com NEE

	Frequência	Percentagem
Nenhuma deficiência	2	10,5
Problema ligeiro	3	15,8
Problema moderado	8	42,1
Problema grave	5	26,3
Problema completo	1	5,3
Total	19	100,0

No que respeita à caracterização dos factores ambientais relacionados com a capacidade do aluno com NEE, verificamos que em 5,3% dos alunos os factores ambientais são considerados "indiferentes", em 26,3% são considerados "pouco facilitadores" e em 36,8% "nada facilitadores". Em 31,6% dos casos os factores ambientais são considerados "muito facilitadores" (tabela 10).

Tabela 10: Caracterização dos Factores Ambientais dos alunos com NEE

	Frequência	Percentagem
Nada facilitadores	7	36,8
Pouco facilitadores	5	26,3
Indiferentes	1	5,3
Muito facilitadores	6	31,6
Total	19	100,0

Relativamente ao envolvimento da família no percurso e actividades escolares do aluno com NEE, verificamos que em 21% dos casos este envolvimento é caracterizado como sendo "ausente", em 36,8% reduzido, em 10,5% "moderado", em 26,3% "elevado" e apenas em 5,3% dos casos o envolvimento é visto como "completo" (tabela 11).

Tabela 11: Caracterização do envolvimento da família no percurso e actividades escolares do aluno com NEE

	Frequência	Percentagem
Ausente	4	21,1
Reduzido	7	36,8
Moderada	2	10,5
Elevada	5	26,3
Completa	1	5,3
Total	19	100,0

A caracterização do papel da família no acompanhamento do aluno com NEE, em casa, está apresentada na tabela 12. Salienta-se que em 31,6% dos casos o papel da família neste acompanhamento no desenvolvimento da criança é considerado "ausente" e em 31,6% dos casos "reduzido".

Tabela 12: Caracterização do papel da família no acompanhamento do aluno com NEE, em casa

	Frequência	Percentagem
Ausente	6	31,6
Reduzido	6	31,6
Moderado	3	15,8
Elevada	2	10,5
Completo	2	10,5
Total	19	100,0

1.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

No que concerne às características funcionais e estruturais da escola, e tendo em conta a resposta que a mesma é capaz de fornecer aos alunos com NEE, podemos referir que, globalmente, os professores consideram que aspectos como as condições físicas, condições de acessibilidade, condições de segurança, estruturas físicas de apoio às aulas, condições físicas da sala de aula, mobiliário e materiais disponíveis na sala de aula são "adequados". Seguidamente, apresentamos as frequências de resposta para cada uma das características anteriormente referidas.

Do total dos professores da amostra, 46,2% consideram que as condições físicas da escola são "inadequadas", 38,5% consideram que as condições físicas da escola são "adequadas", 7,7% consideram que as condições físicas da escola são "boas" e 7,7 % que são "excelentes" (tabela 13).

Tabela 13: Condições físicas da escola

	Frequência	Percentagem
Inadequadas	6	46,2
Adequadas	5	38,5
Boas	1	7,7
Excelentes	1	7,7
Total	13	100,0

No que respeita às condições de acessibilidade, 38,5% dos professores consideram que as condições de acessibilidade da escola são "adequadas" do ponto de vista das respostas aos alunos NEE, 15,4% consideram que estas condições são "inexistentes" e 23,1% que são "inadequadas". Por outro lado, 15,4% dos professores considera que as condições de acessibilidade da escola são "boas" e 7,7 % considera que as condições de acessibilidade são "excelentes" (tabela 14).

Tabela 14: Condições de acessibilidade da escola

	Frequência	Percentagem
Inexistentes	2	15,4
Inadequadas	3	23,1
Adequadas	5	38,5
Boas	2	15,4
Excelentes	1	7,7
Total	13	100,0

No que concerne às condições de segurança da escola, verificamos que 69,3% dos professores consideram que estas condições são "adequadas", "boas" ou "excelentes" e que 30,8% dos professores consideram que as condições de segurança são "inadequadas" (tabela 15).

Tabela 15: Condições de segurança da escola

	Frequência	Percentagem
Inadequadas	4	30,8
Adequadas	5	38,5
Boas	3	23,1
Excelentes	1	7,7
Total	13	100,0

Em termos de estruturas físicas de apoio às aulas, podemos observar que 46,2% dos professores consideram que as estruturas são "adequadas" e que 30,8% considera que são "boas". Uma percentagem de 23,1% considera que as estruturas de apoio são "inadequadas" (tabela 16).

Tabela 16: Estruturas físicas de apoio às aulas

	Frequência	Percentagem
Inadequadas	3	23,1
Adequadas	6	46,2
Boas	4	30,8
Total	13	100,0

No que concerne às condições físicas da sala de aula, verificamos que 69,2% dos professores consideram estas condições "adequadas", 7,7% consideram-nas "boas" e 7,7% consideram-nas "excelentes". Apenas 15,4% dos professores consideram as condições físicas da sala de aula "inadequadas" (tabela 17).

Tabela 17: Condições físicas da sala de aulas

	Frequência	Percentagem
Inadequadas	2	15,4
Adequadas	9	69,2
Boas	1	7,7
Excelentes	1	7,7
Total	13	100,0

Relativamente ao mobiliário da sala de aula, a generalidade dos professores, 69,2%, consideram que as condições do mobiliário da sala de aulas são "adequadas", 7,7% considera que são "excelentes", enquanto que 15,4% dos professores consideram que as referidas condições são "inadequadas" (tabela 18).

Tabela 18: Mobiliário da sala de aulas

	Frequência	Percentagem
Inadequadas	2	15,4
Adequadas	9	69,2
Excelentes	1	7,7
Total	12	92,3

Em termos de materiais disponíveis na sala de aula, os resultados demonstram que existe uma tendência dos professores para considerá-los "adequados" ao trabalho com alunos com NEE, sendo que 53, 8% e 7,7% dos professores consideram que os materiais são "adequados" e "bons", respectivamente. No entanto, 30,8% consideraram os referidos materiais como "inexistentes" ou "inadequados" (tabela 19).

Tabela 19: Materiais disponíveis na sala de aula

	Frequência	Percentagem
Inexistentes	2	15,4
Inadequados	2	15,4
Adequados	7	53,8
Bons	1	7,7
Total	12	92,3

No que respeita à envolvente sócio-educativa, os professores consideram, em termos gerais, que esta dinâmica funciona de uma forma "adequada" ao trabalho com alunos com NEE.

Relativamente às características da relação entre a escola e a comunidade envolvente, verificamos que 46,2% dos professores consideram esta relação "adequada", 15,4% dos professores consideram a qualidade da relação entre a escola e a comunidade envolvente "inexistente", 7,7% consideram-na "inadequada", enquanto que 23,1% dos professores consideram que é "boa" e 7,7% que é "excelente" (tabela 20).

Tabela 20: Relação escola comunidade

	Frequência	Percentagem
Inexistente	2	15,4
Inadequada	1	7,7
Adequada	6	46,2
Boa	3	23,1
Excelente	1	7,7
Total	13	100,0

Verifica-se alguma divergência no concerne à análise do trabalho desenvolvido pela equipa docente da escola (tabela 21). Assim, 30,8% dos professores consideram que este trabalho é "muito bom", 15,4% consideram-no "bom" e 7,7% "excelente". Por outro lado, 23,1% dos professores consideram-no "adequado", 15,4% "inadequado" e 7,7% "inexistente".

Tabela 21: Trabalho da equipa docente da escola

	Frequência	Percentagem
Inexistente	1	7,7
Inadequado	2	15,4
Adequado	3	23,1
Bom	2	15,4
Muito bom	4	30,8
Excelente	1	7,7
Total	13	100,0

Em termos da opinião relativamente ao trabalho desenvolvido pela equipa técnica não docente da escola, 30,8% dos professores são da opinião que este trabalho é "bom", para 46,2% é "adequado", para 15,4% é "inadequado" e para 7,7% "inexistente" (tabela 22).

Tabela 22: Trabalho da equipa técnica não docente da escola

	Frequência	Percentagem
Inexistente	1	7,7
Inadequado	2	15,4
Adequado	6	46,2
Bom	4	30,8
Total	13	100,0

Em relação ao trabalho da equipa de auxiliares, 69,2% dos professores da amostra consideram que é "adequado", 7,7% dos professores consideram que é "bom", 15,4% consideram "muito bom" e 7,7% consideram-no "excelente" (tabela 23).

Tabela 23: Trabalho da equipa de auxiliares

	Frequência	Percentagem
Adequado	9	69,2
Bom	1	7,7
Muito bom	2	15,4
Excelente	1	7,7
Total	13	100,0

No que respeita à comunicação entre os vários agentes educativos da escola, 30,8% dos professores consideram a comunicação "inadequada", 23,1% consideram-na "adequada", 30,8% "boa" e para 15,4% esta comunicação é "muito boa" (tabela 24).

Tabela 24: Comunicação entre os vários agentes educativos da escola

	Frequência	Percentagem
Inadequada	4	30,8
Adequada	3	23,1
Boa	4	30,8
Muito boa	2	15,4
Total	13	100,0

Relativamente ao trabalho dispendido pelo professor de Educação Especial, para acompanhamento do aluno, encontramos opiniões algo divididas (tabela 25). Assim, 23,1% dos professores consideram que o trabalho dispendido é "inadequado", Por outro lado, 15,4% consideram-no "adequado" e 23,1% consideram-no "bom", para 30,8% dos professores o trabalho é "muito bom" e para 7,7% "excelente".

Tabela 25: Trabalho dispendido pelo professor de Educação Especial, para acompanhamento do aluno

	Frequência	Percentagem
Inadequado	3	23,1
Adequado	2	15,4
Bom	3	23,1
Muito bom	4	30,8
Excelente	1	7,7
Total	13	100,0

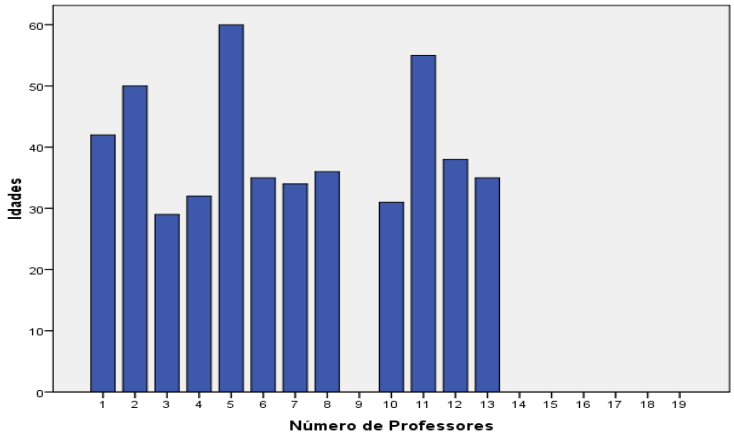
1.3. CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES

A amostra é constituída por 13 professores do Ensino Regular a leccionar em turmas com alunos com NEE de 4 escolas da zona metropolitana do Porto. As idades dos professores da amostra estão compreendidas entre os 29 e os 60 anos, com uma média de idade de 39,75 anos (tabela 26), que podemos observar no Gráfico 11.

Tabela 26: Idade dos professores

	Idade do Professor
Média	39,75
Desvio Padrão	10,001
Mínimo	29
Máximo	60

Gráfico 11 - Idade dos professores



Do total dos professores, 84,6% são do sexo feminino e 15,4% do sexo masculino. Em termos de habilitações profissionais, a amostra compõe-se por 15,4% de professores com a Escola do Magistério Primário, 76,9% de professores com a Escola Superior de Educação e 7,7% de professores com outra licenciatura (tabela 27).

Tabela 27: Habilitações profissionais dos professores

	Frequências	Percentagem
Escola do Magistério Primário	2	15,4
Escola Superior de Educação	10	76,9
Outra Licenciatura	1	7,7
Total	13	100,0

No que respeita às habilitações académicas da amostra, verifica-se que 15,4% dos professores não possuem habilitações académicas para além da Escola do Magistério Primário, 61,5% dos professores possuem uma licenciatura (normalmente relacionada com a área de docência que exercem) e 23,1% possuem uma pós-graduação (tabela 28). Nenhum dos professores que constituem a amostra possui mestrado ou doutoramento.

Tabela 28: Habilitações académicas dos professores

	Frequência	Percentagem
Curso pela Escola do Magistério Primário	2	15,4
Licenciatura	8	61,5
Pós-graduação	3	23,1
Total	13	100,0

Em termos de formação complementar na área das NEE, podemos referir que, na totalidade da amostra, apenas 7,7% dos professores possui formação complementar na área das NEE. Assim, 92,3% da amostra não possui formação complementar na área das NEE (tabela 29).

Tabela 29: Formação complementar na área das NEE

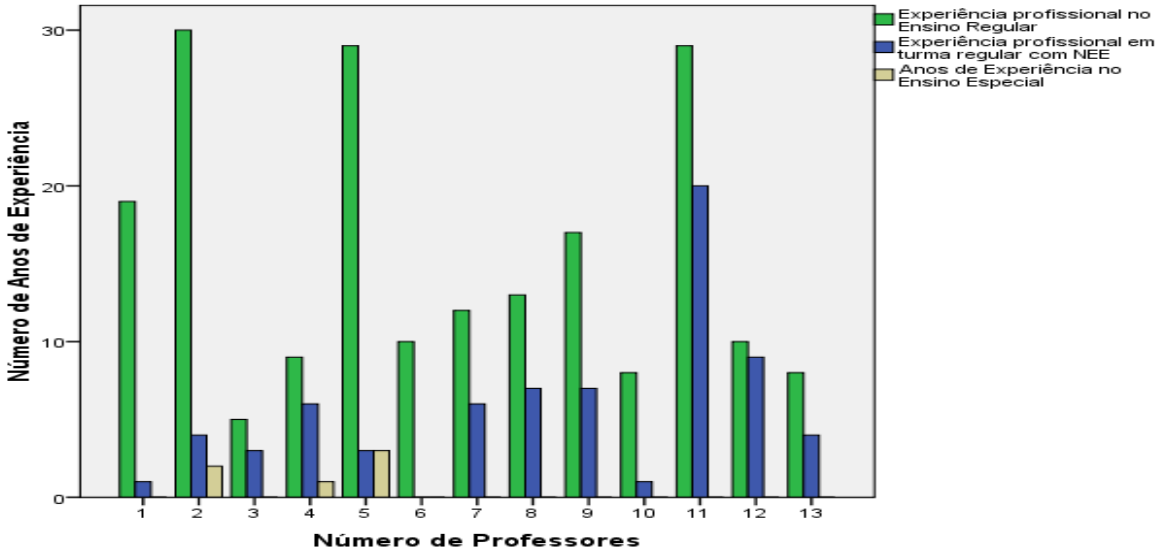
	Frequência	Percentagem
Sim	1	7,7
Não	12	92,3
Total	13	100,0

No que respeita à experiência profissional da amostra de professores, a média de experiência profissional em turma regular é de sensivelmente 15 anos, sendo que desses anos, em média 5,46 anos constituem o período de tempo em que trabalharam com alunos com NEE, no âmbito das turmas regulares. A média da experiência profissional em ensino especial é de 0,46 anos. A amostra a este nível é bastante heterogénea, o que pode ser observado na tabela 30, de dispersão e tendência central, e no gráfico 12.

Tabela 30: Perfil da experiência profissional em anos dos professores

	Experiência profissional no Ensino Regular	Experiência profissional em turma regular com NEE	Experiência no Ensino Especial
Média	15,31	5,46	0,46
Desvio Padrão	8,817	5,125	0,967
Mínimo	5	0	0
Máximo	30	20	3

Gráfico 12 - Experiência profissional em anos dos professores



Quando questionados acerca dos níveis em que trabalharam directamente com crianças com NEE, 18,2 % dos professores que responderam a esta questão, indicaram que trabalharam com crianças com NEE em "apoio educativo", 18,2% em "ensino especial" e apenas 9,1% indicaram que trabalharam em "ensino especial e apoio educativo" (tabela 31).

Tabela 31: Modalidades de trabalho directo com crianças com NEE

	Frequência	Percentagem
Apoio Educativo	2	18,2
Ensino Especial	2	18,2
Apoio Educativo e Ensino Especial	1	9,1

1.4. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS

Passamos agora à caracterização das turmas que constituem a amostra. Assim, todas as turmas integram um ou dois alunos com NEE, sendo que na amostra existem 6 turmas que integram um aluno com NEE e 5 turmas que integram dois alunos com NEE. No que concerne ao número total de alunos que constituem estas turmas, podemos referir que a média do número de alunos é de 19,70 alunos, sendo o máximo 25 alunos e o mínimo 16 alunos. Na tabela 32 encontramos sintetizados os dados sobre a constituição das turmas que fazem parte da nossa amostra.

Tabela 32: Número de alunos por turma

	Nº de alunos na sala	Nº de alunos com NEE
Média	19,70	1,45
Desvio Padrão	2,497	0,522
Mínimo	16	1
Máximo	25	2

No que respeita aos problemas de aprendizagem dos alunos da sua sala em geral, verificamos que 27,3% dos professores referem a existência de "muitos problemas" de aprendizagem, 36,3% dos professores referem "alguns problemas" de aprendizagem e 27,3% referem a existência de "poucos problemas" de aprendizagem. Apenas num dos casos (9,1%) o professor refere não existir problemas de aprendizagem (tabela 33).

Tabela 33: Problemas de aprendizagem dos alunos da sala em geral

	Frequência	Percentagem
Muitos problemas	3	27,3
Alguns problemas	4	36,4
Poucos problemas	3	27,3
Não têm problemas	1	9,1
Total	11	100,0

Em termos de problemas de comportamento dos alunos da sua sala, verificamos que 18,2% dos professores referem a existência de "muitos problemas" de comportamento, 27,3% identificam "alguns problemas" de comportamento, assim como 27,3% identificam "poucos problemas" de comportamento. Também 27,3% dos

professores referem que os alunos da sua sala em geral "não têm problemas" de comportamento (tabela 34).

Tabela 34: Problemas de comportamento dos alunos da sala em geral

	Frequência	Percentagem
Muitos problemas	2	18,2
Alguns problemas	3	27,3
Poucos problemas	3	27,3
Não têm problemas	3	27,3
Total	11	100,0

Relativamente ao insucesso escolar dos alunos da sua sala, em geral, 45,5% dos professores referem existir "algum" insucesso escolar e 9,1% referem existir muito insucesso escolar. Por sua vez, 18,2 % e 27,3% dos professores identificam "pouco" insucesso escolar e nenhum insucesso escolar, respectivamente, nos alunos da sua sala em geral (tabela 35).

Tabela 35: Insucesso escolar dos alunos da sala em geral

	Frequência	Percentagem
Elevado	1	9,1
Algum	5	45,5
Pouco	2	18,2
Sem	3	27,3
Total	11	100,0

Relativamente às modalidades de apoio aos alunos com NEE presentes na amostra, e no que concerne ao apoio da Educação Especial, na tabela 33 encontramos o número de casos de alunos com NEE em turma regular com apoio da Educação Especial dentro da sala de aula, o número de casos de alunos com NEE em turma regular com apoio da Educação Especial fora da sala de aula, bem como o número de casos de alunos com NEE com este apoio dentro e fora da sala de aula. Pela análise da tabela 36 verificamos que a modalidade turma regular com apoio da Educação Especial ao aluno com NEE fora da sala de aula é a mais utilizada, enquanto que a situação de apoio simultâneo dentro e fora da sala de aula é o menos utilizado.

Tabela 36: Número de casos de alunos com NEE em turma regular com apoio da Educação Especial

	Casos de Apoio da Educação Especial dentro da sala de aula	Casos de Apoio da Educação Especial fora da sala de aula	Casos de Apoio da Educação Especial dentro e fora da sala de aula
1 Aluno com NEE	2	4	0
2 Alunos com NEE	2	2	1

Em relação às modalidades de apoio aos alunos, e no que concerne ao apoio sócio-educativo, verificamos que a modalidade turma regular com apoio sócio--educativo ao aluno fora da sala de aula é a mais utilizada, sendo usada em 72,7% das turmas que constituem a amostra. Em 18,2% das turmas que constituem a amostra, é utilizada a modalidade turma regular com apoio sócio-educativo ao aluno dentro da sala de aula. Em nenhuma turma é dado apoio sócio-educativo ao aluno dentro e fora da sala de aula.

Relativamente à caracterização da equipa que trabalha com os alunos com NEE, 72,7% dos professores consideram que não existe uma equipa multidisciplinar a trabalhar nestes casos. Em todos os casos em que não existe uma equipa multidisciplinar a trabalhar com os alunos com NEE, os professores indicam que estes alunos têm apoio técnico fora da escola. Assim, em 50% dos casos os professores indicam que os alunos não acompanhados por uma equipa multidisciplinar na escola, têm apoio por parte de um técnico (um psicólogo ou um professor com especialização em Educação Especial) fora da escola, em 37,5% dos casos este apoio fora da escola é prestado por dois técnicos (um psicólogo e outro técnico), existindo um caso em que o professor refere que este apoio fora da escola é prestado por três técnicos.

Em termos da qualidade do apoio que os alunos com NEE recebem por parte de profissionais (para além do próprio professor do Ensino Regular), podemos verificar que 46,2% dos professores considera esse apoio “insuficiente”, 15,4 % dos professores consideram-no “suficiente”, enquanto 15,4% e 23,1% dos professores o considera “bom” e “muito bom”, respectivamente (tabela 37)

Tabela 37: Qualidade do apoio que os alunos com NEE recebem por parte de profissionais

	Frequência	Percentagem
Muito bom	3	23,1
Bom	2	15,4
Suficiente	2	15,4
Insuficiente	6	46,2
Total	13	100,0

1.5. IMPACTO DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE NOS COMPORTAMENTOS DOS PROFESSORES

Um último ponto de análise tem que ver com as perspectivas que os professores do Ensino Regular que constituem a amostra têm acerca da inclusão de alunos com NEE em turmas regulares, assim como o conjunto de condições que estão subjacentes a esta inclusão.

Neste sentido, quando questionados acerca da formação/informação necessária para leccionar a alunos com NEE, 61,5% dos professores da amostra consideram que a formação/informação que possuem é "insuficiente".

Relativamente aos recursos humanos necessários para leccionar alunos com NEE integrados em turma regular, 84,6% dos professores referem não dispor dos recursos humanos necessários. Por outro lado, no que respeita às condições físicas necessárias para leccionar a alunos com NEE integrados em turma regular, 53,8% dos professores considera ter as condições necessárias. Quando questionados acerca do facto de ter na sua turma aluno (s) com NEE poder representar uma dificuldade acrescida para o seu trabalho de professor, todos os professores da amostra referiram que a integração de um aluno com NEE em turma regular constitui uma dificuldade acrescida no seu trabalho de professor. Quando questionados acerca das implicações da integração de alunos com NEE na sua turma de docência, 38,5% dos professores referem que este factor poderá vir a ser prejudicial em termos de avaliação e progressão na carreira, 53,8% dos professores são da opinião que este factor é irrelevante para avaliação e progressão na carreira e apenas 7,7% dos professores referem que esta integração poderá ser recompensadora. No mesmo sentido, 38,5%

dos professores assinala que se consideram prejudicados face a professores do Ensino Regular que leccionam em turmas que não integram alunos com NEE.

Na tabela 38, verificamos as opções indicadas pelos professores da amostra, relativamente ao tipo de turma a que preferem leccionar. Constatamos que 69,2% dos professores optariam por leccionar em turmas regulares que não tenham alunos com NEE integrados. Apenas um professor da amostra refere que gostaria de continuar a leccionar em turma regular com um aluno com NEE integrado. Nenhum professor escolheu a opção de leccionar em turma regular com dois alunos com NEE integrados.

Tabela 38: Turmas de preferência para leccionar

	Frequência	Percentagem
Turma Regular sem alunos com NEE	9	69,2
Turma Regular com um aluno com NEE	1	7,7
Sem preferência	3	23,1
Total	13	100,0

Neste âmbito surge o dado de que 46,2% dos professores consideram que a integração de alunos com NEE por vezes prejudica os restantes alunos da turma. É de salientar que os restantes professores consideram que esta integração prejudica sempre ou frequentemente os restantes alunos da turma. Relativamente à importância da integração das crianças com NEE em turmas regulares, 69,2% dos professores refere ter dúvidas em relação a essa importância, enquanto 30,8% afirma categoricamente a importância da crianças com NEE estar integrada em turma regular.

Relativamente à satisfação com o trabalho desenvolvido, 53,8% dos professores referem estar satisfeitos com o trabalho que desenvolvem diariamente junto dos alunos com NEE. Relativamente à satisfação com o trabalho desenvolvido com o resto da turma, 46,2% dos professores refere estar satisfeito e 38,5% refere estar muito satisfeito. Em termos da organização de cada um dos professores no trabalho de docência em turmas regulares com alunos com NEE, 38,5% dos professores referem conseguir trabalhar simultaneamente com todos os alunos. No entanto, 23,1% dos professores referem que no seu dia-a-dia sentem-se "obrigado" a optar, privilegiando a maior parte das vezes os alunos sem NEE. Apenas um dos professores refere que, sendo obrigado a optar, privilegia os alunos com NEE. Quanto à dificuldade em adaptar o programa regular a alunos com NEE, 46,2% dos professores referem sentir

dificuldades na adaptação do programa regular às especificidades dos alunos com NEE, 38,5% dos professores considera que esta dificuldade ocorre pontualmente, enquanto que apenas 15,4% dos professores referem não sentir qualquer dificuldade nesta adaptação.

Quando questionados acerca da dimensão das turmas regulares com alunos portadores de NEE, 84,6% dos professores consideram que a dimensão das turmas regulares com um aluno com NEE deve ser reduzida e os restantes professores consideram que por vezes a dimensão das turmas deveria ser reduzida nestes casos. Na tabela 39 encontramos a opinião dos professores quanto ao número de alunos que uma turma regular com um aluno com NEE integrado deveria ter. Verificamos que a maioria dos professores (46,2%) consideram que uma turma regular com um aluno com NEE integrado deveria ter entre 14 e 16 alunos.

Tabela 39: Redução em turma regular com um aluno com NEE

	Frequência	Percentagem
20 alunos	1	7,7
Entre 18 e 20 alunos	1	7,7
Entre 16 e 18 alunos	3	23,1
Entre 14 e 16 alunos	6	46,2
Menos de 14 alunos	2	15,4

Quando questionados acerca da dimensão das turmas regulares com dois alunos com NEE integrados, 92,3% dos professores consideram que a dimensão das turmas regulares com dois aluno com NEE deve ser reduzida e 7,7% dos professores consideram que por vezes a dimensão das turmas deveria ser reduzida nestes casos. Na tabela 40 sintetizamos a opinião dos professores quanto ao número de alunos que uma turma regular com dois aluno com NEE integrados deveria ter. Constatamos que a maioria dos professores (53,8%) consideram que uma turma regular com dois alunos com NEE integrados deveria ter menos de 14 alunos.

Tabela 40: Redução em turma regular com dois alunos com NEE

	Frequência	Percentagem
Entre 16 e 18	1	7,7
Entre 14 e 16	5	38,5
Menos de 14	7	53,8

Por último, verificamos que 92,3% dos professores consideram positivo que a sua escola promova a integração das crianças com NEE.

2. ANÁLISE DOS RESULTADOS POR ESCOLA

Passaremos à apresentação dos resultados discriminados por Escola. Para cada uma das quatro Escolas EB1, serão apresentados os seguintes dados: Caracterização dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE); Caracterização da Escola; Caracterização dos Professores; Caracterização das Turmas; Impacto na Inclusão dos Alunos com NEE no Comportamento dos Professores.

2.1. ESCOLA EB1 FONTE DA MOURA

2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS – EB1 FONTE DA MOURA

Os alunos com Necessidades Educativas Especiais que constituem a amostra e que provêem desta Escola são 4, apresentando idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos, sendo que 3 alunos são do sexo masculino e 1 aluno do sexo feminino. Destes alunos, 1 frequenta o primeiro ano lectivo, 1 frequenta o segundo ano lectivo e 2 alunos frequentam o quarto ano lectivo. Os anos de frequência escolar destes alunos variam entre 1 e 5 anos.

No que concerne à caracterização do desenvolvimento cognitivo dos alunos com NEE, verificamos que num dos alunos o desenvolvimento cognitivo é caracterizado pelo professor como "satisfatório", enquanto que, em 3 dos alunos o desenvolvimento cognitivos dos mesmos é caracterizado pelos respectivos professores como "não satisfatório". No que respeita à caracterização do desenvolvimento do aluno com NEE ao longo do percurso escolar, verificamos que num dos alunos este desenvolvimento é caracterizado pelo professor como "razoável", enquanto que em 3 dos alunos este desenvolvimento é caracterizado pelos respectivos professores como "lento".

Em termos do perfil das alterações das funções do corpo, apresentadas na tabela 41, podemos salientar que todos os perfis são diferentes, podendo no entanto ser notada uma especial incidência das alterações ao nível do domínio cognitivo.

Tabela 41: Alterações nas Funções do Corpo do aluno com NEE

	Frequência
Voz e fala	1
Cognitivas e Emocionais	1
Linguagem, Cognitivas e Emocionais	1
Linguagem e Cognitivas	1
Total	4

Ainda relacionado com a caracterização das funções do corpo, é relevante referir que todos os professores desta Escola possuem informação acerca do percurso do desenvolvimento dos alunos com NEE em anos anteriores, considerando que existe estabilidade ao nível das funções do corpo nos seus alunos neste percurso.

Relativamente à caracterização das dificuldades do aluno ao nível das funções do corpo, verificamos que em 2 dos alunos os professores consideraram que se trata de um problema "moderado", em 1 dos alunos de um problema "grave" e em 1 dos alunos de um problema "completo".

No que concerne à caracterização dos factores ambientais relacionados com a capacidade do aluno com NEE, verificamos que em 1 dos alunos os factores ambientais são considerados "indiferentes", em 1 dos alunos são considerados "pouco facilitadores "e em 2 dos alunos são considerados "muito facilitadores".

Relativamente ao envolvimento da família no percurso e actividades escolares do aluno com NEE, verificamos que em 2 alunos este envolvimento é caracterizado com sendo "reduzido" e nos outros 2 alunos o envolvimento é visto como "elevado". Quanto à caracterização do papel da família no acompanhamento do aluno com NEE, em casa, constatamos que em 2 casos ele é visto como "reduzido", em 1 caso é visto como "elevado" e noutro caso é visto como "completo".

2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DA EB1 FONTE DA MOURA

Seguidamente apresentamos os resultados relativos às características funcionais e estruturais da escola, tendo em conta a resposta que esta Escola é capaz de fornecer aos alunos com NEE. Podemos referir que não existe globalmente consenso na avaliação que os professores que constituem a amostra e que leccionam nesta Escola atribuem a aspectos como as condições físicas, condições de acessibilidade, condições de segurança, estruturas físicas de apoio às aulas, condições

físicas da sala de aula, mobiliário e materiais disponíveis na sala de aula. Seguidamente, apresentamos as frequências de resposta para cada uma das características anteriormente referidas.

Do total dos professores da amostra provenientes desta Escola, 1 considera que as condições físicas da escola são “inadequadas”, 1 considera que as condições físicas da escola são “adequadas” e 1 considera que as condições físicas da escola são “excelentes”.

No que concerne às condições de acessibilidade, 2 dos professores consideram que as condições de acessibilidade da escola são “adequadas” do ponto de vista das respostas aos alunos NEE e 1 dos professores considera que estas condições são “excelentes”.

Relativamente às condições de segurança da escola, verificamos que 1 dos professores considera que estas condições são “inadequadas”, 1 considera que são “boas” e outro dos professores considera que são “excelentes”.

Em termos de estruturas físicas de apoio às aulas, podemos observar que 2 dos professores consideram que as estruturas são “boas” e que 1 dos professores considera que são “inadequadas”.

Relativamente às condições físicas da sala de aulas, verificamos que 1 dos professores considera estas condições “inadequadas”, 1 dos professores considera-as “adequadas”, enquanto que 1 professor as considera “excelentes”.

Relativamente ao mobiliário da sala de aula, 1 dos professores considera o mobiliário “inadequado” e 1 dos professores considera o mobiliário “excelente”. Em termos de materiais disponíveis na sala de aula, 1 dos professores refere que são “inexistentes” e outro dos professores refere que são “bons”.

Seguidamente, apresentaremos os resultados relativos à envolvente sócio--educativa. Em termos gerais, constatamos igualmente opiniões algo divididas na análise da envolvente sócio-educativa efectuada pelos professores da amostra que leccionam nesta Escola.

Relativamente às características da relação entre a escola e a comunidade envolvente, verificamos que 1 dos professores considera esta relação “adequada”, 1 dos professores considera a qualidade da relação entre a escola e a comunidade envolvente “boa” e 1 dos professores considera-a “excelente”.

No que concerne à análise do trabalho desenvolvido pela equipa docente da escola, verificamos que 1 dos professores considera este trabalho "muito bom", 1 dos professores considera-o "excelente" e 1 dos professores considera-o "inadequado".

Relativamente ao trabalho desenvolvido pela equipa técnica não docente da escola, 1 dos professores considera este trabalho "adequado" e 2 dos professores consideram este trabalho "bom". Em relação ao trabalho da equipa de auxiliares, 2 dos professores da amostra consideram que é "adequado" e 1 dos professores aponta-o como "excelente".

No que concerne à comunicação entre os vários agentes educativos da escola, 1 dos professores considera a comunicação "adequada", 1 dos professores considera-a "boa" e 1 dos professores considera-a "muito boa".

Quanto ao trabalho dispendido pelo professor de Educação Especial, para acompanhamento do aluno, constatamos que 1 dos professores considera que é "inadequado", enquanto que os restantes 2 professores o considera "muito bom" ou "excelente".

2.1.3. CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES – EB1 FONTE DA MOURA

Os professores que constituem a amostra e que leccionam nesta Escola são 3, com 29, 42 e 50 anos de idade, todos do sexo feminino. Em termos de habilitações profissionais, académicas e formação complementar, todos os professores desta Escola que responderam a esta questões indicam ter concluído o Curso na Escola Superior de Educação, possuindo licenciatura. Nenhum destes professores possui pós-graduação, mestrado ou doutoramento e não têm nenhum tipo de formação complementar na área das NEE.

A experiência profissional dos professores a leccionar no Ensino Regular varia entre 5 e 30 anos. Relativamente à experiência profissional em turma regular, com alunos com NEE integrados, esta varia entre 1 e 4 anos. Quanto à experiência profissional a leccionar no Ensino Especial, apenas um dos professores refere ter experiência nesse domínio, pelo período de 1 ano.

Quando questionados acerca do nível a que trabalharam directamente com crianças com NEE, 1 dos professores indicou que trabalhou com crianças com NEE em

Apoio Educativo e 2 professores indicaram que trabalharam directamente com alunos do Ensino Especial.

2.1.4. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS – EB1 FONTE DA MOURA

Seguidamente, apresentamos a caracterização das 3 turmas desta Escola.

Ao nível do número de alunos com NEE por turma, duas turmas integram 1 aluno com NEE e uma turma integra 2 alunos com NEE. No que concerne ao número total de alunos que constituem estas turmas, verificamos os valores 18, 21 e 25 alunos.

No que respeita aos problemas de aprendizagem dos alunos da sua sala, em geral, verificamos que 1 dos professores refere a existência de "alguns" problemas de aprendizagem e 2 dos professores referem não existir problemas de aprendizagem.

Relativamente aos problemas de comportamento dos alunos da sua sala, em geral, constatamos que 1 dos professores refere a existência de "poucos problemas" de comportamento, enquanto que 2 dos professores referem que os alunos não têm problemas de comportamento. Quanto ao insucesso escolar, 1 dos professores refere existir "algum" insucesso escolar e 2 dos professores não identificam "nenhum" insucesso escolar nos alunos da sua sala.

Relativamente às modalidades de apoio aos alunos com NEE presentes na amostra, e no que concerne ao apoio da Educação Especial, verificamos que apenas 1 dos alunos com NEE tem apoio da Educação Especial dentro da turma regular, e que 3 alunos com NEE têm apoio da Educação Especial fora da sua turma regular. Nenhum aluno com NEE dispõe de apoio da Educação Especial simultaneamente dentro e fora da turma regular. Em relação às modalidades de apoio aos alunos, e no que concerne ao apoio sócio-educativo, verificamos que a modalidade turma regular com apoio sócio--educativo ao aluno fora da sala de aula é a mais utilizada, estando presente em 10 alunos. Somente num aluno das turmas que constituem a amostra, é utilizada a modalidade turma regular com apoio sócio-educativo ao aluno dentro da sala de aula. Em nenhuma turma é utilizado o apoio sócio-educativo ao aluno dentro e fora da sala de aula.

No que concerne à caracterização da equipa que trabalha com os alunos com NEE, 2 dos professores consideram que não existe uma equipa multidisciplinar a trabalhar nestes casos. Apenas um dos professores refere existir uma equipa

multidisciplinar. Em todos os casos em que não existe uma equipa multidisciplinar a trabalhar com os alunos com NEE, os professores indicam que estes alunos têm apoio técnico fora da escola, sendo este apoio prestado por dois ou três técnicos.

Em termos da qualidade do apoio que os alunos com NEE recebem por parte de profissionais (para além do próprio professor do Ensino Regular), podemos constatar que 1 dos professores considera esse apoio "suficiente", 1 professor considera esse apoio "bom", e 1 professor considera-o "insuficiente".

2.1.5. IMPACTO DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE NOS COMPORTAMENTOS DOS PROFESSORES – EB1 FONTE DA MOURA

Abordaremos agora as perspectivas que os professores do Ensino Regular desta Escola, que constituem a amostra, têm acerca da inclusão de alunos com NEE em turmas regulares, assim como o conjunto de condições que estão subjacentes a esta inclusão.

Quando questionados acerca da formação/informação necessária para leccionar alunos com NEE, todos os professores referem possuir formação/informação "insuficiente".

No que diz respeito aos recursos humanos necessários para leccionar alunos com NEE integrados em turma regular, 2 dos professores referem não dispor dos recursos humanos necessários. Por outro lado, no que respeita às condições físicas necessárias para leccionar alunos com NEE integrados em turma regular, 2 dos professores consideram ter as condições necessárias. Quando questionados acerca do facto de ter na sua turma aluno (s) com NEE poder representar uma dificuldade acrescida para o seu trabalho de professor, todos os professores da amostra referiram que a integração de um aluno com NEE em turma regular constitui uma dificuldade acrescida no seu trabalho.

Quando questionados acerca das implicações da integração de alunos com NEE na sua turma de docência, um dos professores refere que este factor poderá vir a ser prejudicial em termos de avaliação e progressão na carreira, sendo que 2 dos professores são da opinião que este factor é irrelevante para avaliação e progressão na carreira. No mesmo sentido, 1 dos professores assinala que se considera prejudicado

face a professores do Ensino Regular que leccionam em turmas que não integram alunos com NEE, e 2 professores consideram este factor indiferente.

Verificamos que 2 dos professores optariam por leccionar em turmas regulares que não tenham alunos com NEE integrados.

Neste âmbito, surge o dado segundo o qual todos os professores consideram que a integração de alunos com NEE por vezes prejudica os restantes alunos da turma, referindo que tal acontece "sempre", "frequentemente" ou "por vezes". No que concerne à importância da integração das crianças com NEE em turmas regulares, 2 dos professores referem ter dúvidas em relação a essa importância, enquanto que 1 refere que considera tal facto importante.

Relativamente à satisfação com o trabalho desenvolvido diariamente junto dos alunos com NEE as opiniões dividem-se, verificando-se respostas positivas e negativas. Relativamente à satisfação com o trabalho desenvolvido com o resto da turma, 1 dos professores refere estar satisfeito e 1 dos professores refere estar muito satisfeito. Em termos da organização de cada um dos professores no trabalho de docência em turmas regulares com alunos com NEE, apenas 1 dos professores refere conseguir trabalhar simultaneamente com todos os alunos, sendo que 2 professores referem ter que alternar o trabalho entre os alunos com NEE e os alunos sem NEE.

Quanto à dificuldade em adaptar o programa regular a alunos com NEE, 1 dos professores refere sentir dificuldades na adaptação do programa regular às especificidades dos alunos com NEE, 1 dos professores considera que esta dificuldade ocorre pontualmente, enquanto que apenas 1 dos professores refere não sentir qualquer dificuldade nesta adaptação.

Quando questionados acerca da dimensão das turmas regulares com alunos com NEE, todos os professores consideram que a dimensão das turmas regulares com um ou dois aluno com NEE deve ser reduzida. Verificamos que a maioria dos professores consideram que uma turma regular com um aluno com NEE integrado deveria ter entre 14 e 16 alunos, enquanto que as turmas regulares com dois alunos com NEE integrados deveriam ter menos de 14 alunos.

Por último, verificamos que todos os professores referem que consideram positivo que esta Escola promova a integração das crianças com NEE.

2.2. ESCOLA EB1 PONTE

2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS – EB1 PONTE

Os alunos com Necessidades Educativas Especiais que constituem a amostra e que provêem desta Escola são 3 alunos, sendo que, 2 destes alunos têm 6 anos de idade e 1 dos alunos tem 7 anos de idade. Os 3 alunos são do sexo masculino. Destes alunos, 2 frequentam o primeiro ano lectivo e 1 frequenta o segundo ano lectivo. Em termos de anos de frequência escolar, 2 alunos frequentam a Escola há 1 ano e o restante aluno frequenta a Escola há 2 anos.

Relativamente à caracterização do desenvolvimento cognitivo dos alunos com NEE, verificamos que num dos alunos o desenvolvimento cognitivo é caracterizado pelo professor como "bom" e em 1 dos alunos o desenvolvimento cognitivos é caracterizado pelo professor como "satisfatório". No que concerne à caracterização do desenvolvimento do aluno com NEE ao longo do percurso escolar, verificamos que em 1 dos alunos este desenvolvimento é caracterizado pelo professor como "razoável", enquanto que em 2 dos alunos este desenvolvimento é caracterizado pelos respectivos professores como "lento".

Ao nível das alterações das funções do corpo, apresentadas na tabela 42, podemos verificar que todos os perfis são diferentes, podendo no entanto ser notada uma especial incidência das alterações ao nível da linguagem e da voz e fala.

Tabela 42: Alterações nas Funções do Corpo do aluno com NEE

	Frequência
Linguagem, Cognitivas, Emocionais e Voz e fala	1
Linguagem, Emocionais e Voz e fala	1
Linguagem, Neuromusculoesqueléticas e Voz e fala	1
Total	3

Relativamente à informação acerca do percurso do desenvolvimento dos alunos com NEE em anos anteriores, ainda relacionado com a caracterização das funções do corpo, podemos verificar que em 2 dos alunos os respectivos professores consideram que existe estabilidade ao nível das funções do corpo nos seus alunos neste percurso e em 1 dos alunos o professor refere não possuir informação acerca desta questão.

Quanto à caracterização das dificuldades do aluno ao nível das funções do corpo, verificamos que em 1 dos alunos o professor considera que se trata de um problema "moderado", em 1 dos alunos de um problema "grave" e em 1 dos alunos o professor refere que não se trata de nenhuma deficiência.

No que concerne à caracterização dos factores ambientais relacionados com a capacidade do aluno com NEE, verificamos que em todos os alunos os factores ambientais são considerados pelos professores como "muito facilitadores".

Relativamente ao envolvimento da família no percurso e actividades escolares do aluno com NEE, verificamos que em 2 alunos esse envolvimento é caracterizado com sendo "elevado" e em 1 dos alunos este envolvimento é caracterizado como "completo".

No que concerne à caracterização do papel da família no acompanhamento do aluno com NEE, em casa, verificamos que em 1 casos é visto como "moderado", enquanto que nos outros 2 casos, em 1 dos alunos é visto como "elevado" e no outro como "completo".

2.2.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA – EB1 PONTE

Seguidamente abordamos os dados relativos às características funcionais e estruturais da escola, tendo em conta a resposta que esta Escola é capaz de fornecer aos alunos com NEE. Podemos referir que existe bastante consenso na avaliação que os professores desta escola atribuem a aspectos como as condições físicas, condições de acessibilidade, condições de segurança, estruturas físicas de apoio às aulas, condições físicas da sala de aula, mobiliário e materiais disponíveis na sala de aula, com uma avaliação a rondar valores medianos, não tendo sido dada em nenhum aspecto uma avaliação superior a "adequado" e tendo algumas características sido avaliadas como "inadequadas". Apresentamos a seguir as frequências de resposta para cada uma das características anteriormente referidas.

Do total dos 2 professores da amostra provenientes desta Escola, os 2 professores referem que as condições físicas da escola são "adequadas". Relativamente às condições os 2 professores consideram que estas são "inadequadas" do ponto de vista das respostas aos alunos NEE. Quanto às condições de segurança da escola, os dois professores consideram que são "inadequadas". Em termos de

estruturas físicas de apoio às aulas, podemos observar que 1 dos professores considera que as estruturas são "adequadas" e que 1 dos professores considera que são "inadequadas".

Relativamente às condições físicas da sala de aulas, verificamos que os 2 professores consideram que são "adequadas". Quanto ao mobiliário da sala de aula, os dois professores consideram o mobiliário "adequado". Em termos de materiais disponíveis na sala de aula, 1 dos professores refere que são "inadequados" e outro dos professores refere que são "adequados".

Seguidamente, apresentaremos os resultados relativos à envolvente sócio--educativa. Em termos gerais, encontramos opiniões semelhantes por parte de ambos os professores na análise da envolvente sócio-educativa, com uma avaliação globalmente positiva dos aspectos aqui considerados.

No que concerne às características da relação entre a escola e a comunidade envolvente, verificamos que os 2 professores consideram esta relação "adequada". Relativamente à análise do trabalho desenvolvido pela equipa docente da escola, verificamos que os 2 professores consideram este trabalho "muito bom". Relativamente ao trabalho desenvolvido pela equipa técnica não docente da escola, 1 dos professores considera este trabalho "adequado" e 1 dos professores considera este trabalho "inexistente". Em relação ao trabalho da equipa de auxiliares, os 2 dos professores consideram que é "muito bom". No que respeita à comunicação entre os vários agentes educativos da escola, os 2 dos professores consideram a comunicação como sendo "boa". Quanto ao trabalho dispendido pelo professor de Educação Especial, para acompanhamento do aluno, verificamos que os 2 professores o consideram "muito bom".

2.2.3. CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES – EB1 PONTE

Os 2 professores que constituem a amostra e que leccionam nesta Escola têm 32 e 60 anos de idade, ambos do sexo feminino. Em termos de habilitações profissionais, um 1 dos professores concluiu o Curso pela Escola do Magistério Primário, e o outro pela Escola Superior de Educação tendo obtido o grau de licenciatura. Nenhum destes professores possui pós-graduação, mestrado ou

doutoramento, não tendo, por outro lado, nenhum tipo de formação complementar na área das NEE.

A experiência profissional de 1 dos professor dos professores a leccionar no Ensino Regular é de 9 anos, e do outro professor de 29 anos. Quanto à experiência profissional em turma regular, com alunos com NEE integrados, esta compreende os valores de 3 e 6 anos. No que concerne à experiência profissional a leccionar no Ensino Especial, ambos os professores referem ter experiência nesse domínio, pelo período de 1 e 3 anos.

Quando questionados acerca dos níveis em que trabalharam directamente com crianças com NEE, 1 dos professores refere ter trabalhado com crianças com NEE em Apoio Educativo e no Ensino Especial.

2.2.4. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS – EB1 PONTE

Apresentamos agora a caracterização das 2 turmas desta Escola que constituem a amostra.

Verificamos que ao nível do número de alunos com NEE por turma, que uma das turmas integra 1 aluno com NEE e que a outra turma integra 2 alunos com NEE. No que concerne ao número total de alunos que constituem estas turmas, verificamos os valores de 20 e 21 alunos.

No que respeita aos problemas de aprendizagem dos alunos da sua sala em geral, verificamos que os 2 professores referem a existência de poucos problemas de aprendizagem.

Relativamente aos problemas de comportamento dos alunos da sua sala em geral, constatamos que 1 dos professores refere a existência de poucos problemas de comportamento, enquanto que 1 dos professores refere que os alunos têm alguns problemas de comportamento. No que se refere ao insucesso escolar, 1 dos professores refere existir pouco insucesso escolar e 1 dos professores não identifica nenhum insucesso escolar nos alunos da sua sala. Quanto às modalidades de apoio aos alunos com NEE presentes na amostra, e no que concerne ao apoio da Educação Especial, verificamos que 3 dos alunos com NEE tem apoio da Educação Especial dentro da turma regular, e que nenhum dos alunos com NEE têm apoio da Educação Especial fora da turma regular. Em relação às modalidades de apoio aos alunos, e no

que concerne ao apoio sócio-educativo, verificamos que apenas um dos alunos é abrangido por esta modalidade, com apoio sócio-educativo ao aluno fora da sala de aula.

No que respeita à caracterização da equipa que trabalha com os alunos com NEE, nenhum dos professores refere existir uma equipa multidisciplinar a trabalhar nos casos dos alunos com NEE. Em todos os casos em que não existe uma equipa multidisciplinar a trabalhar com os alunos com NEE, os professores indicam que estes alunos têm apoio técnico fora da escola, sendo este apoio prestado por dois técnicos.

A qualidade do apoio que os alunos com NEE recebem por parte de profissionais (para além do próprio professor do Ensino Regular), é avaliada como muito boa pelos 2 professores.

2.2.5. IMPACTO DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE NOS COMPORTAMENTOS DOS PROFESSORES – EB1 PONTE

Abordaremos agora as perspectivas que os 2 professores do Ensino Regular desta Escola, que constituem a amostra, têm acerca da inclusão de alunos com NEE em turmas regulares, assim como o conjunto de condições que estão subjacentes a esta inclusão.

Quando questionados acerca da formação/informação necessária para leccionar a alunos com NEE, todos os professores referem possuir formação/informação insuficiente.

No que concerne aos recursos humanos necessários para leccionar a alunos com NEE integrados em turma regular, os 2 professores referem não dispor dos recursos humanos necessários. No que respeita às condições físicas necessárias para leccionar a alunos com NEE integrados em turma regular, 1 dos professores considera ter as condições necessárias e 1 dos professores considera não dispor das condições físicas necessárias. Quando questionados acerca do facto de ter na sua turma aluno (s) com NEE poder representar uma dificuldade acrescida para o seu trabalho de professor, os 2 professores referem que a integração de um aluno com NEE em turma regular constitui uma dificuldade acrescida no seu trabalho.

Quando questionados acerca das implicações da integração de alunos com NEE na sua turma de docência, os 2 professores são da opinião que este factor é irrelevante

para avaliação e progressão na carreira. Neste sentido, os 2 professores assinalam que não se consideram prejudicados face a professores do ensino regular que leccionam em turmas que não integram alunos com NEE, considerando este factor indiferente.

Verificamos que 1 dos professores indica que optaria por leccionar em turmas regulares que não tenham alunos com NEE integrados, se pudesse escolher, e 1 dos professores indica que não tem preferência pela turma a leccionar.

Neste sentido, surge a informação de que os 2 professores consideram que a integração de alunos com NEE por vezes prejudica os restantes alunos da turma. Relativamente à importância da integração das crianças com NEE em turmas regulares, 1 dos professores refere ter dúvidas em relação a essa importância, enquanto que 1 refere que considera tal facto importante.

Quanto à satisfação com o trabalho desenvolvido diariamente junto dos alunos com NEE, os 2 professores referem estar satisfeitos. Quanto à satisfação com o trabalho desenvolvido com o resto da turma, 1 dos professores refere estar satisfeito e 1 dos professores refere estar muito satisfeito. Em termos da organização de cada um dos professores no trabalho de docência em turmas regulares com alunos com NEE, apenas 1 dos professores refere conseguir trabalhar simultaneamente com todos os alunos, sendo que 1 dos professores referem ter que alternar o trabalho entre os alunos com NEE e os alunos sem NEE.

No que diz respeito à dificuldade em adaptar o programa regular a alunos com NEE, 1 dos professores refere sentir dificuldades na adaptação do programa regular às especificidades dos alunos com NEE e 1 dos professores considera que esta dificuldade ocorre por vezes.

Quando questionados acerca da dimensão das turmas regulares com alunos com NEE, 1 dos professores considera que a dimensão das turmas regulares com um aluno com NEE deve ser reduzida, e 1 dos professores considera que somente por vezes deverá ser realizada. Verificamos que um dos professores considera que uma turma regular com um aluno com NEE integrado deveria ter entre 16 e 18 alunos, enquanto que 1 dos professores refere que deveria ter 20 alunos. Ambos os professores consideram, no entanto, que as turmas regulares com dois alunos com NEE integrados deveriam ser sempre reduzidas, para um valor entre 14 e 16 alunos.

Constatamos, por último, que ambos os professores referem que consideram positivo que esta Escola promova a integração das crianças com NEE.

2.3. ESCOLA EB1 ANTÓNIO AROSO

2.3.1. CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS – EB1 ANTÓNIO AROSO

Os alunos com Necessidades Educativas Especiais que constituem a amostra e que provêem desta Escola são 6 alunos, apresentando idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos. Destes, 4 alunos são do sexo masculino e 2 alunos são do sexo feminino. Relativamente ao ano lectivo de frequência, 1 aluno frequenta o segundo ano lectivo, 1 frequenta o terceiro ano lectivo e 4 alunos frequentam o quarto ano lectivo. Os anos de frequência escolar destes alunos variam entre 3 e 7 anos.

No que respeita à caracterização do desenvolvimento cognitivo dos alunos com NEE, verificamos que em 2 dos alunos o desenvolvimento cognitivo é caracterizado pelos professores como satisfatório, enquanto que em 4 dos alunos o desenvolvimento cognitivo é caracterizado pelos professores como não satisfatório.

No que concerne à caracterização do desenvolvimento do aluno com NEE ao longo do percurso escolar, verificamos que em 2 dos alunos este desenvolvimento é caracterizado pelo professor como "lento" e que em 4 dos alunos este desenvolvimento é caracterizado como "muito lento".

Relativamente ao perfil das alterações das funções do corpo, apresentadas na tabela 43, podemos salientar que todos os perfis são diferentes, podendo no entanto ser notada uma especial incidência das alterações ao nível do domínio cognitivo.

Tabela 43: Alterações nas Funções do Corpo do aluno com NEE

	Frequência
Cognitivas	1
Cognitivas e Emocionais	2
Visão e Cognitivas	1
Cognitivas, Emocionais, Neuromusculoesqueléticas e Aparelho Digestivo	1
Visão, Linguagem, Cognitivas e Voz e fala	1
Total	6

Ainda relacionado com a caracterização das funções do corpo, é relevante referir que nenhum dos professores desta Escola possui informação acerca do percurso do desenvolvimento dos alunos com NEE em anos anteriores.

No que respeita à caracterização das dificuldades do aluno ao nível das funções do corpo, verificamos que em 2 dos alunos os professores consideraram que se trata de um "problema ligeiro", em 2 dos alunos de um "problema moderado" e em 2 dos alunos de um "problema grave".

Relativamente à caracterização dos factores ambientais relacionados com a capacidade do aluno com NEE, verificamos que em 3 dos alunos os factores ambientais são considerados "nada facilitadores" e em 3 dos alunos estes factores são considerados "pouco facilitadores".

Quanto ao envolvimento da família no percurso e actividades escolares do aluno com NEE, verificamos que em 2 alunos este envolvimento é caracterizado com sendo "reduzido" e nos outros 2 alunos o envolvimento é visto como "ausente". Neste sentido, e relativamente à caracterização do papel da família no acompanhamento do aluno com NEE, em casa, constatamos que em 2 casos é visto como "reduzido" e em 2 casos é visto como "ausente".

2.3.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA – EB1 ANTÓNIO AROSO

Apresentamos de seguida os resultados relativos às características funcionais e estruturais da escola, tendo em conta a resposta que esta Escola é capaz de fornecer aos alunos com NEE. Podemos constatar que, globalmente, não existe consenso na avaliação que os professores que constituem a amostra e que leccionam nesta Escola atribuem a aspectos como as condições físicas, condições de acessibilidade, condições de segurança, estruturas físicas de apoio às aulas, condições físicas da sala de aula, mobiliário e materiais disponíveis na sala de aula. Seguidamente, apresentamos as frequências de resposta para cada uma das características anteriormente referidas.

Do total dos professores da amostra provenientes desta Escola, 3 consideram que as condições físicas da escola são inadequadas e 1 considera que as condições físicas da escola são boas.

As condições de acessibilidade são consideradas "inexistentes" por 2 dos professores, "inadequadas" por 1 dos professores e "adequadas" por 1 dos professores. Relativamente às condições de segurança da escola, verificamos que 1 dos professores considera que estas condições são "inadequadas", 1 considera que são "adequadas" e outro dos professores considera que são "boas".

Em termos de estruturas físicas de apoio às aulas, podemos observar que 1 dos professores considera que as estruturas são "inadequadas", 2 dos professores consideram que são "adequadas" e 1 dos professores considera que são "boas".

No que respeita às condições físicas da sala de aulas, verificamos que 1 dos professores considera estas condições "inadequadas" e 3 dos professores consideram-nas "adequadas".

Relativamente ao mobiliário da sala de aula, 1 dos professores considera o mobiliário "inadequado" e 3 dos professores consideram-no "adequado". Em termos de materiais disponíveis na sala de aula, 1 dos professores refere que são "inadequados" e 3 dos professores consideram que são "adequados".

Seguidamente, apresentaremos os resultados relativos à envolvente sócio--educativa. Em termos gerais, constatamos igualmente opiniões diversas na análise da envolvente sócio-educativa efectuada pelos professores da amostra a leccionar na escola EB1 António Aroso.

Relativamente às características da relação entre a escola e a comunidade envolvente, verificamos que 2 dos professores consideram esta relação "inexistente", 1 dos professores considera a qualidade da relação entre a escola e a comunidade envolvente "inadequada" e 1 dos professores considera-a "boa".

No que respeita à análise do trabalho desenvolvido pela equipa docente da escola, verificamos que 1 dos professores considera este trabalho "inexistente", 1 dos professores considera-o "adequado" e 2 dos professores consideram-no "adequado".

O trabalho desenvolvido pela equipa técnica não docente da escola é avaliado por 2 professores como sendo "inadequado" e por 2 professores como sendo "adequado". O trabalho da equipa de auxiliares é avaliado por 3 professores como "adequado" e por 1 professor como "bom".

No que concerne à comunicação entre os vários agentes educativos da escola, 3 dos professores consideram a comunicação "inadequada" e 1 dos professores considera-a "adequada".

Relativamente ao trabalho dispendido pelo professor de Educação Especial, para acompanhamento do aluno, constatamos que 2 dos professores consideram que é "adequado", enquanto que os restantes 2 professores o consideram "bom".

2.3.3. CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES – EB1 ANTÓNIO AROSO

Os 4 professores que constituem a amostra e que leccionam nesta Escola têm idades compreendidas entre os 34 e os 38 anos de idade, sendo 1 do sexo masculino e 3 do sexo feminino. Em termos de habilitações profissionais e académicas, todos os professores desta Escola que responderam a esta questão indicam ter concluído o Curso na Escola Superior de Educação, sendo que 1 professor possuiu o grau de licenciatura e 3 professores possuem pós-graduação. Apenas 1 dos professores tem formação complementar na área das NEE.

A experiência profissional dos professores a leccionar no Ensino Regular varia entre 10 e 13 anos. Relativamente à experiência profissional em turma regular, com alunos com NEE integrados, esta varia entre 0 e 9 anos. Nenhum dos professores leccionou no Ensino Especial.

Quando questionados acerca dos níveis em que trabalharam directamente com crianças com NEE, somente 1 dos professores indicou que trabalhou com crianças com NEE em Apoio Educativo.

2.3.4. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS – EB1 ANTÓNIO AROSO

Apresentamos agora a caracterização das 4 turmas desta Escola que constituem a amostra. Em relação ao número de alunos com NEE por turma, verifica-se que uma turma integra 1 aluno com NEE e três turmas integram 2 alunos com NEE. O número total de alunos que constituem estas turmas varia entre 16 e 19 alunos.

No que respeita aos problemas de aprendizagem dos alunos da sua sala em geral, verificamos que 1 dos professores refere a existência de "alguns problemas" de aprendizagem e 3 dos professores referem a existência de "muitos problemas" de aprendizagem.

Relativamente aos problemas de comportamento dos alunos da sua sala em geral, constatamos que 1 dos professores refere a existência de "poucos problemas" de comportamento, 1 dos professores refere a existência de "alguns problemas" e 2

professores referem a existência de "muitos problemas". O insucesso escolar nos alunos da sala é visto por um dos professores como "elevado" e 3 dos professores referem existir algum insucesso escolar.

Relativamente às modalidades de apoio aos alunos com NEE presentes na amostra, e no que concerne ao apoio da Educação Especial, verificamos que apenas 2 dos alunos com NEE têm apoio da Educação Especial dentro da turma regular, que 3 alunos com NEE têm apoio da Educação Especial fora da turma regular e que 2 alunos com NEE dispõem de apoio da Educação Especial simultaneamente dentro e fora da turma regular.

Em relação às modalidades de apoio prestadas aos alunos, e no que concerne ao apoio sócio-educativo, verificamos que a modalidade turma regular com apoio sócio--educativo ao aluno fora da sala de aula é a mais utilizada, com 13 alunos referidos. Por outro lado, no caso de 7 alunos das turmas que constituem a amostra, é utilizada a modalidade turma regular com apoio sócio-educativo ao aluno dentro da sala de aula. Em nenhuma turma é utilizado o apoio sócio-educativo ao aluno dentro e fora da sala de aula.

No que concerne à caracterização da equipa que trabalha com os alunos com NEE, 1 professor refere que existe uma equipa multidisciplinar a trabalhar nestes casos e 3 professores referem não existir equipa multidisciplinar para tal. Em todos os casos em que não existe uma equipa multidisciplinar a trabalhar com os alunos com NEE, os professores indicam que estes alunos têm apoio técnico fora da escola, sendo este apoio prestado por um ou dois técnicos.

A qualidade do apoio que os alunos com NEE recebem por parte de profissionais (para além do próprio professor do Ensino Regular) é avaliada pelos 4 professores de forma distinta: "muito boa", "boa", "suficiente" e "insuficiente".

2.3.5. IMPACTO DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE NOS COMPORTAMENTOS DOS PROFESSORES – EB1 ANTÓNIO AROSO

Seguidamente, abordaremos as perspectivas que os professores do Ensino Regular desta Escola, que constituem a amostra, têm acerca da inclusão de alunos com NEE em turmas regulares, assim como o conjunto de condições que estão subjacentes a esta inclusão.

Quando questionados acerca da formação/informação necessária para leccionar alunos com NEE, 2 professores referem possuir formação/informação "insuficiente" e 2 professores referem possuir formação/informação "suficiente".

Quanto aos recursos humanos necessários para leccionar alunos com NEE integrados em turma regular, todos os professores referem não dispor dos recursos humanos necessários. Por outro lado, no que respeita às condições físicas necessárias para leccionar alunos com NEE integrados em turma regular, apenas 1 dos professores refere ter as condições necessárias. Quando questionados acerca do facto de ter na sua turma aluno(s) com NEE poder representar uma dificuldade acrescida para o seu trabalho de professor, todos os professores da amostra referiram que a integração de um aluno com NEE em turma regular constitui uma dificuldade acrescida no seu trabalho.

Quando questionados acerca das implicações da integração de alunos com NEE na sua turma de docência, 3 dos professores consideram que este factor poderá vir a ser prejudicial em termos de avaliação e progressão na carreira, sendo que 1 dos professores considera que este factor é recompensador.

No mesmo sentido, 3 dos professores referem que se consideram prejudicados face a professores do Ensino Regular que leccionam em turmas que não integram alunos com NEE, e 1 professor considera este factor indiferente.

Verificamos que 2 dos professores optariam por leccionar em turmas regulares que não tenham alunos com NEE integrados, 1 dos professores optaria por leccionar em turmas regulares com um aluno com NEE integrado e 1 dos professores refere que, se pudesse optar, não teria preferência.

Neste âmbito, surge o dado de que todos os professores consideram que a integração de alunos com NEE prejudica os restantes alunos da turma, referindo que tal acontece de forma frequente ou por vezes. Quanto à importância da integração das crianças com NEE em turmas regulares, 2 dos professores referem ter dúvidas em relação a essa importância, enquanto que 2 referem que considera tal facto importante.

Relativamente à satisfação com o trabalho desenvolvido diariamente junto dos alunos com NEE as opiniões dividem-se, verificando-se respostas positivas e negativas. Relativamente à satisfação com o trabalho desenvolvido com o resto da turma, 1 dos professores refere estar satisfeito e 3 dos professores referem estar muito satisfeitos. Em termos da organização de cada um dos professores no trabalho de

docência em turmas regulares com alunos com NEE, apenas 1 dos professores referem conseguir trabalhar simultaneamente com todos os alunos, sendo que 2 professores referem sentir-se obrigados a optar, privilegiando os alunos sem NEE e 1 dos professores refere que se sente obrigado a optar, privilegiando o aluno com NEE. No que concerne à dificuldade em adaptar o programa regular a alunos com NEE, 2 dos professores refere sentir dificuldades na adaptação do programa regular às especificidades dos alunos com NEE e 2 dos professores consideram que esta dificuldade ocorre pontualmente.

Quando questionados acerca da dimensão das turmas regulares com alunos com NEE, 3 dos professores consideram que a dimensão das turmas regulares com um e com dois alunos com NEE deve ser reduzida e 1 dos professores considera que esta redução deveria ser efectuado "por vezes". Verificamos que a maioria dos professores consideram que uma turma regular com um aluno com NEE integrado deveria ter entre 14 e 16 alunos e que a maioria dos professores consideram que uma turma regular com dois alunos com NEE integrados deveria ser reduzida para um número menor de 14 alunos na turma.

Verificamos, por fim, que 3 dos professores referem que consideram positivo que esta Escola promova a integração das crianças com NEE e que 1 dos professores refere que "por vezes" esta integração poderá ser positiva.

2.4. ESCOLA EB1/JI VILARINHA

2.4.1. CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS – EB1/JI VILARINHA

Os alunos com Necessidades Educativas Especiais que constituem a amostra e que provêem desta Escola são 6 alunos, apresentam idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos de idade, 5 dos quais são do sexo masculino e apenas 1 do sexo feminino. Relativamente ao ano lectivo actual, 1 aluno frequenta o 1º ano lectivo, 1 aluno frequenta o 2º ano lectivo e 4 alunos frequentam o 4º ano lectivo. Os anos de frequência escolar destes alunos variam entre 1 e 9 anos.

No que diz respeito à caracterização do desenvolvimento cognitivo dos alunos com NEE, verificamos que em 1 dos alunos o desenvolvimento cognitivo é caracterizado pelo professor como "satisfatório" e em 5 dos alunos o desenvolvimento

cognitivo é caracterizado pelo professor como "não satisfatório". No que concerne à caracterização do desenvolvimento do aluno com NEE ao longo do percurso escolar, verificamos que em 3 dos alunos este desenvolvimento é caracterizado pelo professor como "lento" e em 3 dos alunos este desenvolvimento é caracterizado pelos respectivos professores como "muito lento".

Ao nível das alterações das funções do corpo, apresentadas na tabela 44, podemos verificar que todos os perfis são diferentes, podendo no entanto ser notada uma especial incidência das alterações ao nível da linguagem, da voz e fala e das cognições. Num dos casos, o professor não indica que alterações existem ao nível das funções do corpo.

Tabela 44: Alterações nas Funções do Corpo do aluno com NEE

	Frequência
Voz e fala	1
Cognitivas e Emocionais	1
Linguagem, Cognitivas e Emocionais	1
Linguagem, Cognitivas, Emocionais e Voz e fala	1
Linguagem, Cognitivas e Voz e fala	1
Total	5

Relativamente à informação acerca do percurso do desenvolvimento dos alunos com NEE em anos anteriores, ainda relacionado com a caracterização das funções do corpo, podemos verificar que em 2 dos alunos os respectivos professores consideram que existe alteração ao nível das funções do corpo em 3 dos alunos, existindo um professor que refere não possuir informação acerca desta questão.

Relativamente à caracterização das dificuldades do aluno ao nível das funções do corpo, verificamos que num dos alunos o professor considera que se trata de um "problema ligeiro", em 3 dos alunos de um "problema moderado", em 1 dos alunos um "problema grave" e em 1 dos alunos o professor refere que não se trata de "nenhuma deficiência".

No que respeita à caracterização dos factores ambientais relacionados com a capacidade do aluno com NEE, verificamos que em 4 alunos este factores são apontados como "nada facilitadores", em 1 dos alunos são apontados como "pouco facilitadores" e também em 1 caso são apontados como sendo "muito facilitadores". Relativamente ao envolvimento da família no percurso e actividades escolares do aluno

com NEE, verificamos que em 2 alunos este envolvimento é caracterizado com sendo “ausente”, em 1 dos alunos como sendo “reduzido”, em 2 dos alunos como sendo “moderado” e em 1 dos alunos este envolvimento é caracterizado como “elevado”.

Relativamente à caracterização do papel da família no acompanhamento do aluno com NEE, em casa, verificamos que em 3 casos é visto como “ausente”, em 1 caso é visto como “reduzido”, enquanto que nos outros 2 casos é visto como “moderado”.

2.4.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA – EB1/JI VILARINHA

Seguidamente apresentamos os resultados relativos às características funcionais e estruturais da escola, tendo em conta a resposta que esta Escola é capaz de fornecer aos alunos com NEE. Podemos referir que em geral existe consenso na avaliação que os professores que constituem a amostra a leccionar na escola EB1/JI Vilarinha atribuem a aspectos como as condições físicas, condições de acessibilidade, condições de segurança, estruturas físicas de apoio às aulas, condições físicas da sala de aula, mobiliário e materiais disponíveis na sala de aula, que globalmente é uma avaliação positiva. Seguidamente, apresentamos as frequências de resposta para cada uma das características anteriormente referidas.

Do total dos professores da amostra provenientes desta Escola, 2 consideram que as condições físicas da escola são inadequadas e 2 professores consideram que as condições físicas da escola são adequadas.

No que respeita às condições de acessibilidade, 2 dos professores consideram que as condições de acessibilidade da escola são “adequadas” do ponto de vista das respostas aos alunos NEE e 2 dos professores consideram que estas condições são “boas”.

Quanto às condições de segurança da escola, verificamos que 3 dos professores consideram que estas condições são “adequadas” e que 1 considera que são “boas”.

Em termos de estruturas físicas de apoio às aulas, podemos observar que 3 dos professores consideram que as estruturas são “adequadas” e que 1 dos professores considera que são “boas”.

Quanto às condições físicas da sala de aulas, verificamos que 1 dos professores considera estas condições "inadequadas" e que 3 dos professores consideram-nas "adequadas".

Relativamente ao mobiliário da sala de aula, todos os professores consideram o mobiliário "adequado".

Seguidamente, apresentaremos os resultados relativos à envolvente sócio--educativa. Em termos gerais, constatamos opiniões algo divididas na análise da envolvente sócio-educativa efectuada pelos professores da amostra que leccionam nesta Escola.

Relativamente às características da relação entre a escola e a comunidade envolvente, verificamos que a maioria dos professores considera esta relação "adequada".

No que respeita à análise do trabalho desenvolvido pela equipa docente da escola, verificamos que 1 dos professores considera este trabalho "muito bom", 2 dos professores consideram-no "bom" e 1 dos professores considera-o "adequado".

Relativamente ao trabalho desenvolvido pela equipa técnica não docente da escola, 2 dos professores consideram este trabalho "adequado" e 2 dos professores consideram este trabalho "bom". Quanto ao trabalho da equipa de auxiliares, todos os professores da amostra consideram que é "adequado".

A comunicação entre os vários agentes educativos da escola é avaliada pelos 4 professores de forma bastante distinta: "inadequada", "adequada", "boa" e "muito boa". Quanto ao trabalho dispendido pelo professor de Educação Especial, para acompanhamento do aluno, constatamos que 2 dos professores consideram que é "inadequado", enquanto que 1 dos professores o considera "bom" e 1 dos professores "muito bom".

2.4.3. CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES – EB1/JI VILARINHA

Os professores que constituem a amostra e que leccionam nesta Escola são 4, apresentando idades compreendidas entre os 31 e os 55 anos. Destes professores, 3 são do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Em termos de habilitações profissionais e académicas, 1 dos professores concluiu o Curso pela Escola do Magistério Primário e 2 dos professores concluíram o Curso pela Escola Superior de Educação, obtendo o grau

de licenciatura. Nenhum destes professores possui pós-graduação, mestrado ou doutoramento ou qualquer tipo de formação complementar na área das NEE.

A experiência profissional dos professores a leccionar no Ensino Regular varia entre 8 e 29 anos. Relativamente à experiência profissional em turma regular, com alunos com NEE integrados, esta varia entre 1 e 20 anos. Nenhum dos professores refere ter experiência em leccionar no Ensino Especial.

Quando questionados acerca dos níveis em que trabalharam directamente com crianças com NEE, 1 dos professores indicou que trabalhou com crianças com NEE em Apoio Educativo e Ensino Especial.

2.4.4. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS – EB1/JI VILARINHA

Seguidamente, apresentamos a caracterização das 4 turmas desta Escola que constituem a amostra.

Ao nível do número de alunos com NEE por turma, três turmas integram 1 aluno com NEE e uma turma integra 2 alunos com NEE. O número total de alunos que constituem estas turmas é de 21 alunos.

No que respeita aos problemas de aprendizagem dos alunos da sua sala em geral, verificamos que 1 dos professores refere a existência de alguns problemas de aprendizagem e 1 dos professores refere existir poucos problemas.

Relativamente aos problemas de comportamento dos alunos da sua sala em geral, constatamos que 1 dos professores refere a existência de alguns problemas de comportamento, enquanto que 1 dos professores refere que os alunos não têm problemas de comportamento. Quanto ao insucesso escolar, os professores referem existir algum ou pouco insucesso escolar.

Relativamente às modalidades de apoio aos alunos com NEE presentes na amostra, e no que concerne ao apoio da Educação Especial, verificamos que apenas 1 dos alunos com NEE tem apoio da Educação Especial, sendo este prestado fora da turma regular. Em relação às modalidades de apoio aos alunos, e no que concerne ao apoio sócio-educativo, verificamos que a modalidade turma regular com apoio sócio-educativo ao aluno fora da sala de aula é a mais utilizada, com 6 alunos referidos.

Os professores referem que não existe uma equipa multidisciplinar a trabalhar com os alunos com NEE. Nestes casos, os professores referem que estes alunos têm apoio técnico fora da escola, sendo este apoio prestado por apenas um Técnico.

Em termos da qualidade do apoio que os alunos com NEE recebem por parte de profissionais (para além do próprio professor do Ensino Regular), podemos constatar que todos os professores referem que é "insuficiente".

2.4.5. IMPACTO DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE NOS COMPORTAMENTOS DOS PROFESSORES – EB1/JI VILARINHA

Abordaremos seguidamente as perspectivas que os professores do Ensino Regular desta Escola, que constituem a amostra, têm acerca da inclusão de alunos com NEE em turmas regulares, assim como o conjunto de condições que estão subjacentes a esta inclusão.

Quando questionados acerca da formação/informação necessária para leccionar alunos com NEE, 1 dos professores refere possuir formação/informação "insuficiente", 2 dos professores referem possuir formação/informação "suficiente" e 1 dos professores refere que a formação/informação que possui é "boa"...

No que diz respeito aos recursos humanos necessários para leccionar a alunos com NEE integrados em turma regular, a maioria dos professores referem não dispor dos recursos humanos necessários. Por outro lado, no que respeita às condições físicas necessárias para leccionar a alunos com NEE integrados em turma regular, a maioria dos professores consideram ter as condições necessárias. Quando questionados acerca do facto de ter na sua turma aluno(s) com NEE poder representar uma dificuldade acrescida para o seu trabalho de professor, todos os professores da amostra referiram que a integração de um aluno com NEE em turma regular constitui uma dificuldade acrescida no seu trabalho.

Quando questionados acerca das implicações da integração de alunos com NEE na sua turma de docência, 1 dos professores refere que este factor poderá vir a ser prejudicial em termos de avaliação e progressão na carreira, sendo que 3 dos professores são da opinião que este factor é irrelevante para avaliação e progressão na carreira. No mesmo sentido, 1 dos professores assinala que se considera prejudicado

face a professores do Ensino Regular que leccionam em turmas que não integram alunos com NEE, e 3 professores consideram este factor indiferente.

Verificamos que todos os professores optariam por leccionar em turmas regulares que não tenham alunos com NEE integrados, se pudessem escolher.

Neste âmbito, surge a informação de que todos os professores consideram que a integração de alunos com NEE por vezes prejudica os restantes alunos da turma, referindo que tal acontece sempre, frequentemente ou por vezes. No que respeita à importância da integração das crianças com NEE em turmas regulares, todos os professores referem ter dúvidas em relação a essa importância.

No que diz respeito à satisfação com o trabalho desenvolvido diariamente junto dos alunos com NEE as opiniões dividem-se, verificando-se respostas positivas e negativas. Relativamente à satisfação com o trabalho desenvolvido com o resto da turma, 3 dos professores referem estar satisfeitos. Em termos da organização de cada um dos professores no trabalho de docência em turmas regulares com alunos com NEE, 2 dos professores referem conseguir trabalhar simultaneamente com todos os alunos, sendo que 1 professor refere ter que alternar o trabalho entre os alunos com NEE e os alunos sem NEE e 1 dos professores refere que sente-se obrigado a optar, privilegiando a maior parte das vezes os alunos sem NEE.

Quanto à dificuldade em adaptar o programa regular a alunos com NEE, 3 dos professores referem sentir dificuldades na adaptação do programa regular às especificidades dos alunos com NEE e 1 dos professores considera que esta dificuldade ocorre pontualmente.

Quando questionados acerca da dimensão das turmas regulares com alunos com NEE, todos os professores consideram que a dimensão das turmas regulares com um ou dois aluno com NEE deve ser reduzida. Verificamos que a maioria dos professores consideram que uma turma regular com um aluno com NEE integrado deveria ter entre 16 e 18 alunos, enquanto que as turmas regulares com dois alunos com NEE integrados deveriam ter menos de 14 alunos.

Por último, verificamos que todos os professores referem que consideram positivo que esta Escola promova a integração das crianças com NEE.

3. SÍNTESE DOS DADOS E PRINCIPAIS RESULTADOS

Definimos a faixa da população que constitui a amostragem por exigência do estudo – Professores do 1º Ciclo com alunos de NEE na sala de aula. Para o efeito, utilizamos o termo NEE, segundo o disposto no Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro:

> ”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, resultam em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (art.º 1).

A amostra efectiva é constituída por 13 professores, abrangendo 19 alunos, distribuídos pelas quatro EB1 que pertencem ao agrupamento.

A recolha de informação que queríamos obter sobre o impacto da inclusão de alunos com NEE, nos comportamentos dos professores do 1º Ciclo, na sua sala de aula, procurou ser precisa, para obtermos respostas aos objectivos em causa.

Podemos ver retratadas, neste estudo de caso, que se verifica ao nível do contexto demográfico as assimetrias expostas no contexto demográfico da cidade, como por exemplo as “ilhas” (EB1 Aldoar), bairros sociais camarários (EB1 Aldoar e EB1 Fonte da Moura) e a tendência de fluxos migratórios para os concelhos contíguos (EB1 Ponte e EB1 Vilarinha).

Na caracterização da população discente, verificamos que 50% dos alunos da EB1 da Fonte da Moura e 78% da EB1 António Aroso, são subsidiados pelo SASE e o RSI abrange 15% das famílias de alunos da primeira escola e 35% da segunda. Encontramos, nestas duas escolas, maior incidência de alunos que pertencem a famílias economicamente desfavorecidas, sobretudo na EB1 António Aroso.

A EB1 Ponte apresenta 5% de alunos abrangidos pelo SASE e 0,6% de alunos de famílias com benefício do RSI e a EB1 da Vilarinha 13% de alunos subsidiados pelo SASE e 2% de alunos de famílias beneficiadas pelo RSI.

Constatamos uma grande heterogeneidade entre as populações da EB1 Fonte da Moura e EB1 António Aroso com as EB1 Vilarinha e EB1 Ponte, que se associa a características sociológicas diferentes.

No nosso estudo verificámos que 78,9% dos casos são do sexo feminino.

Embora os alunos com NEE estejam distribuídos por todos os anos lectivos, a maior incidência (52,6%) verifica-se no quarto ano lectivo.

Estes alunos frequentam o 1º Ciclo, mais ou menos seis anos e quando passam ao quinto ano já têm cerca de 12 anos.

O desenvolvimento cognitivo dos alunos com NEE é considerado "não satisfatório" em 66,7% dos casos, o que explica o acima referido, reconfirmando-se com o que os professores consideram ser um desenvolvimento "lento" (52,6%) e "muito lento" (36,8%).

Em termos de alterações, nas funções do corpo, nota-se especial incidência nas alterações ao nível do domínio "cognitivo e emocional".

Do impacto da inclusão de alunos com NEE e os comportamentos dos professores gostaríamos de salientar:

- Os professores autoavaliam-se e estão satisfeitos, quer com o trabalho desenvolvido com os alunos portadores de NEE, quer com os outros.

- Os professores gostariam de ter redução no total de alunos por turma, bem maior que o número estipulado, máximo de 20 alunos, quando estão inscritos alunos com NEE.

- Um grande número de professores (46,2%) considera que a integração de alunos com NEE, por vezes, prejudica os restantes alunos da turma.

- Embora só 38,5% dos professores refiram que ter alunos de NEE integrados poderá vir a ser prejudicial, em termos de avaliação e progressão na carreira docente, sentem-se também prejudicados face a professores que leccionam em turmas que não integram alunos com NEE. Este facto não deixa de ser preocupante.

A problemática em questão, que se cruza com o novo paradigma de avaliação do desempenho docente, já levanta dúvidas acerca da inclusão dos alunos com NEE na turma, mais especificamente no que se refere ao seu sucesso educativo e repercussões nos resultados escolares que o professor apresenta. Assim a continuar, no futuro muitas contendas surgirão em torno da educação especial.

- Quando questionados os professores se optariam por leccionar em turmas regulares que não tenham alunos com NEE integrados, o número é bastante grande, pois 69% toma esta opção.

Não deixa de se sentir uma certa discrepância nestas conclusões, atendendo a que todos os professores consideraram positivo que a escola promova a integração das crianças com NEE. Em baixo transcrevemos as justificações, da resposta aberta, da questão acima referida que foi acompanhada com SIM:

"Para que haja uma sociabilização e aceitação das diferenças dessas mesmas crianças".

"Todos os alunos têm de ter as mesmas oportunidades".

"Depende da deficiência do aluno, se for profunda penso que a escola e a maioria dos professores não está especializada para lidar com este tipo de alunos".

"Todos têm direito a andar na escola. A escola precisa de mais apoios incluindo salas de apoio permanente".

"É importante que todas as crianças convivam com todos os alunos, sendo NEE ou não. É a realidade que encontram fora da escola e para isso não a vão achar indiferente se a tiverem na escola".

"Os alunos de NEE devem ter momentos, certas aulas com os do regular e outros em pequenos grupos, todos os dias, com um professor da EE. Acho importantíssima a socialização, mas reconheço que não faço por estes alunos o que eles precisam. Se estivessem em pequeno grupo, numa parte do dia (manhã), só com um professor os resultados seriam outros".

"Mas primeiro devem-se reunir as condições necessárias para o fazer".

"É sempre benéfico o convívio de crianças com NEE com outras crianças, mas deveria haver melhores condições, quer físicas quer humanas".

"A diferença promove novas e variadas aprendizagens".

"A verdadeira integração implica o respeito pela diferença e criação de condições específicas para cada caso o que não sucede actualmente no sistema de ensino que temos. Assistimos a uma normalização dos alunos com NEE, reduzindo os recursos necessários para o trabalho com estes alunos".

" Desde que com os recursos necessários: mais recursos humanos e materiais e ainda turmas mais reduzidas, especialmente em escolas com alunos de meios socio--económicos desfavorecidos e com muitos alunos com dificuldades de aprendizagem".

Somos levados a questionar-nos se será que as mentalidades de aceitação mudaram mesmo, ou outros factores concorrem para obtermos este resultado?

Sem dúvida que a questão fica em aberto e seria interessante desenvolvê-la, futuramente.

- Relativamente à caracterização da equipa que trabalha com os alunos com NEE, 72,7% dos professores consideram que não existe uma equipa multidisciplinar a trabalhar nestes casos. Em todos os casos em que não existe uma equipa

multidisciplinar a trabalhar com os alunos com NEE, os professores indicam que estes alunos têm apoio técnico fora da escola. Assim, em 50% dos casos os professores indicam que os alunos não acompanhados por uma equipa multidisciplinar na escola, têm apoio por parte de um técnico (um psicólogo ou um professor com especialização em Educação Especial) fora da escola. Em 37,5% dos casos este apoio fora da escola é prestado por dois técnicos (um psicólogo e outro técnico), existindo um caso em que o professor refere que este apoio fora da escola é prestado por três técnicos.

A equipa multidisciplinar, constituída por professores, psicólogos, terapeutas, médicos, assistentes sociais, entre outros, beneficia a qualidade do apoio prestado, na medida em que é organizada por um conjunto de elementos, que em parceria, procuram desempenhar recomendações e estratégias para trabalhar com crianças e jovens com NEE, em contexto de turma, garantindo uma co-consultoria de igual autoridade e uma formulação de soluções alternativas co-responsáveis que possam servir todos os alunos antes de proceder a encaminhamentos mais selectivos, visando minimizá-los o mais possível (Fonseca & Cruz, 2002). Conforme podemos verificar é pertinente a criação da equipa multidisciplinar.

- Em termos da qualidade do apoio que os alunos com NEE recebem por parte de profissionais (para além do próprio professor do Ensino Regular), podemos verificar que 46,2% dos professores considera esse apoio "insuficiente", 15,4 % dos professores consideram-no "suficiente", enquanto 15,4% e 23,1% dos professores o considera "bom" e "muito bom", respectivamente.

Esta diferença de opiniões e a prevalência de apoio "insuficiente" poderá ter a ver com vários factores, no entanto, pela nossa experiência há um dado relevante que se relaciona com a distribuição dos alunos pelos professores de educação especial que poderá ser um factor preponderante. A reforçar esta posição podemos citar o Relatório de Avaliação Externa da IGE, efectuada de 10 a 12 de Março de 2008, que refere que "*os recursos humanos são escassos para as necessidades existentes no agrupamento, a nível do ensino especial, valendo a disponibilidade de todos os docentes para cooperarem de forma organizada ou espontânea*".

- À pergunta "a qualidade do Apoio", acima tratada há a acrescentar as respostas abertas dadas pelos professores quando lhes é pedido para justificarem o seu parecer:

"*Uma hora, por semana, não individual*";

"*Uma vez que o número de horas necessárias ao aluno são muito inferiores às que o aluno tem*";

"*O aluno necessita de mais horas de apoio, pois é lento nas suas aprendizagens*";

"*Poucas horas de apoio por semana (3h)*";

"*Devido ao elevado grau de absentismo do aluno*";

"*Contudo, o tempo disponibilizado é muito insuficiente para as necessidades do aluno*".

"*O PEI é adequado e apresentam resultados positivos e alguns progressos, fruto da adequação das estratégias aos problemas dos alunos. Os professores deveriam estar a tempo inteiro na escola e não apenas algumas horas*."

"*Precisariam de mais tempo*."

"*A qualidade do Apoio é muito boa, mas bastante insuficiente nas horas de apoio tendo em conta a problemática das NEE*."

"*As horas de apoio para cada aluno são insuficientes para a problemática dos alunos*."

Esta questão vê-se consubstanciada no inquérito realizado em 1997, a uma amostra nacional, para um estudo pedido pelo Conselho Nacional de Educação (Bairrão, J e tal, 1998):

> "O ratio professor da Equipa de Educação Especial/aluno é um outro elemento a ter presente. Os dados mostram valores favoráveis em todos os graus e modalidades de ensino. Parece, pois, que a redução de turma e o baixo ratio professor/aluno, estão longe de resolver o problema dos alunos com NEE, o que nos remete, novamente para a questão das competências de ensino dos professores em geral e portanto para a necessidade de dar atenção à sua formação.
> Os indicadores apontados neste estudo podem estar desactualizados no que se refere ao "ratio professor/aluno" e "redução de turma". Não é isto que nos leva a reflectir neste momento, mas sim a questão levantada sobre a "especial atenção à formação a dar aos professores em geral"(p. 49).

Sobre esta questão, gostaríamos de salientar a recomendação, do estudo acima referido, "*dever-se-á ter em conta a inclusão no sistema educativo de outros profissionais como elementos de cooperação com o professor e a escola, nomeadamente terapeutas, psicólogos, técnicos de serviço social…*" (idem, p.52)

- Se analisarmos a questão "há uma equipa multidisciplinar a trabalhar no caso dos alunos com NEE ", 72,7% dos professores respondem "não".

A propósito, das duas últimas questões, referimos o Parecer do Conselho Nacional de Educação, 1999, refere no ponto 25:

> "A questão das mutlidisciplinaridades é um dos problemas que maior atenção tem vindo a merecer por parte dos especialistas. Constata-se que a identificação das necessidades detectadas, que deveria ser acompanhada da identificação do tipo de apoio especializado considerado mais adequado, é feita de uma forma muito isolada pelo educador ou professor, por falta de equipas de especialistas. Esta situação decorre da inexistência de equipas multidisciplinares em número suficiente. Faltam técnicos, não docentes (terapeutas, psicólogos, técnicos de serviço social…)"

- No aspecto do desenvolvimento cognitivo do aluno, em 66,7% dos casos, os professores caracterizam-no "não satisfatório" e no respeitante ao desenvolvimento ao longo do percurso escolar, 36,8% dos professores consideram o desenvolvimento "muito lento" e 52,6% "lento".

- Os factores ambientais (constituem o ambiente físico, social e atitudinal em que o aluno vive), 36,8% "nada facilitadores" e 26,3% "pouco facilitadores". Só em 31,6% dos casos, os factores ambientais são considerados "muito facilitadores".

- O papel da família no acompanhamento no desenvolvimento é considerado "ausente" e "reduzido" em ambas as situações (31,6%), o que perfaz 63,2%. É um grande número que não acompanha os seus educandos, sendo essencial a sua intervenção.

Estes dois indicadores, acima referidos, são desfavoráveis ao desenvolvimento e estimulação do aluno e não se coadunam com a filosofia de todos se implicarem no sucesso e acesso educativo. Constituem-se uma barreira, não podendo a escola desempenhar todos os papéis.

Apercebemo-nos que de uma maneira geral as escolas, do 1.º ciclo do ensino básico, ainda não se encontram preparadas para a inclusão. Os professores não possuem formação adequada para o trabalho dinâmico, activo e aberto com crianças que possuem NEE. Existem ainda, como podemos verificar ao longo desta investigação, atitudes de exclusão nítidas, provavelmente consequentes, pela falta de formação e informação dos professores. Com o que acabámos de dizer não queremos, de maneira alguma, excluir a falta de recursos essenciais que consubstanciam a aplicabilidade e qualidade deste paradigma.

Apesar do conceito de escola inclusiva e a prestação dos apoios especializados terem a lei como suporte, são condicionalismos que constituem grandes entraves para que se processe com rigor o paradigma da inclusão. Fundamentados no nosso estudo

e apoiados em Bairrão (1998), reconhecemos que a discrepância entre os conhecimentos que a lei implica e as suas aplicações a casos concretos é frequente. A mudança de comportamentos e mentalidades por parte dos docentes não passa apenas pela legislação existente.

As exigências legais, implicam conhecimentos que, como nos apercebemos nestes e, possivelmente noutros docentes, não estão aprofundados em vários domínios, não constam dos programas de formação e preparação dos professores e de outros técnicos, quer na sua formação inicial, quer na aplicação dos seus serviços. Parafraseando e concordando com Fonseca (1997),

> "Os professores ou educadores que desejassem trabalhar em educação especial, deveriam demonstrar as suas competências pedagógico-profissionais no ensino regular (...), só com os professores prestigiados no ensino regular se poderá caminhar para uma eficácia e competência no ensino especial, daí a relevância desta condição prévia (p. 254-256)".

As relações que se estabelecem entre crianças e jovens diferentes promovem a materialização de conceitos como: igualdade, justiça, equidade e liberdade. Segundo vários investigadores, a presença de alunos com NEE nas classes regulares pode ser uma fonte de criatividade, pois, face aos desafios que apresentam, tem que se responder aos problemas da diversidade e da individualidade.

A interacção entre alunos diferentes conduz à socialização, promovendo atitudes de normalização. Esta realidade "*passa pelo reconhecimento, por parte do professor, do aluno enquanto pessoa, com um determinado património sociocultural, com os seus interesses, saberes, experiências e dificuldades*." Benavente (1992), Perrenoud (1995), cit. in Cadima (1998). Daqui se conclui da importância da interacção com os pares "normais" tanto pedagógica como emocionalmente.

Podemos finalmente reconhecer que normalizar é tornar os padrões e condições de vida diária dos indivíduos em desvantagem, como afirma Costa (1995): "*tão próximas ou semelhantes quanto possível das que são a componente principal da comunidade em que está inserido" (p. 27).*

Estamos no início do século XXI e é nossa convicção de que este será o século da "Escola Inclusiva".

CONCLUSÃO

A inclusão de alunos com NEE no ensino regular ainda não é uma vitória totalmente conseguida. Os resultados que obtivemos salientam as principais dificuldades sinalizadas por aqueles que diariamente trabalham com estas crianças – os professores. Embora parte interessada, estes são actores indispensáveis para o sucesso/insucesso das diversas práticas de inclusão. Daí acharmos ser crucial ter em atenção as suas opiniões que são baseadas em factos objectivos e reais.

Retomemos, sinteticamente, alguns pontos de chegada:

- segundo os profissionais de ensino que abarcamos no nosso estudo o desenvolvimento cognitivo dos alunos com NEE fica aquém do satisfatório, considerando os professores que 52,6% dos alunos apresentam um desenvolvimento "lento". Assim e relativamente à hipótese 1 por nós formulada no inicio do trabalho, não se verifica a sua concretização. De facto, os professores não estão satisfeitos com os resultados obtidos e o trabalho desenvolvido pelos alunos portadores de NEE.

Relativamente à hipótese 2 (os professores defendem uma redução do número de alunos por turma quando existem alunos portadores de NEE), esta hipótese foi confirmada pelo que os docentes incluídos neste estudo gostariam de ter uma redução do número total de alunos por turma quando se encontram na presença de alunos com NEE.

No que concerne à verificação da hipótese 3, embora as percentagens sejam menos evidentes, percebe-se que existe nos docentes uma convicção de que a articulação de alunos com NEE com os demais não é uma tarefa simples e que, em alguns contextos, pode prejudicar os demais colegas (sem NEE).

Por último confirmamos a veracidade da hipótese 4 já que 69% dos docentes admite preferir leccionar em turmas sem alunos com NEE.

Pensamos que tal afirmação nada tem a ver com qualquer menoridade atribuído à docência de alunos com NEE antes se justifica pelo facto da maioria dos professores não se sentir "especializada" para trabalhar com esta realidade/problemática, pois todos são unânimes em defender a integração das crianças com NEE. O que também se defende, é o aumento dos apoios incluindo salas de apoio permanente.

Não se questiona o direito, antes exige-se mais e melhores condições para promover a inclusão e o sucesso deste alunos.

Igualmente importante, a existência efectiva de uma equipa multidisciplinar que promova o desenvolvimento social e cognitivo destes alunos.

A terminar, gostaríamos de referir que apesar do muito já feito, muito ainda há para fazer. A escola inclusiva ainda não é uma aposta totalmente ganha.

BIBLIOGRAFIA

Afonso, C. (2008). Educação Especial em Portugal, in *Revista Opinião Socialista* nº 2: 8 -10.

Ainscow, M. (1995). *Necesidades Educativas Especiales.* Madrid: Narcea.

Ainscow, M. (1996). *Necessidades Especiais na Sala de Aula – Um Guia Para Formação de Professores*. Lisboa: UNESCO.

Ainscow, M. (1997). Educação para Todos: Torná-la Realidade, in *Caminhos para as Escolas Inclusivas - Desenvolvimento Curricular na Educação Básica nº 6:* 11 - 31. Lisboa: IIE/Ministério da Educação.

Almeida L. & Freire, T., (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educaçã*o. Coimbra: APPORT.

Bairrão, J. (1981). Subsídios para um Modelo de Integração, in *Encontros sobre a Integração da Criança e do Jovem Deficiente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bairrão, J. (Coord.); Felgueiras, I.; Fontes, P.; Pereira, F. & Vilhena C. (1998*). Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Edição do Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.

Bairrão, J. B.; Oliveira, M., Simeonsson, R. (2004). Metaphors, Methodology and Inquiry - Transatlantic Consortion on Early Childhood Intervention, Advancing Research, Policy and Practice in *Early Childhood Intervention*. Porto: University of Porto.

Baptista, R. (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Belmonte, C. (2007). *As Percepções dos Docentes do Ensino Regular sobre o Trabalho Desenvolvido com Alunos com Necessidades Educativas Especiais*: *Estudo de Caso*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre apresentado à Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Porto.

Benavente, A. (1994). *Estratégias de Igualdade Real - Educação para Todos.* Cadernos PEPT 2000 nº 2: 45-56. Lisboa: Ministério da Educação.

Bender, W.; Vail, C. & Scott, K. (1995). *Teachers Attitudes Toward Increased Mainstreaming: Implementing Effective Instruction for Students with Specific Learning Disabilities*. Journal of Learning Disabilities nº 28: 87-94.

Borg, W. R. & Gall, M. D. (1996). *Educational Research*. New York: Longman.

Cabeças, C. & Ara, C, (2001). *Porto Monumental e Artístico – Património da Humanidade*. Porto: Porto Editora.

Cadima, A. (1998). *A Experiência de um Círculo de Estudos Para uma Pedagogia Diferenciada.* Comunicação apresentada na Torre do Tombo. Lisboa.

Câmara Municipal do Porto/GEP (2006). *Carta Educativa*. Porto: CMP.

Carmo, H. & Ferreira, (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto--Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, O. & Peixoto, L. M. (2000). *A Escola Inclusiva: da Utopia À Realidade.* Braga: APPACDM Distrital de Braga.

Carvalho, R. E. (1998). *A Nova LDB e a Educação Especial.* Rio de Janeiro: WVA.

Conceição, L. R. & Dantas, D. (1996). *Reabilitação, Sistema Complexo.* Colecção Aprender. Lisboa: Edição IEFP.

Conselho Executivo, (2007). *Tópicos para Apresentação da Escola, Avaliação Externa das Escolas.* Porto: Agrupamento Vertical Manoel de Oliveira.

Conselho Nacional da Educação (1999). Parecer nº1*,* in *Uma Educação Inclusiva a partir da Escola que Temos*. Conselho Nacional da Educação. 1999:320.

Correia, L. M. & Martins, A. P. L. (2002). *Inclusão – Um Guia para Educadores e Professores.* Braga: Quadrado Azul Editora.

Correia, L. M. & Serrano, J. (2000). Reflexões para a Construção de uma Escola Inclusiva*,* in *Inclusão* nº 1: 31 - 35.

Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora

Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais - Um Guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.

Costa, A. M. B. (1989). *Educação Especial em Portugal*. Policopiado.

Costa, A. M. B. (1995). *Currículos Funcionais e Educação Inclusiva*. Noesis, *nº 48*: 27 - 30.

Costa, Ana Maria Bénard (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da Escola que Temos*. Conselho Nacional de Educação.

Couto, Júlio (2000). *Monografia de Aldoar*. Porto: Publicação da Junta de Freguesia de Aldoar.

Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2006). *Avaliação e Intervenção na Área das NEE*. Lisboa: ME.

Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2006). *Reorientação das Escolas Especiais em Centros de Recursos.* Lisboa: Ministério da Educação.

Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2008). *Educação Especial: Manual de Apoio à Prática.* Lisboa: Ministério da Educação.

Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, (2005). *Guia Orientador de Apoio ao Processo de Elegibilidade Para Efeitos de Aplicação de Medidas Especiais de Educação*. Lisboa: Ministério da Educação.

Domus Social, E.M. 2007 in Gabinete de Estudos e Planeamento da CMP (2007). *Relatório Notas Sobre a Evolução Demográfica do Concelho do Porto 1991-2005*. Porto: CMP.

Evans, P. (1993*).* Some Implications of Vygotsky's Work for Special Education, in E. Daniels (Ed.). *Charting the Agenda.* Routledge.

Felgueiras, I. (1994). As Crianças com Necessidades Educativas Especiais: Como as Educar?, in *Inovação* nº 7: 23 - 25.

Ferreira, A. V. (1996). *Análise de Necessidades de Formação de Professores de Educação Especial.* Dissertação para obtenção do grau de Mestre apresentado à Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Porto

Fink & Friend (1985). Special Education, in Torsten e Neville Postleth Waite (Eds). *The International Encyclopedia of Education,* Vol. 8. Oxford: Pergamon Press.

Fish, J. (1985). *Special Education: the Way Ahead*. Milton Keynes: Open University Press.

Fonseca, V. da & Cruz, V. (2002). *Educação Cognitiva e Aprendizagem.* Porto: Porto Editora.

Fonseca, V. da (1997). *Educação Especial: Programa de Estimulação Precoce.* 2ª Edição. Lisboa: Editorial Notícias.

Formosinho, J. (1988). Princípios para a Organização e Administração da Escola Portuguesa, in *A Gestão do Sistema Escolar*. Lisboa: ME: 53 -102.

Formosinho, J. (1989). *De Serviço do Estado a Comunidade Educativa - Uma Nova Concepção para a Escola Portuguesa*. Braga: Universidade do Minho. Policopiado.

Fullan, M. (1993). *Changing Forces, Probing the Depths of Educational Reform*. Londres: The Palmer Press.

Gabinete de Estudos e Planeamento – GEP (2007). *Relatório, Notas Sobre a Evolução Demográfica do Concelho do Porto 1991-2005.* Porto: Câmara Municipal do Porto.

Gabinete de Estudos e Planeamento/Departamento Municipal de Estudos, (2008). *Relatório de Pré-diagnóstico Social do Porto.* Porto: Câmara Municipal do Porto.

Gama, S. da (1996). *Diário.* Lisboa: Edições Ática.

González, J. (2002). *Educação e Diversidade: Bases Didácticas e Organizativa*s. Porto Alegre: Artmed Editora.

González, O. C. M. (2003). Educação Inclusiva: Uma Escola para Todos, in L. M. Correia (org). *Educação Especial e Inclusão - Quem Disser que uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo.* Porto: Porto Editora: 57-72.

Grinspun, M. (2001). *A Orientação Educacional: Conflito de Paradigmas e Alternativas Para a Escola*. São Paulo: Cortez Editora.

Guerra, M. (2000). *A Escola que Aprende.* Lisboa: Asa Editores.

Hadadian, A., & Malone, D. (1994). *Rights for America's Disabled: American's with Disabilities Act (ADA)*. European Journal on Mental Disability, 1. March. France: 13-17.

Hegarty, S. (1993). Reviewing the Literature on Integration European, in *Journal of Special Needs Education nº 8:* 194 - 200.

Horta, N. S. Ortega; C., Pires; T. Gregório, C. & Cadima, A. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico – Alguns Itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Inspeção-Geral de Educação – IGE (2008). *Relatório de Avaliação Externa.* Porto: IGE.

Instituto Nacional de Estatística – INE (2005). *Censos 1991 e 2001*. CMP/GEP.

Instituto Nacional de Estatística – INE (2007). *Censos 1991 e 2001.* Porto: CMP/GEP.

Jiménez, B. (Coord.), (1991). *Necesidades Educativas Especiales: Manual Teórico Práctico*. Málaga: Aljibe.

Kauffman, J.; Lloyd, J., Hallahan; D.P., & Astuto, T.A. (1995). Issues in *Educational Placement.* New Jersey, Erlbaum.

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.* Porto: Porto Editora: 41 – 56.

Lima & Afonso. (2002). *Reformas da Educação Pública - Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Lisboa: Edições Afrontamento.

Lima, M.L.P. (1993). Atitudes, in J. Vala &M.B. Monteiro (Orgs.), *Psicologia Social.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lopes, J. (1998). Subtipos de Dificuldades de Aprendizagem: A Insustentável Leveza da Diferença, in Lopes, J. (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais: Estudos e Investigação,* Braga: S.H.O.: 1 - 9.

Lopes, J.A.L. (1990). *Formação Psicológica de Professores do Ensino Pré-primário*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre apresentado à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Porto: Universidade do Porto.

Malouf, D. & Schiller, E. (1995). Pratice and Research, in *Special Education - Exceptional Children* nº 6: 414 - 424.

Marchesi, A., & Martin, E. (1990). Del Lenguage del Transtorno a las Necesidades Educativas Especiales, in A. Marchesi, C. Coll & J. Palacios (Compilación). *Desarollo Psicológico y Educación - Necesidades Educativas Especiales y Aprendizagem Escolar*. Madrid: Alianza Psicologia.

Martins, M. (1996). *Pré-história da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Ministério da Educação (1992). *Guia de Leitura do Decreto-Lei nº 319/91.* Lisboa: DGEBS/Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2008). *Educação Especial: Manual de Apoio à Prática*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Lisboa.

Ministério da Educação, (1998). *Organização e Gestão dos Apoios Educativos*. DEB. Lisboa: Ministério da Educação.

Minke, K.; Bear, G.; Deemer, S. & Griffin, S. (1996). *Teachers Experiences with Inclusive Classrooms: Implication for Special Education Reform*. Journal of Special Education nº 30: 152 - 186.

Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.

Niza, S. (1981). *A integração Educativa de Crianças Deficientes - do Modelo Médico/Pedagógico à Psicologia da Educação. Psicologia II, nº 2*:151 – 156.

Niza, S., (1996). *Necessidades Especiais de Educação: da Exclusão à Inclusão na Escola*, in *Inovação* nº 9: 139 -149.

Nóvoa, A. (1995). *Profissão Professor.* Porto: Porto Editora.

Organização Mundial de Saúde, (2001). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.* Lisboa: Direcção Geral de Saúde.

Pacheco, (2000). *Políticas de Integração Curricular.* Porto: Porto Editora.

Pardal, L. & Correia, E. (1994). *Técnicas de Pesquisa em Ciências Sociais*. Porto: Areal Editores.

Pereira, F. (1999). *Apoio Educativo e Inclusão - Educação Especial e Reabilitação*. 3ª Série, Vol. 6: 73 – 93.

Porter, G. (1997). Organização das Escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade Através da Inclusão, in M. Wang; G. Porter; & M. Ainscow. *Caminhos Para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: IIE/Ministério da Educação: 33 - 48.

Projecto Educativo do Agrupamento Vertical Manoel de Oliveira (2005/2008). Porto: Agrupamento Vertical Manoel de Oliveira.

Projectos Curriculares de Turmas do 1º Ciclo, (2007/2008). Porto: Agrupamento Vertical Manoel de Oliveira.

Ramírez, F. (2001). *Condutas Agressivas na Idade Escolar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Relatório de Avaliação Externa da Inspecção-Geral da Educação (2006). Porto: Agrupamento Vertical Manoel de Oliveira.

Ribeiro, A. C. (1989). *Formar Professores.* Lisboa: Texto Editora.

Ritter, D. (1989). Teachers Perception of Problem Behavior in *General and Special Education - Exceptional Children nº 55*: 559 - 564.

Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença, in D. Rodrigues (Org). *Educação e Diferença: Valores e Práticas Para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora: 10 - 34.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas.* Lisboa: Departamento da Educação Básica.

S.N.R. (Ed.). (1983). *Sistema de Educação Especial em Portugal*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

Sanches, I. R. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Porto: Porto Editora.

Scruggs, T., & Mastropieri, M. (1996). Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion 1958-1995: *A Research Synthesis - Exceptional Children nº 63:* 59-74.

Serviço Apoio Social Escolar - SASE (2007/2008). Porto: Agrupamento Vertical Manoel de Oliveira.

Speece, D.L. & Keogh, B. K. (eds.), (1996). *Research on Classroom Ecologies:* Implications for Inclusion of Children with Learning Disabilities. U.S.A.:LEA.

Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea, S. A. De Ediciones.

Tsui, H., (1995). General and Resource Class Teachers Feelings of Personal Efficacy and Attitude Towards Classroom Collaboration. *School Psychology International nº 16:* 365 - 377.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

UNESCO (1998). *Professores e Ensino num Mundo em Mudança: Relatório Mundial de Educação 1998*. Porto: Edições Asa.

Vaughn, S.; Elbaum, B. & Schumm, J. (1996). The Effects of Inclusion on the Social Functioning of Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities* nº 29: 598 - 608.

Verdugo, M. (1994). Evaluación y Classificación, in Verdugo, M. (Coord.) *Evaluación Curricular – Una Guia para la Intervención Psicopedagógica.* Madrid: Siglo XXI Editores.

Verdugo, M.; Jerano, c. & Arias, B. (1995). Actitudes Sociais y profissionales Hacia las Personas con Discapacidad: Estrategias de evaluación e Intervención, in Verdugo, M. (dir.) *Personas com Discapacidad*. Madrid: Sigli XXI Editores: 79 -143.

Villa, R. Thousand; J. Meyers, H. & Kevin, A. (1996). Teacher *and Administrator Perceptions of Heterogeneous Education - Exceptional Children nº 63*: 29 - 45.

Wang, M. (1988). The Wedding of Instructionand Assessment in the classroom, in Freeman, E.F. (Eds.). *Assessment in the Service of Learning: Proceedings of the 1987 ETS Invitational Conference.* Educational Testing Service. Princeton: NJ.

Wang, M. (1998). *Aténcion a la Diversidad del Alumnado.* Madrid: Narcea S. A. de Ediciones.

Wang, M. C. (1997). Atendendo Alunos com Necessidades Especiais: Equidade e Acesso, in *Caminhos para as Escolas Inclusivas - Desenvolvimento Curricular na Educação Básica nº 6*: 49 -67. Lisboa: IIE/Ministério da Educação.

Ware, L. (1995). Aftermath of the Articulate Debate: The Invention of Inclusive Education. In Clark, C., Dyson, D. & Millward, A. (Eds.) *Towards Inclusive Schools?*. London: David Fulton Publisher: 127 - 146.

Wood, M. (1998). Whose Job Is It Anyway? Educational Roles in Inclusion *Exceptional Children nº 64*: 181 - 195.

Zigmond, N. (1996). Organization and Management of General Education Classerooms, in D. Speece & Keogh (Eds.). *Research on Classerooms Ecologies: Implications for Inclusion of Children with Learning Disabilities*:163 - 190. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates, Inc.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei nº 35401/45, de 27 de Dezembro

Decreto-Lei nº 6/71, de 8 de Novembro

Decreto-Lei Nº 5/73, de 25 de Julho

Decreto-Lei nº 666/76, de 4 de Agosto

Decreto-Lei nº 346/77, de 20 de Agosto

Decreto-Lei nº 66/79, de 4 de Outubro

Decreto-Lei nº 538/79, de 12 de Outubro

Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto

Decreto-Lei nº 159/99, de 14 de Setembro

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro

Decreto-Lei nº 7/2001, de 18 de Janeiro

Decreto-Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro

Decreto-Lei nº 20/2006, de 31 de Janeiro

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro

Decreto-Lei nº 21/ 2008 de 12 de Maio

Despacho Normativo nº 388/79, de 31 de Dezembro

Despacho Conjunto nº 105/97, de 30 de Maio

Despacho Conjunto nº 105/97, de 1 de Julho

Despacho Conjunto nº 198/99, de 3 de Março

Despacho nº 19165/07, de 24 de Agosto

Lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de Outubro 1986

SITES DA INTERNET

http://cmp-dev.aeiou.pt/gen.pl?p=stories&op=view&fokey=cmp.stories/360 (2008/04/02)

http://cmpdev.aeiou.pt/users/0/56/AgrupVertEsc13manoelef1f3d8d53aae7fd70f4eb482b5cc39c.pdf (2008/04/02)

http://cmpdev.aeiou.pt/gen.pl?p=stories&op=view&fokey=cmp.stories/360 (2008/05/07)

http://www.cm-porto.pt/gen.pl?sid=cmp.sections/86 (2008/06/15)

http://cmpdev.aeiou.pt/users/0/56/AgrupVertEsc_13_manoel_ef1f3d8d53aae7fd70f4eb482b5cc39c.pdf - Carta Educativa (2008/06/15)

http://www.cm-porto.pt/gen.pl?sid=cmp.sections/86 - Mapa dos Agrupamentos Verticais do Porto (2008/07/07)

www.cm-porto.pt/gen.pl (2008/05/07)

ANEXOS

ANEXO 1 - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

ANEXO 2.1 - DEC-LEI Nº 3 DE 7/2008

ANEXO 2.2 - 1ª ALTERAÇÃO DO DEC-LEI Nº 3, LEI Nº 21 DE 12/05/08

ANEXO 3 - CHECKLIST

ANEXO 4 - PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL (PEI)

ANEXO 5 - DIFERENÇAS ENTRE O DEC-LEI Nº 319/91 E Nº 3/08 (VERSÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO)