



*Maria Olívia Lopes Moreira Souto*

Contribuição para o estudo do processo de inclusão de alunos  
com Necessidades Educativas Especiais e suas repercussões nos  
espaços de dois edifícios escolares

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

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Arquitecta Marta Cruz



Departamento de Ciências da Educação e do Património

Porto

2009

## Resumo

A concepção de Escola Inclusiva defende que todos os alunos têm direito à educação independentemente das suas dificuldades e diferenças e para tal, as escolas devem organizar-se, criando apoios e serviços adequados. Neste contexto, consideramos as estruturas físicas e as condições funcionais dos edifícios escolares como factores a serem destacados no processo de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Este trabalho teve como preocupação central compreender o processo de inclusão de alunos com NEE e as repercussões nos espaços de dois edifícios escolares do 1º ciclo do Ensino Básico, EB1/JI de Aguçadoura e EB1/JI do Século, ambos no concelho da Póvoa de Varzim. Assim, foi definido o objectivo de verificar se os espaços de aprendizagem são propiciadores da educação inclusiva e se são também aptos a acolher alunos com necessidades educativas graves, (multideficiência e autismo), assegurando-lhes as condições mínimas de acessibilidade, autonomia e interacção.

Os resultados encontrados mostram os aspectos positivos e menos positivos da acessibilidade nos dois edifícios escolares, as modificações introduzidas nos espaços, no mobiliário e nos equipamentos existentes para acolher os alunos com NEE, assim como, as estratégias encontradas pelas escolas para facilitar a inclusão dos mesmos.

Palavras-chave: Arquitectura Escolar; Espaço Escolar; Escola inclusiva; Inclusão; Necessidades Educativas Especiais.

## **Abstract**

The idea of Inclusive School defends that all students have the right to education regardless of their difficulties or differences. To accomplish that, schools should organize themselves by creating support and adequate facilities. In this context, we consider the physical structures and the functional conditions of school buildings as outstanding factors in the inclusion process of students with Special Educational Needs.

This study had as the main concern to understand the inclusion process of students with Special Educational Needs and the consequences on spaces in two primary school buildings, EB1/JI of Aguçadoura and EB1/JI of Século, both belonging to Póvoa de Varzim county. So the main aim of this study was to check if the learning spaces are appropriate for inclusive education and whether they are also fit for welcoming students with severe educational needs (multideficiency and autism), guaranteeing them the minimal accessibility conditions, autonomy and interaction.

The results obtained show both the positive aspects and the less positive ones of accessibility in the two school buildings, the changes introduced in spaces, in furniture and in the existing equipment to welcome students with Special Educational Needs, as well as the strategies found by schools to make these students' inclusion easier.

**Key-words:** School Architecture; School Space; Inclusive School; Inclusion; Special Educational Needs.

## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Arquitecta Marta Cruz

Ao Coordenador do Curso Professor Doutor António Vieira Ferreira

À Direcção do Agrupamento de Escolas Cego do Maio

À Direcção do Agrupamento de Escolas de Aver-O-Mar

À Coordenadora da Escola EB1/JI do Século

À Coordenadora da Escola EB1/JI de Aguçadoura

Aos Professores do Ensino Regular e Educação Especial da Escola EB1/JI do Século

Aos Professores do Ensino Regular e Educação Especial da Escola EB1/JI de Aguçadoura

Ao Vereador do Pelouro da Cultura da Câmara Municipal da Póvoa de Varzim Dr. Luís Diamantino

Ao Director do Departamento de Obras Municipais da Câmara Municipal da Póvoa de Varzim Eng<sup>o</sup> Jorge Leal

Ao Fernando, ao Pedro e ao Luís

OBRIGADA pelo saber, apoio e orientação; pela permissão e participação; pela compreensão e incentivo; pelo interesse e disponibilidade.

## **Siglas e Abreviaturas**

AEC - Actividades de Enriquecimento Curricular

ATL – Actividades de Tempos Livres

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

DGAE - Direcção Geral da Administração Escolar

DGCE - Direcção Geral das Construções Escolares

DGIDC - Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DL – Decreto Lei

DREN – Direcção Regional de Educação do Norte

EB1/JI - Escola Básica / Jardim de Infância

EE – Educação Especial

FEEI - Forum de Estudos de Educação Inclusiva

GEP - Gabinete de Estudos e Planeamento

JCETS-MOP - Junta das Construções para o Ensino Técnico e Secundário - Ministério das Obras Públicas

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MHOP - Ministério da Habitação e das Obras Públicas

MOP - Ministério das Obras Públicas

MOP - Ministério das Obras Públicas

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NEECP - Necessidades Educativas Especiais de Carácter Prolongado

NEECP - Necessidades Educativas Especiais de Carácter Prolongado

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PEI – Programa Educativo Individual

SAP – Sala de Apoio Permanente

UEEA - Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Espectro do Autismo

UIE – Unidade de Intervenção Especializada

## Índice de Conteúdos

Introdução .....	1
1 A construção de escolas como espaços de aprendizagem.....	6
1.1 A evolução dos edifícios escolares: do período final do Estado Novo à democratização do ensino em Portugal .....	6
1.2 Construção de escolas segundo o modelo do espaço aberto: falhanço ou inovação?.....	11
1.3 O programa de modernização do parque escolar e a qualificação dos edifícios escolares.....	16
2 Os edifícios escolares face aos desafios da inclusão .....	20
2.1 Mudanças conceptuais na promoção da educação inclusiva .....	20
2.2 Necessidades Educativas Especiais: Um conceito englobante. ....	28
2.2.1 Problemáticas associadas às Necessidades Educativas Especiais.....	33
2.3 Enquadramento normativo português: Do Decreto- Lei 319/91 ao Decreto- Lei 3/2008.....	41
2.4 Acessibilidade e inclusão de alunos com NEE no espaço escolar.....	48
2.4.1 Enquadramento legal do espaço e promoção das acessibilidades.....	53
3 A Metodologia.....	57
3.1 A Investigação Qualitativa de Estudo de Caso .....	57
3.2 O Percurso da Investigação .....	60
3.2.1 A selecção das Escolas .....	61
3.2.2 Enquadramento e objectivos do estudo .....	62
3.2.3 Concepção dos instrumentos de recolha de dados.....	63
3.2.4 Procedimentos utilizados no estudo de caso.....	64
3.2.5 Análise da informação recolhida .....	65
4 Apresentação e análise de dados .....	66
4.1 Estudo de Caso: Escola EB1/JI de Aguçadoura.....	66
4.1.1 Caracterização da Escola .....	66
4.1.2 Relatório.....	74
4.2 Estudo de Caso: Escola EB1/JI do Século.....	84

4.2.1	Caracterização da Escola .....	84
4.2.2	Relatório.....	93
5	Conclusão .....	105
6	Bibliografia .....	117
	Anexos.....	ii
	Anexo I.....	ii
	Anexo II.....	iv

## Índice de Tabelas

Tabela 1 - Crianças/alunos identificados com NEE.....	32
Tabela 2 - Crianças/alunos portadores de NEE por nível de educação ensino .....	32
Tabela 3 – Tipos de incapacidades nas funções ou estruturas do corpo dos alunos com NEE de carácter permanente .....	40
Tabela 4- Agrupamento Vertical de Aver-o- Mar .....	67
Tabela 5 - Número de alunos por turma.....	70
Tabela 6 - Alunos com NEE de carácter permanente.....	70
Tabela 7 – Oferta Escolar .....	71
Tabela 8 - Pessoal Docente da escola EB1/JI de Aguçadoura.....	71
Tabela 9 - Pessoal Auxiliar da escola EB1/JI de Aguçadoura .....	72
Tabela 10 - Agrupamento Vertical de Escolas Cego do Maio.....	84
Tabela 11 - Número de alunos por turma .....	87
Tabela 12 - Alunos com NEE de carácter permanente.....	87
Tabela 13 - Oferta Escolar .....	88
Tabela 14 - Pessoal Docente da escola EB1/JI do Século .....	88
Tabela 15 –Pessoal Auxiliar da escola EB1/JI do Século .....	89
Tabela 16 - Condições físicas e funcionais dos espaços.....	102

## Índice de Figuras

Figura 1- Plano da escola piloto de Mem Martins (OCDE,1968) .....	13
Figura 2 – Evolução do número de crianças com apoio educativo –Fonte: Relatório do Observatório dos Apoios Educativos (2003).....	31
Figura 3 - Problemáticas associadas às NEE .....	33
Figura 4 - Planta da Escola EB1/JI de Aguçadoura: piso 0 (sem escala).....	68
Figura 5 - Planta da Escola EB1/JI de Aguçadoura: piso 1 (sem escala).....	69
Figura 6 – (Esq) Vestiário (espaço entre as salas de aula 1º ciclo) (Dir) Sala de aula criada junto da biblioteca .....	74
Figura 7 – Fachada principal da Escola EB1/JI de Aguçadoura.....	74
Figura 8 –(Esq) Entrada com passeio rebaixado (Dir) Rampa de acesso ao campo de jogos.....	75
Figura 9 –(Esq) Campo de jogos (Dir) Recreio.....	76
Figura 10 –(Esq) Acesso ao elevador (Dir) Escadas de acesso à biblioteca .....	76
Figura 11 – Biblioteca .....	78
Figura 12 –(Esq) Sala de prolongamento (Dir) Sala de Jardim de Infância.....	78
Figura 13 - Sala de Aula.....	79
Figura 14 - Unidade de ensino estruturado.....	80
Figura 15 -Unidade de Ensino Estruturado (UEEA): (Esq) área de reunião (Dir) área de trabalho de grupo .....	81
Figura 16 – Unidade de Ensino Estruturado (UEEA): (Esq) - gabinetes individuais (Dir) - área de brincar/lazer.....	81
Figura 17 - Cantina.....	82
Figura 18 – Ginásio.....	83
Figura 19- (Esq) - Sanitários para alunos com deficiência (Dir) - Lavatório .....	83
Figura 20 - (Esq) - Sanitários Jardim Infância (sanitas pequenas) (Dir) - Lavatórios do Jardim de Infância.....	84
Figura 21 – Planta da Escola EB1 / JI do Século (em cima) piso 0 (em baixo) piso 1 – (sem escala) .....	86
Figura 22 - Rampa na entrada principal do edifício (lado nascente) .....	90
Figura 23 – Fachada principal da Escola EB1/JI do Século .....	93
Figura 24 (Esq) Rampa de acesso ao edifício (lado poente) (Dir) Área de recreio .....	94

Figura 25 - Passagem coberta (ligação entre os dois pavilhões através do pátio interior) .....	95
Figura 26- Áreas de trabalho abertas ( <i>Dir</i> )- andarilho de aluno por falta de espaço não está na sala de aula.....	95
Figura 27 - ( <i>Esq</i> ) Escadas de acesso ao piso superior - ( <i>Dir</i> ) Sala dos professores .....	96
Figura 28 - ( <i>Esq</i> ) Biblioteca ( <i>Dir</i> ) Sala de Ciência Viva.....	97
Figura 29 - Sala de Jardim de Infância .....	98
Figura 30 - ( <i>Esq</i> ) Sala de aula ( <i>Dir</i> ) Sala de aula - lugar fixo de uma criança com problemas motores .....	98
Figura 31 - Recursos materiais específicos para a mobilidade e posicionamento.....	99
Figura 32 - Unidade de Multideficiência.....	100
Figura 33 - ( <i>Esq</i> ) Ginásio ( <i>Dir</i> ) Cantina .....	100
Figura 34 - Instalações sanitárias adaptadas para alunos da unidade de multideficiência .....	101
Figura 35 - Instalações sanitárias adaptadas .....	102

## Introdução

Novos desafios se colocam hoje a todos os que trabalham em educação, tendo em vista a inclusão, a promoção da qualidade educativa e o mais elevado rendimento escolar de todos os alunos.

Com efeito, para que todos os alunos possam experimentar uma aprendizagem com sucesso, a escola tem que se adaptar às diferenças e características de cada aluno, satisfazendo o mais plenamente possível as suas necessidades.

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) implica a formação e a qualificação de professores e de outros técnicos, a elaboração e adaptação de currículos, a orientação e intervenção psico-pedagógica, a inovação e investigação educativa dos processos de inclusão, a adaptação dos espaços físicos e a salvaguarda das condições de acessibilidade.

Escolhemos para tema principal da nossa investigação a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em duas escolas do concelho da Póvoa de Varzim, de forma a responder à seguinte questão:

As estruturas físicas e as condições funcionais dos edifícios escolares EB1/JI de Aguçadoura e EB1/JI do Século são, por si só, indicadores de escolas inclusivas e factores facilitadores do processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE)?

Thomas, Walker & Webb citados em Sanches & Teodoro (2007) definem escola inclusiva como uma escola que:

- Reflecte a comunidade como um todo; os seus membros são abertos, positivos e diversificados; não selecciona, não exclui, não rejeita;
- Não tem barreiras, é acessível a todos, em termos físicos e educativos: em termos de currículo, apoio e métodos de comunicação.

Quando falamos de inclusão referimo-nos à interpretação dada pela UNESCO em 2002 e citada por Rodrigues (2007) ou seja:

- Capacidade de acolher a diversidade;
- Interação com todos os alunos, não rotulando nem excluindo;
- Cuidado que a escola deve ter para que os alunos não se sintam excluídos;
- Direito ao acesso à educação, adoptando medidas para determinados alunos, sem os excluir.

Neste sentido, analisámos o espaço físico, a adequação dos equipamentos e materiais de apoio como elementos facilitadores ou barreiras à inclusão de alunos com NEE nessas escolas. Consequentemente identificámos as situações de acessibilidade dos alunos com problemas de mobilidade aos diferentes espaços escolares.

Pudemos também constatar que o espaço escolar, ainda num passado recente, foi pensado, projectado e construído para o aluno padrão, mesmo quando se já vivenciava um movimento pró integração. A este propósito, Falcato (2008, p.10) afirma:

*“ muitos dos edifícios escolares foram projectados para uma população escolar média, não tendo em consideração, por exemplo, os alunos com deficiência. A contradição entre o edificado existente e a intenção de promover a educação inclusiva e o ensino integrado das crianças e jovens com deficiência é evidente. Esta realidade foi de certo um contributo importante para que se verifiquem os baixos níveis de escolaridade que se registam na população com deficiência”.*

## **Objectivos**

Na realização do nosso trabalho e tendo em conta as condições físicas e funcionais dos referidos edifícios escolares, definimos os seguintes objectivos:

- Verificar se os espaços de aprendizagem garantem as condições essenciais às actuais práticas pedagógicas em coerência com os novos paradigmas da inclusão;
- Evidenciar a existência de espaços para acolher os alunos com necessidades educativas graves, (multideficiência e autismo), assegurando as condições mínimas de acessibilidade, autonomia e interação;
- Reconhecer a adequada utilização, adaptação e conforto dos diferentes espaços;
- Comprovar a existência de espaços abertos que facilitam o recreio e contacto com a natureza.

## **Metodologia**

Seleccionámos para o efeito dois edifícios escolares com características arquitectónicas distintas: A Escola EB1/JI do Século e a Escola EB1/JI de Aguçadoura.

Para caracterizar as escolas concebemos uma “Ficha de Caracterização da Escola”, utilizada no levantamento dos dados e para observação dos espaços escolares criámos o “Formulário de Observação dos Espaços Escolares” (Checklist) que teve em consideração os vários tipos de espaços característicos das escolas do 1º ciclo.

Os projectos das escolas foram disponibilizados pelo Departamento de Obras Municipais da Câmara Municipal da Póvoa de Varzim e foram utilizados para identificar os diversos espaços, os seus usos e também para anotar os dados observados nas visitas.

Aquando das três visitas realizadas às escolas foram estabelecidas entrevistas informais com as coordenadoras das escolas, as professoras de educação especial e as professoras do ensino regular. Recolhemos elementos baseados na experiência dos utilizadores dos espaços, no tipo de mobiliário e nos recursos materiais. A observação dos diferentes espaços decorreu, em grande parte, em situação normal de aulas. Retirámos também uma ideia geral sobre as condições físicas e funcionais de cada estabelecimento.

O registo das observações dos principais espaços foi feito nas fichas criadas para o efeito e complementado com fotografias dos diversos espaços.

## **Organização do Trabalho**

Como ponto de partida reflectimos sobre a importância a atribuir à arquitectura escolar enquanto factor potenciador da aprendizagem. Escolhemos, para tal, o período compreendido entre o final do Estado Novo e a actualidade, com destaque para as primeiras décadas da democratização do ensino, após o 25 de Abril de 1974, em Portugal.

Constatámos nesse período, a orientação dos organismos do Estado, no sentido do alargamento da rede de edifícios escolares, seguindo directrizes de modelos-padrão, em que a qualidade arquitectónica dos equipamentos nem sempre foi assegurada.

Ressaltou, todavia, o ensaio de obter respostas inovadoras focalizadas na concepção de edifícios de área aberta (escolas P3) e potenciadoras de diferente gestão desses equipamentos educativos.

No segundo capítulo, estabelecemos a relação entre inclusão de alunos com NEE e os espaços escolares. A concepção do espaço é essencial à criação de um ambiente de aprendizagem eficiente para todos os alunos.

Abordámos os conceitos de integração, inclusão, escola inclusiva e educação inclusiva na perspectiva de investigadores em educação e de organizações internacionais.

A publicação de legislação, da mais antiga à mais recente, a que fizemos referência não é por si só suficiente para a promover e garantir, com eficácia, o acesso à educação para alunos com NEE. Defendemos que, sobretudo para estes alunos, se torna ainda mais importante o papel das infra-estruturas na melhoria do acesso ao sistema educativo. A evolução recente das medidas adoptadas em seu favor tem implicações profundas na concepção de equipamentos educativos. Verificámos que estas medidas privilegiam no nosso país a inclusão de alunos com NEE nas classes regulares e não em estabelecimentos especiais e separados.

Nesse sentido procurámos indagar em que medida são ou não asseguradas as condições mínimas de acessibilidade, autonomia e interacção no espaço escolar para os alunos com deficiências físicas, sensoriais e mentais. As questões da mobilidade e da acessibilidade arquitectónica constituem cada vez mais tema de discussão e de debate pelo que a acessibilidade aos edifícios escolares está a melhorar, tendo em conta a progressiva eliminação de barreiras arquitectónicas nos edifícios e nos transportes.

No capítulo terceiro referimos várias considerações sobre os pressupostos metodológicos da nossa investigação indicando o método e as técnicas de recolha de dados em duas escolas do Ensino Básico: EB1/JI de Aguçadoura e EB1/JI do Século, ambas no concelho da Póvoa de Varzim. Justificámos a selecção destas escolas com razões de natureza pedagógica, organizacional e arquitectónica e para a recolha de dados concebemos uma “Ficha de Caracterização de Escola” e um “Formulário de Observação dos Espaços Escolares”.

No capítulo quarto a informação recolhida foi interpretada e a partir da mesma elaborámos um relatório para cada escola. Os relatórios mostram os aspectos positivos e menos positivos da acessibilidade nos dois edifícios escolares, as modificações introduzidas nos espaços, no mobiliário e nos equipamentos existentes para acolher os alunos com necessidades educativas especiais, assim como as estratégias encontradas pelas escolas para facilitar a inclusão de todos os alunos.

Finalmente no capítulo quinto concluímos que a distribuição e a correcta utilização dos espaços das escolas, objecto da nossa análise, se enquadra nas transformações que a dinâmica da inclusão proporcionou, de forma a dar resposta aos interesses e às necessidades peculiares de cada aluno em concreto, como ficou claro nos contactos por nós estabelecidos.

Neste sentido, para fazer face aos desafios colocados pela prestação de serviços de educação especial destinados aos alunos com necessidades educativas especiais muito severas instituíram-se, naquelas escolas, duas unidades especializadas de apoio à inclusão.

Na organização e distribuição do espaço escolar nas escolas analisadas, emergem ainda, problemas e necessidades pontuais quanto à capacidade das escolas, à falta de espaços, aos recursos materiais, ao equipamento, aos obstáculos que se colocam no acesso a todos os espaços escolares e cuja resolução compete à administração central ou local.

A nossa observação permite também concluir que as escolas de Aguçadoura e do Século tomaram algumas medidas conducentes à aplicação da lei portuguesa sobre a acessibilidade (Decreto-Lei 163/2006) nos pontos mais críticos do espaço escolar.

Torna-se para nós claro que a concepção de espaço, sendo essencial para a criação de um ambiente de aprendizagem eficiente para todos os alunos, é ainda mais importante, na melhoria do acesso ao sistema educativo para os alunos que têm necessidades educativas especiais.

Este trabalho representa um olhar sobre o espaço físico das escolas, que parte da observação do seu uso efectivo pelos utentes de cada estabelecimento de ensino, isto é, um olhar que procura compreender como é que o espaço projectado se confronta com a utilização que do mesmo fazem as escolas inclusivas.

# **1 A construção de escolas como espaços de aprendizagem**

## **1.1 A evolução dos edifícios escolares: do período final do Estado Novo à democratização do ensino em Portugal**

Através da história das construções escolares é possível encontrar momentos de encontro e desencontro entre as necessidades pedagógicas e as soluções arquitectónicas.

Seguindo a evolução histórica das dimensões dos espaços escolares podemos observar as suas modificações ao longo do tempo e observar como alguns modelos ganham terreno sobre outros.

Não sendo objectivo do nosso trabalho fazer história da arquitectura escolar de todo o século XX português não podemos deixar de referir os modelos das “Escolas Adães Bermudes”; “Escolas dos Projectos Regionais”; “Plano dos Centenários” como antecedentes do período que vamos passar a estudar.

As escolas designadas pelo nome do seu arquitecto, Adães Bermudes, eram escolas dos inícios do século XX, com entradas independentes por sexos, geralmente de duas salas com grandes janelas, definidas exteriormente por uma bordadura de pedra e tijolo. As salas dividiam-se por duas alas, separadas por um corpo central mais elevado, que se destinava à residência dos professores.

As Escolas dos Projectos Regionais construídas na primeira fase da Ditadura (1926-1933) revelavam preocupações estéticas e funcionais e cujos primeiros projectos foram de Raul Lino e Rogério Azevedo.

O designado Plano dos Centenários significava o plano para a concretização da rede escolar dinamizado pela Ditadura por ocasião do duplo centenário da fundação de Portugal (1140) e da restauração da independência (1640). Os edifícios deste plano são uma adaptação dos projectos regionais tornando efectiva a separação por sexos.

Os edifícios escolares obedeciam a projectos-tipo que se caracterizavam por uma simplificação dos espaços interiores e acabamentos exteriores, em contraste com os projectos e normas técnicas produzidos durante a I República.

A partir da década de 60 do século passado vamos assistir ao aumento expressivo do número de alunos no sistema de ensino português. Apesar do “imobilismo” que o caracterizava, o regime político não podia ficar imune às pressões, externas e internas, para o desenvolvimento do país. Em 1964 dá-se o aumento da escolaridade obrigatória até aos 14 anos<sup>1</sup> inicialmente como 5ª e 6ª classe, tendo no final da década passado a integrar o ensino preparatório como 1º e 2º ano ministrados conjuntamente nos Liceus e Escolas Comerciais e Industriais.

A construção de raiz de novas escolas ou a modificação das existentes vai ser uma constante contribuindo assim, para a expansão do parque escolar. Na distribuição geográfica continua a privilegiar-se a instalação dos equipamentos escolares nos principais centros urbanos, nas capitais de distrito. No entanto, começaram também a aparecer escolas preparatórias e até secundárias, nas áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto.

Em 1963 foi criado o Grupo de Trabalho sobre Construções Escolares, constituído por técnicos do Ministério da Educação Nacional e do Ministério das Obras Públicas. Este Grupo de Trabalho elaborou em 1965 as normas para a Construção de Edifícios para o Ensino Primário Elementar que não chegaram a entrar em vigor. O Decreto-lei 49169 de 05.08.1969 centralizou no Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP) da Direcção Geral das Construções Escolares (DGCE) do Ministério das Obras Públicas (MOP) o estudo e planeamento das construções escolares.

Segundo Vasco Croft (2001, p. 260) a Direcção Geral da Administração Escolar (DGAE) enfrentou, em 1968, dois grandes problemas no que se refere às construções escolares: integrar o seu planeamento escolar no Plano de Fomento (1968-1973) e dar uma resposta qualitativa e quantitativa às escolas de ensino preparatório correspondentes aos dois últimos anos do ensino básico.

Em resultado dos esforços levados a cabo pelos técnicos do Ministério da Educação, surgiram no final da década de 60 duas iniciativas com interesse quanto à forma de projectar novas escolas primárias e novas escolas para o ensino preparatório.

---

<sup>1</sup> Decreto-Lei nº 45.810 de 9 de Julho de 1964

A primeira, consistiu na concepção de um projecto normalizado, denominado P3 para a escola primária, que analisaremos no ponto seguinte do nosso trabalho. A segunda iniciativa consistiu na concepção do projecto para as novas escolas do Ensino Preparatório e resultou da colaboração entre técnicos do Ministério e apoio da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Neste caso, houve a preocupação de definir para a Escola Preparatória três níveis de objectivos fundamentais: educativos, construtivos e económicos. A solução encontrada procurou resolver esses três aspectos, dentro de um novo conceito de escola em que a arquitectura procurou ir ao encontro dos objectivos pedagógicos, através de um processo racionalizado e de economia de meios.

O edifício foi “decomposto” em pequenos núcleos que podiam implantar-se das mais variadas maneiras, segundo as cotas de nível, a configuração do terreno, a orientação solar e os acessos ao terreno. Os espaços de ensino foram agrupados em “centros” pedagogicamente completos. Cada um destes “centros” seria formado por quatro ou cinco espaços de aulas normais, por um espaço de Trabalhos Manuais, um espaço de Desenho e um espaço de Ciências Naturais, Biblioteca e instalações sanitárias.

A escola deste tipo completava-se num “Núcleo Central” com as zonas administrativas e de secretaria; sala de professores; biblioteca; refeitório; cozinha; salas de iniciação musical. Finalmente o Núcleo Gimnodesportivo com zona coberta e campos de jogos no exterior.

Sobre este modelo afirma Vasco Croft (2001, p. 263):

*“Pensamos que a metodologia e os processos usados neste projecto se aproximam muito do que se deve, ainda hoje, exigir da construção escolar, tanto do ponto de vista educativo, como do ponto de vista construtivo e económico. O aluno é considerado como o centro do ensino (e não a turma ); procuram criar-se espaços diversificados que permitam um uso variado e polivalente, admitindo diferentes formas de ensino e comunicação nas relações entre os alunos e dos alunos com os professores”.*

Consequentemente para responder às necessidades do ensino preparatório e secundário a Direcção Geral da Administração Escolar (DGAE) lançou no princípio da década de 70 um concurso para fornecimento e montagem de pavilhões provisórios prefabricados.

Já nos finais da década de 70 o Gabinete de Estudos e Planeamento e a Direcção Geral de Equipamento Escolar produziram o Inventário de Carências em Instalações no Ensino Preparatório e Secundário com o objectivo de definir os tipos de intervenção,

dimensionamentos e prioridades da construção escolar, para o período entre 1979 e 1984. Este documento serviu de base aos planos de construção que vieram a ser empreendidos pela entidade executora, a Direcção Geral das Construções Escolares (DGCE). Várias razões, no entanto, obstaram à aplicação do método de trabalho preconizado e que o seu objectivo foi desvirtuado, construindo-se escolas que não estavam previstas ficando outras mais importantes por realizar. Apontam-se como factores impeditivos, a situação política, um sistema educativo por definir, meios financeiros insuficientes e as elevadas taxas de alunos repetentes nas escolas.

Para responder à situação grave que, então se adivinhava, foi elaborada uma legislação especial (Decreto-Lei 76/80) que criou o “Programa Especial de Escolas Preparatórias e Secundárias”. Na primeira fase do programa foram utilizados projectos de “concepção-construção”, em uso desde 1975.

Na década de 80 foi utilizado exhaustivamente o projecto-tipo baseado em pavilhões modulados com (21,60m x 21,60m) em dois pisos ligados por uma escada ao centro. Algumas vezes estes blocos são ligados no exterior por galerias cobertas de fibrocimento.

É evidente que não existem projectos ideais que possam repetir-se em todas as situações. Cada projecto resulta sempre dos condicionamentos que existem em cada momento. A adopção deste “projecto-tipo” como foi feita, corresponde à negação da essência e da qualidade que qualquer projecto de arquitectura deve ter. A sua aplicação, num programa que se estendeu ao longo do tempo ainda menos sentido faz.

O projecto-tipo não permite uma integração topográfica adequada ao terreno nem tira partido ou valoriza a paisagem em cada local. E também não permite obter a melhor exposição solar, com consequências no conforto térmico do edifício. A rigidez monocórdica dos blocos não confere à escola uma unidade própria que, embora formada por espaços diferentes e utilizações diferentes, identifique os alunos com a escola. Não existe flexibilidade (na ligação ou na separação dos diferentes espaços) nem polivalência (na utilização de algumas áreas para vários fins, quando as funções se sobrepõem) nem elasticidade (no sentido de permitir a evolução da escola com expansão ou subtracção de espaços, no caso de isso ser necessário).

Como afirma Paulo Pisco (2006)<sup>2</sup>:

*“Neste contexto os equipamentos escolares vão ser sujeitos a uma forte pressão. Como resposta temos um conjunto de novos estabelecimentos, muitos com carácter provisório, assim como a ampliação dos existentes, através de anexos. Prática corrente até meados de 80. Se a tudo isto juntarmos a deficiente articulação entre o ME e os municípios temos um quadro do que se passou nos últimos anos da ditadura e nos primeiros anos do regime democrático em relação às construções escolares. A escolha de terrenos para a instalação das escolas quer do ponto de vista técnico quer da sua localização urbana, assim como os projectos-tipo sem a adaptação necessária às condições específicas do “lugar” caracterizam esta época. O que marcou uma relação entre a escola e a cidade pouco articulada do ponto de vista urbanístico e onde a qualidade arquitectónica dos edifícios contribuiu para o “empobrecimento” do papel simbólico que esses equipamentos tiveram durante muitos anos.”*

É fundamental considerar que a escola-edifício só fica completa e serve os seus objectivos se for concebida como “espaço educativo”, pelo que é fundamental aprofundar os aspectos pedagógicos e o currículo escolar dos alunos.

No final da década 80 começa a existir um novo olhar sobre o parque escolar. Os anos da “quantidade” vão dar lugar à “qualidade”. Os projectos tipo, indiferenciados foram abandonados. O modelo arquitectónico-tipo com uma adaptação ao lugar, dando mais atenção à sua integração urbana, vai ser a prática destes anos. No entanto, é na melhoria das estruturas existentes ou até na sua conclusão ou substituição de antigas instalações provisórias que se vai dar o maior investimento.

Nos anos 90 dão-se passos importantes no sentido de uma conjugação de interesses entre o planeamento dos dois sistemas: urbano e escolar. O impulso dado ao planeamento municipal torna mais clara a necessidade de uma articulação próxima entre planeamento escolar e urbano, primeiro através da Carta Escolar e actualmente com a Carta Educativa.

A diminuição do número de alunos inverte a evolução histórica dos equipamentos escolares levando ao encerramento de escolas. Não só em zonas rurais, que já vinha acontecendo, mas também em áreas urbanas, nomeadamente aquelas que estão junto dos centros históricos, onde se regista uma diminuição demográfica acentuada e um

---

<sup>2</sup> Memórias de Adriano: A escola como factor organizador do espaço – Parte 1.  
<http://memoriasdeadriano.blogspot.com/2006/03/escola-como-factor-organizador-do.html>, obtido em 12.03.2009

envelhecimento da população. Toda a rede escolar está actualmente a ser condicionada pela perda de população em idade escolar.

Procurámos dar uma ideia da evolução da construção escolar em Portugal no período atrás definido. Demos a conhecer as várias iniciativas legislativas e de construção com que o Ministério da Educação actuou para fazer face à insuficiência de lugares de ensino, mesmo que para tal, tenha existido erros, quer a nível de concepção, quer de planeamento.

## **1.2 Construção de escolas segundo o modelo do espaço aberto: falhanço ou inovação?**

Em 1963, no âmbito da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), foi iniciado um "projecto de ajuda" aos Países Mediterrânicos. Nesse sentido, foi constituído um grupo de trabalho, em grande parte composto por técnicos em Educação, que se propôs apoiar países como a Grécia, a Jugoslávia, a Espanha e Portugal a alargar a escolaridade obrigatória. Neste contexto, um dos problemas a resolver foi o de harmonizar as construções escolares com as concepções de Escola e as orientações no campo da pedagogia. Para tal, foi constituído no nosso país, um grupo de trabalho formado por técnicos do Ministério da Habitação e das Obras Públicas e do Ministério da Educação.

Em 1969, as estruturas do Ministério da Habitação e das Obras Públicas (M.H.O.P.) encarregadas da construção de edifícios escolares foram integradas na Direcção-Geral das Construções Escolares. Esta medida permitiu o estudo de novos planos de construção, que fossem alternativa ao projecto do "Plano dos Centenários".

O Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP) a quem competia o estudo e planeamento das construções escolares era constituído pelas seguintes equipas de trabalho: P1: Limites de custos para planeamento; P2: Programação de espaços; P3: projecto Normalizado de Escolas Primárias; P4 metodologia de Utilização das Instalações Escolares; P5 Normalização dos Projectos e Concursos; P6: Planeamento Físico. O modelo de escolas primárias de área aberta, desenvolvida a partir da Escola-Piloto de Mem Martins, foi adoptado pelo grupo P3, daí o nome de escola P3.

O projecto normalizado denominado P3 para a escola primária tem os seguintes objectivos segundo Vasco Croft (2001, pp. 260,261):

- Adaptar a escola a novos métodos pedagógicos, através do ensino em grupo e da diversidade de actividade dos alunos (a novidade consistia na criação de núcleos de duas e três salas de aula, ligadas entre si e com espaços de apoio comum, para permitir tarefas com diferentes grupos num espaço mais variado e criativo);
- Introduzir um grande espaço central polivalente ligando todos os núcleos permitindo funções diversas, como expressão livre, educação física e recreio; esta sala também servia de refeitório, com a intenção importante de poder ser utilizada pela comunidade local;
- Obter projectos que pudessem repetir-se, embora com soluções diversas (conforme a dimensão da escola e a necessidade de a adaptar aos terrenos) e onde também pudessem ser usados materiais e métodos de construção diferentes ( a planta estava condicionada a uma malha de 3,60 x3,60m em que duas ou três salas de aula, cada uma com 7,20m x 7,20m, participavam dum espaço anexo comum; os blocos diferenciados podiam interligar-se de várias maneiras, permitindo ampliações, sem interferência com a estrutura inicial).

Para José Pacheco<sup>3</sup> são estabelecidos neste projecto alguns princípios gerais:

- O edifício da escola primária representa a transição da habitação para a vida pública;
- O edifício da escola deve ter em consideração o tamanho da criança;
- A escola não se restringe à sala de aula e deve, por isso, estar aberta ao exterior;
- O ensino não consta só de memorização, mas é também actividade que os espaços diversificados devem permitir;
- Deve ser fomentada a manipulação e criação de objectos pelo que se introduziu uma zona de trabalho, dita "suja", com pontos de água, ligada às salas de aula, propriamente ditas;
- A organização de situações como a de trabalho em grupo prevendo-se a mobilidade do equipamento; nem todas as actividades podem ser realizadas no mesmo espaço e daí a instalação dos chamados "polivalentes";

---

<sup>3</sup> Escola EB1 Ponte, "1ºCiclo do Ensino básico, no limiar da sobrevivência", <http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/documen/P3.pdf>, obtido em 23.2.2009

- As refeições são actividades educativas e, por isso, foi suprimida a separação entre edifício-cantina e edifício-escola;
- As instalações sanitárias seguem a mesma lógica, como apoio e momento de educação; a escola é um edifício aberto, um equipamento social de e para toda a comunidade.

Maria do Carmo Matos (2008)<sup>4</sup> uma das arquitectas da escola piloto de Mem Martins apresenta dois objectivos no projecto “P3” representado (Figura 1):

1. Pedagógico: conceber um edifício que oferece múltiplas possibilidades de ensino individual e colectivo, destinado aos grandes e pequenos grupos e permitindo aos alunos seguir diferentes actividades de aprendizagem;
2. Arquitectural: conceber um edifício, dotado de duas ou três salas de aula, comportando módulos repetidos e pouco variáveis em termos de elementos de construção, com a possibilidade de adaptar a variações de ou especificações de cada lugar.

Invoca-se como exemplo a escola de Mem Martins, inaugurada em 1966, escola-piloto de um projecto de colaboração sob a orientação do arquitecto inglês Guy Oddie. Não sendo de planta aberta, revelava aproximações a esse conceito como uma maior área dedicada às aulas e com outras inovações para a época.

A Escola de Mem Martins foi concebida com quatro salas de aula articuladas em redor de um pátio central conforme a seguinte planta:

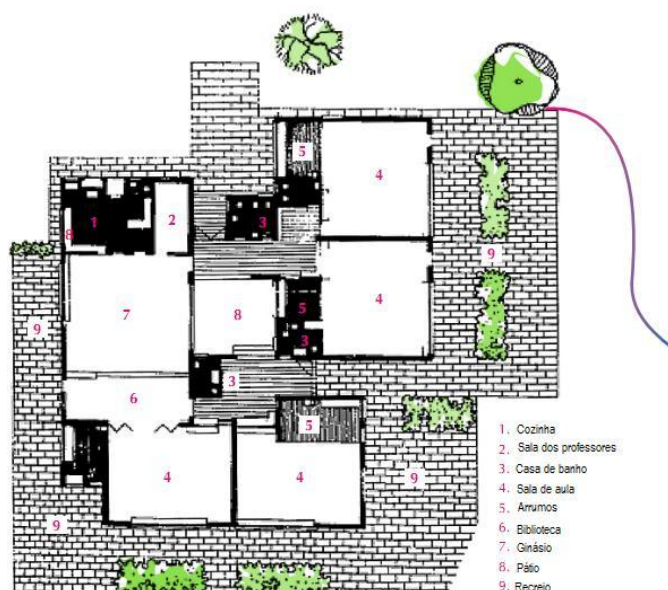


Figura 1- Plano da escola piloto de Mem Martins (OCDE,1968)

<sup>4</sup> OECD PEB Échanges: <http://www.oecd.org/dataoecd/15/12/41578495.pdf>, obtido em 23.02.2009

Numa escola de área aberta praticamente não há divisões entre salas, os espaços são amplos e acolhem alunos de diferentes níveis de ensino e vários professores. E não há lugares marcados. Nem para estudantes, nem para professores. O conceito de planta aberta tornou-se bastante popular nos anos 60 e 70 do século passado. O modelo foi aplicado um pouco por todo o lado, mas o design que sacrifica paredes acabou por ter os dias contados no nosso país.

Há dois aspectos fundamentais que ajudam a explicar o aparecimento das escolas de planta aberta. As preocupações económicas, de economizar dinheiro nas construções, e a influência de novas ideias e metodologias na área da educação que reclamavam espaços mais amplos e uma outra configuração que permitisse desenvolver vertentes inovadoras. Desta forma, um design mais usado no mundo dos negócios acabou por tornar-se popular nas escolas dos anos 60 e 70, sobretudo na América do Norte, Inglaterra e Escandinávia, antes da ideia ser exportada para outros países. No fundo, pretendia-se pôr um ponto final às típicas "caixas" das salas de aula para que espaços mais flexíveis e polivalentes pudessem aparecer. Menos divisões entre salas, menos portas e paredes do que uma escola tradicional, mas desenhada para o mesmo número de alunos.

Nos anos 70, foram construídas algumas escolas de área aberta, mas a pouco e pouco foram sendo transformadas no modelo clássico. O modelo acabaria por não vingar devido à cultura de individualismo dos professores. Defendiam então, a ideia de um docente por sala e queixavam-se das perturbações do barulho provocado por mais gente na mesma área.

A escola de área aberta tinha sido projectada partindo do pressuposto de não haver espaços individuais para a turma. Poupava-se muita área de construção: menos construção para o mesmo número de alunos. O contexto, porém, alterou-se não apenas pelo aumento do número de alunos, mas também porque a didáctica não acompanhou esta inovação. À medida que a população crescia, havia menos espaço para os alunos. E assim o modelo tradicional reconquistou o terreno que antes lhe pertencia, até pelas alterações do modelo de ensino e na escolaridade básica de nove anos. Várias situações no sistema de ensino alteraram-se e o edifício não acompanhou essa evolução.

Este modelo de construção foi sendo rejeitado, suscitando uma resistência às tendências inovadoras da pedagogia que a nova organização do espaço possibilitava.

Assim, em breve as paredes divisórias foram colocadas, e os espaços abertos foram sendo fechados. Além disso, vários estudos demonstravam que os professores não estavam preparados para uma abordagem que se pretendia inovadora. As práticas pedagógicas não evoluíram com a arquitectura e os professores, a pretexto do barulho, não hesitaram em transformar o espaço aberto em salas de aula tradicionais onde podiam ensinar mais comodamente.

Em 1982 Graça Fernandes<sup>5</sup> enuncia os principais problemas que afectam os professores colocados em escolas P3:

1. Incompreensão do projecto tipo, dos seus pressupostos, da finalidade dos espaços e da sua organização;
2. Desconhecimento do modo de utilização de grande parte do equipamento da escola;
3. Desconhecimento das técnicas ou actividades susceptíveis de permitirem uma correcta utilização dos espaços e do equipamento;
4. Grande dificuldade em actuar tradicionalmente em espaços diferentes e que obrigam a compartilhar os discursos dos colegas de núcleo e a suportar o barulho dos alunos;
5. Hetero e auto culpabilização dos professores, porque não sabem trabalhar em escolas de área aberta, porque não praticam uma pedagogia aberta;
6. Falta de apoio por parte de grande número de inspectores quanto ao modo correcto de se organizarem e planificarem as actividades ;
7. Instabilidade do corpo docente que, sujeito a todos os problemas, desiste e concorre logo que lhe é possível para outras escolas, não permitindo criar a continuidade necessária à formação de equipas e dando lugar a que todos os anos se renovem os mesmos problemas;
8. Total indefinição do que seja um professor de apoio e da sua função dentro da escola.

O exemplo da Escola da Ponte em S. Tomé de Negrelos sobreviveu. Curiosamente, uma das principais razões para o sucesso dessa escola, na opinião da sua equipa de professores, é precisamente o design de espaço aberto.

---

<sup>5</sup> "Um modelo passado, modelo de futuro para a educação básica em Portugal"  
[http://web.letras.up.pt/7clbheporto/trabalhos\\_finais/eixo1/IA1309.pdf](http://web.letras.up.pt/7clbheporto/trabalhos_finais/eixo1/IA1309.pdf), obtido em 23.03.09

As escolas de área aberta que tinham surgido em países onde os professores queriam condições para acompanharem os ritmos diferenciados dos seus alunos não tinham cabimento num Portugal que continuava a defender a mesma educação (igual) para todos e não a melhor educação (diferenciada) para cada um.

### **1.3 O programa de modernização do parque escolar e a qualificação dos edifícios escolares**

O actual parque escolar português constitui um conjunto com grande heterogeneidade marcado por várias tipologias edificatórias que reflectem as transformações ocorridas em Portugal na concepção e na execução de instalações escolares ao longo do século XX. Assim, e tendo como base o período de construção dos edifícios para lá do período que atrás analisamos é possível identificar três grandes grupos:

Um período iniciado no final do século XIX e que se estendeu até ao final dos anos 20 do século seguinte, onde estão em causa edifícios com valor patrimonial e grande diversidade formal e destinados ao ensino secundário. Do ponto de vista da sua reabilitação, importa garantir e salvaguardar a sua unidade e qualidade arquitectónica e dos materiais e métodos construtivos de base;

Um segundo período que abrange as décadas de 40 a 60, abrange edifícios construídos sob a responsabilidade do Ministério das Obras Públicas -Junta das Construções para o Ensino Técnico e Secundário (JCETS-MOP), marcados por forte uniformidade e sobriedade formal, robustez construtiva e boa qualidade dos materiais empregues. A degradação física foi originada por ausência de manutenção e conservação e pressupõe uma necessária especialização em técnicas de reabilitação;

Finalmente, um terceiro período que se inicia no final da década de 60 com a generalização do acesso ao ensino e se caracteriza pela aplicação e execução de projectos tipo desenvolvidos sob a responsabilidade do Ministério da Educação com recurso frequente a sistemas de pré-fabricação.

Ao longo das últimas décadas constatou-se uma progressiva degradação do estado de conservação das instalações escolares decorrente, essencialmente, da idade dessas instalações e da ausência de uma correcta e contínua política de conservação e manutenção. As intervenções de conservação, manutenção e adaptação às novas

exigências foram sendo realizadas de uma forma casuística, sempre pontual e consubstanciando abordagens superficiais.

Em Abril de 2006 foi criado pelo Despacho n.º 7503/2006, de 4 de Abril, da Ministra da Educação, um grupo de trabalho com o objectivo de proceder à realização de um diagnóstico sobre o estado de conservação e condições de funcionamento das instalações escolares do ensino secundário de Lisboa e Porto, tendo em vista a elaboração de um programa integrado de modernização das mesmas. As conclusões desse grupo de trabalho constituíram um bom indicador da dimensão e complexidade das acções a empreender a nível nacional. Para repor a eficácia física e funcional do parque escolar ter-se-á de proceder à correcção de problemas construtivos existentes, de forma a melhorar as condições de habitabilidade, segurança e acessibilidade.

Assegurar oportunidades de aprendizagem alargadas a todos, em ambientes adequados, confortáveis e estimulantes é também favorecer o desempenho educativo dos alunos e oferecer a docentes e funcionários condições de trabalho adequadas.

O Programa assume que a eficácia de uma política educativa está dependente da existência de uma rede escolar abrangente (aberta à educação especial) e planeada em função das características do território e da população e da qualidade arquitectónica dos edifícios que a integram.

Neste âmbito reforça-se a necessidade de requalificar globalmente o espaço escolar perseguindo os seguintes objectivos de acordo Resolução do Conselho de Ministros n.º 1/2007:

1. Espaços atractivos e capazes de proporcionar bem-estar e garantir as condições essenciais a uma boa prática pedagógica, ao acesso à informação e à construção de uma comunidade escolar;
2. Espaços flexíveis capazes de se adaptarem no tempo à evolução dos currícula e solicitações da comunidade escolar, bem como à rápida evolução das novas tecnologias de informação e comunicação, mediante alterações pouco dispendiosas;
3. Espaços multifuncionais capazes de possibilitar uma utilização variada alargada à comunidade;
4. Espaços seguros, acessíveis e inclusivos permitindo a utilização alargada a pessoas com necessidades especiais;

5. Soluções espaciais, construtivas e ambientais duradouras de modo a garantir a redução de custos de gestão e de manutenção.

O Ministério da Educação criou o Programa Nacional de Requalificação da Rede Escolar do 1.º Ciclo e Pré-Escolar nos finais do ano de 2008 com objectivos de investir em escolas com mais do que um nível de ensino, aumentar o número de alunos por escola, criar condições para que os estabelecimentos funcionem em regime normal e eliminar os edifícios de construção precária.

Afirma-se no documento “Pressupostos de enquadramento do programa nacional para o reordenamento da rede escolar do ensino básico e da educação pré-escolar”<sup>6</sup> a aposta no redimensionamento da rede, assente no conceito de Centro Escolar, que permitirá renovar todo o parque do 1.º ciclo, evoluindo para edifícios que, desejavelmente, integrem o 1.º ciclo do ensino básico e a educação pré-escolar e se encontrem apetrechados com espaços destinados à instalação de biblioteca, polivalente/refeitório, sala de professores, para além de um conjunto de áreas multifuncionais que contribuirão para a melhoria da qualidade do espaço educativo e que poderão, igualmente, ser partilhados pelas comunidades locais em que as escolas se inserem”.

Transcrevemos pela sua importância orientadora a nível de adequação arquitectónica o ponto nº 4 dos “referenciais técnicos para a construção /requalificação/ampliação de escolas na perspectiva do centro escolar”:

#### *4. Adequação Arquitectónica*

*4.1. As instalações escolares, em geral, devem apresentar-se preferencialmente num conjunto único, ou em edifícios de tal forma articulados que os alunos não tenham que atravessar nenhuma zona exterior nas deslocações mais frequentes.*

*4.2. As instalações para o 1.º ciclo devem ter, no máximo, dois pisos, sendo sempre conveniente que todos os espaços utilizados pelos alunos se situem em piso térreo.*

*a) Na eventualidade de ser necessário localizar salas de aula em piso superior, estas não devem ser mais de metade do total, para que as que são destinadas aos dois primeiros anos se situem em piso térreo. Em qualquer circunstância, as salas do piso superior devem estar próximas de uma saída para o exterior, que não obrigue a percorrer mais de dois lances de escada, em descontinuidade.*

---

<sup>6</sup> Centro Escolar - <http://www.centroescolar.min-edu.pt>, obtido em 25.05.09

*b) Caves, se as houver, nunca podem ser destinadas a espaços de ensino, de apoio, ou de permanência dos alunos.*

*4.3. Os edifícios escolares devem ser flexíveis, concebidos de forma a acompanhar a evolução das práticas pedagógicas, dos programas e da gestão.*

*4.4. O conjunto construído deve constituir um todo homogéneo e harmonioso, sendo a qualidade da sua concepção, o tratamento dos espaços e o enquadramento paisagístico, factores importantes para o desenvolvimento da sensibilidade dos alunos.*

*4.5. As instalações escolares devem estar livres de barreiras que impeçam a sua utilização por pessoas com mobilidade condicionada, nomeadamente as que se desloquem em cadeiras de rodas, considerando-se que lhes deve ser facultada a possibilidade de acesso a todos os espaços de ensino, de apoio e sociais, tanto no interior do edifício como no exterior. Devem ser cumpridas as condições de acessibilidade, constantes do Decreto-Lei n.º 163/2006, de 8 de Agosto.*

*4.6. A concepção e a construção dos edifícios escolares e respectivos espaços exteriores deve respeitar as disposições do Decreto-Lei n.º 414/98, de 31 de Dezembro – Regulamento de Segurança contra Incêndio em Edifícios Escolares.*

Podemos concluir que o Ministério da Educação acolhe as investigações desenvolvidas em vários contextos que mostram que o espaço escolar pode influenciar as atitudes, os comportamentos e aprendizagens daqueles que o utilizam, bem como, influenciar o diálogo e a comunicação entre os membros da comunidade escolar.

## **2 Os edifícios escolares face aos desafios da inclusão**

### **2.1 Mudanças conceptuais na promoção da educação inclusiva**

A educação está intimamente ligada com o desenvolvimento de valores e princípios de solidariedade, cidadania e com o desenvolvimento social e económico das sociedades.

A história revela as diferentes formas de que se revestiu a relação entre a sociedade e os indivíduos com incapacidade bem como toda a gama de reacções e emoções humanas que tal realidade despertava: extermínio, piedade, respeito, superstição, exclusão, apoio.

Não sendo nossa intenção fazer um percurso histórico nem desenvolver a vertente histórica do ensino especial importa, todavia, fazer referência aos finais do século XIX e inícios do século XX para classificar como assistencialista a resposta dada aos indivíduos com incapacidade. Tal perspectiva funda-se na ideia de que a pessoa tinha direito a uma certa dignidade e a sociedade tinha o dever moral de o reconhecer e assumir. Foram criadas instituições próprias, separadas do mundo, entendidas como locais de guarda procurando a satisfação das necessidades básicas.

A educação especial, enquanto serviço com intencionalidade educativa começa a ter lugar nos princípios do século XX.

A história da educação especial surge como um fenómeno indissociável da própria evolução do ensino regular. Com efeito, à medida que se implementava a obrigatoriedade do ensino elementar, nos inícios do século XX, para todas as crianças, aumentava o número daquelas que não cumpriam os objectivos de aprendizagem no tempo previsto. Os professores ensinavam no pressuposto de uma turma homogénea como se todos os alunos fossem um só, defendendo um currículo único a ser aprendido, nos mesmos tempos e nas mesmas idades para todos. Esta preocupação ia ao encontro dos valores de uma sociedade igualitária, logo, uniformizada.

Numerosos alunos, sobretudo os que apresentavam certas deficiências, tinham dificuldade em acompanhar o ritmo normal da classe e conseguir um rendimento igual ao das restantes crianças da sua idade. Esta constatação faz nascer segundo Jiménez (1997) uma pedagogia diferente, uma educação especial institucionalizada, baseada nos níveis de capacidade intelectual e diagnosticada em termos de quociente intelectual.

A este propósito afirma Correia (1997, p. 13):

*“No dealbar 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.(...) Há uma necessidade, óbvia e compreensível de evidenciar empenho na resolução do problema: começam a surgir instituições especiais, asilos, em que são colocadas muitas crianças rotuladas e segregadas em função da sua deficiência”.*

A fim de ultrapassar o problema dos alunos que não conseguiam aprender na sala de aula, ao ritmo dos seus colegas, foram criados locais separados de que as classes<sup>7</sup> e/ou as escolas especiais são o exemplo mais eloquente. As escolas especiais multiplicavam-se e diferenciavam-se em função de diferentes etiologias: cegos, surdos, deficiências mentais. Estes centros especiais e especializados, separados das escolas regulares, com os seus programas, técnicas e especialistas constituíam um subsistema, dentro do sistema educativo geral que se veio a chamar Educação Especial.

A prevalência deste modelo, com uma larga dependência da orientação médica e da psicologia, foi tão forte que ainda hoje, apesar da implementação do movimento de inclusão, a educação especial não consegue desligar-se da imagem de um serviço dedicado a crianças portadoras de algum tipo de défice ou anomalia.

Segregação é assim o nome pelo qual ficou conhecido o primeiro movimento de atendimento educativo aos indivíduos com incapacidade. Este movimento promovia uma organização de serviços e estruturas de apoio mediante as quais o ensino era exclusivamente assegurado por professores especializados em espaços separados.

---

<sup>7</sup> Em Portugal as primeiras classes especiais foram criadas pelo Instituto Aurélio da Costa Ferreira em 1944 destinadas as alunos com problemas de aprendizagem.

O conceito de segregação está intimamente ligado à diferenciação dos locais onde o ensino era ministrado, tendo desempenhado um papel chave na legitimação das políticas que fizeram da escola um importante dispositivo de selecção social: “Classificadas de deficientes e rotuladas de atrasadas, as crianças são marginalizadas das classes regulares e colocadas em classes especiais separadas das outras crianças da escola”(Correia, 1997, p. 14).

No entanto, os problemas suscitados pelo crescimento da população de estudantes “mal sucedidos” obrigaram a repensar os termos em que era feita a abordagem do fracasso escolar. Importando minimizar os factores de exclusão social, o combate ao insucesso académico só poderia ser empreendido sob a égide do princípio da “normalização”. Esta ruptura social e epistemológica inicia-se com um movimento de normalização, promovido por associações de pais contra as escolas segregadas. O apoio normativo a este movimento, dá-se em 1959 na Dinamarca que inclui na sua legislação o conceito de “normalização” de Banck-Mikkelsen entendido “como a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível” Jiménez (1997, p. 24).

A filosofia da integração escolar fundamenta-se basicamente no princípio da normalização. O conceito de normalização apresentado por Wolfensberguer (1972) representa um marco indicativo de transformação no pensamento educativo ao propor que as “crianças e adultos com dificuldades severas deverão ter experiências de vida correspondentes aos padrões culturais do meio onde se inserem devendo, por isso, viver e ser, integralmente educados no seio das sociedades às quais naturalmente pertencem” (Ferreira, 2007, p.32).

A integração como movimento preconizador de uma educação de qualidade num meio o menos restritivo possível para crianças com incapacidade traduz-se na década de setenta do século XX, em diversos países<sup>8</sup>, na produção legislativa com fortes repercussões no domínio da educação especial.

Este movimento evoluiu e afirmou-se com sucessivos trabalhos científicos e legislativos entre os quais se destaca o Warnock Report, como referem Sanches & Teodoro, (2006) que introduziu o conceito de “Special Educational Needs, substituindo a categorização

---

<sup>8</sup> Em Portugal, na década de 70 o Ministério da Educação passa a assumir progressivamente o sector da Educação Especial. Em 1973, pelo Decreto-Lei nº45 /73 é criada a Divisão do Ensino Especial do Básico e do Secundário e em 1976 são criadas as Equipas de Ensino Especial Integrado que têm como objectivo: Promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens portadores de deficiências sensoriais ou motoras com capacidade para acompanhahr os currículos escolares.

médica das crianças e jovens em situação de deficiência. Passam a ser critérios pedagógicos os desencadeadores da acção educativa –“Educação Especial”- e não critérios exclusivamente médicos.

A tendência de colocação e integração das crianças com necessidades educativas especiais na escola pública culminou com a publicação da Public Law 94-142 “The Education for all Handicapped Children Act” aprovada pelo Congresso dos Estados Unidos da América em 1975 que recebe a denominação de Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) em 1990. Fazem parte desta lei: classificação em educação especial; elegibilidade da criança com necessidades educativas especiais; plano educativo individual; protecção nos procedimentos de avaliação; meio menos restritivo possível, processo adequado e equipa multidisciplinar.

No Reino Unido, também se verificaram avanços significativos, através do já referido Warnock Report, em 1978, que introduziu o conceito de NEE e todo um conjunto de referenciais que alteravam as atitudes e práticas na Educação Especial (EE), defendendo-se que o principal papel da EE é identificar as necessidades educativas especiais das crianças. “ É a passagem do paradigma médico ou médico pedagógico para o paradigma (modelo) educativo” (Niza 1996, p.143).

Acerca do conceito de integração escolar Jiménez (1997, p. 29) cita Birch (1974) para se referir a “um processo que pretende unificar a educação regular e a educação especial com o objectivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem” e completa com a doutrina da NARC (National Association of Retarded Citizens, EUA) de que a integração é “uma filosofia ou princípio de oferta de serviços educativos, que se põe em prática mediante a provisão de uma variedade de alternativas de ensino e de aulas adequadas ao plano educativo de cada aluno, permitindo a máxima integração educacional, temporal e social entre alunos deficientes e não deficientes durante o período escolar normal”.

Com base nesta concepção as crianças e os jovens em situação de deficiência foram retiradas das instituições de ensino especial em defesa da sua normalização Jiménez (1997), o que lhes permitiu o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem: a escola regular. As práticas pedagógicas foram também transportadas das instituições de ensino especial para a escola regular, numa vertente mais educativa, configuradas num programa educativo individual, de acordo

com as características do aluno, desenhado e desenvolvido, essencialmente, pelo professor de educação especial.

Com a integração, continua a ser o aluno e não a escola a ter o “ônus da prova” isto é, tem de mostrar que está preparado para ser aceite no ensino regular, o que implica residirem em si as expectativas de mudança. Assim a colocação dos alunos em meios mais restritivos é legitimada pela necessidade de adquirirem as competências que permitam a sua reentrada na sala de aula normal. A integração é definida por Costa (1999, p.28) como o “processo através do qual as crianças consideradas com necessidades educativas especiais são apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no programa vigente – inalterado da escola”.

De uma escola tradicional, onde a deficiência era identificada, rotulada e excluída para as instituições ou escolas especiais, passou-se para uma escola integrativa, que procurou responder à diferença, trazendo-a para dentro dos muros da escola, mantendo porém, as fortes influências do modelo clínico da escola tradicional. A escola integrativa continuava a excluir os alunos, ainda que de uma forma subtil na opinião de Rodrigues (2007).

A experiência adquirida com a integração escolar e toda a reflexão que a mesma gerou sobre a escola que exclui uma parte considerável dos seus alunos, não somente os que se encontram em situação de deficiência, ajudou a desencadear o movimento da inclusão que pretende promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos, numa escola inclusiva.

Desde os anos 90 que diversos documentos a nível internacional tentam promover os princípios da Educação Inclusiva.

- Em 1990 destaca-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas da Aprendizagem (Jomtien, 1990).
- Em 1993 - As Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência das Nações Unidas. Afirma não só a igualdade de direitos para todas as crianças, jovens e adultos com deficiência à educação mas também determina que a educação deve ser garantida em estruturas educativas e em escolas regulares.
- Em 1994 - A Declaração de Salamanca e o Enquadramento para a Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. “As escolas devem acolher todas as

crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.”

- Em 2000 - O Enquadramento da Acção de Dakar - Objectivos da Escola Para Todos - visando, para o ano de 2015, o acesso de todas as crianças a uma educação básica, obrigatória e gratuita”.
- Em 2002 – A Declaração de Madrid, como princípio de “Não discriminação mais Acção positiva fazem a Inclusão social”.
- Em 2006 – A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência aprovada pela Organização das Nações Unidas “ Os Estados Membros devem assegurar um Sistema Educativo Inclusivo a todos os níveis e ao longo da vida”.

Podemos concluir com Sanches & Teodoro (2006) que a grande produção de documentos de cariz científico, realizadas individualmente ou por organizações internacionais, expressa bem a urgência do combate à exclusão e a necessidade de serem criadas disponibilidades e condições de operacionalização da inclusão social e escolar.

A Declaração de Salamanca, aprovada em Junho de 1994 pelos representantes de 92 governos, entre os quais o de Portugal e 25 organizações internacionais, constitui uma referência incontornável no percurso de uma escola inclusiva.

*“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas 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,p. 21).*

O documento acolhe as novas concepções sobre a educação dos alunos com necessidades educativas especiais, expressa a opção pela escola inclusiva e traça as orientações necessárias para a acção, a nível nacional e a nível internacional, com vista à implementação de uma escola para todos.

O texto apela a todos os governos e incita-os a adoptar, como matéria de lei ou como política, o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo. Uma das ideias chave da escola inclusiva é justamente que a escola deve ser para todos, todos os alunos independentemente da origem, religião, condição física, social ou intelectual o que coloca o problema da gestão da diferença, considerando a diferença uma força e uma base de trabalho.

O facto de, em Salamanca, ter sido clarificado que as escolas regulares constituem os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, representa um elemento fundamental para a orientação da política educativa. No entanto, os compromissos assumidos em Salamanca não se cumprem apenas pelo simples e, no entanto, importantíssimo, encaminhamento das crianças e jovens com NEE para o ensino regular.

Tal mudança teria pouca utilidade se limitasse a garantir um mero acesso físico, esquecendo que os estudos mais recentes apontam para alguns factores institucionais como sendo comprometedores do êxito escolar de alguns alunos, tais como o desajustamento à situação escolar geral, o desajustamento específico à situação pedagógica e também o desajustamento à personalidade do professor. Por isso, é necessário proceder a mudanças nas escolas por forma a que o acesso dessas crianças à escola não tenha apenas um significado simbólico, com poucas probabilidades de sucesso educativo e escolar. Trata-se de reestruturar as escolas para atender a todas as crianças ou, como aconselha a Declaração de Salamanca, de realizar uma profunda reforma do ensino regular.

A Declaração de Salamanca estabeleceu o compromisso de assegurar que o futuro da inclusão das pessoas e dos jovens com necessidades educativas especiais passará essencialmente por escolas regulares e a Declaração de Lisboa sobre educação especial (2007) dá continuidade ao aprovar os “Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva”:

- É muito importante dar a cada um a liberdade de escolher a escola que quer frequentar.
- A educação inclusiva será melhor se as condições forem as mais adequadas. Isto significa que devem ser disponibilizados os apoios necessários, recursos e

professores formados. Os professores precisam de estar motivados, bem informados e compreenderem as nossas necessidades. Têm de ter boa formação e perguntarem-nos o que necessitamos; estarem bem coordenados entre si ao longo do ano lectivo.

- Reconhecemos muitos benefícios na educação inclusiva; vivemos experiências mais alargadas; aprendemos como resolver problemas em contexto real; interagimos com os nossos pares com ou sem necessidades especiais.

A escola inclusiva implica um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades educativas especiais, incluindo os alunos com deficiências, são educados na escola da sua área de residência, em ambientes de salas de aula regulares, apropriados para a idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais.

Sabemos que a escola inclusiva exige mudanças em praticamente todos os seus domínios por isso é importante equacioná-las.

No Parecer nº 3/99 do Conselho Nacional de Educação publicado no Diário da República em 17 de Fevereiro de 1999, Ana Benard da Costa enuncia um conjunto vasto de condições indispensáveis para se atingir esse objectivo: mudanças jurídico – legislativas que garantam concretamente esses direitos; mudanças organizativas e de gestão ao nível das escolas; mudanças ao nível do professor e de outros intervenientes; apoio aos alunos numa perspectiva de escolarização de todos; mudanças ao nível da natureza e da estrutura do currículo; mudanças nos modelos de apoio individual aos alunos; mudanças no trabalho em equipa. É preciso que, na sala de aula, se desenvolvam estratégias pedagógicas que ajudem todas as crianças a darem o seu melhor, a progredirem tanto quanto lhes for possível.

A colocação na sala de aula do ensino regular é um direito básico de todo o aluno e nunca um privilégio, não devendo por isso, estar condicionada a qualquer tipo de pré-requisito académico ou social a preencher pela criança.

Alguns estudos avaliam positivamente a frequência a tempo inteiro da sala de aula do ensino regular e consideram inapropriado o modelo da sala de recursos, por não

oferecer um quadro de qualidade e de eficiência capaz de sustentar adequadamente a concretização do ideal de equidade.

Este ponto de vista não é partilhado, entre outros, por Correia (2008) que concebe um modelo de “inclusão progressiva” baseada nas actividades académicas e sociais desenroladas num mesmo espaço físico (escola) e compreendendo três níveis:

- 1- “Inclusão total” para os alunos com NEE ligeiras e moderadas;
- 2- “Inclusão moderada” para alunos com NEE moderadas e severas que requerem práticas educativas excepcionais;
- 3- “Inclusão limitada” para alunos com NEE muito severas.

Assim, na opinião do investigador, o conceito de inclusão “não deve ser tido como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação assim o exija, importando perceber, no entanto, que ele nasce com um fim, o de inserir as crianças com NEE severas nas escolas regulares das suas residências” (Correia, 1997, p.34).

A grande questão que se coloca à reforma inclusiva não parece ser tanto a de perceber como deve a escola ser organizada para acomodar as crianças com baixa aprendizagem, mas antes a de saber como se deve organizar a escola para fornecer uma resposta de qualidade a todos os alunos.

## **2.2 Necessidades Educativas Especiais: Um conceito englobante.**

O conceito de NEE como atrás referimos foi introduzido pelo Warnock Report, em 1978, no Reino Unido, na sequência dos movimentos de integração que se faziam sentir, um pouco por toda a Europa. Esses movimentos vieram pôr em causa, para efeitos da intervenção educativa, os sistemas de categorização das deficiências, colocando a tónica na avaliação das características individuais dos alunos e responsabilizando-se a escola regular pela activação de medidas e recursos educativos especializados adequados a cada situação específica. Na opinião de Bairrão, (1998) o conceito de NEE abarca todos os alunos que exigem recursos ou adaptações especiais não comuns à maioria dos alunos da mesma idade, por apresentarem dificuldades ou incapacidades que se reflectem numa ou mais áreas de aprendizagem.

Este conceito foi adoptado em Portugal no final da década de 80 tendo, na década de 90, a publicação do Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto constituído um marco decisivo na

garantia do direito de frequência das escolas regulares de muitos alunos que, até então, estavam a ser educados em ambientes segregados.

De acordo com Niza (1996, p.143): “O relatório Warnock deslocou, de forma clara, o enfoque médico nas deficiências de um educando para um enfoque na aprendizagem escolar de um currículo, ou programa, representando a passagem do paradigma médico ou médico pedagógico para o paradigma educativo”.

Vejamos a este propósito o que afirma Rosemary Davidson, citado em Niza (1996, p.146):

*“Um aluno tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades de aprendizagem que exigem adaptações das condições em que se processa o ensino/aprendizagem, isto é, uma dificuldade significativamente maior em aprender do que a maioria dos alunos da mesma idade ou uma incapacidade ou incapacidades que o impedem de fazer uso das mesmas oportunidades que são dadas nas escolas a alunos da mesma idade”.*

Esta concepção de NEE foi adoptada em 1994 na “Declaração de Salamanca” e redefinida como abrangendo todas as crianças ou jovens cujas necessidades se relacionem com deficiências, ou dificuldades escolares. Inclui, crianças com incapacidades graves ou sobredotadas, crianças da rua ou que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

No entanto, e não obstante o carácter inovador e bem intencionado daquele conceito, verifica-se que, ao abarcar um grupo muito heterogéneo de alunos, cujas dificuldades ou incapacidades podem ir de grau ligeiro a severo e cujas necessidades educativas podem ter um carácter mais ou menos prolongado, acaba por estar muito centrado nos problemas dos alunos, não tendo em consideração muitos dos factores que lhe são extrínsecos e que podem constituir a causa primeira dessas dificuldades. Referimo-nos a problemas relacionados com todo o processo de escolarização, sendo que muitos dos alunos considerados com NEE poderão necessitar, de um ensino de qualidade, pautado pelos princípios da flexibilização, adequação pedagógica e não necessariamente de medidas de educação especial.

É neste contexto que, o Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, relativo ao novo modelo de gestão curricular para o ensino básico, veio definir pela primeira vez na legislação portuguesa o conceito de necessidades educativas especiais de carácter permanente:

*“Para efeitos do presente diploma, consideram-se alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente os alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflectam 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”.<sup>9</sup>*

O documento publicado pela Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC)<sup>10</sup> apresenta o conceito de Necessidades Educativas Especiais de Carácter Prolongado (NEECP) referindo-se a crianças e jovens que experienciam graves dificuldades no processo de aprendizagem e participação nos contextos escolar, familiar e comunitário, decorrentes da interacção entre factores ambientais (físicos, sociais e atitudinais) e limitações de grau acentuado ao nível do seu funcionamento num ou mais dos seguintes domínios: sensorial (visão e audição); motor; cognitivo; comunicação, linguagem e fala; emocional e personalidade.

Este conceito pretende a divisão dos alunos com NEE de carácter temporário denominados “Outras NEE”<sup>11</sup> e que deverão receber apoio dentro das estratégias educativas e recursos do ensino comum e os alunos com NEE de carácter prolongado, que são os casos mais complexos, aos quais deverão ficar afectos os recursos de educação especial.

Esta divisão entre dois subgrupos de alunos com NEE criou uma situação de indefinição e ambiguidade quanto aos critérios de elegibilidade para a Educação Especial.

Em relação ao número de alunos com NEE, o Ministério da Educação em 2001 (Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, 2007) refere que, por cada mil alunos matriculados existe uma taxa de prevalência de 18 alunos com NEECP. Esta prevalência foi determinada a partir do número de alunos matriculados, desde o ano lectivo de 1997/ 98 a 2000/01, em todas as escolas do país do pré-escolar ao secundário, tuteladas pelo referido Ministério.

No que diz respeito ao atendimento dos alunos com NEE o Relatório do Observatório dos Apoios Educativos (2003) refere que o aumento dos alunos com Apoio Educativo no ano lectivo 1998/1999 relativamente ao ano anterior, explica-se pela entrada em vigor

---

<sup>9</sup> Decreto Lei 6 /2001 de 18 de Janeiro, artº 10.

<sup>10</sup> DGIDC : <http://sitio.dgipc.min-edu.pt/recursos/Lists/RepositrioRecursos2/Attachments/134/avaliacaoNEE> obtido em 15.01.09

<sup>11</sup> Crianças ou jovens que apresentam problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo, ou mesmo problemáticas ligeiras a nível motor, perceptivo, linguístico, sócio-emocional ou de saúde, que se poderão manifestar num certo momento do seu percurso escolar, in [http://sitio.dgipc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/653/relatorioOAE2002\\_03.pdf](http://sitio.dgipc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/653/relatorioOAE2002_03.pdf) obtido em 15.01.09

do Despacho Conjunto 105/97 que vem facilitar uma utilização mais abrangente do conceito de NEE; o decréscimo verificado no ano lectivo 2002/2003 pode estar relacionado com a entrada em vigor do Decreto-Lei 6/2001 que limita a Educação Especial a alunos com NEECP (Figura 2).

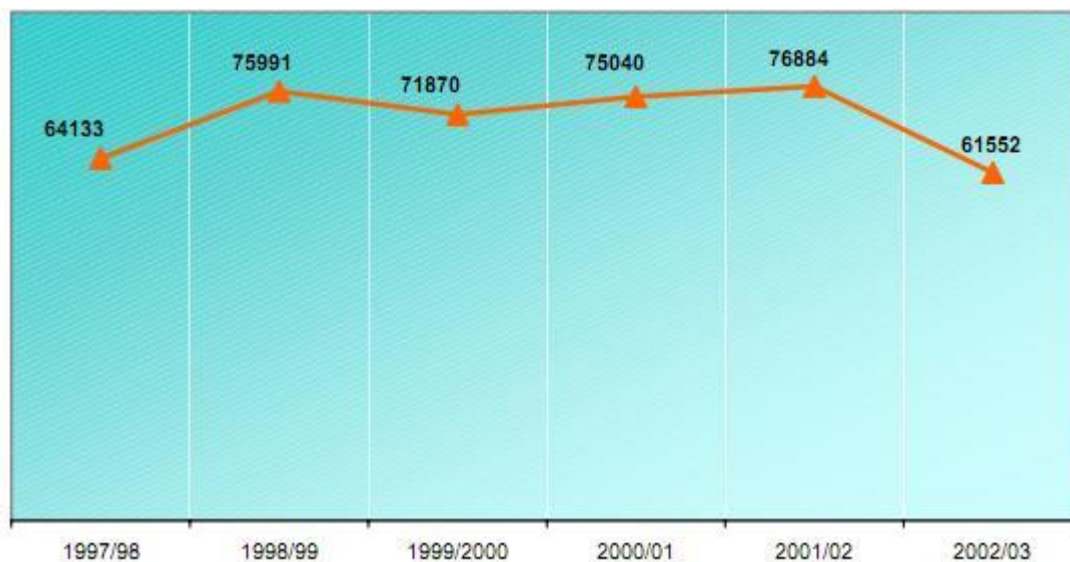


Figura 2 – Evolução do número de crianças com apoio educativo – Fonte: Relatório do Observatório dos Apoios Educativos (2003)

O recente Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro vem definir claramente o grupo-alvo da educação especial, enquadrando-o no grupo a que Simeonson<sup>12</sup> (1994) refere de *baixa frequência e alta intensidade*.

Nos termos deste diploma o conceito de Necessidades Educativas Especiais fundamenta-se na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial de Saúde. Necessidades Educativas Especiais são “aquelas que resultam de 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, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial”<sup>13</sup>. As limitações ou incapacidades decorrentes de

<sup>12</sup> Simeonsson (1994) citado no Manual de Apoio à Prática, DGIDC, 2008 distingue problemas de baixa frequência e alta intensidade e problemas de alta frequência e baixa intensidade. Os primeiros, baixa frequência e alta intensidade, são aqueles que têm grandes probabilidades de possuírem uma etiologia biológica, inata ou congénita e que foram ou deviam ser detectados precocemente, exigindo um tratamento significativo e serviços de reabilitação. São casos típicos dessas situações as alterações sensoriais, tais como a cegueira e a surdez, o autismo, a paralisia cerebral, o síndrome de Down, entre outros.

<sup>13</sup> Decreto-Lei 3/2008

perda ou anomalia, ao nível das funções ou das estruturas do corpo podem ser agravadas ou atenuadas por factores ambientais, dado que é sempre em função do ambiente, ou da tarefa / desempenho específica que qualquer capacidade se manifesta. O relatório da Inspeção Geral da Educação “Organização do ano lectivo 2008/09-Relatório Nacional” apresenta numa amostra representativa de 290 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do continente, o número de crianças e alunos identificados com NEE de carácter permanente na educação pré-escolar, nos três ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário (Tabela 1).

Tabela 1 - Crianças/alunos identificados com NEE

Níveis de ensino	Crianças/alunos identificados				
	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009
Pré-escolar	3,0%	3,0%	2,4%	2,0%	2,0%
1.º CEB	4,8%	5,4%	4,4%	3,7%	3,5%
2.º CEB	4,3%	4,9%	4,9%	3,7%	4,3%
3.º CEB	2,6%	3,1%	3,0%	2,7%	3,2%
Secundário	0,5%	0,7%	0,7%	0,4%	1,0%

Fonte: Ministério da Educação- Relatório da Inspeção Geral da Educação: Organização do ano lectivo 2008/09

Verifica-se um decréscimo do número de crianças/alunos identificados com NEE. No entanto, em 2008/09 registou-se um aumento nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário.

No mesmo relatório e na amostra do mesmo número de agrupamentos/escolas atrás referidas foram identificadas 9098 crianças e alunos portadores de NEE de carácter permanente, das quais 89,9% tinham apoio de Educação Especial conforme o seguinte quadro:

Tabela 2 - Crianças/alunos portadores de NEE por nível de educação ensino

Níveis de educação e ensino	Crianças e alunos	Crianças e alunos identificados		Crianças e alunos apoiados	
	N.º	N.º	%	N.º	%
Pré-escolar	30 407	616	2,0	558	90,6
1.º CEB	101 595	3 587	3,5	3 321	92,6
2.º CEB	52 393	2 238	4,3	2 015	90,0
3.º CEB	66 833	2 170	3,2	1 936	89,2
ES	46 794	487	1,0	355	72,9
<b>TOTAL</b>	<b>298 022</b>	<b>9 098</b>	<b>3,1</b>	<b>8 185</b>	<b>89,9</b>

Fonte: Ministério da Educação- Relatório da Inspeção Geral da Educação: Organização do ano lectivo 2008/09

Importa finalmente salientar o papel que as escolas desenvolvem no sentido de estabelecer os mecanismos que garantem a universalidade de apoio a crianças/alunos com NEE tendo em conta os serviços respectivos, os espaços e os recursos humanos.

### 2.2.1 Problemáticas associadas às Necessidades Educativas Especiais

Uma das preocupações dos professores é identificar no grupo/ turma os alunos que apresentam necessidades educativas especiais, uma vez que envolve tomar decisões que poderão condicionar todo o percurso escolar desses alunos.

Consideramos fundamental começar por delimitar as problemáticas que justificam e legitimam o desenvolvimento, por parte do professor, de processos sistemáticos de avaliação que visam a identificação das necessidades educativas especiais.

Ao referir-se ao conceito de NEE Brennan citado por Correia (1997, p. 48) afirma:

*“Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem a ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptada 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”.*

No que concerne ao conceito de NEE, Correia (1997) afirma que se aplica a alunos com problemas sensoriais, físicos e de saúde, intelectuais e emocionais e de dificuldades de aprendizagem específicas derivadas de factores orgânicos ou ambientais (Figura 3)

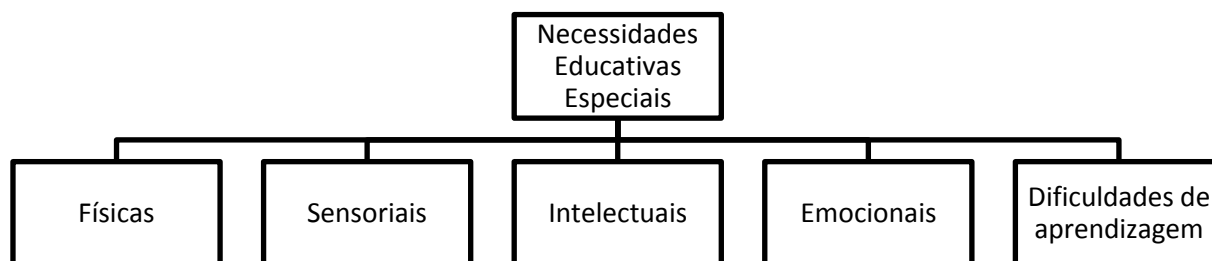


Figura 3 - Problemáticas associadas às NEE

O mesmo autor divide as NEE em dois grandes grupos: NEE permanentes e NEE temporárias. As NEE permanentes exigem adaptações generalizadas do currículo,

adaptando-o às características do aluno. As adaptações mantêm-se durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno. As NEE temporárias exigem modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento.

O conceito de NEE abrange, crianças e adolescentes com aprendizagens atípicas, isto é, que não acompanham o currículo normal, sendo necessário proceder a adequações curriculares e aos serviços e apoios de educação especial de acordo com o quadro em que se insere a problemática do aluno como defende Correia (2008, p.23):

*“Os alunos com NEE são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional”.*

Finalmente considera serviços de educação especial:

*“o conjunto de recursos que prestam serviços de apoio especializado, do foro académico, terapêutico, psicológico, social e clínico, destinado a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial”.*

O conceito de NEE abarca diversas problemáticas que devem ser interpretadas em termos educacionais a fim de permitir a elaboração de um programa de intervenção apropriado ao aluno. Desta forma são considerados conceitos<sup>14</sup> que permitem a comunicação entre educadores, pais e outros técnicos como passamos a enunciar:

### **Autismo**

Desordem do desenvolvimento caracterizada por uma dificuldade significativa em comunicar e interagir socialmente e pela presença de comportamentos atípicos, tal como respostas inusitadas à sensação, movimentos repetitivos e insistência nas rotinas ou uniformidade. O autismo começa a notar-se entre os 18 e os 36 meses, embora, muitas das vezes, não seja diagnosticado até aos cinco anos de idade. O diagnóstico baseia-se nos comportamentos exibidos e não em assunções médicas, anatómicas ou genéticas.

---

<sup>14</sup> Correia, L.M, A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE, Porto Editora, 2008

## **Surdocegueira**

Diz respeito a uma discapacidade concomitante, visual e auditiva que, para além de causar problemas severos de comunicação, causa ainda problemas de desenvolvimento e educacionais graves que requerem intervenções específicas de acordo com a concomitância da problemática.

## **Multideficiência**

Conjunto de deficiências numa mesma criança, tal como deficiência mental e deficiência visual, paralisia cerebral e deficiência mental, causadoras de problemas de desenvolvimento e educacionais severos que requerem intervenções específicas de acordo com a concomitância da problemática.

De acordo com The Association for Persons with Severe Handicaps (TASH) esta população “inclui indivíduos de todas as idades que necessitam de apoio intenso e continuado em mais do que uma actividade normal do dia a dia, por forma a poderem participar em ambientes na comunidade”<sup>15</sup>.

## **Problemas motores**

Em termos genéricos define-se problemas motores como sendo uma perda de capacidades a nível motor que afecta directamente a postura e/ou movimento devido a uma lesão congénita ou adquirida nas estruturas do sistema nervoso.

## **Problemas de comunicação**

Os problemas de comunicação, dizem respeito, essencialmente, aos problemas da fala e da linguagem.

Por problemas da fala entendem-se as perturbações ligadas à voz, à articulação dos sons e à fluência. Estas perturbações ocorrem na transmissão e uso do sistema simbólico oral. Por problemas da linguagem entendem-se as perturbações ou o desenvolvimento atípico da compreensão e/ou do uso do sistema simbólico falado, escrito e/ou qualquer outro. As perturbações podem envolver:

- A forma da linguagem (fonologia, morfologia e sintaxe);
- O conteúdo da linguagem (semântica);

---

<sup>15</sup> Avaliação e Intervenção em Multideficiência, Vários, Ministério da Educação, Lisboa, 2004.

- A função comunicativa da linguagem em qualquer combinação (pragmática).

### **Problemas intelectuais/Deficiência mental**

Os problemas intelectuais/deficiência mental refere-se a um estado de funcionamento atípico no seio da comunidade, manifestado logo na infância, em que as limitações em duas ou mais das seguintes áreas de capacidades adaptativas: comunicação, cuidados pessoais, autonomia em casa, competências sociais, comportamentos comunitários, saúde e segurança, funcionamento académico, lazer e emprego, ocorrendo durante a fase de desenvolvimento do indivíduo (0 a 18 anos). Para qualquer pessoa com deficiência mental, a descrição deste estado de funcionamento exige o conhecimento das suas capacidades e uma compreensão da estrutura e expectativas do meio social e pessoal do indivíduo.

### **Perturbações emocionais ou de comportamento**

O termo descreve uma condição que exhibe uma ou mais das seguintes características durante um longo período de tempo e numa extensão tal que afecta negativamente a realização escolar da criança:

- Incapacidade inexplicável para a aprendizagem, que não pode ser explicada por factores intelectuais, sensoriais e de saúde;
- Incapacidade para iniciar ou manter relações interpessoais satisfatórias com os seus pares e professores;
- Comportamentos ou emoções inapropriadas em circunstâncias normais;
- Estado geral de infelicidade ou de depressão;
- Tendência para desenvolver sinais físicos ou medos associados ao pessoal ou aos problemas da escola.

O termo inclui a esquizofrenia. O termo não se aplica a crianças socialmente desajustadas, a não ser que se determine que apresentam distúrbios emocionais.

### **Deficiência visual**

Diz respeito a uma incapacidade de visão significativa ou total que, mesmo depois de corrigida, afecta negativamente a realização escolar da criança. O termo inclui dois grandes grupos de crianças – as cegas e as portadoras de visão parcial ou reduzida (ambilíope).

De acordo com o Ministério da Educação português (2002), do ponto de vista clínico, um indivíduo pode ser considerado deficiente visual quando apresenta limitações significativas:

- Na acuidade visual;
- No campo visual.

Entende-se por acuidade visual a capacidade que a pessoa tem para perceber e discriminar pormenores de um objecto a uma determinada distância.

Entende-se por campo visual a distância angular que o olho consegue abranger, sendo o da pessoa normovisual de cerca de 180º, sem mover a cabeça.

### **Deficiência auditiva**

Numa perspectiva clínica, ser surdo significa apresentar uma deficiência auditiva resultante de lesão no aparelho auditivo que se traduz na impossibilidade de ouvir ou na dificuldade em ouvir determinados sons. Numa perspectiva sociocultural, assumida pelas comunidades surdas, ser surdo significa pertencer a uma comunidade minoritária linguística e cultural. Existem perdas auditivas de carácter temporário e perdas auditivas de carácter definitivo. O termo técnico para designar surdez ou perda auditiva é hipoacusia. As perdas de audição definem-se segundo o seu tipo e grau. Existem três tipos de surdez:

- De transmissão, referente a um problema do ouvido médio e/ou externo, na maioria dos casos temporária;
- Neurosensorial, referente a um problema do ouvido interno e/ou nervo auditivo, de carácter definitivo;
- Mista, referente a uma conjugação dos dois tipos de perda.

O grau de surdez é definido em: ligeiro (perda média entre 20 e 39dB); moderado ou médio (perda média entre 40 e 69dB); severo (perda média entre 70 e 99dB); profundo (perda superior a 100dB).

### **Desordem por Défice de Atenção e Hiperactividade**

No que se refere a esta problemática, os critérios de diagnóstico são os seguintes:

1- Seis ou mais dos seguintes sintomas de falta de atenção devem persistir pelo menos durante seis meses, com uma intensidade que é desaptativa e inconsciente, em relação ao nível de desenvolvimento.

*Falta de atenção:*

- a) Com frequência não presta atenção suficiente aos pormenores ou comete erros por descuido nas tarefas escolares, no trabalho ou noutras actividades lúdicas;
- b) Com frequência, tem dificuldade em manter a atenção em todas as actividades;
- c) Com frequência, parece não ouvir quando se lhe dirigem directamente;
- d) Com frequência não segue instruções e não termina os trabalhos escolares, encargos ou deveres no local de trabalho (sem ser por comportamentos de oposição ou por incompreensão das instruções);
- e) Com frequência, tem dificuldades em organizar tarefas ou actividades;
- f) Com frequência, evita, sente repugnância ou está relutante em envolver-se em tarefas que requeiram um esforço mental mantido (como trabalhos escolares ou de casa);
- g) Com frequência, perde objectos necessários a tarefas ou actividades (por exemplo, brinquedos, exercícios escolares, lápis, livros ou ferramentas);
- h) Com frequência, distrai-se facilmente com estímulos irrelevantes;
- i) Com frequência, esquece-se das actividades quotidianas.

2. Seis ou mais dos seguintes sintomas de hiperactividade-impulsividade devem persistir pelo menos durante seis meses, com uma intensidade que é desaptativa e inconsciente, com o nível de desenvolvimento.

*Hiperactividade:*

- a) Com frequência, movimenta excessivamente as mãos e os pés, move-se quando está sentado;
- b) Com frequência, levanta-se na sala de aula ou noutras situações em que se espera que esteja sentado;
- c) Com frequência, corre ou salta excessivamente em situações em que é inadequado fazê-lo (em adolescentes ou adultos pode limitar-se a sentimentos de impaciência);

- d) Com frequência, tem dificuldades para jogar ou dedicar-se tranquilamente a actividades de ócio;
- e) Com frequência, “anda” ou só actua como se estivesse “ligado a um motor”;
- f) Com frequência, fala em excesso.

*Impulsividade:*

- a) Com frequência, precipita as respostas antes que as perguntas tenham acabado;
- b) Com frequência, tem dificuldade em esperar pela sua vez,
- c) Com frequência, interrompe ou interfere nas actividades dos outros (por exemplo, intromete-se nas conversas ou jogos).

Alguns sintomas de hiperactividade - impulsividade ou de falta de atenção que causam défices surgem antes dos 7anos de idade.

Alguns défices provocados pelos sintomas estão presentes em dois ou mais contextos (por exemplo, escola ou trabalho e em casa).

Devem existir provas claras de um défice clinicamente significativo do funcionamento social, académico ou laboral.

Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante uma perturbação global do desenvolvimento, esquizofrenia ou outra perturbação psicótica e não são melhor explicados por outra perturbação mental (por exemplo, perturbação do humor, perturbação da ansiedade ou perturbação da personalidade).

**Traumatismo craniano**

Diz respeito a um dano cerebral provocado por uma força física exterior, e não de natureza degenerativa ou congénita, que pode alterar o estado de consciência, resultando numa diminuição das capacidades intelectuais, físicas ou emocionais. Este dano pode ser de carácter temporário ou permanente e causar disfunções parciais ou totais ou problemas de ajustamento psicossocial.

**Outros problemas de saúde**

Conjunto de problemas, tal como tuberculose, febre reumática, asma, hemofilia, nefrite, leucemia, diabetes, epilepsia ou problemas cardiovasculares, que limitam a vitalidade ou a atenção da criança, vindo a afectar-lhe a sua realização escolar.

## Dificuldades de aprendizagem específica

As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e /ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente.

No actual contexto legislativo Decreto-Lei 3/2008 para cada tipo de limitações (sensoriais, mentais, neuromusculares, na voz, na fala e saúde física) define-se a problemática ao nível das funções do corpo, da actividade e participação, tendo por referência a classificação internacional de funcionalidade (CIF). De seguida, identificam-se as medidas especiais de educação que constituem respostas às necessidades educativas que as crianças/ alunos possam apresentar.

A Tabela 3 refere o tipo de incapacidades (limitações) nas funções ou estruturas do corpo e a percentagem de incidência nas crianças e alunos com NEE de carácter permanente numa amostra representativa de 290 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do continente.

Tabela 3 – Tipos de incapacidades nas funções ou estruturas do corpo dos alunos com NEE de carácter permanente

Direcção Regional	Tipos de limitações									
	Sensoriais		Mentais		Na voz e na fala		Neuromúsculo- -esqueléticas		Saúde física	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
DREALg	12	5,2%	185	80,1%	7	3,0%	27	11,7%	0	0,0%
DREA	16	2,9%	492	89,0%	19	3,4%	18	3,3%	8	1,4%
DRELVY	206	6,0%	2 871	83,4%	49	1,4%	167	4,9%	148	4,3%
DREC	99	5,8%	1 464	85,2%	27	1,6%	94	5,5%	35	2,0%
DREN	206	6,8%	2 414	79,7%	68	2,2%	229	7,6%	112	3,7%
<b>TOTAL</b>	<b>539</b>	<b>6,0%</b>	<b>7 426</b>	<b>82,8%</b>	<b>170</b>	<b>1,9%</b>	<b>535</b>	<b>6,0%</b>	<b>303</b>	<b>3,4%</b>

Fonte: Ministério da Educação- Relatório da Inspeção Geral da Educação: Organização do ano lectivo 2008/09

A maioria dos alunos identificados (82,8%) apresenta limitações mentais a nível cognitivo, da linguagem e emocional.

### **2.3 Enquadramento normativo português: Do Decreto- Lei 319/91 ao Decreto- Lei 3/2008**

A legislação, por si só, não tem capacidade para iniciar e garantir a sustentabilidade das mudanças que se impõem no sector educativo. Na realidade, na base da evolução e do progresso dos serviços e dos programas encontram-se outros factores decisivos tais como o empenhamento e a competência de pessoas envolvidas (pais, profissionais e membros da comunidade), a congregação de esforços, o estabelecimento de redes de cooperação ou os apoios e incentivos de organizações internacionais ou de outros países. Em muitos casos verifica-se até que as iniciativas assim surgidas se situam à margem ou mesmo contra as directrizes estabelecidas.

No entanto é indiscutível a importância do papel que as disposições normativas desempenham na orientação e funcionamento do sistema educativo e, conseqüentemente, no desenvolvimento duma perspectiva inclusiva.

A evolução verificada em Portugal desde meados do século XX até aos nossos dias, no que diz respeito às medidas educativas especiais destinadas a atender alunos com “deficiência” ou com “necessidades educativas especiais” foi suportada por inúmeras medidas legislativas que reflectem as diferentes fases desse processo evolutivo.

Neste campo merecem especial destaque:

- A Lei 46/86 de 14 de Outubro -Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que consagra o direito de todos à educação, atribuiu ao Estado o dever de criar condições para a igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso (artigo 2º) e concebe a Educação Especial como modalidade de educação escolar (artigo 16º), a realizar preferencialmente em estabelecimentos regulares de Ensino (artigo 18º) e assegura no Ensino Básico o apoio a alunos com NEE (artigo 25º).
- O Decreto-Lei 35/90 de 25 de Janeiro que institui a escolaridade obrigatória para todas as crianças em idade escolar, incluindo as crianças com NEE.
- O Decreto-Lei 319 /91 de 23 de Agosto, que define as disposições aplicáveis aos alunos com NEE que frequentam o ensino público.

- O Despacho Conjunto 105 /97 de 1 de Julho que regulamenta a prestação de serviços de apoio educativo tendo em vista o sucesso educativo numa escola de qualidade para todos.
- O Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Nos anos 90 do século passado, verificaram-se avanços importantes no plano legislativo em Portugal. Estabeleceu-se para lá da gratuitidade do ensino, a obrigatoriedade do cumprimento da escolaridade básica por todas as crianças, incluindo as portadoras de deficiência. Responsabilizou-se a escola regular por todos os alunos prevendo, para esse efeito, as respostas educativas a aplicar no interior da escola e as condições para exclusão de uma criança do ensino regular. Referimo-nos aos pontos 2 e 3 do artigo 2º do Decreto-Lei 35/90 e ao artigo 12º do Decreto-Lei 319/91.<sup>16</sup>

A publicação do Decreto-Lei 319/91 constituiu um normativo de atendimento às crianças com NEE inovador e avançado no contexto europeu. Tinha em conta a realidade do seu tempo e as perspectivas técnicas e científicas mais modernas. As práticas daí decorrentes, embora não fossem as ideais foram evoluindo e consolidadas com regulamentação entretanto aprovada. Bairrão (1998, p.60) refere a importância desta legislação, considerando que ela constitui um salto qualitativo em termos de política educativa, designadamente:

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

No entanto, constatava-se que a identificação das necessidades detectadas, que deveria ser acompanhada da identificação do tipo de apoio especializado considerado mais adequado, era feita de uma forma muito isolada pelo educador ou pelo professor, por falta de equipas de especialistas. Esta situação decorria da inexistência de equipas

---

<sup>16</sup> “ A frequência da escolaridade obrigatória (...) em instituição de educação especial quando comprovadamente o exigem o tipo e o grau de deficiência do aluno “(D.L 35/90) e (... ) propor o encaminhamento apropriado, nomeadamente a frequência de uma instituição de educação especial “ (D.L 319/91).

multidisciplinares em número suficiente. Faltavam técnicos não docentes terapeutas, psicólogos e técnicos de serviço social. O sistema educativo devia estar dotado com técnicos especializados, designadamente psicólogos educacionais, terapeutas, monitores e intérpretes de linguagem gestual, por forma a assegurar às escolas o apoio técnico indispensável para a construção da escola inclusiva.

Todavia a organização dos apoios educativos para as crianças com NEE foi objecto de legislação posterior (Despacho Conjunto 105/97) que contextualiza os apoios educativos na escola, de acordo com os princípios da escola inclusiva, preconizando a possibilidade de articular apoios educativos diversificados, a integração das crianças com NEE e o alargamento das aprendizagens, para a promoção da interculturalidade e para a melhoria do ambiente educativo da escola.

O Despacho Conjunto 105/97 na opinião de Rodrigues (2007, p.44) “aponta para um sistema educativo único, englobando simultaneamente a educação regular e a educação especial, numa preocupação conjunta pelo atendimento de todas as crianças na turma. O enfoque do atendimento educativo a todos os alunos centra-se na escola e é aí que, pela primeira vez, se assiste à colocação de docentes, para exercício de funções de apoio educativo”.

A falta de interiorização do conceito de NEE, a insuficiência de técnicos adequados, o contexto escolar onde, com frequência, o professor se sentia impotente perante as dificuldades de aprendizagem dos alunos, construíam o quadro propício a uma sinalização de crianças em que estas, por vezes, eram apressadamente rotuladas de deficientes. Abria-se, desta forma, a porta para a medida ensino especial. O conceito de NEE passou a constituir uma grande categoria onde se agrupou todo o tipo de diferenças, o que conduziu por um lado a encobrir problemáticas sem as especificar e sem lhes dar a resposta educativa adequada e por outro a ser usado abusiva e extensivamente a crianças que não apresentavam dificuldades significativas.

Efectivamente são conhecidas situações em que a inclusão se limitou à colocação na sala de aulas de alunos com NEE sem qualquer tipo de apoio e tal não é inclusão segundo Correia (2008) e por outro lado, são também conhecidas situações em que os alunos são retirados da sala de aula para apoio especializado, quando as dificuldades que manifestavam na aprendizagem deveriam ser equacionadas no âmbito de uma gestão mais flexível do currículo. Perante esta situação, Correia (2008, p.13) adverte: “qualquer modalidade de atendimento que venha a ser proposta, e que exija a saída do aluno com

NEE da classe regular só deve ser considerada quando o sucesso escolar (académico e social) desse mesmo aluno não possa ser assegurado na classe regular, mesmo com a ajuda de apoios e serviços suplementares”.

As escolas foram recorrendo às medidas previstas no regime educativo especial de um modo pouco consistente, não parecendo existir um modelo conceptual que suportasse a tomada de decisões. As medidas que as escolas aplicavam à generalidade dos alunos com NEE, eram o recurso à turma reduzida, às adaptações curriculares e ao apoio pedagógico acrescido. Importa referir que há estudos<sup>17</sup> que referem que a dimensão da turma, só por si, não é factor determinante na melhoria da qualidade do processo de ensino. Por isso era fundamental implementar as medidas necessárias à sustentação das práticas pedagógicas indispensáveis numa escola que se queria inclusiva. Nesta linha, Rodrigues (2007, p.44) reconhece que o Despacho Conjunto 105 /97 “ao preconizar o conceito de Escola Inclusiva implica alterações estruturais no plano organizativo e da cultura de Escola. Os docentes de apoio educativo deixam de centrar a sua acção educativa única e exclusivamente no aluno com NEE para se centrarem num apoio global à Escola colaborando na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas no processo de ensino aprendizagem”.

O projecto de uma escola inclusiva é antagónico de um sistema escolar que constitua um instrumento de exclusão. Ora a escola não ultrapassou, por vezes, as insuficiências que explicam o insucesso escolar de muitas crianças e jovens, assim como o próprio abandono antes mesmo da conclusão da escolaridade obrigatória. A dificuldade de atender os alunos diferenciados que a procuram, a sua persistência em educar e instruir um “aluno médio”, tornam difícil o seu desempenho no quadro da escola inclusiva que se preconiza. Sendo as crianças e jovens com deficiências mais graves, compreensivelmente, alvo de uma preocupação especial, importa não esquecer que a maioria das crianças e jovens com NEE é constituída por aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento, de socialização ou saúde que não se relacionam com qualquer deficiência. No ano lectivo 2001/02 a percentagem de alunos referenciados com NEE e com Apoio Educativo representavam 6% da população escolar.<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Conselho Nacional de Educação, Parecer nº 3/99.

<sup>18</sup> DGIDC : <http://sitio.dgicd.min-edu.pt> obtido em 30.03.09

As debilidades estruturais na resposta aos alunos com NEE perduram e resistem às mudanças que acabam, muitas vezes, por ser apenas aparentes. Face às escolas do ensino regular que, por vezes, falham em aspectos de organização e resposta educativa aos alunos com NEE decorrentes de deficiências graves ou multideficiências ainda há pais que optam pelo ensino segregado. A existência de escolas especiais ainda com uma percentagem significativa de alunos com NEE constitui um desafio à capacidade de mudar a escola regular e de nela acolher, de facto, todos os alunos. Por outro lado, os estabelecimentos de educação especial com fins não lucrativos estão a sofrer uma evolução sendo de referir a transformação de alguns deles em centro de recursos<sup>19</sup> constituindo a Rede Nacional de Centros de Recursos para a Inclusão.<sup>20</sup>

Em conclusão, o Decreto-Lei 319/91 mais do que responsabilizar os pais pelo processo educativo dos filhos com NEE, explicita um conjunto de medidas<sup>21</sup> a aplicar junto dessas crianças garantindo a sua plena integração no meio social e educativo. Responsabiliza também a escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem numa perspectiva de escola para todos.

Com a publicação do Decreto-Lei 3/2008 o Ministério da Educação define o âmbito e objectivos da educação especial, assim como o processo de referência, avaliação, elegibilidade e a tipologia dos alunos a beneficiarem de educação especial, na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

O presente Decreto-Lei faz referências à inclusão de todos os alunos, à diversidade, à flexibilidade e adequabilidade das respostas educativas. Refere ainda a possibilidade da criação de projectos de transição da escola para a vida profissional, consagra o princípio da participação dos pais e o direito dos mesmos acederem a toda a informação produzida sobre os seus filhos. Permite todavia avançar com respostas adequadas aos alunos quando os pais não exercerem o seu direito/dever de participação.

O Decreto-Lei 3/2008 revoga entre outros, o Decreto-Lei 319/91, e restringe as medidas educativas, previstas no ponto 2 do artigo 16º, às necessidades educativas especiais de carácter permanente:

---

<sup>19</sup> A Declaração de Salamanca preconiza a utilização das escolas segregadas bem equipadas como centros de recursos.

<sup>20</sup> Aviso nº 22914/ 2008 D:R. II Série nº 170 de 3 de Setembro.

<sup>21</sup> Decreto-Lei 319/91, artº 2º nº 2: Equipamentos especiais de compensação; adaptações materiais; adaptações curriculares; condições especiais de matrícula; condições especiais de frequência; condições especiais de avaliação; adequação na organização de classes ou turmas; apoio pedagógico acrescido e ensino especial.

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais;
- c) Adequações no processo de matrícula;
- d) Adequações no processo de avaliação;
- e) Currículo específico individual;
- f) Tecnologias de apoio.

O mesmo Decreto-Lei explicita a obrigatoriedade da elaboração de um programa educativo individual (PEI) para os alunos com NEE permanentes. O PEI deve reflectir as necessidades do aluno a partir de avaliações em contexto de sala de aula e de outras informações disponibilizadas por outros agentes intervenientes. Deve ainda integrar os indicadores de funcionalidade, bem como os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à actividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) em termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade.

Remete a responsabilidade da coordenação do PEI para os educadores de infância, docentes titulares de turma no 1º Ciclo do Ensino Básico e para os directores de turma no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e secundário.

O mencionado Decreto-Lei evidencia ainda o princípio da confidencialidade, obrigando os profissionais ao sigilo profissional e à confidencialidade de dados. Consagra a obrigação de qualquer escola pública, privada ou no âmbito da solidariedade social aceitar a matrícula dos alunos com NEE, de carácter permanente e reconhece a prioridade de matrícula para estes alunos e sanciona as escolas que não cumprirem.

Institui (artigo 4º) as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e as unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência. São criadas ainda superiormente escolas de referência para a educação de alunos cegos e surdos.

O facto de os docentes do Educação Especial fazerem parte do quadro dos agrupamentos de escola<sup>22</sup> é um ganho positivo em relação ao normativo anterior. Estes professores, podem agora dedicar-se a formas mais continuadas de apoio e acompanhar o

---

<sup>22</sup> O Decreto-Lei 20/2006 cria o grupo de docência de educação especial.

desenvolvimento dos alunos ao longo dos anos, avaliando os resultados tanto das adaptações ocorridas na escola quanto da sua própria intervenção.

Mas há outros aspectos que merecem atenção no sentido de ser garantida a continuidade das práticas inclusivas nas nossas escolas. Rodrigues (2007, p.103) adverte para que as “unidades de apoio” aos alunos surdos, cegos, autistas e multideficientes, não se transformem em lugares de segregação ou constituam “ambientes paralelos à sala de aula e muitas vezes uma mimetização de ambientes segregadores” onde os alunos com condição de deficiência são educados “em separado”. É preciso apoiar os alunos que não têm sucesso escolar, mesmo não tendo uma NEE de carácter permanente ou uma condição de deficiência, como ocorre com as crianças vindas de outras culturas e/ou que falam outra língua, com as crianças com défices de atenção ou problemas de comportamento, ou com as crianças que têm problemas de aprendizagem. Para isto, não só os professores de educação especial, mas também os professores do ensino regular precisam de uma melhor formação, se quiserem dar respostas competentes aos problemas diários que a escola vive. No caso específico da formação dos professores da educação especial, esta precisa de estar directamente ligada à prática e ter um aprofundamento condizente com os casos de NEE de carácter permanente (que são os mais graves, raros e “duros” de intervir) e não serem exclusivamente formações rápidas, com carácter de sensibilização.

Para o bom cumprimento desta nova legislação, de forma a garantir uma educação de alta qualidade para todos os alunos, em envolvimentos inclusivos e não segregados, é necessária uma atenção acrescida por parte dos pais, dos professores, das associações e de toda a sociedade. É necessário termos uma atitude de exigência dos direitos inerentes a todos os alunos e não apenas àqueles que beneficiam de um apoio especializado, dado o carácter permanente das suas necessidades.

Finalmente a adopção da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) como instrumento base da classificação dos alunos tem sido criticada por diversos investigadores, técnicos, professores e mesmo instituições.

O “Forum Educação Inclusiva” (FEEI)<sup>23</sup> já em debate realizado em Julho de 2007 juntamente com docentes de Universidades e Escolas Superiores reiterou que a CIF não

---

<sup>23</sup> Faculdade de Motricidade Humana, Departamento de Educação Especial e Reabilitação  
<http://www.fmh.utl.pt/feei/> obtido em 30.03.09

avalia apenas classifica; que a utilização da CIF em contexto educativo para crianças e jovens deverá ser repensada, que os critérios de classificação clínica e do domínio da funcionalidade humana não se devem sobrepor aos critérios de intervenção pedagógica e educativa, em contexto escolar; que a categorização dos alunos baseada em padrões de funcionalidade em nada se adequa ou facilita o processo de escolarização. Propõem a retirada da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) como instrumento base da classificação dos alunos a eleger para a Educação Especial.

## **2.4 Acessibilidade e inclusão de alunos com NEE no espaço escolar**

A escola é em si própria, e no espaço que organiza, lugar de aprendizagem colectiva da criança, do jovem, do cidadão em formação. É pela escola que passa também a formação “espacial “ de todos nós. Do modo como nos relacionamos com o ambiente que nos envolve resulta a nossa capacidade de organização, de exigência de qualidade, enfim de estruturação da vida em colectivo.

A escola é um todo, é um ambiente educativo global facilitando a comunicação em diferentes espaços. A escola inclusiva requer um modelo de organização e de concepção do espaço escolar propício às práticas educativas e sociais de acordo com os princípios de inclusão tal como é defendido na Declaração de Salamanca:

“As escolas devem acolher todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras “.

Uma das inovações chave da inclusão na dinâmica de transformação que se deve criar na “escola para todos” é a distribuição e a correcta utilização dos espaços com critérios organizativos, didácticos e metodológicos adequados.

Os argumentos a favor da integração apoiam-se fundamentalmente no direito que toda a pessoa tem em participar plenamente na sua comunidade. A inclusão deve ser entendida como uma característica da escola aberta à diversidade.

O espaço é um importante factor educativo, os seus diversos usos, tanto na sua vertente socializadora como didáctica estão carregados de diferentes significados e, portanto, como nenhuma componente do sistema educativo é neutro, muito menos é o espaço escolar enquanto lugar de comunicação e de convivência social.

A avaliação das condições físicas e funcionais dos edifícios existentes deve ser feita de forma a concluir se os espaços de aprendizagem são eficazes e confortáveis, garantem as condições essenciais às actuais práticas pedagógicas e ao estabelecimento de uma comunidade escolar efectiva, em coerência com os novos paradigmas educativos da inclusão.

Podemos enunciar, segundo Sanches & Teodoro (2007, p. 114), alguns obstáculos que impedem a prática de uma educação inclusiva, uma educação que se preocupe com o sucesso de cada um e de todos: a falta de formação ou formação inadequada dos professores, a falta de recursos humanos e materiais, os espaços inadequados, as políticas não ajustadas às situações concretas. O verdadeiro obstáculo está, todavia, na forma de pensar na e sobre a diferença. É necessário começar com as condições que temos, no intuito de gerar e bem gerir as condições necessárias. Aprende-se fazendo, para fazer melhor.

As instalações deverão estar construídas à medida e alcance de quem as vai utilizar. Por isso, o espaço escolar tem de adaptar-se a distintas etapas evolutivas dos alunos e à inter-relação entre eles. Neste sentido reclama-se um espaço global e específico que favoreça a consecução de alguns objectivos:

- Uma escola para todos e cada um, que admita e aceite a diversidade e não discrimine nem segregue por razões de sexo, capacidade, raça ou características pessoais;
- Uma escola comunicativa, dentro de si e em contexto escolar com acessos e serviços especiais para alunos e adultos com necessidades físicas especiais;
- Mobiliário flexível, sólido, racional, que evite possíveis acidentes e esteja em função da fisiologia de cada idade e crescimento;
- Iluminação tanto natural como artificial correcta e suficiente para facilitar o trabalho;
- Espaços abertos suficientemente grandes que facilitem o recreio, o encontro e contacto com a natureza. No desenho destes espaços ter-se-á em conta a relação harmónica com o meio ambiente;
- Salas de aula espaçosas que facilitem o trabalho de grupo e outras metodologias activas;
- Instalações sanitárias, lavabos e duches suficientes para conseguir o grau de higiene pessoal adequado;

- Equilíbrio no nível de ruído dos diferentes espaços para que facilite o clima de trabalho pretendido;
- Acessos adequados que facilitem a circulação de alunos com deficiência física e sensorial.

A preocupação com o ambiente escolar tem um grande significado social sobretudo num tempo em que se inicia e desenvolve o processo de inclusão dos alunos com NEE severas (autismo, multideficiência) na rede regular do ensino. Se o espaço escolar é de suma importância para todos é também uma condição básica para estes alunos.

Em Portugal, desde 1996 o ensino estruturado que é aplicado pelo modelo TEACCH<sup>24</sup>, tem vindo a ser utilizado como resposta educativa aos alunos com Perturbação do Espectro Autista (PEA) em escolas do ensino regular. Numa perspectiva educacional o foco do modelo TEACCH está no ensino de capacidades de comunicação e organização e prazer na partilha social.

O ensino estruturado traduz-se num conjunto de princípios e estratégias que, com base na estruturação externa do espaço/tempo, materiais e actividades, promovem uma organização interna que permite facilitar os processos de aprendizagem e autonomia das crianças com perturbação do espectro do autismo.

A estrutura física da unidade de ensino estruturado consiste na forma de organizar e apresentar o espaço ou ambiente de ensino/aprendizagem. Este, deve ser estruturado de forma visualmente clara, com fronteiras e áreas bem definidas, permitindo que o aluno obtenha informação e se organize o mais autonomamente possível, sendo essencial para garantir a estabilidade e fomentar as aprendizagens.

Numa Unidade de Ensino Estruturado podem ser criadas diferentes áreas (área de transição, reunião, aprender, trabalhar, brincar, trabalhar em grupo, computador) com base no espaço existente e nas necessidades dos alunos.

Para os alunos com multideficiência e surdocegueira congénita foram criadas unidades especializadas <sup>25</sup> para apoio na sua educação. Para o funcionamento destas unidades é necessário assegurar recursos materiais relacionados com a mobilidade e posicionamento (standing-frame, andarilhos, cadeiras de rodas, multiposicionadores, rampas), com a higiene pessoal e a alimentação (bancada de muda de fraldas, lavatórios e sanitários adaptados, materiais adaptados para a alimentação), com a comunicação

---

<sup>24</sup> TEACCH- Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children

<sup>25</sup> Unidades Especializadas em Multideficiência –Normas Orientadoras, Ministério da Educação, Lisboa,2005

(interruptores multisensoriais, digitalizadores de fala, brinquedos adaptados, soluções informáticas integradas, software de causa efeito).

De entre os aspectos constitutivos do espaço físico escolar merecem destaque, para os alunos com deficiência, o conforto ambiental: conjunto de situações térmicas, acústicas, visuais e de segurança que propiciam o seu bem-estar. A inobservância dessas condições constitui a principal causa de sintomas diversos e desagradáveis como: fadiga, desconcentração, desânimo, etc.

A forma de edificação tem grande influência no conforto ambiental, visto que interfere directamente nos fluxos de ar do interior e do exterior e também, na quantidade de luz e calor recebidos pelo prédio.

Tendo em conta os “princípios e recomendações gerais” apresentados por Jorge Falcato (2008) outro aspecto de fundamental importância para a realização das tarefas de sala de aula é a iluminação que deve ter intensidade e direcção adequadas, propiciar boa definição das cores, para que o aluno possa desenvolver as suas tarefas visuais de leitura e escrita com o máximo de acuidade visual e o mínimo de esforço e de riscos para a sua vista.

Os alunos com deficiência visual têm capacidades muito diversas. Alguns têm uma visão nítida com um campo visual menor enquanto outros poderão ter uma perda da visão central. Alguns vêem tudo enevoado ou têm uma perda da acuidade visual enquanto outros são daltónicos.

Para todos é fundamental a existência de níveis de iluminação adequados, que deve sempre que possível ser natural. Contudo, de caso para caso, os níveis de iluminação necessários podem variar. Assim deve prever-se a possibilidade de variar os níveis luminosidade de modo a adequá-los às necessidades concretas de cada aluno com necessidades especiais, através da regulação de estores ou da iluminação artificial.

O controle do ambiente sonoro em todas as áreas de actividade é muito importante, quer para os alunos com deficiência auditiva, quer para alunos cegos que usam o som para se orientarem. A eliminação de todas as fontes sonoras não é aconselhável, pois são importantes para a orientação dos cegos podendo-se mesmo introduzir elementos sonoros em pontos-chave como auxiliar à localização e orientação.

A utilização de cortinas, tectos falsos, placards e de outros materiais absorventes do ponto de vista acústico permitem controlar os níveis de ruído nos diversos espaços.

A nível dos pavimentos é importante escolher materiais de revestimento que abafem o ruído de passos e da utilização de cadeiras de rodas.

Para lá de factores físicos, outro componente muito importante é o mobiliário, que deve permitir o desenvolvimento das actividades de ensino e ser cómodo para o aluno que está atravessando uma importante fase do seu desenvolvimento. A evolução do mobiliário acontece paralelamente aos métodos de ensino empregados, pelo que objectos estáticos baseados em carteiras fixas e em fila deram lugar a mobiliário de possível utilização dinâmica.

Alguns alunos com NEE necessitam de mobiliário com características especiais, por exemplo, mesas em que se possa adaptar a altura do plano de trabalho, equipamentos especializados como computadores equipados com software específico, teclados adaptados, apontadores, linhas Braille para propiciar condições adequadas de trabalho. O espaço escolar não está ainda em muitas escolas preparado para os alunos com deficiências físicas, sensoriais e mentais na medida em que não são asseguradas as condições mínimas de acessibilidade, autonomia e interacção.

A acessibilidade refere-se ao direito que o cidadão tem de ter acesso aos lugares, às pessoas e às actividades humanas. Significa também a possibilidade de interagir com o ambiente em que se vive, tem um sentido mais amplo e não se limita às barreiras arquitectónicas. O acesso fácil ao espaço escolar é a condição básica e primordial para a inclusão, sobretudo para os alunos com deficiência que apresentam incapacidades na mobilidade, na coordenação motora e no sentido de orientação.

O espaço escolar ainda num passado recente foi pensado, projectado e construído para o aluno padrão, mesmo quando se já vivenciava um movimento pró inclusão.

O proliferar das escolas-tipo, estandardizadas pela justificação administrativa da redução de custos e da aceleração da renovação de equipamentos, encontrou validação acrescida pelo próprio fenómeno de crescente procura social e massificação do ensino tendencialmente democratizantes mas com efeitos secundários perversos.

O aluno que não tem as suas diferenças reconhecidas pela escola, também não se reconhece nela, já que tal mostra implicitamente que ali não é o lugar para ele: “currículo oculto” enquanto ensinamento silencioso que pode contribuir para a exclusão. A arquitectura escolar pode ser vista assim como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta como afirma Escolano (2000,p.185):

*“Los espacios educativos como lugares que albergan la liturgia académica, están dotados de significaciones y transmiten una importante cantidad de estímulos, contenidos y valoraciones del llamado curriculum oculto, al mismo tiempo que imponen sus leyes como organizaciones disciplinarias.”*

A criação de um ambiente motivador que potencie a aceitação, a afectividade, a acessibilidade e a autonomia do aluno é imprescindível para a formação do auto-conceito positivo dos alunos em geral e em particular dos alunos com deficiência. É muito evidente a satisfação com que os pais mostram e reconhecem os espaços da escola utilizados pelos filhos, descrevendo as actividades que eles lá desenvolvem “como os outros da escola”. Esta expressão traduz bem o espírito de inclusão na sua dimensão pedagógica.

Na medida em que se sentem acolhidos, respeitados, ganham mais confiança nas suas competências e estarão mais aptos a enfrentar os desafios que a escola regular lhes apresenta.

#### **2.4.1 Enquadramento legal do espaço e promoção das acessibilidades**

O enquadramento legal do espaço e a promoção das acessibilidades está consignada na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 49/2005) que sobre edifícios escolares, determina:

*Artigo 42.º*

*Edifícios escolares*

*1 - Os edifícios escolares devem ser planeados na óptica de um equipamento integrado e ter suficiente flexibilidade para permitir, sempre que possível, a sua utilização em diferentes actividades da comunidade e a sua adaptação em função das alterações dos diferentes níveis de ensino, dos currículos e dos métodos educativos.*

*2 - A estrutura dos edifícios escolares deve ter em conta, para além das actividades escolares, o desenvolvimento de actividades de ocupação de tempos livres e o envolvimento da escola em actividades extra-escolares.*

*3 - A densidade da rede e as dimensões dos edifícios escolares devem ser ajustadas às características e necessidades regionais e à capacidade de acolhimento de um número equilibrado de alunos, de forma a garantir as condições de uma boa prática pedagógica e a realização de uma verdadeira comunidade escolar.*

*4 - Na concepção dos edifícios e na escolha do equipamento devem ser tidas em conta as necessidades especiais dos deficientes.*

*5 - A gestão dos espaços deve obedecer ao imperativo de, também por esta via, se contribuir para o sucesso educativo e escolar dos alunos.*

Até ao final da década de 80 foram aprovadas algumas recomendações técnicas e outras tantas declarações de princípio, mas também elas foram incapazes de trazer a esta questão o necessário impulso prático. Ao fim de 15 anos de avanços e recuos entrou finalmente em vigor o Decreto-lei 123/97 que obriga todos os novos edifícios e espaços que recebem público a respeitar uma série de regras técnicas de eliminação de barreiras arquitectónicas. Ao mesmo tempo, o diploma estabeleceu um prazo de sete anos para a reconversão de todos os equipamentos colectivos anteriores a 1997, findo o qual teriam de estar em consonância com as disposições legais.

O Decreto-lei nº 163/2006 de 8 de Agosto aprova o regime da acessibilidade aos edifícios e estabelecimentos que recebem público, via pública e edifícios habitacionais, revogando o Decreto-lei nº 123 / 97 de 22 de Maio.

O Decreto-lei nº 163/2006 defende que a promoção da acessibilidade constitui um elemento fundamental na qualidade de vida das pessoas, sendo um meio imprescindível para o exercício dos direitos que são conferidos a qualquer membro de uma sociedade democrática, contribuindo decisivamente para um maior reforço dos laços sociais, para uma maior participação cívica de todos aqueles que a integram e, conseqüentemente, para um crescente aprofundamento da solidariedade no Estado social de direito.

São, assim, devidas ao Estado acções cuja finalidade seja garantir e assegurar os direitos das pessoas com necessidades especiais, ou seja, pessoas que se confrontam com barreiras ambientais, impeditivas de uma participação cívica activa e integral, resultantes de factores permanentes ou temporários, de deficiências de ordem intelectual, emocional, sensorial, física ou comunicacional.

O preâmbulo do mesmo decreto enumera do conjunto de pessoas com necessidades especiais fazem parte pessoas com mobilidade condicionada, isto é, pessoas em cadeiras de rodas, pessoas incapazes de andar ou que não conseguem percorrer grandes distâncias, pessoas com dificuldades sensoriais, tais como as pessoas cegas ou surdas, e ainda aquelas que, em virtude do seu percurso de vida, se apresentam transitoriamente condicionadas, como as grávidas, as crianças e os idosos.

O que vimos referindo está mais no plano dos princípios e das directivas, sobretudo em ordem a um passado recente e ao futuro próximo. Em relação a espaços construídos há décadas atrás, foram tomadas algumas medidas elementares com vista a atenuar as limitações impostas pelas estruturas existentes. É precisamente o que acontece nas Escolas que de seguida analisaremos, procurando no entanto, mostrar que a acessibilidade se relaciona também com o conforto e qualidade de vida dos cidadãos.

Qualquer espaço construído deve oferecer ambientes que sejam atractivos, eficientes e capazes de apoiar e estimular positivamente todos os seus utilizadores, promovendo a sua mobilidade e autonomia.

Os novos espaços escolares deverão facilitar a inserção de pessoas com deficiência de modo a que estas possam estar em igualdade de circunstâncias relativamente às restantes. Haverá assim a probabilidade de progredir na vida, de aprender com os restantes utilizadores e vice-versa.

Na *Declaração de Lisboa: pontos de vista dos jovens sobre educação inclusiva* foi assinalado que “por vezes a liberdade de escolha de áreas de estudo é-nos vedada por razões de acessibilidade dos edifícios, tecnologia insuficiente e materiais adaptados” mas também reconheceram que “a acessibilidade aos edifícios está a melhorar. As questões da mobilidade e da acessibilidade arquitectónica constituem, cada vez mais, tópicos de discussão e de debate”.

Para lá da inadequada concepção arquitectónica das edificações temos de ter em conta os impedimentos ou obstáculos físicos que limitam a liberdade de movimentos das pessoas. Podem ser de três tipos:

- As barreiras arquitectónicas urbanísticas: são as que se encontram nas vias públicas e nos espaços públicos, tais como: pisos a diferentes níveis, obstáculos na via pública, jardins e parques não acessíveis e mobiliário urbano mal situado.
- As barreiras arquitectónicas na edificação: são as que se encontram na entrada e interior dos edifícios, tais como: escadas, corredores e portas estreitas, elevadores com portas ou cabinas reduzidas e casas de banho de pequenas dimensões.
- As barreiras arquitectónicas no transporte: são as que se encontram nos diversos meios de transporte tais como: dificuldades de estacionamento do transporte privado e inacessibilidade aos meios de transporte público (por portas estreitas, coxias estreitas, entradas altas, etc.).

A qualidade arquitectónica dos equipamentos escolares depende dos edifícios serem atractivos e proporcionarem um ambiente agradável e confortável para uma boa prática pedagógica. Por outro lado, deverão permitir a sua adaptação no tempo em função das alterações dos currícula e didácticas associadas. O equipamento deve ser diversificado permitindo a sua utilização em diferentes actividades da comunidade e corresponder às necessidades dos alunos com NEE.

Deverá ser feito um esforço no sentido de corrigir edifícios existentes, conscientes de que os pontos de maior dificuldade na resolução são a estrutura do edifício e a sua morfologia, no caso de não permitirem boa articulação com todos os espaços de circulação. A utilização quotidiana que os alunos fazem do espaço escolar deve ser entendida como uma forma de usar a escola de acordo com os seus projectos, interesses e estratégias. A espacialidade associa-se a uma pluralidade de leituras e de representações do espaço. Para cada aluno a escola possuirá centros de atracção mas também de repulsa; locais familiares e próximos mas também outros que suscitam estranheza e distância, locais de presença obrigatória e locais facultativos.

A apreciação do espaço escolar é sempre feita de acordo com uma trajectória, uma história de vida onde a escolarização desde há muito ocupa um lugar importante na estruturação de vivências e rotinas.

## **3 A Metodologia**

Neste capítulo, começámos por apresentar uma abordagem teórica sobre a investigação qualitativa de estudo de caso, que cientificamente fundamenta a nossa opção metodológica.

Seguidamente foi feita uma breve descrição do percurso da investigação, selecção das escolas, objectivos do estudo, concepção dos instrumentos de recolha de dados e a análise da informação recolhida.

### **3.1 A Investigação Qualitativa de Estudo de Caso**

A partir da década de 70 do século XX assistimos a uma utilização crescente de abordagens de natureza qualitativa na investigação em educação. Esta metodologia assenta em fundamentos humanistas sobre os quais se procura um envolvimento dialógico com a realidade a investigar, com o fim de melhor a conhecer.

O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.

A investigação qualitativa tem, segundo Bogdan e Biklen (1994), cinco características principais:

1. A fonte directa dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados;
2. Os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo em forma de palavras ou imagens;
3. Os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;

4. A análise dos dados é feita de forma indutiva;
5. O investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Ainda segundo os mesmos autores, na investigação qualitativa em educação, o investigador comporta-se mais de acordo com o viajante que não planeia do que com aquele que o faz meticulosamente. Enquanto que a investigação quantitativa utiliza dados de natureza numérica que lhe permitem provar relações entre variáveis, a investigação qualitativa utiliza principalmente metodologias que possam criar dados descritivos que lhe permitirá observar o modo de pensar dos actores.

Este tipo de investigação, privilegia uma tónica naturalista, na medida em que “o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos em que está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer (Guba, 1987, Wolf, 1979) citados em Bogdan & Bicklen (1994, p.17).

De acordo com Tuckman (2000, p. 516) as fontes de obtenção de dados que se podem utilizar num estudo de caso são normalmente de três tipos: entrevistas; documentos vários e observação dos fenómenos.

### **Entrevistas**

A entrevista adquire bastante importância no estudo de caso, já que ela “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” Bogdan & Bicklen, 1994, p.134).

Há diferentes tipos de entrevistas descritas por Patton (1990) e citado em Tuckman (2000,p.517), que variam entre as totalmente informais ou de conversação, e as altamente estruturadas como é o caso das de resposta fixa. A entrevista informal (conversação) foi a escolhida na nossa investigação por se adaptar melhor ao contexto e objectivo do nosso estudo.

Com efeito, a utilização de entrevista informal proporcionou a auscultação das opiniões dos interlocutores, bem como a colocação de questões que surgiam naturalmente no decurso das visitas guiadas às escolas. Como afirma Bogdan & Bicklen, (1994, p. 136):

*“as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista”.*

## **Observação directa e participante**

Tuckman (2000) refere que na investigação qualitativa, a observação visa examinar o ambiente através de um esquema geral para nos orientar e que o produto dessa observação é registado em notas de campo. Bogdan & Bicklen, (1994) referem que a observação participante é a melhor técnica de recolha de dados neste tipo de estudos. Com efeito, o foco da nossa investigação centra-se numa organização particular: a Escola.

Também Henry Sanoff<sup>26</sup> em “School Building Assessment Methods” identifica e caracteriza os métodos mais usados na recolha de informação em espaços escolares dividindo-os em três categorias: observação directa, entrevista e simulação, todas elas envolvendo, directa ou indirectamente, a participação dos utilizadores do espaço.

Na “**observação directa**” os dados são recolhidos através do contacto directo com as situações do quotidiano no edifício e comportamentos que nele ocorrem naturalmente. O observador regista os acontecimentos em curso e as actividades decorridas em cada tipo de espaço. Para estas observações, defende a construção de uma “Ficha de Inquérito” constituída por perguntas tipo Checklist, com uma escala numérica de classificação, em que o inquirido atribui uma pontuação a cada um dos factores em avaliação. Para o efeito, Sanoff desenvolveu um formulário de observação do edifício escolar, composto por um conjunto de afirmações que possibilitam uma aproximação e uma redescoberta do ambiente escolar.

Preenchendo este formulário, os utilizadores, avaliam a escola de um modo geral e as respostas expressam uma primeira impressão geral das instalações existentes.

A “**entrevista**” é a ferramenta mais utilizada na avaliação das reacções e níveis de satisfação das pessoas em relação edifício. As entrevistas podem ser estruturadas, decidindo previamente o tipo e a ordem das questões a colocar, ou não estruturadas, caso o entrevistador coloque as questões de interesse durante a visita ao local.

Seguindo o mesmo autor a avaliação numa escola deve também incluir:

- Uma conversa inicial para orientação com pessoa ligada à Coordenação da Escola de modo a conseguir uma ideia geral sobre as condições físicas e funcionais.
- Uma visita/entrevista guiada pelos principais espaços da escola com alguém familiarizado com o programa educacional, pondo questões e observando as

---

<sup>26</sup> School Building Assessment Methods: <http://www.edfacilities.org/pubs/sanoffassess.pdf> obtida em 16.03.09

características do edifício, procurando identificar o que funciona bem e o que funciona menos bem.

- Registo de observações relativas aos principais espaços da escola, numa ficha própria para o efeito, incluindo uma fotografia do espaço, um sistema de classificação e um espaço para comentários.
- Os produtos de uma visita ao local do projecto, incluem normalmente registos visuais e notas escritas. Fotografias dos principais espaços e características da escola, são utensílios importantes no processo posterior, auxiliando a memória visual na fase do tratamento dos dados.

## **3.2 O Percurso da Investigação**

A nossa investigação visa o estudo de dois edifícios escolares do 1º ciclo do Ensino Básico, pretendendo conhecer o modo como foram adaptados para integrar alunos com NEE, respeitando normas de acessibilidade entretanto publicadas.

No concelho da Póvoa de Varzim, o parque escolar do 1º ciclo abrange edifícios de tipologia diversa: Adões Bermudes, Plano dos Centenários, projecto Tipo P3, edifícios adaptados e por fim, escolas mais recentes, com projecto arquitectónico dos Serviços de Arquitectura da Câmara Municipal. Algumas destas escolas estão a ser alvo de obras de ampliação e requalificação dos seus espaços.

Verifica-se que os edifícios da tipologia Adões Bermudes e do Plano dos Centenários dadas as suas características arquitectónicas, representam situações de difícil aplicação das normas técnicas aprovadas pelo Decreto-Lei nº 123/97 de 22 de Maio e pelo Decreto-Lei nº 163/2006 de 8 de Agosto. Tornam-se assim, mais evidentes as barreiras ambientais que impedem a circulação dos alunos com problemas de mobilidade pelos diferentes espaços escolares.

As escolas com tipologia P3 apresentam melhores condições de acessibilidade física. Estão implantadas em terrenos planos e facilitam o acesso ao edifício escolar através da construção de rampas com ligeiro declive. Permitem ainda um percurso de acesso aos diversos espaços (salas de aula, polivalente, instalações sanitárias, gabinetes de apoio educativo) situados no piso rés-do-chão. O piso superior é inacessível aos alunos utilizadores de cadeiras de rodas por inexistência de alternativa às escadas.

Não obstante, este projecto de arquitectura aproxima-se do que actualmente se exige do ponto de vista educativo e construtivo para edifícios escolares.

### **3.2.1 A selecção das Escolas**

A selecção das duas escolas, objecto do nosso estudo, assentou nos seguintes elementos:

- O facto de um dos edifícios, Escola do Século, ter sido construída antes da entrada em vigor do Decreto-Lei nº123/97, de 22 de Maio e o outro, Escola de Aguçadoura ter sido construída, posteriormente, revelando desde logo a consideração dos critérios em vigor;
- O facto de os edifícios terem como base um projecto de natureza diferente, sendo um deles projecto tipo e o outro projecto específico;
- O facto dos edifícios apresentarem mais do que um nível de ensino (Pré-escolar e 1º ciclo) aproximando-se assim da concepção de centro escolar;
- O facto de existirem unidades de ensino estruturado para alunos com perturbação do espectro do autismo ou unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multidificiência ou surdocegueira congénita em ambas as escolas.

Estas estruturas de apoio à *inclusão - unidades especializadas para a educação de alunos com multideficiência ou surdocegueira congénita / unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbação do espectro autista* -são uma novidade da actual legislação que regulamenta a educação especial, embora, na prática, muitas destas estruturas existissem antes da publicação do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro. As escolas objecto do nosso estudo enquadram-se no ponto 4 dos artigos 25º e 26º do referido decreto que determina a concentração num agrupamento de escolas, alunos de escolas ou concelhos limítrofes possibilitando-lhes respostas educativas mais adequadas. Ao abrigo do referido decreto-lei as respostas educativas dadas por estas Unidades implicam a existência de:

- Equipamentos e materiais específicos que possam de alguma forma facilitar o processo de desenvolvimento e aprendizagem;

- Adequações profundas no processo de ensino/aprendizagem com alterações ao nível do currículo, das estratégias e dos recursos que nem sempre são possíveis de concretizar numa sala de aula normal.

O Decreto-Lei 3/2008 refere ainda que as escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionam as Unidades de Ensino Estruturado ou as Unidades de Apoio Especializado devem estar apetrechadas com mobiliário e equipamento essenciais às necessidades específicas dos alunos com espectro autista ou com multideficiência. Devem também introduzir modificações nos espaços e nos materiais que se considerem necessárias face às metodologias e técnicas ou ao modelo de ensino a implementar.

### **3.2.2 Enquadramento e objectivos do estudo**

Considerámos pertinente para o desenvolvimento do nosso tema “**processo de inclusão de alunos com NEE e suas repercussões nos espaços de dois edifícios escolares do 1º ciclo**” escolher edifícios que incluíssem Unidades de Ensino Estruturado e Unidades de Apoio Especializado para compreender as respostas dadas pelas escolas na organização dos espaços.

Escolhemos para tema principal da nossa investigação a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em duas escolas do concelho da Póvoa de Varzim, de forma a responder à seguinte questão:

As estruturas físicas e as condições funcionais dos edifícios escolares EB1/JI de Aguçadoura e EB1/JI do Século são, por si só, indicadores de escolas inclusivas e factores facilitadores do processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE)?

Na realização do nosso trabalho e tendo em conta as condições físicas e funcionais dos referidos edifícios escolares, definimos os seguintes objectivos:

- Verificar se os espaços de aprendizagem garantem as condições essenciais às actuais práticas pedagógicas em coerência com os novos paradigmas da inclusão;
- Evidenciar a existência de espaços para acolher os alunos com necessidades educativas graves, (multideficiência e autismo), assegurando as condições mínimas de acessibilidade, autonomia e interacção;
- Reconhecer a adequada utilização, adaptação e conforto dos diferentes espaços;

- Comprovar a existência de espaços abertos que facilitem o recreio e contacto com a natureza.

### 3.2.3 Concepção dos instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados neste estudo foi feita exclusivamente em contexto escolar, mediante entrevista e baseando-se na observação directa dos diversos espaços escolares.

Para caracterizar as escolas concebemos uma “Ficha de Caracterização da Escola”, utilizada no levantamento dos dados. Para o seu preenchimento solicitámos a colaboração das professoras de educação especial, do ensino regular e das coordenadoras de escola. Consultámos também o Projecto Educativo e a página da Web dos Agrupamentos dessas Escolas.

Para observação dos espaços escolares criámos o “Formulário de Observação dos Espaços Escolares” (Checklist) que teve em consideração os vários tipos de espaços característicos das escolas do 1º ciclo.

A “**Ficha de Caracterização da Escola**” é composta por 8 itens. Estes itens produzem informações sobre:

- 1- Identificação da Escola / Agrupamento.
- 2- Alunos.
- 3- Pessoal Docente / Auxiliares da Acção Educativa.
- 4- Regime de funcionamento.
- 5- Actividades extracurriculares.
- 6- Sala de Recursos.
- 7- Escola e Comunidade.
- 8- Obras de amplificação dos espaços escolares / edifício escolar.

O “**Formulário de Observação dos Espaços Escolares**” focaliza a observação no estabelecimento de ensino, considerado como o conjunto dos espaços utilizados (salas de aula, biblioteca, polivalente, instalações sanitárias, balneários, áreas de circulação, sala de recursos, gabinetes, recreio) e que incide em quatro campos:

- Descrição do Edifício Escolar.
- Organização do espaço escolar.
- Conforto do espaço escolar.
- Ambientes de aprendizagem

O Formulário é composto por um total de 30 itens assinaláveis com Sim ou Não. No final de cada campo foi reservado um espaço destinado às observações com informações mais pormenorizadas sobre as situações em estudo.

Os itens deste questionário foram construídos a partir da legislação que na actualidade define as orientações das políticas de educação em Portugal a saber:

- As normas técnicas de acessibilidade às instalações e espaços circundantes;
- O Programa Nacional de Requalificação da Rede Escolar do 1º Ciclo e Pré-Escolar;
- O Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e no ensino básico e secundário; estabelece a possibilidade de os agrupamentos de escolas organizarem respostas específicas diferenciadas através da criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbação do espectro do autismo, ou unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multidificiência ou surdocegueira congénita.

### **3.2.4 Procedimentos utilizados no estudo de caso**

Seleccionámos dois edifícios escolares com características arquitectónicas distintas: a Escola EB1/JI do Século e a Escola EB1/JI de Aguçadoura.

Os projectos das escolas foram disponibilizados pelo Departamento de Obras Municipais da Câmara Municipal da Póvoa de Varzim e permitiram identificar os diversos espaços, os seus usos e anotar os dados observados nas visitas.

Aquando das três visitas realizadas às escolas foram estabelecidas entrevistas informais com a coordenadora da escola, a professora de educação especial e a professora do ensino regular. Recolhemos elementos baseados na experiência dos utilizadores dos espaços, do mobiliário e dos recursos materiais. Retirámos também uma ideia geral sobre as condições físicas e funcionais do estabelecimento. A observação dos diferentes espaços decorreu, em grande parte, em situação normal de aulas.

O registo das observações dos principais espaços foi feito nas fichas criadas para o efeito e complementado com fotografias dos diversos espaços.

### **3.2.5 Análise da informação recolhida**

A informação recolhida foi interpretada e da mesma, foi elaborado um relatório para cada estabelecimento de ensino. O relatório mostra os aspectos positivos e menos positivos da acessibilidade nos dois edifícios escolares, as modificações introduzidas nos espaços, no mobiliário e nos equipamentos existentes para acolher os alunos com necessidades educativas especiais assim como as estratégias encontradas pelas escolas para facilitar a inclusão de todos os alunos.

## **4 Apresentação e análise de dados**

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados relativos a cada escola, obedecendo à seguinte organização:

- Caracterização das Escolas a partir da análise de documentos e de informações facultadas pelos professores e coordenadoras.
- Relatório da informação obtida através da observação dos espaços escolares e registada no formulário.

Concluimos com uma síntese comparativa das duas escolas .

### **4.1 Estudo de Caso: Escola EB1/JI de Aguçadoura**

#### **4.1.1 Caracterização da Escola**

- **Identificação da Escola / Agrupamento**

A Escola EB1/JI de Aldeia / Codicheira n.º3 da freguesia de Aguçadoura faz parte do Agrupamento Vertical de Escolas de Aver-o-Mar que compreende um Jardim de Infância, nove escolas do 1º Ciclo (quatro dessas escolas têm Jardim de Infância integrado) e uma Escola do 2º e 3º ciclo, sede do Agrupamento.

Tabela 4- Agrupamento Vertical de Aver-o- Mar

Designação do Agrupamento	Estabelecimentos de ensino pertencentes ao Agrupamento/ Freguesias	Sede do Agrupamento de Escolas
Agrupamento Vertical de Aver-o- Mar	EB1 de Aldeia Nova /Aver-o-Mar EB1 de Barros /Estela EB1 de Fieiro /Aguçadoura EB1 de Outeiro /Navais EB1 de Refojos /Aver-o-Mar EB1/JI de Agro-Velho / Aver-o-Mar <b>EB1/JI de Aldeia /Aguçadoura</b> EB1/JI de Navais /Navais EB1/JI de Teso /Estela JI Barros 1 e 2 /Estela	EB2,3 de Aver-o-Mar

A inauguração da escola EB1/JI de Aldeia /Aguçadoura data de 2001. É o resultado de um projecto próprio da autoria dos Serviços de Arquitectura da Câmara Municipal da Póvoa de Varzim. Situa-se numa zona rural, na rua do Loteamento Social, freguesia de Aguçadoura e funciona em regime normal das 9 horas às 17.30 horas. A escola recebe, ainda, as crianças do Jardim de Infância entre as 8.30 horas e as 18.45 horas o que significa prolongamento de horário e consequente apoio à família.

A escola é composta por seis salas de aula para o 1ºciclo, duas salas de actividades para o ensino pré-escolar, sala de prolongamento do horário do pré-escolar, biblioteca, cantina, cozinha, sala de recursos, isto é, “Unidade de ensino estruturado para a educação de alunos com espectro do autismo”, polidesportivo com balneários, sala de professores, gabinete das educadoras, gabinete das funcionárias, gabinete médico, gabinetes de apoio educativo, arrecadações, instalações sanitárias para os funcionários, para os alunos do 1º ciclo, para crianças de Jardim de Infância e instalações sanitárias adaptadas a utilizadores de cadeiras de rodas.

O exterior do edifício comporta um ringue, zonas espaçosas cobertas e descobertas destinadas ao recreio. Todo o espaço físico, em redor da escola, encontra-se vedado por um muro com gradeamento.

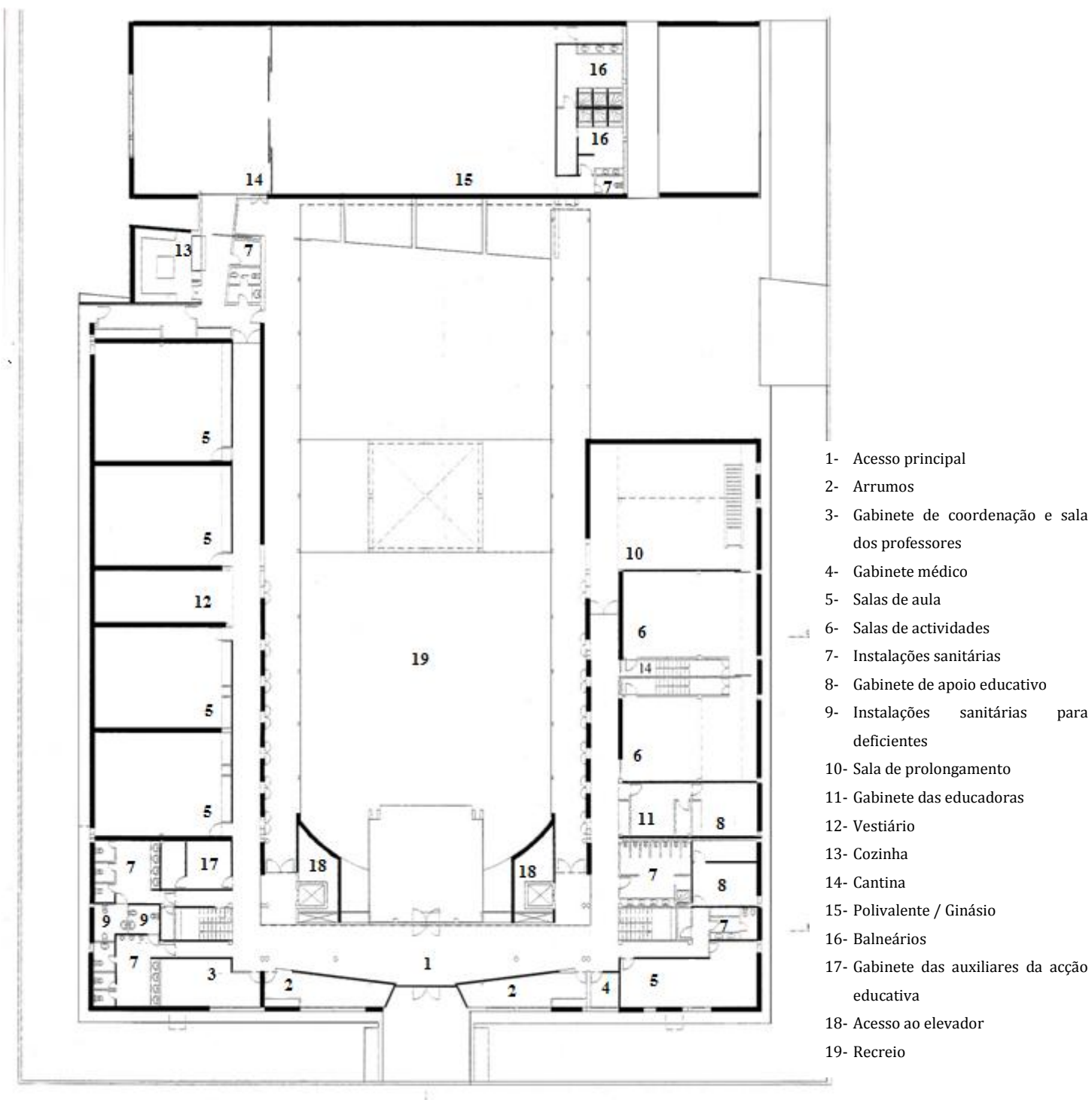


Figura 4 - Planta da Escola EB1/JI de Aguçadoura: piso 0 (sem escala)

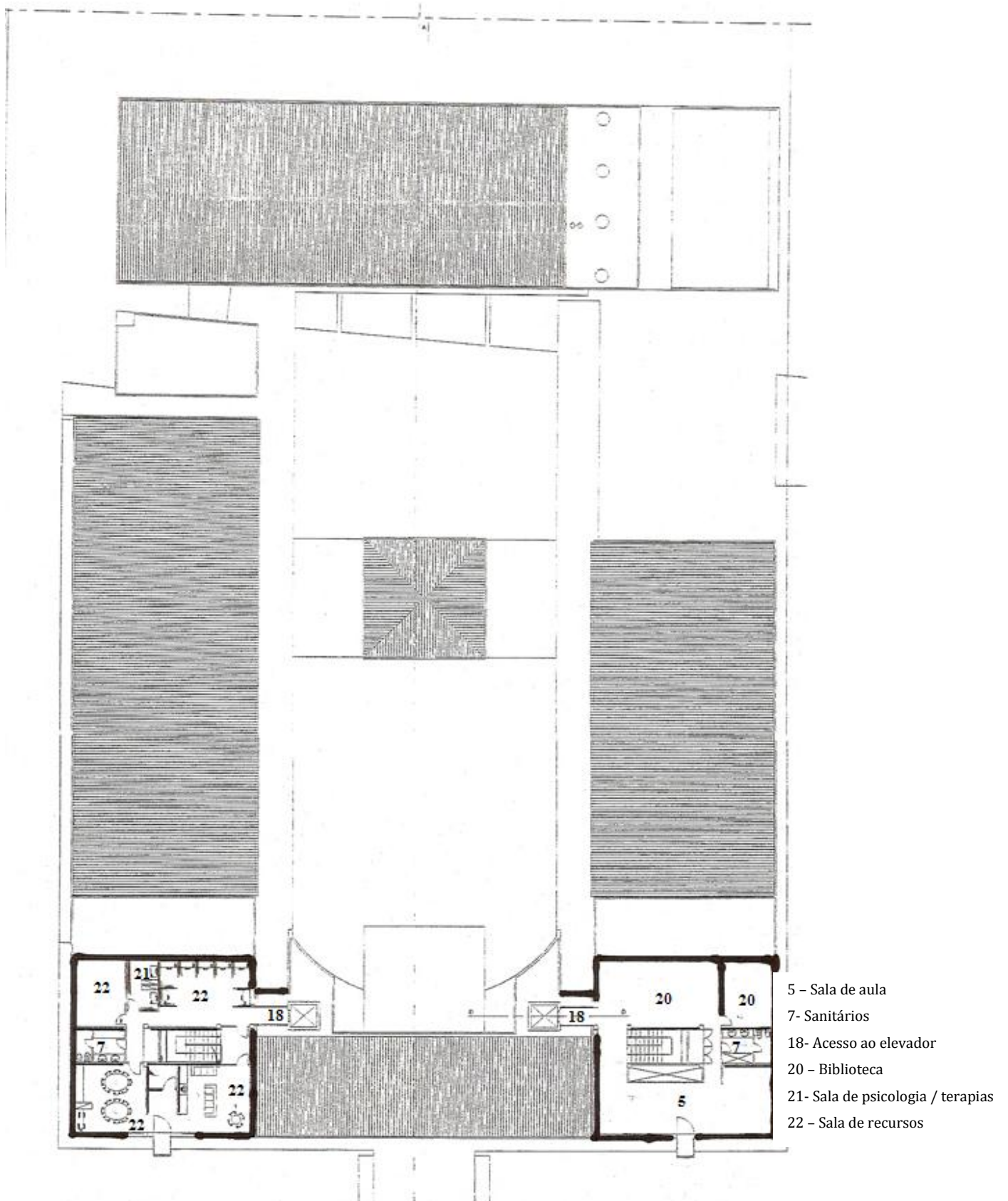


Figura 5 - Planta da Escola EB1/JI de Aguçadoura: piso 1 (sem escala)

- **Alunos**

A EB1/JI de Aguçadoura é frequentada no ano lectivo 2008/2009 por 136 alunos, sendo 10 alunos com NEE de carácter permanente.

Tabela 5 - Número de alunos por turma

		Número de alunos	Número de turmas
Pré-escolar		28	2
1º ciclo	1º ano	20	1
	2º ano	22	1
	3º ano	28	2
	4º ano	38	2
Total		136	8

Tabela 6 - Alunos com NEE de carácter permanente

Número de alunos com NEE de carácter permanente	Respostas educativas
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade de Ensino Estruturado para alunos com Espectro do Autismo</li> <li>• Turma do ensino regular</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Turma do ensino regular a tempo inteiro</li> <li>• Apoio pedagógico personalizado (dentro do contexto turma)</li> </ul>

Os alunos com NEE de carácter permanente têm modalidades de atendimento diversificadas, de acordo com a natureza e severidade da problemática da criança. Assim, três desses alunos frequentam a turma do ensino regular a tempo inteiro, desenvolvendo com os pares actividades de carácter académico e social (inclusão total)<sup>27</sup>. Os outros sete alunos partilham algumas actividades de carácter social com os colegas da turma (inclusão limitada)<sup>28</sup>.

<sup>27</sup> Correia, M, Luís, Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares, Porto Editora, 1997,p.39

<sup>28</sup> Idem, ibidem

- **Actividades extra-curriculares**

As Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) desenvolvem-se no estabelecimento escolar, com excepção da Natação que se realiza na Piscina Municipal da Póvoa de Varzim e da Hipoterapia que se realiza no Centro Hípico de Rio Tinto no concelho de Esposende.

Para além do ensino regular a EB1/JI de Aguçadoura oferece aos seus alunos no âmbito educativo:

Tabela 7 – Oferta Escolar

Oferta Escolar			
Unidade de ensino estruturado para a educação de alunos com espectro do autismo	Apoio ao Estudo	Actividades de enriquecimento curricular: Inglês, Música, Natação, Hipoterapia e Actividade Física e Desportiva	Actividades de Componente Social (animação e apoio à família) - direccionadas para os alunos de Jardim de Infância)

As Actividades de Componente Social (animação e apoio à família) destinam-se aos alunos do Jardim de Infância e desenvolvem-se na sala de prolongamento, na cantina e no recreio.

- **Pessoal docente/ auxiliares de acção educativa**

O corpo docente deste estabelecimento é relativamente estável. A Tabela 8 refere o número de professores e as funções desempenhadas.

Tabela 8 - Pessoal Docente da escola EB1/JI de Aguçadoura

Professores Titulares de Turma	Educadoras	Professores de Educação Especial	Professores de Apoio Educativo
6	2	3	2

Na Tabela 9 consta o pessoal não docente existente nesta escola :

Tabela 9 - Pessoal Auxiliar da escola EB1/JI de Aguçadoura

Auxiliares da Acção Educativa	Assistente da Acção Educativa	Tarefeiras	Centro de Emprego
4	1	3	6

- **Sala de Recursos**

A sala de recursos denominada “Unidade de ensino estruturado para a educação de alunos com espectro do autismo (UEEA)”<sup>29</sup> funciona no piso superior do edifício. O acesso a esta sala é feito através de escadas e de elevador.

A abertura desta sala remonta ao ano lectivo 2006/2007 para dar uma resposta educativa especializada a alunos que manifestam perturbações enquadráveis nesta problemática e pertencentes aos concelhos da Póvoa de Varzim e de Vila do Conde.

A Escola de Aguçadoura foi escolhida para acolher a Unidade de Ensino Estruturado por dispor de espaço físico adequado, de docentes com formação especializada em educação especial e transporte assegurado para os alunos dos dois concelhos.

A sala é frequentada no ano lectivo 2008/2009 por sete alunos que estão matriculados em várias turmas do ensino regular. Frequentam a turma a tempo parcial, com o acompanhamento da professora de educação especial, onde participam com os colegas em festas, visitas de estudo, actividades extracurriculares e actividades de desenvolvimento da comunicação e socialização. Participam, conjuntamente com toda a população escolar, nos recreios e nas refeições.

A garantia de transição entre ciclos para os alunos com espectro do autismo<sup>30</sup>, só estará assegurada com a abertura de uma outra Unidade de Ensino Estruturado na escola sede do agrupamento (EB2,3 de Aver-o-Mar), situação esta que se encontra ainda em estudo.

---

<sup>29</sup> As UEEA são um recurso pedagógico especializado das escolas ou agrupamentos de escolas e constituem uma resposta educativa específica para alunos com perturbações do espectro do autismo (Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbação do espectro do autismo – Normas orientadoras – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular-2008).

<sup>30</sup> As Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) segundo Jordam, (2000) consistem num distúrbio severo do desenvolvimento e manifestam-se através de dificuldades muito específicas da comunicação e da interacção, associadas a dificuldades em utilizar a imaginação, em aceitar alterações de rotinas e à exibição de comportamentos estereotipados e restritos. Estas perturbações implicam um défice na flexibilidade de pensamento e uma especificidade no modo de aprender que comprometem, em particular, o contacto e a comunicação do indivíduo com o meio [http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/771/Unidades\\_Autismo.pdf](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/771/Unidades_Autismo.pdf) consultado em 20.04.09

- **Escola e Comunidade**

As instalações escolares são utilizadas regularmente pela comunidade local para as seguintes actividades: karaté, ténis de mesa e festas. Os espaços ocupados são o ginásio e a cantina.

- **Obras de ampliação dos espaços escolares / edifício escolar**

#### Espaços criados

No projecto inicial constam 4 salas de aula para o 1º ciclo. Na sequência do Programa Nacional de Requalificação da Rede Escolar do 1º ciclo foi encerrada a Escola da Boucinha, nesta freguesia. Em consequência, duas turmas passaram a frequentar a escola da Aldeia e outra turma foi transferida para a Escola do Fieiro. Estas mudanças obrigaram à cedência dos espaços da biblioteca e do gabinete destinado à coordenação da escola para 2 salas de aula.

A instalação da “Unidade de Ensino Estruturado” obrigou à adaptação de diversos espaços pré-existentes destinados a outras finalidades.

#### Articulação entre os autores do projecto e os professores da escola na redefinição dos novos espaços

Na adaptação dos espaços destinados à Unidade de Ensino Estruturado, houve articulação e troca de informação entre os técnicos da Câmara, (arquitecto, engenheiro) e os professores que culminou na visita a uma Unidade de Autismo em funcionamento noutra concelho do distrito do Porto.

O mesmo consenso entre os decisores e os professores não se verificou aquando da utilização de parte do espaço da biblioteca, para adaptar a sala de aula. Os professores eram de opinião manter o espaço destinado à biblioteca sem alteração, caso contrário, a biblioteca ficaria reduzida a uma sala e a um gabinete contíguo sem luz directa. Sugeriram em alternativa, que o espaço entre as salas de aula destinado a vestiário, com cabides (planta do edifício n.º 12) fosse transformado em sala de aula por apresentar dimensão suficiente, luz directa, janelas e ficar na ala das salas de aula do 1.º ciclo.

Tal sugestão não foi aceite, mantendo-se o espaço com as mesmas funções, Figura 6. Na biblioteca foi aberta uma janela, para entrada de ar e luz directa.



Figura 6 – (Esq) Vestiário (espaço entre as salas de aula 1º ciclo) (Dir) Sala de aula criada junto da biblioteca

#### 4.1.2 Relatório

Nos dias 13 de Fevereiro, 14 e 22 de Maio de 2009 visitámos a escola de forma a proporcionar o preenchimento de um “Formulário de observação dos espaços escolares” a partir do qual elaboramos o seguinte relatório:

- **Edifício Escolar: espaço exterior e espaço interior**



Figura 7 – Fachada principal da Escola EB1/JI de Aguçadoura

O edifício escolar tem dois pisos e está implantado num terreno plano e localizado numa zona habitacional e contíguo às dunas da praia de Aguçadoura. O acesso à escola faz-se pela entrada principal e por uma entrada secundária para veículos de abastecimento.

A saída/entrada da escola faz-se para uma zona ajardinada e de estacionamento que não tem lugar reservado para deficientes. A estrada de acesso não tem saída, termina junto das dunas.

Na estrada principal de acesso à escola, existe sinalização com indicação de escola, de saída de crianças e de travessia para peões.

Verifica-se a existência de condições de acessibilidades a todas as zonas do estabelecimento permitindo a circulação de pessoas com mobilidade condicionada. O meio envolvente é igualmente acessível com rampas e rebaixamentos de passeios entre a via pública e todos os espaços exteriores e interiores do edifício.



Figura 8 –(Esq) Entrada com passeio rebaixado (Dir) Rampa de acesso ao campo de jogos

A escola encontra-se identificada com a inscrição do nome da Escola junto da entrada principal e tem vigilância com porteiro e sistema de alarme. A falta de funcionários suficientes não assegurava a permanência de porteiro das 12 horas às 14 horas.

O recreio é plano, cimentado e acessível a alunos com mobilidade condicionada. O recreio é de grandes dimensões com zonas descobertas, zonas cobertas que protegem da chuva e servem como zonas de sombra. Não tem parque infantil, nem caixa de areia, mas tem bancos, um campo de jogos e uma pequena horta tratada pelas crianças do Jardim de Infância. Verifica-se ainda contraste de cores nas colunas, no pavimento e piso com texturas diferentes.



Figura 9 –(Esq) Campo de jogos (Dir) Recreio

O acesso ao interior do edifício faz-se pela entrada principal e por três portas de ligação ao recreio.

Apresenta boa iluminação natural através de janelas, clarabóias e portas de vidro, nos corredores, escadas e em todos os espaços escolares utilizados por alunos, professores e funcionários.

As salas são em número suficiente para a população escolar permitindo o regime de funcionamento normal e o desenvolvimento de actividades de enriquecimento curricular. Fica assim garantido o princípio de escola a “tempo inteiro” em que o estabelecimento se mantém aberto das 9.00 horas até às 17.30 horas, assegurando o serviço de refeições e a ocupação educativa dos alunos em todo o seu horário escolar.

A escola dispõe ainda de vários espaços de apoio sócio-educativo (sala de professores / gabinete de coordenação. gabinete médico, gabinete de psicologia/terapia da fala gabinete das auxiliares da acção educativa, gabinetes de apoio educativo) que são espaços facilitadores de reuniões e de trabalho individual. O acesso ao piso superior é feito por escadas e por meios mecânicos (dois elevadores).



Figura 10 –(Esq) Acesso ao elevador (Dir) Escadas de acesso à biblioteca

As escadas apresentam corrimão apenas de um lado e os septos horizontais oferecem pouca segurança para os alunos, na medida em que favorecem a escalada. Para evitar este perigo foram colocados vasos no patamar das escadas junto ao gradeamento, nas escadas de acesso à sala de recursos.

A observação do espaço interior permitiu-nos assim anotar e analisar os seus elementos essenciais como passamos a enunciar:

- **Conforto**

#### ***Conforto Térmico***

Verifica-se a existência de aquecimento central em todo o estabelecimento que funciona a gás. Quatro salas de aula possuem clarabóias, sem estores de protecção, pelo que a incidência directa do sol provoca sobreaquecimento nas mesmas. No Inverno gera condensação na mesma superfície provocando queda de gotas de água.

#### ***Luminosidade***

Verifica-se a existência de condições apropriadas de luminosidade nos diversos espaços, com iluminação directa conjugada com iluminação artificial incluindo a iluminação do quadro. As clarabóias das salas de aula por não terem estores de protecção impedem o controle da luminosidade e perturbam a visibilidade do quadro.

#### ***Condições Acústicas***

As condições acústicas não são satisfatórias nas salas de aula bem como no ginásio e cantina devido à sua dimensão e altura ocasionando ruído e eco.

#### ***Mobiliário***

O mobiliário encontra-se em bom estado de conservação, é atraente e adequado à faixa etária dos alunos do Jardim de Infância e do 1º ciclo. As mesas permitem ainda a acomodação das cadeiras de rodas.

- **Ambientes de Aprendizagem**

### **Biblioteca**

A biblioteca é um espaço agradável com mobiliário adequado. O acesso à biblioteca faz-se por escadas e por elevador. Possui uma grande variedade de equipamentos audiovisuais, material multimédia, jogos, livros e revistas. O material está arrumado em estantes abertas e acessíveis aos alunos.



Figura 11 – Biblioteca

### **Sala de Actividades do Jardim de Infância**

As salas de actividades e de prolongamento do horário do Jardim de Infância apresentam um ambiente agradável, estimulante e acolhedor. As salas de actividades são amplas e o espaço está organizado por “cantos” ou “áreas”. As paredes e alguns expositores propiciam a exposição dos trabalhos dos alunos.



Figura 12 –(Esq) Sala de prolongamento (Dir) Sala de Jardim de Infância

## Salas de Aula

As salas de aula são espaçosas e permitem a circulação de cadeiras de rodas. As mesas permitem uma disposição flexível que facilita a utilização de metodologias activas e a acomodação de cadeiras de rodas.



Figura 13 - Sala de Aula

Verifica-se a utilização de tecnologias de informação em contexto de sala de aula. Para o efeito as salas estão apetrechadas com um computador com ligação à Internet.

Os trabalhos dos alunos decoram a escola e são expostas nas paredes da sala de aula, na biblioteca e nos expositores que se encontram por todos os espaços escolares.

## Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Espectro do Autismo

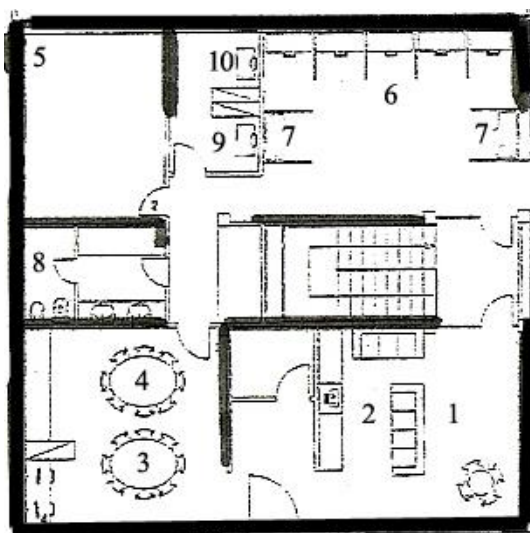
O espaço destinado à Unidade de Ensino Estruturado é formado por pequenas salas e gabinetes interligados não pensado, à partida, para esta finalidade, mas que resultou positivamente. Verifica-se a delimitação clara das diversas áreas de trabalho fazendo corresponder a cada área uma actividade específica.

O ensino estruturado é um dos aspectos pedagógicos mais importantes da metodologia TEACCH<sup>31</sup> e consiste basicamente num sistema de organização do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades de forma a facilitar os processos de aprendizagem e autonomia das crianças com espectro do autismo.

Segundo a metodologia TEACCH as Áreas de Trabalho consideradas básicas e que existem nesta sala de recursos são:

---

<sup>31</sup> TEACCH- Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children



- 1- Área de Transição
- 2- Área de Reunião
- 3- Área de Aprender
- 4- Área de Trabalho de Grupo
- 5- Área de Brincar (sala de psicomotricidade)
- 6- Área de trabalho independente (gabinetes de autonomia)
- 7- Área do Computador
- 8- Instalações sanitárias
- 9- Gabinete de trabalho
- 10- Gabinete de psicologia/terapia da fala

Figura 14 - Unidade de ensino estruturado

1. **Área de Transição** - corresponde ao espaço onde estão os horários individuais e que irão orientar as actividades diárias de cada aluno. As pistas visuais informam sobre onde, quando e o que fazer durante o dia ou parte do dia.
2. **Área de Reunião** - destinada a desenvolver actividades que promovem a comunicação e a interacção social.
3. **Área de Aprender** - corresponde ao espaço de ensino individualizado, protegido de estímulos distractivos, onde se desenvolve a atenção e a concentração, ao mesmo tempo que novas competências e tarefas são trabalhadas e consolidadas com o aluno.
4. **Área de Trabalhar em Grupo** - nesta área todo o grupo desenvolve trabalhos em conjunto. Todos os alunos participam independentemente do seu nível de funcionamento, desenvolvendo formas de interacção e partilha com os seus pares.
5. **Área de Brincar/Lazer** - destina-se a aprender a relaxar, aprender a brincar e permite as estereotipias.
6. **Área de Trabalho Independente** - pretende-se nesta área que o aluno realize as actividades já aprendidas de forma autónoma. Cada aluno tem a sua área de trabalhar. Também aqui existe um plano de trabalho que transmite ao aluno informação visual sobre o que fazer e qual a sequência.
7. **Área do Computador** - esta área pode ser utilizada de forma autónoma, com ajuda, ou em parceria, aprendendo a esperar, a dar a vez e a executar uma actividade partilhada. As Tecnologias de Informação e Comunicação podem ser utilizadas para ultrapassar eventuais dificuldades de reprodução gráfica, generalização de aprendizagens, de atenção e motivação.

O gabinete de psicologia/terapia da fala foi utilizado em anos anteriores para apoio terapêutico e acompanhamento psicológico dos alunos que frequentaram a Unidade de Ensino Estruturado.

No ano lectivo de 2008/09 por dificuldades na operacionalização das parcerias estabelecidas entre o Agrupamento e a Instituição de Educação Especial da área de abrangência, não se verificou a continuidade destes serviços. Em consequência este espaço não foi utilizado para aquela finalidade.



Figura 15 -Unidade de Ensino Estruturado (UEEA): (*Esq*) área de reunião (*Dir*) área de trabalho de grupo

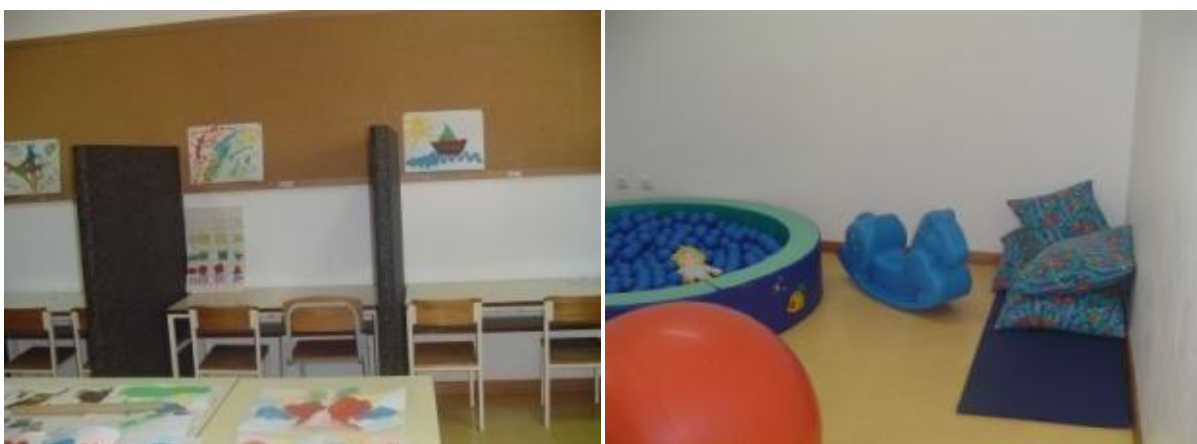


Figura 16 - Unidade de Ensino Estruturado (UEEA): (*Esq*) - gabinetes individuais (*Dir*) - área de brincar/lazer

A Unidade dispõe de material adaptado à forma diferenciada e específica de aprender dos alunos com Perturbação do Espectro Autista. Assim verifica-se a existência de material informático (computador, impressora, software educativo, software de comunicação aumentativa/alternativa), material audiovisual, material didáctico, jogos didácticos e material de desgaste.

O mobiliário é adequado à estruturação dos diversos espaços.

As instalações sanitárias que servem de apoio à Unidade de Ensino Estruturado apresentam algumas barreiras físicas que dificultam o desenvolvimento da autonomia dos alunos, a saber:

- Torneiras que não facilitam o manuseamento nem a adequada e autónoma utilização por parte dos alunos.
- Existência de apenas uma única sanita com conseqüentes limitações no treino da autonomia e da higiene pessoal.

- **Polivalente**

O Polivalente é formado pela cantina e pelo ginásio.

Cantina

A cantina é um espaço amplo, com muita luz e com mobiliário adequado às faixas etárias do Jardim de Infância e do 1ºciclo. As mesas possibilitam a acomodação de cadeiras de rodas.



Figura 17 - Cantina

Ginásio

O ginásio está equipado com material em bom estado para as aulas de Actividade Física e Desportiva.

Existe contraste entre as cores do pavimento e a cor da parede, a fim de facilitar a orientação e mobilidade dos alunos com problemas visuais. Possui ainda instalações complementares: vestiário, balneários, um dos quais adaptado para alunos com deficiência, e instalações sanitárias. Este espaço é também utilizado para a realização das festas escolares.



Figura 18 – Ginásio

- **Instalações sanitárias**

Verificam-se a existência de casas de banho destinadas ao pessoal docente, aos funcionários, a crianças do Jardim de Infância e do 1º ciclo.

A Escola possui ainda duas instalações sanitárias adaptadas aos alunos com problemas de mobilidade, mas não satisfazem inteiramente os requisitos do Decreto-lei nº163/2006 a nível de:

- As barras de apoio bilateral não são rebatíveis na vertical (são fixas);
- As torneiras não são do tipo hospitalar ou de pastilha.



Figura 19- (Esq) - Sanitários para alunos com deficiência (Dir) - Lavatório



Figura 20 - (Esq) - Sanitários Jardim Infância (sanitas pequenas) (Dir) - Lavatórios do Jardim de Infância

## 4.2 Estudo de Caso: Escola EB1/JI do Século

### 4.2.1 Caracterização da Escola

- **Identificação da Escola / Agrupamento**

A Escola do Século faz parte do Agrupamento Vertical de Escolas Cego do Maio que compreende dois Jardins de Infância, cinco Escolas do 1º ciclo, três das quais com Jardim de Infância integrado e uma Escola do 2º e 3º ciclo, sede do Agrupamento.

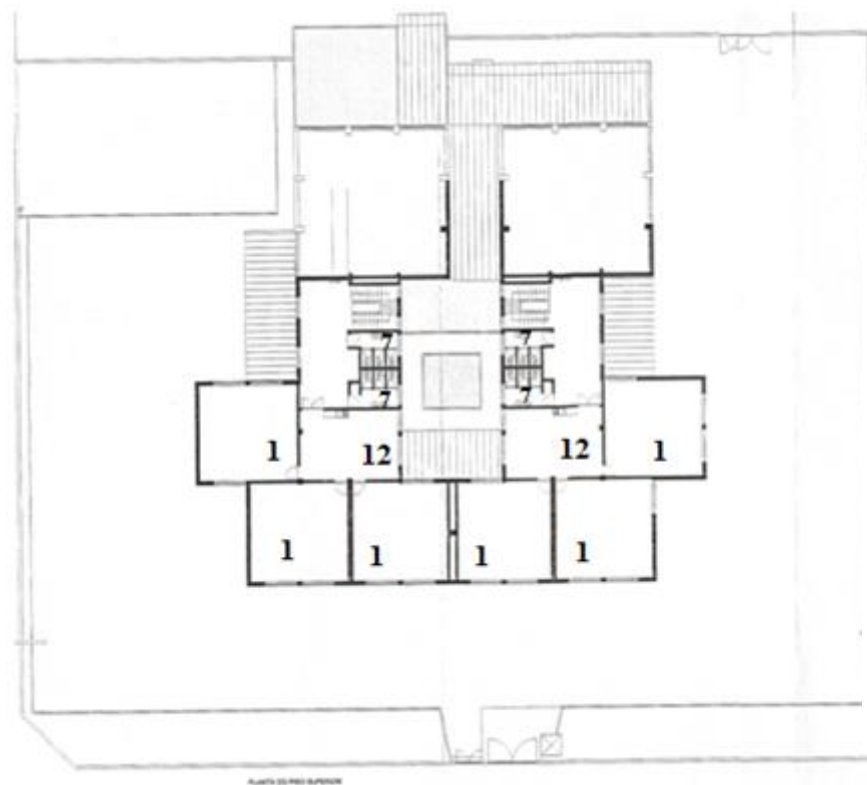
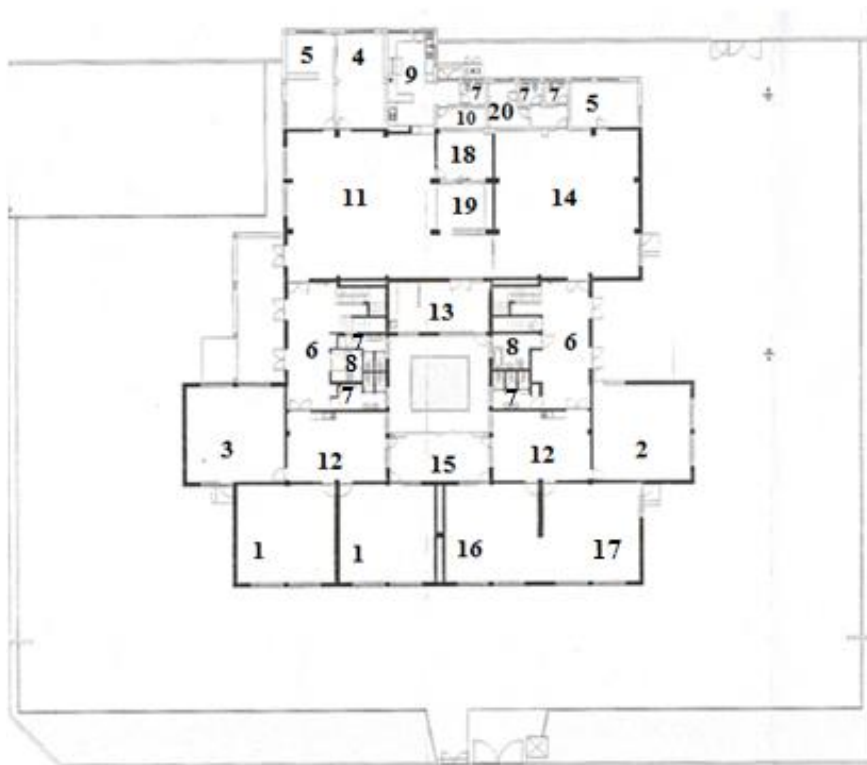
Tabela 10 - Agrupamento Vertical de Escolas Cego do Maio

Designação do Agrupamento	Estabelecimentos de ensino pertencentes ao Agrupamento/ Freguesias	Sede do Agrupamento de Escolas
Agrupamento Vertical de Escolas Cego do Maio	JI Pedreira1/ Argivai JI Cego do Maio/ Póvoa de Varzim EB1 Lapa/ Póvoa de Varzim EB1 Nova Sintra/ Póvoa de Varzim EB1/JI Giesteira/ Póvoa de Varzim EB1/JI Argivai/ Argivai <b>EB1/JI Século/ Póvoa de Varzim</b>	EB2,3 Cego do Maio

A escola EB1/ JI do Século fica situada na zona Sul da cidade da Póvoa de Varzim, no centro de uma comunidade piscatória e numa rua com o mesmo nome. A construção desta escola data de 1986 apresenta-se como um edifício tipo P3 fechado. O horário de funcionamento é das 8.00h às 18.15h.

A Escola é composta por 12 salas cuja ocupação actual está estabelecida desta forma: 1 sala para o Jardim de Infância, oito salas para o 1º ciclo, uma sala de recursos isto é “Unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multidificiência e surdocegueira congénita” e duas salas unidas onde funciona a biblioteca e a sala de ciência viva.

A Escola possui ainda um polivalente com ginásio e cantina, uma cozinha, uma sala de professores, instalações sanitárias para alunos e adultos, dois gabinetes de apoio educativo, um gabinete de coordenação e quatro áreas abertas contíguas às salas. A Associação de Pais dispõe, também, de um pequeno espaço nas instalações da escola. No exterior do edifício existe um espaço aberto que é utilizado para recreio e um campo de jogos. Todo o espaço físico em redor da escola encontra-se vedado por um muro com gradeamento.



- 1- Sala de aula
- 2 - Unidade de Multideficiência
- 3 - Sala de Jardim de infância
- 4 - Gabinete de coordenação
- 5- Gabinete de apoio educativo
- 6- Átrio de entrada
- 7- Instalações sanitárias
- 8 - Instalações sanitárias para pessoa com deficiência
- 9 - Cozinha
- 10 - Despensa
- 11 - Refeitório
- 12 - Área de trabalho aberta
- 13 - Sala de Professores
- 14 - Polivalente (ginásio)
- 15 - Pátio coberto
- 16 - Biblioteca
- 17 - Sala de Ciência Viva
- 18 - Gabinete de Associação de Pais
- 19 - Arrumos (aberto)
- 20 - Banheiros

Figura 21 - Planta da Escola EB1 / JI do Século (em cima) piso 0 (em baixo) piso 1 - (sem escala)

- **Alunos**

A EB1/JI do Século é frequentada no ano lectivo 2008/2009 por 344 alunos, sendo 13 alunos com NEE de carácter permanente.

Tabela 11 - Número de alunos por turma

		Número de alunos	Número de turmas
Pré-escolar		25	1
1º ciclo	1ºano	72	3
	2º ano	83	4
	3º ano	78	3
	4º ano	86	4
Total		344	15

Tabela 12 - Alunos com NEE de carácter permanente

Número de alunos com NEE de carácter permanente	Respostas educativas
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade de Multideficiência</li> <li>• Turma do ensino regular</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Turma do ensino regular a tempo inteiro</li> <li>• Apoio Pedagógico Personalizado</li> </ul>

Os alunos com NEE de carácter permanente têm respostas educativas diferenciadas de acordo com as Medidas Educativas definidas no Programa Educativo Individual. Assim, quatro destes alunos frequentam a turma do ensino regular a tempo inteiro (inclusão total) enquanto nove alunos devido à severidade do problema que apresentam, partilham apenas algumas actividades com os seus pares da turma (inclusão limitada). Para além do ensino regular a EB1/JI do Século oferece aos seus alunos no âmbito educativo as actividades constantes da Tabela 13.

Tabela 13 - Oferta Escolar

Oferta Escolar				
Unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multidificiência e surdocegueira congénita	ATL	Apoio ao Estudo	Actividades de enriquecimento curricular: Inglês, Música, Natação e Actividade Física e Desportiva	Actividades de Componente Social (animação e apoio à família) - direccionadas para os alunos de Jardim de Infância)

Devido à falta de instalações, duas turmas do 1.º ciclo funcionam em regime normal<sup>32</sup> e as restantes doze funcionam em regime duplo<sup>33</sup>. As actividades de enriquecimento curricular (AEC) para os alunos que frequentam a escola em regime normal desenvolvem-se dentro do estabelecimento escolar. Para os restantes alunos que frequentam a escola em regime duplo as AEC são desenvolvidas em horário extracurricular e em espaços exteriores à escola (salão paroquial e piscinas municipais), com excepção da Actividade Física e Desportiva, desenvolvida no ginásio da Escola. As Actividades de Componente Social funcionam como prolongamento ao horário das actividades lectivas e decorrem no ginásio, na cantina e nas áreas abertas. O corpo docente deste estabelecimento é relativamente estável. O quadro seguinte refere o número de professores e as funções desempenhadas.

Tabela 14 - Pessoal Docente da escola EB1/JI do Século

Professores Titulares de Turma	Educadoras	Professores de Educação Especial	Professores de Apoio Educativo	Professores com outras Funções
14	1	3	1	2

<sup>32</sup> "... entende-se por «regime normal», a distribuição pelo período da manhã e da tarde, interrompida para almoço, da actividade educativa na educação pré-escolar e curricular no 1.º ciclo do ensino básico." (Despacho nº14460/2008, Diário da República, 2.ª série - n.º100-26 de Maio)

<sup>33</sup> "...poderá a actividade curricular no 1.º ciclo do ensino básico ser organizada em regime duplo, com a ocupação da mesma sala por duas turmas, uma no turno da manhã e outra no turno da tarde, dependente da autorização da respectiva direcção regional de educação e unicamente desde que as instalações não o permitam em razão do número de turmas constituídas no estabelecimento de ensino em relação às salas disponíveis." (Despacho nº14460/2008, Diário da República, 2.ª série - n.º100-26 de Maio)

Na tabela seguinte consta o pessoal não docente da escola e que se revela insuficiente para a dimensão e exigências da mesma.

Tabela 15 – Pessoal Auxiliar da escola EB1/JI do Século

Auxiliares da Acção Educativa	Assistente da Acção Educativa	Tarefeiras	Centro de Emprego
3	1	4	6

- **Sala de Recursos**

A sala de recursos<sup>34</sup> denominada “Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multidificiência e Surdocegueira Congénita”, funciona no piso térreo do edifício.

A sala é frequentada no ano lectivo 2008/09 por nove alunos que estão matriculados em seis turmas do ensino regular e realizam algumas actividades em contexto turma.

Devido a barreiras arquitectónicas, os alunos pertencentes a turmas que funcionam no piso superior não têm acesso a essas salas. O problema foi contornado, deslocando-se os colegas da turma à Unidade de Apoio Especializado ou à Biblioteca onde realizam actividades conjuntas a nível de comunicação.

O início do funcionamento desta sala remonta ao ano lectivo 1990/1991, com a denominação de Sala de Apoio Permanente (SAP) e destinava-se a dar resposta educativa às crianças com deficiência profunda, que não conseguiam aceder ao currículo comum.

Foram feitas adaptações ligeiras, ao nível do edifício, para integrar estes alunos que também apresentavam problemas de mobilidade.

A implementação da SAP numa das salas de aula implicou também a adaptação de casas de banho e a aquisição de material como colchões, piscina com bolas e mobiliário adaptado como mesas e cadeiras.

A fim de permitir a utilização do espaço do refeitório durante a refeição do almoço foi disponibilizado mobiliário adequado e o transporte da comida então confeccionada na Escola Secundária Rocha Peixoto.

---

<sup>34</sup> Sala de recursos – sala onde os alunos com multidificiência se deslocam para a realização de algumas actividades relativas ao desenvolvimento da autonomia e onde podem realizar em conjunto com companheiros da sua turma actividades específicas (A Educação de Alunos com Multidificiência nas escolas de Ensino Regular, Ministério da Educação 1999).

A rampa para cadeiras de rodas junto da entrada nascente (Figura 22) foi construída somente em 1998 e já na vigência do Decreto-Lei 123/97 de 22 de Maio.



Figura 22 - Rampa na entrada principal do edifício (lado nascente)

Em 2001 esta sala passou a denominar-se “Unidade de Intervenção Especializada” (UIE) para atendimento de alunos com NEE derivadas de diferentes patologias.

Em 2008, por força do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, passou a designar-se “Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita” atendendo alunos com este tipo de problemática. Constitui um recurso pedagógico na Escola que procura dar uma resposta educativa especializada aos alunos com Multideficiência<sup>35</sup> ou Surdocegueira<sup>36</sup>, matriculados no Agrupamento de Escolas Cego do Maio e oriundos do concelho da Póvoa de Varzim .

A Unidade de Apoio Especializado foi criada e mantida na Escola EB1/JI do Século, dado o número de alunos com Multideficiência ou Surdocegueira Congénita existentes em todo o concelho, a sua situação estratégica facilitadora do transporte adaptado para

---

<sup>35</sup> Consideram-se alunos com multideficiência os que apresentam acentuadas limitações no domínio cognitivo, associadas a limitações acentuadas no domínio motor e/ou sensorial (visão ou audição) e que podem ainda necessitar de cuidados de saúde específicos Estas limitações dificultam a interação natural com o ambiente, colocando em grave risco o desenvolvimento e o acesso à aprendizagem” (in Unidades Especializadas em Multideficiência – Normas Orientadoras, Ministério da Educação, Janeiro 2005)

<sup>36</sup> “Consideram-se **alunos com surdocegueira congénita** os que apresentam combinações de acentuadas limitações na audição e na visão que causam dificuldades únicas, nomeadamente em termos da comunicação, com implicações a nível da compreensão do mundo em seu redor e da interação com os outros e com o ambiente físico. Estas limitações têm graves implicações no seu desenvolvimento. Podem ter ou não associadas acentuadas limitações noutros domínios.” (in Unidades Especializadas em Multideficiência – Normas Orientadoras, Ministério da Educação, Janeiro 2005)

estes alunos e por ser a escola do 1º ciclo situada na cidade que melhores condições oferece a nível de acessibilidades.

A garantia de transição entre ciclos também está assegurada para o próximo ano lectivo com a abertura de uma Unidade de Apoio Especializado a alunos com Multideficiência na Escola EB2,3 Cego do Maio, sede do Agrupamento.

- **Escola e Comunidade**

As instalações escolares não são utilizadas pela comunidade local para outras actividades.

- **Obras de ampliação e requalificação dos espaços escolares / edifício escolar**

Nestes últimos anos têm sido feitas obras de conservação do edifício como pintura das paredes, pavimentação do recreio, instalação da portaria e alarme, instalação do aquecimento eléctrico e outros melhoramentos que tornaram a Escola mais atractiva e confortável.

Neste contexto foram feitas algumas alterações no edifício escolar.

#### Espaços criados

- Cobertura de uma passagem, entre dois pavilhões, no pátio interior;
- Adaptação das casas de banho para alunos com deficiência, com redução do número das existentes;
- Alteração de duas salas de aula com remoção da parede que as unia para acolher a biblioteca e a sala de ciência viva;
- Colocação de uma porta de correr para separar no polivalente a cantina do ginásio.

#### Espaços a criar

Encontra-se em fase de Projecto obras de requalificação da escola e ampliação dos espaços escolares com a criação de 5 salas para jardim de infância e uma sala de recursos que acolherá a “Unidade de Apoio Especializado para a Educação de alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita”. Estes espaços serão construídos no

ringue contíguo ao recreio, presentemente desactivado e pertencente a uma associação cultural local.

### Articulação entre os autores do projecto e os professores da escola na redefinição dos novos espaços

Os técnicos, arquitecto e engenheiro dos Serviços da Câmara Municipal reuniram-se com os professores de educação especial do Agrupamento de Escolas para troca e recolha de informação acerca do funcionamento da referida Unidade. Para além das normas de acessibilidade constante na legislação em vigor, foi sugerida pelos professores a criação de um espaço específico, com pouca luminosidade natural, para o desenvolvimento de actividades de relaxamento e descanso dos alunos. Também foi sugerida a construção de um espaço de arrumos para material diverso: cadeiras de rodas, andarilhos e material didáctico.

A sala destinada à “Unidade de Apoio Especializado para a Educação de alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita” deverá ter área suficiente que permita:

- Circular sem constrangimentos;
- Criar espaços estruturados de aprendizagem.

As instalações sanitárias de apoio à sala devem ter em conta as especificidades dos alunos e as limitações que apresentam a nível de mobilidade e autonomia. As dimensões deverão pois permitir a colocação dos recursos materiais necessários à higiene pessoal, nomeadamente a bancada para mudança de fraldas.

A claridade, o brilho, o contraste, o reflexo dos materiais e o ruído devem ser tidos em consideração na construção deste espaço educativo uma vez que afectam os alunos que apresentam limitações acentuadas a nível da visão e audição.

Para levar a bom termo esta iniciativa também se considerou útil a recolha de informação específica junto de centros vocacionados para o atendimento a crianças com Multideficiência ou Surdocegueira Congénita em idade escolar como o MAPADI e o Centro de Paralisia do Porto.

## 4.2.2 Relatório

Nos dias 4 de Fevereiro, 15 e 21 de Maio de 2009 visitámos a escola, de forma a proporcionar o preenchimento de um “Formulário de observação dos espaços escolares”, a partir do qual elaborámos o seguinte relatório:

- **Edifício Escolar: espaço exterior e espaço interior**



Figura 23 – Fachada principal da Escola EB1/JI do Século

O edifício escolar tem dois pisos e está implantado num terreno plano e localizado numa zona habitacional da cidade da Póvoa de Varzim. A entrada/saída da escola faz-se por uma zona ajardinada e de estacionamento que não tem lugar reservado para deficientes. Este local entronca com a rua do Século, de sentido único, que estabelece o acesso de veículos à escola e apresenta sinalização de travessia para peões e lombas junto às passadeiras de peões.

Verifica-se a existência de um percurso acessível a todos os espaços do estabelecimento ao nível do rés-do-chão, permitindo a circulação de pessoas com mobilidade condicionada. O meio envolvente mostra-se igualmente acessível, com rampas e rebaixamento dos passeios entre a via pública e os espaços exteriores e interiores do edifício, ao nível do piso inferior da escola.

O edifício apresenta bom estado de conservação a nível de pintura, pavimento e janelas. A escola encontra-se identificada com a inscrição do nome da Escola na fachada principal e tem vigilância com porteiro e sistema de alarme.

O recreio, em bom estado de conservação, é plano, cimentado e acessível a alunos com dificuldades de mobilidade. Não possui parque infantil, mas tem bancos, tabelas de basquetebol e diversos esquemas de jogos desenhados no chão.

Do lado norte e contíguo ao edifício existe um ringue cimentado pertencente a uma Associação Desportiva local, e que por questões de segurança não é utilizado pelos alunos. O recreio apresenta-se assim, com pouca dimensão para o número de alunos que frequentam a escola. É exígua também a área coberta, para protecção nos dias de chuva, obrigando os alunos nessas circunstâncias a permanecer nas salas durante a hora de recreio.



Figura 24 (*Esq*) Rampa de acesso ao edifício (lado poente) (*Dir*) Área de recreio

O acesso ao interior do edifício faz-se por duas entradas: uma, do lado nascente e outra, do lado poente junto às quais, existe uma pequena área coberta.

Apresenta boa iluminação natural através de grandes janelas e portas de vidro em todos os espaços escolares utilizados por alunos, professores e funcionário

A ligação entre os dois blocos de salas, ao nível do rés-do-chão, faz-se pelo Polivalente e por um pátio interior com passagem recentemente coberta. Este pátio serve assim, de passagem alternativa quando decorrem, no Ginásio, as aulas de Educação Física.



Figura 25 - Passagem coberta (ligação entre os dois pavilhões através do pátio interior)

Verifica-se nesta escola sobrelotação de alunos dada a sua inserção numa zona urbana bastante povoada, condicionando a organização dos tempos lectivos em horário duplo para doze turmas e horário normal para duas turmas do 1º ciclo. Igualmente não possibilita a libertação de espaços escolares para desenvolvimento de actividades de enriquecimento curricular nem assegura a Escola a Tempo Inteiro.

Os alunos que frequentam a “Unidade Especializada para a Educação de Alunos com Multideficiência” e a Sala de Actividades de Jardim de Infância têm horário do regime de funcionamento normal. A diferenciação dos horários (duplo/normal) e o funcionamento do ATL leva a que os alunos cheguem à escola em momentos diferenciados causando alguma perturbação ao normal funcionamento das aulas.

Os gabinetes destinados ao apoio educativo/apoio ao estudo são igualmente em número insuficiente, tendo por vezes os professores de partilhar o mesmo espaço por diferentes grupos de alunos e ao mesmo tempo. Para atenuar estas carências, recorre-se mesmo a outros espaços como a sala dos professores e as áreas de trabalho abertas.



Figura 26- Áreas de trabalho abertas (*Dir*)- andarilho de aluno por falta de espaço não está na sala de aula

As actividades extracurriculares para os alunos que frequentam a escola em regime duplo funcionam fora do espaço escolar.

O ATL funciona em dois turnos, das 8 horas às 18 horas para os alunos do regime de horário duplo nas três áreas abertas.



Figura 27 - (Esq) Escadas de acesso ao piso superior - (Dir) Sala dos professores

O acesso ao piso superior é feito através de escadas que possuem corrimão de um dos lados. As salas de aula do piso superior não são acessíveis a alunos com mobilidade condicionada, isto é, a utilizadores de cadeiras de rodas ou andarilhos. Estes alunos frequentam as salas de aula do rés-do-chão sendo todos os espaços deste piso acessíveis.

- **Conforto**

#### ***Conforto Térmico***

Verifica-se a existência de aquecimento central que funciona a electricidade em todos os espaços escolares, com excepção da cantina, ginásio, corredores, átrios e instalações sanitárias.

#### ***Luminosidade***

Verifica-se a existência de condições apropriadas de luminosidade nos diversos espaços, com iluminação directa conjugada com iluminação artificial, incluindo a iluminação do quadro.

#### ***Condições Acústicas***

As condições acústicas são satisfatórias nos locais de aprendizagem. No ginásio e na cantina devido à sua dimensão e altura ouve-se mais ruído e eco.

## **Mobiliário**

Em certos espaços o mobiliário manifesta desgaste de uso, aspecto degradado e pouco atraente. Na cantina, biblioteca, sala de professores e salas de aula o mobiliário foi substituído. O mesmo mobiliário é adequado aos grupos etários do ensino pré-escolar e do 1º ciclo. Na sala de “Unidade Especializada para a Educação de Alunos com Multideficiência” existem algumas mesas adaptadas para cadeira de rodas.

- **Ambientes de aprendizagem**

### **Biblioteca/ Sala de Ciência Viva**

A biblioteca e a sala de Ciência Viva estão interligadas e resultam da união entre duas salas de aula fechadas. A Biblioteca da Escola aderiu à Rede de Bibliotecas Escolares no ano de 2003 ampliando o seu espaço.

O mobiliário é atraente e adequado à faixa etária do 1º ciclo permitindo uma utilização dinâmica e diversificada.

A Biblioteca/Sala de Ciência Viva possui uma grande variedade de equipamentos audiovisuais para diferentes actividades educativas. Completa-se com livros, material multimédia e materiais didácticos que são utilizados no ensino experimental das ciências e da matemática. O material está devidamente arrumado em estantes abertas e acessíveis aos alunos.



Figura 28 - (Esq) Biblioteca (Dir) Sala de Ciência Viva

## Sala de Actividades do Jardim de Infância



Figura 29 - Sala de Jardim de Infância

A sala de actividades apresenta um ambiente agradável e acolhedor. Os estores de protecção solar controlam a incidência directa da luz solar e os níveis de iluminação. O mobiliário por módulos permite adaptar-se a diversas actividades e organizar espaços diferenciados na sala. As paredes e alguns expositores propiciam a exposição dos trabalhos das crianças e algumas prateleiras estão ao seu alcance.

## Salas de aula



Figura 30 - (*Esq*) Sala de aula (*Dir*) Sala de aula - lugar fixo de uma criança com problemas motores

O espaço livre entre as carteiras não permite a movimentação dos alunos utilizadores de cadeiras de rodas e a utilização da sala por duas turmas (horário de funcionamento duplo) limita a disposição diversificada do mobiliário.

Os alunos com NEE e que necessitam de Tecnologias de Apoio para facilitar o processo de ensino aprendizagem, ocupam um lugar fixo na sala. A Figura 30 mostra que a aluna utiliza um computador individual com impressora, suporte para livros, cadeira adaptada e andarilho que por falta de espaço se encontra fora da sala de aula, na área aberta.

Verifica-se a utilização de Tecnologias de Informação em contexto de sala de aula. Para o efeito todas as salas estão apetrechadas com um computador com ligação à Internet, Os trabalhos dos alunos são expostos nas paredes das salas de aula, nas áreas abertas e nos expositores junto das entradas principais.

### **Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multidificiência e Surdocegueira Congénita**

A sala dispõe de recursos materiais específicos para cada aluno e prescritos pelo médico. A nível de Mobilidade e Posicionamento: standing-frame, cadeiras de rodas, multiposicionadores, rampas e andarilhos.



Figura 31 - Recursos materiais específicos para a mobilidade e posicionamento

A nível de Comunicação: interruptores multi-sensoriais, digitalizadores da fala, soluções informáticas integradas, software de causa e efeito, software didáctico, material audiovisual, “switches” e brinquedos adaptados.

A nível de Higiene Pessoal e Alimentação: bancada para mudança de fraldas, adaptação de sanitários e lavatórios, colheres adaptadas e rebordos para pratos.

A sala dispõe de um computador antigo, que não é compatível com o software existente.



Figura 32 - Unidade de Multideficiência

Verifica-se ainda:

- Falta de espaço na sala que dificulta o desenvolvimento de algumas actividades e a criação de ambientes de aprendizagem diferenciados;
- Ausência de uma arrecadação (arrumos) para guardar os diferentes materiais.

- **Polivalente**

O polivalente encontra-se dividido em 3 áreas distintas: a cantina, o ginásio e a parte central formada por uma arrecadação. Existe uma porta de correr que divide o ginásio da cantina.



Figura 33 - (Esq) Ginásio (Dir) Cantina

## Cantina

O mobiliário da cantina encontra-se em bom estado de conservação. As mesas e as cadeiras são adequadas aos grupos etários das crianças do pré-escolar e do 1º ciclo. Proporcionam ainda a acomodação da cadeira de rodas. Para os alunos com graves dificuldades motoras existem ajudas técnicas para a alimentação: colheres, garfos e rebordos para pratos e copos.

## Ginásio

O Ginásio está equipado com material em bom estado para as aulas de Actividade Física e Desportiva. Possui ainda, instalações complementares: duas casas de banho para uso dos professores e balneários com chuveiros de água fria. O espaço dos balneários está a ser utilizado sobretudo como arrecadação de material diverso e como lavandaria.

O Ginásio é ainda utilizado pelos alunos da Unidade de Multideficiência em actividades de desenvolvimento da motricidade e para a realização das festas escolares.

### • **Instalações sanitárias**

A Escola possuiu duas instalações sanitárias adaptadas aos alunos com problemas de mobilidade, mas não satisfazem inteiramente os requisitos do Decreto-Lei nº163/2006 nomeadamente:

- O espaço disponível para rotação de 360º das cadeiras de rodas;
- O acesso de cadeiras de rodas por ambos os lados da sanita;
- O lavatório numa das casa de banho ter coluna e torneira normal;
- Barras de apoio bilateral rebatíveis na vertical numa das casas de banho.

Na casa de banho destinada aos alunos da Unidade de Multideficiência existe banheira e um cilindro eléctrico para aquecimento de água.



Figura 34 - Instalações sanitárias adaptadas para alunos da unidade de multideficiência

As instalações sanitárias da Figura 35 são utilizadas pelas crianças da sala de Jardim de Infância por não se verificar a existência de casas de banho adaptadas a esta faixa etária.



Figura 35 – Instalações sanitárias adaptadas

À descrição e análise que vimos fazendo, em separado, da escola EB1/JI de Aguçadoura e da escola EB1/JI do Século, acrescentámos por último, um quadro comparativo de ambas as escolas permitindo uma visão geral e articulada do nosso estudo.

Tabela 16 - Condições físicas e funcionais dos espaços

<i>Dimensões de análise</i>		<i>Escola de Aguçadoura</i>	<i>Escola do Século</i>
Acessibilidade aos espaços escolares		adequada	adequada parcialmente
Mobilidade nos espaços escolares		adequada	adequada parcialmente
Escadas com corrimãos laterais		adequada parcialmente	adequada parcialmente
Instalações sanitárias adaptadas a alunos com mobilidade condicionada		adequada parcialmente	adequada parcialmente
Balneários adaptados a alunos com mobilidade condicionada		adequados	não se verifica
Instalações sanitárias adaptadas ao grupo etário do jardim de infância e do 1º ciclo		adequadas	adequadas parcialmente
Conforto ambiental	Luminosidade	adequada parcialmente	adequada
	Acústica	adequada parcialmente	adequada parcialmente
	Temperatura	adequada parcialmente	adequada parcialmente
Mobiliário		adequado	adequado parcialmente
Adequação e utilização de material de apoio ao posicionamento		não se aplica	adequado
Material didáctico específico		adequado	adequado
Espaço exterior/recreio		adequado	adequado parcialmente

A acessibilidade e a mobilidade em todos os espaços escolares estão asseguradas na escola EB1/JI de Aguçadoura. Na Escola EB1/JI do Século, a acessibilidade está assegurada apenas nos espaços situados no rés-do-chão e a mobilidade nas salas de aula está condicionada, devido às dimensões das mesmas. As escadas nas duas escolas apresentam corrimãos apenas de um dos lados.

Nas duas escolas existem instalações sanitárias adaptadas para alunos com deficiência, sem no entanto, cumprirem totalmente as normas técnicas do Decreto-Lei 163/2006, mas vão dando a resposta necessária e possível aos alunos com problemas de mobilidade. As instalações sanitárias na Escola EB1/JI do Século não se encontram dimensionadas para alunos da faixa etária do jardim de infância.

Em relação aos níveis de conforto ambiental tais como, temperatura, qualidade do ar, conforto acústico, luminosidade e cor, anotámos os seguintes pontos:

- No interior dos edifícios o conforto térmico é assegurado, no Inverno, com aquecimento central em toda a Escola EB1/JI de Aguçadoura e na Escola EB1/JI do Século somente nas salas de aula e “áreas abertas”. Na Escola EB1/JI de Aguçadoura surge sobreaquecimento nas salas de aula do 1º ciclo, nos dias com muito sol, provocado pela clarabóia que não tem estores de protecção.
- A renovação do ar faz-se através das janelas e constitui um indispensável corrector das condições ambientais.
- O conforto visual está garantido em todos os espaços de aprendizagem, graças à existência de iluminação natural, conjugada com iluminação artificial. Por vezes, na escola EB1/JI de Aguçadoura a incidência dos raios solares, através da clarabóia, prejudica a boa visibilidade do quadro. As cores dos espaços interiores e de circulação são em tons claros em ambas as escolas.
- Em relação ao conforto acústico não constatámos fontes exteriores de ruído a perturbar o normal funcionamento das escolas, pelo que concluímos que esse parâmetro foi considerado aquando da localização das mesmas.

Face à circunstância de na Escola EB1/JI do Século não ser praticado um horário único e uniforme para todos os alunos, surgem tempos de barulho causados por alunos do ATL, da sala do jardim de infância e de duas turmas do 1º ciclo a funcionar em regime normal. Verificámos ainda, ruído junto às salas de aula “áreas abertas”, onde funcionam actividades de ATL e apoios educativos. Faz pois, todo o sentido a recomendação do Ministério da Educação de que “o edifício escolar e os seus elementos de

compartimentação devem ser concebidos e dimensionados de forma a que a transmissão sonora entre os locais interiores, em condições normais de utilização, não perturbe as actividades que neles se realizem. Todos os espaços de ensino, a sala de alunos, o refeitório e o átrio principal, devem ser dotados, pelo menos no tecto, com revestimento de absorção acústica. Na escolha dos elementos construtivos e decorativos devem privilegiar-se os que oferecem absorção acústica apropriada”.<sup>37</sup>

Os problemas acústicos sentidos em alguns espaços escolares como o refeitório e o ginásio constituem barreiras ambientais para os alunos com dificuldades auditivas.

O mobiliário escolar das duas escolas, apesar do uso na EB1/JI do Século, está adequado no que diz respeito a factores como a resistência, o conforto e a ergonomia.

Finalmente, também se verifica contraste entre a área reduzida de recreio e sem zonas cobertas na EB1/JI do Século, e a área grande de recreio com zonas cobertas na EB1/JI de Aguçadoura. Os referidos espaços são acessíveis a pessoas com mobilidade condicionada.

Concluimos, deste modo, que a escola EB1/JI de Aguçadoura está melhor preparada do que a Escola EB1/JI do Século a nível de adequação dos espaços /equipamentos para receber todos os alunos do pré-escolar e do 1º ciclo, nomeadamente aqueles que apresentem necessidades educativas especiais.

---

<sup>37</sup> “Alguns Referenciais Técnicos para a Construção/ Ampliação/Requalificação de Escolas na Perspectiva de Centro Escolar” <http://www.centroescolar.min-edu.pt/np4/programa> obtido em 25.08.09

## 5 Conclusão

As escolas objecto da nossa análise concebem o espaço escolar como espaço de práticas educativas e sociais tendo em conta os interesses e as necessidades peculiares de cada aluno em concreto, como ficou claro nos contactos estabelecidos.

Uma escola inclusiva respeita e valoriza todos os alunos com as suas características próprias individuais e modifica-se para garantir que esses mesmos alunos tenham os seus direitos respeitados, desempenhando o seu verdadeiro papel social. Uma escola inclusiva é um espaço de convivência da diversidade, e das singularidades de cada educando, seja ele possuidor de deficiência ou não.

Rodrigues (2006)<sup>38</sup> afirma: “a perspectiva da escola inclusiva é oposta à da escola tradicional e integrativa ao promover uma escola de sucesso para todos, ao encarar os alunos como todos diferentes e necessitados de uma pedagogia diferenciada e cumprindo o direito à plena participação de todos os alunos na escola regular”.

Como afirmámos no segundo capítulo o conceito de inclusão vem substituir o de integração onde a pessoa com deficiência ou disfunção tinha que se moldar ao existente. Pelo contrário, na inclusão são as estruturas que se moldam aos indivíduos respeitando a sua individualidade. A inclusão não se limita a inserir o aluno numa classe regular, é necessário garantir o apoio de profissionais e auxiliares especialmente formados, proporcionando-lhes os meios que possibilitam o seu pleno desenvolvimento junto aos outros colegas.

Entre esses meios está a distribuição e aproveitamento dos espaços escolares propiciando como que um diálogo entre a arquitectura e a pedagogia assente numa

---

<sup>38</sup> “Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva : [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_47.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_47.pdf) obtido em 20.10.09

concepção de escola que Olga Pombo<sup>39</sup> apresenta em “Notas sobre a arquitectura escolar”:

*“A escola deve ser um prolongamento da casa familiar, os espaços de ensino devem ser agradáveis. A vigilância deve ceder lugar à autodisciplina. Novos princípios que vão estar na base de novas formas arquitecturais. Os longos corredores diminuem de tamanho ou desaparecem, os espaços de trabalho articulam-se com espaços de lazer, os espaços de recreio tornam-se mais soltos. O recreio, o pátio tendem a constituir-se como espaços de repouso e locais de encontro dos alunos. As salas de aula distribuem-se em blocos articulados por pátios e jardins e, dentro da sala de aula, os alunos devem poder contornar os professores, trabalhar em pequenos grupos. As antigas carteiras cedem lugar às mesas móveis. Ao lado dos ginásios, surgem as salas polivalentes que servem para reuniões, para teatro e música, para bailes e festas. No limite, a escola procura ser um lugar, não tanto de trabalho mas de jogo, de alegria. A escola deve abrir-se para a natureza, plantar árvores, flores que os alunos ajudarão a plantar, relva que os alunos se habituarão a respeitar. Todo o gigantismo deve ser eliminado. O aluno deve ser respeitado na sua individualidade e não reduzido à categoria de um número”.*

A distribuição e aproveitamento dos espaços escolares torna necessária a coordenação e aceitação de certos pontos base, a começar desde logo, no interior da própria escola. Há, também, outros níveis de coordenação para resolver os problemas da distribuição e aproveitamento do espaço nas escolas EB1/JI de Aguçadoura e EB1/JI do Século que evidenciam alguns indicadores de escolas inclusivas:

1- Num primeiro nível, reconhecemos a responsabilidade da Câmara Municipal, das estruturas do Ministério da Educação como a Direcção Regional de Educação do Norte (DREN) em relação às construções escolares, ao mobiliário, aos materiais didácticos e às tecnologias de apoio.

As Escolas analisadas integram a rede escolar do 1º ciclo e a Câmara Municipal da Póvoa de Varzim é responsável pelas obras de manutenção ou requalificação dos equipamentos escolares deste grau de ensino.

Nas entrevistas realizadas, as coordenadoras deram conta da articulação existente entre os técnicos dos Serviços de Arquitectura da Câmara Municipal da Póvoa de Varzim e os professores na adaptação dos espaços existentes a outras funções educativas, na criação das “Unidades Especializadas” e na adaptação de casas de banho.

---

39 Notas sobre a arquitectura escolar: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/lugares/arq.html>, obtido em 20.09.09

Com efeito, Falcato (2008, p.10) em questões gerais sobre o projecto de escolas inclusivas afirma: “Seria útil, de acordo com a metodologia de projecto inclusivo, o envolvimento da comunidade escolar. Quem melhor que os utilizadores para informar os projectistas das suas necessidades especialmente aqueles que se designam como os “critical users”. Ao envolver e tomar em consideração as necessidades daqueles que têm mais dificuldades de interacção, física, sensorial ou intelectual, a adequação do projecto às necessidades de todos será mais provável, pois estaremos a baixar as exigências que o meio edificado impõe na sua utilização”.

A criação das “Unidades Especializadas” possibilitou o desenvolvimento de respostas específicas diferenciadas e orientadas para alunos com NEE graves e resultou da proposta da Direcção do Agrupamento de Escolas e da autorização da Direcção Regional de Educação do Norte. Também a aquisição de mobiliário, material didáctico específico e tecnologias de apoio tiveram o financiamento e o apoio destas entidades.

Permanecem, no entanto, problemas e necessidades pontuais na escola EB1/JI do Século, dado os obstáculos no acesso a todos os espaços escolares, bem como a falta de equipamentos adaptados e de espaços suficientes, cuja resolução compete à administração central ou local.

2- Num segundo nível, constatámos a competência do agrupamento de escolas para estabelecer critérios de actuação na distribuição e finalidades dos espaços de toda a escola, critérios que facilitavam o trabalho e acção de todos os docentes, dos professores de apoio educativo e de educação especial. Na organização e distribuição do espaço escolar nas escolas por nós analisadas, verifica-se:

- A EB1/JI do Século não está dimensionada para o número de alunos que a frequenta. O seu funcionamento em regime duplo devido à sobrelotação – 8 salas disponíveis para 14 turmas do 1º ciclo – não se coaduna com os princípios orientadores de uma “Escola a Tempo Inteiro” para todos os alunos. Verifica-se ainda uma ocupação contínua de todos os espaços e nem sempre respeitando as funções para que foram criados: a sala dos professores e as áreas abertas contíguas às salas de aula são usadas para actividades de apoio ao estudo, apoio educativo e actividades de ocupação de tempos livres (ATL). Também a falta de espaço obriga algumas actividades extracurriculares a serem desenvolvidas fora da escola. Para contornar as barreiras arquitectónicas que impedem

os alunos utilizadores de cadeira de rodas ou andarilhos de aceder ao piso superior, as salas do rés-do-chão foram destinadas às turmas onde esses alunos estão incluídos.

Dada a inexistência de áreas cobertas no recinto do recreio, os alunos são obrigados a permanecer, nos dias de chuva, na sala de aula. Em consequência o ruído, a falta de arejamento e a permanência durante cinco horas no mesmo espaço ocasiona fadiga e perturba de alguma forma o rendimento escolar.

- Na escola EB1/JI de Aguçadoura não se verificam situações idênticas porque está dimensionada para o número de alunos aí matriculados. Funciona em regime normal permitindo a todos os alunos a “Escola a Tempo Inteiro” com almoço e actividades extracurriculares no edifício escolar. A zona exterior destinada ao recreio é constituída por áreas cobertas e descobertas permitindo o contacto com a natureza e o convívio entre toda a população escolar.

3- Num terceiro nível, verificámos a liberdade de que gozavam os professores da turma na distribuição e disposição dos diferentes elementos no espaço da sala de aula consoante as necessidades dos alunos e as metodologias activas utilizadas.

O autor a que vimos fazendo referência, Falcato (2008, p. 11) constata: “As condições de acessibilidade e uso do edifício alteram-se de ano para ano consoante a população escolar que recebe, bem como durante o ano lectivo pode haver alterações das capacidades de um aluno específico. Assim recomendam-se soluções que prevejam o máximo de adaptabilidade (capacidade para se promoverem alterações estruturais) e flexibilidade (possibilidade alteração de áreas facilmente equipadas e arranjadas para diferentes usos) dos espaços e da sua utilização.”

No âmbito deste terceiro nível constatámos:

- Na Escola EB1/JI do Século, existem alguns condicionamentos à disposição das salas de aula do ensino regular, por serem ocupadas por duas turmas (turno da manhã e turno da tarde) e a área ser reduzida. A mobilidade dentro da sala de aula, sobretudo para alunos que utilizam cadeiras de rodas ou andarilhos constitui um problema. O espaço, não sendo amplo, dificulta a conveniente disposição das mesas, de forma a possibilitar a entrada e saída desses alunos da sala e a movimentação dentro da mesma. Assim, a sua mobilidade implica, por vezes, arrastar mesas e cadeiras evidenciando, ainda que involuntariamente, o facto de o aluno com necessidades educativas especiais não se poder mover pelos seus próprios meios. Também por isso, os alunos com problemas

motores que utilizam computador fixo e outro material tecnológico permanecem por regra no mesmo lugar

- Na Escola EB1/JI de Aguçadoura estes constrangimentos não se verificam. As salas de aula são amplas e permitem uma disposição diversificada das carteiras e de outros elementos da sala.

Os alunos com cadeiras de rodas circulam livremente e existe contraste cromático entre o chão, as paredes e o mobiliário o que facilita a orientação dos alunos com problemas visuais.

A disposição do espaço é essencial para a criação de um ambiente de aprendizagem eficiente para todos os alunos. Nem sempre tal princípio foi considerado, pelo que muitos edifícios foram projectados para uma população escolar onde não se incluíam alunos portadores de deficiência. Por isso, torna-se evidente a contradição entre alguns edifícios escolares e a intenção de promover a educação inclusiva de crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

A evolução recente das medidas adoptadas em favor destes alunos tem implicações profundas na concepção de equipamentos educativos na perspectiva do Projecto Inclusivo. Entendemos por Projecto Inclusivo o processo de concepção de produtos e de espaços utilizáveis pelo maior número possível de pessoas independentemente das suas capacidades motoras, sensoriais e necessidades específicas daí decorrentes.

Nas escolas EB1/JI do Século e EB1/JI de Aguçadoura verificou-se a integração dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente nas turmas do ensino regular. Alguns desses alunos frequentam a turma do ensino regular a tempo inteiro onde recebem os apoios que necessitam em contexto de sala de aula. Para Porter (1997) a prática torna-se mais inclusiva através da prestação do apoio na turma regular. Giangreco e Putnam citados por Rodrigues (2007) defendem uma estreita colaboração entre profissionais, nomeadamente o professor da turma e o de apoio educativo, no sentido de facilitar o processo de participação, flexibilização curricular e prática pedagógica.

No entanto, os desafios colocados pela prestação de serviços destinados aos alunos com necessidades educativas especiais muito severas determinaram a instalação de duas unidades especializadas de apoio à inclusão:

- Uma Unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita na Escola EB1/JI do Século;

- Uma Unidade de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo na Escola EB1/JI de Aguçadoura.

Tal procedimento segue a Declaração de Salamanca (p.12) que afirma:

*“Nas escolas inclusivas os alunos com NEE devem receber o apoio suplementar de que precisam para assegurar uma educação eficaz. (...) A colocação de crianças em escolas especiais – ou em aulas ou secções especiais dentro de uma escola, de forma permanente - deve considerar-se como medida excepcional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança deficiente ou das restantes crianças”.*

A Unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita destina-se a promover o acesso ao currículo e respectivo desenvolvimento de crianças e jovens com multideficiência e com surdocegueira congénita, bem como apoiar a sua participação activa em actividades desenvolvidas com os seus pares do ensino regular.

O processo educativo dos alunos com multideficiência exige alterações ao nível do currículo, das estratégias, dos recursos que nem sempre são possíveis de concretizar na sala de aula do ensino regular. Neste sentido Correia (2008, p.14) afirma: “Quando se pretende estabelecer o que é melhor para um aluno com NEE não se deve menosprezar a existência de um conjunto de opções que, caso seja absolutamente necessário, passe pela prestação de apoios especializados fora da classe regular”.

Na Escola EB1/JI do Século a unidade de apoio especializada em multideficiência está num local estratégico dentro do edifício, com acesso fácil aos espaços comuns e ao recreio, sendo também aproveitada como recurso educativo e espaço de aprendizagem para todos os alunos da escola Segundo Ladeira & Amaral (1999) “a sala /unidade específica” deve também ter como objectivo planificar programas, para incentivar actividades conjuntas com os restantes alunos em todos os espaços da escola, funcionando também como oferta para todos os alunos.

Os alunos com problemáticas ligadas à multideficiência pertencem a turmas do ensino regular, realizando com os pares actividades a nível de comunicação e socialização nas salas de aula que se situam no piso rés-do-chão. Devido a barreiras arquitectónicas os alunos estão limitados no acesso às salas do ensino regular que se situam no piso

superior. A escola ultrapassou esta situação programando a realização regular de actividades na biblioteca e na unidade especializada com as turmas de referência dos alunos.

Verificámos que a unidade de apoio especializada dispõe recursos materiais específicos para a mobilidade e posicionamento, para a comunicação e para a higiene pessoal e alimentação.

A incorporação de tecnologias de apoio à aprendizagem e à comunicação em contexto escolar, assim como o mobiliário adaptado e as ajudas para o posicionamento, faz-se a partir de prescrição médica resultante da avaliação dos técnicos de saúde e de reabilitação. Efectivamente, a avaliação dos técnicos é fundamental na escolha do tipo de tecnologia mais apropriado a cada caso, nas formas de acesso ao computador, nos sistemas aumentativos ou alternativos de comunicação, na adaptação do mobiliário e do material escolar e no posicionamento do aluno.

A dimensão da sala destinada à Unidade de Multideficiência não sendo ampla condiciona, de certa forma, a estruturação dos ambientes de aprendizagem e a criação de espaços individualizados.

A Unidade de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo constitui um recurso pedagógico especializado cujo objectivo principal é aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares adequadas às crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo.

Verifica-se na Escola EB1/JI de Aguçadoura que o espaço formado por pequenas salas e gabinetes interligados, destinado à unidade especializada é adequado ao ensino estruturado que é um dos aspectos mais importantes da metodologia TEACCH.

Verifica-se a existência de material didáctico específico, de tecnologias de apoio, de software de comunicação aumentativa/alternativa e outros materiais relevantes para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos.

As instalações sanitárias de apoio à “Unidade de Ensino Estruturado” são sentidas como barreiras físicas pelos utilizadores, uma vez que não são em número suficiente, nem as torneiras estão adaptadas de acordo com o Decreto-Lei 163/2006. Estes factores ambientais dificultam, de alguma maneira, o desenvolvimento da autonomia destes alunos.

A inclusão dos alunos com espectro do autismo passa por pertencerem a turmas do ensino regular desenvolvendo com os colegas na turma actividades a nível de comunicação e socialização, actividades extracurriculares, participação em festas, visitas de estudo e convívio com toda a comunidade educativa nos períodos do almoço e de recreio.

Nas duas escolas constatou-se através das entrevistas, que a comunidade escolar (alunos, pais, auxiliares da acção educativa, professores) mostra uma atitude de aceitação de todos os alunos com NEE, incluindo os casos mais complexos, resultado da preparação do processo de escolarização destes alunos e que consistiu:

- Na organização dos espaços escolares;
- Na adequação dos equipamentos e materiais de apoio;
- Na formação dos professores de educação especial em metodologia TEACCH/avaliação e intervenção em Multideficiência;
- Na preparação dos professores do ensino regular para receber alunos com NEE;
- Na preparação dos colegas da turma;
- Nas respostas educativas diferenciadas (inclusão a tempo inteiro na turma do ensino regular com apoios no contexto turma ou inclusão parcial na turma do ensino regular para alunos com NEE muito severas).

Podemos constatar que as escolas observadas se prepararam a nível de organização dos espaços, funcionamento, recursos materiais, recursos humanos, transporte, para que os alunos com NEE graves tivessem acesso e direito a serem educados no meio menos restritivo possível, que é a escola regular, e sempre que possível desenvolverem actividades conjuntamente com os colegas da sala de aula do ensino regular. Estas escolas concentram alunos provenientes do concelho da Póvoa de Varzim e de Vila do Conde que apresentam, segundo Simeonsson citado por Bairrão Ruivo (1998), problemáticas de alta intensidade e baixa frequência e que exigem recursos humanos e materiais altamente especializados e de difícil generalização. Num passado não muito distante, a resposta educativa para estes alunos não era dada na escola do ensino regular mas em instituições de educação especial.

Com esta “organização diferenciada da aprendizagem” Rodrigues (2007 p.174) conclui que “a Escola Regular oferece às famílias os mesmos serviços que são proporcionados pela Escola Especial, tornando-se a primeira numa verdadeira concorrente do ensino

segregado. Pois além de proporcionar os mesmos recursos tanto humanos como materiais, ainda oferece ambientes de interação mais ricos e diversificados”.

Para nós não é aceitável instalar espaços destinados a alunos com NEE numa secção isolada do edifício escolar ou num edifício separado, em que os contactos e o envolvimento social com a população escolar fossem difíceis de promover. Todos os alunos devem poder entrar no edifício escolar pela porta principal, aceder a todos os espaços e participar na sua educação de uma maneira inclusiva. Foi esta a realidade que pudemos observar nas duas escolas visitadas.

Constatámos também, mais na escola EB1/JI de Aguçadoura do que na escola EB1/JI do Século, que a disposição e a qualidade de concepção do edifício trazem uma certa flexibilidade à escola e condições mais adequadas para a permanência dos alunos. A escola deve oferecer a cada um dos seus utentes a oportunidade de participar nas actividades que propõe e utilizar os seus recursos de forma directa, imediata e autónoma.

O espaço exterior da escola deve ser objecto de estudo cuidado de forma a permitir que as crianças o possam utilizar livremente e em segurança. Deve cuidar-se da qualidade paisagística de todo o conjunto de forma a que o seu agradável enquadramento contribua para o desenvolvimento da sensibilidade dos alunos. O recreio exterior deve ser constituído por diversas zonas interligadas que possibilitem actividades distintas e simultâneas considerando-se indispensáveis:

Recreio coberto, recreio livre, área de espaço de aventura ou polidesportivo, zonas ajardinadas e de horta pedagógica<sup>40</sup>.

Nas escolas estudadas verifica-se:

- Na Escola EB1/JI de Aguçadoura o espaço exterior/recreio contempla todas estas características. O pavimento apresenta texturas e cores diferentes devido aos materiais utilizados facilitando a orientação das pessoas com problemas visuais.
- Na Escola do Século o espaço exterior/recreio tem pouca dimensão e não apresenta área coberta que permita abrigar os alunos em dias de chuva. No pavimento existem marcação de jogos.

As duas escolas aproximam-se da perspectiva de centro escolar por apresentarem os seguintes espaços caracterizados por índices de qualidade funcional e conforto.

---

<sup>40</sup> Centro Escolar: <http://www.centroescolar.min-edu.pt/np4/programa> Obtido em 29.06.2009

- a) **Espaços de ensino e de apoio** (salas de aula, biblioteca, polivalente/refeitório, gabinete de trabalho de professores/educadores, gabinetes de atendimento)
- b) **Espaços sociais** (sala de professores, átrios e circulações)
- c) **Espaços de apoio geral** (cozinha e anexos, sanitários do pessoal não docente, instalações sanitárias de alunos, instalações sanitárias de adultos, instalação sanitária de deficientes, arrecadação de material didático, arrecadação geral, arrumo de materiais de limpeza).

A Escola EB1/JI de Aguçadoura apresenta melhores condições da perspectiva de centro escolar que a Escola do Século por apresentar:

- Regime de funcionamento normal para o 1º ciclo;
- Instalações escolares utilizadas regularmente pela comunidade e espaços circundantes organizados e apetrechados com equipamento lúdico-desportivo a utilizar pela comunidade;
- Acessibilidades a todos os espaços escolares.

Nas escolas estudadas verificámos a existência de indicadores de práticas inclusivas, nomeadamente na acessibilidade curricular através de adequações curriculares e currículos específicos individuais, no recurso às tecnologias de apoio e na comodidade das infra-estruturas físicas.

A nossa observação permitiu ainda concluir que as escolas EB1/JI de Aguçadoura e EB1/JI do Século tomaram algumas medidas conducentes à aplicação da lei portuguesa sobre a acessibilidade (Decreto-Lei 163/2006) nos pontos mais críticos do espaço escolar.

Com efeito, uma escola acessível deve dispor de uma rede de espaços acessíveis. Esta rede deve ser constituída por um percurso acessível ligando o perímetro exterior a todos os outros espaços do interior da escola. O percurso deve ser contínuo, regular e corresponder às principais vias de circulação do estabelecimento.

Seguimos um itinerário dos espaços acessíveis nas duas escolas, do qual resultou o seguinte roteiro:

- a) Uma zona de estacionamento sem lugares reservados a deficientes e junto da entrada principal;
- b) A entrada principal e átrio;
- c) A ligação a pelo menos três salas de aula no piso térreo;
- d) Os espaços que contêm recursos colocados à disposição das crianças/alunos;

- e) O ginásio, compreendendo os espaços complementares como os balneários e instalações sanitárias;
- f) A cantina;
- g) O gabinete de coordenação/ sala de professores;
- h) O espaço exterior/ recreio.

Verificámos que os projectos de arquitectura dos dois edifícios escolares permitiram adaptações e flexibilidade dos espaços para que os mesmos passassem a cumprir funções diferentes, sem acarretar alterações de fundo na sua estrutura:

- a) Modificações nos edifícios: aumentar salas, retirar/colocar paredes divisórias, colocar rampas de acesso (escola do Século);
- b) Instalação de elementos fixos como por exemplo barras de apoio ( escola do Século);
- c) Instalação de mobiliário adequado;
- d) Modificação do funcionamento das salas de aula para outras actividades/funções

Estas adaptações destinam-se a beneficiar o conjunto de utentes da escola, na medida em que a acessibilidade torna os estabelecimentos mais funcionais, mais seguros e confortáveis.

Estas medidas a favor da acessibilidade permitem a escolarização dum número crescente de crianças portadoras de deficiência, contribuindo para sua melhor e plena integração.

A variedade de situações pessoais que constitui o tecido social deve ser aceite pela escola e tal implica a rejeição de qualquer exclusão, nomeadamente dos elementos que, por qualquer circunstância se encontram mais limitados nas suas possibilidades e capacidades humanas.

Não basta, porém, o cumprimento da legislação e das orientações educativas, o que se verificou em ambas as escolas, para promover uma verdadeira inclusão. Esta passa também, por uma abordagem mais fina dos contextos físicos e funcionais dos edifícios e neste campo constatámos que na EB1/JI do Século a inclusão não é tão completa ou plena como na EB1/JI de Aguçadoura

Nenhum edifício escolar será completo e adequado se, por qualquer razão, provocar alguma exclusão e não contemplar o valor essencial da diversidade. Concluímos que os edifícios escolares EB1/JI de Aguçadoura e EB1/JI do Século se afirmam, por si mesmos, como factores educativos e a memória que deles fica em cada geração deve constituir uma imagem rica de alegrias, de entusiasmos, de valores e de inclusão.

## 6 Bibliografia

- Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (1997). *Caminhos Para As Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional - Ministério da Educação.
- Bairrão, J., Pereira, F., Felgueira, I., & Vilhena, C. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Benito, A. E. (2000). *Tiempos Y espacios para la escuela- Ensayos históricos*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carrapa, D. (9 de Abril de 2008). Obtido em 15 de Fevereiro de 2009, de Uma Escola para o Século XXI: [http://abarrigadeumarquitecto.blogspot.com/2008\\_04\\_01\\_archive.html](http://abarrigadeumarquitecto.blogspot.com/2008_04_01_archive.html)
- Coelho, C. M., & Ferreira, A. B. (2008). Um modelo passado, um modelo futuro para a educação básica em Portugal. *VII Congresso Luso-Brasileiro da História da Educação*. Porto.
- Conselho Nacional de Educação. (1999). *Parecer nº 3/99 (DL, 17 de Fevereiro) Crianças e alunos com necessidades educativas especiais*. Lisboa.
- Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais - Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. M. (9 de 1996). A Escola inclusiva: do conceito à prática. *Inovação*, pp. 157-163.
- Costa, A. M. (1999). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Croft, V. (2001). *Arquitectura e humanismo. O papel do arquitecto hoje em Portugal*. Lisboa: Terramar.
- Falcato, J. (2008). Princípios e recomendações gerais. In P. Escolar, *Manual de projecto para a acessibilidade nas escolas*. Lisboa: Parque Escolar.
- Falcato, J., & Bispo, R. (2006). *Design inclusivo acessibilidade e usabilidade em produtos, serviços e ambientes*. Lisboa: Centro Português de Design.
- FEEI. (2007). *Contributo para o debate sobre a legislação de Educação Especial*. Cruz Quebrada.
- Ferreira, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação Especial - Uma História de Separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Jiménez, R. B. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Jordan, R. (2000). *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ladeira, F., & Amaral, I. (1999). *Alunos com multideficiência nas escolas de ensino regular*. Lisboa: Departamento de Educação Básica - Ministério da Educação.
- Lopes, J. (1997). *Tristes Escolas - Práticas culturais estudantis no espaço urbano*. Porto: Afrontamento.
- Lopes, M. C. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM.
- Manique, C. (2002). *Escolas Belas ou Espaços Sãos?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ministério da Educação. (2008). *Alunos com multideficiência com surdocegueira congénita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2007). *Educação Especial - Declaração de Lisboa*. Lisboa: [www.oei.es/EEspecial\\_declaracao\\_lisboa.pdf](http://www.oei.es/EEspecial_declaracao_lisboa.pdf).
- Ministério da Educação. (2008). *Educação Especial Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular . Direcção de Serviços da Educação e do Apoio Sócio- Educativo.

- Ministério da Educação. (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo - normas orientadores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2005). *Unidades Especializadas em Multideficiência*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: Da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 139-149.
- Pacheco, J. (s.d.). Obtido em 2 de Maio de 2009, de <http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/document/P3.pdf>
- Palomino, A. S., & González, J. A. (2002). *Educación Especial - Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Ediciones Pirâmide.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, L. L., Ferreira, A. M., Trindade, A. R., Rodrigues, D., Colôa, J., Nogueira, J. H., et al. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (8 de 2006). Da Integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 63-83.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (20 (2) de 2007). Procurando indicadores de educação inclusiva : as praticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 105-149.
- Sanoff, H. (2001). *School building assessment methods*. NCEF.
- Santos, B. R. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Saramago, A. R., Gonçalves, A., Nunes, C., Duarte, F., & Amaral, I. (2004). *Avaliação e Intervenção em Multideficiência*. Lisboa: Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
- Simões, J. F., & Bispo, R. (2006). *Design Inclusivo - Acessibilidade e Usabilidade em Produtos, Serviços e Ambientes*. Lisboa: Centro Português de Design.
- Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* Lisboa: Texto Editores.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento de acção*. Salamanca.

Vários. (1991). *IV Encontro Nacional de Educação Especial*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.



## **Anexos**

### **Anexo I**

UNIVERSIDADE PORTUCALENSE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nome da Escola:

Datas de Observação:

### **CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA**

#### **1. Identificação da escola / Agrupamento**

Agrupamento Vertical de Escolas:

Escola EB1 / JI:

Ano de construção:

#### Níveis de Ensino

Pré- escolar -

Número de Turmas -

1º ciclo -

Número de Turmas -

#### **2. Alunos :**

Nº total de alunos da escola:

Nº de alunos com NEE de carácter permanente -

#### **3. Pessoal Docente / Auxiliares da Acção Educativa**

Professores do Ensino Regular	Professores de Educação Especial	Professores de Apoio Educativo	Educadoras de Infância	Auxiliares da Acção Educativa

**4. Regime de Funcionamento:** Normal Duplo -

**5. Actividades extracurriculares desenvolvidas:**

- No edifício escolar-
- Fora do edifício escolar -

**6. Sala de Recursos:**

<i>Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com espectro do autismo (UEEA)</i>	<i>Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita</i>
Ano de abertura -	Ano de abertura
Razões da criação:	Razões da criação

Observações:

**7. Escola e Comunidade**

- 7.1. Instalações escolares utilizadas pela comunidade:
- 7.2. Actividades desenvolvidas pela comunidade nos espaços escolares:
- 7.3. Espaços escolares ocupados:

**8- Obras de ampliação dos espaços escolares/ edifício escolar:**

8.1 - Espaços criados/ a criar destinam-se:

8.2 - Articulação entre os autores do projecto e os professores da escola na redefinição dos novos espaços:

Observação:

## Anexo II

UNIVERSIDADE PORTUCALENSE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nome da Escola :

Datas de Observação:

### FORMULÁRIO DE OBSERVAÇÃO DOS ESPAÇOS ESCOLARES

<b>Caracterização do Edifício Escolar</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
1. A escola situa-se : na cidade		
na aldeia		
2. A escola tem mais que um piso		
3. Edifício com projecto P3		
4. Edifício com projecto próprio		
5. Aspecto exterior do edifício: - - Bom estado de conservação/ limpo - Sinais de degradação/grafittis		
6. Meio envolvente: - Saída da escola directamente para rua movimentada - Percurso acessível entre a escola e a via pública (rampas, passeios rebaixados) - Sinalização do edifício escolar		
7. Enquadramento: - Aglomerado habitacional - Zona ajardinada - Zona escolar		
8. Entrada principal do edifício escolar facilmente perceptível para alunos e visitantes		
9. Identificação da Escola		
Observações:		
<b>Organização do espaço escolar</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
10. Vigilância (porteiro) na entrada do edifício e nas áreas escolares exteriores		
11. Iluminação natural através de janelas nos espaços escolares utilizados por alunos, professores e funcionários:		
- Salas de aula		
- Cantina		
- Cozinha		
- Ginásio		
- Sala de professores		
- Sala de recursos		

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gabinetes de apoio educativo</li> <li>- Biblioteca</li> <li>- Gabinete de coordenação</li> <li>- Instalações sanitárias</li> <li>- Corredores</li> </ul>		
12. Número de salas suficientes ao funcionamento da escola em regime normal		
13. Espaços específicos (gabinetes) para apoio educativo		
14. Controle do nível de ruído externo (carros, recreio...)		
15. Ligação coberta entre as áreas interior e exterior do edifício escolar		
16. Áreas exteriores amplas e acessíveis a alunos com NEE		
17. Rampas cobertas com acesso apropriado em: nivelamento, largura e pavimentação adequadas		
18. O acesso ao piso superior é feito através: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escadas</li> <li>- Meios mecânicos (elevador)</li> </ul>		
19. As escadas apresentam corrimãos de ambos os lados e extremidades boleadas		
20. Os corredores e portas interiores têm espaço suficiente para o aluno com cadeira de rodas se movimentar sozinho		
21. Os alunos com cadeiras de rodas podem circular sem grandes constrangimentos pela: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sala de aula</li> <li>- Biblioteca</li> <li>- Cantina</li> <li>- Polivalente</li> <li>- Sala de Recursos</li> <li>- Por todos os espaços escolares</li> </ul>		
22. A escola tem instalações sanitárias adaptadas a alunos com problemas de mobilidade : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Permitem o acesso em cadeira de rodas, por ambos os lados da sanita</li> <li>- Têm barras de apoio bilateral rebatíveis na vertical</li> <li>- Têm portas de correr ou abrir para o exterior</li> <li>- A altura do lavatório é a adequada</li> <li>- As torneiras são do tipo hospitalar ou de pastilha</li> </ul>		
23. A escola tem instalações sanitárias adaptadas à faixa etária das crianças de jardim de infância		
Observações:		
<b>Conforto do espaço escolar</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
24. Existência de conforto térmico (aquecimento): <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nos locais de aprendizagem</li> <li>- Nos locais de convívio dos professores</li> <li>- Na cantina</li> <li>- Na biblioteca</li> </ul>		

- Nos corredores - Em toda a escola		
25. Luminosidade apropriada (iluminação directa conjugada com iluminação indirecta )nos diversos espaços escolares		
26. Condições acústicas satisfatórias : - Nas salas de aula - No ginásio - Na cantina - Na sala de recursos		
27. Mobiliário : - Bom estado de conservação - Com muito uso e aspecto pouco atraente - Adaptado à faixa etária do 1º ciclo (sala de aula, cantina) - Adaptado à faixa etária do jardim de infância (sala e cantina) - Mesas com altura regulável para cadeiras de rodas - Mesas que permitem acomodação de cadeiras de rodas		
Observações:		
<b>Ambientes de aprendizagem</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
28. Salas de aula: - Estores de protecção solar ajustáveis para controlar a incidência da luz solar e os níveis de iluminação - Adaptáveis a diversas actividades e metodologias activas - Espaços propícios à exibição dos trabalhos dos alunos - Prateleiras e expositores ao alcance das crianças - Uso de tecnologias de informação		
29. <i>Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita</i> - A sala tem espaço suficiente para a criação de diversos ambientes de aprendizagem - Recursos materiais específicos para: - A comunicação - A mobilidade e o posicionamento - A higiene e alimentação		
30. <i>Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com espectro do autismo</i> - As áreas de trabalho consideradas básicas (segundo a metodologia TEACCH) apresentam uma delimitação clara - Recursos materiais específicos - Mobiliário adequado às diferentes áreas de trabalho		
Observações:		