

... apesar dos enormes obstáculos existentes, há uma obrigação crucial que recai sobre todos nós enquanto cidadãos: de com uma determinação intelectual inflexível, inabalável e feroz definir a verdade autêntica das nossas vidas e das nossas sociedades. É de facto uma obrigação imperativa.

Se essa determinação não se incorporar na nossa visão política, não tenhamos esperança de restaurar aquilo que já quase se perdeu para nós — a dignidade do homem.

Harold Pinter, in "Discurso de Aceitação do Prémio Nobel"

Agradecimentos

À Professora Doutora Margarida Alice Ferreira Pinto Santos Carvalho uma palavra muito especial de agradecimento pela total disponibilidade, apoio e estímulo constantes mesmo em altura de desânimos, valorizando tudo o que fazia e clarificando o caminho a seguir; pela sua simpatia fora do vulgar.

À Professora Doutora Alcina Manuela Oliveira Martins, Coordenadora Científica deste Doutoramento e Vice-Reitora da Universidade Lusófona do Porto, pelo incentivo, disponibilidade e boa-disposição que me levou a segui-la independentemente do caminho delineado.

À Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias que me abriu as portas para terminar esta investigação e assim poder concluir o grau que me propus contando com o corpo docente que, ao longo destes anos, enriqueceu as minhas aprendizagens.

A todos aqueles que colaboraram, de uma ou de outra forma, na concretização deste projecto, nos quais incluo a minha família, aqui lhes manifesto o meu reconhecimento.

Um Grande BEM-HAJAM!

Resumo

Para que o sucesso educativo se verifique, a escola tem de ajustar a sua prática educativa a todos os alunos, incluindo os que apresentam necessidades educativas especiais (NEE).

Portugal dispõe de legislação que assegura o direito à educação e à igualdade de oportunidades, consignados na Constituição da República Portuguesa (artigos 71º, 73º e 74º), em consonância com a Declaração Universal dos Direitos do Homem e na Lei de Bases do Sistema Educativo (artigos 2º, 7º, 17º e 18º). O nosso país subscreveu também a Declaração de Salamanca, a qual reuniu, em 1994, o consenso de noventa e dois governos e de vinte e cinco organizações internacionais, reafirmando o direito à educação para todos.

A construção da escola inclusiva passa pela responsabilização da escola por todos os alunos, na perspectiva de educação para todos, exigindo a sua concretização novas estratégias e resposta a novos desafios. Há que alterar práticas para atender à diversidade. Assim, as escolas precisam de estar arquitectonicamente adaptadas às necessidades dos alunos que utilizam a cadeira de rodas como forma de mobilidade, respeitando o direito à diferença e possibilitando, em igualdade de oportunidades, o sucesso escolar e educativo.

Levar à prática as medidas previstas na lei portuguesa e implementar, em cada escola, a inclusão do aluno com mobilidade condicionada, implica equipar as escolas com adaptações, meios e recursos educativos facilitadores do seu processo ensino/aprendizagem. A constatação do que efectivamente acontece no terreno educativo no que concerne aos alunos com deficiência motora que usam a cadeira de rodas para se movimentarem assume toda a centralidade da nossa investigação, que tem o cariz de um estudo de caso. Incide sobre a compreensão mais aprofundada de como se processa o acesso arquitectónico nas escolas do Ensino Básico da Zona Norte e mais concretamente do Concelho de Guimarães. Recolhemos dados através de questionários dirigidos aos professores de apoio educativo e coordenadores de escola; ouvimos os alunos com deficiência motora pronunciar-se sobre as dificuldades que sentiam; observámos o seu quotidiano escolar e, finalmente, escutámos as entidades locais, através de uma entrevista realizada à Vereadora da Cultura do Concelho de Guimarães.

Os resultados obtidos serão, como foi acordado, divulgados aos intervenientes com responsabilidades directas no campo da educação que se prontificaram a partilhar connosco a

sua informação e saber, no sentido de os sensibilizar para a necessidade de rever o aspecto das acessibilidades arquitectónicas nas instituições educativas que servem o seu concelho, pois, como verificámos, muito há ainda a fazer para que o Ensino Básico, universal e obrigatório, se traduza numa igualdade de oportunidades de acesso e sucesso educativo para os alunos que utilizam a cadeira de rodas para se movimentarem no espaço escolar.

Palavras-Chave: Deficiência Motora; Integração; Inclusão; Acessibilidades Arquitectónicas; Igualdade de Oportunidades.

Abstract

For the educational success of a school it has to adjust its educational practice so that it includes those with special needs.

According to the Portuguese law, disabled people have the right to education and equal opportunities, well expressed in the Constitution of the Portuguese Republic (articles 71st, 73rd, and 74th), in consonance with the Universal Declaration of Human Rights, and in the main law the educational system (articles 2nd, 7th, 17th and 18th). Our country has also subscribed the Declaration of Salamanca, which was written in 1994 with the agreement of Representatives from ninety-two governments and twenty-five International Organizations, where was reaffirmed the right of education for all.

It is necessary that school increases its responsibility in what concerns the education of all its students. Educating all and every student demands new strategies to face new challenges and so some practices have to be changed to respond to diversity. Schools must be architecturally adapted to give the disabled students, who use a wheel chair, equal opportunities to achieve educational success.

Taking the measures foreseen in Portuguese law into practice, and implementing in each school the inclusion of students with conditioned mobility, involves equipping schools with adaptations, equipment and educational resources that facilitate the teaching / learning process. The observation of what actually happens on educative ground, regarding to pupils with motor disabilities who use a wheelchair to move, assumes the centrality of our research, which is a case study. It focuses on the deeper understanding of the way the architectonic access in primary schools of the North, and more specifically the Municipality of Guimarães, is processed. We collected data through questionnaires addressed to educational support teachers and school coordinators; heard students with motor disabilities to comment on the difficulties they felt; observed their daily school life, and finally heard the local authorities, through an interview the Councillor of Culture of the Municipality of Guimarães.

As agreed, the results will be communicated to intervenients with direct responsibilities in the field of education who were willing to share with us their information and knowledge in order to raise awareness of the need of looking over the aspect of architectural accessibility in educational institutions that serve their county, because, as noted, much remains to be done so

that the basic education, universal and compulsory, will result in equality of educational opportunities in access and success for students who use a wheelchair to move in school space.

Key-Words: Motor Deficiency; Integration; Learning; Physical Access to Buildings; Equal Opportunities.

Siglas e Abreviaturas

CAE'S – Centros de Área Educativa

CEB – Ciclo de Ensino Básico

CIF - Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens

CRP – Constituição da República Portuguesa

DGIDC - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

DM - Distrofia Muscular

DREN – Direcção Regional de Educação do Norte

D.S. – Declaração de Salamanca

EB - Espinha Bífida

ECAE'S – Equipas de Coordenação de Apoios Educativos

GIASE - Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OMS – Organização Mundial de Saúde

PC - Plano dos Centenários

PC - Paralisia Cerebral

PEI - Programa Educativo Individual

P L – Public Law

PE - Programa Educativo

REI - Regular Education Initiative

Índice Geral

Agradecimentos	3
Resumo	4
Abstract	6
Siglas e Abreviaturas	8
Índice Geral.....	9
Índice de Figuras	13
Índice de Quadros	14
Índice de Tabelas.....	15
Índice de Gráficos.....	16
Introdução	18
Capítulo I - A Educação Especial	24
1.1. O Direito à Diferença.....	26
1.2. A Evolução Histórica da Educação Especial	34
1.2.1 Da Integração à escola Inclusiva	39
1.3. A Educação Especial em Portugal até aos Anos Setenta.....	50
1.3.1 A Educação Especial em Portugal dos anos Setenta a Noventa	55
1.3.2 A Educação Especial em Portugal na Actualidade	62
Capítulo II - A Deficiência Motora.....	85
2.1. O Atendimento à Deficiência.....	86
2.2. A Deficiência Motora	93
2.2.1 Causas da Deficiência Motora.....	97
2.3. O Funcionamento do Sistema Nervoso	98
2. 3.1 O Sistema Nervoso Central	99
2. 3. 2 O Sistema Nervoso Periférico	100
2.4. A Paralisia Cerebral	101
2.4.1 Características gerais da Paralisia Cerebral	103
2.4.2 Causas e Prevenção da Paralisia Cerebral.....	104

2.5. A Espinha Bífida.....	107
2.5.1 Características da Espinha Bífida.....	108
2.5.2 Causas e Prevenção da Espinha Bífida	110
2.6. A Distrofia Muscular	111
2.6.1 Características da Distrofia Muscular de Duchene	113
2.6.2 Causas e Prevenção da Distrofia Muscular de Duchene	114
Capítulo III - O Ensino Básico em Portugal.....	116
3.1. Finalidades do Ensino Básico	117
3.2. O Espaço Escolar	130
3.3. A Configuração Arquitectónica das Escolas Básicas em Portugal	133
3.4. A Carta Educativa	157
Capítulo IV - A Inclusão no Ensino Básico.....	165
4.1. O Processo de Inclusão e a Gestão Escolar	166
4.2. A Acessibilidade Arquitectónica nas Escolas.....	179
4.2.1 Normas Técnicas de Acessibilidades	183
4.2.1.1 O Decreto-Lei nº 123/97, de 22 de Maio.....	183
4.2.1.2 O Decreto-Lei nº 163/2006, de 8 de Agosto	188
4.3. Pressupostos para a Inclusão do Deficiente Motor no Ensino Básico	195
Capítulo V - As Opções Metodológicas	203
5.1 A Pergunta de Partida	206
5.2 Questões de estudo e Objectivos da Investigação	208
5.3 Algumas considerações sobre a metodologia adoptada.....	209
5.3.1 Métodos e Técnicas de Recolha de Dados	211
5.3.2 Concepção dos Instrumentos de Recolha de Dados.....	214
5.3.3 Procedimentos de Recolha de Dados	215
5.3.4 Procedimentos para o Tratamento de Dados.....	221
5.4. Caracterização do Contexto de Estudo	221
5.4.1 A Amostra	229
Capítulo VI - A Análise e Tratamento de Dados.....	231
6.1. Análise Documental do Concelho de Guimarães – 1ª Fase.....	232
6.2. Apresentação e Análise de Dados relativos às Acessibilidades Arquitectónicas recolhidos através de questionários - 2ª Fase.....	240
6.2.1 A Acessibilidade Arquitectónica, no ensino básico da Zona Norte	242

6.2.1.1 Síntese de acessibilidades arquitectónicas nos edifícios escolares do Ensino Básico da Zona Norte	262
6.2.2 - A Acessibilidade Arquitectónica, no Ensino Básico no Concelho de Guimarães	266
6.2.2.2 Síntese das acessibilidades arquitectónicas nos edifícios escolares do Ensino Básico do Concelho de Guimarães	286
6.3 A Acessibilidade Arquitectónica, no Ensino Básico do Concelho de Guimarães, vista pelos alunos portadores de Deficiência Motora - 3ª Fase	288
6.3.1 Caracterização dos alunos entrevistados	289
6.3.2 - Dimensões abordadas nas entrevistas dos alunos portadores de deficiência motora	290
6.3.3 Síntese das entrevistas aos alunos	293
6.4. A Acessibilidade Arquitectónica no Ensino Básico do Concelho de Guimarães, observada nos alunos portadores de Deficiência Motora - 4ª Fase.....	299
6.4.1 Caracterização dos alunos observados portadores de deficiência motora e do estabelecimento de ensino frequentado.....	299
6.4.2 A observação e o registo fotográfico do percurso percorrido ao longo do dia-a-dia escolar pelos alunos com mobilidade condicionada	303
6.5 A Acessibilidade Arquitectónica, no Ensino Básico do Concelho de Guimarães, vista pela Vereadora da Cultura - 5ª Fase.....	321
6.5.1 Caracterização da entrevistada	322
6.5.2 Dimensões abordadas na entrevista à Vereadora da Cultura do Concelho de Guimarães.....	322
6.5.3 Síntese da entrevista	327
Conclusão	329
Considerações Finais	346
Bibliografia.....	349
Índice Remissivo	363
Anexos.....	I
Anexo A: Inquérito por questionário ao Professores de Apoio Educativo da Zona Norte....	II
Anexo B: Inquérito por questionário aos Coordenadores de Escola do Concelho de Guimarães	V

Anexo C: Guião da entrevista aos alunos com deficiência motora do Concelho de Guimarães	VIII
Anexo D: Guião da entrevista à Vereadora da Cultura do Concelho de Guimarães	X
Anexo E: Transcrição das entrevistas aos alunos com deficiência motora	XII
Anexo F: Transcrição da entrevista à Vereadora da Cultura da Câmara Municipal do Concelho de Guimarães	XVII

Índice de Figuras

Figura 1 - Grupo alvo da Educação Especial	95
Figura 2 - Mapa dos CAE'S tutelados pela DREN	222
Figura 3 - Mapa do Concelho de Guimarães	227
Figura 4 - Acesso à sanita.....	304
Figura 5 - Saída para o exterior do edifício escolar.....	304
Figura 6 – O espaço exterior.....	305
Figura 7 - Acesso ao telefone	306
Figura 8 - Acesso ao portão de entrada	308
Figura 9 – Recinto exterior da escola	309
Figura 10 – Percurso entre os pavilhões.....	310
Figura 11- Percurso para o pavilhão gimnodesportivo.....	310
Figura 12 - Entrada para o pavilhão gimnodesportivo	311
Figura 13 – Recinto exterior.....	312
Figura 14 - Acesso à sanita.....	313
Figura 15 – Acesso ao lavatório e à torneira	313
Figura 16 – Acesso ao balcão de atendimento	314
Figura 17 - Local de passagem do cartão	315
Figura 18 – Acesso à campainha	316
Figura 19 – Acesso ao portão de entrada.....	317
Figura 20 – Rampa de acesso para o interior do estabelecimento de ensino.....	317

Índice de Quadros

Quadro 1 – Equipas de Coordenação de Apoios Educativos	222
Quadro 2 – Localização das diferentes ECAE'S	223
Quadro 3 – Estabelecimentos de Ensino Básico do Concelho de Guimarães	228
Quadro 4 – Número de alunos a frequentar os diferentes graus de ensino ano lectivo 2006/2007	228
Quadro 5 – Localização e tipo de ensino ministrado no Concelho de Guimarães	233
Quadro 6 – Projectos dos edifícios escolares da Educação Pré-Escolar	233
Quadro 7 – Projectos dos edifícios escolares do 1º Ciclo do Ensino Básico (EB1) e o 1º Ciclo do Ensino Básico/ Pré-Escolar (EB1/JI).....	234
Quadro 8 – Projectos dos edifícios escolares do 1º Ciclo do Ensino Básico	235
Quadro 9 – Projectos dos edifícios escolares do 1º Ciclo do Ensino Básico / Pré-Escolar (EB1/JI)	236
Quadro 10 – Projectos dos edifícios escolares do 2º/3º Ciclo do Ensino Básico	237
Quadro 11 – Número de alunos a frequentar o ano lectivo 2004/2005.....	238
Quadro 12 – Número de alunos a frequentar a educação e ensino no ano lectivo 2012/2013	239
Quadro 13 – Número de estabelecimentos de ensino a funcionar no ano lectivo 2012/2013	239

Índice de Tabelas

Tabela I- Acesso rampas no edifício escolar	251
Tabela II – Acesso ao interior dos edifícios escolares.....	256
Tabela III – Acesso a casas de banho adaptadas	259
Tabela IV – Síntese das acessibilidades arquitectónicas nos edifícios escolares do Ensino Básico da Zona Norte	263
Tabela V - Acessibilidade no exterior dos 8 edifícios escolares do ensino Pré-Escolar	271
Tabela VI - Acessibilidade no exterior dos 42 edifícios escolares do 1º CEB.....	271
Tabela VII - Acessibilidade no exterior dos 49 edifícios escolares do 1º CEB/JI	272
Tabela VIII - Acessibilidade no exterior dos 12 edifícios escolares do 2º/3º CEB.....	273
Tabela IX – Acesso no interior dos 8 edifícios escolares do ensino Pré-Escolar.....	277
Tabela X – Acesso no interior dos 42 edifícios escolares do 1º CEB	278
Tabela XI – Acesso no interior dos 49 edifícios escolares do 1º CEB/JI.....	279
Tabela XII – Acesso no interior dos 12 edifícios escolares do 2º/3º CEB	279
Tabela XIII – Acesso a casa de banho adaptada no ensino Pré-Escolar	282
Tabela XIV – Acesso a casa de banho adaptada no 1º CEB	283
Tabela XV – Acesso a casa de banho adaptada no 1º CEB/JI	283
Tabela XVI – Acesso a casa de banho adaptada no 2º/3º CEB.....	284
Tabela XVII – Síntese das acessibilidades arquitectónicas nos edifícios escolares do Ensino Básico do Concelho de Guimarães	287

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Grau de ensino	243
Gráfico 2 – Localização do estabelecimento de ensino.....	244
Gráfico 3- Tipologia de escola	245
Gráfico 4- Acessibilidade arquitectónica satisfaz os alunos que utilizam a cadeira de rodas	246
Gráfico 5- A acessibilidade à porta de entrada e ao botão da campainha	248
Gráfico 6 – Acesso a rampas cobertas e apropriadas no Pré-Escolar.....	249
Gráfico 7 – Acesso a rampas cobertas e apropriadas no 1º CEB	250
Gráfico 8 – Acesso a rampas cobertas e apropriadas no 2º/3º CEB	250
Gráfico 9 – Edifícios escolares com mais de um piso	252
Gráfico 10 – Edifícios escolares com dispositivos mecânicos	253
Gráfico 11 – Acesso no interior no ensino Pré-Escolar.....	254
Gráfico 12 – Acesso no interior do 1º CEB.....	254
Gráfico 13 – Acesso no interior do 2º/3º CEB	255
Gráfico 14 – Acesso a casas de banho adaptadas no Pré-Escolar	257
Gráfico 15 – Acesso a casas de banho adaptadas no 1º CEB.....	258
Gráfico 16 – Acesso a casas de banho adaptadas no 2º/3º CEB.....	258
Gráfico 17 – Acesso ao telefone.....	260
Gráfico 18 – Acesso a mobiliário funcional.....	261
Gráfico 19 – Acesso ao botão da campainha.....	267
Gráfico 20 – Acesso ao portão de entrada	268
Gráfico 21 – Acesso a rampas apropriadas no 1º CEB	269
Gráfico 22 – Acesso a rampas apropriadas no 1º CEB/JI	269
Gráfico 23 – Acesso a rampas apropriadas no 2º/3º CEB	270
Gráfico 24 – Edifícios escolares com mais que um piso	274
Gráfico 25 – Edifícios escolares com acesso ao piso superior	274
Gráfico 26 – Acesso interior nos edifícios escolares do Pré-Escolar	275
Gráfico 27 – Acesso interior nos edifícios escolares do 1º CEB.....	276
Gráfico 28 – Acesso interior nos edifícios escolares do 1º CEB/JI.....	276
Gráfico 29 – Acesso interior nos edifícios escolares do 2º/3º CEB	277

Gráfico 30 – Acesso a casa de banho adaptada no ensino Pré-Escolar	280
Gráfico 31 – Acesso a casa de banho adaptada no 1º CEB	281
Gráfico 32 – Acesso a casa de banho adaptada no 1º CEB/JI	281
Gráfico 33 – Acesso a casa de banho adaptada no 2º/3º CEB	282
Gráfico 34 – Acesso autónomo ao telefone	284
Gráfico 35 – Acesso a mobiliário funcional	285

Introdução

A Educação aspira ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos direitos do homem num clima de responsabilidade e igualdade de oportunidades. Ela é, assim, um direito do homem, conducente a um desenvolvimento pessoal de ideias, sentimentos e hábitos que depois se expressam no grupo social onde está inserido.

Ninguém se educa sozinho.

Durante muito tempo, a ignorância, o abandono, a superstição e o medo foram factores socioculturais que isolaram as pessoas com deficiência, atrasando o seu desenvolvimento e a sua inclusão na sociedade. Actualmente, começa a despertar um novo modelo social, um novo conceito sociológico de deficiência, que implica a interacção do indivíduo com o seu meio. Muitas vezes ouvimos dizer que a sociedade deve deixar de ser integradora para passar a ser inclusiva, competindo à própria sociedade criar condições indispensáveis para que as pessoas com deficiência se sintam membros plenos de uma sociedade que inclua todos e cada um.

A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na escola regular levanta dificuldades e exige adaptações, implica mudanças e abertura de mentalidades de todos os envolvidos nesse processo. Para a construção desta nova atitude parece-nos imperioso investir na sensibilização da população para as reais dificuldades e potencialidades da pessoa com deficiência, de modo a desmistificar as crenças que ainda persistem, a fim de que a pessoa com deficiência passe a ser encarada como as demais pessoas que a rodeiam, sendo este o passo fundamental para a inclusão plena, ao longo da vida, na comunidade onde se insere.

Os direitos dos cidadãos com deficiência estão consagrados na Constituição da República Portuguesa de 1976, cujo artigo 71º ponto nº 2, refere que é da competência do Estado tornar efectiva a realização dos direitos dos cidadãos com deficiência, estabelecendo os artigos 73.º e 74.º, o direito ao ensino básico universal, obrigatório e gratuito e à igualdade de oportunidades de todos os cidadãos. Com efeito, constitui um imperativo da política nacional a criação de medidas conducentes à eliminação ou atenuação dos factores obstaculizantes da integração escolar, através do desenvolvimento de condições de

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Instituto de Ciências da Educação

acessibilidades, ou seja, da criação de condições para a utilização, com segurança e autonomia total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos que proporcionem o bem-estar dos alunos no espaço escolar como consta na Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência – Lei n.º 9/89, de 2 de Maio.

No seu seguimento, o Decreto-Lei nº 123/97, de 22 de Maio, veio preconizar a adequação de normas técnicas de acessibilidade arquitectónicas nas edificações, no mobiliário e equipamentos, estipulando um prazo de sete anos, para que todos os projectos de edifícios públicos e de entre eles, os edifícios escolares procedessem à sua construção ou adaptação.

A escola, ao ser entendida como um espaço comum a todos os alunos, deve facultar a mobilidade em todos os espaços físicos e estar devidamente adaptada em mobiliário e recursos humanos e didácticos de modo a permitir que algumas debilidades dos alunos possam ser superadas, pois só assim se concebe a escola inclusiva capaz de propiciar a igualdade de oportunidades para todos. O aluno ao sentir-se incluso na escola, também se sente na comunidade. Neste contexto, a escola para todos requer que todas as crianças tenham a mesma igualdade de oportunidades, tais como: os acessos aos serviços, equipamentos e mobiliário de forma adequada, apoios apropriados às suas características e necessidades que lhes permitam o sucesso educativo.

Os alunos portadores de deficiência motora com mobilidade condicionada e que necessitam de utilizar a cadeira de rodas para se movimentarem no espaço escolar têm o direito de usufruir do espaço escolar de forma autónoma, conforme consagrado na legislação portuguesa. Porém a vivência profissional durante dez anos como docente de Apoio Educativo em dois agrupamentos de concelhos diferentes, onde percorria três a quatro escolas semanalmente, fez-nos sentir frequentemente as dificuldades que as crianças com mobilidade condicionada enfrentam no seu dia-a-dia escolar. A convivência com os alunos, com as suas famílias e professores foram, ao longo dos anos, acrescentando detalhes aos problemas que os nossos próprios olhos retratam relativamente aos problemas com que se deparam os alunos com deficiência motora.

Por outro lado, as mudanças ocorridas nas sociedades democráticas, onde os direitos humanos reconhecem o valor da pessoa na sua diferença e singularidade de ser único, foram razões com força suficientes para que a problemática da escolaridade obrigatória das crianças com deficiência motora na escola regular fosse o nosso objecto de estudo.

Neste âmbito, optámos pela escolha do seguinte título para a nossa tese de doutoramento: “O Aluno com Deficiência Motora e a Acessibilidade Arquitectónica no Ensino Básico. Um estudo de caso: O Concelho de Guimarães.”

O período temporal previsto pelo Decreto-Lei nº 123/97, de 22 de Maio, para a aplicação das normas técnicas de acessibilidades leva-nos à seguinte pergunta de partida: “Em que medida as instituições educativas garantem às crianças e jovens com deficiência motora condições de acessibilidade que permitam a concretização do princípio consignado na Lei de Bases do Sistema Educativo de um Ensino Básico universal e obrigatório?”

Levar à prática as medidas previstas na lei portuguesa e implementar, em cada escola, a inclusão do aluno com mobilidade condicionada, implica equipar as escolas com adaptações, meios e recursos educativos facilitadores do seu processo ensino/aprendizagem. A constatação do que efectivamente acontece no terreno educativo no que concerne aos alunos com deficiência motora que usam a cadeira de rodas para se movimentarem assume toda a centralidade da nossa pesquisa.

A nossa investigação tem o cariz de um estudo de caso, onde procurámos analisar, num território específico, como se processam, em termos arquitectónicos, as acessibilidades do deficiente motor aos diferentes espaços. Optou-se pela metodologia de estudo de caso, por ser a menos dispendiosa e a mais exequível para abordar o tema escolhido, pois incide sobre a compreensão mais aprofundada de como se processa o acesso arquitectónico nas escolas do ensino básico de uma zona e mais concretamente de um concelho.

O nosso objecto de estudo versou as escolas do Ensino Básico da Zona Norte, ou seja, as escolas do ensino básico tuteladas pela Direcção Regional de Educação do Norte e mais concretamente todas as escolas do Concelho de Guimarães, sobre as quais recolhemos informações mais detalhadas de como se processa a inserção do aluno que utiliza a cadeira de rodas para se movimentar no espaço escolar.

A nossa investigação é composta por três elementos distintos, os elementos pré-textuais, os elementos textuais e os elementos pós-textuais.

Dos elementos pré-textuais, além da capa e da página de rosto, fazem parte a epígrafe que é uma frase pertinente de Harold Pinter servindo de abertura do estudo, os agradecimentos, onde registamos o reconhecimento às pessoas e instituição que contribuíram de forma relevante para a elaboração desta investigação, o resumo, no qual destacamos, de uma forma concisa e directa, os aspectos de maior importância, permitindo que qualquer leitor conheça o essencial do conteúdo do estudo original, sendo apresentado em português e em

inglês com as respectivas palavras-chave; a lista das abreviaturas utilizadas ao longo do estudo, seguindo-se os índices.

Os elementos textuais constituem a parte de desenvolvimento do estudo, começando pela introdução, onde revelamos a pertinência do estudo, a justificação, os objectivos orientadores e a metodologia de trabalho seleccionada, seguindo-se a parte principal da investigação. Esta está organizada por capítulos com subdivisões, em duas partes distintas: a fundamentação teórica e o estudo empírico, sobre as quais apresentamos de seguida uma breve súmula.

A fundamentação teórica é composta por quatro capítulos.

O Capítulo I tem por título “A Educação Especial”, encontrando-se subdividido em três pontos. No primeiro referimos o direito à diferença porque todos somos portadores de diferenças que se manifestam na forma como ensinamos, aprendemos e comunicamos. Ao longo do nosso trabalho com crianças com necessidades educativas especiais, temos verificado que cada criança é diferente, quer em termos de desenvolvimento, quer no que respeita a cuidados e necessidades educativas. No segundo ponto fazemos uma abordagem de como surgiu a educação especial nos diferentes países e como foi evoluindo até aos dias de hoje, não esquecendo de distinguir os períodos distintos que vão desde a pré-história da Educação Especial (separação e protecção); o período da emancipação (a institucionalização e as classes especiais); o período da integração em escolas de ensino regular e, por último, o das escolas inclusivas. No terceiro ponto expomos os marcos mais importantes da concepção e estruturação da Educação Especial em Portugal.

O Capítulo II, subdividido em seis pontos, tem por título “A Deficiência Motora”. Começamos por definir a deficiência motora, o que supõe centrarmo-nos em pessoas que apresentam uma deficiência transitória ou permanente no aparelho locomotor que comprometem a mobilidade do indivíduo e poderão ocorrer ao nível ósseo, articular, muscular e nervoso. As causas que podem provocar deficiência motora são explanadas no segundo ponto. Sendo o funcionamento do sistema nervoso um órgão fundamental das causas da deficiência motora é sobre este aspecto que nos debruçamos no terceiro ponto. No quarto, quinto e sexto ponto caracterizamos as problemáticas mais frequentes nos alunos que frequentam o ensino básico e que, de alguma forma, lhes condiciona a mobilidade, impedindo o acesso aos diferentes espaços no edifício escolar como os seus pares, como sejam a paralisia cerebral, a espinha bífida e a distrofia muscular, não deixando de referir alguns princípios que poderão levar à sua prevenção.

O Capítulo III tem por título “O Ensino Básico em Portugal” e está subdividido em quatro pontos. No primeiro enunciamos as finalidades do ensino básico universal, gratuito e obrigatório para todos os alunos. No segundo ponto definimos as dimensões do espaço escolar e a configuração arquitectónica das escolas básicas do nosso país são explanadas no terceiro ponto. Por fim, no quarto ponto, definimos os pressupostos da carta educativa como um instrumento de planeamento e ordenamento da rede educativa de um determinado concelho.

O Capítulo IV, intitulado “A Inclusão no Ensino Básico”, encontra-se subdividido em três pontos. No primeiro ponto é definido o papel da gestão escolar no processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais e de entre elas os portadores de deficiência motora, pelo que no segundo ponto nos debruçamos sobre as normas técnicas de acessibilidades arquitectónicas preconizadas no Decreto-Lei nº 123/97, de 22 de Maio. No terceiro ponto expomos os pressupostos para a inclusão do deficiente motor no ensino básico porque a missão fundamental da educação é hoje, mais do que nunca, fornecer a cada aluno e a todos os alunos os meios para o desenvolvimento de todo o seu potencial, para o exercício de uma liberdade autónoma, consciente, responsável e criativa. Há, assim, que assegurar uma educação que prossiga conjugando, sequencialmente, as finalidades do aprender a ser e a viver juntos, do aprender a estar, do aprender a conhecer, do aprender a fazer, do aprender a pensar e aprofundar autonomamente saberes e competências.

O estudo empírico é composto por dois capítulos.

O Capítulo V tem por título “Opções Metodológicas” e está subdividido em quatro pontos. No primeiro justificamos as nossas opções metodológicas, apresentando as questões de estudo que pretendemos abordar, bem como os objectivos que norteiam esta investigação e que se encontram explicitados no segundo ponto. O terceiro ponto refere-se aos métodos e técnicas de recolha de dados, a sua concepção, os procedimentos de recolha e tratamento de dados. No quarto ponto caracterizamos o contexto de estudo e definimos a amostra.

O Capítulo VI, designado “A Análise e Tratamento de Dados”, é onde apresentamos o estudo propriamente dito, encontrando-se subdividido em cinco pontos. No primeiro ponto, através de uma abordagem qualitativa, apresentamos a análise documental efectuada no que concerne ao Concelho de Guimarães. No segundo ponto apresentamos os resultados e a análise dos dados recolhidos pelos questionários da Zona Norte, junto dos professores de Educação Especial (até ao final do ano lectivo 2005/2006, designados Professores de Apoio Educativo) e dos Coordenadores de Escola do Concelho de Guimarães. No terceiro ponto descrevemos e analisamos os resultados das entrevistas efectuadas aos alunos portadores de

deficiência motora que frequentam o ensino básico na escola regular no Concelho de Guimarães. No quarto ponto são apresentados os resultados das observações efectuadas a uma amostra de alunos que utilizam a cadeira de rodas para se movimentarem no dia-a-dia escolar no Concelho de Guimarães. Por fim descrevemos e analisamos os resultados da entrevista que efectuámos Vereadora do Concelho de Guimarães.

Com as conclusões retomamos o problema inicial, revelamos as principais contribuições da investigação, a consistência das metodologias utilizadas e damos resposta às questões colocadas, tendo em conta os resultados obtidos. Assim, finalizamos os elementos textuais do estudo.

Os elementos pós-textuais constituem partes complementares do estudo com o propósito de documentar, esclarecer e confirmar as ideias, pelo que apresentamos a bibliografia citada e referida das diferentes áreas abordadas na produção do nosso estudo, o índice remissivo que permite a localização específica de termos relevantes mais directamente relacionados com a temática em estudo e por fim os anexos que serviram de base à construção desta investigação.

Para a produção escrita deste estudo foi utilizada uma norma reconhecida pela comunidade científica portuguesa e/ou internacional, a norma da American Psychological Association (APA), 2001 e ainda, as especificidades da própria universidade (Primo e Mateus, 2008).

Não podemos deixar de referir que esta investigação foi realizada cumulativamente com o exercício efectivo de funções a tempo inteiro, o que implicou uma grande força de vontade de levar a problemática do nosso estudo para lá dos muros da escola, pois, quando divulgamos as nossas reflexões provocamos sempre alguma mudança.

Capítulo I - A Educação Especial

O acto de Educar remete, na sua mais autêntica asserção, para o desenvolvimento integral da Pessoa, propiciando o desenvolvimento das suas potencialidades, competências e comportamentos. A Educação ajuda, segundo Fernandes (1990, p. 17) “o homem criança a atingir a sua plena formação de homem (...) levando-o a assumir a sua vida e a dispor dela em plenitude”.

Porém, apesar da Educação se afigurar como um direito fundamental da própria existência humana, que remonta aos tempos mais longínquos, a História demonstra-nos que nem sempre esse direito foi universal porque, em muitas épocas e lugares, desprezaram-se os que tinham deficiência e incapacidade no desempenho funcional dentro dos limites considerados “normais” para o ser humano. E, se nas sociedades primitivas, orientadas para a sobrevivência, os doentes, os deficientes físicos e os velhos eram excluídos para garantir a sobrevivência dos outros, a Idade Média é igualmente uma ilustração do desrespeito face à deficiência física ou mental, sendo estes vítimas de perseguições, julgamentos e execuções, desenvolvendo-se, muitas vezes, a seu respeito mitos e superstições. Mas, ainda hoje, continuamos sem poder afirmar a universalidade deste direito, sobretudo se o nosso horizonte se estender pela ‘aldeia global’ do século XXI, onde a temporalidade e a especialidade adquirem novos contornos.

Cumprindo ao Estado, a cada Estado, promover o bem-estar do indivíduo, colocando-se a Educação ao serviço desse objectivo, respeitando a pessoa que é cada criança ou jovem, atendendo à sua idiossincrasia e indo de encontro à especificidade das suas características e necessidades, tendo em vista a facilitação dos meios que lhes permitam desenvolver-se e integrar-se na tecitura social.

No que concerne ao nosso país, preconiza-se na Constituição da República Portuguesa, no seu artigo 74.º, ponto 1, que “O Estado reconhece e garante a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar e educativa, para todas as crianças até ao limite das suas capacidades”.

O início da obrigatoriedade e expansão da escolarização básica traz à escola um universo muito diversificado de alunos e, de entre eles, os que apresentam deficiências. Estes têm, por vezes, dificuldade em seguir o ritmo normal da classe e conseguir um rendimento

igual ao das restantes crianças da sua idade pelo que precisam de usufruir da Educação Especial que deve ser ministrada nas escolas regulares, transformadas em escolas inclusivas, implícitas na educação inclusiva que atende aos princípios das novas políticas educativas, preconizadas na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. No seu artigo 7.º, ao referir que um dos objectivos do Ensino Básico é o de “criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo de todos os alunos”, esta lei torna explícito que todos os alunos integrados na escolaridade obrigatória devem usufruir de igualdade de oportunidades na obtenção do sucesso, bem como da correcção e compensação de assimetrias discriminatórias.

O princípio de «educação para todos» obriga à reconsideração do papel da educação, na medida em que se trata de um direito teoricamente assegurado a todo o ser humano e hoje universalmente reconhecido à pessoa com deficiência, quer se trate de um deficiente com desenvolvimento evolutivo, sensorial ou de linguagem diferente, até dificuldades de aprendizagem ou de adaptação social que dificultam a sua independência pessoal, económica, social e cultural.

1.1. O Direito à Diferença

Cada indivíduo é um ser social verdadeiramente único e, enquanto ser social, a sua realização humana implica uma vivência comunitária que lhe permita estabelecer laços de solidariedade, afinidades, interesses, padrões culturais que servem de cais e dão sentido à vida. Neste contexto, qualquer sociedade, incluindo as tribos mais primitivas, foi ou é constituída por elementos mais capazes e outros menos capazes, considerando o médio maioritariamente. Esta conduta média é considerada normal e foi uma constante histórica que estabeleceu a norma, entendida como o que observamos com mais frequência e com o qual somos contrastados.

Fernandes (2002, p. 31) entende que o conceito de «norma» não tem entidade própria, sendo produto das representações mentais dominantes, num tempo e num espaço determinado. As actuações marginalizadoras das pessoas relativamente aos que se afastam da norma, segundo a mesma autora, foram e são ditadas pela valoração negativa da diferença e não pela própria diferença.

Todavia, a normalidade é, segundo Dias (1999, p. 70), um conceito “relativo sujeito a critérios de tipo estatístico, porque o que hoje é normal pode não o ser amanhã. Isto faz com que seja mais importante mudar a atitude da sociedade relativamente ao indivíduo, do que mudar a própria pessoa”.

Vayer e Destrooper (1986, p. 76) referem que a criança é normal “quando se organiza para se desenvolver e para apreender o mundo que a rodeia, ou seja, quando representa o seu papel de criança, respondendo ao que o adulto espera dela”.

A definição de norma tem sido vista como essencial para manter a harmonia do todo, integrando as partes e excluindo o que possa perturbar. Significa o estado ideal e, se este não acontecer, será «especial» ou deficiente, em alguma parte do todo.

Há pessoas que, dadas as suas características, são simultaneamente semelhantes e diferentes dos seus parceiros, do mesmo grupo etário, diferenças que assentam em factores de ordem física, cognitiva, linguística, social e afectiva e dificultam a realização do seu potencial de funcionamento.

Garcia e Garcia (1991, p. 69) esclarecem que “normalizar não é pretender converter em normal uma pessoa deficiente, mas sim reconhecer os mesmos direitos fundamentais dos demais cidadãos do mesmo país e da mesma idade”.

Este princípio da normalização impõe que todos os indivíduos, independentemente do grau da severidade da sua deficiência, devem ter direito a uma educação o mais semelhante possível aos padrões considerados normais (Bautista Jiménez, 1997).

O período do pós-guerra até à actualidade caracteriza-se por uma atitude de mudança, marcada pela evolução científica, pela sensibilização dos governos e da comunidade para o direito à igualdade do aluno especial.

Correia (1997a, p. 14) refere que os “movimentos de exercícios de direitos civis, influenciados pelas grandes transformações sociais e de mentalidades operadas ao longo da segunda metade do século XX, estão na génese das recentes disposições de igualdade de oportunidades educativas para crianças com NEE na escola regular”, defendendo que as crianças diferentes necessitam de uma educação especial, diferente da ordinária, mas com um percurso paralelo à Educação Geral.

Este grupo de crianças, necessita de um ensino individual e apoiado de forma a superar as suas dificuldades para gradualmente atingir as expectativas dos objectivos curriculares previstos para classes regulares e, parafraseando Marchesi e Martin (1990), em Correia (1997a) os alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que

“apresentam um problema de aprendizagem durante o seu percurso escolar, o que exige uma atenção mais específica e uma gama de recursos educativos diferentes daqueles necessários para os companheiros da mesma idade” (Correia, 1997a, p. 19). Esclarece ainda o mesmo autor que o conceito de «Educação Integrada» se relaciona com a noção de escola como espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, onde cada criança possa encontrar resposta à sua individualidade.

Numa tentativa de compreensão global das deficiências, a Organização Mundial de Saúde publicou em 1976 a *International Classification of Impairment Disabilities and Handicap* (ICIDH), propondo três níveis, a partir dos quais seria possível enquadrá-las todas: deficiência, incapacidade e desvantagem social. Esta publicação foi traduzida para Português como *Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens* (handicaps), pelo Secretariado Nacional de Reabilitação e Ministério do Emprego e da Segurança Social, em 1989, sendo mais conhecida pela CIDID que define a deficiência no sentido genérico do termo, como a desvantagem que um indivíduo deve suportar (Organização Mundial de Saúde (OMS), 1989, p. 21).

Os desvios das normas são “as condições que poderão colocar esses indivíduos numa situação de desvantagem em relação aos seus semelhantes, quando apreciadas segundo as normas da sociedade”. Estes desvios poderão ser uma deficiência, incapacidade ou desvantagem, porque a norma é “considerar a capacidade do indivíduo como um todo funcional integrado, englobando o aspecto físico, psicológico e social” (OMS, 1989, p. 36), sendo necessário intervir sobre o desvio, de modo a restabelecer a norma. Assim, a OMS considera que “a deficiência representa qualquer perda ou alteração de uma função psicológica, fisiológica ou anatómica” e “representa um desvio caracterizado por perdas ou alterações que podem ser temporárias ou permanentes”, que “inclui situações inatas ou adquiridas, como anomalias genéticas ou consequências de um acidente de viação” (1989, p. 35).

A incapacidade corresponde, segundo a mesma Organização, a “qualquer redução ou falta (resultante de uma deficiência) de capacidades para exercer uma actividade de forma, ou dentro dos limites considerados normais para o ser humano”, porque representa “um desvio da norma em termos de actuação global do indivíduo” (1989, p. 36).

A desvantagem (handicap), como lhe chama a Organização Mundial de Saúde, representa “um impedimento sofrido por um dado indivíduo, resultante de uma deficiência ou de uma incapacidade, que lhe impede o desempenho de uma actividade considerada normal

para esse indivíduo, tendo em atenção a idade, o sexo e os factores sócio-culturais”. Esta situação constitui-se como condição que só se determina face a outrem, desempenhando as atitudes e respostas dos que não sofrem de desvantagens (handicaps) um papel de referencial na modelação do conceito e na definição das possibilidades que tem um indivíduo que, potencialmente, se apresente em desvantagem (1989, p. 37).

Neste contexto, o sujeito diferente é aquele que suporta uma desvantagem na sua relação com o meio circundante e na qualidade do relacionamento familiar. As diferenças poderão ser atenuadas ou colmatadas com a normalização que, segundo Nirje (citado por Garcia e Garcia, 1991, p. 68), consiste na “introdução, na vida diária do deficiente, de regras e condições, o mais semelhantes possíveis às consideradas como habituais na sociedade”. Este mesmo autor considera ainda que o princípio da normalização significa:

- um ritmo normal do dia: levantar-se da cama à hora dos outros da sua idade, vestir-se normalmente, conforme o comum, sair de casa para a escola ou o trabalho, ter momentos de harmonia, satisfação, de tensão;
- um ritmo normal da semana, viver no seu lugar habitual, planear o fim-de-semana como qualquer outra pessoa;
- um ritmo normal em todo o ano e experiências normais em cada ciclo da vida;
- ter diversas opções de escolha, viver numa casa normal, conviver com todas as pessoas com atitudes e comportamentos como os demais da sociedade.

Todos somos portadores de diferenças quer no que respeita a cuidados e necessidades educativas, o que vai ao encontro do princípio da normalização, ou seja, normalizar é aceitar a pessoa deficiente, tal como é, com as suas características diferenciais e oferecer-lhe os serviços da comunidade para que possa viver uma vida o mais normal possível, como ter um ritmo normal do dia, da semana, do ano, opções de escolha, convívio, atitudes e comportamentos como os demais da sociedade, reduzindo os mitos e temores que em determinadas épocas levaram a sociedade a marginalizá-los.

Para Correia (1997a, p. 52) as diferenças podem ser temporárias, exigindo modificações de partes do currículo, adaptadas às características dos alunos, acontecendo normalmente num determinado momento do seu desenvolvimento e podendo ser superadas ao fim de certo tempo. Aqui poderemos englobar as crianças que apresentam problemas ligeiros ao nível do desenvolvimento das funções superiores, desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico e sócio-emocional, e as que apresentam problemas relacionados com a

aprendizagem da leitura, de escrita e do cálculo. As crianças portadoras de diferenças permanentes exigem uma adaptação generalizada do currículo às características do aluno.

As diferenças prolongadas, para Correia (1997a, pp. 51-52) podem ser:

- de carácter intelectual - “indivíduos cujos problemas acentuados no seu funcionamento intelectual e comportamento adaptativo lhes causa problemas globais na aprendizagem, quer ela seja académica ou social,” podendo ter vários graus: ligeira, moderada, severa ou profunda;

- de carácter motor - “aqueles cujas capacidades físicas foram alteradas por qualquer problema de origem orgânica ou ambiental, vindo a provocar-lhes incapacidades do tipo manual e/ou mobilidade”;

- de carácter emocional - “alunos cuja problemática emocional ou comportamental, indicia comportamentos disruptivos dos ambientes em que eles se inserem”;

- de carácter sócio-cultural - “derivadas de problemas relacionados essencialmente com a recepção, organização e expressão de informação”, como por exemplo as dificuldades de aprendizagem;

- de carácter sensorial - “os alunos cujas capacidades visuais ou auditivas são afectadas”. Aqui o autor ainda faz distinções relativamente à deficiência visual distinguindo os “cegos e indivíduos de baixa visão” e na deficiência auditiva distinguindo os “surdos e os hipoacústicos”.

Muitos alunos, não sendo deficientes, apresentam outras formas de diversidade e revelam dificuldades na aprendizagem, pelo que atender à heterogeneidade dos alunos, preocupando-se não só com o sucesso académico, mas também com o seu desenvolvimento sócio-emocional e pessoal, é competência da escola. Esta deve proporcionar um conjunto de serviços e/ou a modificação dos ambientes de aprendizagem, para que ele possa receber uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades (Correia, 1997a).

Em 2001, a mesma Organização Mundial de Saúde revê o enquadramento das deficiências anteriormente propostas e salienta a interacção entre as funções orgânicas, as actividades e a participação social. O fundamental desta nova definição é que ela põe em destaque o funcionamento global da pessoa em confronto com os factores de contexto e do meio e, expressos na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidades e Saúde, mais conhecida por CIF. Os termos «deficiência», «incapacidade» e «desvantagem» são substituídos e alargados para “um conjunto prático e significativo de funções relacionadas com a “fisiologia, estruturas anatómicas, acções, tarefas ou áreas da vida” (CIF, 2001, p. 7)

agrupando diferentes domínios de uma pessoa com uma determinada condição de saúde, em que a funcionalidade engloba as funções do corpo, actividades e participação e a incapacidade incluída nas deficiências, nas limitações da actividade ou restrição na sua participação.

As deficiências podem ser “temporárias ou permanentes; regressivas ou estáveis; intermitentes ou contínuas. O desvio em relação ao modelo baseado na população, e geralmente aceite como normal, pode ser leve ou grave e pode variar ao longo do tempo” (CIF, 2001, p. 15). Então, uma deficiência pode ser parte ou expressão de uma condição de saúde presente ou ausente, mas não necessariamente uma doença.

A actividade como execução de uma tarefa ou acção implica participação ou envolvimento podendo apresentar dificuldades na execução ou restrição na participação, pois, o desempenho no envolvimento de uma situação real implica a existência de um ambiente «padronizado» de modo que a execução de acções ou tarefas «sem barreiras» permitam funcionalidade, esbatendo a incapacidade, criada pelo ambiente social. A solução será uma “acção social da responsabilidade colectiva da sociedade fazer as modificações ambientais necessárias para a participação plena das pessoas com incapacidades em todas as áreas da vida social” (CIF, 2001, p. 22).

Isto leva a situar o aluno numa realidade educativa em que se consideram as causas, não do ponto de vista orgânico, mas do ponto de vista interactivo, ou seja, não nos centramos exclusivamente nas suas próprias deficiências de origem mas também nos recursos educativos disponíveis, pois as necessidades educativas especiais que possuem vão requerer uma resposta diferenciada por parte da escola que poderão mudar em função das condições e oportunidades que lhe sejam oferecidas.

Para que a resposta educativa seja efectiva é necessário que seja formulada considerando a situação individual de aprendizagem em interacção com um determinado contexto escolar. Ela deve deixar de ser integradora para passar a ser inclusiva, não se orientando apenas no sentido de minorar as dificuldades da criança mas antes no sentido de criar condições para a sua realização enquanto pessoa (Ainscow, 1997).

A perspectiva proposta remete-nos para uma questão atitudinal ou ideológica que requer mudanças sociais e políticas, tornando-se, conseqüentemente, numa questão de direitos humanos e implica que a generalidade dos alunos, independentemente das suas diferenças, consigam ter uma resposta adequada. Esta exige da escola um projecto educativo compartilhado por toda a comunidade educativa que assuma a diversidade como factor inerente a todo grupo humano, pois “durante muitos anos a educação comportou-se como

cega à diferença” mas viu a diferença “quando esta revestia a forma de uma deficiência,” mais tarde, quando a deficiência era “legitimada por um sinal exterior (cor de pele, deficiência, vestuário, ...),” ou seja, a fase onde as “diferenças são óbvias” (Rodrigues, 2001, p. 9).

A identificação das necessidades educativas de um aluno (Correia, 2005a) constitui o ponto de partida para a determinação da actuação educacional que se concretiza no currículo escolar, assim como os recursos pessoais e materiais precisos para o processo educativo. As informações a recolher que interessam para processo de avaliação devem ser informações que sejam realmente úteis para a determinação de necessidades educativas especiais dos alunos e, portanto, relevantes para a tomada de decisões curriculares devendo atender a aspectos relacionados com:

- o desenvolvimento biológico, intelectual, linguístico, psicomotor, social e emocional;
- o nível de competência curricular, o estilo de aprendizagem, a motivação para aprender;
- o contexto escolar e o contexto sócio-familiar.

Das informações recolhidas é necessário determinar o que favorece ou dificulta o processo de ensino/aprendizagem e, em colaboração com a família, determinar a ajuda pedagógica necessária e ajustada à intervenção educativa, respeitando a individualidade do aluno.

O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, refere que toda a “pessoa – criança, adolescente ou adulto – deve poder beneficiar duma formação concebida para responder às suas necessidades educativas fundamentais”. Estas necessidades dizem respeito quer aos “instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, resolução de problemas), quer aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimentos, aptidões, valores e atitudes) de que o ser humano tem necessidade para sobreviver, desenvolver todas as suas faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade da sua existência, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender” (Delors, 1996, p. 107).

Assim, Correia (2005a, p. 11) propõe um modelo inclusivo de educação em que as vertentes “normativa, psicopedagógica e social” se sobrepõem pressupondo um “Modelo de Atendimento à Diversidade” (MAD), com o objectivo primordial de “responder às necessidades específicas de todos os alunos, designada e principalmente dos alunos com NEE”, permitindo que, sempre que possível, estes respondam às solicitações do currículo comum do ano que frequenta, através de uma educação apropriada pelo MAD. Este modelo

não altera os conteúdos do ensino, pode apoiar-se num contínuo de ajustamentos “considerar mais tempo para realizar as tarefas, alterar a sequência da informação a apresentar, mudar o aluno para um local mais sossegado de acordo com a exigência da tarefa a executar, etc” e de adaptações, ou seja, “modificações ou suplementos ao currículo com o fim de maximizar o potencial do aluno”, através da alteração dos “conteúdos a leccionar, as sequências curriculares, etc”.

É um modelo inclusivo que aponta a sociedade como responsável pela mudança, atendendo a que considera a problemática da pessoa enquadrando as suas características dentro do vasto leque das NEE” Correia (1997a).

O “Modelo de Atendimento à Diversidade” deve organizar-se em quatro componentes (Correia, 2005a: p.13):

- no conhecimento do aluno (sua identificação, estilo de aprendizagem, interesses, capacidades e necessidades, ou seja as competências adquiridas) e dos seus ambientes de aprendizagem (académicos, socioemocionais, comportamentais e físicos);

- na planificação apropriada (com base no currículo comum e pode ser elaborada ao nível do projecto educativo da escola, do ano que o aluno frequenta, do plano de acção inicial (avaliação preliminar) e do programa educativo individualizado (avaliação compreensiva) com base nesse conhecimento;

- na intervenção adequada pressupõe três fases essenciais: uma avaliação preliminar de carácter preventivo (minimizar ou até suprimir as suas dificuldades iniciais, através de um conjunto de ajustamentos e adaptações curriculares pouco significativas) e deve ser efectuada em colaboração com outros técnicos a título consultivo; uma avaliação compreensiva que permita traçar o perfil do aluno com base no seu conhecimento global, como as capacidades, necessidades e ambientes de aprendizagem (pressupõe a elaboração de programa individualizado baseado na flexibilização curricular, recorrendo a adaptações curriculares generalizadas, ao ensino e à aprendizagem em cooperação e às tecnologias de informação e comunicação), que deve contar com um conjunto de serviços, muitos deles especializados; por fim a avaliação transicional para os alunos que não estejam a atingir os objectivos do currículo comum e cuja idade (na sua óptica, 14 ou mais anos) e problemas necessitam de um conjunto de medidas que possam facilitar a sua inserção na sociedade e no mundo laboral, ou seja as suas intenções de trabalho após a saída da escola (contempladas num programa de transição individualizado baseado em adaptações curriculares significativas e generalizadas e o envolvimento do aluno actividades comunitárias que experienciem sucesso);

- na reavaliação com o objectivo de verificar se a programação educacional considerada foi a mais adequada para responder às necessidades educativas especiais do aluno.

Aliás, Wang (1997, p. 55) também salienta que se o ensino for de qualidade para todos, que atenda “à organização da sala de aula; ao clima e as interações aluno/professor; a quantidade e a qualidade do ensino, o apoio dos pais e a ajuda na aprendizagem, em casa” levam a que algumas características pessoais e de aprendizagem dos alunos sejam alteráveis, como: ‘as capacidades cognitivas’; ‘a motivação e o comportamento’. Daqui se depreende que o sucesso é reconhecido como possível para todos através de processos eficazes de ensino, modificando os contextos e estratégias educativas visando adaptações eficazes nos currículos e métodos.

Na elaboração de todo este processo é necessária a participação de toda a comunidade educativa, pois é aí que se encontram os instrumentos valiosos para uma resposta educativa congruente com a diversidade dos alunos e tendo sempre como horizonte uma escola inclusiva, uma escola onde o direito à diferença é respeitado e a diversidade atendida com dignidade.

1.2. A Evolução Histórica da Educação Especial

Ao longo da História da Humanidade, a sociedade teve posturas diferentes face à deficiência, desenvolvendo estigmas que provocavam medos, receios, superstições, separações e protecção, até à recente aceitação da diferença. Os registos mostram que a resistência à aceitação social das pessoas com deficiência vem de longa data, passando pelos modelos de separação, integração e inclusão.

Nas sociedades antigas era normal o infanticídio quando se observavam anormalidades nas crianças e, de acordo Mayor Sánchez (1991a, p. 9), o período pré-histórico da Educação Especial chega “até finais do século XVIII, até que o movimento das «luzes», da época dissipou as profundas sombras que envolvem este tema durante séculos”, acrescentando que “tanto do ponto de vista ético, como na perspectiva da eficácia, este período esteve dominado pelo pessimismo e pelo negativismo”.

Este período pré-histórico de separação levou a que em algumas sociedades como na Grécia, as crianças portadoras de deficiência física ou mental fossem consideradas sub-humanas, o que legitimava a sua eliminação ou abandono nas montanhas, onde tinham de lutar pela sua sobrevivência. Em Roma eram atirados ao rio ou exibidos em festividades quando abandonadas e recolhidas por outras pessoas que faziam uso da deficiência para promover a sua sobrevivência. Noutras sociedades eram venerados porque o deficiente possuía poderes sobrenaturais (Correia, 1997a).

Com o aparecimento das religiões monoteístas e o apoio sistemático das ordens religiosas, a sociedade toma consciência que é necessário “prestar apoio a este tipo de pessoas embora esse apoio se revestisse, a princípio, de um carácter mais assistencial que educativo”, (Bautista Jiménez, 1997b, p. 22) pelo que são construídas instituições fora das cidades, para que a sociedade não precisasse de suportar o seu contacto.

Verifica-se que a postura perante a deficiência modificou, passando a ser assistidas em necessidades básicas de atendimento e abrigo mas sem a preocupação do seu desenvolvimento e educação, é o período da institucionalização de pessoas com deficiência, sendo o primeiro fundado por S. Luís, em França, no ano de 1260, seguindo-se a Suíça, a Alemanha, a Itália e a Espanha (Fernandes, 2002).

Nos finais do século XVIII e princípios do XIX assistiu-se a um grande desenvolvimento da medicina, da biologia e da psicologia levando ao interesse pelo estudo e educação desses seres diferentes, aparecendo figuras fulcrais consideradas precursoras da Educação Especial, salientando-se:

- “- Philippe Pinel (1745-1826), que empreendeu o tratamento médico dos atrasados mentais e escreveu os primeiros tratados sobre essa especialidade.
- Esquirol (1722-1840) – que estabeleceu a diferença entre idiotismo e demência no *Dictionnaire des sciences médicales*.
- Itard (1774- 1836) – que trabalhou durante seis anos no famoso caso do selvagem de Aveyron.
- Voisin, na sua obra *Aplication de la physiologie du cerveau a l'étude des enfants qui necessitent une éducation spéciale*, publicada em 1830, estuda o tipo de educação necessária para crianças com atraso mental.
- Seguin (1812-1880) – que se dedicou a elaborar um método para a educação de “crianças idiotas” que denominou método fisiológico, foi o primeiro autor de Educação Especial que fez referencia nos seus trabalhos à possibilidade de aplicação desses métodos no ensino regular, (...).” (Bautista Jiménez, 1997b, p. 23)

Estes estudos, para além dos desenvolvidos por Galton, os testes sensório-motores e, mais tarde, os testes de inteligência de Binet, citados pelo mesmo autor, vieram provar que a criança deficiente pode ser educada e pode aprender, aparecendo assim as classes especiais

com características diferentes segundo o tipo de deficiência (cegos, surdos, mentais e motores, etc.) onde eram colocadas as crianças que não podiam frequentar o sistema educativo considerado normal.

Competiu a Binet, com a colaboração de Simon, após convite do Governo da França, “estudar os meios eficazes para seleccionar os atrasados” criando e publicando em 1905 a “Escala Métrica da Inteligência” que permitia “diagnosticar em anos e até meses o atraso ou o avanço intelectual dum escolar (...). Assim, o “diagnóstico das aptidões era necessário para separar da média dos estudantes, os infra normais por um lado e os supra normais para o outro” (Claparède, 1931, pp. 24-26). Com este modelo clínico as crianças que tivessem um Quociente Intelectual abaixo da média eram classificadas de deficientes e rotuladas de atrasadas, retirados das classes regulares e colocados em classes especiais, separados de outros alunos da escola porque o tipo de ensino ministrado não era individualizado e essas crianças não seguiam o ritmo de aprendizagem dos seus pares.

É então que se aplica a divisão da classe para conseguir um rendimento igual das crianças da sua idade, pelo que a proliferação de classes especiais diferenciadas em função das diferentes etiologias é uma constante (Bautista Jiménez, 1997a).

Também Claparède (1931, p. 26) refere a preocupação de “colocar à parte, em classes especiais, os escolares manifestamente incapazes de seguirem o ensino normal, quer com o fim de ministrar a estas crianças um ensino adequado ao seu nível intelectual, quer porque elas constituem para o conjunto da classe um estorvo dos mais arreliaadores”.

O século XX caracterizou-se pelo início da obrigatoriedade do ensino primário em toda a Europa, detectando-se que numerosos alunos, sobretudo os que apresentavam deficiências, tinham dificuldades em seguir o ritmo normal da classe e conseguir um rendimento igual ao restante das crianças da sua idade pelo que eram colocados em classes especiais. Por conseguinte, todo aquele que se afastava da norma socialmente estabelecida, baseando-se na avaliação dos níveis de capacidade intelectual diagnosticada em termos de Quociente Intelectual, através dos Testes de Inteligência, preconizados por Binet e Simon era o especial, quase genericamente rotulado de deficiente, pois nas escolas públicas, as turmas eram homogéneas e as crianças ensinadas como se fossem uma só.

A comunidade científica acreditava que prestava um melhor serviço às crianças educando-as conjuntamente com outras crianças deficientes, protegendo-as assim, das normais. Conceptualmente ancorado na noção de diferente, o ensino especial tinha como premissa básica que as crianças com deficiência eram diferentes, dependentes, necessitando

de protecção e que, por essa razão, deviam ser ensinadas em lugares diferentes do comum e com métodos especiais (Bairrão; Felgueiras; Fontes; Pereira e Vilhena, 1998).

Estas classes especiais com os seus programas próprios, técnicas e especialistas, constituem um subsistema da educação especial diferenciado do sistema da educação especial, levando ao aparecimento de ataques cerrados a este tipo de instituições já que a qualidade de trabalho produzido se deteriorou. Por um lado passaram a ser «depósitos de crianças», devido ao aumento do número de crianças por instituição, por motivos de contenção nas despesas e por outro, na maioria dos países “tornou-se preocupação dominante encontrar formas de conseguir que os deficientes pudessem ser produtivos, mantendo os custos da sua educação o mais baixos possível” porque o objectivo principal desta educação era que o deficiente tomasse lugar na sociedade como membro activo, libertando despesas públicas (Fernandes, 2002, p. 46).

Esta autora afirma ainda que existem duas perspectivas na forma de atendimento dos alunos com NEE. Uns consideram que se promove a individualização do ensino com maior ênfase no desenvolvimento social e emocional da criança no seu todo, ao mesmo tempo que se reduzem os custos de atendimento. Outros argumentam que este atendimento não permite a individualização do ensino de que estes alunos necessitam porque conduz a um elevado índice de insucesso escolar, logo baixa a qualidade e a preparação, que se reflecte na entrada no mercado do trabalho (Fernandes, 2002).

A Declaração dos Direitos a Criança em 1921, a Declaração dos Direitos do Homem em 1948 e a Segunda Guerra Mundial, vêm provar que a segregação no plano educativo e social era antinatural e indesejável, pelo que a reabilitação, ou seja, a normalização era a melhor solução para a prática da Educação Especial.

Normalização entendida como a possibilidade do deficiente desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível, sendo questionadas práticas sociais e escolares de segregação, assim como atitudes sociais em relação à pessoa com deficiência. A Educação Especial visa o uso de meios normalizantes do ponto de vistas culturais para estabelecer e/ou manter comportamentos e características pessoais o mais normalizante possível (Fernandes, 2002).

Esta modalidade de ensino, ou seja, a Educação Especial, define-se como sendo uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino a pessoas que evidenciem necessidades educacionais especiais, visando a normalização, entendida como a consecução de uma série de condições relativas à vida diária e

possibilitarem o viver juntos, pois a intervenção respeita o desenvolvimento evolutivo do indivíduo e os direitos das pessoas.

Então a educação especial vai exigir um conjunto de recursos educacionais e de estratégias colocadas à disposição de todos os alunos, permitindo-lhes diferentes alternativas de atendimento, de modo a que os alunos realizem as aquisições necessárias a uma maior autonomia e a uma melhor integração socio-profissional.

Para Dias (1999) a Educação Especial destina-se a crianças com um desenvolvimento deficiente atribuível a causas de diferente etiologia podendo causar dificuldades de aprendizagem ou de adaptação social que impossibilitam ou dificultam a sua independência pessoal e a sua inserção social.

Já Palomino Sánchez e González Torres (1998, p. 36), citando a UNESCO 1997, entendem a educação especial como uma forma enriquecida da educação geral que “tende a melhorar a vida daqueles que são diferentes, recorrendo aos métodos pedagógicos modernos e material técnico para remediar certos tipos de deficiência” ou o tratamento de diferenças individuais através da individualização do ensino, da adaptação dos programas, da educação e dos métodos e recursos, em cada caso concreto, segundo as necessidades especiais.

Por sua vez, Garcia e Garcia (1991, p. 69) entendem que a expressão Educação Especial é utilizada para referir uma actividade educativa diferente da ordinária, normal ou geral, denominar “um campo de preocupação, de investigação e de aplicação a uma realidade concreta das situações excepcionais”, é uma expressão “própria que se vai entroncando para denominar uma verdadeira disciplina, na sua dupla vertente científica e prática”.

Então, toda a criança é educável, inclusive as que apresentam uma deficiência mais profunda e tem direito a que lhe sejam oferecidas condições e possibilidades educacionais que favoreçam a socialização e a sua integração social.

Segundo Correia (1997a) a criança com NEE deve ser educada no “meio menos restritivo possível”, querendo com isto referir a “prática de integrar – física, social e pedagogicamente, na máxima medida do possível, a criança com NEE na escola regular”.

Para Coll, Palácios, e Marchesi (1995, p. 14) é o emergir do modelo educacional por oposição ao modelo clínico, veiculando a possibilidade de educar as pessoas com deficiência noutros ambientes não segregados, iniciando-se a intervenção cada vez mais centrada na pessoa e nas suas capacidades. É o aparecimento de uma nova corrente, baseada em métodos educativos e numa pedagogia curativa e reabilitadora que reconhece a necessidade de atender as pessoas com deficiência, agora e progressivamente com intuitos de educação porque todos

os alunos “têm o direito de que lhes sejam oferecidas possibilidades educacionais, nas condições mais normalizadoras possíveis, que favoreçam o contacto e a socialização com colegas da mesma faixa etária, e que lhes permitam no futuro integrar-se e participar de uma maneira melhor na sociedade”.

Sendo a normalização entendida como a possibilidade do deficiente desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível, a integração escolar é a valorização das diferenças humanas, a aceitação da diferença que implica a valorização do desenvolvimento máximo das capacidades através dos mesmos benefícios e oportunidades de vida normal de qualquer outro ser humano. Este processo inicia-se na Dinamarca em 1959 ao integrar os deficientes no mesmo ambiente escolar e laboral dos indivíduos ditos normais adaptado às suas necessidades passando a estender-se a outras partes do Mundo.

1.2.1 Da Integração à escola Inclusiva

O conceito de educação especial ministrada a alunos com características diferentes em escolas especiais e com métodos especiais, em tudo semelhantes ao outro mas em lugares diferentes é revisto no congresso alusivo ao tema “Acto de Reabilitação”, nos Estados Unidos, a 26 de Setembro de 1973, o qual recomenda que todas as crianças devem frequentar a escola regular.

Na sequência desse congresso foi publicada, em 1975, a Public Law (PL 94-142) – «The Education for All Handicap Children Act» que determinava encaminhamentos mais inclusivos para as crianças com deficiência na escola regular através do ensino integrado. Propunha-se satisfazer quatro objectivos principais:

- Garantir o acesso à educação especial a todas as crianças que delas necessitassem;
- Assegurar que a tomada de decisões sobre a prestação de serviços era justa e adequada;
- Criar transparência nos serviços;
- Destinar fundos para auxiliar os Estados.

A consecução destes objectivos melhoraria a qualidade dos serviços prestados, criando condições para a promoção da igualdade de oportunidades educativas para todas as crianças, prevendo-se:

- a educação pública para todos, incluindo as crianças com deficiência;
- a garantia de correcção do processo no que se refere à identificação, colocação e avaliação;
- a avaliação coerente de forma a evitar a discriminação da criança quer racial ou cultural;
- a elaboração de Planos Educativos Individualizados assim como a sua forma de revisão;
- a formação de professores e outros técnicos;
- o aperfeiçoamento de materiais específicos;
- a implicação dos pais no processo educativo.

Com a aprovação da PL 94/142, também a Organização Mundial de Saúde (OMS) elaborou, em 1976, a Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens – um manual de classificação das consequências da doença, em categorias de deficiência para recolha de dados necessários e determinação da prestação de serviços, conhecida pela CIDID e referida na primeira parte deste capítulo.

Verificou-se, assim, que quer a PL 94/142, quer a classificação da OMS alertavam para a importância da estrutura e organização do meio social onde a criança está inserida para a sua efectiva participação e plena integração no mesmo.

Dois anos mais tarde, no Reino Unido, é publicado o relatório “Warnock Report” (1978) da comissão de inquérito composto por um vasto grupo de interesses de diferentes classes profissionais: administradores, médicos, psicólogos, directores de escolas especiais, professores e pais de crianças deficientes, liderado por Mary Warnock.

Este relatório levanta questões de atendimento à intervenção de crianças com deficiência, como:

- nenhuma criança será considerada no futuro ineducável;
- a educação é um trunfo ao qual todos têm direito;
- os objectivos da educação são os mesmos para todos;
- a educação especial será a de satisfazer as necessidades educacionais de uma criança, a fim de aproximar a consecução destes objectivos;
- as necessidades educacionais são comuns a todas as crianças;

- se as necessidades educacionais são contínuas, a educação especial também deve ser entendida como um continuum que varia ao proporcionar ajuda temporária ou permanente da adaptação do currículo regular;

- os serviços educacionais especiais, onde quer que sejam realizados são complementares e não alternativos;

- as crianças estão classificadas de acordo com as suas deficiências e não de acordo com a sua necessidade educativa especial;

Destaca com prioridades:

- a educação de crianças com necessidades educativas especiais de idade inferior a 5 anos;

- a educação e maior oportunidades para os jovens de 16 a 19 anos;

- a implementação de novos programas de formação de professores, quer regulares, quer especializados. Os professores devem identificar e aceitar os alunos com necessidades educativas especiais na classe regular e tomar medidas adequadas a essas necessidades.

O Warnock Report (1978, ponto 6.11) recomenda modalidades de atendimento no sentido mais integrado para o menos integrado que contemplem o:

- ensino a tempo inteiro na classe regular;

- ensino a tempo inteiro numa classe regular com acções de apoio ou aconselhamento;

- ensino em classe regular, com períodos de frequência de classe de apoio e participação na vida da comunidade e nas actividades extra-escolares da classe regular;

- ensino a tempo parcial numa classe regular e frequência da classe especial;

- ensino a tempo total numa classe especial, com contactos sociais com a escola regular vizinha;

E a educação em escolas especiais como melhor alternativa para educar algumas crianças com deficiências sérias (física, sensorial ou psiquiátrica), distúrbios emocionais, comportamentais e relacionais graves e as que sofrem de deficiências múltiplas associadas em regime de externato ou internato. Também os centros de educação especial deverão tornar-se em centros de recursos para utilização de todos os professores da respectiva área de forma a contribuir para o desenvolvimento curricular e aconselhamento dos pais.

Em suma, o Warnock Report propõe a expansão da educação especial; promove a mudança do conceito de deficiente substituindo-o pelo conceito de Necessidades Educativas Especiais e define a Educação Especial como um conjunto de medidas a serem utilizadas para responder às necessidades de cada um, através de meios complementares de acesso ao

currículo, ou através de um currículo especial ou modificado, em função da problemática do aluno, preconizando uma integração, que pode ser física, social e funcional.

O termo Necessidades Educativas Especiais utilizado refere-se ao “desfasamento entre o nível de comportamentos ou de realização da criança e o que dela se espera em função da idade cronológica”. À Educação Especial compete a identificação dessas necessidades educativas especiais (Wedell, citado por Bairrão et al., 1998, p. 23).

Por sua vez, Marchesi e Martin (1997) definem o aluno com NEE como, aquele que ao longo do ano da sua vida escolar apresenta problemas de aprendizagem, que exige uma atenção mais cuidadosa e maiores recursos educacionais do que os necessário para os seus colegas.

O conceito de NEE surge como resposta ao princípio da democratização da sociedade dando ênfase à filosofia de integração e proporcionando uma igualdade de direitos, nomeadamente no respeito da raça, religião, opinião e características intelectuais e físicas, a toda a criança e adolescente no meio escolar (Correia e Cabral, 1997).

Para Coll et al. (1995, p. 16) a integração

- “- física ocorre quando as classes ou unidades de educação especial são construídas no mesmo lugar que a escola regular, mas continuam mantendo uma organização independente, embora possam partilhar alguns locais como o pátio e o refeitório.
- social pressupõe a existência de unidades ou classes especiais na escola regular, onde os alunos nela escolarizados realizam algumas actividades comuns com o resto de seus colegas, como jogos e actividades extra-curriculares.
- funcional é considerada como a forma mais completa de integração, em que os alunos com necessidades especiais participam, em meio período ou em tempo integral, das aulas normais, sendo incorporadas na dinâmica da escola.”

Bautista Jiménez (1997a) entende que a integração da criança com NEE na escola regular implica que esta beneficie de uma oferta de serviços, variedades e alternativas educativas adequadas ao seu plano educativo individual, que vão permitir a máxima integração educacional, temporal e social entre alunos com NEE e sem NEE, durante o período escolar normal, pois oferece vantagens aos membros implicados neste processo (professores, alunos com e sem NEE, pais e comunidade).

A Organização Mundial das Nações Unidas declara em 1981 o Ano Internacional do Deficiente que deu origem a um Programa de Acção Mundial a favor das Pessoas com Deficiência que viria a culminar no ano de 1994 na Declaração de Salamanca.

Mas antes disso, em 1986, Madeleine Will, Secretária de Estado para a Educação Especial e Reabilitação, do Departamento de Educação dos EUA, tem um papel de destaque na “Regular Education Initiative” (REI) ao defender que:

- os alunos com NEE apresentam mais semelhanças que diferenças, em relação aos seus pares sem NEE, não sendo necessária uma educação especial para certos alunos;
- os bons professores podem ensinar qualquer género de alunos. Ter em conta as diferenças individuais requer pequenas adaptações. A educação especial tornou-se numa via conveniente para os professores de educação regular evitarem a responsabilidade de educar todos os alunos, o que conduziu a uma diminuição da qualidade de ensino;
- todas as crianças podem beneficiar de uma educação de qualidade, sem que seja necessário identificar alguns alunos como diferentes ou especiais, assegurando a existência de diferentes tipos de professores nos ambientes educativos;
- a separação dos alunos com NEE dos seus colegas é imoral, segregacionista e sem lugar numa sociedade livre e igualitária. Todos os alunos podem ser ensinados na classe regular, pelo que o ensino fora dela não deve ser aconselhável;
- uma educação ministrada em ambientes separados é discriminatória e desigual. A questão mais importante, em termos de justiça, é o local e não a qualidade de ensino, pelo que os alunos com NEE só podem usufruir de igualdade de oportunidades, quando frequentarem um ambiente educativo regular.

O REI pretende encontrar formas de resposta às crianças com NEE que passam pela adaptação do todo o ambiente da classe regular e encoraja os serviços da educação especial e outros serviços especializados a associarem-se ao ensino regular, ou seja, a escola regular deve ser responsável por todos os alunos incluindo os que tinham NEE, dispondo de recursos necessários no sentido de fazer desaparecer a educação especial.

É com este movimento, no entender de Correia (2005b, p. 9), que vai ter lugar o “movimento de inclusão”, questionando os papéis dos “professores do ensino regular e de educação especial, de outros agentes educativos (psicólogos, terapeutas...) e dos pais”, atendendo à natureza das NEE e à adequação do currículo às mesmas.

A realização da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos vem reforçar esse movimento inclusivo. Esta efectuou-se em 1990 em Jomtien, na Tailândia, na qual participaram cerca de sessenta países, propõe que se estabeleçam programas de resposta às necessidades educativas fundamentais garantindo uma educação básica para todos os

cidadãos, como forma de incentivo do progresso social, económico e cultural, e contribuir para a tolerância e cooperação internacional.

Reconhecendo como princípios que:

- a educação é um direito fundamental para todas as pessoas, homens e mulheres de todas as idades, durante toda a vida;

- a educação é uma chave indispensável, se bem que não uma condição suficiente, para o desenvolvimento pessoal e social;

- se reconhece a necessidade de dar às gerações presentes e futuras uma visão alargada da educação básica e um compromisso renovado para responder à amplitude e complexidade do desafio que ela constitui (Declaração de Jomtien, 1990).

Ainda segundo a mesma Declaração, o quadro educacional mundial é preocupante, pois conta com mais de 100 milhões de crianças que não tem acesso ao ensino primário, levando-se em conta que a educação é um direito fundamental, no artigo 3º “Universalizar o acesso à educação fundamental e promover a equidade, no item 5, reitera que

“as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem uma atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todos e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”.

Se a igualdade de direitos significa igualdade de oportunidades de sucesso cabe à escola um papel decisivo na promoção da igualdade de oportunidades de acesso à educação, educando todos os alunos que acolhe, dotando-os de ferramentas indispensáveis ao sucesso na sociedade em que estão inseridos. Foi neste contexto que, a Public Law 94/142 foi revista em 1990. A designação de “Education for All Handicapped Children Act” foi alterada para “Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)”, incluindo nas deficiências o autismo e o traumatismo craniano e incorporando objectivos que englobam os planos de transição do aluno com NEE para a vida activa. Para a opção de integração do aluno com NEE é necessário ter em conta as possibilidades do aluno e as características do centro educativo para que possa usufruir da educação que melhor responda às suas necessidades.

A escola abre assim as portas à criança com NEE, caminhando-se para que ela tenha também o acesso ao sucesso e não apenas o acesso à escola. Está agora a responsabilidade legal e a obrigação moral de lhe dar a resposta adequada redimindo-se, do tempo em os excluía e garantindo-lhe esse direito.

Foram dados passos para as escolas inclusivas mas verifica-se que a integração se circunscreve, por vezes, à colocação dos alunos com deficiência nas escolas regulares onde o nível de integração não ultrapassa o físico, mas ela inclui, de uma forma bem mais abrangente, um conjunto de serviços educacionais que permitam que o aluno com NEE adquira um conjunto de aptidões académicas e sociais que o aproximem, no mais curto período de tempo, do aluno «normal», sendo esses serviços frequentemente prestados fora da classe regular. A caminhada da educação integradora para a educação inclusiva pressupõe alterações significativas na forma de educar e actuar e acontece quando o aprender de novas habilidades se processa no mesmo contexto dos seus pares (Correia, 2005b).

Fonseca (2002, p. 11) entende que o “termo inclusão literalmente significa acção ou resultado de incluir, de envolver, de abranger, de fechar, de encerrar, de introduzir, de inserir, etc., dentro de alguma coisa”.

A inclusão é, pois, vista como modo de evitar o distanciamento académico e social cada vez mais evidente entre alunos com e sem necessidades educativas especiais. Rodrigues (2000, p. 8) refere que “se fala e se escreve actualmente sobre educação inclusiva é porque o modelo educativo anterior não o era. Seria talvez um modelo menos inclusivo ou mesmo próximo da exclusão”. Entende a inclusão como a mistura de crianças com NEE com as crianças da educação regular, prevendo a intervenção terapêutica precoce, como forma de dar à criança com NEE a preparação para a sua auto-suficiência.

Por sua vez Fonseca (2002, p. 12) citando Bos e Vaughan, 1994, Clark, Dyson e Millward, (1998), entende que a “educação inclusiva propõe assegurar a todos os alunos sem excepção, independentemente da sua origem sócio-cultural e da sua evolução psicobiológica, a igualdade de oportunidades educativas” e desse modo, poderem usufruir de “serviços educativos de qualidade, conjuntamente com outros apoios complementares” e a inserção em “classes etariamente adequadas perto da sua residência, preparando-as para uma vida futura o mais independente e produtiva possível, como membros de pleno direito da sociedade”.

Esta educação inclusiva pretende pôr em prática um processo de normalização onde as crianças diferentes são educadas em envolvimento abertos e o menos restritivo possível, numa lógica de retorno das crianças com NEE à sala de aula, ao ambiente mais próximo possível do normal de onde nunca deveriam ter saído.

Consequentemente, a ideia de uma escola para todas as crianças em igualdade de oportunidades é uma questão básica de direitos humanos e reconhece-se que as medidas adoptadas têm garantido o acesso à escola e diminuído índices de fracasso.

A Declaração de Salamanca aprovada em 1994, por 92 governos e 25 organizações internacionais, remete-nos para os princípios da inclusão e da educação para todos e tem subjacente o reconhecimento da necessidade de actuar com o objectivo de conseguir escolas para todos, que aceitem as diferenças e as necessidades individuais, ou seja, maior eficácia educativa.

Para muitos investigadores a Declaração de Salamanca representa a consagração de uma educação que atende às diferenças individuais e ninguém exclui na mesma escola, favorecendo a equidade do acesso a oportunidades educacionais adequadas e funcionais nas escolas regulares, local onde devem estar as crianças com NEE. Correia (1997a, p. 33) define inclusão como “um princípio ou filosofia da inserção do aluno na classe regular”, recebendo “todos os serviços educativos adequados” e que permitam “o desenvolvimento global do aluno, nos vários ambientes onde interage”. O objectivo primordial é a concretização da luta contra a discriminação, competindo às escolas acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (D. S. ponto 3).

Esta declaração remete-nos para os princípios da inclusão e da educação para todos e tem subjacente o reconhecimento da necessidade de actuar com o objectivo de conseguir escolas para todos, que aceitem as diferenças e as necessidades individuais, ou seja, maior eficácia educativa (Marchesi e Martin, 1997).

No âmbito desta Declaração:

- Entende-se que o termo, necessidades especiais se refere “a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se organizam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem”;
- Defende-se uma pedagogia centrada nas crianças, que implica os princípios da individualização do ensino atendendo às “diferenças humanas”, de modo a “garantir índices médios mais altos de rendimento escolar”, ao mesmo tempo que impede “o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças”, porque as escolas centradas nas crianças são “a base do treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças, quanto a dignidade de todos os seres humanos”.
- Compreende-se que a escola inclusiva integra alunos com necessidades especiais e alunos sem necessidades especiais. Os alunos com necessidades especiais na perspectiva desta declaração podem ser: os alunos de risco

educacional; os alunos dotados e sobredotados e os alunos com necessidades educativas especiais – NEE.

Correia (2002) considera que os alunos em risco educacional, são os que apresentam características que podem facilmente conduzir a problemas de aprendizagem ou de comportamento e, citando Renzulli (1997), salienta os alunos em risco de abandono escolar, os utilizadores de droga, os provenientes de ambientes socioeconómicos e socioemocionais desfavorecidos e de minorias étnicas e os alunos dotados e sobredotados. Os alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que “por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, por forma, a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional” (2002, p. 25).

A ideia de inclusão considera que o desenvolvimento humano tem de respeitar os casos particulares e que os acontecimentos que ocorrem dentro de determinado contexto são assumidos e construídos nas mentes dos participantes só podendo ser entendidas se tomarmos em conta as múltiplas realidades ou contextos, pois a escola inclusiva reveste dupla finalidade, a defesa dos direitos da criança com necessidades especiais e que a educação deve estar de acordo com as suas necessidades. O ensino inclusivo apresenta-se, assim, como uma prática da inclusão de todos, independentemente do seu talento, deficiência, origem socioeconómica ou origem cultural, cuja heterogeneidade das características são um factor de enriquecimento da escola.

A educação inclusiva deve reconhecer e responder à diversidade dos seus alunos, atendendo aos estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a assegurar uma educação de qualidade para todos, através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com as comunidades (D.S. ponto 7). Nesse sentido, recomenda-se às escolas regulares o seguimento desta orientação inclusiva, de forma a apropriarem-se dos meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, dado que, “a inserção total do aluno com NEE em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares, ultrapassa muito a integração, uma vez que não pretende posicionar o aluno com NEE numa “curva normal”, mas sim assumir que a heterogeneidade que existe entre os alunos é um factor muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profícuas” (Correia, 2002, p. 19).

A descentralização e o planeamento a nível local favorecem um maior envolvimento das comunidades na educação e formação das pessoas com necessidades educativas especiais, permitindo mudanças significativas no currículo, nas instalações, na organização escolar e pedagógica, na avaliação e na diversificação dos serviços prestados. Para prover os alunos com NEE de uma educação apropriada que considere o desenvolvimento académico, sócio-emocional e pessoal como essenciais é preciso recorrer a serviços de apoio adequados que maximizem o potencial de cada aluno, devendo, sempre que possível, decorrer na classe regular.

A educação inclusiva exige uma reestruturação da escola e do currículo, de modo a que os alunos com NEE acedam a uma aprendizagem conjunta. Compete à escola tornar o currículo como um meio para atingir um fim, que se traduz no sucesso escolar do aluno. Para Correia (2002, p. 22) o fim terá de considerar não só “as matérias lectivas e não lectivas, mas também, em muitas situações, as adequações curriculares pertinentes às características dos alunos”. O conceito de currículo deve, segundo o mesmo autor, ser entendido como “um conjunto de experiências a que o aluno é exposto nos ambientes onde interage (escola, casa, comunidade) e se devem reportar à forma como a informação deve ser seleccionada, priorizada, sequencializada e organizada”.

Por conseguinte, a aceitação do conceito de educação inclusiva implica que a educação dos alunos com NEE se pautar pela questão dos direitos humanos, reconhecendo e identificando os resultados da inclusão e avaliando as necessidades da criança, assim como a existência ou não de recursos que possam potenciar a sua inclusão, as escolas especiais deverão ser uma excepção e só, quando a educação na classe regular não possa atender às necessidades educacionais ou sociais da criança com NEE.

Consideram-se como áreas prioritárias a educação infantil que de modo sequencial entre ciclos de ensino garanta a educabilidade de todas as crianças e a transição da educação para a vida adulta activa, provendo-os de habilidades necessárias para a inserção no mercado do trabalho, tornando-os economicamente independentes nas suas comunidades.

A educação inclusiva atende ao apoio dado ao aluno diferente, com necessidades especiais, à relação escola-família, à relação escola-comunidade, à aprendizagem efectiva, exigindo às escolas novas formas de organização, respostas adequadas a novos desafios e alteração das práticas para responder com eficácia às especificidades de cada aluno, valorizando e oferecendo um ensino diferenciado.

A escola inclusiva lucra ao permitir a “cada criança, sem excluir os conhecimentos indispensáveis a cada uma, desenvolver-se mais especialmente na direcção das suas aptidões pessoais. Corresponderia assim à escola por medida, isto é, uma escola ideal que se adaptasse tão bem às necessidades de cada um, uma escola que se acomodasse tão bem às formas do espírito, como o fato ou o calçado se adapta ao corpo e aos pés” (Clapárede, 1931, p. 36).

Rodrigues (1998, p. 157) adopta o conceito de “educação inclusiva e não escola inclusiva”, pois trata-se de uma concepção que diz respeito a todo o sistema de ensino, reconhece indivíduos e grupos concretos baseando-se na diferenciação curricular.

O conceito de inclusão para Bautista Jiménez (1997a, p. 38-39) assenta em alguns pressupostos, tais como: frequentar a escola da sua residência; o acesso dos alunos com NEE à escola regular; o proporcionar aos professores suporte técnico; o perceber que as crianças podem aprender juntas com processos e objectivos diferentes. E vai mais longe, referindo que, a criança não deve ser colocada “na classe comum sem o acompanhamento de um professor especializado”, pois é preciso ter em conta as necessidades e “traçar um processo único de desenvolvimento para todas as crianças” e “fornecer suporte técnico aos professores”.

Para uniformização de critérios de avaliação educativa para que a educação inclusiva seja uma realidade, em 2001, a Organização Mundial de Saúde, publica a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), a qual constitui um instrumento que serve de base para descrever e avaliar a saúde e deficiência e pode ser utilizada como instrumento educativo, para estruturação do currículo das crianças com NEE, pois trata-se de uma abordagem biopsicossocial. A CIF está dividida, em duas partes: a primeira relacionada com a funcionalidade e a incapacidade e a segunda com os factores contextuais. A primeira parte subdivide-se em dois componentes: funções do corpo e estrutura do corpo, e actividades e participação. A segunda parte, os factores contextuais, ou seja, os factores ambientais que podem funcionar com facilitadores ou barreiras na actividade e participação do dia-a-dia escolar do aluno com NEE. Hoje, importa acima de tudo o estado funcional, onde o atendimento pedagógico percepcionado tenha em atenção as características e particularidades e os apoios e serviços se organizem de forma a chegarem onde são necessários.

A Educação Especial como forma de educação inclusiva, para se tornar verdadeiramente efectiva, precisa de ser complementada pelo desejo político, através de acções nacionais, regionais e locais para que finalmente se cumpra, em toda a sua amplitude e abrangência, o propósito da educação para todos.

Para Ana M. Bénard da Costa, (Parecer nº 1/99: 12) a concretização da educação inclusiva passa por um conjunto de condições, tais como:

“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 para todos, mudanças ao nível da natureza e estrutura do currículo, mudanças nos modelos de apoio individual aos alunos”.

Será que essas condições já estão implementadas no nosso país para podermos falar de educação inclusiva?

1.3. A Educação Especial em Portugal até aos Anos Setenta

No nosso país ainda não foi feita uma verdadeira história da Educação Especial, mas é possível apresentar alguns marcos importantes da sua concepção e estruturação.

Remontam ao início do século XIX as primeiras actuações concretas que se caracterizam pela criação de Asilos ou Instituições para deficientes, de iniciativa privada.

O primeiro passo é dado com António Freitas Rego, em 1822, com a formulação de um pedido a D. João VI para a educação dos surdos e cegos e, na sequência do pedido, o rei contratou o sueco Aron Borg para organizar um “Instituto de Surdos-Mudos e Cegos,” que foi inaugurado em 1823, “cujos êxitos pedagógicos parecem ter sido notáveis, e que em 1834 seria incorporado na Casa Pia de Lisboa” (Fernandes, 1988).

Em 1863, foi fundado o Asilo de Cegos de N^a Sr.^a da Esperança para cegos idosos, o qual passou a receber, mais tarde, crianças e adolescentes cegos, tendo, para além de funções assistenciais, funções educativas. Em 1871, é criada a Casa de Detenção e Correção para menores delinquentes, do sexo masculino até aos dezoito anos e para menores de vinte e um anos desobedientes e incorrigíveis. Em 1888, Madame Sigaud cria, em Lisboa, o Asilo-Escola António Feliciano de Castilho, primeiramente para crianças de ambos os sexos, tendo passado depois a ser só frequentado por raparigas (Fernandes, 2002).

Em 1893, surge um instituto para raparigas surdas com o nome do seu fundador José Rodrigues Araújo. Em 1900 foi fundado o Instituto de Cegos Branco Rodrigues, primeiro em Lisboa e, três anos mais tarde no Porto, por iniciativa de José Branco Rodrigues (Dias, 1999).

Com a reforma educativa, publicada no Diário do Governo n.º 73/11, de 30 de Março, da Direcção Geral da Instrução Primária, conceptualiza-se o homem-cidadão, propondo-se a educação e a instrução como elementos democráticos e estabelecendo-se, no Capítulo V, artigo 37.º, o ensino primário elementar como obrigatório para todas as crianças, de ambos os sexos, cuja idade estivesse compreendida entre os 7 e os 14 anos. No entanto, estipula-se a dispensa da obrigatoriedade escolar para as crianças que a inspecção reconheça impossibilitadas por doença ou qualquer defeito orgânico ou mental e, para tratamento e educação das crianças cegas, surdas-mudas, atrasadas mentais ou escolares, previa-se a criação de escolas especiais.

Com a separação destas crianças para escolas especiais, lentamente, foram surgindo instituições com funções de assistência, destinadas aos deficientes.

No entanto, falar da “História da Educação Especial em Portugal” é falar de António Aurélio da Costa Ferreira. Além de figura política, foi também um filantropo e um dos maiores pedagogos de grande prestígio do início do século XX. Nas duas primeiras décadas do século XX, contribuiu para a compreensão das mudanças no rumo da educação e foi pioneiro na incrementação da instrução e integração social dos deficientes no nosso País, pois, com a colaboração de todos poderiam ser aproveitadas as potencialidades de cada sujeito, contribuindo-se para o bem-estar pessoal do indivíduo e obviamente para a harmonia social, (Fernandes, 1988). A sua vida abrange dois momentos muito controversos da política nacional: a fragilidade e a decadência da monarquia e o fervor revolucionário republicano da instauração da República, cuja bandeira política, elege “a instrução pública e em especial o combate ao analfabetismo” (Fernandes, 1998, p. 44) que Maria Cândida Proença (1998) considerou um período fértil em experiências pedagógicas inovadoras, de entre os quais se salientou António Aurélio da Costa Ferreira, na vertente da Educação Especial.

Este pedagogo, em 1911, aceita e assume o cargo de director da Casa Pia de Lisboa e põe em prática muitas das suas ideias. Estas, conducentes à reabilitação, ensinam e integram socialmente os anormais pedagógicos, os gagos e os surdos-mudos. Para os anormais pedagógicos criou, em 1912, a Colónia Agrícola de São Bernardino, próximo de Peniche. No ano seguinte dedicou-se ao curso de formação de professores para surdos-mudos. Em 1915, funda o Instituto Médico-Pedagógico que se enquadra no projecto de desenvolvimento de uma pedagogia científica, no âmbito do movimento da “Escola Nova” (Fernandes, 2002). Para este movimento já não bastava aprender a ler escrever e contar. Era necessário conceder

plena de liberdade às crianças, através de um ensino individualizado e pelo desenvolvimento dos sentidos, encaminhando-lhas para as artes e ofícios conforme aptidões demonstradas.

Posteriormente, em 1915, funda o Instituto Médico Pedagógico da Casa Pia de Lisboa, que se enquadra no projectivo de desenvolvimento de uma pedagogia científica, no âmbito do movimento da “Escola Nova”. A partir de 1929, esse instituto recebeu a denominação de Instituto António Aurélio da Costa Ferreira. Entre outros nomes que por ali passaram, destacam-se o nome de Victor Fontes, que se distinguiu como director desse Instituto e o de Maria Amália Borges, que num texto autobiográfico escreveu: “... na ânsia de canalizar as minhas energias e de ser útil, frequentei o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira e entrei em contacto com os métodos novos de ensino de crianças deficientes...” (Fernandes, 1998, p. 138). Aí, obtêm o diploma de professora de ensino especial que lhe permitiu ser uma das pioneiras da integração dos deficientes no nosso país.

A primeira escola a fazer a integração sócio-pedagógica de deficientes visuais foi o Centro Infantil Helen Keller, cabendo o mérito desta inovação aos Drs. João dos Santos, psiquiatra, Henrique Moutinho, oftalmologista e Maria Amália Borges, pedagoga (Fernandes, 1998, p. 132). O recurso à pedagogia de Freinet foi neste âmbito uma constante, pois na opinião de Maria Amália Borges, “ tornava-se indispensável assentar o trabalho escolar nos interesses profundos da criança (Fernandes, 1998: p.133).

Maria Amália Borges considerava o ensino especial uma modalidade da educação educativa com aplicações de técnicas especiais para compensarem a deficiência, através de uma pedagogia una, ou seja, igual para todos, salvaguardando a possibilidade de aulas especiais para a aprendizagem de técnicas específicas consoante o grau de deficiência, com o fim de integração social (Fernandes, 1998, p. 146).

A Reforma Camonesa (Diário de Governo, de 2 de Julho de 1923) estipula que o sistema de ensino passaria a ter três graus: infantil dos três aos seis anos, com carácter gratuito e facultativo; o ensino primário dos sete aos doze anos, obrigatório e gratuito com seis anos de escolaridade e o complementar com duração de dois anos (Base 2). Em relação à população considerada «não normal» refere que sejam educados em «estabelecimentos especiais», porque a existência de “anormais nas escolas comuns constitui um obstáculo ao progresso dos alunos sãos e um verdadeiro perigo moral para eles”, adiantando que com aquelas estruturas pretendia-se “tornar os anormais capazes de um rendimento social que libertasse a colectividade do seu peso morto de seres improdutivos”, pelo que se impõe a criação de dois tipos de escolas para anormais: “a) internatos instalados no campo, para anormais profundos

(idiotas e imbecis); b) escolas autónomas para atrasados mentais, com regime de semi-internato, instalados nas cercanias dos centros urbanos”. Assim, a educação de anormais “pautar-se-á pelos resultados do exame médico – psicológico e terá por objectivo conseguir o maior rendimento pessoal e social dos educandos” (Base 7). Esta reforma continuava a propor que os alunos deficientes fossem segregados das escolas públicas por serem um perigo moral para os alunos “sãos”, fazendo com que as instituições privadas continuassem a ser implementadas para dar uma resposta a essas crianças, visto que o método de ensino era o ideal e perfeitamente satisfatório.

Surgem, então, os estabelecimentos especiais como: o Instituto “Condessa de Rivas (1926); o Instituto da Reeducação Mental e Pedagógica (1930); as Classes Especiais para “retardados” (1930) e o Instituto Doutor Navarro de Paiva (1930) (Dias, 1999).

A partir do período Pós-II Guerra Mundial, atendendo à consciencialização dos direitos da criança e sob a influência dos efeitos negativos das instituições assistenciais, desenha-se a ideia de normalização e integração das crianças deficientes que levam os pais a associarem-se e tentarem criar respostas que o Estado não oferecia aos seus filhos.

O Instituto Aurélio da Costa Ferreira, em 1941, passou para a dependência do Ministério da Instrução, através do Decreto-Lei nº 31801, de 26 de Dezembro, ao qual foram atribuídas funções de: “observação e ensino de crianças com deficiência mental e perturbações de linguagem”, “selecção e distribuição das crianças física e mentalmente anormais pelas instituições apropriadas”, e “orientação e fiscalização da sua educação”, preparando, em simultâneo, “o pessoal docente e auxiliar para estas instituições”. No entanto o seu director era “escolhido pelo Ministro da Educação” e, tinha de ter formação médica de “entre os indivíduos especializados em Psiquiatria Infantil ou Médico-pedagogia, de preferência professores de Medicina” (artigo 13).

Após a publicação desse decreto, em 1944, foram feitas as primeiras experiências de «Educação Integrada» que mais tarde deram origem às classes especiais destinadas a alunos com problemas de aprendizagem anexas aos estabelecimentos de ensino primário, ou seja, estavam integradas no mesmo espaço físico da escola regular, mas orientadas por professores especializados pelo do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (Correia, 1997a, p. 26).

As Classes Especiais são criadas em 1946, através da lei 35/801 e colocados professores especializados que trabalhavam com débeis ligeiros e tinham como objectivo ministrar a escolaridade básica. Para as crianças com debilidades mais severas continuava a não existir resposta nas estruturas de ensino regular.

Em 1956, a Liga Portuguesa de Deficientes Motores inicia a sua actividade, criando uma escola dotada de serviços de reabilitação motora, com um lar anexo.

Em 1961, o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira passou para a tutela do Instituto de Assistência Psiquiátrica e, dois anos mais tarde, fica dependente da Direcção-Geral do Ensino Superior, passando a liderar todo o processo de atendimento e formação de professores e auxiliares da educação especial, em Portugal. Os professores deveriam estar preparados para o manuseamento dos respectivos materiais e transmitia-lhes os seus conhecimentos, pelo que a formação contínua era considerada pertinente no desempenho das suas funções educativas que atendessem à multiplicidade de deficiências e necessidades, a organização de necessidades educativas especiais que incluía a adequação dos equipamentos e material didáctico de forma a possibilitar um ensino diversificado e prático de acordo com as características e aptidões dos alunos.

Face à insuficiência de resposta das instituições oficiais, os pais de crianças «diferentes» uniram-se e formaram associações que organizaram por categorias de deficiência para dar respostas educativas aos seus filhos. Foi fundada a “Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Mongolóides” (1962) sendo, dois anos depois, admitida na Liga Internacional de Associações de Ajuda aos Diminuídos Mentais, que mais tarde mudou o nome para “Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental”, APPACDM, sendo esta a denominação actual. Seguiram-se outros grupos associativos para defesa e apoio a portadores de outras deficiências, tais como a “Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral”, a “Liga Portuguesa de Deficientes Motores”, e a “Associação Portuguesa de Protecção às Crianças Autistas”, que se estenderiam a todo o país (Costa, 1981).

A subsistência dessas associações criadas sem fins lucrativos, foi em grande parte assegurada pelo apoio financeiro da Segurança Social como complemento às participações das próprias famílias (Bairrão et al., 1998, p. 44).

Em 1964, são criados os Serviços de Educação de Deficientes pelo Instituto de Assistência aos Menores, primeiro para os deficientes mentais, seguindo-se os auditivos e depois os visuais, em todo o país. Este instituto organizou estabelecimentos educativos especiais do tipo internato e semi-internato, para formação de professores, de serviços de apoio precoce e de centros de observação médico-pedagógica.

No Centro Infantil Hellen Keller são feitas as “primeiras experiências de educação nas suas classes de crianças cegas e amblíopes com visuais, e a integração dos primeiros alunos cegos do Centro no Ensino Preparatório e Secundário”. Este Centro foi o primeiro a ter nas

suas classes, a aprenderem juntas, crianças cegas, crianças com problemas de visão e outras com visão normal. Desenvolveram também a mesma experiência no Porto e em Coimbra, “iniciando o regime de sala de apoio que colocou professores especializados ao serviço de alunos integrados nas Escolas do Ministério da Educação” (Fernandes, 2002, p. 127).

Em 1967, é criada, no Ministério da Saúde e Assistência, a Comissão de Reabilitação, com o objectivo de coordenar acções de reabilitação.

Em 1970 o Ministério da Educação inicia a experiência de educação especial nas escolas primárias de várias regiões do país, servindo-se do apoio da Direcção-Geral da Assistência, que já tinha criado em 1968, através da Lei nº 48/485, as estruturas regionais designadas Centros de Educação Especial e organizado cursos de especialização para educadores de infância e professores na área das deficiências visual e auditiva. Cria, ainda, um Centro de observação Médico-Pedagógica, uma Comissão Permanente de Braille e um Serviço de Orientação Domiciliária para apoio de pais de crianças cegas entre os 0 e 6 anos (Fernandes, 2002, p. 127).

Estão criados as bases para a mudança da política de ensino para as crianças deficientes.

1.3.1 A Educação Especial em Portugal dos anos Setenta a Noventa

Após a experiência de integração verificada anteriormente e considerada positiva, pois as crianças obtinham sucesso escolar e social, o Ministério da Educação leva a cabo uma reestruturação direccionada para a problemática da educação das crianças deficientes, ao criar através do Decreto-Lei n.º 45/73, de 12 de Fevereiro, as Direcções-Gerais do Ensino Primário e do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário. Na Direcção-Geral do Ensino Básico institui-se uma Divisão de Ensino Especial, competindo-lhe o rastreio das crianças deficientes ou inadaptadas, a orientação das actividades pedagógicas dos cursos ou classes especiais, a integração das crianças diminuídas ou inadaptadas em classes normais e a promoção da criação de cursos de readaptação ou recuperação.

Poucos meses depois, foi publicada a lei nº 5/73, de 25 de Julho, a chamada reforma de Veiga Simão que explicitava o aumento da escolaridade obrigatória de 6 para 8 anos, (repartida em 4 no ensino primário e 4 no ensino preparatório) e o atendimento educativo de crianças inadaptadas, com deficiência ou precoces. Referem os pontos do artigo 74 que “todos Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Instituto de Ciências da Educação

têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” devendo o ensino “contribuir para a superação de desigualdades económicas, sociais e culturais” (...) incumbindo ao Estado “assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito” (...) “promover e apoiar o ensino especial para deficientes” e assim garantir a todos o direito à igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar. Este atendimento visa o princípio de normalização com o fim de normalizar as suas condições de vida, tornando-as tão normais quanto possível, de modo a garantir a efectiva igualdade de oportunidades para todos.

Estão criadas as condições de organização das estruturas educativas para deficientes e inadaptados e inicia-se a aplicação do conceito de normalização, o qual é considerado como a possibilidade da pessoa com deficiência usufruir de um tipo de vida tão normal quanto possível. A esta integração na escola regular estava subjacente a ideia de que, mediante a utilização de pequenas adaptações e ajudas técnicas o ensino regular era compatível para os alunos com deficiência, que aprendiam com os seus amigos e vizinhos.

Nesta perspectiva de integração escolar na escola regular, as classes especiais, sob tutela do Instituto Aurélio da Costa Ferreira, começaram a ser contestadas e foram-se transformando em “salas de apoio”, passando a classes a tempo parcial com uma filosofia de integração, não se separando o aluno do grupo natural, durante todo o percurso escolar. Deslocavam-se à sala de apoio, os alunos que os professores da classe ou os professores de apoio referiam que tinham dificuldades escolares e os deficientes. Aí, com o professor do ensino especial as crianças trabalhavam as áreas que, supostamente, interferiam na sua aprendizagem escolar (Costa, 1981).

As “salas de apoio” (Bairrão et al., 1998) foram muito contestadas, dizendo que provocavam efeitos negativos a nível da imagem dos alunos, representavam um empobrecimento da estimulação e da interacção com os outros e limitavam as oportunidades educativas através de um currículo mais restrito, mas permaneceram, na maioria das escolas, até aos nossos dias.

A Constituição da República Portuguesa de 1976, nos artigos 73.º e 74.º defende, como competência do Estado, o direito ao ensino básico universal, obrigatório e gratuito, à igualdade de oportunidades de todos os cidadãos. Mais especificamente, em relação aos deficientes, refere o artigo 71.º que, “os cidadãos: física ou mentalmente deficientes gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontram incapacitados. O Estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e tratamento, reabilitação e

integração dos deficientes, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efectiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais ou tutores” (CRP, art.º 71.º, ponto 1 e 2). Estas disposições constitucionais levam a que sejam publicados documentos legislativos que contemplem os alunos com deficiência, como veremos a seguir.

As Equipas de Educação Especial Integrada, criadas em 1975/76, constituíram a primeira medida prática que veio permitir o apoio a crianças, inicialmente com deficiências motoras e sensoriais e, mais tarde, com deficiência mental. Estas foram apenas reconhecidas legalmente em 1988, com a publicação do despacho Conjunto nº 36/SEAM/SERE/88, que, de forma itinerante apoiavam crianças deficientes integradas, desenvolvendo a sua actividade em todos os distritos, com funções de “colaborar em acções de rastreio, faziam encaminhamento para os serviços de observação e avaliação médico-pedagógica, davam apoio às famílias, na sua acção educativa e na integração familiar da criança, colaboravam na integração do deficiente na sociedade e davam apoio à integração escolar através do trabalho com a própria criança, no esclarecimento do professor do Ensino Regular e no fornecimento de equipamento especial.

Para Dias (1999, pp. 52-53) o ensino integrado prestado por estas equipas consistia “no apoio prestado a crianças e jovens com problemas educativos especiais, inseridos a tempo inteiro ou parcial, em classes regulares, visando a sua integração familiar, social e escolar” e poderia ser “ministrado dentro da sala de aula e ao professor da classe”.

Atendendo à Public Law (PL 94/142), ao Warnock Report e à classificação da deficiência proposta pela Organização Mundial de Saúde o conceito de crianças com NEE alterou-se, estas deixaram de ser apenas os cegos, os surdos, ... para serem também todas aquelas que no seu percurso escolar são marcadas pelo insucesso. Vários foram os diplomas legais promulgados que regulamentaram o regime especial, possibilitando a integração e o acesso à escolaridade obrigatória das crianças portadoras de deficiências através da despistagem das dificuldades existentes no ensino chamado regular e através do apoio dos serviços especializados do Ministério da Educação.

O Decreto-Lei n.º174/77, de 2 de Maio, vem definir o regime escolar das crianças deficientes físicas e mentais, após a sua integração no sistema educativo e aplica-se aos Ensinos Preparatório e Secundário.

Nesse decreto, consta, no artigo 1.º “o regime especial de matrícula, a dispensa e tipo de frequência e avaliação de conhecimentos”, e explicita-se que poderão efectuar a matrícula

os candidatos portadores de deficiência de ordem física e psíquica comprovada por médico especialista e, se a deficiência implicar incapacidade para executar parcial ou totalmente as tarefas de uma ou várias disciplinas, poderão em parte ou no todo, ser dispensados de frequência, sendo, na avaliação dos conhecimentos tomadas em conta as suas possibilidades e a evolução verificada, não implicando a dispensa parcial a dispensa de provas de avaliação (artigos 2.º, 3.º e 4.º).

Um ano mais tarde, surge o Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de Maio, que define os mesmos objectivos no disposto do decreto supra citado e aplica-se ao Ensino Primário.

Os referidos decretos demonstram que ainda não é uma realidade o acesso à escolaridade básica, na escola regular, para os alunos que apresentem incapacidades da sua frequência normal.

Com a Lei da Educação Especial, Lei n.º 66/79, de 4 de Outubro, são definidos os princípios orientadores da Educação Especial, quer nos objectivos a prosseguir, quer na organização estrutural que lhe serve de suporte. Os objectivos estão integrados nos objectivos da educação em geral, sendo os seguintes:

- desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais das crianças deficientes;
- ajuda na aquisição de estabilidade emocional;
- desenvolvimento das possibilidades de comunicação;
- redução das limitações e do impacto provocados pela deficiência;
- apoio na inserção familiar, escolar e social;
- desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar;
- preparação para uma adequada formação profissional e integração dos jovens deficientes na vida activa.

Esta mesma lei responsabiliza o Ministério da Educação pela educação especial através da reestruturação dos serviços do Ministério dos Assuntos Sociais e propõe a criação de um Instituto de Educação Especial para orientar e coordenar esses serviços a nível central e regional defendendo ainda o princípio da integração das crianças deficientes no sistema regular de ensino, sempre que possível.

Após a lei supra citada o Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de Dezembro, promulga o efectivo cumprimento da Constituição da República Portuguesa, estabelecendo no artigo 1.º e 2.º que o “ensino básico é universal, obrigatório e gratuito” e abrange os “seis primeiros anos de escolaridade”. Porém, salvaguarda ainda os alunos com deficiência de poderem ser

dispensados da matrícula ou frequência, caso os encarregados de educação o requeiram, formalmente, à escola.

A idade escolar é fixada entre os 6 anos completos e os 14 anos e termina com a obtenção do diploma da escolaridade obrigatória ou não (artigo 4.º). Mas continua referindo que as crianças com “incapacidade comprovada” podem ser “dispensadas da matrícula” ou da “frequência até final da escolaridade obrigatória”, competindo aos pais tal requerimento e à escola a promoção de parecer médico para tal (artigo 6.º).

Este ensino foi expandido e levou mais apoios às escolas, mais formação de docentes e pessoal técnico porque as NEE de algumas crianças não correspondem necessariamente a incapacidades para o exercício de determinadas actividades ou a ausência de aptidões que inibam a sua preparação para uma futura integração no mundo do trabalho. Exigem, pelo contrário, respostas diferenciadas e especializadas, face ao perfil de cada educando.

O crescente movimento de integração das crianças com necessidades educativas especiais nas escolas regulares levou à criação de classes especiais nas próprias escolas, para onde eram canalizados os alunos que eram retirados das classes regulares e aplicado um sistema de ensino individualizado “na sala de apoio”

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, veio dotar o país de um enquadramento legal conforme a Constituição da República Portuguesa visando assegurar a formação cívica e moral dos jovens, o direito à diferença, a igualdade de oportunidades e contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, princípios fundamentais para se poder criar um sentido de respeito pelas diversas personalidades, pelos projectos individuais de existência e pelos outros saberes e culturas.

Determina ainda, o alargamento da escolaridade básica, universal, obrigatória e gratuita para nove anos. Esta medida veio ao encontro da necessidade de aumentar o número de anos de permanência na escola como forma de se poder criar uma igualdade de oportunidades no desenvolvimento das potencialidades a todas as crianças, independentemente da sua origem, cultura ou estrato social.

Além do aumento em número de anos, a democratização da escola, exige da parte desta, mais qualidade para assim contribuir para “o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos” (artigo 2º, ponto 4).

A escola, agora, terá de promover medidas de discriminação positiva que deverão incorporar pedagogias diferenciadas segundo as necessidades educativas das crianças e baseadas no respeito pela diferença. Terá de respeitar a individualidade dos alunos na sua

qualidade de pessoa única, singular, específica, e nesta base deverá apoiar todo o trabalho pedagógico.

A LBSE veio aproximar Portugal dos seus parceiros da Comunidade Económica Europeia (da qual fazia parte desde 1 de Janeiro de 1986), quer no aumento de anos da escolaridade básica obrigatória, quer no atendimento às crianças e jovens com NEE.

A Educação Especial aparece-nos como uma modalidade especial de educação escolar cujos objectivos mencionados no artigo 17.º (pontos 1 e 2) visam a “recuperação e a integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais”, (...) “integra actividades dirigidas aos educandos e acções dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades”, salienta também a importância (ponto 3, alíneas a) a g)) dos objectivos do sistema educativo em geral que assumem relevo na educação especial como “o desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais; a aquisição da estabilidade emocional; o desenvolvimento das possibilidades de comunicação; a redução das limitações provocadas pela deficiência; o apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes; o desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar e a preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida activa.”

A organização da educação especial é estabelecida no artigo 18.º nos seguintes termos:

- “1- (...) Preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados.
- 2 – (...) Processar-se-á também em instituições específicas quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do educando.
- 3 - São também organizadas formas de educação especial visando a integração profissional do deficiente.
- 4 - A escolaridade básica para crianças e jovens deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas.
- 5 - Incumbe ao Estado promover e apoiar a educação especial para deficientes.
- 6 - As iniciativas de educação especial podem pertencer ao poder central, regional ou local ou a outras entidades colectivas, designadamente associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confessionais, organizações sindicais e de empresa e instituições de solidariedade social.
- 7 - Ao ministério responsável pela coordenação da política educativa compete definir as normas gerais da educação especial, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e técnicos, e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação.
- 8 - Ao Estado cabe promover, a nível nacional, acções que visem o esclarecimento, a prevenção e o tratamento precoce da deficiência”.

Esta Lei representa um esforço legislativo inovador de adaptação da escola aos diferentes ritmos de desenvolvimento escolar, numa tentativa de proporcionar aos alunos uma

mais adequada e melhor aprendizagem. A escola tem, a partir de então, a possibilidade de se constituir como um espaço onde os alunos constroem as suas aprendizagens, no respeito pelas suas especificidades, estilos e ritmos de aprendizagem e necessidades de apoio educativo.

Foi a partir da LBSE que se tomaram uma série de iniciativas que procuram garantir uma escolaridade obrigatória de sucesso, de nove anos.

O Programa Interministerial para a Promoção do Sucesso Escolar (PIPSE), criado no ano de 1987, pretendeu intervir no âmbito do insucesso escolar, junto dos alunos do primeiro ciclo de escolaridade e, especificamente, onde o número de retenções e de abandonos é mais elevado, nos meios socioculturais mais desfavorecidos. Passado algum tempo, abrange todas as escolas frequentadas por um número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem, inadaptadas ou portadoras de deficiências (Fernandes, 2002).

O Decreto-Lei n.º 35/88, de 4 de Fevereiro, cria outros lugares docentes para os quadros de escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, atendendo ao Programa acima referido. Estes professores que teriam por função dar apoio pedagógico às crianças com NEE, aos respectivos professores e famílias, eram destacados, não pertencendo ao quadro da escola onde exerciam essas funções.

A Convenção dos Direitos da Criança, aprovada em 20 de Novembro de 1989 pela Assembleia-Geral das Nações Unidas da qual Portugal faz parte, vem reforçar, nos seus artigos 28.º e 29.º, o direito das crianças à educação na base da igualdade de oportunidades, tornando o ensino primário obrigatório e gratuito para todos, e destinando-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos, na medida das suas potencialidades.

Os direitos da criança deficiente estabelecidos nesta Convenção, no artigo 23.º, definem que “os Estados Partes reconhecem à criança mental e fisicamente deficiente o direito a uma vida plena e decente em condições que garantam a sua dignidade, favoreçam a sua autonomia e facilitem a sua participação activa, na vida da comunidade”.

O Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro, veio definir o regime de gratuitidade da escolaridade obrigatória, os apoios e complementos educativos previstos na LBSE e preconizados na Convenção supra referida. Determina o artigo 2.º que “a frequência do ensino básico, com a duração de nove anos, é obrigatória para todas as crianças em idade escolar e os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência”. Pela primeira vez é legislada a obrigação de frequência da escolaridade

obrigatória e não a dispensa, mesmo aos alunos portadores de deficiência, enquanto os diplomas anteriores continham normas que, de um modo ou outro, os dispensavam.

A escola regular passou a contar com uma maior diversidade entre os alunos, pelo que o recurso às equipas de educação especial, com a colocação de um ou mais professores de apoio educativo (Decreto-Lei nº 35/88, de 4 de Fevereiro), na maior parte das escolas, foi uma medida generalizada, com bastante incidência no 1º Ciclo do Ensino Básico.

1.3.2 A Educação Especial em Portugal na Actualidade

No fim d milénio anterior, a escola abre as suas portas à criança com NEE, caminhando-se para que ela tenha também o acesso ao sucesso e não apenas o acesso à escola, cabendo a esta também a responsabilidade legal e a obrigação moral de lhe proporcionar uma resposta adequada às suas necessidades.

O Decreto-Lei nº 190/91, de 17 de Maio, cria os serviços de Psicologia e Orientação que contribuem para identificar, avaliar e prestar apoio e/ou acompanhamento psicológico e pedagógico aos vários protagonistas do processo educativo ou para apoiar a transição para outro sistema de formação, colaborando na construção do projecto de vida dos alunos.

A integração na escola regular dos alunos com NEE é assegurada pelo Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto e que de facto dá corpo aos princípios consagrados na LBSE, revogando o Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio e o Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de Maio. Este novo diploma é inspirado na legislação norte americana – a PL 94/142, de 1975, procurando garantir que todas as crianças e jovens tenham acesso à escola regular, responsabilizando-a por todos os seus alunos e prevendo, no interior da própria escola, a existência de respostas educativas adequadas às problemáticas específicas.

Este documento apresenta um conjunto de procedimentos para a concretização da frequência dos alunos deficientes do sistema regular de ensino. No seu preâmbulo começa por referir a necessidade de actualizar e de alterar a tradicional forma de classificação das crianças deficientes, baseada em decisões de foro médico, substituindo-a pelo conceito de «alunos com necessidades educativas especiais», conceito este baseado em critérios pedagógicos.

Enfatiza a abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais numa perspectiva de Escola para Todos, pois que a educação dessas crianças deverá processar-se no meio menos restritivo possível.

A partir daquela data, as vagas em cada escola passaram a ser preenchidas com prioridade absoluta, pelos alunos com NEE, só depois, então os alunos cuja residência ou trabalho dos pais se situe na área pedagógica da escola.

Está assim responsabilizada a escola regular pelo atendimento educativo dos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, pretendendo-se que a educação destas crianças deixe de ser um sistema de ensino paralelo. Também a abertura da escola à participação e envolvimento dos pais na orientação dos filhos é, neste Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto (artigo 18º), bem explícita.

Se a frequência da escola é um direito, este deve cumprir-se, mesmo que alguns alunos precisem de um regime educativo especial que consistia na adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem dos alunos com NEE.

Estas adaptações (artigo 2º) podem traduzir-se em:

- Equipamentos especiais de compensação, como material didáctico especial e dispositivos de compensação individual ou de grupo;
- Adaptações materiais, como eliminação de barreiras arquitectónicas, adequação das instalações e adaptação de mobiliário;
- Adaptações curriculares, na redução parcial do currículo e na dispensa da actividade, que em consequência da deficiência, seja impossível executar;
- Condições especiais de matrícula, podendo ser efectuada independentemente do local da residência do aluno, com dispensa dos limites etários fixados para o regime comum ou ainda por disciplinas;
- Condições especiais de frequência, consideradas como as decorrentes do previsto no artigo 6.º, para o regime de matrícula;
- Condições especiais de avaliação, com as seguintes alterações ao regime comum: tipo de prova ou instrumento de avaliação; forma ou meio de expressão do aluno; periodicidade; duração e local de execução;
- Adequação na organização de classes ou turmas, referindo que as turmas que integram alunos com NEE que requeiram realmente uma atenção excepcional do professor, não poderão exceder o número máximo de 20 alunos e que essas classes ou turmas não deverão incluir mais de dois alunos com NEE, salvo excepções;

- Apoio pedagógico acrescido, considerado como apoio lectivo suplementar individualizado ou em grupo, com carácter temporário;
- Ensino especial, considerado como o conjunto de procedimentos pedagógicos que permitam o reforço da autonomia individual do aluno com NEE devidas a deficiências físicas e/ou mentais e o desenvolvimento pleno, podendo seguir currículos escolares próprios/adaptados, ou currículos funcionais/alternativos.

Os currículos escolares próprios têm como padrão os currículos do regime educativo comum, devendo ser adaptados ao grau e tipo de deficiência.

Os currículos alternativos substituem os currículos do regime educativo comum e destinam-se a proporcionar a aprendizagem de conteúdos específicos.

No entanto, é importante não esquecer que essas medidas devem ser semelhantes às seguidas no regime educativo comum, optando-se sempre pelas medidas mais integradoras e menos restritivas.

Para se garantir o acesso ao programa regular, poder-se-á recorrer à adequação dos conteúdos curriculares e/ou utilizando métodos ou estratégias diversificadas, e proporcionar-se as aprendizagens de técnicas e conteúdos específicos adequados às necessidades especiais do aluno.

No entanto, se o programa regular se mostrar com objectivos que pareçam ser difíceis de atingir por um qualquer aluno, poder-se-á proceder a modificações que vão desde alterações ou substituição de conteúdos à utilização de métodos adequados ou recursos adicionais, pretendendo-se que assim os objectivos mínimos de ciclo sejam atingidos, ou seja os currículos escolares próprios.

Está assim, garantida a possibilidade de integração a alunos com problemas de foro cognitivo, não susceptíveis de acompanhar o currículo escolar regular. Nestes casos pode recorrer-se, à medida Ensino Especial com a possibilidade de organização de currículos alternativos. Estes substituem os currículos escolares próprios proporcionando a aprendizagem de conteúdos específicos que promovam o desenvolvimento da autonomia pessoal e social, conducente a uma maior integração a nível familiar, comunitário e laboral, contribuindo para uma melhor qualidade de vida.

A frequência de um currículo alternativo concede ao aluno, no fim da escolaridade obrigatória, apenas um certificado de frequência e não o diploma de conclusão com aproveitamento da escolaridade básica. Este deve constituir sempre o último recurso das medidas do regime ensino especial.

Todas as medidas preconizadas no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, foram regulamentadas pelo Despacho n.º 173/ME/91, de 23 de Outubro, que criou legalmente as condições e os procedimentos necessários para a aplicação daquele decreto-lei nas escolas regulares.

Dois anos após, a Portaria n.º 611/93, de 29 de Junho, vem no seguimento do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, complementar e prever as medidas da educação especial para a educação pré-escolar a ministrar nos Jardins-de-Infância da rede pública, considerada como primeira etapa da educação básica. Aplica as medidas de regime educativo constantes no artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 319/91 às crianças com NEE que frequentem os Jardins-de-Infância da rede pública do Ministério da Educação (artigo 1.º) e autoriza o ingresso dessas crianças no ensino básico um ano mais tarde do que é obrigatório, mediante pedido apresentado pelo encarregado de educação até 31 de Maio, à Direcção Regional de Educação respectiva (artigo 14.º).

Com a publicação dos diplomas acima referidos, o sistema de ensino chegava a um ponto nunca antes alcançado na lei, onde a responsabilidade para com todos os seus alunos, quer no acesso, quer no sucesso educativo de cada um pertencia agora à escola, norteadas por princípios de adequação das medidas a aplicar às necessidades educativas individuais, à participação dos pais no desenvolvimento de todo o processo educativo, à responsabilização da escola regular pela orientação global da intervenção junto destes alunos, na planificação educativa individualizada e flexível e abertura da escola ao meio.

Na opinião de Costa (2003, p.15) este ainda é o “ensino integrado” que se vem desenvolvendo desde a segunda metade dos anos 60 porque

“não se trata ainda de promover a mudança da escola e das estratégias utilizadas na sala de aula, não se trata de responsabilizar o professor regular, não se trata de encarar num todo a população escolar, verificando quais as diversas barreiras que se colocam à sua participação no processo educativo. Trata-se sim, de saber que crianças apresentam necessidades especiais, de procurar responder a essas necessidades e de, através dessa acção de tipo “remediativo”, fazer com que se integrassem o melhor possível no sistema educativo vigente”.

A Declaração de Salamanca, aprovada em Junho de 1994, preconiza novas concepções sobre a educação dos alunos com NEE, expressa a opção pela escola inclusiva e traça as orientações necessárias para a implementação de uma escola para todos, na frequência da escola regular, pelo que passado três anos surge o Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, que estabelece o regime aplicável à prestação de apoio educativo, de acordo com os princípios consagrados na LBSE, no qual é adoptado o termo «educação inclusiva». Extingue Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Instituto de Ciências da Educação

as Equipas de Educação Especial e aponta para os princípios na construção de uma escola democrática e de qualidade para todos e define como princípios orientadores que sejam dadas respostas educativas com intervenções diversificadas e necessárias ao sucesso educativo de todos os alunos, de uma forma articulada e integrada nos problemas e necessidades sentidas nas e pelas escolas, dando prioridade à colocação, ao nível de escola, de pessoal docente de apoio educativo e outros técnicos, garantindo-se uma retaguarda técnico-científica, que articulará e orientará a prestação dos apoios educativos a nível local, abrangendo todo o sistema de ensino e educação não superior e dirigindo a sua acção à escola no seu conjunto, ao professor do ensino regular, ao aluno, à família, à organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas.

O docente de apoio educativo é um recurso fundamental na organização e gestão dos apoios educativos a disponibilizar aos alunos ao nível da escola porque a sua intervenção passa pela organização de estratégias diferenciadas de apoio educativo por situações de apoio directo aos alunos. O apoio directo aos alunos deve acontecer dentro da sala de aula em articulação com o docente da turma, inserindo-se na mesma, podendo contudo ser complementado fora da sala de aula e fora do tempo lectivo, de forma a aceder funcionalmente à generalidade dos conteúdos curriculares.

O ponto 12 do mesmo despacho definiu as funções dos professores que prestam apoio educativo nas escolas, consagrando a natureza abrangente destes apoios, as seguintes:

- “a) Colaborar com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica da escola na detecção de necessidades educativas específicas e na organização e incremento dos apoios educativos adequados;
- b) Contribuir activamente para a diversificação de estratégias e métodos educativos por forma, a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das e dos jovens da escola;
- c) Colaborar com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica da escola e com os professores na gestão flexível dos currículos e na sua adequação às capacidades e aos interesses dos alunos, bem como às realidades locais;
- d) Colaborar no desenvolvimento das medidas previstas no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, relativas a alunos com necessidades educativas especiais;
- e) Apoiar os alunos e respectivos professores, no âmbito da sua área de especialidade, nos termos que forem definidos no plano educativo da escola;
- f) Participar na melhoria das condições e do ambiente educativo da escola numa perspectiva de fomento da qualidade e da inovação educativa”.

As funções destes docentes remetem para a criação de um sistema educativo que possa responder à inclusão de todos os alunos, numa perspectiva de escola inclusiva revestindo-se de dupla finalidade, a defesa dos direitos das crianças com NEE, as quais têm direito à educação em meio o menos restritivo possível, que é o da escola regular e, ainda, que essa

educação deve estar de acordo com as suas necessidades, contando com a colaboração dos pais no desenvolvimento de programas educativos individuais dos filhos.

O mesmo despacho definiu, também, que, para a implementação e coordenação dos apoios educativos as direcções regionais contam com as diversas Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE'S), constituídas por docentes e técnicos superiores. Compete às direcções regionais o acompanhamento da acção pedagógica das ECAE'S, em conformidade com as orientações definidas pelos departamentos da educação básica e do ensino secundário e a orientação e financiamento das mesmas, de modo a promover um melhor funcionamento destas ECAE'S e consequentemente uma intervenção mais positiva, no que concerne às suas acções e competências a nível concelhio, para tal designadas. Estas concedem apoio e informação aos diversos utentes do sistema educativo, particularmente a crianças e jovens, encarregados de educação, docentes e órgãos de gestão das escolas ou de coordenação pedagógica, intervêm a nível das comunidades e junto de instituições e serviços, e gerem pedagogicamente os recursos afectos às escolas, da sua zona de intervenção (ponto 14).

A intervenção das ECAE'S na comunidade visa a cooperação com as instituições e serviços existentes; a sensibilização e informação à comunidade local para a necessidade de uma escola inclusiva; a mobilização dos recursos existentes na sua área de influência, como as autarquias, instituições particulares e cooperativas, serviços da saúde, do trabalho e da solidariedade, no sentido do desenvolvimento dos apoios educativos aos alunos com NEE'S nas escolas; a intervenção precoce e ainda no apoio à vida adulta; a elaboração de acções destinadas a prevenir e eliminar a fuga à escolaridade, o abandono precoce e o absentismo; apoiar a articulação entre os estabelecimentos de ensino, a fim de assegurar uma transição eficaz entre os diferentes níveis de educação e de ensino e da escola para a vida activa; prover a formação contínua dos docentes; criar bases de dados que informem acerca dos recursos existentes na comunidade; planos de intervenção; caracterização de casos entre outros.

A colaboração das ECAE'S com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica das escolas visa facilitar a comunicação entre docentes de apoio educativo e os órgãos de gestão e de coordenação das escolas na planificação, organização e operacionalização dos apoios educativos; efectuar o levantamento das necessidades de equipamentos e materiais, assim como colaborar com estes na provisão dos mesmos ou de ajudas técnicas, dar a conhecer aos responsáveis das escolas as competências dos docentes de apoio educativo, bem como as suas prioridades de acção e adaptar as condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com NEE, de acordo com o disposto no Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto.

A gestão pedagógica dos serviços especializados de apoio educativo é da competência das ECAE'S, ou seja, a orientação técnico-científica dos docentes especializados de apoio educativo afectos às escolas da sua zona de intervenção, que em estreita colaboração com o órgão de gestão da escola, elaboram as propostas de colocação de docentes de apoio educativo, a submeter à consideração do respectivo director regional de educação, até 31 de Março de cada ano (ponto 7), fundamentada com: o número de alunos que exigem recursos ou adaptações específicas dos recursos existentes; as características do projecto pedagógico; a dimensão da escola e a localização geográfica da escola, em relação às escolas adjacentes (ponto 6). Também é da sua competência promover: reuniões periódicas para discutir e reflectir acerca do trabalho desenvolvido pelos docentes de apoio educativo; sessões de trabalho formativo de apoio à inovação e implementação de projectos de acção no âmbito do desenvolvimento curricular, metodologias e estratégias que facilitem a gestão de grupos heterogéneos; fomentar o trabalho colaborativo entre pares profissionais; gerir e partilhar recursos especializados de apoio educativo e colaborar com os centros de formação de professores, nos temas formativos a desenvolver.

A actividade destas ECAE'S (ponto 16) realiza-se de acordo com um plano anual de actividades, elaborado pelos elementos da mesma, em colaboração com os estabelecimentos de educação e ensino da sua área de intervenção, o qual é posteriormente aprovado pelo director regional da educação. Este plano terá por base os níveis de acção mencionados anteriormente, seguido de uma descrição das actividades planificadas para cada um deles e a respectiva calendarização. Os docentes e técnicos especialistas com funções de apoio educativo reúnem-se quinzenalmente sob a orientação da ECAE numa escola designada pela direcção regional, funcionando como sede da mesma.

Aos serviços centrais e regionais do Ministério da Educação compete a avaliação do funcionamento dos apoios educativos através de um relatório anual que contempla todas as propostas de intervenção que se considerem adequadas (ponto: 19.1).

O Despacho Conjunto nº 105/97 de 1 de Julho, garante as condições para que as escolas dêem passos significativos rumo à inclusão, ou seja, visam fazer da escola o centro privilegiado da acção educativa e definem as condições facilitadoras da prestação de apoios em domínios diversificados, criando o direito de todas as crianças, independentemente dos problemas ou deficiências que possuam, de frequentarem as escolas da sua área, as mesmas escolas para onde iriam se não tivessem qualquer problema ou deficiência e o consequente

direito de viverem na sua família, de participarem da sua comunidade, de conviverem com os seus vizinhos.

Na opinião de Bautista Jiménez (1997b) a escola inclusiva supõe a concepção de escola para todos, aberta à diversidade, procurando que as minorias encontrem uma resposta às suas necessidades especiais sem prejudicar as demais, ou melhor, todos os alunos em geral acabem por ser beneficiados, já que passam a aprender com uma metodologia mais individualizada, dispõem de mais recursos e adquirem atitudes de respeito e solidariedade para com os companheiros menos dotados.

Por sua vez, Rodrigues (2000) entende que a escola inclusiva supõe mudanças de estruturas, modificação de atitudes, uma maior abertura à comunidade e integração de grande parte dos alunos deficientes nas classes do ensino regular, beneficiando estes de ensino diferenciado. Esta escola inclusiva constitui “um desafio radical à escola tal como ela se encontra organizada”, pois é necessário “conciliar a necessidade de atender à diversidade sem diminuir a qualidade do ensino”, é preciso “sensibilizar os pais dos alunos ditos normais e os próprios professores” uma vez que a aceitação “do outro como igual nunca foi pacífica”.

No entender de Costa (2003, p. 16) o Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, de forma concreta, constitui um passo no caminho do modelo inclusivo já que determinou a inserção na escola regular dos professores de apoio educativo e a criação das Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos com base concelhia, descrevendo com pormenor o processo de colocação destes recursos e a dependência que devem manter das respectivas Direcções Regionais de Educação. Porém, a mesma autora afirma que foram aplicados procedimentos que limitaram de forma significativa uma real mudança de atitude. A forma de colocação dos professores que dependia da prévia categorização dos alunos considerados com NEE, a falta de autonomia do funcionamento destas Equipas de Coordenação e, sobretudo, a ausência de uma formação e de um suporte continuado dos elementos docentes responsáveis por estas estruturas de apoio, limitaram, consideravelmente o impacto destas medidas.

Também Correia (1997b) no organigrama que apresentou ao Ministério da Educação, relativamente ao que seria uma prestação mais eficaz dos recursos do ensino especial numa entrevista ao Jornal “O Docente”, em Setembro de 1997 (p. 8), preconiza “um sistema hierárquico cujo vértice se centra no próprio Ministério da Educação”, ou seja, deveria ser criado um “gabinete coordenador, cujas funções seriam de coordenação e orientação, a nível local, adstrito, ou não, ao próprio Gabinete Ministerial, passando pelas Direcções Regionais”,

com funções de “providenciar o bom funcionamento dos serviços no atendimento às necessidades educativas especiais”.

O atendimento dos alunos com NEE para o mesmo autor, deveria partir de uma situação de classe/escola regular, podendo a asserção de escola ser entendida como zona pedagógica (...) ou área geográfica, devendo esta ter acesso, para as problemáticas mais complexas, a um conjunto de serviços – psicólogos, médicos, terapeutas sociais, que deveriam estar disponíveis a um “nível supra-escola (por exemplo Delegação Escolar)”, de forma a possibilitar uma “intervenção multidisciplinar” capaz de elaborar os planos e programas educativos individualizados. O professor de Educação Especial, na sua perspectiva, deveria estar adstrito a uma zona pedagógica e exercer funções mais generalistas, salvo os casos mais específicos (deficiência visual, auditiva, etc), que exigissem um professor especializado nessas problemáticas. Conclui referindo a necessidade de providenciar a elaboração de programas que estejam de acordo com as características e necessidades reais dos alunos (Correia, 1997b).

O Despacho Conjunto nº 10856/05, de 13 de Maio, do Gabinete do Secretário de Estado da Educação vem estabelecer no seu preâmbulo “alguns reajustamentos (...) no despacho nº 105/97, de 30 de Maio”, centrando nos agrupamentos as “intervensões diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens”, e alterando “a maneira de conceber e organizar o sistema e os recursos educativos, de forma a centrá-los numa perspectiva do interesse público geral e, especificamente, dos alunos e famílias”. Atribui também, uma maior responsabilização expressas nos números 5.5, 5.6, e 5.7, ao Professor de Apoio Educativo na elaboração de um relatório que caracterize o progresso efectivo das crianças com NEE a seu cargo e até 31 de Maio, avalizados pelo Conselho de Docentes ou Turma, pelo Órgão de Gestão e pelas Equipas de Coordenação de Apoios Educativos, devidamente fundamentados, competindo a estas, o seu envio à Direcção Regional Educação que dispõe de um prazo de oito dias para o enviar ao Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Excepcionalmente no ano lectivo 2004/2005 os relatórios deviam ser “entregues até 30 de Junho, seguindo os procedimentos referidos nos números anteriores (nº 5. 8). Competirá ainda, à Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) a avaliação global do funcionamento dos apoios educativos e promover a integração socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas, nomeadamente dos que são portadores de deficiências (artigo 19º). As equipas de coordenação dos apoios educativos serão extintas e “as instalações e os equipamentos afectos

às equipas de educação especial transitam para a gestão das respectivas direcções regionais de educação”.

Continuamos a verificar que a função principal dos docentes de apoios educativos são a construção de uma “escola inclusiva”, para a qual devem ser operacionalizadas respostas individuais que se centram em mudanças de currículo, nas práticas pedagógicas, no trabalho de grupos heterogéneos e no envolvimento das famílias e da comunidade, para assim se obter uma educação inclusiva.

Em 2005, Mary Warnock, mentora do Warnock Report (1978) referido anteriormente, «penitencia-se chegando à conclusão que “o conceito de inclusão, tal como é interpretado por muita gente, causa confusão da qual as crianças são vítimas”, porque a inclusão do modo como foi implementada torna-se “um legado desastroso”» (citado por Correia, 2005 a, pp. 7-8) para os alunos com NEE moderadas e severas. Estes necessitam de um conjunto de pressupostos que levem a uma educação de qualidade, pelo que (Correia, 2005) elabora um relatório, intitulado “Educação Especial e Necessidades Especiais: Ao encontro de uma Plataforma Comum”, que em 25 de Outubro 2005, é entregue ao Secretário de Estado da Educação.

Nesse relatório são apresentadas as seguintes propostas

- “1 - Que, gradualmente, o sistema se empenhe em responder às necessidades dos alunos com NEE, nas escolas das suas residências;
- 2 - Que se encontre um consenso quanto aos conceitos a considerar para que a articulação escola/pais/recursos possa ser feita de uma forma homogénea e esclarecida;
- 3 - Que se adopte um modelo de atendimento com o fim de se uniformizar, a nível nacional, a prestação de serviços para alunos com NEE;
- 4 - Que se considere um processo que possibilite dar respostas adequadas às necessidades dos alunos com problemas ligeiros de aprendizagem, em risco educacional, com necessidades educativas especiais e sobredotados;
- 5 - Que os agrupamentos sejam responsáveis pela educação de todos os alunos, designadamente dos alunos com NEE;
- 6 - Que se criem redes de recursos, constituídas por psicólogos, terapeutas e técnicos de serviço social, em zonas geográficas específicas, preferencialmente nos agrupamentos, sempre que estes ofereçam condições físicas que permitam aí a sua locação. Nestas redes deve ainda considerar-se a inserção de docentes especializados em problemas motores, deficiência visual, deficiência auditiva e multideficiência, uma vez que a prevalência de alunos que se enquadram nessas problemáticas é reduzida e as assimetrias são grandes;
- 7 - Que se repense a formação especializada tendo em conta as prevalências dos alunos com NEE e os resultados da investigação mais recente;
- 8 - Que se crie uma só peça de legislação que venha a ser orientadora de boas práticas educativas para os alunos com NEE e se revogue muita da legislação existente sobre a matéria, designadamente o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto e o Despacho 105/97, de 30 de Maio, dado que ela não se coaduna com os interesses destes, sendo até contraditória no que diz respeito aos apoios a prestar;
- 9 - Que se criem quadros para os serviços especializados, designada e principalmente para os docentes de educação especial”. (Correia, 2005 a, pp. 18-19)

Finaliza estas pretensões relembrando o direito a “uma educação igual e de qualidade” garantida pelos artigos 71º e 74º da Constituição da República Portuguesa.

Eis porque, o governo actual (XVII Governo Constitucional), no seu Programa, consagra, entre as suas prioridades, no domínio da educação:

1 - Uma aposta numa educação de qualidade para todos, criando condições para a integração de todas as crianças e jovens na escola e proporcionando-lhes uma aprendizagem motivadora, exigente e gratificante, favorável ao desenvolvimento pessoal e cívico, à promoção da ciência e da cultura;

2 – O avanço no caminho da inclusão e da igualdade de oportunidades, defendendo e valorizando o serviço público de educação e uma escola pública aberta a todos;

3 – A garantia de apoio a crianças e jovens com necessidades específicas de educação e ensino especial e a oferta de programas de complementos educativos e apoio social, em todos os agrupamentos escolares.

Atendendo a estes pressupostos, em 2006, o Governo Constitucional modifica a política de recrutamento de docentes para o grupo de docência da “Educação Especial” operacionalizado pelo Decreto-Lei nº 20/06, de 31 de Janeiro e clarificar as problemáticas que conduzem a necessidades educativas especiais que terão como referência a CIF (2001) através das directrizes explanadas na “Avaliação e intervenção na área das NEE”, (Ministério da Educação, 2006a). Compete à Direcção-Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular (DGIDC) orientar e apresentar esse dossier que explica como avaliar e intervir com as necessidades educativas especiais, define o conceito de NEE, as fases de avaliação das NEE, a constituição das equipas pluridisciplinares responsáveis pela avaliação, a organização da intervenção educativa, numa perspectiva inclusiva e o papel do docente da educação especial, expresso no Decreto-Lei nº 20/2006, de 31 de Janeiro.

O Decreto-Lei nº 20/2006, de 31 de Janeiro, veio, de facto, dar corpo a alguns aspectos propostos por Correia (2005a) e às orientações propostas pela DGIDC, criando um quadro próprio de educação especial, revogando na sua totalidade o Decreto-Lei nº 105/97, de 29 de Abril e o Despacho nº 10 856/2005, de 13 de Maio, no que se refere à selecção e recrutamento de pessoal docente, para a educação especial.

Assim, o artigo 6º (ponto 1) refere que este concurso destinado a “promover a existência de condições para a inclusão sócio-educativa de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter prolongado,” visa o “preenchimento dos lugares

de educação especial”. Os lugares de educação especial de grupos de docência são os seguintes (ponto 2):

a) E1 – lugares de educação especial para apoio de crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância;

b) E2 - lugares de educação especial para apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala,

c) E3 - lugares de educação especial para apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.

Depreende-se que os alunos portadores de problemáticas específicas sejam acompanhados por professores especializados e, que ajudem na promoção da educação inclusiva, visando que o conjunto da situação educativa seja centrado no currículo e identificando barreiras diversas que se podem opor ao acesso e à participação das crianças e jovens no processo educativo.

Os lugares de quadro da educação especial explanados no artigo 25º serão preenchidos por “concurso interno e externo”, nos “quadros da escola sede do agrupamento”, sendo a sua “dotação” fixada de acordo com as normas de constituição da rede de educação especial, elaborada pela DGIDC.

É também competência da DGIDC definir a problemática e o nível de actividades e participação em função da idade e dos níveis de educação e ensino as medidas especiais de educação a prestar às crianças e jovens portadores de NEE de carácter prolongado, elegíveis para aplicação de medidas especiais de educação, designadamente as portadoras de deficiências ou doenças nos domínios de:

- Audição – cuja problemática se verifica ao nível das funções do corpo e provoque limitações acentuadas, ao nível das funções auditivas que permitem sentir a presença de sons e discriminar a localização e as qualidades dos sons. Inclui, ainda, as funções de discriminação auditiva, localização de fontes sonoras, lateralização do som, e discriminação dos sons da fala (linguagem oral). Estas problemáticas ao nível da actividade e participação provocam dificuldades acentuadas ao nível da comunicação oral e do acesso à linguagem escrita. Recomenda o apoio especializado à criança e sua família, em contexto sala de aula e em Unidades Especializadas com a introdução da Língua Gestual Portuguesa ou de Terapia da Fala e ainda, condições especiais de avaliação e alterações curriculares específicas.

- Visão – cuja problemática se verifica ao nível das funções do corpo e provoque limitações acentuadas ao nível das funções visuais (acuidade visual e campo visual, visão de cores,...) ou das funções das estruturas adjacentes do olho (dos músculos intrínsecos e extrínsecos do olho,...). Estas problemáticas ao nível da actividade e participação promovem dificuldades acentuadas ao nível da comunicação escrita; da orientação e da mobilidade; da aprendizagem e aplicação de conhecimentos que impliquem a utilização prolongada da visão para perto, tais como leitura e escrita; os cuidados pessoais e a vida doméstica. Recomenda apoio especializado à criança e sua família; a adaptação física e ergonómica dos contextos em que a criança vive; a introdução de programas de estimulação sensorial e psicomotora; apoio ao nível da orientação e mobilidade; as adaptações curriculares e condições especiais de avaliação.

- Cognição – cuja problemática se verifica ao nível das funções do corpo e provoque limitações acentuadas ao nível das funções mentais nas quais se incluem funções intelectuais, atenção, memória, percepção, pensamento, funções cognitivas de nível superior (abstracção, organização e planeamento, gestão do tempo, flexibilidade cognitiva, auto-conhecimento, julgamento e resolução de problemas). Estas problemáticas ao nível da actividade e participação provocam dificuldades acentuadas ao nível dos processos de aquisição de competências, concentração da atenção; pensamento e resolução de problemas. Recomenda o apoio especializado à criança e sua família, a redução parcial do currículo ou dispensa de actividade curricular que se revele impossível de executar, apoio especializado em problemas graves de cognição (intervenção sistemática e estruturada numa perspectiva funcional centrada em actividades e ambientes naturais) dentro e fora do contexto da sala de aula, apoio de terapias caso necessário, condições especiais de avaliação e programas de transição para a vida adulta, antes do final da escolaridade obrigatória.

- Comunicação e Linguagem – cuja problemática se verifica ao nível das funções do corpo e provoque limitações acentuadas ao nível das funções mentais específicas relacionadas com a recepção (descodificação, compreensão) decifração e expressão da linguagem oral e escrita e limitações acentuadas nas funções da fala: articulação, fluência e ritmo. Estas problemáticas ao nível da actividade e participação provocam dificuldades acentuadas ao nível da comunicação (oral e escrita) e não verbal e ao nível da aprendizagem e uso da leitura e da escrita. Recomenda o desenvolvimento das competências linguísticas ao nível de: interacções comunicativas diversificadas entre pares; capacidades específicas (atenção; reconhecimento; interpretação, expressão; ...); domínios linguísticos (pragmático, fonológico,

semântico, sintáctico, ortográfico); mecanismos de flexibilização do uso da língua e consciencialização da mesma (metalinguagem); apoio especializado à criança em problemas graves de comunicação (intervenção específica, intencional, frequente, sistemática e estruturada em coordenação estreita com o trabalho geral do grupo/turma) e sua família, a redução parcial do currículo ou dispensa de actividade curricular que se revele impossível de executar, o apoio especializado dentro e fora do contexto da sala de aula e as condições especiais de avaliação. Recomenda terapia da fala e tecnologias de apoio relacionadas com a comunicação e linguagem.

- Motora – cuja problemática se verifica ao nível das funções do corpo e provoque limitações ao nível das funções corporais: das articulações e estrutura óssea (mobilidade das articulações e estabilidade das suas funções); muscular (força muscular e resistência muscular); do movimento (reflexos motores, reacções motoras involuntárias, controlo do movimento voluntário, movimentos involuntários, padrão de marcha e sensações relacionadas com os músculos e do seu movimento). Estas problemáticas ao nível da actividade e participação provocam dificuldades acentuadas em: mudar as posições básicas do corpo; manter a posição do corpo; proceder a auto-transferência, levantar e transportar objectos; mover objectos com os membros inferiores; realizar acções coordenadas de motricidade fina; utilizar em acções coordenadas a mão e o braço; andar, deslocar-se excluindo a marcha. Recomenda o apoio especializado através de actividades de psicomotricidade (potencializar funcionalidades corporais), de adaptações curriculares específicas e de condições especiais de avaliação.

- Saúde – quando a criança/aluno apresenta problemas crónicos e/ou graves de saúde como do aparelho cardiovascular, os sistemas hematológico e imunológico, o aparelho respiratório, o aparelho digestivo, o sistema metabólico e endócrino, o aparelho genital/reprodutor, o aparelho urinário e as estruturas da pele que impliquem irregularidade na assiduidade, comprometendo gravemente o processo de aprendizagem no contexto escolar. Recomenda o apoio especializado dentro e fora do contexto escolar, redução parcial do currículo ou dispensa de actividade curricular que se revele impossível de executar, o apoio específico a nível de terapias e de utilização de tecnologias de informação e comunicação, designadamente na implementação de sistemas de Ensino à Distância.

- Emocional/Personalidade – cuja problemática se verifica ao nível das funções do corpo e provoque limitações ao nível das funções mentais: psicossociais, temperamento e da personalidade e emocionais. Estas problemáticas ao nível da actividade e participação

provocam dificuldades acentuadas na realização de acções e tarefas necessárias para as interacções básicas e complexas com outras pessoas de maneira adequada em função das diversas situações e conveniências sociais. Recomenda a frequência de grupo/turma reduzido, em ambientes estruturantes, o desenvolvimento de competências sociocognitivas individuais ou em pequenos grupos pelo apoio especializado, a adequação na organização e estruturação do currículo, o apoio psicológico e/ou psicoterapêutico à criança e sua família.

- Multifuncionalidade – cuja problemática se verifica ao nível das funções do corpo, ou seja, limitações nas funções mentais, motoras, linguagem e sensoriais. Estas problemáticas ao nível da actividade e participação provocam dificuldades acentuadas nos processos de concentração, da atenção, pensamento, resolução de problemas, interacção com o meio ambiente, compreensão do mundo envolvente; autonomia pessoal e social; comunicação e linguagem e mobilidade. Recomenda a interacção social com pares sem necessidades especiais, a frequência de ambientes estruturados com actividades significativas, as alterações curriculares específicas com oportunidade de realizar actividades em contextos naturais e desenvolvimento de competências em áreas específicas, as condições especiais de avaliação, o acesso a tecnologias de apoio à comunicação, informação, mobilidade e adaptação e ao ambiente e ainda, o apoio especializado individualizado e de terapias, de acordo com as suas necessidades.

O Ministério da Educação (2006b, p.7) responsabiliza o professor titular de turma/disciplina pelo desenvolvimento de “atitudes de aceitação, respeito e valorização das diferenças individuais”, deter e aplicar conhecimentos e competências ao nível: da “sinalização e avaliação”; do “desenvolvimento da criança e os processos de aprendizagem”; da “gestão flexível de currículo e dos processos de diferenciação pedagógica”; do “trabalho de equipa com outros docentes e profissionais”; de “atitudes de colaboração com a família e a comunidade”, de forma a superar a “estratificação, selecção e discriminação que as escolas ainda hoje perpetuam,” continuando a ensinar um aluno “padrão, ideal e inexistente” Incumbe, ainda, o professor titular de turma (Ministério da Educação, 2006b, pp. 12-13) de avaliar as necessidades educativas especiais das crianças, numa perspectiva de intervenção pedagógica, adequada às suas características e reais necessidades, juntamente com o “professor de Educação Especial”, em colaboração com os “os órgãos de gestão do agrupamento” e se necessário “uma equipa pluridisciplinar”.

O professor de educação especial de problemáticas específicas deve ser possuidor de competências de “avaliação e intervenção directa” após análise e compreensão das

“necessidades educativas dos alunos, das famílias e do contexto social” e a aquisição e desenvolvimento de “competências relacionais” e o domínio de “técnicas específicas, transversais” a qualquer nível de ensino e dependendo do grupo de recrutamento, o que pressupõe delinear “percursos de aprendizagem diferenciados”, modelos de “organização da sala de aula” e dos recursos de “ensino/aprendizagem” (Ministério da Educação, 2006b, pp. 7-8).

No entender de Porter (1997, p. 41) para que a educação inclusiva seja uma realidade é necessário que para cada grupo de 150 a 200 inscritos numa escola seja nomeado, a tempo inteiro um professor de M e R (Professor de Métodos e Recursos), ao qual competirá segundo Sanches e Teodoro (2006, p. 74), “actuar como consultor de apoio junto do professor da classe regular sendo responsável por ajudá-lo a desenvolver estratégias e actividades que apoiem a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na classe regular”, o que depreendemos ser um dos papéis do Professor de Educação Especial ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro. Este diploma vem consagrar os pressupostos governamentais referidos anteriormente.

A garantia de uma educação de base para todos, entendida como início de um processo de educação e formação ao longo da vida em escolas inclusivas, exige uma clarificação das exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como se processam as mesmas.

Ainscow (1997, p. 16) refere três pontos cruciais para a implementação de aulas inclusivas, a saber:

- a “planificação para a classe como um todo”, compete ao professor planificar as actividades para a turma no seu conjunto e não para o aluno específico;
- “utilizar de forma mais eficiente os recursos naturais que podem apoiar a aprendizagem dos alunos”, ou seja, os próprios alunos, valorizando os conhecimentos, experiências e vivências de cada um, reconhecer que a aprendizagem é um processo social, desenvolvendo o trabalho de pares em cooperação e desenvolvendo a capacidade de resposta dos professores ao *feedback* dos alunos no decorrer das actividades;
- “a capacidade de modificar planos e actividades à medida que ocorrem”, ou seja, a improvisação que altera os planos de actividade em resposta às reacções dos alunos mas permitem o encorajamento e uma participação activa na actividade.

Neste sentido, a Educação Especial, organizada por modelos diversificados de integração em ambientes de escola inclusiva, coloca maiores exigências e renovados desafios à escola e aos professores porque exige:

- a adequação das medidas educativas individuais a aplicar;
- a participação dos pais no desenvolvimento de todo o processo educativo;
- a responsabilização da escola regular, ou seja, a responsabilização de todos os profissionais nela envolvidos;
- a diversificação das medidas a tomar para cada caso, de modo a possibilitar uma planificação educativa individual e flexível;
- a utilização dos professores de educação especial como um recurso da escola;
- a abertura da escola ao meio, de modo a possibilitar a utilização dos seus recursos sociais, saúde e outros.

Os pressupostos acima referidos, pretendem atender adequadamente todos os alunos, mesmo aqueles que sejam portadores de uma ou mais deficiências e concretizar o seu objectivo primordial: fazer com que as crianças com diferenças sejam capazes de manter características pessoais tão próximas quanto possível das normas culturais do meio onde vive, condições estas que têm de ser proporcionadas para que cada um escolha, incluindo a oportunidade de obtenção de um emprego, de acordo com as suas capacidades e interesses, o que só é possível com uma escola para todos baseada nos princípios da igualdade de oportunidades.

Pretende-se que a escola continue a assumir o seu papel de facultar a todos os seus alunos o acesso aos conhecimentos mínimos de um modo inclusivo, que inclui todas as crianças em idade escolar, quaisquer que sejam as suas características físicas, sociais, linguísticas ou outras. A escola inclusiva que por definição não exclui ninguém, levará o professor da turma a concentrar muita da sua atenção e muitos dos seus esforços nas diferenças dos alunos, com eventual recurso ao professor de ensino especial, para ultrapassar as suas dificuldades e, assim, criar oportunidades de aprendizagens para todos, recorrendo à diferenciação de estratégias de ensino. O professor de ensino especial, com formação especializada, será um elemento da escola, com a função de prestar apoio à escola, no seu conjunto, ao educador/professor, ao aluno e à família, à organização e gestão dos recursos e terá em atenção as medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino/aprendizagem.

As mudanças nos modelos de apoio individual são propostas pela DGIDC e apresentadas por Pereira (2007) em comunicado no Barreiro, tendo como referência a CIF, propõe como modelo de escola inclusiva a distinção entre o apoio educativo e o apoio especializado. O Apoio Educativo é registado no processo individual e destina-se aos alunos que num determinado período do seu percurso escolar, apresentam dificuldades temporárias e

necessitam de ajuda suplementar para a aquisição das competências definidas para o grupo/turma. Para a Educação Especial é necessário a elaboração de um Programa Educativo Individual (PEI), onde são estipuladas as medidas de educação especial, de material didáctico adequado, de tecnologias de apoio e/ou áreas curriculares específicas em função das suas características individuais e é, ministrado a alunos que necessitem de promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.

No que concerne às mudanças organizativas, o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, tomando por referência a CIF, define os apoios especializados a desenvolver na adequação do processo educativo às NEE de alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunidade, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia e do relacionamento interpessoal e participação social.

Este diploma começa por definir os direitos e deveres dos pais/encarregados de educação no exercício do poder paternal, nos aspectos relativos à implementação da educação especial junto dos seus educandos e introduz os procedimentos a ter no caso em que estes não exerçam o seu direito de participação neste domínio.

Refere a necessidade das escolas incluírem nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias à resposta educativa dos alunos que beneficiem de educação especial; estabelece a criação de uma rede de escolas de referência de ensino bilingue para alunos surdos e para a educação de alunos cegos e com baixa visão; estabelece a possibilidade de os agrupamentos de escolas desenvolverem respostas específicas diferenciadas através da criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (artigo 4º).

A educação inclusiva permite que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem, pressupõe a diversidade curricular, as estratégias de ensino/aprendizagem, as instalações, os equipamentos e os materiais pedagógicos adequados, apontando para um único sistema educativo. A especificidade das necessidades especiais ditará onde se vai processar a sua frequência que poderá ser na escola regular, numa Unidade Especializada ou nos estabelecimentos de educação especial, para as quais, “só serão encaminhados os alunos que, com base na

avaliação realizada por referência à CIF, revelem dificuldade completa simultaneamente nos domínios da mobilidade e dos auto-cuidados” (Ministério da Educação, Ofício-Circular DREN: 23-03-2007).

As Unidades Especializadas para apoio à inclusão escolar de alunos portadores de multideficiência, surdocegueira congénita ou perturbações do espectro do autismo, bem como com surdez, devem inserir-se num “continuum de respostas educativas disponibilizadas por estabelecimentos de referência”, deverão ser criadas em função da “dimensão e da natureza das respostas a dar, das especializações profissionais e dos equipamentos específicos, quando estes sejam de difícil generalização ou a qualidade das respostas justifiquem a sua concentração logística” (Ministério da Educação, 2005, p. 2). A especificidade das necessidades especiais ditará onde se vai processar a sua frequência.

Para Pereira (2005) as unidades especializadas integradas nos estabelecimentos de educação e ensino, colocadas em “loais estratégicos dentro da escola, com acesso fácil aos espaços comuns e à rua”, são estruturas de referência na disponibilização de competências para a educação especial de alunos com multideficiência, ou com surdocegueira congénita, incluindo metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares e transdisciplinares, em complemento da modalidade geral de educação escolar e serão implementadas em raios de acção onde o número de alunos o justifique. As unidades especializadas prosseguem, em especial os seguintes objectivos:

- assegurar a criação de ambientes estruturados, proporcionadores de segurança, significativos para as crianças e jovens, ricos em comunicação e linguagem e fomentadores de experiências reais, que promovam a aprendizagem de aspectos relacionados com o conhecimento de si próprios, dos outros e do mundo;
- promover o desenvolvimento da autonomia pessoal e social, na escola e na vida;
- aplicar currículos, centrados em experiências reais, que valorizem a comunicação como base das aprendizagens.

O que se depreende que, assim se consegue o direito à educação, à igualdade de oportunidades e à participação social, visando sempre a educação inclusiva em ambientes construídos ou naturais, pois esta pretende ensinar todos os alunos, valorizando a diversidade e dando resposta à comunidade onde se insere.

O Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, estabelece ainda um processo de referenciação bem estruturado o qual deverá ocorrer o mais precocemente possível e estipula um único documento oficial denominado Programa Educativo Individual (PEI) o qual fixa e

fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação utilizadas, para cada aluno, introduzindo nos itens do PEI os indicadores de funcionalidade, bem como os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem, por referência à CIF; introduz um Plano Individual de Transição (PIT) que deve complementar o PEI no caso dos jovens cujas necessidades educativas os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum, três anos antes de terminar o ensino básico (artigo 14º) perspectivando desta forma a inserção do jovem na vida activa e consequentemente, na comunidade e mais amplamente na sociedade.

Todavia, Correia (2008b) em entrevista à revista Educare encontra aspectos positivos e negativos no Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro. Encontra de positivo que numa filosofia de inclusão os alunos com NEE fazem “parte da comunidade onde vivem, beneficiando do ensino ministrado nas escolas regulares e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas”; para os alunos com NEE permanentes a obrigatoriedade da elaboração de um PEI; “a promoção da transição dos alunos com NEE permanente para a vida pós-escolar”; todo o processo de atendimento dos alunos com NEE permanentes ser confidencial e a “criação de departamento de educação especial nos agrupamentos”. Como aspectos negativos ressalta que, em primeiro lugar, deixa de fora mais de 90% de alunos portadores de NEE permanentes como sejam, os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas; com problemas intelectuais, com perturbações emocionais e do comportamento graves, com problemas de linguagem e com desordem de défice de atenção/hiperactividade; em segundo lugar, a obrigação do uso da CIF para adultos, para determinar a elegibilidade e consequente elaboração do PEI dos alunos com NEE e não operacionaliza com precisão conceitos de: inclusão, educação especial, de necessidades educativas especiais, etc.

Para o primeiro e o segundo aspectos negativos apontados, o Ministério da Educação através do serviço responsável da educação especial, a DIGIC (www.dgidc.min-edu.pt), explica em “Perguntas Frequentes” os procedimentos a desenvolver para a elegibilidade dos alunos referidos no primeiro ponto negativo e que para o segundo ponto negativo informa que foi disponibilizada a CIF-CJ (significando o CJ crianças e jovens) para a elegibilidade de crianças com NEE permanentes.

O Ministério da Educação (2006b, p. 5) pretende que os estabelecimentos de educação especial (CERCI e IPSS) que nos últimos anos têm vindo a

“... privilegiar, cada vez mais, o desenvolvimento de actividades de apoio às escolas do ensino regular com alunos com deficiências e incapacidade, no âmbito das áreas

curriculares específicas, das terapias, de transição para a vida activa e também de intervenção precoce ...”

se tornem em “centro de recursos até 2013”, pois constituem um recurso valioso para o desenvolvimento da escola inclusiva, complementando o trabalho das escolas do ensino regular. Os centros de recursos com “ambientes estruturados e securizantes” melhoram as condições de intervenção e facilitam a participação do aluno, o que nem sempre é fácil de conseguir numa sala de ensino regular e possuem “equipamentos e materiais específicos” para, de alguma forma, facilitar o processo de desenvolvimento e aprendizagem desses alunos. Estes estabelecimentos de educação especial passarão a ser financiados em função das necessidades dos alunos, em função dos serviços prestados e em função dos resultados obtidos. Não se trata simplesmente de transferir os alunos da escola especial para a escola regular, mas sim de remodelar e modificar a escola regular para que esta possa atender a uma ampla variedade de alunos.

Efectivamente, o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, prevê a criação de condições que visam a inclusão educativa e social dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. O artigo 30º, propõe que as escolas ou agrupamentos desenvolvam parcerias com os centros de recursos especializados entre outros para: referência e avaliação de criança e jovens com NEE permanentes; execução de actividades de enriquecimento curricular; execução de respostas educativas de educação especial; desenvolvimento de acções de apoio às famílias; transição para a vida pós-escolar; integração em centros de emprego apoiado; centros de actividades ocupacionais e outras actividades necessárias ao desenvolvimento da educação especial.

A definição das escolas especiais em “centros de recursos de apoio a professores, a pais e a outros profissionais, não obstante continuarem a assegurar uma resposta educativa a grupos de alunos com problemáticas graves” (Ministério da Educação, 2006b, p. 5) levou à contestação de muitas famílias que tinham a seu cargo crianças e jovens com problemáticas graves permanentes, provocando a publicação do Despacho n.º 3064/2008, de 7 de Fevereiro, determinando que os “alunos que, no presente ano escolar, frequentam as instituições” de educação especial continuem “a manutenção dessa frequência,” nas mesmas condições “enquanto os respectivos pais ou encarregados de educação pretendam a continuidade da mesma”. E, mais tarde, a Lei nº 21/2008, de 12 de Maio surge como primeira alteração do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, com um aditamento ao artigo 4º - A, que inclui as Instituições de educação especial, incumbindo-as da “escolarização de crianças e jovens com

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Instituto de Ciências da Educação

necessidades educativas especiais que requeiram intervenções especializadas e diferenciadas”, traduzidas em “adequações significativas do seu processo de educação ou de ensino e aprendizagem”, que não possam “concretizar com a correcta integração noutro estabelecimento de educação ou ensino” (ponto 1). Estes centros de recursos, podem ser de origens “públicas, particulares ou cooperativas, nomeadamente instituições particulares de solidariedade social, em especial as associações de educação especial” (ponto 3).

Gaspar e Pereira (1997, p. 306) referem que as escolas de educação especial são normalmente cooperativas ou de associações de pais sem fins lucrativos, competindo ao Ministério da Educação assegurar o destacamento de docentes e um subsídio para pagamentos de vencimentos de pessoal técnico e auxiliar, material didáctico, transporte, alimentação e seguro escolar. Para os colégios de ensino especial privados, são celebrados contratos simples, atribuindo montante aluno/ano. As escolas do Ministério do Emprego e Segurança Social têm o seu funcionamento e manutenção assegurada pelo próprio ministério da tutela. As Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) são comparticipadas através de acordos de cooperação, que se destinam aos encargos com o pessoal, funcionamento, manutenção e despesas em equipamentos e conservação das instalações.

É aos estabelecimentos de educação especial oficiais, residências e centros de apoio ocupacionais, aos quais o Ministério do Trabalho e Solidariedade concede apoios financeiros e particulares, que compete a integração social e socioprofissional dos alunos com necessidades educativas especiais (Bairrão et al., 1998).

No âmbito das reformas educativas também o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, relativo ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar, reforça a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino escolas e impõe que as escolas incluam nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, numa perspectiva de inclusão e educação de todos os alunos.

O grupo alvo da Educação Especial no contexto actual, são os alunos com NEE de carácter prolongado que apresentam incapacidade ou incapacidades que se reflectem numa ou mais áreas de realização das aprendizagens, que podem ser resultado 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, ou ainda, alunos cujas NEE carecem de apoios educativos, diversificados e organizados segundo o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro e a Lei nº 21/2008, de 12 de Maio.

Pensamos poder afirmar que a educação de crianças com NEE em Portugal tem registado uma evolução progressiva. Se outrora estava circunscrita às escolas especiais, a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo passou a constituir-se como regra a preocupação da integração do aluno com NEE no ensino regular. Continuamos num processo de transformação da escola num espaço verdadeiramente inclusivo, capaz de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos, ou seja, possibilitar que o desenvolvimento cognitivo, emocional e social se faça o mais cabalmente possível, tendo em vista a integração plena de todos os alunos na sociedade.

Capítulo II - A Deficiência Motora

2.1. O Atendimento à Deficiência

Durante a primeira metade do século XX, o conceito de deficiência, diminuição ou ‘handicap’ incluía as “características de inatismo e estabilidade ao longo do tempo”. As pessoas eram deficientes por causas “fundamentalmente orgânicas”, produzidas no início do desenvolvimento e de difícil modificação (Martín e Marchesi, 1995, p. 7).

A Organização Mundial de Saúde (1989) define a deficiência como a perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que diz respeito à pessoa (OMS, 1989), o que não implica que tenha uma doença ou que deva ser encarado como tal. É acima de tudo, uma limitação na capacidade de aprender e de compreender o outro e as suas regras sociais, embora seja através da relação com os outros que ele fará as suas aquisições, já que os tomará como modelos. Geralmente os seus portadores necessitam de um atendimento especializado, garantido em estabelecimentos de ensino que priorizem o desenvolvimento académico e social, em sintonia com o objectivo da inclusão plena, onde a sensibilização de professores, pais, autoridades civis e educacionais é necessária, levando à adopção de uma atitude positiva no seu processo de inserção.

Compete ao sistema educacional proporcionar os recursos educacionais necessários para atender essas necessidades e evitar as dificuldades através de recursos educacionais. Estes, no entendimento de Martín e Marchesi (1995) têm como referentes: maior número de professores; ampliação do material didáctico disponível, a supressão de barreiras arquitectónicas e a adequação dos edifícios; elaboração do projecto educativo que contemple adaptações curriculares e adequações na avaliação; apoio psico-pedagógico e materiais adaptados; facilidades para a elaboração de novas formas de organização escolar e utilização de novas metodologias. É necessário a detecção e avaliação das necessidades educacionais que implicam, conhecer a evolução da criança, as suas limitações e a determinação da etiologia orgânica ou ambiental que condiciona a aprendizagem, avaliando ao mesmo tempo quais os recursos educacionais necessários, em que tipo de escola podem ser encontrados para que o seu sucesso educativo seja efectivo.

Para a legislação portuguesa, a forma e o local de atendimento das crianças com deficiência variam, dependendo da problemática e das adequações curriculares

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Instituto de Ciências da Educação

individualizadas necessárias, bem como o tipo de atendimento a prestar explanadas no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto (revogado pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 Janeiro). Este decreto trouxe um novo conceito de deficiência, as “Necessidades Educativas Especiais” (NEE), empregado para designar as crianças que têm uma dificuldade na aprendizagem significativamente maior que a maioria das crianças da sua idade, ou quando sofrem de uma incapacidade que dificulta o uso das instalações educativas à disposição dos restantes colegas da sua idade necessitando por isso de recursos adicionais. Os recursos adicionais traduzem-se na oferta de equipamentos especiais de compensação, adaptações de materiais, adaptações curriculares, condições especiais de matrícula, de frequência ou de avaliação, adequação na organização das classes ou turmas, de apoio pedagógico acrescido e de ensino especial.

De acordo com as NEE de cada aluno, seria determinado qual destes procedimentos é mais adequado ou se é necessário combinar mais do que um procedimento. Nos casos em que a aplicação destas medidas se revelasse comprovadamente insuficiente em função do tipo e grau de deficiência do aluno, deviam os serviços de psicologia e orientação, em colaboração com os serviços de saúde escolar, propor o encaminhamento apropriado, nomeadamente a frequência de uma instituição de educação especial (Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto: artigo 12º). Competia ao órgão de administração gestão da escola decidir sob proposta conjunta dos professores do ensino regular e de educação especial, ou dos serviços de psicologia e orientação, consoante a complexidade das situações (artigo 13º). As situações menos complexas cuja avaliação não exija especialização de métodos e instrumentos, ou cuja solução não implicasse segregação significativa dos alunos, podiam dar lugar a propostas subscritas pelos professores do ensino regular e de educação especial, de carácter não formal, mas devidamente fundamentadas.

O ensino especial (Decreto-Lei nº 319/91, 23 de Agosto: artigo 11º) dispunha de um conjunto de procedimentos pedagógicos que permitiam o reforço da autonomia individual do aluno com NEE’S devidas a deficiências físicas e mentais e para o desenvolvimento pleno do seu projecto educativo próprio, podendo seguir os seguintes tipos de currículos:

- Os Currículos Escolares Próprios têm como padrão os currículos do regime educativo comum adaptados ao grau e tipo de deficiência. Em função das necessidades educativas do aluno, e no âmbito do projecto curricular de turma, podem ser efectuadas alterações curriculares específicas ao nível dos objectivos, conteúdos e condições de avaliação. As alterações dos objectivos e conteúdos curriculares podem consistir na sua adaptação, quer quanto à sua extensão, quer quanto à sua profundidade, tendo sempre em

consideração a participação do aluno nas actividades do grupo ou turma, e ainda consistir na introdução de objectivos e conteúdos curriculares relacionados com a realização de aprendizagens num ou mais domínios de: Língua Gestual Portuguesa; Braille e/ou Treino Visual Específico; Orientação e Mobilidade; Actividade Motora Adaptada; Sistemas Aumentativos de Comunicação”;

- Os Currículos Alternativos substituem os currículos do regime educativo comum e destinam-se a proporcionar a aprendizagem de conteúdos específicos. Aplica-se nas situações graves de deficiência mental de que os alunos são portadores e para os quais a especificidade curricular não visa a aquisição de saberes nucleares do currículo comum, mas deve antes ser estruturado por competências necessárias à sua autonomia, independência e desenvolvimento pessoal e social. O desenho do seu plano curricular deve promover a integração e participação do aluno no maior número possível de actividades da turma e centrar-se nos domínios da autonomia e desenvolvimento pessoal nas actividades de vida diária, das competências sócio-cognitivas, das actividades de preparação para a vida adulta (centradas na Escola ou exteriores à Escola).”

No entanto, se a criança tivesse algum tipo de deficiência que implicasse a aplicação da medida ensino especial para frequência de currículos escolares próprios ou alternativos, era necessária a elaboração de um Plano Educativo Individual e de um Programa Educativo

O Plano Educativo Individual (PEI) consistia num documento elaborado, em colaboração com os Professores do Conselho de Turma, Serviço de Psicologia e Orientação e professor de Apoio Educativo, com a concordância do Encarregado de Educação. No PEI era identificado e caracterizado o aluno, precisava-se a orientação geral do Processo Educativo, registavam-se as medidas do Regime Educativo adoptadas e a forma e momentos de avaliação.

A elaboração do PEI implicava um conhecimento, o mais aprofundado possível dos alunos em causa, a selecção da parte do currículo que se lhes adaptasse e atendesse aos seguintes objectivos:

- garantir aos alunos com NEE as condições de aprendizagem e de frequência escolar consideradas mais adequadas;
- orientar a intervenção do Educador ou Professor e dos restantes elementos implicados no PEI;
- clarificar a responsabilidade de cada interveniente no processo educativo e facilitar a coordenação entre todos eles;

- facultar o acesso às medidas tomadas para cada aluno, por parte dos pais e de outros intervenientes no processo educativo;

- permitir que o Órgão de Direcção, Gestão e Administração da Escola conheça as medidas propostas, no seu conjunto, de modo a poder pronunciar-se sobre elas e envidar os esforços no sentido de facilitar a sua execução;

- possibilitar uma avaliação quer do aluno quer do processo educativo, com base num plano previamente elaborado.

No Programa Educativo (PE) submetido à aprovação do Órgão de Direcção, Gestão e Administração da Escola no prazo de 30 dias, constava: um relato das aquisições a nível educativo da criança, dos objectivos anuais, incluindo os do curto prazo, das necessidades educativas e serviços a serem fornecidos à criança; uma data projectando o início e a duração prevista dos serviços; os critérios, processos de avaliação e se os objectivos foram atingidos.

Esse PE era elaborado por todos os responsáveis incluindo o Professor de Educação Especial que participavam no desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem e devia:

- ser individualizado, ou seja, delineado para um aluno determinado, tendo em conta as suas necessidades específicas de educação e o contexto em que se desenvolve a sua vida familiar, escolar e social;

- visar a máxima integração e normalização do aluno;

- basear-se no princípio de um ensino para o sucesso, apresentando-se as actividades à medida que possam ser executadas.

Ao Professor de Educação Especial competia ainda, superintender a sua execução e revisão sempre que o aluno mudasse de estabelecimento de ensino ou área escolar ou quando fosse formulado um pedido fundamentado, por qualquer dos elementos responsáveis pela sua execução.

O PE tinha como objectivos:

- organizar a intervenção educativa;

- permitir que fossem reconhecidos, pelos pais e por todos os intervenientes envolvidos no processo educativo, os objectivos que se pretendiam atingir com a aplicação de currículos próprios ou alternativos;

- orientar o trabalho dos Professores, especificando o que se pretende ensinar, os objectivos a atingir e os meios a utilizar;

- facilitar a avaliação do aluno e, consequentemente, do programa educativo delineado.

A intervenção pedagógica para os alunos que possuíam necessidades educativas especiais poderia ser desenvolvida em espaços que no entender de Gaspar e Pereira (1997, p. 309) seriam:

- um espaço dentro da escola regular, com mobiliário e equipamentos específicos, a chamada “sala de apoio permanente”, frequentada pelos alunos portadores de deficiências severas que participavam no recreio, cantina, visitas e festas das escolas com os outros alunos;
- em estruturas próprias com docentes, técnicos e equipamento especializados junto de escolas do ensino regular os chamados “núcleos de apoio a deficientes auditivos”, frequentadas pelos alunos com surdez severa e profunda, e ainda, para alunos com deficiência mental severa, multideficientes e problemas graves de comunicação. Estes alunos, na escola, participavam com os colegas das turmas regulares nas actividades de recreio, festas, visitas e outros eventos da escola.
- em “salas de apoio”- os alunos colocados nas turmas regulares, deslocavam-se em certos momentos, para ter apoio individual ou individualizado, em pequeno grupo, apoio dentro da sala de aula, onde nesta situação o professor de educação especial trabalhava com os alunos com NEE em simultâneo com o professor da turma.
- o “apoio ao professor do ensino regular”, muito frequente, e que servia para discussão de casos, fazer acções de formação sobre questões de integração, fornecer textos, ajudas técnicas e materiais, dar sugestões e estratégias de trabalho, etc.

O benefício dos recursos adicionais emergentes da necessidade de adaptação das condições em que se processavam as actividades de ensino/aprendizagem dos alunos com NEE não prejudicavam o cumprimento dos objectivos gerais dos ciclos e níveis de ensino frequentados e só eram aplicáveis quando o recurso a equipamentos especiais de compensação não fosse suficiente. Para efeitos de formação profissional e emprego, o aluno cujo Programa Educativo se traduzisse num currículo alternativo obtinha, no termo da sua escolaridade, um certificado que especificava as competências alcançadas (Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto: artigo 20º). Os alunos sujeitos às outras modalidades do regime educativo especial eram certificados com diploma, como os alunos do regime comum.

Na prática, o atendimento de crianças com NEE, a maior parte das vezes, era efectuado por professores e educadores (especializados e não especializados) que elaboravam sozinhos os Planos e Programas Educativos Individuais, muitas vezes através de modelos que se repetiam ano após ano e desvirtuavam os apoios e formas de atendimento necessárias às características individuais e necessidades específicas destes alunos, como apontam Bairrão et

al., (1998). Reconhecem ainda que, no apoio aos alunos com NEE para muitos professores “mantém-se a perspectiva tradicional do apoio centrado e prestado directamente ao aluno”. São necessárias mudanças de atitudes dos professores de ensino regular e de apoio, de liderança determinada e coerente para que o professor de apoio venha “a desempenhar o papel de consultor na escola e verdadeiro colaborador do professor da turma no processo ensino/aprendizagem de todos os alunos” (idem: p. 296).

Também a falta de equipas multidisciplinares impedem o conhecimento adequado das necessidades e das potencialidades das crianças e impede ainda um planeamento rigoroso de medidas e estratégias a aplicar, bem como da sua avaliação. A forma como as diferentes modalidades de apoio são utilizadas é inconsistente. A educação dos alunos com NEE implica um trabalho de equipa caracterizado pela partilha e cruzamento de informações de diferentes especialidades, sob o mesmo problema e necessidades e pela colaboração, quer na planificação, quer na intervenção directa ou indirecta, quer ainda na avaliação, tendo em vista a superação ou atenuação do problema. A equipa planificará o Programa Educativo Individual de acordo com as especificidades do aluno e a colaboração a ser prestada pelo professor de educação especial poderá assumir-se como consultor e/ou considerar-se num apoio directo ao aluno, pedagógico e/ou terapêutico.

O currículo estabelecido para estes alunos poderá apresentar pontos de contacto com o que é estabelecido a nível nacional mas mesmo este terá que ser processado de forma diferenciada pelo professor ou conselho de turma, adaptando-o às características da turma que é heterogénea, reflectindo-se num projecto próprio, o projecto curricular de turma, que necessariamente implica uma alteração de estratégias no sentido da diversificação e diferenciação, no mesmo espaço/tempo, para indivíduos/grupos desiguais (Bairrão et al., 1998).

O Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, adopta, como já referimos a CIF (2001) para avaliação e intervenção na área das NEE, remetendo para a noção de que todos os alunos têm necessidade de atenção, que podem ser mais ou menos especiais prolongadas, causadas por deficiências ou não, para as quais deverá ser organizada uma determinada modalidade de currículo, estruturada com o objectivo de “facilitar o desenvolvimento das competências essenciais à participação numa variedade de ambientes integrados”, tais como: a casa, a escola, a comunidade e o trabalho. As necessidades educativas especiais prolongadas desvinculam o aluno do conceito de doença permanente e situam-no numa realidade educativa em que se consideram as causas, não do ponto de vista orgânico, mas do ponto de vista

interactivo, ou seja, não nos centramos exclusivamente nas suas próprias deficiências de origem mas também nos recursos educativos disponíveis, pois as necessidades educativas especiais que possuem vão requerer uma resposta diferenciada por parte da escola, logo não consideradas necessidades permanentes, pois estas irão mudar em função das condições e oportunidades que lhe sejam oferecidas. Essa resposta educativa é descrita no Programa Educativo Individual do aluno, elaborado por uma equipa multidisciplinar (pais, professor titular da turma ou director de turma, professor de educação especial, um psicólogo e outros técnicos caso seja necessário) sendo aprovado pelo Conselho Pedagógico e homologado pelo Conselho Executivo o qual determinará o ambiente educativo adequado à sua problemática tendo por base o princípio da educação inclusiva na classe regular.

Depreende-se que as modalidades de atendimento dos alunos com NEE poderão ser:

- casos de NEE não oficialmente identificados, por apresentarem problemáticas ligeiras que não exigem recursos especializados, frequentam a classe regular a tempo inteiro;
- casos de NEE não oficialmente identificados, por apresentarem problemáticas ligeiras mas que exigem recursos especializados, como: serviços de consultoria (analisar os casos, prestar informações e formação, ajudas técnicas ou materiais e formular estratégias de trabalho) do professor de educação especial, ou de outro profissional (psicólogo, neurologista, terapeutas, ...) frequentam a classe regular a tempo inteiro;
- casos de NEE oficialmente identificados, por apresentarem deficiência visual, motora ou problemas de comunicação, estão na classe regular a maior parte do tempo, recebendo apoio do professor de educação especial que avalia e ensina, em simultâneo com o professor titular da turma. Esse apoio pode ser dentro e fora da sala;
- casos de NEE oficialmente identificados, por apresentarem deficiência auditiva ou outras problemáticas moderadas, frequentam a classe regular mas ou também recebem apoio individual ou individualizado em pequeno grupo numa sala específica, onde o professor da educação especial avalia as necessidades, presta apoio nessa sala ou também na classe regular, informa o professor titular e providencia os serviços de educação especial externos à escola;
- casos de NEE oficialmente identificados, por apresentarem deficiência moderada ou severa, de foro mental, problemas emocionais ou comportamentais, multideficiência ou graves problemas de comunicação, frequentam as unidades especializadas quase na totalidade do tempo escolar, frequentando as actividades não curriculares de recreio, cantina, festas, passeios, É o professor de educação especial que gere e ensina a maior parte das áreas curriculares.

A adopção da modalidade educacional a implementar só é decidida após a avaliação especializada do aluno em causa porque não podemos esquecer que as finalidades curriculares para as crianças com NEE serão as mesmas das outras crianças e estas necessitam de uma ajuda educacional específica para poderem progredir, subentendidas as ajudas pedagógicas ou serviços educativos de que determinados alunos possam necessitar, ao longo da sua escolarização, no sentido de crescerem social e pessoalmente.

A aplicação destes pressupostos exige uma melhor preparação profissional dos professores, maior número de professores especializados, a ampliação do material didáctico, e mais especificamente, a supressão de barreiras arquitectónicas e a adequação dos edifícios, a capacidade de elaboração de um projecto educativo que contemple as adaptações curriculares, o sistema de avaliação e o apoio psico-pedagógico, ou seja, que a escola seja inclusiva e se proponha a ensinar a todos os alunos, de igual modo, valorizando a diversidade e dando resposta à comunidade onde se insere.

2.2. A Deficiência Motora

A deficiência física ou motora supõe centrarmo-nos em pessoas que apresentam uma deficiência transitória ou permanente no aparelho locomotor que comprometem a mobilidade do indivíduo e poderão ocorrer ao nível ósseo, articular, muscular e nervoso. Quando limitam as actividades e participação que os outros sujeitos podem realizar são incluídas no campo das necessidades educativas especiais.

Correia (1997a, p. 51) entende que a deficiência motora manifesta-se em “todos aqueles cujas capacidades físicas foram alteradas por qualquer problema de origem orgânica ou ambiental, vindo a provocar-lhes incapacidades do tipo manual e/ou mobilidade”.

A Lei Pública Americana P.L. 94 – 142 (1975) designa os problemas motores por desordem de carácter ortopédico, como sendo uma incapacidade ortopédica severa que afecta negativamente a realização escolar da criança.

O Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-IV) (1996; p. 54) atribui a designação de deficiência motora a “Perturbações do Desenvolvimento da Coordenação” e o diagnóstico é “feito unicamente se o défice interferir significativamente com o rendimento escolar ou actividades da vida quotidiana”, que requerem coordenação motora.

Arcas Cuberos, Naranjo Motta e Ponce Ruiz (1997; p. 271) consideram que o aluno é deficiente motor quando “manifesta uma alteração motora que o torna diferente dos outros”.

Mayor Sánchez (1991b, p. 280) refere que “existe um número considerável de afecções que se repercutem na conduta da limitação ou a constituem de alguma forma”.

Penafiel Martínez (1999, p. 96) define a deficiência motora como “aquela que abarca todas as alterações ou deficiências orgânicas do aparelho motor ou do seu funcionamento que afectam o sistema ósseo, articulações, nervos e/ou músculos”. Segundo este autor é fundamental conhecer tanto a sua etiologia como o seu aparecimento, pois, a deficiência pode dever-se a factores que ocorrem ainda antes ou depois do nascimento devido a lesão de postura ou a um traumatismo”.

Por sua vez, o Ministério da Educação refere que a deficiência no domínio motor se situa ao nível das funções do corpo e é aquela que se evidencia em:

“crianças e jovens, com ou sem problemas associados que apresentem limitações ao nível das funções corporais: das articulações e estrutura óssea (mobilidade das articulações e estabilidade das suas funções); muscular (força muscular e resistência muscular); do movimento (reflexos motores, reacções motoras involuntárias, controlo do movimento voluntário, movimentos involuntários, padrão de marcha e sensações relacionadas com os músculos e do seu movimento) ”. (Ministério da Educação, 2005, p. 14)

E que, podem impedir a actividade e a participação devido a:

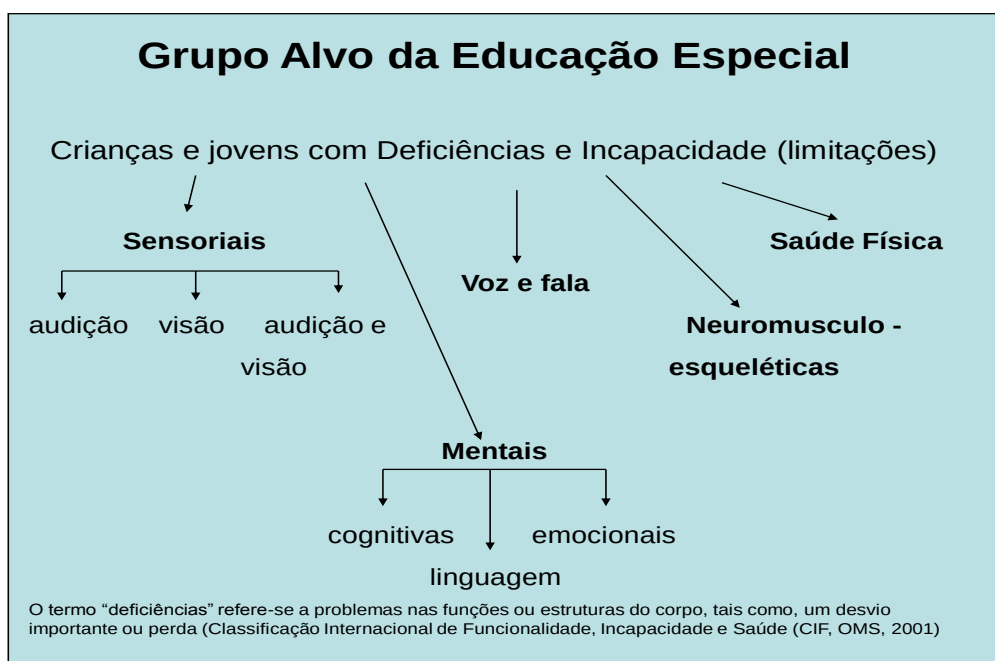
“dificuldades acentuadas em mudar as posições básicas do corpo, manter a posição do corpo, proceder a auto-transferência, levantar e transportar objectos, mover objectos com os membros inferiores, realizar acções coordenadas de motricidade fina, utilizar em acções coordenadas a mão e o braço, andar, deslocar-se excluindo a marcha”. (ibidem)

Depreende-se estarmos já perante definição de conceitos propostos pela CIF (2001) porque os alunos portadores de deficiência motora podem ser considerados com NEE no momento em que apresentem limitações ou restrições significativas ao nível da actividade (execução de uma tarefa ou acção por um indivíduo) e participação (o envolvimento numa situação de vida) num ou vários domínios de vida, decorrentes de deficiência (problemas nas componentes das funções e das estruturas do corpo) que podem provocar desvio ou perda, e serem facilitadas ou dificultadas em função dos factores ambientais onde se inserem. As funções do corpo são “funções fisiológicas dos sistemas orgânicos (incluindo funções psicológicas)” e as estruturas do corpo são “as partes anatómicas do corpo, tais como, órgãos, membros e seus componentes”, os factores ambientais “constituem o ambiente físico, social e atitudinal em que as pessoas vivem ou conduzem a sua vida” (CIF, 2001, p.13).

As perspectivas da deficiência motora, para os diferentes autores acima mencionados, implicam alterações do aparelho locomotor, mas também sabemos que elas não devem, de forma alguma, servir de barreira que impossibilite o desenvolvimento da criança/pessoa afectada, porque o desenvolvimento de uma educação adaptada às suas necessidades, com estratégias específicas, é capaz de ir ao encontro do seu desenvolvimento integral, dentro das suas possibilidades. Os conteúdos não serão concretos, relativamente aos objectivos finais, mas equilibrados, para que o desenvolvimento integral da personalidade da pessoa lhe permita enfrentar, com eficácia e dignidade qualquer tarefa, seja no sistema educativo ou na sociedade, locais onde mais se reflectem as diferenças individuais, competindo à escola um esforço continuado para tornar funcional a pessoa, adaptando adequadamente os diferentes recursos de que dispõe.

O respeitar as diferenças dos deficientes motores e prepará-los para uma vida tão autónoma quanto possível, visando o seu desenvolvimento integral, fazem parte do Grupo Alvo da Educação Especial, como vemos na imagem apresentada no Barreiro por Pereira (2007: DGIDC), com a nomenclatura de Neuromusculo-esqueléticas.

Figura 1 - Grupo alvo da Educação Especial



Fonte: Documento PDF da Comunicação no Barreiro em 2007

A figura mostra-nos que o grupo da educação especial pode incluir qualquer criança ou jovem que apresente problemas nas funções ou estruturas tais como um desvio importante ou uma perda (CIF, 2001).

Para a integração do grupo da educação especial do portador da deficiência motora é feita uma avaliação especializada a qualquer criança ou jovem que dela necessite. Esta constitui um elemento e processo fundamental da prática educativa, onde não se avalia para classificar alunos, para compará-los entre si ou em relação a uma norma genérica, mas se avalia para orientar o aluno e para guiar o processo educativo.

As informações a recolher que interessam para o processo de avaliação são informações que sejam realmente úteis para a determinação de necessidades educativas especiais dos alunos e, portanto, relevantes para a tomada de decisões curriculares. Essas informações referem-se a diferentes âmbitos (o próprio aluno, o seu contexto sócio-familiar e escolar), nos quais estão vários profissionais envolvidos, seguindo os critérios da CIF (2001) sobre as características da avaliação e sobre as estratégias para sua realização.

A recolha de informação sobre a criança ou jovem versa aspectos do seu desenvolvimento, biológicos, intelectuais, linguísticos, psicomotores, sociais e emocionais; nível de competência curricular, o estilo de aprendizagem e a motivação para aprender, bem como informações relativas ao contexto do aluno: contexto escolar e contexto sócio-familiar. Das informações recolhidas por diversos instrumentos ou fontes, com base na CIF, terão de ser seleccionadas as categorias que, em cada componente, irão ser objecto de classificação.

Em conjunto, os vários profissionais envolvidos na avaliação, atendem às etapas do desenvolvimento da criança ou jovem, ou à integridade do funcionamento das funções do corpo, às competências definidas para o ano em causa e às condições ambientais adequadas para a funcionalidade da criança ou jovem. Para este conjunto de atributos são atribuídos quantificadores, utilizando a *checklist* para cada uma das categorias da CIF seleccionadas. Depois de todo este processo será elaborado um relatório técnico-pedagógico que caracteriza o perfil de funcionalidade do aluno e equaciona-se a aplicação de medidas educativas mais adequadas (Ministério da Educação, 2008a, p. 56).

Caso a criança ou jovem portador de deficiência motora e cujo perfil de funcionalidade exija a elegibilidade para o grupo alvo da educação especial, para poder usufruir do direito à educação, à igualdade de oportunidades e à participação social, é elaborado um Programa Educativo Individual (PEI) entendido como um documento formal que garante o direito à equidade educativa dos alunos com NEE de carácter permanente. Nele

é descrito o perfil de funcionalidade e estabelecidas as respostas educativas específicas, responsabilizando a escola e os encarregados de educação pela implementação das medidas educativas sendo reformulado ou revisto quando necessário (Ministério da Educação, 2008a, p. 25).

Como vimos anteriormente, a qualidade e eficácia da educação dos deficientes motores está dependente não só dos recursos educacionais e da intervenção em ambientes adequados mas também do conhecimento da sua etiologia.

2.2.1 Causas da Deficiência Motora

As causas da deficiência motora são múltiplas e poderão dever-se a lesões no sistema nervoso central e sistema nervoso periférico, a traumatismos, a malformações congénitas e a transtornos psicomotores. Esta deficiência pode ocorrer durante a gestação, na altura do nascimento, na infância, adolescência ou ao longo da vida.

Penafiel Martínez (1999, pp. 97-98) classifica-as da seguinte forma: “desde o nascimento – as malformações congénitas, a espinha bífida, luxação congénitas das ancas. Depois do nascimento – a paralisia cerebral, a miopatia de “Duchenne” ou distrofia muscular. Na adolescência – as miopatias facio-escápulo-humerales. Ao longo da vida – os traumatismos craneoencefálicos, os traumatismos vertebrais, os tumores”.

Já Correia (1997a, p. 51) considera que as categorias mais comuns: são a paralisia cerebral, a espinha bífida e a distrofia muscular, embora possamos encontrar outros problemas motores derivados de problemas respiratórios graves, amputações, poliomielite e, até, acidentes que venham a afectar os movimentos de um indivíduo.

Arcas Cuberos et al. (1997, p. 271) consideram que a etiologia e manifestações clínicas da deficiência motora são várias, mas centram-se em dois grandes grupos: a espinha bífida e a paralisia cerebral, pela sua frequência e pelas suas repercussões no âmbito escolar.

Mayor Sánchez (1991b, p. 280) considera as deficiências motoras mais generalizadas como “a paralisia cerebral, outras mais específicas e menos evidentes como os diabetes, a fibrose cística, a distrofia muscular, umas com efeitos permanentes sobre o comportamento como a espinha bífida, e outras com efeitos intermitentes como a epilepsia ou certas miopatias”.

Entre nós existe um número considerável de problemas ou doenças que se repercutem sobre a mobilidade do indivíduo em ambiente escolar, sendo as mais frequentes: a distrofia muscular ou miopatia de “Duchene”, a espinha bífida e a paralisia cerebral. Estas são, sem dúvida, as problemáticas derivadas da deficiência motora e com que mais nos deparamos no dia-a-dia nos alunos das nossas escolas, podendo à partida terem de utilizar a cadeira de rodas como meio de mobilidade no espaço escolar.

E, se como afirma Correia (1997a, p. 56, citando Baptista e Lopes-Vieira, 1995) os problemas motores se definem como “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”, importa então saber algo sobre o seu funcionamento.

2.3. O Funcionamento do Sistema Nervoso

O sistema nervoso tem a capacidade de receber, transmitir, elaborar e armazenar informações. Recebe informações sobre mudanças que ocorrem no meio externo, isto é, relaciona o indivíduo com seu ambiente e inicia e regula as respostas adequadas. O sistema nervoso é composto por três subunidades; o sistema nervoso central, o sistema nervoso periférico e o sistema nervoso autónomo.

O sistema nervoso central é a parte nobre do organismo, o lugar do qual partem as ordens para a execução dos movimentos, para a regulação de todas as “funções de relação com o meio externo”, ou seja, processa e integra informação. Toda a lesão que ocorra numa parte qualquer do sistema nervoso central é “quase sempre permanente e não pode ser reparada” porque as suas células têm carácter “definitivo”, não se regeneram quando são destruídas. O sistema nervoso central é composto pelo encéfalo e pela medula espinhal, protegidos, respectivamente, pelo crânio e pela coluna vertebral. O sistema nervoso periférico é composto pelos nervos e pelos gânglios associados, tem a função de conduzir a informação entre órgãos receptores de estímulos, o sistema nervoso central e os órgãos efectuadores (músculos, glândulas...). O sistema nervoso autónomo composto por centros ao nível do encéfalo, de medula e dos gânglios, ocupa-se das actividades involuntárias e controla o funcionamento dos sistemas cardiovascular, respiratório, digestivo, endócrino e reprodutivo (Batshaw e Perret, 1990).

O funcionamento do sistema nervoso central e periférico são os subsistemas que podem influenciar positiva ou negativamente o desempenho do indivíduo, na “capacidade de executar acções ou tarefas”, ou na “função ou estrutura do corpo do indivíduo” (CIF, 2001).

O sistema nervoso comanda as funções do corpo. O desenvolvimento do sistema nervoso tem início logo após a concepção e continua após o nascimento. Ocorrendo qualquer lesão no tecido cerebral antes, durante ou após o parto, implica perda permanente da zona atingida, levando à diferença de que todos poderemos ser possuidores.

2. 3.1 O Sistema Nervoso Central

O sistema nervoso central divide-se em duas partes:

1 - Encéfalo – situado no crânio e formado pelos seguintes órgãos: cérebro, cerebelo, a haste do cérebro;

2 - Medula espinhal – localizada na coluna vertebral.

O cérebro é a parte maior do sistema nervoso central, contém dois hemisférios cerebrais onde se localizam quatro lóbulos. Os quatro lóbulos são unidos pelo meio através de tecido fibroso do corpo caloso e separados na parte superior, denominados por: lóbulo frontal que se localiza na frente e controla a actividade motora voluntária da fala e da habilidade motora. Se algum dano ocorrer resulta a espasticidade, provocando contracções musculares excessivas que podem ocorrer em repouso, e/ou reforçadas com o esforço ou a emoção; lóbulo occipital ocupa a parte detrás (cerca de um quarto de cada hemisfério) controla a visão receptiva e a ocorrência de lesão leva à “cegueira cortical” (os olhos podem ver mas não recebem a imagem); lóbulo parietal situado na parte média-superior que controla os sentidos, a sua lesão pode ocasionar “deficit de atenção”; lóbulo temporal, situado na região inferior, controla a comunicação e a sensação, quando lesionado provoca a afasia receptiva ou ataques psicomotores (epilepsia) (Basil, 1995).

O cerebelo fica acima da haste do cérebro, abaixo dos hemisférios cerebrais, tem como função coordenar a acção dos músculos e seu tempo de contracção, para que os movimentos sejam elaborados de forma precisa. A incorrecção de funcionamento do cerebelo não impede que os movimentos voluntários ocorram, mas são atáxicos, levando à descoordenação dos movimentos, à alteração do equilíbrio e à hipotonia (Basil, 1995).

A haste do cérebro, localizada entre os hemisférios cerebrais e a medula espinhal, controla diversas funções como a: respiração, a engolição, a visão e a audição (Batshaw e Perret, 1990, pp. 157-160).

A medula espinhal situa-se sob o cérebro, é composta pela região cervical e a região lombar. Através das células, são enviadas mensagens motoras e sensitivas para as fibras nervosas periféricas que vão para os braços e pernas. A ocorrência de danos, provoca perda tanto de sensações como movimentos, como por exemplo a espinha bífida, meningite e encefalite.

2. 3. 2 O Sistema Nervoso Periférico

Para que ocorram movimentos voluntários é necessário que o impulso nervoso, que passa do córtex motor para as células da medula espinhal, tenha a ajuda dos nervos que compõem o sistema nervoso periférico. Esses nervos (fibras eferentes ou motoras) é que levam os impulsos da medula espinhal para o músculo, provocando o movimento, o mesmo acontecendo com os nervos (fibras aferentes ou sensoriais) que levam os sinais do músculo para o cérebro que indica a posição de uma articulação e o tônus muscular seguinte ao movimento. A ocorrência de tônus muscular normal implica a existência de uma relação apropriada entre as fibras motoras e as sensoriais. Quando existem danos das fibras motoras, o indivíduo pode perder as qualidades reflexivas e voluntárias dos músculos e tornar-se paralisado. Os músculos afectados perdem o seu tônus e ficam flácidos, ou hipotónicos. (Batshaw e Perret, 1990, pp. 151-167).

Assim se explica o porquê de muitas crianças apresentarem problemáticas motoras e, como referem os autores acima, se devem muitas delas ao funcionamento incorrecto de algumas partes do sistema nervoso que pode acontecer antes do nascimento. As problemáticas mais frequentes, que afectam crianças que utilizam cadeiras de rodas como forma de mobilidade no espaço escolar durante a frequência da escolaridade obrigatória, também podem advir após o nascimento, durante a infância ou pela vida fora, dependendo da parte do sistema nervoso onde se localiza a lesão e que coordena a função ou estrutura do corpo.

Seguidamente, explicitamos em que consistem as problemáticas motoras mais frequentes nas escolas do ensino básico: a paralisia cerebral, a espinha bífida e a distrofia muscular.

2.4. A Paralisia Cerebral

A Paralisia Cerebral (PC) é a lesão de alguma parte do cérebro, localizada no sistema nervoso central ou periférico que, dependendo do local da ocorrência, pode afectar diferentes partes do corpo associadas a dificuldades funcionais do movimento.

A PC é um termo usado para descrever um “grupo de estados crónicos que afectam o movimento do corpo e a coordenação muscular”, causado por “lesões numa ou mais áreas específicas do cérebro”, geralmente ocorrem durante “o desenvolvimento fetal, antes, durante ou imediatamente depois do nascimento, ou nos anos da infância” (www.paralisiacerebral.net).

No entender de Basil (1995, p. 252) utiliza-se o termo (PC) para designar uma problemática caracterizada por uma disfunção motora, que ocorre antes que o cérebro da criança esteja maduro e poderá acontecer antes, durante ou depois do parto. O termo PC, actualmente empregue, engloba distúrbios muito diversos e, “têm em comum o facto de significarem uma alteração ou perda do controle motor secundária a uma lesão encefálica, ocorrida na etapa pré-natal ou durante a primeira infância, seja qual for o nível mental da criança lesionada”. As sintomatologias apresentadas podem ser diversas desde: crianças com perturbações motoras discretas ou ausência de movimentos voluntários; crianças com uma inteligência superior, normal ou crianças com deficiência mental muito grave. Estas crianças podem ainda, apresentar ou não distúrbios sensoriais – de visão e audição.

Para Batshaw e Perret (1990) a PC provoca uma série de desordens de movimento e postura e a incidência desta problemática ocorre em 0,6 a 2,4, em cada 1.000 indivíduos dependendo da altura da ocorrência. Pode ocorrer durante o primeiro trimestre da gravidez, na gravidez adiantada, durante o trabalho de parto, o parto propriamente dito e mesmo no período de recém-nascido. Estima-se que nestes períodos existam cerca de 95% de causas conhecidas. Também, 5% de casos de paralisia cerebral, podem ocorrer na infância devido a meningite, a trauma na cabeça e intoxicação por chumbo.

Gil Muñoz, González Blasco e Ruiz Suárez (1997, p. 293) definem a PC como “um grupo de afecções caracterizadas pela disfunção motora, cuja principal causa é uma lesão encefálica não progressiva, acontecida antes, durante, ou pouco depois do parto”.

Também para Nielsen (1999, p. 95) a PC engloba um conjunto de desordens caracterizadas por “disfunções de carácter neurológico e muscular que afectam a mobilidade e o controlo muscular”, referindo que o “termo cerebral reporta-se às funções do cérebro” enquanto o “termo paralisia às desordens de movimentos ou de postura”. Recorrendo a dados da Associação Médica Americana a autora refere ainda, que 90% dos casos de PC ocorrem antes ou durante o parto, ou ainda, devido a traumatismos cranianos provocados por acidentes motorizados, quedas, abuso de crianças e ainda as infecções cerebrais. Na verdade a PC não é contagiosa e raramente associada à hereditariedade, não progressiva e não constitui causa de morte.

A definição de PC mais aceite entre nós vem dos países de língua inglesa, chamada “cerebral palsy” que Barraquer, Ponces, Corominas e Torras (1964, citados por Basil, 1995, p. 252) definem como “a sequela de um comprometimento encefálico que se caracteriza, primordialmente, por um distúrbio persistente, mas não invariável, do tónus, da postura e do movimento que surge na primeira infância e não somente é directamente secundário a esta lesão não-evolutiva do encéfalo, mas que se deve, também, à influência que esta lesão exerce na maturação neurológica”. Esta definição de PC engloba um conjunto amplo de sintomatologias diversas e, delas, Basil (1995) exclui quatro aspectos que passamos a referir:

1 - Entende que “a paralisia cerebral não é uma doença, senão um quadro ou estado patológico”. A existência de lesão é irreversível, é preciso atender às faculdades de substituição e compensação dos centros cerebrais não lesionados, pois, estes terão melhores resultados quanto mais precoces for a intervenção, o que se consegue através de uma educação correcta e da reabilitação física;

2 - O conceito de PC não inclui lesões evolutivas como as produzidas por um tumor cerebral ou por doenças degenerativas. Considera-se, no entanto, que as consequências da lesão variam ao longo do desenvolvimento da criança e, esta, precisa de receber uma educação e uma reabilitação adequada, o mais cedo possível porque a permanência de atitudes perturbadas, a princípio corrigíveis, podem dar lugar a deformações incorrigíveis;

3 – A PC inclui lesões localizadas em diferentes estruturas do encéfalo, como a medula espinal donde advém a poliomielite ou a espinha bífida mas não inclui os distúrbios ocasionados por lesões encefálicas, ocorridos após a primeira infância. As lesões ocorridas durante a maturação e organização do sistema central, além das suas sequelas directas, produzem ainda mais sequelas generalizadas, provocadas pelo andamento global da maturação da pessoa;

4 – A PC, continuando a referir Basil (1995, p. 254 citando Mau Dalmau, 1984) não é propriamente, nem “paralisia” nem “cerebral”, já que não consiste exactamente na paralisia de certas partes do corpo (nem muito menos do “cérebro”), como esta denominação pode sugerir”. A PC consiste “num distúrbio motor complexo que pode incluir aumento ou diminuição do tónus em determinados grupos musculares, alterações de postura ou equilíbrio, e/ou da coordenação precisa dos movimentos”.

Então, a PC é uma das problemáticas que leva a desordens do movimento e da postura devido a uma lesão cerebral não progressiva produzida antes, durante ou pouco depois do parto e provoca debilitação variável na coordenação da acção muscular e resulta na incapacidade de a criança adquirir posturas e movimentos normais e obriga, por vezes, à necessidade de utilizar a cadeira de rodas, como forma de mobilidade.

2.4.1 Características gerais da Paralisia Cerebral

A PC caracteriza-se pela incapacidade de controlar e coordenar a função motora. O tipo de alteração do movimento depende da localização da lesão e a gravidade das alterações depende da sua extensão.

As crianças com PC raras vezes apresentam tipologias puras mas a sua PC é classificada de acordo com alteração de movimento predominante, como referem Batshaw e Perret (1990), Gil Muñoz et al. (1997) e Basil (1995) pelos “efeitos funcionais” e pela “topografia corporal”, ou seja, de acordo com alteração de movimento predominante.

Para Basil (1995, pp. 254-255) a classificação da PC é baseada nos “efeitos funcionais” e pela “topografia corporal”.

Os efeitos funcionais são divididos em quatro tipos:

- - espasticidade ocorre, devido a lesão no feixe piramidal e consiste “num aumento do tónus muscular”, ou seja apresenta “contrações musculares excessivas”, a atitude postural também difere consoante a sua localização;
- - atetose ocorre como consequência a lesão no feixe extrapiramidal e consiste “na dificuldade, no controle e na coordenação dos movimentos voluntários”, surgem “movimentos parasitas que interferem na acção”;
- a ataxia é o “síndrome cerebral na qual o equilíbrio e a precisão dos movimentos encontram-se alterados”, e consiste na “dificuldade para medir a força, a distância

e a direcção dos movimentos”, dificultando a precisão de alcançar o objecto pretendido;

- a rigidez consiste numa “hipertonia dos músculos” que pode “impedir completamente os movimentos”.

A topografia corporal é classificada pela:

- “paraplegia” que leva ao comprometimento das duas pernas;
- tetraplegia que leva ao comprometimento dos membros superiores e inferiores;
- monoplegia que leva ao comprometimento de uma extremidade;
- diplegia que leva ao comprometimento maior dos membros inferiores que superiores;
- triplegia que leva ao comprometimento de três extremidades;
- hemiplegia que leva ao comprometimento de uma das partes do corpo.

Para Nielsen (1999, p. 96) a classificação da PC é apresentada por três formas: - a espática, que entende ser a mais comum, na qual “os músculos apresentam-se rígidos, contraídos e resistentes ao movimento”, sendo o indivíduo capaz de “cruzar as pernas ao nível do tornozelo” mas com movimentos lentos e de “caminhar na ponta dos pés”; - a atetóide caracterizada por “movimentos involuntários das partes do corpo afectadas”, podendo apresentar “esgares faciais e torção de mãos”, poderá ainda, “deixar descair a língua e não controlar a saliva” e o corpo pode “produzir movimentos súbitos, bruscos e ondulatórios”; - a atáxica envolve a “falta de equilíbrio, de coordenação e de percepção dimensional”, de pé pode “oscilar”, caminhar com “os pés bastante afastados” e ter “dificuldades em manter o equilíbrio”.

Acabámos de demonstrar que as características da PC são distúrbios motores complexos e diversificados que raramente ocorrem isolados, ocasionadas por diferentes causas, com diversas formas de prevenção.

2.4.2 Causas e Prevenção da Paralisia Cerebral

A lesão cerebral que origina a PC como referimos, obedece a causas pré-natais, perinatais e pós-natais e estas podem ser variadas e complexas.

Considerando que as Paralisias Cerebrais se podem caracterizar por distúrbios motores complexos e diversificados e que podem surgir por causas diversas, Gil Muñoz et al., (1997,

p. 294) entendem que as perturbações da PC adquiridas antes do nascimento são devidas “a infecções intra-uterinas, a intoxicações, a exposição a radiações e a toxemias”. No momento do parto são adquiridas pela “hipoxia ou anoxia, a prematuridade associada à hemorragia intraventricular, os traumatismos mecânicos de parto e a placenta prévia”. Depois do parto, existem causas responsáveis como “a incompatibilidade sanguínea fetomaterna causadora de icterícia no recém-nascido, a encefalite e a meningite, problemas metabólicos, traumatismos crânio-encefálicos e a ingestão de substâncias tóxicas”.

Basil (1995) apresenta, de uma forma clara, as causas prováveis e os meios de prevenção da PC.

1 - As causas pré-natais, antes do nascimento, destacam-se por:

a) As doenças infecciosas da mãe - como a rubéola, o sarampo, a sífilis, o herpes, a hepatite epidémica, etc., que dão origem a malformações cerebrais e de outros tipos (oculares, auditivas, cardíacas,..) na criança, quando a mãe as contrai durante os três primeiros meses de gravidez (período embrionário).

Para prevenir estas doenças ou evitar interromper a gravidez, actualmente, existem recursos médicos, é por isso, imprescindível que a mãe se submeta a um controle médico adequado antes e durante a gravidez.

b) As anoxias – são distúrbios da oxigenação fetal que danificam o cérebro.

As causas podem ser a insuficiência cardíaca grave da mãe, anemia, hipertensão, circulação sanguínea deficiente, incapacidade dos tecidos do feto em captar o oxigénio, etc.

c) As doenças metabólicas congénitas – como a galactosemia (defeito no metabolismo dos carboidratos), a fenilcetonúria (defeito no metabolismo dos aminoácidos), etc., têm efeitos que se manifestam após o nascimento, quando a criança começa a ingerir determinados alimentos que não consegue metabolizar, levando a acumulo de substâncias tóxicas, que danificam o cérebro.

d) A incompatibilidade – ocorre em crianças Rh positivas, nascidas de mães Rh negativas, previamente, sensibilizadas devido a outro tipo de contacto com o sangue Rh positivo (ex. transfusão). Às vezes a criança morre antes de nascer, noutras, desenvolve-se a icterícia nos primeiros quinze dias de vida e as crianças, que não morrem, são afectadas.

Estes distúrbios podem ser evitados injectando-se na mãe anticorpos depois de cada gravidez Rh positiva.

2 - As causas peri-natais, na altura do nascimento, destacam-se por:

a) A anoxia ou a asfixia – por obstrução do cordão umbilical ou pela anestesia administrada em quantidade excessiva ou em momento inoportuno, por um parto demasiado prolongado ou por uma cesariana secundária;

b) Os traumatismos – ocorridos durante o parto, às vezes, pela utilização do fórceps;

c) As mudanças bruscas de pressão – devido, por exemplo a uma cesariana;

d) A prematuridade ou a hipertermaturação – podem também provocar danos cerebrais.

3 – As causas pós-natais, ou seja, após o nascimento e enquanto o sistema nervoso central se encontra em desenvolvimento, que vai aproximadamente até aos três anos de vida, destacam-se por:

a) As infecções – como a meningite ou a encefalite;

b) Os traumatismos – na cabeça em acidentes graves;

c) Os acidentes anestésicos;

d) As desidratações;

e) Os distúrbios vasculares;

f) As intoxicações.

Estes factores, que acabamos de referir, vão afectar um cérebro imaturo e interferir na maturação de todo o sistema nervoso central, o que vai trazer consequências quanto ao tipo de PC que se vai desenvolver, assim como quanto ao seu diagnóstico, avaliação e tratamento.

Geralmente a PC não afecta o desenvolvimento cognitivo a menos que existam distúrbios associados à deficiência mental ou outros. As anomalias ou atrasos observados são uma consequência da deficiência motora, que altera as possíveis experiências da criança, tanto em relação ao mundo físico como social e pode afectar o seu sentido de auto-eficácia, consequentemente, a sua motivação e disposição para a aprendizagem.

Consequentemente, é necessário identificar a etiologia, a localização e a origem da problemática, de forma a eliminar possíveis entraves ou barreiras materiais e organizacionais que possam ser impeditivas da normalização na vida escolar, a fim de possibilitarmos a aquisição das capacidades funcionais destes alunos, necessárias a uma vida adulta independente, mesmo sendo «diferente».

2.5. A Espinha Bífida

A Espinha Bífida (EB), caracterizada por uma malformação da coluna vertebral, com inchaço cístico ao redor da espinha, sendo mais frequente na região lombar, pode, no entanto, aparecer a nível cervical ou dorsal. A partir do local onde ocorre a lesão, pode ocorrer paralisia, perda de sensibilidade nos membros inferiores e incontinência de fezes e urina.

A Associação Americana de Espinha Bífida (EB) entende que a EB é um defeito congénito caracterizado por formação incompleta da medula espinhal e das estruturas que protegem a medula. O defeito ocorre no primeiro mês de gravidez e engloba uma série de malformações onde existe uma protrusão cística contendo tecido nervoso exposto não coberto por pele. O nome espinha bífida relaciona-se com o fechamento inapropriado de ossos da coluna (espinha).

Nielsen (1999, p. 89) define a EB como uma “malformação congénita em que parte de uma ou mais vértebras não se desenvolve por completo deixando parte da espinhal medula exposta”, afectando “recém-nascidos e resulta numa condição de deficiência permanente”

Para Margotto (2004) a EB é entendida como “uma malformação congénita no Sistema Nervoso Central que se desenvolve no primeiro mês de gestação”, ocorre devido a um defeito de fechamento das estruturas que formarão o dorso do embrião. Esse defeito é denominado tubo neural que é o início do sistema nervoso do embrião e poderá afectar as vértebras, a medula espinhal, as meninges e o encéfalo.

Batshaw e Perret (1990, p. 44) referem que a EB é “uma formação incompleta da coluna vertebral e ocorre em cerca de 3, em cada 1.000 nascimentos”. Acontece, quando na coluna vertebral o tubo neural permanece aberto, não se formando completamente, criando o inchaço cístico em redor da espinha. Dependendo da localização da lesão, as conexões nervosas necessárias para o andar podem ser interrompidas e a criança pode desenvolver uma inteligência normal, mas nunca será capaz de andar.

Segundo Mayor Sánchez (1991b, p. 288) a EB acontece quando existe o “desenvolvimento incompleto das vértebras e pode dar lugar a uma das encefalopatias mais características da infância, a incapacidade de locomoção. Resulta do tubo neural não cerrar completamente durante o desenvolvimento do embrião. (...) Manifesta-se pela existência de

um escasso número de fibras nervosas nos músculos das extremidades inferiores e pode dar lugar a uma paraplegia”.

Para Arcas Cuberos et al. (1997, p. 272) a EB consiste “numa série de malformações congénitas que apresentam em comum, e como característica fundamental, uma fenda da coluna vertebral resultante do encerramento anormal do tubo neural por volta dos 28 dias de gestação, ou, segundo outra teoria, de uma ruptura posterior ao encerramento do tubo.”

2.5.1 Características da Espinha Bífida

A Espinha Bífida, conforme a sua gravidade, pode apresentar quatro tipos clínicos compatíveis com a vida (Arcas Cuberos et al., 1997):

1- Espinha bífida oculta - é considerada o grau mais leve, ocorre devido a uma falha num dos arcos vertebrais que não atinge as meninges, muitas vezes descoberta através de radiografia, revestida por um tufo de pêlos ou mancha na pele da zona afectada que normalmente são as regiões lombar e sagrada. Geralmente não existem lesões motoras ou sensoriais;

2 – Meningocelo – afecta uma ou mais vértebras em que se produz um quisto, cuja parede é formada pelas meninges cobertas de pele, normalmente não existem lesões motoras ou sensoriais e pode ser localizada nas regiões lombo-sagradas, cervical ou lombar;

3 – Lipomeningocelo – é a mesma forma anterior, com a diferença que o quisto está cheio de um tecido lipomatoso, que através de um orifício da raiz, faz compressão no conduto medular, provocando lesões sensoriais e motoras;

4 – Mielomeningocelo – localizado mais frequentemente nas regiões lombo-sagradas, a espinhal medula e as raízes sensitivomotoras fazem parte do quisto, podemos distinguir duas formas:

a) Aberta ou ulcerada – um quisto de cor roxa-escura na parte central, a medula não protegida, existem lesões sensitivas e neurológicas;

b) Fechada – o quisto tem a medula coberta pela pele, produz paralisias do neurónio inferior, com ausência de reflexos, descontrolo de esfíncteres e perda segmentar da sensibilidade, em toda a região abaixo da lesão (Arcas Cuberos et al., 1997).

Nielsen (1999, pp. 89-90) define as tipologias da EB da seguinte forma:

1 - A espinha bífida oculta é a mais comum e também a mais benigna. Verifica-se “uma fissura em uma ou mais vértebras, sem que exista qualquer dano aparente na espinhal medula”, pode ser visível um sinal ou tufo de pêlos no local da malformação e é frequente não ser de todo diagnosticada em criança;

2 - O meningomielocoele é a mais severa da EB, vai “formar uma hérnia” na sua localização que se projecta para fora e podem expor ou não os tecidos e os nervos. Apresenta uma grande incapacidade com possibilidades de outras deficiências como “paralisia cerebral, epilepsia, deficiência mental e problemas de ordem visual” e por vezes a hidrocefalia;

3 - A meningocele é menos severa e afecta “as meninges ou membranas protectoras do cérebro e da espinhal medula”, projecta-se para fora formando um saco chamado meningocele. É um tipo de EB que “pode ser corrigido com poucas ou nenhuma consequência para as vias dos nervos existentes nesta zona”;

4 - A encefalocoele corresponde a uma forma rara de EB e há “20 anos 90% destas crianças morriam”, devido aos avanços de medicina hoje podem ter padrões de vida médios.

De entre os tipos clínicos apresentados, o mais frequente é o mielomeningocelo

Segundo Margotto (2004) as lesões podem ocorrer em diferentes locais da medula espinhal que é organizada em segmentos ao longo de sua extensão. As raízes nervosas de cada segmento deixam a medula para intervir em regiões específicas do corpo. Os diferentes segmentos controlam os movimentos, onde:

- a medula cervical (Cervical 1 à Cervical 8) controla a região cervical e os membros superiores; os torácicos (Torácica 1 à Torácica 12) controlam a musculatura do tórax, abdómen e parte dos membros superiores;

- os lombares (Lombar 1 à Lombar 5) controlam os movimentos dos membros inferiores;

- os sacrais (Sacro 1 à Sacro 5) controlam parte dos membros inferiores e o funcionamento da bexiga e intestino.

O mesmo autor refere ainda, que na EB, estando a medula e as raízes nervosas impropriamente formadas, os nervos envolvidos podem ser incapazes de controlar os músculos determinando paralisias que podem ser:

- alta se a lesão medular começar ao nível dos segmentos torácicos ou lombares altos (Lombar 1-Lombar 2);

- média com a lesão localizada no segmento médio lombar (Lombar 3);

- baixa lesão nos segmentos lombares baixos (Lombar 4-Lombar 5) ou sacrais.

Sendo a EB uma deficiência na qual parte de uma ou mais vértebra não se desenvolve completamente deixando sem protecção uma porção de medula espinhal, ocasionadas por causas diversas, também existem formas de prevenção.

2.5.2 Causas e Prevenção da Espinha Bífida

As causas responsáveis pela EB não são ainda conhecidas, contudo, tem-se valorizado alguns factores, que continuam em discussão. “Actualmente aceita-se a ideia de que a Espinha Bífida deve-se a uma predisposição hereditária sobre a qual factores ambientais muito diversos determinam a aparição da malformação no embrião” (Arcas Cuberos et al., 1997, p. 273).

De entre os factores que podem desencadear o desenvolvimento da EB e para os autores acima referidos, encontramos:

- as condições ambientais como hipertemia e gripe nas primeiras semanas de gestação;
- alimentos, como comida enlatada e outros alimentos;
- déficits de ácido valproico;
- a falta de vitamina A em mulheres de classes sociais e económicas baixas;
- o eteria, medicamento utilizado na psoríase;
- o aumento da alfafetoproteína no líquido amniótico.

A incidência da malformação da EB varia segundo o tempo, o local, os grupos étnicos, o sexo, a classe social e a idade da mãe. Acredita-se que o mielomeningocelo é mais comum em mulheres do que em homens, incidindo mais em indivíduos de raça branca, de classe social mais baixa, sendo a mãe muito jovem ou de idade relativamente avançada.

A acção preventiva deve ser entendida como uma actuação que permite eliminar (prevenção primária) ou diminuir (prevenção secundária) a incapacidade ou deficiência que se detecte durante o período de gestação ou depois do parto. A prevenção primária é dirigida à população em geral, à comunidade com o fim de se obter maior sensibilização e serem tomadas medidas profiláticas. É necessário informar e alertar as populações sobre os efeitos causados por determinados fármacos, agentes infecciosos, má nutrição, etc. A prevenção secundária procura evitar consequências indesejáveis de uma perturbação irreversível.

Enquanto não surgir a descoberta da intervenção cirúrgica intra-uterina, a única hipótese de prevenção é a que se prende com o diagnóstico pré-natal, que consiste em determinar os níveis de alfafetoproteína no líquido amniótico, entre a 16ª e a 18ª semana de

gravidez, a ecografia, os equipamentos de ultrassom e ultrasonografia, que permitem detectar alguma malformação no feto e aconselhar a mãe da melhor opção a tomar e, de entre elas a interrupção voluntária da gravidez (Arcas Cuberos et al., 1997).

A intervenção educativa, junto da criança com EB, vai depender da gravidade e da altura ou nível de lesão torácico superior; torácico inferior; lombar superior; lombar inferior e sacro, da extensão da mesma e do tipo de lesão associado. Podemos encontrar lesões de:

- Microcefalia – manifesta-se pelo volume do crânio ser muito pequeno (apresenta alterações de coordenação muscular e atraso mental);
- Hidrocefalia – manifesta-se pelo volume do crânio que apresenta uma desproporção crânio-facial (pode produzir perturbações nas funções mentais);
- Alterações neurológicas – associadas a paralisias sensitivas e tróficas (arrefecimento e ulcerações);
- Alterações ortopédicas - afectam fundamentalmente a anca, a espinha dorsal e os pés;
- Alterações das funções urológicas e intestinais.

As lesões acima descritas apontam para um carácter motor, manipulativo e de autocontrolo, nada nos referindo que as crianças portadoras de EB apresentem lesão das funções intelectuais, excepto a microcefalia e a hidrocefalia. Reconhecemos que podem necessitar de utilizar a cadeira de rodas para se deslocarem, pelo que o treinamento da conduta permitirá minimizar as dificuldades de aprendizagem na infância e de integração na adolescência porque a imobilidade a que, por vezes, estão sujeitos impede-os de conhecer e explorar o meio que os rodeia e de actuar sobre ele, o que afectará, inevitavelmente, o desenvolvimento da sua inteligência e da sua personalidade.

Considerando que os portadores de EB são “diferentes” e irão requerer atenções especiais ao longo de toda a sua vida mas a sua inclusão na sociedade inicia-se pelo livre acesso à educação e prossegue pela sua inserção na vida activa.

2.6. A Distrofia Muscular

A Distrofia Muscular (DM), também conhecida como miopatia, foi introduzida essencialmente no contexto da perturbação da estrutura muscular de origem genética, cuja característica é o enfraquecimento e posterior atrofia progressiva dos músculos, prejudicando os movimentos e levando o doente ao uso de cadeira de rodas.

Batshaw e Perret (1990, p. 179) referem que as doenças neuromusculares afectam o movimento porque o “impulso que deixa o cérebro para dar lugar a um movimento”, passa através da medula espinhal para um “ponto próximo à junta a ser movimentada” e se existe dano nas “células corniformes anteriores da medula espinhal o impulso não passa para os nervos periféricos ou ao para o próprio músculo”.

As distrofias musculares caracterizadas por uma desordem progressiva dos músculos que se vão atrofiando com o tempo, começa mais rapidamente por envolver os membros inferiores que o de membros superiores. Nas fases mais avançadas da doença, observa-se o desvio da coluna (Margotto, 2004).

A hereditariedade é a origem da maior parte das doenças neuromusculares, revelando-se através de três formas: autossomática dominante, a Distrofia Fácio-Escápulo-Humeral (DFEH); autossomática recessiva, a Distrofia Muscular das Cinturas (DMC) e recessiva ligada ao sexo (cromossoma X) como a Distrofia Muscular de Duchene (DMD) e a Distrofia Muscular Becker (DMB) (Downey, 1987).

1 - A Distrofia Fácio-Escápulo-Humeral (DFEH) – caracterizada por uma fraqueza muscular progressiva e perda de tecido muscular, que afecta principalmente os músculos da face, dos ombros e a parte superior do braço, é uma doença hereditária, com padrão autossomático dominante. Tanto pode aparecer em homens como em mulheres e pode desenvolver-se se um dos progenitores tiver o gene afectado.

2 – A Distrofia Muscular das Cinturas (DMC) – atinge os músculos da cintura escapular (região dos ombros e dos braços) e da cintura pélvica (região dos quadris e coxas) levando a uma fraqueza muscular progressiva. É uma doença hereditária autossomática recessiva que pode afectar indivíduos de ambos sexos e, manifestar-se na infância, na adolescência ou na idade adulta.

3 - As Distrofias Muscular de Duchene (DMD) e Becker (DMB) – são parecidas, no entanto a (DMB) tem uma progressão mais lenta. Começam com fraqueza nos músculos das pernas e da anca e afectam também os músculos dos braços, pescoço e outras áreas. É uma doença hereditária com padrão autossomático recessivo, ligado ao sexo, pelo que só atinge homens (Downey, 1987).

De entre os diferentes tipos de distrofias, vamos debruçar-nos um pouco sobre a Distrofia Muscular de Duchene (DMD), pois é a distrofia muscular mais frequente em crianças que frequentam a escolaridade básica.

2.6.1 Características da Distrofia Muscular de Duchene

A Distrofia Muscular de Duchene é a forma mais comum e grave das distrofias com ocorrência na infância.

Batshaw e Perret (1990, p. 181) referem que a DMD “atinge homens” é detectada quando a criança “começa a andar” e apresenta dificuldade em “subir degraus ou levantar-se quando deitada”. Com o passar do tempo a criança torna-se “mais fraca e menos móvel”, as dores, especialmente nas pernas, são comuns e os músculos da barriga da perna tornam-se superdesenvolvidos, mas fracos, eventualmente, terminará numa cadeira de rodas.

Margotto (2004) define a DMD como uma doença hereditária recessiva ligada ao cromossoma X causada por mutação na proteína distrofina, situada no braço curto do cromossoma X, se a mãe é portadora do gene, o risco da ocorrência da doença é igual a 50 por cento para filhos do sexo masculino. As mulheres, ainda que herdem os genes não apresenta a doença, os poucos casos de mulheres com doença clínica têm relação, na sua maioria, com anomalias estruturais do cromossoma X que levam a inativação preferencial do cromossoma que tem o gene normal. Quando a mutação é detectável por método molecular, o diagnóstico pré-natal é possível.

Para Mayor Sánchez (1991b, pp. 289-290) a DMD é um “transtorno hereditário recessivo, de transmissão genética feminina e observado no varão da família, afecta de forma predominante os músculos”. A rápida irreversibilidade progressiva da DMD determina que “o sujeito não sobreviva mais que dez ou quinze anos”, apresentando ocasionalmente evidentes “deficits motores”.

A DMD consiste num “enfraquecimento progressivo e difuso de todos os grupos musculares”, caracterizado pela “degenerescência das células dos músculos” e sua substituição por “tecido fibroso”. Os primeiros sintomas de DMD aparecem “por volta dos 2-3 anos”, notando-se uma marcha anormal “bamboleante”. Tem uma evolução rápida e por “volta dos 7-12 anos, as crianças deixam de andar e morrem entre os 17 e os 25 anos de idade”. Os últimos músculos a serem atingidos são os do pescoço. Os músculos da face não são praticamente atingidos a não ser, às vezes, a afecção dos músculos da boca, numa fase já avançada. Os músculos respiratórios e cardíacos conservam-se até aos estádios terminais da doença. Todavia, são os problemas cardíacos e respiratórios que levam à morte (Downey, 1987).

Os diferentes autores citados são unânimes ao referir que é possível as crianças portadoras de DMD apresentarem comprometimento cognitivo e inteligência abaixo da média, devido a leve atrofia cerebral.

2.6.2 Causas e Prevenção da Distrofia Muscular de Duchene

A DMD é uma doença que só atinge os rapazes porque é de transmissão recessiva, situada no cromossoma X, pelo que as raparigas não apresentam expressão clínica da doença, mas podem ser portadoras dela e suas condutoras.

Por vezes, segundo (Grispert et al., 1996), os médicos suspeitam de imediato de uma distrofia muscular, pelo aspecto e pelo movimento dos pacientes, sendo possível fazer o diagnóstico através de:

a) Quadro clínico e história familiar – dado ser uma doença hereditária é extremamente importante conhecer os antecedentes familiares, assim como os diversos pormenores de quando começou a debilidade pela primeira vez, o seu nível de severidade e que músculos estão afectados, tudo isto será essencial para o diagnóstico;

b) Biopsia muscular – são feitas aos doentes em que se suspeita de distrofia e permitem estudar uma pequena amostra de tecido muscular, podendo-se detectar qual o tipo de distrofia;

c) Electromiografia – é um exame que analisa a actividade eléctrica de um músculo activo, encontrando-se os potenciais de acção anormais;

d) Análise de sangue – é feita para se verificarem os níveis de certas enzimas, que são libertadas das células musculares danificadas;

e) Exames genéticos – através deles é possível examinar o código genético da pessoa afectada e pesquisar o gene da distrifina.

Esta doença pode ser prevenida com um diagnóstico de um especialista em genética quando:

- já conhecida em antecedentes familiares, um conselho genético, de preferência antes da gravidez, deve ser feito a todos os casais, supostos de risco de terem uma criança com uma doença genética especificamente neuromuscular;

- a criança é a primeira a ser afectada na família, um diagnóstico para saber qual o risco que o casal corre ao optar pela segunda gravidez.

Estes diagnósticos são essenciais e permitem esclarecer os casais, de modo a poderem tomar decisões sobre o seu futuro reprodutivo. Quanto mais tarde se manifestar a doença melhor será o prognóstico. A maior parte das crianças fica em cadeira de rodas e a perda de autonomia que vão adquirindo, acarreta sempre uma depressão profunda, pelo que só a cadeira de rodas, permite compensar as funções essenciais restituindo a autonomia e o bem-estar.

A intervenção educativa desta problemática nunca deverá ser abandonada, nem nos casos mais graves e, segundo Mayor Sánchez (1999b, p. 290), “cabe à terapia física o controle dos efeitos secundários negativos”. A intervenção psicológica “serve para facilitar a manutenção da funcionalidade dos músculos”.

Em suma, o conhecimento aprofundado das causas da deficiência motora deve contribuir para a formação de uma atitude preventiva, ou seja, deve levar a um conjunto de medidas médicas e sociais que evitem ou atenuem os efeitos da enfermidade, impeçam a progressão e assegurem a reabilitação e inserção eficazes da criança ou jovem afectado (Gil Muñoz et al., 1997).

As formas de prevenção, no entender de Bairrão et al. (1998, p. 29) passam por duas dimensões primárias duplas, a dimensão médica e a dimensão educacional. À dimensão médica compete o aconselhamento genético, a melhoria dos cuidados pré-natais, o controlo dos casos de gravidez e partos de alto risco, medidas estas que diminuirão muito o número de crianças com alterações. Na dimensão educacional a prevenção consiste na intervenção precoce, ou seja, atender crianças de défices já adquiridos e ao nível escolar, existem casos que exigem mais recursos e meios adicionais para apoiar as suas NEE.

A intervenção educacional das crianças com deficiência motora deve ser encarada numa perspectiva de normalização, isto é, mais do ponto de vista das suas capacidades do que das incapacidades porque a imobilidade a que, por vezes, se vêem sujeitos impede-os de conhecer, explorar e actuar sobre o meio, competindo à escola intervir com meios adequados, logo necessita de mais recursos e meios, pois, só assim, pode dar uma resposta capaz de valorizar as habilidades e desenvolver potencialidades e minimizar as limitações provocadas pela deficiência de que algumas crianças ou jovens são portadores.

Capítulo III - O Ensino Básico em Portugal

3.1. Finalidades do Ensino Básico

A Educação é um processo que começa desde que nascemos e cujo epílogo só se atinge com a morte. Todas as definições de educação estão estreitamente ligadas a características genéticas e a condições da vida social e política.

O termo educação, do latim *ex ducere*, é composto por duas palavras – *ducere* – um verbo que significa conduzir, levar a..., e o prefixo *ex* – que significa pôr à vista, mostrar, pôr para fora, tirar do escondido,...., implicando, neste âmbito, a ajuda no desenvolvimento das potencialidades, competências e comportamentos de cada um, já que o acto de educar autêntico tem a ver com a formação integral do indivíduo, que é da competência da escola.

O clima criado na escola e pela escola deve permitir, não só uma acção sobre os alunos que aprendem a desenvolver-se, adaptando-se à sociedade do seu tempo e do futuro, mas também preparando-os para um conjunto de saberes que os tornem capazes de serem autónomos no exercício da sua cidadania. Encontramos estes mesmos desígnios nas palavras de Piaget (1990, p. 44) ao referir o direito que tem o indivíduo de se desenvolver normalmente em função das suas possibilidades e a obrigação da sociedade transformar essas possibilidades em realizações efectivas e úteis. Também a Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia-Geral das Nações Unidas, em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 1990, preconiza no artigo 29º, alínea d), que educar é “preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre sexos e de amizade entre todos os povos, grupo étnicos, nacionais e religiosos e com pessoas de origem indígena” (Fonseca e Perdigão, 1999, p. 34).

Consequentemente, é através da educação que se aspira ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos Direitos do Homem tal como estão preconizados na Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 10 de Dezembro de 1948, que no artigo 26.º refere que “Toda a pessoa tem direito à Educação. A Educação deve ser gratuita, pelo menos no que diz respeito ao ensino elementar e fundamental...”. Assim, a educação, além de ser um direito, é, acima de tudo, um processo que envolve a sociedade e o homem, processo este, que se deve organizar à volta de quatro aprendizagens, ao longo de

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Instituto de Ciências da Educação

toda a vida, as quais serão, de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e a aprender a ser, tal como é mencionado no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, de 1996 e cujo director foi Delors. Estes pilares do conhecimento concretizam-se com o desenvolvimento da personalidade, a aquisição da autonomia e do sentido de responsabilidade, na preparação de todos os alunos, para se assumirem como elementos activos da comunidade que, com a sua diversidade de experiências, enriquecerão.

Então, a educação poderá e deverá assumir um papel preponderante e indispensável na construção de uma nova mentalidade e na preparação dos jovens, ou seja, na preparação do futuro, que começa pela atenção prestada à realidade circundante e próxima e a abertura a outras culturas e diversidades.

A cultura da diversidade é pressuposto e produto da educação entendida como contexto e meio da promoção do ser humano precisamente contra a desumanidade da discriminação, pelo que já a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, no seu artigo 7.º, preconiza que um dos objectivos do ensino básico é o de “criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo de todos os alunos”, pelo que todos os alunos integrados na escolaridade obrigatória devem usufruir de igualdade de oportunidades na obtenção do sucesso, bem como a correcção e compensação de assimetrias discriminatórias.

Correia e Martins (2000, p. 15) referem que “a excelência da educação não pode andar dissociada da igualdade de oportunidades a que todos os alunos têm direito”, direito esse que lhes permitirá, através de “largo conjunto de aptidões, vir a ser capazes de executar as tarefas do quotidiano, que a sociedade lhes exigirá”.

A democratização da educação, que garante a todos o acesso ao ensino, leva a escola dos nossos dias a confrontar-se com uma grande heterogeneidade social e cultural, remetendo-nos a ideia de uma escola para todos para a noção de escola inclusiva, aberta à diversidade, de modo a que as minorias encontrem uma resposta às suas necessidades especiais.

Os princípios de normalização, integração e individualização são eixos da educação de alunos com NEE. A sua integração no sistema de ensino regular faz sobressair a necessidade de uma intervenção psicopedagógica na instituição escola, e daí os imperativos de formar e qualificar professores; da elaboração e adaptação de esquemas curriculares; da orientação e intervenção psicopedagógica; da inovação e investigação educativa dos processos integradores; da adaptação dos recursos humanos e materiais. Tudo isto funciona como factor

chave na promoção das escolas inclusivas que, para além de integrar, veiculam a ideia da não exclusão, ao mesmo tempo que possibilitam um ensino de maior qualidade, com maior sucesso educativo.

Esta realidade implica uma outra concepção de organização escolar que ultrapasse a via da uniformidade e que reconheça o direito à diferença, considerando, assim, a diversidade como um aspecto enriquecedor da própria comunidade.

Um dos desafios que se coloca actualmente à escola, enquanto comunidade educativa, é ter capacidade de conseguir que a generalidade dos alunos, independentemente das suas diferenças, tenha sucesso na aprendizagem.

A inclusão de crianças com NEE na escola local tem a ver com a aceitação da diferença humana e é garantia de uma vida de desenvolvimento, realização e inserção plena na comunidade. Fernandes (2002, p. 17), citando o Ministério da Educação – Departamento do Ensino Básico 1999, considera a educação inclusiva como “um sistema de educação, onde os alunos com NEE, incluindo os que apresentam deficiência, são educados na escola da área da residência, dentro da sala de aula regular, com colegas da mesma idade que não têm deficiências, onde lhes é oferecido apoio e ensino, que respeite as suas necessidades individuais”.

O conceito de escola inclusiva vem reforçar o direito de todos os alunos frequentarem o mesmo tipo de ensino, com os mesmos objectivos educacionais, independentemente das diferenças individuais de natureza física, psicológica, cognitiva ou social. Para tal, o sistema deve estar munido de recursos materiais e humanos, com especial destaque para a formação inicial, contínua e especializada de professores e outros técnicos, de modo a que a educação se faça no seio da escola regular segundo os princípios da integração, da normalização, da individualização da educação, isto é, numa escola para todos, onde haja respeito pela diferença e pela igualdade de oportunidades.

São vários os elementos que compõem a comunidade educativa e estes poderão, cada vez mais, sentir que nela haverá lugar para todos, se forem accionados os mecanismos necessários, que passam pela acessibilidade arquitectónica da escola e por todos os contributos que ajudem a caminhar para a inclusão da totalidade dos seus membros.

Uma verdadeira Escola para Todos, onde o direito à diferença, o respeito pelo ritmo individual de aprendizagem, os valores culturais, étnicos, políticos e religiosos, se salvaguardam, se respeitam e se protegem, assegura à pessoa humana as condições de

realização pessoal e social, e contribui para o desenvolvimento harmonioso de cidadãos conscientes dos seus deveres e direitos na sociedade.

É através da educação que a criança se desenvolve, é “no seio da família, mas também e mais ainda, ao nível da educação básica (que inclui em especial os ensinamentos pré-primário e primário) que se forjam as atitudes perante a aprendizagem que durarão ao longo de toda a vida: a chama da criatividade pode começar a brilhar ou, pelo contrário, extinguir-se; o acesso ao saber pode tornar-se ou não uma realidade” (Delors, 1996, p. 103).

No Diário de Governo de 1911, (p. 573) de 29 de Março, da Direcção Geral de Instrução Primária, dizia-se: “A educação exerce-se como que automaticamente durante toda a vida, mas com a diferença que na idade adulta, o homem confia em si mesmo a missão de seu próprio educador, ao que na idade infantil, precisa de um guia, que é conjuntamente a família e o mestre.” E, se já no início do século XX, em diplomas legais relativos à educação perpassava a noção de um processo contínuo que se desenvolve ao longo da vida, esse e outros conceitos estão plasmados em leis que continuam a reger o sistema educativo português.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, vai ao encontro das preocupações universais da democratização do ensino, da promoção de igualdade de oportunidades, da defesa de valores, da cultura, de uma relação de solidariedade com os outros povos do mundo, demonstrando uma visão desta modalidade de educação a longo prazo. Define a universalidade do ensino básico de nove anos obrigatório (artigo 6.º, ponto 1) para todos os portugueses e preconiza, como princípio base generalista, assegurar uma formação geral comum a todos, formação que lhes permita suprir as dificuldades inerentes às mutações sociais, bem como, uma integração plena na sociedade.

A organização geral do sistema educativo (LBSE: artigo 4.º) compreende, como já foi referido, “a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar”. Sabendo-se que a educação pré-escolar constitui a primeira etapa da educação básica, esta assume um papel fundamental no processo educativo do indivíduo. Já o Diário de Governo, de 1911 (p.1840), de 23 de Agosto, no Programa das Escolas Infantis, referia que “A escola infantil, tem por missão tomar o filho à mãe apresentando-o, logo mais tarde ao professor primário, forte, robusto, alegre, equilibrado em suas faculdades, apto a receber a semente da verdadeira instrução.” Esta educação é mais que um momento estratificado do sistema educativo, uma necessidade como suporte da educação básica e fundamento para uma educação permanente. Assume uma função decisiva no desenvolvimento das crianças. É a fase activa do seu

despertar para o mundo que a rodeia e para a cultura. É a altura em que mais rapidamente se fazem aprendizagens em relação ao comportamento e atitudes sociais. É uma etapa em que as crianças aprendem as técnicas de base da comunicação linguística e do cálculo, fundamentais para uma existência normal e frutuosa na sociedade moderna, facultando-lhes a igualdade de oportunidades, possibilitando-lhes o saber expressar-se, dispondo de si próprios e, mais tarde, desempenhando um papel útil na sociedade.

A educação pré-escolar (LBSE: artigo 2º) é a primeira etapa da educação básica no processo da educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” Destina-se (artigo 3.º) “às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar”. A frequência é “facultativa, no reconhecimento de que cabe, primeiramente à família a educação dos filhos, competindo porém ao Estado contribuir activamente para a universalização da oferta da educação pré-escolar”. Este tipo de educação é o suporte da educação básica porque atende ao robustecimento do organismo; à educação dos órgãos dos sentidos e ao desenvolvimento das faculdades intelectuais fundamentais para a educação, ao longo da vida.

Existe uma rede pública e uma rede privada de estabelecimentos, complementares entre si, visando a oferta universal e a boa gestão dos recursos nacionais. Consideram-se integrados na rede pública os estabelecimentos de educação pré-escolar a funcionar na directa dependência do Ministério da Educação e das Autarquias. A rede privada integra os estabelecimentos que funcionem no âmbito do ensino particular e cooperativo, em instituições particulares de solidariedade social e em instituições sem fins lucrativos que prossigam actividades no domínio da educação e do ensino. Compete ao Estado definir as orientações gerais a que deve subordinar a educação pré-escolar, nomeadamente nos seus aspectos: pedagógico e técnico, homologação de horários e inspecção de funcionamento.

Também, de acordo com a Lei, o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito, e tem a duração de nove anos, compreendendo três ciclos sequenciais: o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos, de modo a que cada ciclo complete, aprofunde e alargue o ciclo anterior, devendo ingressar neste ensino todas as crianças residentes no território nacional, que completem os 6 anos de até 15 de Setembro (LBSE: artigo 8º).

Os objectivos do ensino básico estabelecidos são os seguintes:

- “a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
 - b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
 - c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios;
 - d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;
 - e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;
 - f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
 - g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;
 - h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
 - i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;
 - j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;
 - l) Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos;
 - m) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;
 - n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;
 - o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos”.
- (LBSE: artigo 7.º)

E, se já nos objectivos que acabamos de enunciar ressalta a noção clara de uma escola inclusiva, afirma-se explicitamente no artigo 17.º da LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) que a educação especial é uma modalidade especial de educação para as crianças com Necessidades Educativas Especiais, cujos objectivos visam a “recuperação e integração sócio-educativa dos indivíduos com necessidades específicas devidas a deficiências físicas e mentais”. Integra actividades dirigidas aos educandos e acções à família, aos educadores e às comunidades, assumindo especial relevo: o desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais; a aquisição da estabilidade emocional; o desenvolvimento das possibilidades de comunicação; a redução das limitações provocadas pela deficiência; o apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes; o desenvolvimento da

independência a todos os níveis em que se possa processar e a preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida activa.

Igualmente se reconhece que a escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas. Porém, esta lei vai mais longe ao preconizar uma educação de base para aqueles que não quiseram ou não tiveram oportunidade de, na altura própria, cumprir a escolaridade obrigatória, criando o ensino recorrente e a educação extra-escolar, para maiores de 15 anos, numa perspectiva de educação e formação ao longo da vida, num espírito de educação permanente, apontando as vias para uma escola mais virada para as competências do saber ser, do saber estar e do saber fazer, sendo que a avaliação não tem, necessariamente, que medir e quantificar, não tem que segregar ou excluir, devendo sim valorizar as potencialidades de cada um, naquilo que pode e deve ser um contributo para a comunidade educativa.

Para a prossecução dos objectivos educativos propostos na Lei de Bases do Sistema Educativo, reduzindo as desigualdades e proporcionando a igualdade de oportunidades para todos, de modo a compensar as diferenças, é necessário a reorganização da administração educacional, no desenvolvimento e reforço da autonomia da escola.

O Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, faz referência à descentralização e à autonomia; inverte a tradição de uma gestão demasiado centralizada, transferindo poderes de decisão para os planos regional e local; redimensiona o perfil de actuação das escolas nos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro; alarga, a capacidade de diálogo com a comunidade em que se insere.

O decreto supra citado ignora a sua aplicação aos Jardins-de-Infância e às escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como instituições com direito próprio à descentralização e autonomia, o que lhes é mais tarde conferido pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, que define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos de ensinos básico e secundário.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, que aprovou o “Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básicos e Secundário” estabelece-se que o novo modelo de administração e gestão é aplicado em todos os estabelecimentos públicos de educação, relativamente ao funcionamento dos órgãos, estruturas e serviços das escolas, no ano lectivo de 1998/1999 (artigo 2.º).

Este diploma exige que se tenham em “consideração as diversas dimensões da escola, quanto à sua organização interna e às relações entre os níveis central, regional e local da Administração, no assumir pelo poder local de novas competências, com adequados meios, na constituição de parcerias sócio-educativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil”, permitindo assim a interpenetração da escola na comunidade e vice-versa.

Com o objectivo de reforçar a participação das famílias e das comunidades, promovendo a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais, é instituído um órgão de direcção estratégica designado por Assembleia de Escola, que posteriormente virá a designar-se Conselho de Escola. A ela cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (o regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projecto educativo e plano de actividades) o acompanhamento e a fiscalização da sua concretização (relatório anual de actividades). Isto mesmo é expresso no Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, que substitui, entre outros, o Decreto -Lei n.º 115 - A/98, de 4 de Maio que regulamentava o regime de autonomia, administração e gestão das escolas.

Cada escola ou agrupamento tem características específicas, logo cada um tem de definir os seus objectivos, o seu rumo, a sua gestão. A abordagem pedagógica é a aposta forte deste diploma pois possibilita a criação de estruturas de orientação educativa a diversos níveis, facultando a possibilidade de cada agrupamento poder personalizar os diferentes interesses, nos diferentes níveis de ensino, de forma a garantir unidade interna e incentiva iniciativas pedagógicas inovadoras, consolidando as condições de funcionamento com vista à prestação de um apoio diversificado a todos os alunos que dele necessitem, ou seja, possibilitando a construção de uma escola inclusiva.

A necessidade da escola inclusiva decorre do reconhecimento da diversidade da população escolar e pelo facto do sistema educativo defender como grande meta o sucesso educativo de todos os alunos, sendo a inclusão um direito de todos os cidadãos. Tem como tarefa assumir o desenvolvimento da pessoa humana como um todo, contemplando o aspecto intelectual, afectivo e social de todos, fazendo um atendimento do aluno enquanto pessoa, o mais personalizado possível.

A garantia de uma educação de base para todos, entendida como início de um processo de educação e formação ao longo da vida em escolas inclusivas, exige uma clarificação das exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como se processam as mesmas. É, pois, necessário proceder a uma reorganização do currículo do ensino básico, reforçando a

articulação entre ciclos, o que leva à aprovação e reorganização curricular do ensino básico através do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, e constitui o conjunto de orientações centrais para a concretização do “Currículo Nacional”, baseado na explicitação das “competências essenciais” a desenvolver na escola.

O currículo nacional é entendido (artigo 2.º) como o “conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino”. Define ainda “o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes para cada ciclo de ensino, bem como o tipo de experiências educativas que deve ser proporcionado a todos os alunos”. As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional visam “adequá-lo ao contexto de cada escola”, são, como se estipula, objecto de um “projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão”. Os projectos curriculares da escola, por sua vez, são “adequados ao contexto de cada turma e, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes ou conselho de turma, consoante os ciclos” (artigo 2.º).

Os princípios orientadores da organização e gestão do currículo (artigo 3.º) apontam para a “coerência e sequencialidade entre ciclos”, assegurando que a “avaliação constitua o elemento regulador do ensino/aprendizagem”, prevendo a existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, tendo como finalidade a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos na articulação e contextualização de saberes, a integração da educação para a cidadania, a valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas disciplinares e em particular no ensino das ciências. Propõe, este mesmo diploma, a racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos, o reconhecimento da autonomia da escola na definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao contexto e integrado no projecto educativo, valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, com recurso às novas tecnologias que visem o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação, ao longo da vida e a diversidade de ofertas educativas tendo em consideração as necessidades dos alunos, assegurando assim, que todos possam desenvolver competências essenciais e estruturantes, definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.

Aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro: artigo 10.º) 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 de personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde” é oferecida a “modalidade de educação especial”, ou seja, é um sistema de ensino particular dentro do ensino regular.

Para Benavente (2001, p. 117) este diploma permite “basear nas escolas, em situação real, as transformações de lógicas curriculares”, melhorando e enriquecendo o desenho curricular e as condições em que se processa o seu desenvolvimento, e ao mesmo tempo que cria “uma rede de escolas capazes de constituir um precioso recurso de formação e de apoio a outras escolas em territórios mais próximos”, por forma a alargar o sucesso de todos os alunos.

Em termos de responsabilidade da escola, existe hoje uma exigência acrescida - a construção do saber e dos seus modos de operacionalização transformando-o em competência, para poder ser usado e não esquecido. O que, de facto, está a acontecer no Sistema Educativo é a necessidade de mudar a gestão anterior, uniforme, centralizada, institucionalizada, para a gestão flexível do currículo, de acordo com as necessidades e características concretas da escola. Para isso, é preciso, em cada momento, questionarmo-nos sobre a situação que temos e o que podemos fazer. O essencial é que temos de trabalhar de forma diferente sobre as aprendizagens dos alunos.

Além de uma formação integral de todos os alunos através da gestão flexível do currículo que reconhece a diversidade e afirma a diferenciação pedagógica para dar resposta a todos os alunos, consigna-se ainda a existência de actividades de complemento curricular nomeadamente o Estudo Acompanhado, a Área de Projecto e a Formação Cívica. Este facto representa uma mudança significativa no modo como as orientações são formuladas a nível nacional, de programas por disciplinas e por ano de escolaridade, baseados em tópicos a ensinar, assim como indicações metodológicas correspondentes para desenvolver competências, o que exige dos professores uma actualização dos seus conhecimentos na construção de uma concepção de currículo mais aberto e abrangente, promovendo práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto, para os diferentes graus do ensino básico.

O 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) compreende quatro anos de escolaridade, proporciona um ensino globalizante de um único professor, auxiliado por outros professores especializados em áreas específicas como sejam as do ensino de línguas estrangeiras, de

educação física, de tecnologias de informação ou artísticas. Tem como objectivos específicos o enriquecimento da linguagem oral e a iniciação da aprendizagem da leitura, escrita, aritmética, cálculo e a aquisição de noções básicas do meio físico e social, expressões: plástica, dramática, musical e motora.

O 2º CEB compreende dois anos de escolaridade, organizados em áreas interdisciplinares de formação básica da responsabilidade de um professor por área, tendo em vista habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a formação humanística, artística, física, desportiva, científica, tecnológica, moral e cívica, que o currículo nacional proporciona neste nível de ensino.

O 3º CEB compreende três anos de escolaridade, sendo o currículo desenvolvido por um professor por disciplina ou grupo de disciplinas afins e integra diversas áreas vocacionais no ano terminal do ciclo. Pretende-se neste ciclo de ensino propiciar condições para:

“(…) a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanísticas, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida activa e ao prosseguimento de estudos, bem como a orientação profissional que faculta a opção de formação subsequente ou de inserção na vida activa, com respeito pela realização autónoma da pessoa humana”. (LBSE, artigo 8º: alínea c))

A articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva de objectivos, programas e metodologias de ensino/aprendizagem, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior numa perspectiva de unidade global do ensino básico (LBSE: artigo 8.º).

A conclusão com aproveitamento do 3º CEB confere o direito a um diploma que certifica o cumprimento da escolaridade obrigatória. Existem ofertas de formação equivalentes em termos académicos, criadas em atenção a situações de risco de abandono escolar precoce, ou dificuldades de integração no ensino regular que oferecem vias alternativas ao cumprimento da escolaridade obrigatória mais orientadas para a formação profissional criados pelo Despacho nº 22/SEEI/96, de 19 de Junho do Ministério da Educação, o Despacho Conjunto nº 123/97, 7 de Julho e o Despacho Conjunto nº 882/99, de 15 de Outubro, criados pelo Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade mas importa saber em que consiste cada um desses despachos.

O Despacho nº 22/SEEI/96, de 19 de Junho, da Secretaria de Estado da Educação e Inovação (SEEI) vem formalizar a criação de turmas com currículos alternativos, para os ensinos: básico e recorrente. Este documento faz referência à Declaração Mundial sobre

Educação para Todos de Jomtien no que se refere à necessidade de, perante a diversidade, a escola oferecer um leque diversificado de ofertas de formação, mas não esquecendo que esses programas escolares tenham os mesmos níveis dos do sistema escolar e sejam devidamente apoiados. A turma de currículos alternativos, destina-se a alunos que se enquadrem numa das seguintes situações: insucesso escolar repetido; problemas de integração na comunidade escolar; risco de abandono da escolaridade básica repetido e dificuldades condicionantes da aprendizagem (artigo nº1).

A estrutura curricular destes currículos alternativos tem em conta os planos curriculares do ensino regular, podendo integrar novas áreas disciplinares, de acordo com as necessidades de cada grupo de alunos. Estes currículos acrescentam à formação escolar:

“Uma formação artística, vocacional, pré-profissional ou profissional, consoante se considere pedagogicamente aconselhável, que permite uma primeira abordagem no domínio de artes e ofícios, das técnicas, das tecnologias em geral, ou ainda a clarificação de experiências e dos conhecimentos que o aluno possua” (ponto 4, Cap. II).

A avaliação dos alunos é “contínua e efectua-se segundo critérios de competência” (ponto 10, Cap. II), sendo passado “certificado comprovativo a quem concluir com aproveitamento os cursos organizados”, no qual constarão as “áreas disciplinares e as disciplinas frequentadas” e ainda será passado o respectivo diploma, a quem completar com aproveitamento, um ciclo de escolaridade (ponto13, Cap. III).

A organização de turmas de currículos alternativos propostas por este despacho pode partir de várias entidades, nomeadamente, de escolas do ensino oficial ou particular e cooperativo e ainda, de outras entidades como centros de formação profissional, empresas, autarquias e associações em parceria com as estruturas regionais do Ministério da Educação e do Ministério para a Qualidade e o Emprego (ponto 14, Cap. IV).

Para a criação e implementação das turmas de currículos alternativos é necessária a autorização das respectivas Direcções Regionais de Educação. No ano lectivo de 1996/97, após concurso, foram considerados aptos a funcionar 87 projectos, a decorrer em dois ou mais anos dependendo dos objectivos pretendidos e as respostas alcançadas, na melhoria da actividade educativa.

Presentemente estes currículos alternativos ainda continuam em funcionamento, para o mesmo tipo de alunos, sendo da responsabilidade do Agrupamento de Escolas/Escola a sua constituição, conforme estipulado pelo Despacho Normativo 1/2006, de 6 Janeiro. A apresentação da candidatura é da responsabilidade do Conselho Executivo e do Conselho Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Instituto de Ciências da Educação

Pedagógico, competindo ao Professor Coordenador da Turma e de toda a equipa pedagógica a elaboração do projecto curricular de turma.

O Despacho Conjunto nº 123/97, de 7 de Julho, por iniciativa conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, estabeleceu o regime de desenvolvimento de Cursos de Educação e Formação Profissional Inicial com o duplo objectivo de assegurar o cumprimento da escolaridade básica de nove anos, associada a uma formação que qualifica e de proporcionar a jovens que concluíram a escolaridade básica obrigatória o acesso a um ano de formação profissional, qualificável, certificada de nível II, a ministrar nas escolas que se candidatassem a tal.

Também o Despacho Conjunto nº 882/99, de 15 de Outubro, cria o Programa Integrado de Educação e Formação pela dependência do Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade visando o combate à exploração do trabalho infantil, mediante a disponibilização de um conjunto de medidas de educação e formação facilitadoras do cumprimento da escolaridade obrigatória, por parte de crianças e jovens menores de 16 anos.

O que acabamos de referir esclarece que o papel fundamental do ensino básico é integrar o aluno na comunidade de que faz parte, facultando-lhe valores e comportamentos comuns, corrigindo desigualdades sociais através da igualdade de oportunidades educacionais, ou de medidas compensatórias, de forma a desenvolver competências individuais que contribuam para o equilíbrio da personalidade, e a realização pessoal, a vida em sociedade, preparando-os para os níveis seguintes de escolaridade ou para a inserção na vida activa.

Para o governo presente (www.novasoportunidades.gov.pt) à saída do ensino básico o aluno deve ter adquirido competências gerais que lhe permitam:

- 1- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- 2- Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- 3- Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamentos próprios;
- 4- Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
- 5- Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
- 6- Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
- 7- Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
- 8- Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- 9- Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
- 10- Relacionar harmoniosamente a corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

Compete ao Estado criar uma rede de estabelecimentos públicos de educação e ensino que cubra as necessidades de toda a população, de forma a contribuir para a eliminação de desigualdades e assimetrias locais e regionais, assegurando assim a igualdade de oportunidades de educação e ensino a todas as crianças e jovens, em idade escolar. Na última década, tem sido assegurado um investimento na construção de novas escolas e na melhoria dos edifícios escolares existentes, de forma a aumentar a oferta pública de qualidade. As novas escolas a construir chamadas Escolas Básicas Integradas, criadas pelo Despacho Conjunto nº 19/SERE/SEAM/90, de 6 de Março, constituem um modelo de escola que pretende reunir num único estabelecimento de ensino os três ciclos do ensino básico e sempre que possível a educação pré-escolar, o que permite uma maior rentabilização dos recursos materiais e humanos, bem como a gestão flexível dos espaços escolares.

3.2. O Espaço Escolar

O termo espaço apela para “algo físico”, o seu sentido poderá porém variar consoante a visão que sobre ele recai. “Da sua definição e sentido ocuparam-se e ocupam-se profissionais de diversas áreas: filósofos, sociólogos, economistas, arquitectos, pedagogos, etc. (Iglésias, 1996, p. 236).

Segundo Battini (citado por Iglésias, *ibidem*) “seja como for, é necessário entender espaço como espaço de vida, no qual a vida tem lugar e se desenvolve: é um conjunto completo”. Este entendimento exprime que o conceito de espaço vai além da dimensão meramente física, abrangendo para além desta, as relações que se estabelecem entre o espaço físico, propriamente dito, os elementos que o compõem e as pessoas que o ocupam.

Nesta linha de pensamento, o conceito de espaço engloba, numa óptica educativa, quatro dimensões:

- dimensão física: o espaço físico propriamente dito, o respectivo equipamento (mobiliário, materiais, elementos de decoração, ...) e a sua organização, isto é, a forma como o mobiliário e os materiais estão dispostos e distribuídos, “reporta-se ao aspecto material do ambiente. É o espaço físico e as suas condições estruturais (localização, dimensão, tipo de pavimento, disposição das janelas, ...). Também compreende os objectos do espaço e a sua organização” (Iglésias, 1996, p. 240);

- dimensão funcional: a maneira como os espaços é utilizada - se os espaços e materiais são utilizados autonomamente pelas crianças ou sob a directriz do professor – o tipo de actividades a que se destinam e a sua polivalência – as diferentes funções que um mesmo espaço físico pode assumir. “Tem a ver com o modo de utilização dos espaços, a sua polivalência e o tipo de actividade para que estão destinados” (ibidem);

- dimensão temporal: o tempo que cada espaço é utilizado – o tempo de recreio, o tempo de trabalho individual, o tempo de trabalho em grupo, ... - e a velocidade com que se executam as diferentes actividades. Segundo Jaume (1992, p. 115) “a própria organização dos espaços relaciona-se com a forma de sentir e organizar o tempo na escola”, surge a “necessidade de estabelecer, a nível temporal, umas rotinas de vida diária, tempo de actividades, recreio, comer, ...”. Esta forma de “entender a sucessão temporal reforça-se associando a cada espaço ou cenário da escola, um momento determinado do dia”;

- dimensão relacional: as diferentes relações que se estabelecem na aula, as quais têm a ver com factores diversos, tais como: - a forma de aceder aos diferentes espaços – livremente ou por ordem – o tamanho dos grupos – pequeno grupo, grande grupo e individual – as regras estabelecidas e o modo como se estabelecem dentro da aula – consensualmente ou impostas. “Estas relações que se estabelecem dentro da aula têm a ver com aspectos como as diferentes formas de aceder aos espaços”, os diferentes “agrupamentos na realização das actividades” e a participação do “professor nos diferentes espaços e nas actividades que os meninos/meninas realizam” (Iglésias, 1996: 241).

Cano e Lledó, citados por Iglésias, definiram assim o conceito de espaço escolar:

“Actualmente, por espaço ou ambiente escolar considera-se não apenas o meio físico ou material mas também as interacções que se produzem no dito meio. São pois, tidas em consideração, a organização e disposição espacial, as relações estabelecidas entre os elementos da sua estrutura – dimensões e proporções, forma, ângulo, qualidade do material, etc, mas também os padrões de conduta que nele se desenvolvem, o tipo de relações e interacções que as pessoas mantêm com os objectos, os critérios que prevalece e as actividades que procuram”. (Iglésias, 1996, p. 238)

O espaço escolar tem pois um sentido bem definido. Contudo, a sua conceptualização tem evoluído ao longo do tempo. Uma análise retrospectiva da percepção do conceito de espaço por parte dos professores, permite concluir a existência de três fases distintas até ao entendimento actual do espaço como um instrumento educativo, ou seja, como elemento curricular do processo educativo.

Numa primeira fase, o espaço foi entendido como uma variável exógena, em relação à qual não era possível nenhum tipo de intervenção ou manipulação, o espaço era tão-somente

um lugar para ensinar, ao qual os professores se deveriam adaptar. “Não se entendia o espaço como algo que fazia parte das coisas que os professores podiam manipular” (Iglésias, 1996, p. 236).

Numa segunda fase, o espaço começou a ser encarado não apenas como o lugar onde se ensina mas como algo que era susceptível de ser modificado pelos professores em função do trabalho que desejavam levar a efeito. O espaço tornou-se então um elemento facilitador da acção educativa, susceptível de ser manipulado.

Numa terceira fase, o espaço torna-se numa variável fundamental do processo educativo, deixa de ser encarado apenas como um lugar para ensinar e um elemento facilitador para passar a ser um autêntico factor de aprendizagem, ou seja, um recurso educativo. Deixou, pois de ser uma variável exógena, em relação à qual não podia haver qualquer tipo de intervenção, para passar a ser uma variável endógena do processo educativo e, como tal, susceptível de ser utilizada.

Loughlin e Suina (1990, p. 16) expressam bem esta nova percepção do espaço:

“O ambiente da aula é muito mais que um lugar para guardar livros, mesas e materiais, cuidadosa e convenientemente disposto, confere uma dimensão significativa à experiência educativa do aluno, atraindo o seu interesse, fornecendo informação, estimulando o emprego de destrezas, comunicando limites e expectativas, facilitando as actividades de aprendizagem, promovendo a própria orientação e fortalecendo através destes efeitos a vontade de aprender.”

Por sua vez, Zabalza (1987, pp. 120-121) referiu-se ao espaço como estrutura de oportunidades e contexto de aprendizagem e de significados:

“O espaço na educação constitui-se com uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento de actividades instrutivas. Será facilitador, ou pelo contrário limitador, em função do nível de congruência relativamente aos métodos educativos e instrutivos que caracterizam o nosso estilo de trabalho.

Tudo o que a criança faz/aprende sucede num ambiente, num espaço cujas características afectam a conduta e a aprendizagem. De acordo com a forma como organizamos o ambiente assim obterá experiências de diferentes prioridades, mais ou menos integradas, com um determinado perfil.”

Também Proshansky e Wolfe, citados por Zabalza (1987, p. 120), se referiram ao espaço, alertando para as influências que exerce no processo educativo, influências essas que classificaram de directas quando “provocam, impedem, facilitam ou dificultam uma determinada conduta ou processo a desenvolver” e simbólicas quando “não é o ambiente em si mesmo mas sim a percepção e interpretação que os sujeitos fazem dos diferentes aspectos do ambiente o que condiciona a sua conduta e a marcha das actividades”.

De resto, parece consensual a existência de uma grande inter-relação entre as pessoas e o seu meio ambiente, assim como o facto das condutas dos sujeitos serem decisivamente influenciadas pelo ambiente onde estes operam. “Diferentes ambientes, através de um jogo dinâmico de facilidades/limitações, darão lugar a diferentes condutas dos sujeitos” (Zabalza, 1987, p. 119). Existem meios-ambientes ricos e facilitadores da aprendizagem e existem, como defende Spirack, citado por Zabalza (1987, p. 120), “situações em que o ambiente físico é incapaz de facilitar as actividades e de resolver as necessidades daqueles que nele actuam”.

Em síntese, pode dizer-se que “na sua acepção educativa, o espaço é um conjunto de recursos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Por isso, afigura-se importante a organização do espaço de tal maneira que constitua um ambiente rico e potenciador da aprendizagem” (Iglésias, 1996, p. 247).

Dentro do espaço escolar estão inseridos os estabelecimentos de ensino, cujas configurações arquitectónicas também evoluíram ao longo dos tempos e que de algum modo condicionaram as diferentes concepções do espaço escolar.

3.3. A Configuração Arquitectónica das Escolas Básicas em Portugal

A caracterização do actual parque escolar português, ao nível da sua configuração arquitectónica, requer uma visão histórica enquadrada com o ambiente político, social, económico, ocupacional da época.

Hoje existem edifícios escolares que devido à sua arquitectura são classificados como Património Escolar Português, pelo Despacho nº 3543/01 (II Série), de 20 Fevereiro. Nesse despacho são considerados os projectos edificadas até 1950 com a nomenclatura de: Escolas Conde Ferreira; Escolas Adães Bermudes; Escolas da República; Escolas dos Projectos Antigos; Escolas Raul Lino; Escolas Rogério Azevedo e Escolas dos Centenários, possuindo valor e interesse arquitectónicos relevantes, portadoras de memórias locais, sinal de identificação e imagem física de uma função educacional e social de uma época.

A arquitectura é um requisito essencial para a eficiência do processo ensino/aprendizagem, a qual tentaremos brevemente caracterizar ao longo dos tempos.

As primeiras “escolas” foram os mosteiros onde os monges iam conversando e transmitindo o saber e a cultura da época. O ensino ministrado tinha como objectivo “a preparação de novos clérigos para o cumprimento das regras de cada ordem”. Eram locais, inicialmente, de saberes restritos e desenvolvidos em função de transmitir conhecimento

teológico e espiritual, com uma “estrutura conventual, de celas e claustros”, ao redor dos quais se orientavam as aulas e “não espaços de ensino tal como hoje os concebemos, destinados sobretudo a crianças e jovens com actividades e vivências próprias” (Beja; Serra; Machás e Saldanha, 1990, p. 11).

Com o grande impulso cultural e científico que as descobertas proporcionaram, o gosto pelo saber implementou-se na nobreza e burguesia, levando D. Manuel a encarar a escola como um “investimento fundamental de formação”. Criou em várias cidades os “Colégios Menores (secundárias e primárias)” que foram entregues a homens notáveis como Pedro Nunes e o flamengo Nicolau Clenardo. Em 1759, no reinado de D. José, a Companhia de Jesus, detentora quase exclusiva do monopólio do ensino em Portugal, é afastada do país e proibidos os “métodos pedagógicos subordinados à regra de Inácio de Laiola” levando à criação de alternativas de “ensino público e gratuito” em todas as “vilas do país que fossem cabeças de comarca” onde os “professores régios” asseguravam o “ensino das várias disciplinas, a ocupação do tempo escolar” e ainda o “esquema de férias”. Este ensino era desenvolvido em “colégios e casas alugadas”, consolidando assim, o modelo escolar público tutelado pelo Estado, que hoje conhecemos (Beja et al., 1990, pp. 29-30).

As primeiras recomendações oficiais relativas à construção de escolas para o ensino primário surgiram com o legado do Conde Ferreira para a “edificação de 120 escolas de instrução primária nas sedes dos concelhos”, destinadas a ambos os sexos, que deviam incluir “residência para o professor”, implementadas em lugar tranquilo articulado com o núcleo populacional” (Silva, 2002, p. 59). Com o legado do Conde Ferreira é assinalada a época das construções escolares.

O Diário de Lisboa, de 23 de Julho de 1866 estabeleceu, de modo pormenorizado, as condições que deveriam ser observadas para a construção dessas escolas. O documento começa por indicar que o local deveria ser central, de fácil acesso, desviado das estradas de muito movimento, de estabelecimentos incómodos ou perigosos, quer para a saúde, quer para a moral dos alunos. Para além da área ocupada pela escola e vivenda do professor, devia haver um espaço de terreno valado ou murado de 600 m² a 900 m², destinado a quintal para o professor. A vivenda do professor seria separada da escola e comportar quatro compartimentos, incluindo a cozinha. A escola devia ter uma ou mais salas de aula (dependendo do número de alunos, em nenhum caso a superfície devia ser inferior a 1m², nem superior a 1,90 m², por cada aluno) com a superfície entre os 50 e os 115 m² e um pé direito de 4 m, uma sala de recitações, biblioteca e recepção, com áreas nunca inferiores a um

terço da sala de aula (nas escolas de meninas a área aumentava para metade, ou quando fosse possível, para dois terços da aula principal) e, junto da escola, deveria existir um adro coberto para exercícios físicos e recreio. Salienta-se que em salas mistas, para assegurar a separação dos sexos, teria de haver um ‘repartimento’ moveição de madeira de 1,40 m por 1,70 m de altura. Também são dadas indicações quanto à exposição e iluminação natural, ventilação, aquecimento e manutenção do grau óptimo de humidade, bem como o mobiliário e o material escolar a adoptar, mediante as orientações pedagógicas.

No mobiliário destacava-se, junto de uma parede transversal da sala, a cadeira e a secretária do professor, sobre um estrado de 2 m de largura e 30 a 60 cm de altura, os alunos com bancos ou cadeiras individuais e respectivas mesas horizontais com rebordo de 2 cm de altura na parte superior para os lápis e penas e nas escolas de meninas deveria haver cadeiras pequenas para os trabalhos de costura. Como material didáctico era apontado o seguinte: um quadro preto de cerca de 1m de altura por 80 cm de largura; quadros alfabéticos; um relógio; um quadro métrico, réguas, colecção de pesos e medidas; um metro de algibeira, uma caixa com utensílios de desenho; globos para o estudo da Geografia, um mapa do mundo, de Portugal e das Colónias; um esqueleto para o ensino das noções elementares de anatomia e vários livros destinados à instrução elementar e à difusão de conhecimentos úteis e nas escolas de meninas além da máquina de costura, duas ou três rodas de fiar o linho e outra de fiar seda. Para os exercícios de ginástica deveria haver os aparelhos e utensílios mais necessários para esta actividade.

Os edifícios deviam ser adaptados ao meio e à sua provável população escolar, as salas, que não pudessem ficar num só piso, podiam ser distribuídas pelo segundo andar, juntamente com a habitação do professor, que tinha a seu cargo a superintendência da escola.

No início de 1898, a Associação dos Engenheiros Portugueses, influenciada pelo que se vai fazendo na Europa, elabora um “programa de concurso para apresentação de projectos de edificios destinados a escolas de instrução primária” que entrega à Direcção-Geral de Instrução Pública. Em Março do mesmo ano, é aberto o concurso e estabelecido o programa preliminar que contemplasse as áreas: vestiário, uma ou mais salas de aula, pátio com recreio coberto, habitação do professor, retretes e urinóis. Requeriam-se dimensões para um máximo de 50 alunos por sala, na razão de 1,25 m² por aluno, o pé direito de 4 m a 4,5 m, os pavimentos de madeira elevados a 1,5 m acima do terreno exterior. A iluminação natural deveria ser feita através de janelas rectangulares. Os materiais envolvidos e as técnicas de construção deveriam ter em conta a realidade natural da região onde a escola seria

implementada, de arquitectura funcionalista com corredor com aulas a um lado e o isolamento do espaço envolvente. Em Outubro do mesmo ano, foi aprovado o trabalho do arquitecto Adães Bermudes posteriormente admitido como arquitecto do Ministério das Obras Públicas (Beja et al., 1990, p. 76).

Respeitando no essencial os fundamentos programáticos, Adães Bermudes desenhou “duas propostas de edifícios escolares, isto é, com uma e com duas salas de aula, contemplando-se em ambas situações habitação para o professor no piso superior” (Silva, 2002, p. 97). As escolas com uma sala ou duas poderiam ser só para rapazes ou raparigas e ainda as escolas com duas salas também poderiam ser mistas. Estimava-se, em 1979, que 184 edifícios escolares projecto-base de Adães Bermudes ainda estavam em funcionamento.

A instrução tornava-se cada vez mais uma exigência, principalmente nas cidades e vilas industriais onde o número e a qualidade dos edifícios escolares não eram os mais adequados. Criam-se cursos de alfabetização e de valorização profissional, ministrados à noite, nas sedes das associações de trabalhadores que a clamavam. Surgem as Escolas Móveis apoiadas por uma associação que adoptou esse mesmo nome – Associação de Escolas Móveis. Estas escolas corriam os mais diversos pontos do país sem escola e permaneciam durante três meses com cursos nocturnos e diurnos, onde os alfabetizadores ensinavam a ler, escrever e contar. Os censos de “1 de Dezembro, de 1890, detectaram 4 000 957 analfabetos, num total de 5 049 729 pessoas”, o que demonstrava as carências do ensino primário, sendo urgente “abrir até ao fim do século, mais 10 000 escolas primárias” (Beja et al., 1990, p. 72).

As mulheres passam a integrar, cada vez, mais o mundo laboral e, era necessário atribuir a terceiros a educação dos filhos, uma vez que o pai e a mãe trabalhavam na fábrica. Foram criadas as primeiras creches e jardins-de-infância como espaços próprios de aprendizagem.

A revolução republicana de 1910 viria a iniciar um novo período na vida escolar portuguesa, exigindo novas soluções de arquitectura e reparação dos equipamentos educativos. A projecção e divulgação do ideário republicano impunham “a abertura de escolas e a visibilidade do edifício próprio (e ideal) para determinados fins pedagógicos”, inerentes à “formação do homem novo”, cujos signos ilustrassem “a nova ordem” (Silva, 2002, p. 175).

Era vontade do poder transformar a mentalidade dos portugueses, para se edificar um novo país através da instrução, explicitando-o no Diário do Governo de 29 de Março, de 1911, da Direcção Geral de Instrução Primária, a qual instituiu os ensinos: infantil (dos quatro

aos sete anos, gratuito e facultativo), primário de modo que o desenvolvimento integral da criança fosse um facto.

O principal objectivo do ensino infantil era o desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual da criança, dos quatro aos sete anos de idade. Este nível de ensino seria realizado na escola pela professora e em casa pela mãe, havendo uma certa harmonia na orientação. Era gratuito e facultativo e visava a preparação para o ensino primário. As crianças deveriam adquirir noções elementares de vocabulário, de leitura, escrita, de geografia do lugar, de contos e lendas tradicionais, ser sensível às cores às formas, praticar desenho e modelagem, conhecer os animais e plantas da região, saber dizer pequenas poesias, etc. As escolas funcionariam em edifícios próprios isolados da via pública e com espaços para recreios e jogos, assim como plantações. Seriam equipadas com balneários para banhos, dormitórios, salas com ardósia nas paredes (Carvalho, 1986).

O ensino primário compreendia três graus, o ‘elementar’ (com duração de três anos e de frequência obrigatória para as crianças dos sete aos catorze anos de idade, obrigatório para ambos os sexos) e incluía no seu programa a Leitura e Escrita, Noções de Geografia, Moral Prática, Educação Social, Económica e Civil (Carvalho, 1986). O ‘complementar’ (com a duração de dois anos) e o superior (com a duração de três anos). Este último grau permitia que os alunos obtivessem saídas profissionais ou seguissem os seus estudos. Todos os anos em Agosto, as Juntas da Paróquia efectuavam o recenseamento obrigatório de todas as crianças em idade escolar, havendo multas para aqueles que o não fizessem, pois esta medida tinha como principal objectivo combater o analfabetismo (Diário do Governo de 29 de Março, de 1911).

A responsabilidade pelas instalações escolares do ensino primário passa a pertencer às Câmaras Municipais o que permitiu uma verdadeira descentralização e um incremento local, no surgimento de muitas novas escolas, regulamentado no Decreto nº 134, de 15 de Setembro, de 1913. Também são estabelecidos requisitos mínimos de higiene e salubridade, para os locais de instalação das escolas primárias.

Fora da escolaridade obrigatória ficavam muitos adultos analfabetos que eram servidos pelas Escolas Móveis que Casimiro Freire pretendia alargar nas freguesias que não eram servidas por escolas fixas, nomeando para seus professores “quaisquer estudantes de diferentes estabelecimentos de ensino do Estado” e que “em princípio nem sequer excluía os alunos dos Liceus” (Carvalho, 1986, p. 671). Estas escolas móveis particulares viriam a terminar em 1920/1921.

Segundo José Carneiro de Moura (Inspector-Geral das Escolas) eram “em 1909 cerca de 3000 os estabelecimentos de ensino primário público que, por todo o reino, funcionavam como arrendatários de casas tristes, acanhadas, sem luz adequada” e, que representavam um encargo elevado para o estado. António Aurélio da Costa Ferreira, Ministro do Fomento, nomeia uma comissão composta por Adães Bermudes, Costa Sacadura (médico inspector de sanidade escolar) e o professor Arlindo Varela, destinada a fixar as normas técnicas, higiénicas e pedagógicas dos novos edifícios escolares, os chamados projecto-tipo da república que, ao longo de quinze anos definiriam as bases para a articulação de novos edifícios, implementados pelo Decreto nº 2947, de 20 Janeiro, de 1917, do Ministério da Instrução Pública (Beja et al., 1990; Silva, 2002).

O Decreto nº 2947, de 20 Janeiro de 1917 preconizava todos os pormenores a que deveriam atender para a construção dos novos edifícios escolares, ou seja, “as Escolas da República”. Estes deviam ser construídos nos centros das populações, em terrenos secos e permeáveis, onde os acessos fossem bons e seguros, comportando dimensões globais de 8 ou 10 m²/aluno (infantis e primárias), distante mais de 100 m de «más vizinhanças». Cada edifício não deveria comportar mais de 600 alunos, sendo as escolas primárias de 50 a 100 alunos construídas no rés-do-chão, os edifícios de maior lotação podendo ocupar dois e excepcionalmente três pisos. Os materiais a utilizar seriam de preferência os que se pudessem obter na região, prevendo uma futura ampliação.

A sala de aula infantil e primária, de um só sexo, seria, respectivamente para 40 e 50 alunos e o espaço, à razão de 1 m e de 1,25 m² por aluno medindo em regra 8 m de comprimento por 5 m de largura e 9,50 m de comprimento por 6,60 m de largura (poderiam ser superiores) medidas estas que poderiam variar em função do número de filas das carteiras e o número dos seus lugares. As salas mistas teriam 9,75 m de comprimento por 7,70 m de largura e a disposição das carteiras seria em quatro filas. Todas as salas de aula não deveriam comunicar directamente umas com as outras e as suas portas abrirem directamente para o exterior e comportar largura não inferior a 0,90 m, de um só batente e superior a 1,20 m, de dois batentes. O pavimento assoalhado deveria facilitar a limpeza e conservação e os tectos seriam de madeira ou estucados, as paredes de cor branca-esverdeada ou cinza, muito claro. A superfície iluminada deveria ser igual ou superior a 1/6 do pavimento e bilateral nas salas com largura a 7 m e a regulação da luminosidade seria feita através de estores ou cortinas. Foram definidos os espaços para vestíbulos e vestiários, com boas condições de arejamento e prevista a existência de cabides e prateleiras para arrumos de materiais dos alunos,

aproveitando-se, se necessário, os corredores com largura superior a 3 m. Os corredores e escadas seriam iluminados em abundância e obedecendo a regras de segurança, com 1,50 m de largura mínima, os degraus com 0,16 m de espelho e no mínimo de 0,28 m de cobertor. As alturas e intervalos de gradeamentos teriam limites seguros, sendo proibidas as escadas em leque e lanços com mais de dezasseis degraus sem patamar de repouso com lanço igual à escada. Recomendava-se, ainda, o balneário bem equipado com duches nas escolas primárias e imersão nas infantis, que comportaria 1m de largura e 2,40 m de comprimento e seria localizado na cave ou articulado com o ginásio, que situado no rés-do-chão comportaria 2 m² por aluno e com pé direito de 5 m, com pavimento em madeira e uma ventilação eficaz. A iluminação poderia ser artificial, através de lâmpadas incandescentes, protegidas por globos foscos e ainda, previsto o aquecimento através de caldeiras de quente ou a vapor e os caloríferos a lenha, nas regiões onde fosse necessário. Para a ventilação foram previstas as chaminés de ventilação ou exaustão (Decreto nº 2947, de 20 Janeiro de 1917).

Os sanitários e esgotos situados em locais de fácil acesso, dimensionados e quantificados em função do número de alunos e do sexo (2 bacias por cada 40 ou 50 alunos infantis ou primários e nas escolas mistas era 1 urinol para os alunos e 2 para as alunas, comportando 1,20 m de comprimento por 0,80 m de largo, a altura da sanita de 0,23 m, na infantil e 0,40 m nas primárias, as paredes e os pavimentos revestidos de substâncias impermeáveis e as portas de abrir para o exterior. O abastecimento de água seria potável em toda a escola. O pátio coberto teria a superfície igual ao total das salas de classe, com uma altura não inferior a 4 m, com um pavimento rijo não “friável” nem escorregadio e poderia ser utilizado como refeitório e recinto de jogos. O jardim de recreio teria, em média, 5 m² por aluno, com uma parte para recreio e outra para práticas agrícolas. Previa ainda, a habitação do professor integrada no edifício escolar, com um gabinete de estudo, sala de jantar, três quartos, cozinha, sanitário e quintal, sendo todo o conjunto independente da escola e a habitação do porteiro junto do vestíbulo da entrada, com quatro divisões. Previa-se as salas de desenho, trabalhos manuais e labores femininos, o salão para solenidades, conferências e projecções, a cozinha e o refeitório situados no rés-do-chão, que também serviam para as aulas de economia doméstica (Decreto nº 2947, de 20 Janeiro de 1917).

Definia os tipos escolares da escola infantil, das escolas primárias elementares e complementares, quanto ao número de salas, alunos e dependências a comportar cada uma. Propunha ainda que:

“Nas principais cidades do país e noutros centros de maior população poderão estabelecer-se zonas e construir-se para cada uma o respectivo “Bairro Escolar” constituído pelos edifícios escolares e anexos, uma vez que para ele se organizem transportes fáceis e gratuitos para as crianças e pessoal escolar à maneira do que com tanto proveito higiénico e pedagógico se pratica noutros países”. (Decreto nº 2947, de 20 Janeiro de 1917)

Estas medidas evidenciavam o aspecto da regionalização dos edifícios (recurso aos materiais característicos mais abundantes), continham preceitos higiénicos de bem-estar, sanidade e limpeza, apresentavam boas condições de trabalho e alojamento de professores, abriam a escola oficial à população e à cultura local e preconizavam o recurso a tecnologias inovadoras, ou seja, iluminação eléctrica, esgotos, etc. Contemplava o mobiliário (carteira escolar, composta pela mesa, o banco, o encosto de costas e a barra para apoio dos pés, que impõe rigorosas posições) que deve ser proporcional à diversidade dos alunos, alguns materiais escolares, recomendava que as remodelações dos edifícios escolares atendessem ao proposto no projecto-base e propunha a constituição de Bairros Escolares, como modo de rentabilização dos recursos existentes nos diferentes edifícios escolares. A construção e remodelação dos edifícios existentes foram pouco notórias devido às carências económicas e sociais que o país atravessou após a I Guerra Mundial, sendo suprimidos alguns dos parâmetros propostos (Beja et al., 1990).

Por decreto de 10 de Maio de 1919, tenta-se reorganizar a instrução primária, passando a escolaridade obrigatória de três para cinco anos de escolaridade. Terminada a escolaridade obrigatória de três anos do ensino elementar, com a aprovação do respectivo exame, os alunos podiam optar pelo ensino secundário para prosseguirem os estudos ou então continuarem a frequentar o ensino primário complementar de dois anos. A administração do ensino primário passa a ser da responsabilidade das Juntas Escolares Concelhias (Carvalho, 1986).

Com a ditadura imposta no País em 28 de Maio de 1926, os ideais de educação popular são postos de parte, defende-se que o ensino primário deve ficar reduzido ao essencial, ler, escrever e contar correctamente e impõe-se a separação de sexos, sendo obrigatória a existência de duas escolas: uma feminina e outra masculina (Carvalho 1986).

António de Oliveira Salazar ascende à Presidência do Conselho de Ministros (1932 a 1968) e “será a partir daqui que a Ditadura nacional, programando e impondo um comportamento colectivo desenhado a traço fundo e firme, vai começar a funcionar em pleno (Carvalho, 1986, p. 726). O “Estado Novo” tem consciência que é pelos bancos da escola, única formação dada aos portugueses, que a sua aposta numa Nação diferente tem de

começar, por isso não vai investir na Educação mas servir-se dela para disciplinar a criança para que na idade adulta saiba obedecer e integrar os valores desejados.

Durante os primeiros anos do Estado Novo, as construções escolares regionalizaram-se, obedecendo a regras próprias, segundo a zona em que são construídas e entre 1933 e 1935, os arquitectos Rogério de Azevedo e Raul Lino, trabalhando directamente, em regime de contratação, com o Ministério das Obras Públicas, dividiram entre si os projectos dos novos edifícios escolares, ficando o primeiro com as regiões Norte e Centro (apresentando 6 tipos regionais e 1 tipo rural – 32 soluções) e o segundo com o Sul (3 tipos regionais – 12 soluções) (Beja et al., 1990). Estes projectos-tipo regionalizados, planeados para diferentes regiões, foram concebidos para quase todos os distritos do país, em harmonia com as características da arquitectura regional, materiais e variações do clima.

A partir de 1936, o Ministro da Educação Nacional, Carneiro Pacheco, fez publicar um conjunto de diplomas destinados a reforçar a ideologia do Estado Novo, no Sistema Educativo e exigido pela Constituição da República Portuguesa de 1933. No Decreto-Lei de 24 de Novembro de 1936 vem contemplado o currículo obrigatório do ensino primário cingido ao mínimo de ler, escrever e contar, cujo elenco disciplinar era constituído pela: Língua Portuguesa (leitura, redacção e feitos patrióticos); Aritmética e Sistema Métrico; Moral, Educação Física e Canto Coral.

Em 1937, um despacho de Salazar proibiu a construção de novas escolas primárias até que se concluísse o estudo de um plano geral. Este, conforme artigo 7º da Lei nº 1985, de 17 de Dezembro de 1940 - Ministério das Finanças viria a ser aprovado e fixava o número, localização e tipos de escolas a construir para completo equipamento do ensino primário, inscrevendo no orçamento as verbas necessárias para as obras a realizar, em participação com os corpos administrativos ou outras entidades e foi o “Plano dos Centenários”. As normas eram regulamentadas por um despacho da Presidência do Conselho de Ministros de 29 de Julho de 1941, que faz a história sucinta da necessidade real que havia de um plano de construções escolares, uma vez que o país “não possuía os edifícios necessários para o ensino de toda a população escolar e dos utilizados nem todos possuíam o mínimo de condições didáctico-pedagógicas que se suporia indispensável”. As bases pedagógicas da construção desses edifícios escolares assentavam nos pressupostos de: - extensão da Escola Primária; - separação dos sexos; - número de crianças em cada sala, pelo menos 40 por cada professor; - número máximo de 4 salas de cada edifício; localização numa zona de influência, com a distância a percorrer pelo aluno não ser mais longa que 3 quilómetros. Através do Plano

Centenário deveriam construir-se no país 12.500 salas de aula, incluindo as regiões autónomas.

Estas escolas basearam-se nos projectos de Rogério Azevedo e de Raúl Lino, nos quais foram introduzidas modificações a nível das técnicas de construção, como meio de redução de custos, porém sem negar um certo cunho regional, que seria dado pelo uso de materiais diferentes. Os edifícios foram construídos em série, com planta simétrica para assegurar a total separação de sexos, não prevendo a casa do professor, nem as cantinas. Todas as salas de aula tinham colocado na parede o retrato do Chefe de Estado e o crucifixo (Beja et al., 1996).

Os primeiros edifícios do tipo de Rogério Azevedo, foram mandados construir respectivamente, 48 na Região do Norte, em 11 de Dezembro de 1941 e 47, na Região do Centro, em 8 de Janeiro, de 1942. Do tipo Raul Lino foram 50 na Região de Lisboa, em 7 de Janeiro, de 1942 e 50, na Região Sul, em 23 de Fevereiro, de 1942. (Beja et al., 1996, p. 28).

O “Plano dos Centenários” vigorou, oficialmente, até 1961. O fornecimento do mobiliário escolar-tipo, para depois ser executado em colaboração com as Câmaras Municipais, teria como condição ser novo, agradável e económico e construído segundo modelos ajustados à compleição física dos alunos, facilitando-lhes posturas correctas, sendo a mesa mais baixa de 1,00 m e a mais alta 1,60 m. As carteiras seriam de madeira, modelo rígido, de dois lugares, alinhadas com outras vinte e três carteiras semelhantes e seria a peça mais importante das salas de aula, do ensino primário, até meados da década de 1960 (Beja et al., 1996).

Em 27 de Outubro de 1952, ascende a Ministro da Educação Nacional Pires de Lima que faz promulgar o Plano de Educação Nacional, da autoria dos Subsecretários de Estado Veiga de Macedo e Rebelo e Sousa, que pretende aumentar o interesse pela instrução, sendo o primeiro objectivo, tornar exequível o princípio da escolaridade obrigatória (Carvalho, 1986). Com este, alarga para os 12 anos de idade dos alunos que frequentam a escolaridade, ou seja, mais um ano de escolaridade obrigatória, pois a vida social exige pessoal técnico qualificado.

Com o Decreto-Lei nº 39982, de 21 de Dezembro de 1954, as Câmaras Municipais passam a poder construir, em regime de administração directa, os projectos tipo do Plano dos Centenários e autorizadas a lançar novos projectos especiais de escolas. As verbas específicas para a construção das novas escolas eram inscritas em Orçamento de Estado que depois de aprovadas eram transferidas para os Municípios. A nova reforma do Ensino Primário, publicada em 31 de Dezembro de 1956, alarga a escolaridade obrigatória à 4ª classe para o

sexo masculino e, em 28 de Maio de 1960, é efectuado o seu alargamento para todas as crianças do sexo masculino e feminino, com idades compreendidas entre os 7 e 12 anos de idade.

A partir de 1958 construíram-se outros edifícios mais simples e baratos – “os novos tipos”, o Tipo Urbano e o Tipo Rural. Em ambos os projectos deveriam ser empregues elementos construtivos normalizados reduzindo ao mínimo os elementos arquitectónicos considerados dispensáveis, com 99% do espaço da escola destinado à sala de aula. Destes projectos constavam: a uniformização das dimensões da sala de aula que comportaria 8,00 m x 6,00 m, com 3,50 m de pé direito; o vestíbulo com possibilidade de colocar uma escada para aceder a um 1º andar; o recreio com alpendre; o bloco sanitário uniformizado e uma pequena arrecadação. E ainda, a simplificação das coberturas, a eliminação dos fogões de sala, substituídos por salamandras, a redução das cantarias e espessura das paredes. O projecto Tipo Urbano era destinado às vilas e às localidades, aglomerados urbanos com um certo grau de desenvolvimento económico e o Tipo Rural destinado às localidades rurais e pouco desenvolvidas que, comportariam salas com dimensões acima referidas, um anexo, dois compartimentos sanitário (um para a professora) e um pequeno abrigo na zona de entrada. (Beja et al., 1996, pp. 149-150).

Em 1963, no âmbito da Organização e Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), foi iniciado um “projecto de ajuda” aos Países Mediterrânicos, com o objectivo de desenvolver a escolaridade obrigatória. Este projecto propunha-se apoiar vários países, entre os quais Portugal e harmonizar a concepção das construções com as concepções de Escola e as e as orientações da nova pedagogia.

Em Portugal, foi constituído um grupo de trabalho formado por técnicos do Ministério da Habitação e das Obras Públicas e do Ministério da Educação, para a elaboração de projectos de construção de uma escola primária, que viria a ser levantada em Mem Martins. A “Escola Piloto de Mem-Martins”, inaugurada em 1964, projectada pela arquitecta Maria do Carmo Matos, procurou corresponder às necessidades de realizar outros tipos de actividades (práticas e funcionais), incluindo as de leitura, ocupação de tempos livres e as reuniões de professores, mantendo a separação dos sexos, imposta pela legislação em vigor (Matos, 1986).

Esse projecto foi o ponto de partida para os novos edifícios escolares, são estabelecidos alguns princípios essenciais e fundamentais num estabelecimento de ensino:

- o edifício da escola primária representa a transição da habitação para a vida pública;

- o edifício escola deve ter em consideração o tamanho da criança;
- a escola não se restringe à sala de aula e deve estar aberta ao exterior;
- o ensino não consta só de memorização mas também de actividade que os espaços (diversificados) devem permitir;
- é necessário fomentar a manipulação e a criação de objectos (pelo que se introduziu uma zona de trabalho “suja”, com pontos de água ligados à sala de aula);
- a organização de situações como a de trabalho de grupo (mobiliário adaptável);
- nem todas as actividades podem ser realizadas no mesmo espaço (instalações polivalentes);
- as refeições consideradas actividades educativas (suprimir a separação entre a escola e a cantina);
- as instalações sanitárias com a mesma lógica, como apoio e momento de educação;
- a escola é um edifício aberto, um equipamento social e para toda a comunidade.

Também o mobiliário existente não se harmonizava com o desenvolvimento físico do aluno, nem com as exigências do ensino primário, pelo que o Engenheiro Macedo Gonçalves, em 1963, apresentou ao Ministro das Obras Públicas um estudo completo duma nova linha de mobiliário, aprovada em pelo Parecer nº 64, de 18 de Fevereiro, de 1964 e fundamentava que:

- “- por muito bem estudadas que sejam as dimensões do banco e da mesa, é sempre muito difícil ligá-los entre si por forma que se ajustem às medidas do aluno. Considera-se preferível ser este ou o professor a realizar o ajustamento;
- o mobiliário construídos por cadeiras e mesas separadas é muito mais fácil de arrumar, especialmente quando é desenhado tendo em vista essa possibilidade. Torna-se, deste modo, viável criar na sala de aula, espaços livres onde organizar jogos, danças ou agrupamentos corais;
- permite este tipo de mobiliário reunir, de formas variadas, diversas mesas, agrupando os alunos de modo mais destacado para a atenção do professor, o que é de grande utilidade quando numa sala de aula se reúnem várias classes;
- esta disposição tira ao ambiente da sala o aspecto rígido e um tanto monótono que a caracteriza;
- torna-se mais fácil a limpeza da sala.” (Beja et al., 1996, p. 276)

Considerava ainda um indicativo de boa postura dos alunos, na combinação de seis pontos, a saber:

- “1- Pés bem assentes no pavimento;
 - 2 – Ausência de pressão entre o assento e a face inferior da coxa;
 - 3 – Folga entre a perna e a face inferior da mesa;
 - 4 – Cotovelo ao nível do tampo da mesa ligeiramente abaixo;
 - 5- Costas em contacto com o espaldar da cadeira na região lombar, abaixo das espáduas;
 - 6 – Folga entre a face posterior da perna e o topo do assento”.
- (Beja et al, 1996, p. 277)

O dimensionamento das peças seguiu um critério escalonado, baseado na estrutura dos alunos dos 7 aos 12 anos de idade e para a mesa a estatura média de indivíduos do sexo masculino. Previam-se, para cada sala de aula, a mesa e cadeira do professor, vinte mesas duplas e quarenta cadeiras, um armário estante, um quadro negro e quarenta cacifos-cabide. A aprovação deste projecto permite uma solução de flexibilidade de ajuste da sala de aula conforme o número de crianças que a possam frequentar, podendo aumentar ou diminuir, consoante a época.

Os reflexos do Projecto Regional do Mediterrâneo fizeram-se sentir de imediato, pelo que Galvão Teles, em 9 de Junho desse ano de 1964, pelo Decreto-Lei nº 45810 alarga a escolaridade obrigatória, de ambos os sexos, para os 6 anos de escolaridade, dividindo o ensino primário em dois ciclos: O Elementar que compreendia as primeiras quatro classes e mais duas classes que passariam a constituir o Ciclo Complementar. Só após aprovação numa destas modalidades de 5º e 6º o ano de escolaridade, poderiam optar entre o ensino técnico e o ensino liceal (Carvalho, 1986). Este prolongamento só irá abranger os alunos matriculados na 1ª classe a partir do ano lectivo 1964/65 e só no ano lectivo 1968/69 é que chegarão ao 5º ano os alunos abrangidos pelos 6 anos obrigatórios.

Impõe-se uma nova pedagogia que reconhece aos alunos o direito de trabalho de grupo e à mobilidade no espaço sala de aula pelo que se verificaram as vantagens de utilização de mobiliário que permitia adaptação e flexibilidade.

Foram revistos os projectos Tipos Urbano e Rural das escolas primárias, de forma a conseguir uma área de trabalhos manuais e salas de aula, em que a organização do espaço fosse facilitada para professores e alunos. O aumento da sala de aula, à custa da largura do átrio, para uma área quadrada, com 7,10 m x 7,10 m (+ 2,5 m/sala), permitiu a criação duma “zona suja” para trabalhos manuais, colocação de painéis de parede para exposição de trabalhos, remodelação dos blocos sanitários e melhoria das condições de higiene do espaço, criação de pequenas arrecadações para arrumo de material escolar e didáctico e a construção, na fachada posterior, de um recreio coberto para abrigo das crianças (Beja et al., 1996).

Importa ainda referir que a portaria nº 21113, de 17 de Fevereiro de 1965 vem instituir no sistema de ensino português o Curso Unificado da Telescola que foi implementado no ano lectivo de 1965/66. Pela Portaria nº 23259, de 9 de Agosto de 1968, é designado como “Ciclo Preparatório TV (CPTV)”.

O alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos obrigou à construção de edifícios escolares em todo o País, que albergassem o aumento de população escolar, para este segundo ciclo de escolaridade obrigatória.

Em 1969, as estruturas encarregadas da construção de edifícios escolares foram integradas na Direcção-Geral das Construções Escolares e dos vários programas normalizados, um programa P = 4 salas e um índice 1, 2, 3, 4, e 5 para as construções escolares. O conceito tipo está relacionado com a justaposição dos espaços, onde a sala de 30 m² (área, forma e orientação) não possuía a compartimentação usual, permitindo maior flexibilização na utilização do espaço e possibilitando o intercâmbio de turmas e professores. É um projecto normalizado porque serve “para quase todas as actividades lectivas e os outros espaços existentes são suplementares e justapostos a estes para funções muito especializadas (instalações sanitárias, refeitório, cozinhas, secretaria, gabinetes de professores e eventualmente ginásios, etc, que tomavam como referência as áreas das Escolas da República).” Pelas suas características de peças modulares ligadas entre si, a tipologia P com respectivo índice permite uma prefabricação ideal, económica e de construção rápida. Esses programas chegaram a ser remetidos à Imprensa Nacional mas não publicados em Diário de Governo. Recebeu grande aceitação das Câmaras Municipais nas construções das escolas primárias, às quais foi atribuído o índice máximo P3 (12 salas de aula). Para o ensino preparatório as tipologias C com o mínimo de 24 salas (mais tarde, designadas por EB 2,3) e ainda as C + S para a escola preparatória e secundária (Matos, 1986).

Estas C + S, construídas “nas localidades onde não se justifique a existência de uma escola preparatória e de uma escola secundária autónoma”, designada por “C + S”, foram criadas por “portaria conjunta dos Ministros das Finanças e do Plano e da Educação e do Secretário de Estado da Administração Pública” (Decreto-Lei nº 46/85, de 22 de Fevereiro: artigos 1º).

Qualquer destas tipologias escolares comportava os mesmos espaços da “Escola-Piloto”, ou seja, eram um equipamento integrado para as necessidades pedagógicas. A construção prefabricada é definida por a “construção em que a maior parte dos elementos que a constituem são construídos em fábrica e a montagem é feita na obra”, e seriam construções definitivas, ligeiras e mistas, dependendo dos materiais a empregar (Matos, 1986, p. 102).

Esses edifícios escolares podiam englobar dois grupos, o grupo disperso e o grupo concentrado. O grupo disperso composto por edifícios de blocos separados e funções diferenciadas, com circulação entre si cobertas ou descobertas, podendo comportar rés-do-

chão e 1 piso. O grupo concentrado constitui um todo e mesmo que existam zonas abertas, estas são pátios sem comunicação com o terreno envolvente, podendo comportar 2, 3 ou mais pisos, mais utilizado para o ensino secundário. Este grupo concentrado também pode ser misto, ou seja, a maior parte do edifício desenvolve-se no rés-do-chão, havendo, no entanto, algumas zonas que se desenvolvem no piso superior e utilizado para o ensino primário e preparatório (Matos, 1986). Prevaleceu nas construções escolares até 1986.

No Capítulo V, no artigo 39º (LBSE) está previsto que os edifícios escolares devem ser “planeados na óptica de um equipamento integrado e ter suficiente flexibilidade” permitindo, sempre que possível, a sua “utilização em diferentes actividades da comunidade e a sua adaptação em função de alterações dos diferentes níveis de ensino, dos currículos e métodos educativos”; o ponto 2, estabelece que a estrutura dos edifícios prevê “o desenvolvimento de actividades de ocupação de tempos livres e o envolvimento da escola em actividades extra-curriculares”; o ponto 3 refere que a dimensão dos edifícios deve ser “ajustada às características e necessidades regionais e à capacidade 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”; no ponto 4 afirma-se que na concepção dos “edifícios escolares e na escolha do equipamento devem ser tidas em conta as necessidades especiais dos deficientes”; e por fim, no ponto 5, podemos ler que a gestão dos espaços deve “contribuir para o sucesso educativo e escolar dos alunos”. Destinando-se aos estabelecimentos de educação e ensino conforme artigo 40º, o ponto 1, diz que “a educação pré-escolar realiza-se em unidades distintas ou incluídas em unidades escolares onde também seja ministrado o 1º ciclo do ensino básico ou ainda em edifícios onde se realizem outras actividades sociais, nomeadamente de educação extra-escolar”; referindo o ponto 2 que “o ensino básico é realizado em estabelecimentos com tipologias diversas que abarcam a totalidade ou parte dos ciclos que a constituem, podendo por necessidade de racionalização de recursos, ser ainda realizado neles o ensino secundário”.

De um modo geral a LBSE apontou a necessidade de reequacionar os métodos de planeamento e organização da rede escolar e de definir novos enquadramentos normativos, a que devem obedecer a concepção e execução das instalações escolares, tornando-as mais capazes de responder a um plano sequencial programado de aprendizagem e um maior acompanhamento dos alunos.

O Despacho Conjunto nº 19/SERE/SEAM/90, de 6 de Março, vem criar uma nova tipologia escolar “a escola básica integrada” que constitui um modelo arquitectónico de escola

que pretende reunir numa única organização escolar os três ciclos de ensino e sempre que possível a educação pré-escolar numa ou em diversas instalações, congregadas à volta de uma escola-sede. Esta reunião de vários ciclos possibilita uma integração vertical da comunidade educativa, quebrando o isolamento dos professores dos diferentes ciclos, permitindo uma maior racionalização, rentabilidade e melhoria da qualidade dos recursos físicos – instalações e equipamentos, que permitirá o desenvolvimento de actividades mais variadas de ocupação de tempos livres, extra-curriculares e complemento educativo, logo minimizando as tendências de abandono escolar precoce.

No seguimento desse despacho, o Decreto - Lei n.º 387/90, de 10 de Dezembro, veio definir as normas aplicáveis à denominação dos estabelecimentos de educação ou de ensino públicos não superiores que passam a contemplar na sua designação a tipologia que identifica os níveis de ensino ministrados, associando-lhes alguns o nome de um patrono ou outro nome alusivo à região onde a escola cultural e geograficamente se insere.

As dimensões das salas de aula previstas para os novos edifícios escolares são estipuladas pelo Despacho Conjunto nº 112/SERE/SEEBS/93, de 17 de Junho, no ponto 62, alínea a) a d), que propõe que o número de alunos por área da sala de aula seja de 26 a 34 alunos de área igual ou superior a 40 m²; de 20 a 26 alunos entre 35 e 40 m²; entre 15 e 20 alunos numa área inferior a 35 m². Nos edifícios utilizados provisoriamente são também considerados espaços de ensino todos os que tenham áreas iguais ou superiores a 30 m², desde que possuam condições adequadas de ventilação e iluminação.

Foram já construídos edifícios escolares de tipologia “escola básica integrada”. Entre 1996 e 1999, construíram-se um total de 158 nas diferentes Zonas do País, sendo que 61 foram na Zona Norte, tutelada pela Direcção Regional de Educação do Norte (www.giase.min-edu.pt).

Na opinião de Benavente (2001, p. 111) os edifícios escolares construídos recentemente são considerados “escolas completas” e têm atendido ao proposto legislativo:

“Aos cubos de cimento, aos conjuntos de salas de aula apressadamente construídos nos últimos anos para assegurar a resposta ao crescimento de efectivos (dado o prolongamento da escolaridade obrigatória), construíram-se, a partir de 1995, escolas com conforto, espaços desportivos, refeitórios, bibliotecas, mediatecas, salas de docentes e de alunos, gabinetes de trabalho, laboratórios, num investimento sem precedentes.”

Os edifícios escolares, os equipamentos e os recursos materiais são muito importantes para o desempenho profissional dos professores e promovem com mais eficácia a aprendizagem efectiva dos alunos e reduzem o abandono escolar.

Reconhece, ainda a autora, atrás referida que muitas escolas se deparavam com dificuldades de isolamento em meios rurais, urbanos e suas periferias, o que levou à criação dos “Territórios Educativos”, com o objectivo de “melhorar o ambiente educativo e a qualidade das aprendizagens dos alunos”, integrando “os três ciclos da escolaridade obrigatória”, articulados com a “educação pré-escolar e com a formação”, para que fossem criadas condições para “ligar a escola à vida activa e coordenar políticas educativas numa determinada área geográfica e adequá-las à comunidade”. As escolas receberam mais recursos, meios materiais e reduziu-se o número de alunos por turma, flexibilizou-se os currículos e articularam-se os recursos entre escolas próximas, permitindo o surgimento de “agrupamento de escolas” de forma à obtenção de uma prática pedagógica de qualidade (Benavente, 2001, pp. 112-114).

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) a que Benavente (2001) se refere, criados pelo Despacho nº 73/SEAE/SEEI/96, de 10 de Junho, e implementados a partir do ano lectivo de 1996/1997, visam uma gestão integrada de recursos e a sua adequação às necessidades das respectivas populações escolares, dos três ciclos do ensino básico e da educação pré-escolar. As escolas integrantes de um TEIP, ficavam situadas em zonas de graves carências socioeconómicas e culturais, de elevada frequência de alunos integrados em programas de apoio de educação especial e/ou com necessidades de integração multicultural, para as quais se procedeu ao desenvolvimento de projectos que visassem a melhoria da qualidade educativa. Os TEIP beneficiaram de condições especiais para o desenvolvimento dos respectivos projectos, como afirmou acima Benavente (2001). Para assegurar a coordenação das várias intervenções e a articulação entre ciclos, além do Órgão de Gestão do Território Educativo, o Conselho Pedagógico inclui, de forma equilibrada na sua composição, representantes dos vários níveis de ensino, da associação de pais, dos serviços locais e de saúde e de segurança social, bem como da autarquia local. O Despacho Conjunto nº 506/98, de 30 de Julho, determina que, até ao final do ano de 1999/2000, estes se vão integrando no processo global de reorganização da rede educativa, tendo em vista a plena aplicação do regime de autonomia, administração e gestão das escolas, estipulado no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio.

Nenhuma escola é uma “ilha” afastada da realidade envolvente (Benavente, 2001) e o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, define no artigo 5º e 6º que “o agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum”, visando um “percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica”, superando “situações de isolamento”, reforçando a “capacidade pedagógica”, o “aproveitamento racional dos recursos”, prevenindo a “exclusão social”, permitindo a “construção de percursos escolares integrados”, articulados entre “níveis e ciclos de ensino”, levando à expansão da “educação pré-escolar” e à “reorganização da rede educativa”, pois integram os “estabelecimentos de educação e de ensino de um mesmo concelho”.

Em 2000, com o Decreto Regulamentar nº 12/00, de 29 de Agosto, iniciou-se um processo de reordenamento da rede educativa, agrupando estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e do ensino básico geograficamente próximos, os chamados agrupamentos de escolas, no intuito de anular situações de isolamento, de dispersão de escolas de pequena dimensão, garantindo, ao mesmo tempo coerência e continuidade entre diferentes ciclos da educação básica, com projectos pedagógicos comuns e articulados. Fixa ainda, os requisitos necessários à constituição e à instalação dos agrupamentos de escolas de estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e do ensino básico, bem como os procedimentos relativos à sua criação e funcionamento.

Tendo como referência os princípios consignados na LBSE no desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade do indivíduo, na formação de cidadãos livres e na realização integral do aluno, isto implica o acesso a materiais pedagógicos diversificados e específicos e de mobiliário escolar específico em função das actividades desenvolvidas na escola e que responda às características anatómicas dos utilizadores. Se outrora a carteira com o banco fixo acoplado foi pensada para uma pedagogia em que as actividades se limitavam a ouvir, copiar, ler e escrever, o exemplo actual das mesas e cadeiras, bancadas de trabalho e equipamentos mais sofisticados, a diversidade de material didáctico de carácter específico ou de consumo corrente implicam, também, facilidade de manuseamento e acessibilidade contribuem, efectivamente, para o correcto desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem.

As publicações do Ministério da Educação sobre o mobiliário escolar emanadas pelo Departamento de Gestão de Recursos Educativos, (Martins e Fernandes, 1993) referem a necessidade de maior especialização e aperfeiçoamento de algumas peças de mobiliário

escolar, salientam quais as características gerais de execução que devem ser respeitadas e mencionam quais as características gerais da concepção do mobiliário escolar, que deve ter uma duração nunca inferior a 10 anos e de reparação senão após, pelo menos, 5 anos de utilização. Este deve estar relacionado com a pedagogia, o espaço arquitectónico, os utentes e reunir no seu conjunto condições:

- físicas: de fácil movimentação, permitindo ao aluno participar na ordenação da turma; segurança ou ausência de riscos para os utentes; durabilidade; economia na aquisição e na manutenção, ser higiénico e adaptável à autonomia dos utentes;

- estéticas: dentro da sua funcionalidade, o móvel deve ser bonito, de cor agradável e de acordo com o ambiente circundante;

- pedagógicas: auto-suficientes para cobrir as necessidades do uso; polivalente ou utilizável em espaços diversos, empilhável para permitir espaços livres e que se possa juntar para utilização conjunta.

Apresentam ainda, entre outras, fichas de caracterização de mesas, cadeiras e bancadas ajustáveis entre si e reguláveis, contendo múltiplos usos, fechado e repartido, móveis e quadros com rodas para facilitar a deslocação, etc. Para a aquisição do mobiliário é necessário atender à coordenação das cores, que tenham dimensões funcionais e ser específico.

Quanto ao material didáctico a utilizar no processo ensino/aprendizagem, este deve ser diversificado e específico para a leccionação das disciplinas, variar em quantidade e em qualidade, desde o uso do manual ou livro até aos meios informáticos ou o uso de jogos pedagógicos interactivos, dependendo do contexto e intencionalidade metodológica com que se usa.

Segundo Matos (1986) o material didáctico pode ser:

- material de fácil manuseamento e de carácter específico correspondente a áreas de conhecimentos e a disciplinas nos quais engloba: material de laboratório, ferramentas, etc., que implica espaço de arrumação;

- material de consumo corrente que serve como material à experimentação e que fica inutilizado, por exemplo: madeiras, papel, cartolinas, tintas e ácidos, etc.;

- material de documentação que actualmente ultrapassa os livros e inclui os diapositivos, os CD's, os DVD's, as fotografias, os filmes, etc., e altera a concepção das bibliotecas;

- material áudio-visual e informático de apoio aos professores, genérico e que é utilizado em todos os graus de ensino.

Actualmente, as escolas dispõem de centros de recursos ou bibliotecas, laboratórios, onde se pode encontrar este material didáctico. A selecção e o uso que se faz dele representam a forma de comunicação, a intencionalidade e a prática profissional dos professores, na decisão de controlo sobre a escolaridade.

Para os estabelecimentos de ensino que ainda não se encontrem concebidos para os conceitos pedagógicos definidos para o ensino pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, em 30 de Novembro de 2007, o Ministério da Educação lança “O Programa Nacional de Requalificação da Rede do 1.º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar” (www.centroescolar.min-edu.pt) que “visa garantir a igualdade de oportunidade de acesso a espaços educativos de dimensão e recursos adequados ao sucesso educativo”, através da “recuperação ou construção desses estabelecimentos de ensino” mobilizando “significativos recursos financeiros, disponibilizados pelo QREN (Quadro Estratégico de Referência Nacional) 2007-2013”.

Aponta como pressupostos para o enquadramento no programa, a sobrelotação impeditiva de “a Escola a Tempo Inteiro”, a desertificação da rede escolar caracterizada por estabelecimentos de ensino pouco atraentes e funcionais, de reduzidas dimensões, a dispersão de recursos financeiros, materiais e humanos. Urge por isso, “promover a construção/ampliação/requalificação dos estabelecimentos de ensino do 1.º Ciclo, na perspectiva da criação de centros escolares que integrem, sempre que possível, mais do que um nível de ensino” e “construir / requalificar as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na perspectiva do “Centro Escolar”, dotado de espaços escolares multifuncionais (Biblioteca, Refeitório/Polivalente, Sala de Professores) caracterizados por índices de qualidade funcional e conforto.”

Para auxiliar os municípios na construção/requalificação/ampliação de escolas na perspectiva do centro escolar são emitidos referenciais técnicos a cumprir nas tipologias escolares que vão servir o ensino pré-escolar, o 1º ciclo do ensino básico, ou ambos.

As tipologias escolares para o ensino pré-escolar devem obedecer aos Despachos Conjuntos: nº 258/97 de, 21 de Agosto e nº 268/97 de, 25 de Agosto, emitidos por Ministérios da Educação e da Solidariedade Social.

O primeiro define os princípios pedagógicos, organizacionais e medidas de segurança a que deve obedecer o equipamento utilizado nos estabelecimentos de educação pré-escolar. Determina no ponto 1 que “as prioridades de aquisição de equipamentos, tomando em consideração as necessidades e os interesses do grupo de crianças” satisfaçam um conjunto de

qualidades, como: estética, adequação, resistência, segurança, multiplicidade de utilização, valorização dos materiais naturais e a utilização de materiais de desperdício. Faz a listagem de equipamento mínimo a considerar no apetrechamento de uma sala de actividade, uma sala polivalente, um vestíbulo e o espaço exterior, em anexos mas distingue os equipamentos em mobiliário e materiais. O mobiliário deve ser de utilização formativa na mobilidade, compatibilidade e polivalente, de fácil conservação e limpeza. O material deve ainda ser rico e variado, polivalente, resistente, estimulante, acessível, que favoreça o jogo simbólico, a criatividade, estimule o exercício físico e o desenvolvimento cognitivo, material didáctico (instrumentos que facilitem a aprendizagem), de apoio (designadamente audiovisual, reprografia, secretaria e informática), consumo (de desgaste) e exterior (responda às necessidades de movimento, descoberta, exploração e descontracção) (Despacho Conjunto nº 258/97 de, 21 de Agosto).

O Despacho Conjunto nº 268/97 de, 25 de Agosto, define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar. Estes devem estar integrados ou em associação com estabelecimentos de ensino ou outro tipo de equipamentos colectivos ou de ensino, possuindo versatilidade na criação ou reconversão de instalações que permitam a variedade de tipologias de estabelecimentos de modo a adequar as suas funções à especificidade de cada local ou região, funcionando em estabelecimentos distintos ou incluídos em outro equipamento escolar ou colectivo. A sua inserção deve passar pela escolha do local de fácil acesso, orientação, salubridade, tipografia e características geológicas. Para o seu funcionamento é exigido que os espaços destinados às crianças sejam em piso térreo, as instalações deverão assegurar quer no seu interior e quer no exterior a eliminação de barreiras físicas, principalmente nos acessos, instalações sanitárias e a distância de outras construções não deve impedir, dentro ou fora, uma boa iluminação.

No ponto 14 são enunciadas algumas condições de habitabilidade e de segurança, desde o tipo de materiais a utilizar no revestimento dos pavimentos (antiderrapante, lavável, pouco reflector do som), paredes (laváveis, não abrasivas e de cores claras) tectos (cor clara, com boa reflexão de luz e absorção do som) e o aquecimento de acordo com as zonas climáticas. Todos os elementos construtivos deverão ter como características o conforto (visual e táctil), resistentes, não tóxicos e inflamáveis e de fácil manutenção.

Nas construções de raiz estão ainda previstas a sala de refeições e uma cozinha com áreas funcionais de acordo com a dimensão do estabelecimento de ensino e ainda um gabinete

de direcção, uma secretaria, uma arrecadação e uma sala de repouso (Despacho Conjunto nº 268/97 de 25 de Agosto).

Para a requalificação do parque escolar do 1º ciclo do ensino básico e jardins-de-infância inseridos no conceito de “Centros Escolares” são definidos “um conjunto de referenciais técnicos para a sua construção ou ampliação”, que atendem ao “planeamento da rede escolar, o número de alunos a abranger e a partilha de espaços pela comunidade” (Ministério da Educação, 2007b, p. 1).

A abertura da escola à comunidade implica que o local de implantação de uma escola básica seja de proximidade e complementaridade com outros equipamentos existentes ou programados, de ligações fáceis e seguras, a pé e por transporte público, aos locais de residência da população a servir, situadas em locais que ofereçam adequadas condições de segurança e de salubridade. Nas áreas envolventes dos recintos escolares não devem existir quaisquer obstáculos volumosos, naturais ou edificados, que produzam o ensombramento dos recintos, sendo proibido edificar qualquer construção cujo afastamento ao recinto escolar seja inferior a uma vez e meia a altura da construção e menor que 12 m.

A área da sala de aula é concebida para 24 alunos no máximo, com espaço organizado de forma a permitir o desenvolvimento da quase totalidade das actividades curriculares de uma turma. A capacidade máxima recomendável da escola com 1.º ciclo do ensino básico quando isolada ou juntamente com a educação pré-escolar é de 12 salas de aula. Com outros níveis do ensino básico, a sua capacidade máxima, recomendável, é de 8 salas de aula.

Os diferentes tipos e capacidades de estabelecimentos de educação e ensino são apresentados em função da tipologia (só 1º ciclo ou 1º ciclo com JI) e da capacidade de salas de aula. Estas irão condicionar a área bruta de construção e a área mínima de terreno para a sua implantação (Ministério da Educação, 2007b, p. 5).

As instalações escolares a construir devem apresentar adequações arquitectónicas que respeitem as condições de acessibilidades constantes nº Decreto-Lei nº 163/2006, de 8 de Agosto, ser funcionais, com boa implantação e orientação geográfica, ter condições termo-higrométricas respeitando o Decreto-Lei nº 79/2006, de 4 de Abril, a luminosidade e a cor possuir conforto visual e conforto acústico como previsto no Decreto-Lei nº 129/2002, de 11 de Maio, e segurança respeitando as disposições do Decreto-Lei nº 414/98, de 31 de Dezembro.

Os edifícios escolares devem ser facilmente adaptáveis à evolução das práticas pedagógicas, dos programas de ensino e da população escolar, pelo que também são elencadas exigências para a sua construção (Ministério da Educação, 2007b, pp. 12-15).

Os diferentes espaços a considerar são:

a) Espaços de ensino e de apoio: - salas de aula com área útil de 48 m² e pé-direito de 3,20 m;

- educação plástica com 7 m² por cada sala de aula e pé-direito de 2,70 m;

- biblioteca com área útil variável consoante a capacidade da escola e pé-direito de 3,00 m;

- sala polivalente/refeitório com área útil variável consoante a capacidade da escola e pé-direito de 3,00 m a 4,80 m;

- gabinete de trabalho de professores/educadores com área útil variável em função do número de utentes;

- gabinete de atendimento com área útil até 7 m² e pé-direito de 2,70 m;

b) Espaços sociais: - sala de professores com área útil de 1 m²/professor;

- átrios e circulações de pé-direito de 3,00 m, com rampas, escadas, patamares, degraus e corredores com acessibilidades previstas no Decreto-Lei nº 163/2006, de 8 de Agosto (este decreto será explanado ao pormenor no capítulo seguinte);

c) Espaços de apoio geral: - cozinha e anexos com área útil de acordo com o número de refeições a servir e pé-direito de 3,00 m;

- instalações sanitárias de alunos com área variável e pé-direito de 2,70 m, separados por sexos e equipados, na seguinte proporção:

- Femininos: 2 sanitas e 2 lavatórios, para 25 alunas;

- Masculinos: 1 sanita, 2 urinóis e 2 lavatórios para 25 alunos;

- instalações sanitárias de adultos com área útil variável na proporção de um sanitário e lavatório para catorze utentes e pé-direito de 2,70 m;

- instalação sanitária de deficientes com área de 5,00 m²; comprimento 2,20 m; largura: 2,20 m e pé-direito de 2,70 m, equipada com 1 lavatório, 1 sanita apropriada e 1 lava-pés adaptado, conforme o Decreto-Lei nº 163/2006, de 8 de Agosto.

O espaço exterior da escola deve ser objecto de estudo cuidadoso de forma a permitir a sua livre utilização em segurança, com o recreio exterior a possibilitar actividades distintas e simultâneas, com espaços cobertos e descobertos e distintos para alunos mais novos e mais velhos. Os percursos de viaturas de serviço dentro do recinto escolar não podem cruzar

nenhuma das zonas de recreio utilizadas pelos alunos e o estacionamento de viaturas é proibido.

Os acessos devem ser diferenciados para os utentes (alunos, professores e visitantes), os portões de entrada devem estar à menor distância possível do átrio e para as viaturas de abastecimento e de emergência, o acesso deve ser feito através de portões com trinco automático, devendo a circulação ser feita num só sentido e estar assinalada à distância. A vedação deve ser eficaz garantindo transparência visual (Ministério da Educação, 2007b, p. 28).

O mesmo Programa Nacional de Requalificação da Rede Escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar faz referência aos valores máximos de financiamento a atribuir em função da tipologia de intervenção e da descrição da intervenção. Elenca ainda uma listagem de material didáctico considerado essencial para as diferentes intervenções a realizar, a listagem do mobiliário escolar considerado essencial para as diferentes intervenções a realizar e os equipamentos informáticos necessários a apetrechar os espaços e edifícios escolares em causa.

Para que o Programa Nacional de Requalificação da Rede Escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar se torne efectivo é necessário que as intervenções se encontrem definidas em sede da Carta Educativa (que falaremos mais à frente) de cada município.

No que concerne às instalações do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, em Março de 2008, o Ministério da Educação faz chegar às escolas o edital, "Pintura de Escolas e arranjos exteriores" de (31/03/2008) para abertura do regime de acesso ao apoio a conceder pelo Ministério da Educação à iniciativa das Escolas Básicas do Ensino Público, para a pintura das paredes exteriores das suas instalações. Aberto a propostas até ao final do 3º Período, varia consoante o número de turmas que acolhe o edifício. As escolas construídas há menos de 5 anos poderão incluir outros trabalhos de conservação ou manutenção, devidamente justificados (Ministério da Educação, 2008b). Os trabalhos previstos neste Edital foram efectuados na Zona Norte até ao início do lectivo 2008/2009 (www.dren.min-edu.pt).

Efectivamente, verificamos que ao longo dos tempos o edifício, o equipamento e o mobiliário escolar se foram modificando e sofrendo orientações muito diferentes, dependentes de factores económicos, sociais e pedagógicos. As possibilidades de ajuste da escola à evolução dos métodos pedagógicos e às mudanças ao longo do tempo considerados um factor de qualidade e a flexibilidade levaram à modificação dos espaços, à criação de outros mais

novos e mais aptos para as novas necessidades porque a escola não serve só para instruir, pretende formar e, por isso, deve reunir uma série de condições que variam segundo as características do público a que se destina.

É pretensão do Ministério da Educação que a escola se torne organizada e funcional, com equipamentos adequados, pois exerce uma influência positiva sobre todos que nela convivem, contribuindo para um ambiente propício à sua frequência e ao sucesso na vida escolar, sendo valorizada pela comunidade que serve.

3.4. A Carta Educativa

A necessidade de regionalização e adequação da oferta educativa era já proposta pelo Decreto nº 2947, de 20 de Janeiro de 1917, através da criação dos «Bairros Escolares» com proximidade geográfica como forma de rentabilização dos recursos existentes. Mais tarde a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), no artigo 38º, refere que “o planeamento e reorganização da rede escolar”, assim como “a construção e manutenção dos edifícios escolares e seu equipamento,” devem assentar numa “política de regionalização efectiva, com definição clara das competências dos intervenientes”, de modo a “proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes” (artigo 3º, alínea l), nomeadamente na criação de estabelecimentos de educação pré-escolar (artigo 5º, nº 5), no desenvolvimento de acções educativas na educação especial (artigo 18º, nº 6) e na educação extra-escolar (artigo 23º, nº 5).

A Lei nº 159/99, de 14 de Setembro veio, então, estabelecer um quadro de transferência de competências para as autarquias locais e, de entre elas, a “participação no planeamento e na gestão dos equipamentos educativos, realização de investimentos de construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos de educação pré-escolar, das escolas do ensino básico”. Pressupondo um planeamento integrado das escolas, no modo da sua organização, gestão de recursos e práticas e das relações com a comunidade, entendendo que a escola é um centro de uma rede local de educação e formação ao longo da vida, competia-lhes elaborar “a carta escolar a integrar nos planos directores municipais”, criar os “conselhos locais de educação” e ainda na rede pública assegurar “os transportes escolares”, “a gestão dos refeitórios dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico”,
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Instituto de Ciências da Educação

garantir “o alojamento dos alunos que frequentam o ensino básico, como alternativa ao transporte escolar, nomeadamente em residências, centros de alojamento e colocação familiar”, compartilhar “no apoio às crianças da educação pré-escolar e aos alunos do ensino básico, no domínio da acção social escolar”, apoiar “o desenvolvimento de actividades complementares de acção educativa na educação pré-escolar e no ensino básico”, participar “no apoio à educação extra-escolar”, e gerir “o pessoal não docente de educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico” (artigo 19º, nº 1, 2 e 3). Esta Lei fixa as regras de delimitação da intervenção das administrações central e local, em matéria de investimento educativo.

Na opinião de Benavente (2001) o ensino básico é “desigual, pois relativamente ao investimento na educação pré-escolar e nas escolas completas do 2º e 3º ciclo, mantém-se muitas escolas do 1º ciclo em situações de desvantagem” porque os edifícios que estão dependentes das autarquias locais apresentam equipamentos e recursos longe de ser satisfatórios e assim, incapazes de assegurar a “igualdade de oportunidades e a qualidade de aprendizagens”.

A concretização efectiva da transferência de competências surge com o Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro. Conforme se lê no preâmbulo, os conselhos municipais de educação, são “um órgão essencial de institucionalização da intervenção das comunidades educativas a nível do concelho” e a carta educativa “um instrumento fundamental de ordenamento da rede de ofertas de educação e de ensino”. Regulamenta, ainda, que os investimentos nos domínios “da construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico” e a “gestão do pessoal não docente” são da competência dos mesmos, o que permite uma maior aproximação dos cidadãos ao sistema educativo e uma co-responsabilização entre ambos pelos seus resultados.

Define o Conselho Municipal da Educação como “uma instância de coordenação e consulta” a nível municipal (artigo 3º) que, de forma articulada com os agentes educativos e os parceiros sociais interessados, analisa, acompanha e propõe acções adequadas à promoção de maiores padrões de eficiência e eficácia do funcionamento do sistema educativo. Estes Conselhos devem integrar representantes de diversos agentes e parceiros sociais, nomeadamente, representantes dos professores, dos alunos, das famílias, da respectiva autarquia e de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais. As avaliações, propostas e recomendações serão remetidas directamente aos serviços e entidades com competências executivas, nas matérias a que os mesmos respeitem (artigo 9º).

A Carta Educativa, definida no mesmo decreto (artigo 10º) é “a nível municipal o instrumento de planeamento e ordenamento prospectivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no concelho, de acordo com as ofertas educativas de educação e formação que seja necessário satisfazer, tendo em vista a melhor utilização dos recursos educativos, no quadro do desenvolvimento demográfico e sócio-económico de cada município”, entendida como o principal instrumento de apoio à decisão por parte de quem tem a responsabilidade de gerir os destinos da educação e formação num determinado território. Torna-se um instrumento que, além de se debruçar sobre os equipamentos educativos existentes, agrega também outros equipamentos sociais e, tendo em conta as pessoas que quer servir, vai detectar as respostas mais eficientes aos anseios dessas populações.

Dando cumprimento aos objectivos da Lei de Bases do Sistema Educativo visando a racionalização e redimensionamento do leque de recursos físicos existentes, a Carta Educativa surge como uma metodologia de planeamento dos organismos centrais e regionais do Ministério da Educação e Autarquias, nomeadamente ao:

- “- prever uma resposta adequada às necessidades de redimensionamento da Rede Escolar colocadas pela evolução da política educativa, pelas oscilações da procura da educação, rentabilizando o parque escolar existente;
- caminhar no sentido de um esbatimento das disparidades inter e intra-regionais, promovendo a igualdade do acesso ao ensino numa perspectiva de adequação da Rede Escolar às características regionais e locais assegurando a coerência dos princípios normativos no todo nacional.” (Martins, 2000, p. 7)

O Decreto 7/2003, de 15 de Janeiro, expõe no artigo 11º que os objectivos da Carta Educativa visam garantir a coerência da rede educativa com a política urbana do município, incluídos numa análise prospectiva que fixe objectivos de ordenamento progressivo, a médio e longo prazo, assegurando a adequação da rede de estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, para que as ofertas educativas disponíveis a nível municipal respondam à procura efectiva necessária e promovam o desenvolvimento do processo de Agrupamento de Escolas, com vista à criação de condições mais favoráveis ao desenvolvimento de centros de excelência e de competências educativas, através de uma gestão eficiente e eficaz dos recursos educativos disponíveis.

Presentemente, os agrupamentos de escola são uma referência legal expressa na Carta Educativa, entendida como um “instrumento de planeamento” e “ordenamento da rede educativa” de um determinado concelho, na respectiva organização e funcionamento dos

edifícios educativos constituindo um elemento indispensável de desenvolvimento cultural, social e económico de um país ou região (Martins, 2000, p. 7).

No seu conteúdo deverá constar a caracterização sumária da localização e organização espacial dos edifícios e equipamentos educativos, o diagnóstico estratégico, as projecções de desenvolvimento e a proposta de intervenção, relativamente à rede pública. A Carta Educativa, custeada em partes iguais pelas Câmaras Municipais e pelo Ministério da Educação, faz parte integrante do Plano Director Municipal (é um instrumento de planeamento que “estabelece o modelo de estrutura espacial do território municipal, constituindo uma síntese da estratégia de desenvolvimento e ordenamento local prosseguida, integrando as opções de âmbito nacional e regional com incidência na respectiva área de intervenção” - Decreto-Lei nº 380/99) é elaborada pela Câmara Municipal, que após discussão e parecer do Conselho Municipal de Educação, é aprovada pela Assembleia Municipal respectiva e o parecer vinculativo do Ministério da Educação. A sua revisão será feita obrigatoriamente de cinco em cinco anos, ou ainda, quando a rede educativa do município fique desconforme com os princípios, objectivos e parâmetros técnicos do ordenamento da rede educativa o exigirem e poderá ser solicitada pelo Ministério da Educação ou pelas das Câmaras Municipais (Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro: artigos 18º, 19º e 20º).

Após parecer favorável de todos os intervenientes acima mencionados, a Carta Educativa constituirá um instrumento de orientação da gestão do sistema educativo, de acordo com as competências do Ministério da Educação e dos municípios, fornecendo instrumentos de apoio quanto à colocação de recursos humanos, materiais e financeiros por parte do Ministério da Educação ou outras entidades públicas, às iniciativas privadas, cooperativas e solidárias.

Este decreto define ainda, que a construção e manutenção dos estabelecimentos de ensino de educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico é da competência dos municípios e, nos edifícios escolares do 2º e 3º ciclos do ensino básico efectiva-se através de contrato entre o Ministério da Educação e os municípios, embora, presentemente, estejam a ser desenvolvidas negociações para que os edifícios escolares a construir ou manter do 2º e 3º ciclos do ensino básico também passem a ser da responsabilidade dos municípios.

As escolas existentes, principalmente as do 1º Ciclo do Ensino Básico, estão longe de fornecer uma formação integral de qualidade efectiva a todos os alunos. O planeamento e reorganização da rede escolar, assim como a construção e manutenção dos edifícios escolares e seu equipamento, devem assentar numa política de regionalização efectiva. As actuais

escolas não permitem concretizar as inovações pedagógicas, com actividades diversificadas, sem a perturbação das restantes actividades lectivas. Um ensino de qualidade que promova o sucesso educativo para todos os alunos e com isso proporcione uma efectiva igualdade de oportunidades é possível quando tiverem em consideração o espaço escolar organizado, diversificado, com áreas mais disponíveis para actividades extra-curriculares e de ocupação de tempos livres, pois as áreas escolares são pequenas para as diversas actividades a desenvolver.

Actualmente, o Ministério de Educação (www.portugal.gov.pt) pretende proporcionar melhores condições de aprendizagem aos alunos do 1º ciclo, colocando em igualdade de circunstâncias todas as crianças, independentemente do local do país onde frequentam a escola, possibilitando-lhes a escola a tempo inteiro. Esta escola a tempo inteiro garante o funcionamento do estabelecimento em regime normal, com aulas de manhã e de tarde, o fornecimento de almoço, o transporte escolar e o acesso a actividades extra-curriculares, mas impõe uma reorganização da rede escolar do 1º ciclo, já iniciada no ano lectivo 2005/2006. Assim, os estabelecimentos de ensino que possuam menos de 20 alunos e uma taxa de aproveitamento inferior à média nacional ou, então menos de 10 alunos, serão transferidos para escolas acolhedoras ou novos centros escolares que permitam não só o desenvolvimento académico, como físico, social e emocional e a frequência de actividades extra-curriculares, de Inglês, de Actividade Física e Desportiva, de Música ou outras actividades artísticas, de Estudo Acompanhado e ainda, o acesso a bibliotecas ou recursos informáticos.

Para a concretização desses objectivos, o Ministério da Educação precisa de dar um parecer favorável às cartas educativas dos diferentes concelhos do País. No ano de 2006 foram já aprovadas 82 cartas educativas e em Agosto de 2008 totalizavam 267 homologadas, 5 em avaliação e 6 em elaboração (www.gepe.min-edu.pt) que permitirão o planeamento e ordenamento dos seus equipamentos educativos. Também é do entendimento do Ministério da Educação, através do Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo, (GIASE), que os equipamentos educativos devem privilegiar:

“Os equipamentos de maior dimensão que incluam a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico (centros escolares), ou, quando se justifique, escolas básicas integradas (com ou sem jardim-de-infância) e que possuam condições físicas indispensáveis ao cumprimento dos actuais objectivos curriculares e ao desenvolvimento educativo e social das crianças de forma qualificada e qualificante”. (Ministério da Educação, 2006d, p. 7)

Subentende-se que quando não seja possível a reconversão dos equipamentos escolares, a solução passa pela construção de novos equipamentos ou centros escolares, o que permitirá encontrar soluções definitivas para o problema da rede escolar, proporcionando às crianças uma oferta de actividades extra-curriculares e apoio às famílias, garantindo a escola a tempo inteiro e assegurando a permanência dos alunos durante todo o dia. A escola a tempo inteiro verifica-se com os jardins-de-infância desde o ano lectivo 2005/2006, uma vez que o Despacho nº 16795/05, de 3 de Agosto, estipula que os estabelecimentos de educação pré-escolar se mantenham obrigatoriamente abertos até às 17 horas e 30 minutos e no mínimo oito horas diárias. O mesmo se estendeu ao 1º Ciclo do Ensino Básico, no ano lectivo de 2006/2007.

Quanto aos edifícios escolares, o Ministério da Educação, através do GIASE, define que devem ser concebidos na perspectiva de diversificação e versatilidade de soluções:

- “- Cada escola deve ter características próprias e todas devem ser dotadas de capacidade de acompanhar sem rupturas e por adaptações sucessivas a evolução das práticas pedagógicas e dos currículos e as oscilações da procura;
- O edifício escolar deve ser concebido de forma a responder cabalmente às necessidades do tempo em que é projectado e construído e ao mesmo tempo ser dotado de flexibilidade e adaptabilidade de modo a poder evoluir e acompanhar com agilidade, eficiência e economia as sucessivas exigências e solicitações que o decurso do tempo e as sociedades necessariamente geram;
- As alterações e os ajustamentos progressivos dos edifícios escolares (quer se trate de pequenas obras de adaptação quer de obras de maior vulto como sejam remodelações em sectores mais complexos – laboratórios, áreas oficinais, ampliações do edifício) devem ser acauteladas no processo de concepção e implantação do edifício de forma a permitir as intervenções necessárias.” (Ministério da Educação, 2006d, p. 17)

Estas recomendações, propostas pelo Ministério da Educação para a concepção e programação dos edifícios escolares, apontam para que a construção se adapte às mudanças das correntes educativas ao longo do tempo; tenha capacidade para abarcar mais que o previsto; seja flexível, ou seja, a estrutura permita a variação de serviços e dependências supondo conseguir espaços convertíveis e moldáveis, adaptáveis a diversas funções e comunicáveis; tenha adaptabilidade, permitindo a possibilidade do edifício mudar as estruturas, por exemplo as mudanças físicas na eliminação ou adição de elementos construtivos de serviços educativos ou outra característica do edifício, como seja o ajuste do edifício à evolução dos métodos pedagógicos.

Assim pensados, os equipamentos educativos para além das actividades escolares, actividades de ocupação de tempos livres e o envolvimento da escola em actividades extra-curriculares, devem ser planeados na óptica de um equipamento integrado, flexível e

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Instituto de Ciências da Educação

adaptável, permitindo sempre que possível prever a sua utilização em diferentes actividades da comunidade e da sua adaptação em função das alterações dos diferentes níveis de ensino, dos currículos e dos métodos educativos.

Considerando como muito positiva a experiência desenvolvida pelos municípios no âmbito do sistema educativo na resolução dos problemas e na redução das assimetrias que subsistem na prestação do serviço educativo, o Ministério da Educação transfere para os municípios as competências relativas ao pessoal não docente do ensino básico, ao fornecimento de refeições e apoio, ao prolongamento de horário na educação pré -escolar, às actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico, à gestão do parque escolar e à acção social nos 2.º e 3.º ciclo do ensino básico. Esta transferência das competências é acompanhada da transferência das verbas adequadas, tendo em conta o disposto na Lei do Orçamento do Estado para 2008, tal como expõe o Decreto-Lei nº 144/2008, de 28 de Julho.

De acordo com esse decreto, a partir do ano lectivo de 2008/2009, as competências a transferir para os municípios, em matéria de educação, abrangem as seguintes áreas:

- gestão do pessoal não docente do ensino básico e da educação pré-escolar (artigo nº 5º) – em matéria de recrutamento, afectação e colocação, gestão de carreiras e renumerações, bem como poder disciplinar, sem prejuízo do poder hierárquico da direcção das escolas;
- acção social escolar (artigo nº 7º) – a gestão de refeitórios, fornecimento de refeições escolares, seguros escolares e leite escolar ao alunos do ensino pré-escolar e dos 2.º e 3.º ciclos;
- construção, manutenção e apetrechamento de estabelecimentos de ensino (artigo nº 8) – a construção, manutenção e apetrechamento das escolas básicas;
- transportes escolares (artigo nº 9º) - organização e de funcionamento dos transportes escolares do 3.º ciclo;
- educação pré-escolar da rede pública (artigo nº 10º) - a gestão do pessoal não docente, a componente de apoio à família, nomeadamente o fornecimento de refeições e o apoio ao prolongamento de horário, a aquisição de material didáctico e pedagógico;
- actividades de enriquecimento curricular do 1º ciclo (artigo nº 11) - designadamente o ensino do Inglês, o ensino de outras línguas estrangeiras, a actividade física e desportiva, o ensino da Música e outras expressões artísticas e actividades organizadas neste âmbito, são transferidas para os municípios;

- residências para estudantes do concelho (artigo nº 14º): - transferência do património e do pessoal das referidas residências.

As condições de transferências das atribuições referidas são definidas em protocolos de execução a celebrar entre o Ministério da Educação e os Municípios. Os primeiros protocolos celebrados efectuaram-se em 16 de Setembro, com 90 autarquias, com o objectivo de dar início ao processo de descentralização de competências, em matéria de educação, para os municípios (www.min-edu.pt).

Em suma, através de uma nova geração de políticas locais e sociais de proximidade às populações, designadamente na área da educação, o Ministério da Educação procura resolver os problemas e reduzir as assimetrias que subsistem na prestação do serviço educativo português.

Capítulo IV - A Inclusão no Ensino Básico

4.1. O Processo de Inclusão e a Gestão Escolar

O conceito de normalização dos anos 60/70 foi o princípio básico que esteve na origem do processo de inclusão dos indivíduos com deficiência na sociedade. Defendia que todos os indivíduos independentemente do grau de severidade da sua deficiência, deveriam ter o direito a uma educação e viver junto das suas famílias.

Para Nielsen (1999, p. 9) a inclusão é tida “como o atendimento a alunos com necessidades educativas especiais nas escolas das suas residências e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas”.

Segundo o Parecer nº 3/99, de 17 de Fevereiro, do Conselho Nacional de Educação, citando Gordon Porter a educação inclusiva é:

“um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades educativas especiais, incluindo os alunos com deficiências, são educados na escola do bairro, em ambientes de sala de aula regulares, apropriados para a idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas necessidades individuais.”

No entender de Rodrigues (2000) a educação inclusiva diz respeito a um modelo educativo e a sua filosofia de escola é oposta à ainda existente na maioria das nossas escolas actualmente que é a exclusão, onde grande parte dos alunos sofre de insucesso escolar repetido ou ignorado. Uma escola inclusiva é talvez mais do que uma escola onde cabem todos como no modelo da escola integrativa, é aquela onde todos os alunos, independentemente das suas culturas, capacidades ou possibilidades de evolução, aprendem em conjunto, de acordo e até ao limite das suas possibilidades individuais, usufruindo de um ensino diferenciado e eficaz. É um objectivo aliciente e ambicioso alicerçado num “novo paradigma de escola organizado em conformidade com um conjunto de valores de respeito, solidariedade e qualidade para todos os alunos” (Rodrigues, 2000, p. 13).

A escola sempre teve dificuldade em distinguir dois conceitos: “diversidade e igualdade”. As nossas “diferenças individuais, grupais, sociais e culturais” são mais que evidentes e por sermos diferentes criamos o conceito de igualdade com o objectivo de assegurar que apesar da diferença, temos a mesma dignidade humana e os mesmos direitos. A

igualdade só é possível ser assegurada tratando “as pessoas em conformidade da sua diversidade” (Rodrigues, 2000, p. 8).

De acordo com o mesmo autor, podemos encontrar três tipologias de escolas, cada uma com a sua perspectiva sobre a diferença: a escola tradicional, a escola integrativa e a escola inclusiva.

A escola tradicional “foi criada como escola universal com o objectivo de reduzir desigualdades, para proporcionar igualdade de oportunidades e compensar diferenças económicas e sociais” (Rodrigues, 2000, p. 9). Progressivamente, tornou-se claro que a escola não era uma redenção das desigualdades sociais, pelo contrário, participava no processo de selecção, aumentando e legitimando o fosso das desigualdades sócio-económicas e culturais. O massivo insucesso, o abandono escolar e os problemas de indisciplina transformaram-se numa fonte de problemas, sendo que “para muitos alunos a escola é o único lugar onde se sentem excluídos e desadaptados”.

Para Fonseca (1989) a escola tradicional não assenta no reconhecimento da diferença proporcionando um tratamento de igualdade mas sim no ensino uniforme, para um aluno médio.

A escola integrativa desenvolve-se no contexto da escola tradicional porque “seguindo um paradigma médico-psicológico, identificam-se alguns dos alunos para os quais existe uma justificação objectiva” para que não cumpram o currículo comum, que são os que têm deficiências comprovadas ou dificuldades reconhecidas e que “estando integrados têm legitimidade para seguirem caminhos mais ou menos alternativos” usufruindo de tratamento diferente que poderá incluir adaptações curriculares e/ou materiais, apoios específicos, condições especiais de avaliação e de frequência, adequações na organização das turmas entre outras (Rodrigues, 2000, pp. 9-10).

Do mesmo modo, a escola tem dois tipos de alunos: os que seguem um currículo uniforme e principal e os que, tendo deficiências comprovadas, têm currículos próprios ou alternativos. A escola integrativa é aquela que Rodrigues (ibidem) “ressalva da massa de alunos, uns poucos, ao abrigo das chamadas deficiências comprovadas”, ou seja, é só para as crianças onde as deficiências que são evidentes e não para as que “sofrem de insucesso repetido, irremediável e ignorado”.

Já a escola inclusiva assume-se como respeitadora das diferenças culturais, das capacidades e possibilidades de evolução de todos os alunos. Aposta na escola como comunidade educativa desenvolvendo um sentimento de pertença onde todos têm

legitimidade. Defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos, pois cada um pode beneficiar destes processos. É uma escola que reconhece as diferenças trabalhando com elas, dando-lhes um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade, impedindo que “uma parte muito significativa da população escolar não seja afastada e punida (...) do convívio e da riqueza que a diferença nos traz” (Rodrigues, 2000, p. 13).

Na «Declaração de Lisboa – Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva», os jovens com NEE de 29 países no quadro da presidência portuguesa da União Europeia e, em sessão plenária na Assembleia da República, no dia 17 de Setembro de 2007, referiam que conseguir uma educação inclusiva de sucesso implica “dar a cada um a liberdade de escolher a escola que quer frequentar” e acrescentam ainda:

- “- 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 precisamos; estarem bem coordenados entre si ao longo do ano lectivo.
- vivemos experiências mais alargadas; aprendemos como resolver problemas em contexto real; interagimos com os nossos pares com ou sem necessidades especiais.
- que a educação inclusiva com apoio individualizado e especializado é a melhor preparação para o ensino superior. Os centros especializados poderiam apoiar-nos, informando devidamente as Universidades sobre a ajuda que precisamos.
- que a educação inclusiva tem benefícios mútuos, para nós e para toda a gente.”

Esta educação inclusiva (Correia, 2005b, pp.10-11) requer “uma planificação sistemática e flexível, apoiada num conjunto de parâmetros dos quais destacamos a filosofia seguida pela escola, as características dos líderes, os recursos e os apoios disponíveis e as estratégias de intervenção e avaliação” e, exige como essenciais as componentes:

1 - discursiva, que estabelece “uma filosofia de escola” baseada no desenvolvimento global do aluno (académico, sócio-emocional, pessoal), através da promoção de “uma cultura de escola e de sala de aula”, adoptando a diversidade de atitudes, valores, informação (...) como lema;

2 - organizacional, que considera “equipas centradas nas escolas” (equipas de planificação inclusiva e de colaboração), “nos concelhos” (outros técnicos) e “interligações a instituições comunitárias”;

3 - operacional, que considera um conjunto de indivíduos com experiência e especializações diferenciadas que, “em equipa” (educadores, professores, técnicos

especializados, pais, administradores, gestores, ...), “planifiquem e implementem programas para a diversidade de alunos inseridos em ambientes inclusivos”;

4 - institucional, que considera os “ambientes de aprendizagem” que irão ao encontro dos alunos, dos interesses e capacidades dos alunos, de modo a poderem “afirmar o seu potencial”, através da aprendizagem em cooperação, grupos heterogéneos com diferentes níveis de realização, tutoria de pares,;

Os ambientes de aprendizagem têm de atender aos ambientes: académico (áreas académicas), comportamental (regras da turma, escola,...), socio-emocionais (atitudes dos professores, pais, alunos, interações,...) e físicos (barreiras, horário, organização da sala de aula,...)

Para Rodrigues (2000, p. 13) os ambientes inclusivos organizam-se em conformidade com um conjunto de valores de respeito, solidariedade e qualidade para todos os alunos, ao mesmo tempo previne o insucesso e abandono escolar e “constitui uma oportunidade para que uma parte muito significativa da população escolar não seja afastada e punida, sem culpa nem julgamento, do convívio com os demais, a todos privando da riqueza que a diferença nos traz”.

Um dos caminhos para a construção da escola inclusiva é admitir que todos têm direito à educação, através de uma prática pedagógica centrada no aluno, que proporcione avanços nos seus processos de aprendizagens e desenvolvimento, auxiliando na busca do sucesso escolar. Esta escola inclusiva é baseada no princípio proposto pela Declaração de Salamanca (1997, p. 7) de que “todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter”.

Segundo (Brito, 1994, p. 9) é missão da escola de acordo com a política definida a nível nacional, regional e local, “desenvolver global e equilibradamente o aluno, nos aspectos intelectual, sócio-educativo, psicomotor e cultural, considerando o respectivo estágio etário e condições sócio-culturais, com vista à sua correcta integração na comunidade”, o que remete para um processo pedagógico centrado na diversidade dos alunos, que permita reduzir a distância entre a actividade escolar e a vida real e que faça apelo a saberes que estão para além das disciplinas, sendo portanto necessárias práticas pluridisciplinares, tarefas globais que dêem aos alunos instrumentos úteis para a vida.

Para o autor, a escola é uma organização específica, não só pela missão social que lhe é confiada mas também pela gestão dos seus recursos das quais dependerá a sua eficácia, e envolve “três vertentes fundamentais de gestão”:

- a gestão pedagógica-didáctica que visa apoiar e potenciar os actos pedagógicos, accionar os órgãos de gestão pedagógica de apoio, conceber e implementar o projecto educativo;

- a gestão funcional dos espaços que implica preservar e qualificar os espaços para todos quantos nela vivem e convivem;

- a gestão administrativo-financeira que compreende a gestão dos recursos financeiros (orçamento, recursos humanos e materiais e angariação de recursos financeiros), humanos (coordenados na procura de metas comuns) e materiais (hierarquizados pelo âmbito da sua aplicação) dos quais na sua articulação, irá depender o bom funcionamento da organização.

A organização escolar assim pensada permitirá uma autonomia na qual cada escola se afirma como organização específica com elementos e recursos diferentes, uma participação que responde ao momento em que a escola assumir e entender que a atitude de cooperação e colaboração com a comunidade tem de ser feita continuamente, uma responsabilidade porque lança novos reptos aos professores, desde a sua formação, às formações específicas indo de encontro às necessidades dos alunos e, como a educação diz respeito a todos, implica responsabilizar a comunidade pela integração dos seus jovens.

A qualidade que se exige hoje para a escola implica a participação da comunidade educativa num clima de confiança e cooperação. A compreensão mútua, a entreaajuda, a capacidade de negociação entre todos, são aspectos importantes para que crie um espírito novo, onde se aprenda “a viver em comum, a fim de participar e cooperar com os outros”, desenvolvendo o conhecimento acerca de tudo e de todos (Delors, 1996, p. 77).

Este modelo de organização adequa-se aos princípios consignados na Constituição da República Portuguesa (1976) e na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) que abre (Formosinho, 1989, pp. 70-80) uma nova visão da «escola comunidade educativa» e permite aos diferentes parceiros ter uma voz activa nos serviços que presta; transformando-se numa comunidade constituída por “professores, alunos, funcionários, representantes da comunidades profissionais e de outras comunidades locais – educativas, recreativas, autarquias”, onde cabem todos os interessados directos ou indirectos ou indirectos na educação a ser desenvolvida pela e na escola.

A escola enquanto instituição educativa formal tem diversas funções (Formosinho, 1989): cultural (transmissão do património cultural de conhecimentos); personalizadora (contribuir para o equilíbrio da personalidade e da realização pessoal, ou seja, desenvolver nos alunos os domínios psicomotor, intelectual, afectivo, social, espiritual e moral); produtiva

(fornecer o pessoal qualificado necessário); selectiva (evidenciar sucesso para os níveis seguintes de escolaridade ou preparação para a vida activa); igualizadora (corrigir desigualdade sociais, pela igualdade de oportunidades educacionais e medidas de educação compensatória) e socializadora, destacando-se esta última, na medida em que pretende a integração dos indivíduos na sociedade, através da transmissão de normas, valores, hábitos e linguagens comuns. Daí que não seja coerente, manter a escola isolada do meio social em que está inserida e para a qual prepara os seus jovens porque a organização da educação encaminha-se em função das necessidades da comunidade.

A fim de que seja possível, fundamentar a participação na direcção da comunidade educativa, Formosinho (1989, pp. 59-61) refere que esse relacionamento pode ser conforme:

- a pertença dos membros (elementos dentro da organização), os utilizadores (elementos directamente servidos pelos serviços);
- o público (elementos indirectamente servidos);
- a influência dos clientes (elementos que podem influenciar os serviços a oferecer, ou escolher outros serviços oferecidos);
- os beneficiários (elementos que só podem escolher ou consumir os bens oferecidos).

A participação pode ser vista como a intervenção de indivíduos ou grupos de pessoas na discussão ou tomada de decisões sobre assuntos que lhes digam respeito, tendo em conta a consecução de objectivos comuns, levando Lima (1998, p. 97) a afirmar que “a participação é o instrumento chave e simultaneamente um dos valores centrais da realização do princípio democrático”. Analisa Lima (1998, pp. 183-189) o conceito de participação sob o ponto de vista organizacional, contemplando várias dimensões da participação a partir de quatro critérios: “democraticidade”, “regulamentação”, “envolvimento” e “orientação”.

A “democraticidade” representa uma maneira de “limitar certos tipos de poder e de superar certas formas de governo, garantindo a expressão de diferentes interesses e projectos com expressão na organização e a sua ocorrência democrática em termos de influência no processo de decisões” (idem, p. 183). A “regulamentação” é expressa na legitimação do acesso à participação na decisão e tem como suporte normas ou regras, impostas ou que emergem de práticas que se estabelecem podendo ser formal ou informal. O “envolvimento” refere-se à forma como o actor se posiciona em relação à organização, à sua estratégia e quais os níveis de empenhamento na acção assumindo a participação activa, reservada ou passiva. Por último, a “orientação” é traduzida na maneira como os actores se situam face aos objectivos fixados pela organização, procurando realizá-los ou não, traduzidos na participação

convergente ou divergente (Lima, 1998, p. 189). É através de um processo de conjugação das diferentes formas e tipos de participação que é possível qualificar a participação praticada pelos diversos actores na organização (idem: 183).

A escola comunidade educativa representa uma filosofia de educação baseada na participação e na relação entre todos os interessados no processo educativo, mobilizando-os em torno de um projecto educativo comum.

Por sua vez, a Lei de Bases do Sistema Educativo, no artigo 45º, refere que “a administração deve ser tarefa de todos” e no artigo 43º liga a administração e gestão do sistema educativo aos princípios de democraticidade e participação dos vários implicados no acto educativo. Portanto, são estes princípios que irão permitir um novo modelo organizacional para a escola, onde o Projecto Educativo se fará notar pela sua importância.

Em 1989 é publicado o Ordenamento Jurídico da Autonomia das Escolas do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, que veio aprofundar o sentido dado pela LBSE à concepção de escola enquanto organização, regulamentando a autonomia pedagógica, administrativa e financeira dos estabelecimentos de ensino, sendo também este o instrumento legal que consagra o Projecto Educativo de Escola. Pode ler-se no seu preâmbulo que a:

“autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio constituído e executado de forma participada, dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação às características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere”.

Este decreto é revogado em 4 de Maio de 1998, com a publicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básicos e Secundário, através do Decreto-Lei nº 115/A, que determina como os órgãos de administração e gestão: a Assembleia de Escola, o Conselho Executivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. A Assembleia de Escola é o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras das actividades da escola e pela participação e representação da comunidade educativa. O Conselho Executivo é o órgão responsável pela gestão da escola nas áreas de ensino, culturais, administrativas e financeiras.

No artigo 3º, consagra a autonomia, como sendo “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo”. Este (artigo 3º, ponto 2, alínea a) é “o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão (...) no qual se explicitam os

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Instituto de Ciências da Educação

princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõem cumprir a sua função educativa”.

Para Formosinho, tal como assinala no prefácio de Costa (1996, p. 5),

“o projecto educativo é o instrumento organizacional da vontade colectiva da escola-comunidade educativa, é um documento que dá um sentido útil à participação, é a corporização operativa da autonomia da escola comunidade”. Assim, projecto educativo, comunidade educativa, direcção, participação, autonomia, são conceitos que se relacionam intimamente e são a arquitectura conceptual de uma nova concepção de escola.”

Costa (1996, p. 10) entende o projecto educativo de escola como

“um documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientadora na coerência e unidade da acção educativa.”

As funções do projecto educativo de escola para Carvalho e Diogo (1994, pp. 51-52) serão as seguintes:

- “i) funcionar como ponto de referência para a gestão e a tomada de decisões dos órgãos da escola e dos agentes educativos (já que é um documento de planificação global);
- ii) garantir a unidade de acção da escola nas suas variadas dimensões, dando-lhes um sentido global;
- iii) ser o ponto de partida da contextualização curricular (no sentido da adequação do ensino às características, interesses e motivações dos alunos);
- iv) servir de base à harmonização das actuações dos professores dos mesmos alunos;
- v) promover a congruência dos aspectos organizacionais e administrativos com o papel educativo da escola.”

O projecto educativo de escola é, portanto, um instrumento que sustenta a mudança e preserva a autonomia, define a identidade de uma escola e confere coerência à acção dos diferentes intervenientes. Tem de estabelecer objectivos coerentes com os objectivos nacionais, as acções nele previstas têm de ser pertinentes. Os dispositivos e recursos utilizados terão de ser eficazes e os novos procedimentos adoptados terão de ser eficientes. O projecto de escola desenvolve-se com o propósito de introduzir mudanças capazes de modificar a situação presente de acordo com uma certa ideia da situação futura desejada, ou seja, é necessário diagnosticar, programar a acção e avaliar.

Subjaz normalmente à elaboração de um projecto educativo de escola uma situação de mal-estar identificado, ou seja, uma área problemática que se quer melhorar e que pode ser: preocupações da própria escola; maior adaptação local; formas de utilização da autonomia;

descentralização de serviços e tarefas; melhoria de processos de comunicação. O diagnóstico da situação permite equacionar a área problemática e inventariar as soluções possíveis tendo em conta o conceito de educação defendido e partilhado. Neste contexto específico Carvalho e Diogo (1994, pp.105-106) propõem que durante o processo da sua elaboração se proceda à caracterização do contexto da acção educativa, de forma a poder identificar os problemas educativos e tomar opções estratégicas bem fundamentadas.

É a partir do projecto educativo que se orienta a acção educativa, esclarece-se o “porquê” e o “para quê” das actividades escolares, diagnosticam-se os problemas reais e os seus contextos e exige-se a participação dos elementos da comunidade educativa, prevendo-se e identificando-se os recursos necessários e descobrindo e desenvolvendo os factores capazes de empenharem os actores na consecução dos objectivos propostos.

O projecto educativo enquanto expressão da identidade e autonomia da escola, revela-se um importante documento orientador, destinado a assegurar a coerência e a unidade da acção educativa; constitui resposta aos problemas da comunidade e, torna, assim, a escola num agente de transformação do meio, onde prevalecerá a pedagogia da aprendizagem, baseado no respeito pela diversidade.

Compete à gestão escolar propor mudanças na sua estrutura organizacional, definindo o seu funcionamento; a distribuição de serviço; a decisão de utilização e zelo dos espaços; o planear e assegurar a acção social; o estabelecer protocolos e acordos de cooperação com outras instituições do meio; a elaboração do projecto de orçamento da escola; a elaboração do projecto educativo, regulamento interno e plano anual de actividades, considerando as sugestões do Conselho Pedagógico, e apresentá-las à Assembleia de Escola para análise e aprovação (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio).

O líder da organização escolar tem a função de coordenar e trabalhar junto da equipa de gestão, para que possa alcançar os objectivos da escola, não a desvinculando da sua interacção com a comunidade e a sociedade. Deve ser capaz de propor e realizar as mudanças pertinentes ao cumprimento da função social da escola, articular e resolver os problemas de ordem administrativa e pedagógica, lidar com os relacionamentos, comandar a escola a partir das normas estabelecidas pelo sistema educativo. Cabe a ele exercer a capacidade de liderança, no sentido de promover um ensino de qualidade na sua escola, pois, o tipo de ensino ministrado vai influenciar fortemente o público e afectar directamente as famílias.

No entender de Bilhim (2001) um líder pode não nascer com as qualidades necessárias para a liderança, mas pode exercitar e aperfeiçoar essas qualidades, no momento em que se

empenhe. Sabe que tem seguidores porque não pode fazer tudo sozinho, tratando os subordinados e clientes como parceiros, inspirando confiança, lealdade e justiça. Desenvolve actividades quando surgem situações que exigem adaptações e mudanças, não é infalível, tem mais acertos que erros, mas utiliza-os como aprendizagens, visando alcançar as metas traçadas em que acredita, porque conhece toda a área onde interage, sabe procurar parceiros e solicitar serviços quando necessário. Os líderes que conseguem envolver toda a comunidade educativa na vida escolar levam-nas a possuir um elevado grau de realização educativa, de participação comunitária e cívica, de desenvolvimento pessoal, de dinâmica cultural e de intervenção no meio onde se inserem, buscando as adaptações curriculares necessárias para proporcionar o acesso e a permanência do aluno com necessidades especiais fomentando o seu sucesso escolar e transformando a escola numa escola inclusiva.

Na Declaração de Lisboa (2007), os alunos portadores de NEE reivindicaram o direito a ser respeitados e de não ser discriminados. “Não queremos caridade; queremos ser respeitados como futuros adultos que têm de viver e trabalhar num ambiente normal”, afirmaram. Disseram ainda desejar as mesmas oportunidades que os outros, mas com o apoio necessário para responder às suas necessidades. “As necessidades específicas de cada um não podem ser ignoradas.” Tomar as suas decisões e fazer as suas escolhas, a sua voz tem de ser ouvida. Viver autonomamente. “Queremos constituir família e ter uma casa adaptada às nossas necessidades. Muitos de nós querem ter a possibilidade de frequentar a Universidade. Queremos também poder trabalhar e não ser separados das outras pessoas que não têm incapacidades.” Que toda a sociedade se consciencialize, compreenda e respeite os seus direitos.

No sentido de reforçar a participação das comunidades e das famílias promovendo a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais, bem como a constituição de lideranças fortes, o presente governo, pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril de 2008, altera o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Para garantir a participação de todos, institui-se um órgão de direcção estratégica designado por Conselho Geral (artigo 11º) que vem substituir a Assembleia de Escola, onde obrigatoriamente têm representação o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação (também alunos caso de adultos e estudantes do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local (instituições, organizações e actividades económicas, sociais, culturais e científicas) mas nenhum dos grupos representados pode ter maioria dos lugares. Cabe a este

conselho a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projecto educativo e plano de actividades) e o acompanhamento e a fiscalização da sua concretização (relatório anual de actividades). Terão ainda a competência para eleger e destituir o director que terá de lhe prestar contas pelos recursos utilizados no serviço público, das quais dependerá o contrato da autonomia (definido pela Portaria nº 1260/2007, de 26 de Setembro).

O reforço da liderança das escolas pressupõe que em cada estabelecimento de ensino exista um primeiro responsável, dotado de autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa. O director (artigo 18º) é “o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas na área pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial”.

Por deter a liderança da escola, o director assume a presidência do Conselho Pedagógico, designa os responsáveis pelos departamentos curriculares, as principais estruturas de coordenação e de supervisão pedagógica, e tornar a escola um espaço para todos, como lugar de construção da autonomia e socialização do saber pela educação inclusiva. A construção do saber passa pela diferenciação pedagógica e é uma realidade o trabalhar de forma diferente sobre as aprendizagens dos alunos para que atinjam um nível básico de sucesso no âmbito do currículo normal.

Na Declaração de Lisboa (2007), os jovens portadores de NEE assinalam ainda, como desafios, bem patentes nas suas próprias palavras:

“- as necessidades na acessibilidade são diferentes para pessoas diferentes. Há diferentes barreiras de acessibilidade, na educação e na sociedade, para pessoas com diferentes necessidades especiais, por exemplo: durante as aulas e exames alguns de nós necessitam de mais tempo; por vezes necessitamos de apoio pessoal de assistentes nas aulas; necessitamos de materiais didácticos adaptados ao mesmo tempo que os nossos colegas.
- por vezes a liberdade de escolha de áreas de estudo é-nos vedada por razões de acessibilidade dos edifícios, tecnologia insuficiente e materiais adaptados (equipamento, livros).
- necessitamos de conteúdos e de competências que tenham significado para nós e para a nossa vida futura.
- necessitamos de aconselhamento, ao longo do nosso percurso escolar, no que respeita ao que será possível fazermos no futuro de acordo com as nossas necessidades individuais.
- continua a haver algum desconhecimento sobre a deficiência. Os professores, os outros alunos e alguns pais por vezes têm uma atitude negativa para connosco. As pessoas sem deficiência deveriam saber que podem perguntar a uma pessoa com deficiência se precisa de ajuda ou não.”

Segundo Wang (1997, pp. 53-55) muitas vezes “as estratégias convencionais utilizadas para apoiar a diversidade das crianças contribuem para agravar os seus problemas de aprendizagem” e não atingir com sucesso o currículo normal. Para a mesma autora podem

existir factores que contribuam para o não sucesso educativo do currículo normal e cita como exemplos:

- os novos conhecimentos sobre as diferenças na aprendizagem e a eficácia no ensino não ser aplicada ou sendo modificada;
- a categorização e utilização da tomada de decisão relativas às crianças carentes de apoio;
- o teor deficitário dos programas individuais;
- os alunos que revelam poucos progressos nas primeiras fases de escolaridade nas disciplinas básicas, tais como a leitura, têm tendência a revelar dificuldades de aprendizagem progressiva ao longo dos anos seguintes.

Com efeito, existem ofertas de formação equivalentes em termos académicos criadas em atenção a situações de risco de abandono escolar precoce, ou dificuldades de integração no ensino regular que oferecem vias alternativas ao cumprimento da escolaridade obrigatória e ainda a educação especial.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência de carácter permanente, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais podem ver restringida a sua participação plena efectiva na escola e na sociedade, dada a existência de barreiras que a dificultam, o mesmo acontecendo com os alunos que apresentam transtornos globais de desenvolvimento com um repertório de interesses e actividades restritos, estereotipado e repetitivo (alunos com síndromes de espectro autista) que limitam as interacções sociais recíprocas e a comunicação. Para os alunos que apresentam alteração funcionais específicas como a dislexia, a disortografia, a discalculia, o transtorno de atenção e a hiperactividade entre outros, a educação especial actua de forma articulada com o ensino comum, orientado para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (www.dgidc-min-edu.pt, Perguntas Frequentes & Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro).

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, (considerando a intervenção precoce dos 0 aos 6 anos, os serviços de saúde e assistência social). Realiza um atendimento educacional especializado, identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e acessibilidades que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas, com actividades diferenciadas daquelas que se realizam na sala de aula comum, ou seja, não substituíveis à escolarização mas como complemento e/ou suplemento à formação do aluno, visando a

autonomia e independência na escola e fora dela. Disponibiliza serviços e recursos próprios desse atendimento, através de programas de enriquecimento curricular, do ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, de ajudas técnicas e tecnologia, entre outros, articulados com a proposta pedagógica do ensino comum. É igualmente sua função orientar os alunos e professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro).

Com efeito, os jovens com NEE encontram melhorias na educação e referiram:

- “- o apoio satisfatório à nossa educação, mas é necessário que se verifiquem mais progressos.
- 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.
- as questões relativas à deficiência estão a ganhar maior visibilidade na sociedade.
- a tecnologia informática está a evoluir e passaram a estar disponíveis livros digitais bem estruturados” (Declaração de Lisboa, 2007).

Para os alunos que não se enquadrem na modalidade de ensino da educação especial mas com insucesso repetido e abandono escolar precoce compete às escolas, no exercício da sua autonomia e no enquadramento do respectivo projecto educativo, conceber, propor e gerir respostas específicas orientadas para a oferta da diversificação curricular com:

- a implementação de planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento (Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de Novembro) que (i) integram um conjunto de actividades concebidas no âmbito curricular ou de enriquecimento curricular; (ii) tornam obrigatória a frequência das actividades; (iii) as actividades são desenvolvidas pela escola ou sob a sua orientação e (iv) o respectivo planeamento, realização e avaliação, são levados a cabo, quando necessário, em articulação com outros técnicos de educação;

- percursos curriculares alternativos (Despacho Normativo nº 1/2006, de 6 de Janeiro) destinam-se a alunos até aos 15 anos que se encontrem em situações específicas tais como: (i) insucesso escolar repetido; (ii) problemas de integração na comunidade escolar; (iii) risco de marginalização, de exclusão social ou de abandono escolar; (iv) dificuldades condicionantes da aprendizagem, ou seja, forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa auto-estima, falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro assim como descoincidência entre a cultura escolar e a sua cultura de origem;

- cursos de educação e formação (Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho) destinam-se a jovens com idade igual ou superior a 15 anos que não tenham concluído a escolaridade obrigatória ou àqueles que, apesar de a terem concluído, pretendam adquirir uma qualificação profissional para ingressar no mundo do trabalho.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Instituto de Ciências da Educação

As escolas que utilizem os pressupostos acima mencionados são escolas autónomas e de qualidade, preocupadas com a igualdade de oportunidades e a qualidade dos serviços da educação, pressupondo margens de autonomia, assente na democraticidade e na participação da comunidade educativa, capazes de satisfazer as novas exigências e de adequar os recursos disponíveis e mobilizáveis às necessidades reais da comunidade que serve.

No entender de Costa (2003, p. 18) “para responder à diversidade não é possível estabelecer normas rígidas e inflexíveis, comandadas por entidades estranhas e exteriores à escola”, porque “sem autonomia, a escola não pode desenvolver uma perspectiva diferenciada e inclusiva”. À escola compete oferecer uma educação que respeite a diversidade dos alunos, independentemente das suas capacidades, da sua etnia e da sua cultura, o que exige respostas educativas organizadas e flexíveis que possibilitem a construção de uma escola inclusiva.

Melhor dizendo, compete às propostas pedagógicas, reformular ou adaptar os currículos para construir um currículo inclusivo, partindo-se do pressuposto de que a inclusão só se efectivará com sucesso e qualidade se algumas medidas administrativas e pedagógicas forem tomadas pela equipe de gestão escolar. A proposta pedagógica da escola inclusiva deve estar voltada para a comunidade, proporcionando a colaboração e a cooperação, incentivando a parceria com os pais e o estabelecimento de mecanismos de avaliação da sua eficácia.

4.2. A Acessibilidade Arquitectónica nas Escolas

As barreiras arquitectónicas não são mais que as várias razões que condicionam a mobilidade do cidadão deficiente, com problemas de locomoção. Actualmente, as barreiras arquitectónicas limitam a liberdade de movimentos e constituem um grande problema para os alunos deficientes que frequentam o ensino básico.

Várias crianças com dificuldades de mobilidade não têm obrigatoriamente necessidades educativas especiais, mas poderão ter algumas dificuldades na sua integração no grupo escolar e necessitarem de acessos facilitados a um envolvimento o menos restritivo possível, o que é conseguido através da eliminação das barreiras físicas.

Quando um aluno com deficiência é recebido no ambiente de aprendizagem, com barreiras físicas que impedem o simples acesso à sala de aula com autonomia, está instaurado

um poderoso factor de exclusão social e não haverá inclusão de facto, baseada unicamente na dedicação e boa vontade dos professores e funcionários, ainda que se desdobrem para que tal aconteça. É preciso infra-estruturas nos ambientes de ensino que sejam coerentes com os princípios de inclusão e espelhem o respeito por estes alunos, através do cuidado com as instalações e equipamentos, tornando-os aptos a recebê-los, sem restrições, num ambiente atento às diferenças.

Ao analisarmos a escola inclusiva debruçamo-nos prioritariamente sobre as acessibilidades: à entrada na escola (para não falarmos no percurso até à escola); ao edifício escola; à sala de aula, ao seu mobiliário e ao material didáctico.

A escola deve estar preparada para dar uma resposta eficaz à problemática do aluno com a mobilidade condicionada. Temos vindo a assistir, de uma forma gradual, à eliminação de barreiras físicas e espaciais nas nossas escolas, de modo a viabilizar o acesso dos alunos com deficiência motora e, em especial, os que se movimentam em cadeiras de rodas.

Constitui um imperativo da política nacional a criação de medidas conducentes à eliminação ou atenuação dos factores obstaculizantes da integração escolar, através do desenvolvimento de condições de acessibilidades propiciadoras do bem-estar dos alunos, garantindo meios para que adquiram a sua autonomia e possam mais tarde gerir a sua vida, independentemente, na sociedade.

Assim sendo, já a Constituição da República Portuguesa no seu artigo 71.º, reconhece aos cidadãos portadores de deficiência física ou mental os mesmos direitos que aos outros cidadãos e dispõe ainda que o Estado se obriga a realizar uma política nacional de prevenção e tratamento, reabilitação e integração dos deficientes.

A Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência – Lei n.º 9/89, de 2 de Maio, considera pessoa com deficiência, (artigo 2.º) “aquela que, por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de estrutura ou função psicológica, intelectual, fisiológica ou anatómica susceptível de provocar restrições de capacidade, pode ser considerada em situações de desvantagem para o exercício de actividades normais, tendo em conta a idade, o sexo e os factores sócio-culturais dominantes”. Acrescenta ainda que a acessibilidade visa (artigo 13.º) “eliminar as barreiras físicas que dificultam a autonomia e a participação plena na vida social”. Aponta para as medidas sectoriais a implementar, cujo objectivo é “facilitar às pessoas com deficiência o acesso à utilização do meio edificado, incluindo espaços exteriores” (artigo 24.º, ponto 1) e que devem ser efectuadas preferentemente no âmbito dos serviços regulares existentes. Compete ao

Estado a “coordenação e articulação de todas as políticas, medidas e acções sectoriais, a nível nacional, regional e local, de modo a assegurar à pessoa com deficiência um atendimento contínuo, nomeadamente na transição entre as fases do processo de reabilitação e de integração” (artigo 16.º, ponto 4).

No seu seguimento, o Decreto-Lei n.º 123/97, de 22 de Maio, tornou obrigatória a adopção de normas técnicas básicas de eliminação de barreiras arquitectónicas em edifícios públicos, equipamentos colectivos e via pública, de modo a melhorar a acessibilidade das pessoas com mobilidade condicionada permanente ou temporária, para que, na possibilidade da utilização por todos dos bens e serviços comunitários, se materialize o princípio da igualdade, consagrado na Constituição da República Portuguesa.

As normas técnicas aprovadas aplicavam-se (artigo 2.º, ponto 1) “a todos os projectos de instalações e respectivos espaços circundantes da administração pública central, regional, e local, bem como dos institutos públicos que revistam a natureza de serviços personalizados ou de fundos públicos”, aplicando-se igualmente aos projectos de edifícios, estabelecimentos e equipamentos “de educação pré-escolar e de ensino básico, secundário e superior, centros de formação, residenciais e cantinas”.

Este diploma, conforme consta no seu articulado, aplicou-se de imediato (artigo 4.º, ponto 2) “aos projectos de remodelação e ampliação de instalações, edifícios, (...) que vierem a ser submetidos a aprovação e ou licenciamento após entrada em vigor do presente diploma”. Aplica-se ainda, a instalações e edifícios já construídos e em construção que não garantam a acessibilidade das pessoas com mobilidade condicionada, que “terão de ser adaptados no prazo de sete anos, para assegurar o cumprimento das normas técnicas aprovadas pelo presente diploma” (artigo 4.º, ponto 1). A fiscalização do cumprimento das normas técnicas aprovadas compete às entidades licenciadoras, bem como as coimas e sanções previstas.

Decorridos oito anos sobre a sua promulgação, foi aprovado um novo diploma que define o “regime da acessibilidade aos edifícios e estabelecimentos que recebem público”, “espaços circundantes” e “edifícios habitacionais”, o Decreto-Lei nº 163/2006, de 8 de Agosto, que entrou em vigor a 9 de Fevereiro, de 2007 e visa a “construção de um sistema global, coerente e ordenado em matéria de acessibilidades, susceptível de proporcionar às pessoas com mobilidade condicionada condições iguais às das restantes pessoas”. As razões que justificam a revogação do Decreto-Lei nº 123/97, de 22 de Maio, prendem-se com a “constatação da insuficiência das soluções propostas”, em larga medida pelas “coimas de baixo valor”. Aplica-se às “instalações e respectivos espaços circundantes de toda a

administração pública”, da “via pública” e, ainda aos “edifícios habitacionais” (artigo 1º). Estipula, no artigo 9º, que os edifícios públicos e espaços circundantes cujo início da construção seja anterior a 22 de Agosto, de 1997, terão de ser adaptados dentro de um prazo de 10 anos, e os de construção posterior adaptados dentro do prazo de cinco anos contados a partir da data de início da vigência deste diploma e ainda, os que se encontrem em conformidade com o disposto no diploma 123/97, de 22 de Agosto, estão isentos do cumprimento das normas técnicas presente neste diploma, constituindo excepções aquelas cujas obras necessárias à sua execução sejam difíceis, requeiram aplicação financeira desproporcional ou ainda afectem o património cultural ou histórico. A fiscalização destas normas é da competência da Direcção-Geral dos Edifícios e Monumentos Nacionais e da Inspecção-Geral da Administração do Território no que se refere às entidades da administração públicas e aos particulares cabe às Câmaras Municipais, (artigo 12º). As coimas reverterão, respectivamente, 50% a favor da entidade pública responsável pela execução das políticas de prevenção, habilitação e reabilitação das pessoas com deficiência, para fins de investigação científica e 50% para a entidade competente que instaure o processo (artigo 18º). Estas normas técnicas serão ainda aplicadas de forma gradual, ao longo de oito anos, nas áreas privativas dos fogos destinados à habitação.

Este diploma é sensivelmente igual ao Decreto-Lei nº 123/97 de 22 de Maio, é certo que está mais bem regulamentado do que o diploma anterior no que diz respeito nomeadamente ao direito à informação, publicidade, responsabilidade civil (das Entidades Públicas ou Privadas que actuem em violação deste diploma) e o facto de a fiscalização competir a três entidades: Direcção-Geral dos Edifícios e Monumentos Nacionais; Inspecção-Geral da Administração do Território e obviamente as Câmaras Municipais.

Convém, no entanto, referir que o Decreto-Lei nº 163/2006, de 8 de Agosto, está mais bem fundamentado devido ao Decreto-Lei nº 555/1999 de 16 de Dezembro que veio rever o regime jurídico de licenciamento municipal de loteamentos urbanos e obras particulares, definindo a edificação (artigo 2º) como a “actividade ou o resultado da construção, reconstrução, ampliação, alteração ou conservação de um imóvel destinado a utilização humana, bem como de qualquer outra construção que se incorpore no solo com carácter de permanência” que deve ser executada na “perspectiva formal e funcional” (artigo 20º), ou seja que atenda às normas técnicas de acessibilidades arquitectónicas.

Neste contexto, importa-nos conhecer as normas técnicas de acessibilidades propostas ao meio edificado que, segundo o Decreto-Lei 123/97, de 22 de Maio, tinham um prazo de sete anos para se tornar uma realidade e foram revogadas pelo Decreto-Lei nº 163/2006, de 8 de Agosto.

4.2.1 Normas Técnicas de Acessibilidades

Para que o sistema de ensino se torne verdadeiramente acessível e inclusivo é necessária uma mudança que englobe todos os agentes educativos e comunitários ao nível nacional, regional e local de modo a cumprir o preconizado no Decreto-Lei nº 123/97, de 22 de Maio e revogado pelo Decreto-Lei nº 163/06, de 8 de Agosto.

Importa, então, saber quais as normas técnicas de acessibilidades definidas nos dois diplomas.

4.2.1.1 O Decreto-Lei nº 123/97, de 22 de Maio

O Decreto-Lei nº 123/97, de 22 de Maio, sobre o qual versa o nosso estudo refere no Anexo I refere “as normas técnicas para melhoria da acessibilidade dos cidadãos com mobilidade condicionada aos edifícios, estabelecimentos que recebem público”, entre os quais se encontram os edifícios escolares que deverão cumprir determinadas normas para que se tornem acessíveis à integração escolar, dos alunos que utilizam cadeiras de rodas.

O Capítulo I, do Anexo I, que faz parte integrante desse mesmo decreto-lei estabelece as normas requeridas para os espaços circundantes aos edifícios. Explicitaremos então as normas necessárias para a circulação do aluno que utiliza a cadeira de rodas como forma de mobilidade, no espaço circundante da escola.

Os Passeios e Vias de Acesso

Os passeios e vias de acesso circundante aos edifícios devem ter uma inclinação máxima, no sentido longitudinal de 6% e, no sentido transversal, de 2%.

A altura dos lancis nas imediações das passagens de peões é de 0,12 m, por forma, a facilitar o rebaixamento até 0,02 m.

A largura mínima dos passeios e vias de acesso é de 2,25 m. O pavimento deve ser compacto e a sua superfície revestida de material cuja textura proporcione uma boa aderência, (ponto 1 a 1.4).

O acesso ao espaço circundante do edifício escola pode prever a utilização de desnivelados, por forma, a vencer o desnível de passagem ou acesso e sempre sob espaços cobertos e nivelados por rampas, dispositivos mecânicos e escadas.

Desnivelamento por Rampas

A inclinação máxima das rampas deve ser de 6% e, a extensão máxima, de um só lanço, deve ser de 6 m. A cada lanço seguir-se-á uma plataforma de nível para descanso com a mesma largura da rampa e o comprimento de 1,50 m.

A largura mínima das rampas deve ser de 1,50 m, devendo ambos os lados ser ladeados por cortinas com duplo corrimão, um a 0,90 m e outro a 0,75 m, respectivamente, da superfície da rampa. Os corrimãos devem prolongar-se em 1 m para além da rampa, sendo as extremidades arredondadas. Pode ser dispensada a exigência de corrimãos quando o desnível a vencer pelas rampas seja inferior a 0,40 m.

Os pavimentos das rampas devem, pelo seu lado de fora, ser igualmente ladeados por uma protecção com 0,05 m a 0,10 m de altura, ao longo de toda a extensão, a qual rematará com a superfície do piso através de concordância côncava.

A textura dos revestimentos das superfícies dos pisos das rampas deve ser de material que proporcione uma boa aderência e com diferenciação de textura e cor amarela no início e no fim das rampas (ponto 2.2 a 2.2.1.4).

Dispositivos Mecânicos

No caso de ser absolutamente impossível a construção de rampas, devem prever-se dispositivos mecânicos (elevadores, plataformas elevatórias ou outro equipamento adequado) para vencer o desnível. Os botões de comando devem ter alguma diferenciação táctil, seja em relevo, Braille ou outra, com dispositivo luminosos e colocados a uma altura entre 0,90 m e 1,30 m (ponto, 2.2.2.).

Escadas

Quando nas passagens desniveladas houver também recurso a escadas, estas devem ter a largura mínima de 1,50 m, estar equipadas com guardas dos lados exteriores e corrimãos de

ambos os lados a 0,85 m ou 0,90 m de altura e, para permitir uma boa apreensão das mãos, aqueles devem ter também 0,04 m ou 0,05 m de espessura e diâmetro.

No início das escadas, o material a usar no revestimento do pavimento deve ser de textura diferente da do pavimento que as antecede e de cor amarela. Este contraste cromático deve efectuar-se no focinho dos degraus.

Os degraus devem ter focinho boleado. A altura máxima do espelho é de 0,16 m. O piso dos degraus deverá proporcionar uma boa aderência (I Capítulo, ponto, 2.2.3.).

O Capítulo II propõe para acesso ao edifício a utilização de escadas conjugadas com rampas de modo a vencer o desnível (pontos 1 e 2).

A mobilidade nos edifícios é especificada no Capítulo III, do Anexo I, do Decreto-Lei nº 123/97, de 22 de Maio que inclui: a entrada nos edifícios; os corredores e portas interiores; os balcões ou guichets; os telefones; as instalações sanitárias de utilização geral; os balneários; os vestiários e os ascensores quando os edifícios comportem mais que piso. Importa saber o que se preconiza como normas técnicas, para possibilitar a autonomia dos alunos que utilizam cadeira de rodas para circular no seu interior.

As Entradas dos Edifícios

A largura útil mínima dos vãos das portas de entrada nos edifícios abertos ao público é de 0,90 m, devendo evitar-se a utilização de maçanetas e de portas giratórias, salvo se houver portas com folha de abrir contíguas.

A altura máxima das soleiras das portas de entrada é de 0,02 m, devendo ser sutadas em toda a largura do vão que abre, no caso de impossibilidade de respeitar aquela dimensão.

Os átrios das entradas dos edifícios, desde a soleira da porta de entrada até à porta dos ascensores e dos vãos de porta de acesso às instalações com as quais comunicam, devem estar livres de degraus ou desníveis acentuados.

Os botões de campainha ou de trinco devem situar-se entre 0,90 m e 1,30 m de altura e devem ter alguma diferenciação tátil, seja em relevo, Braille ou outra, e com dispositivo luminoso.

As fechaduras e os manípulos das portas devem situar-se a uma altura entre 0,90 m e 1,10 m do solo (ponto 1).

Ascensores

A dimensão mínima do patamar localizado diante da porta do ascensor é de 1,50 m x 1,50 m, devendo as áreas situadas em frente das respectivas portas ser de nível sem degraus ou obstáculos que possam impedir o acesso, manobras e entrada de uma pessoa em cadeiras de rodas.

O mínimo da largura útil dos vãos das portas de entrada dos ascensores é de 0,80 m.

As dimensões mínimas, em planta, do interior das cabinas dos ascensores são de 1,10 m (largura) x 1,40 m (profundidade).

A altura dos botões de comando localizados no interior das cabinas dos ascensores oscilará entre 0,90 m e 1,30 m do chão. Os mesmos devem ter ainda alguma referência táctil, seja em relevo, braille ou outra, e com dispositivo luminoso.

Os botões de chamada dos ascensores devem ser colocados a 1,20 m do pavimento do patim e sempre do lado direito da porta, com referência táctil, seja em relevo, Braille ou outra, e ainda com dispositivo luminosos.

Devem ser colocadas barras no interior das cabinas a uma altura de 0,90 m da superfície do pavimento e a uma distância da parede de 0,60 m.

O limite de precisão de paragem dos ascensores não deve ser superior a 0,02 m.

Devem ser instalados detectores volumétricos para imobilizar portas e ou andamentos das cabinas (ponto 2).

Corredores e Portas Interiores

As portas interiores deverão ter uma largura livre de passagem de 0,80 m e os vestíbulos e corredores uma dimensão mínima que possibilite para os primeiros a inscrição de uma circunferência com 1,50 m de diâmetro e para os segundos 1,20 m de largura mínima (ponto, 3.).

Balcões ou Guichets

A altura máxima dos balcões e guichets situa-se, pelo menos numa extensão de 2 m, entre 0,70 m e 0,80 m. O mínimo de espaço livre em frente aos balcões ou guichets de atendimento é de 0,90 m x 1 m (ponto 4).

Telefones

A altura máxima da ranhura para as moedas ou para o cartão, bem como o painel de marcação de números, dos telefones para utilização do público situa-se entre 1 m e 1,30 m.

Nas cabines telefónicas o espaço livre é, no mínimo, de 0,90 m x 1,40 m. Nos casos de cabine com campânula, esta deve estar a uma altura mínima de 2 m.

Os aparelhos telefónicos instalados nas áreas de atendimento público de cada edifício devem ter os números com alguma referência tátil, seja em relevo, em Braille ou outra (ponto 5).

As Instalações Sanitárias

As instalações sanitárias de utilização geral devem prever uma das cabinas do WC, quer para o sexo masculino, quer para o sexo feminino e as medidas mínimas de 2,20 m x 2,20 m, permitindo o acesso por ambos os lados da sanita. Nesta cabina é obrigatória a colocação de barras de apoio bilateral, rebatíveis na vertical e a 0,70 m do pavimento. A porta deve ser de correr ou de abrir para o exterior.

O pavimento das cabinas do WC deve oferecer boa aderência.

A altura de colocação de lavatórios situa-se entre 0,70 m e 0,80 m da superfície do pavimento, devendo ser apoiados sobre poleias e não sobre colunas. As torneiras são do tipo hospitalar ou de pastilha.

Todas as instalações sanitárias adaptadas deverão ser apetrechadas com equipamento de alarme adequado, ligado ao sistema de alerta (luminoso e sonoro) para o exterior ou outro (ponto 6).

O Capítulo IV do mesmo decreto-lei define as áreas de intervenção específica, como sejam os recintos ou instalações desportivas, para os quais é necessário pensar nos alunos com mobilidade condicionada principalmente os que utilizam os balneários e os vestiários das instalações desportivas.

Balneários

Nos balneários deve existir o espaço mínimo de pelo menos de 2,20 m x 2,20 m numa das cabinas de duche, com WC e lavatório, sendo colocadas barras para apoio bilateral a 0,70 m do solo. A altura máxima dos comandos da água é de 1,20 m da superfície do pavimento (ponto 2.1).

Vestiários

Nos vestiários a área livre para circulação é de 2 m x 2 m e a altura superior de alguns dos cabides fixos é de 1,30 m da superfície do pavimento (ponto 2.2).

Acabamos de explicar o que a lei definiu em termos de normas de acessibilidades arquitectónicas e nas quais nos apoiamos para o desenvolvimento do nosso estudo, mais concretamente o Decreto-Lei nº 123/97, de 22 de Maio.

4.2.1.2 O Decreto-Lei nº 163/2006, de 8 de Agosto

As alterações das normas técnicas de acessibilidades para o meio edificado propostas pelo Decreto-Lei nº 163/2006, de 8 de Agosto, que vigoram desde 9 de Fevereiro de 2007, são as que explanamos de seguida.

Zona livre

Uma zona livre é um percurso acessível pedonal, em todo o seu desenvolvimento, composta por um canal de circulação com a largura de 1,20 m, desimpedido de mobiliário urbano, árvores, placas de sinalização, bocas de incêndio, caleiras sobrelevadas, caixas de electricidade, papeleiras ou outros elementos que prejudiquem ou bloqueiem a progressão, com as passagens exteriores cobertas, com uma largura não inferior a 1,80 m.

Para acessos a diferentes equipamentos e balcões, no interior dos edifícios, a zona livre precisa comportar uma largura de 0,75 m e 1,20 m comprimento, com um dos lados totalmente desobstruído, que permita uma aproximação a objectos colocados frontalmente, entre as alturas de 0,40 m e 1,20 m ou lateralmente entre as alturas de 0,30 m e 1,40 m que prevejam zonas de manobra para permitir uma rotação da cadeira de rodas a 90°, 180° ou 360° e uma mudança de direcção de 90° e 180° (DL, 163/06, Cap. IV, ponto 4.1 a 4.4).

Rampas

As rampas, de largura não inferior a 1,20 m, admitindo-se uma largura não inferior a 0,90 m, se existirem duas rampas para o mesmo percurso ou uma rampa de projecção horizontal não superior a 5 m, devem satisfazer uma das seguintes situações:

- inclinação não superior a 6%, para vencer um desnível não superior a 0,60 m com uma projecção horizontal não superior a 10 m;

- inclinação não superior a 8%, para vencer um desnível não superior a 0,40 m, com uma projecção horizontal superior a 5 m. Se a rampa for curva, o raio de curvatura não deve ser inferior a 3 m, medido no perímetro interno da rampa, e a inclinação não ser superior a 8%.

As rampas precisam de possuir plataformas horizontais de descanso na base, no topo e nos locais de mudança de direcção, com um ângulo igual ou inferior a 90° e uma largura não inferior à da rampa e um comprimento não inferior a 1,50 m.

Os corrimãos das rampas devem prolongar-se pelo menos 0,30 m na base e no topo da rampa, contínuos ao longo dos vários lanços e patamares de descanso e paralelos ao piso da rampa ou ainda, se inclinação não for a 6%, ter pelo menos um elemento preênsil a uma altura compreendida entre 0,85 m e 0,95 m. Em inclinação superior, o corrimão será duplo com elemento preênsil à altura de 0,70 m e 0,75 m e outro à altura de 0,90 e 0,95 m, medida verticalmente entre o piso da rampa e o seu bordo superior.

O revestimento do piso das rampas desde o seu início até ao fim, possuir faixas diferenciadas de textura e cor, contrastando com o pavimento adjacente, se superior a 0,10 m e com desníveis superiores a 0,30 m, ladeadas em toda a sua extensão de rebordos laterais com altura não inferior a 0,05 m, com paredes ou muretes, sem interrupções; com extensão superior a 0,30 m, ou ainda, outras barreiras (DL, 163/06, Cap. II, ponto 2.5.).

Pisos e revestimentos

Os pisos devem possuir uma superfície estável, durável, firme e contínua, sem juntas de profundidade superior a 0,005 m, em cores nem demasiado claras ou escuras, acabamento não polido, sem grelhas, buracos ou frestas com um diâmetro superior a 0,02 m.

O revestimento de tapetes, passadeiras ou alcatifas deve ser fixo, de espessura não superior a 0,015 m e desnível para o piso adjacente não superior a 0,005 m e os pisos não encerados ou onde exista água (ex: instalações sanitárias, cozinhas, lavandarias,...) que garantam boa aderência, mesmo na presença de humidade ou água, com boa qualidade de drenagem superficial e secagem e uma inclinação de 0,5% e 2%, no sentido do escoamento das águas (DL, 163/06, Cap. IV, ponto 4.7 a 4.8).

Átrio do edifício

No exterior, a existência de uma zona de manobra para a rotação da cadeira de rodas a 360°, com portas de entrada/saída de largura não inferior a 0,87 m, se for de batente ou pivotante considerar a porta na posição aberta a 90°.

Os patamares e corredores com uma largura não inferior a 1,20 m, podendo existir troços com largura não inferior a 0,90 m, se o seu comprimento for inferior a 1,50 m e, se a largura do corredor for inferior a 1,50 m.

Existência de zonas de manobra que permitam a rotação de 360° ou a mudança de direcção a 180°, de modo a não existirem troços com extensão superior a 10 m (DL 163/06, Cap. II: ponto 2.2. e 2.3.).

Escadas

As escadas devem possuir em patamares superiores e inferiores com uma profundidade, medida no sentido do movimento, não inferior a 1,20 m, degraus constantes ao longo dos lanços e uma profundidade não inferior a 0,28 m e altura não superior a 0,18 m, a aresta do focinho boleada com um raio de curvatura compreendido entre 0,005 m e 0,010 m com faixas antiderrapantes e de sinalização visual, de largura não inferior a 0,04 m, encastradas junto ao focinho dos degraus, que não devem possuir elementos salientes, arestas vivas ou extremidades projectadas perigosas.

As escadas com desníveis superiores a 0,40 m devem possuir corrimãos de ambos os lados e o bordo superior do elemento preensível deve estar colocado entre 0,85 m e 0,90 m e no topo prolongado, além do último degrau, 0,30 m (DL 163/06, Cap. II: ponto 2.4).

Plataformas elevatórias

As dimensões das plataformas elevatórias nunca devem ser inferiores a 0,75 m por 1 m e anteparos com altura a 0,10 m excepto no local de acesso, precisão de paragem a 0,02 m do nível do piso do patamar e um controlo do movimento visível e acessível, sem assistência de terceiros e uma entrada/saída com “zona livre”, (DL, 163/06; Cap. II, ponto 2.7).

Ascensores

Os patamares dos ascensores devem permitir inscrever zonas de manobra para rotação da cadeira de rodas a 360° e uma inclinação não superior a 2%, em qualquer direcção.

As cabinas com dimensões interiores de 1,1 m de largura por 1,4 m de profundidade, precisão de paragem ao nível do piso dos patamares a 0,02 m e um espaço entre os patamares. O piso das cabinas não superior a 0,035 m, pelo menos uma barra de apoio colocada numa parede livre do interior da cabina situada a uma altura compreendida entre 0,875 m e 0,925 m e a uma distância da parede da cabina compreendida entre 0,035 m e 0,05 m. As portas de correr horizontalmente com movimento automático, uma largura não inferior a 0,8 m e uma cortina de luz «standard» que imobilize as portas e o andamento da cabina, estando os dispositivos de comando a uma altura de 0,90 m e 1,20 m.

Os sinais visuais quando localizados nos patamares e nas cabinas de entre 0,9 m e 1,3 m, com para indicação do registo dos comandos e botão de alarme e paragem de emergência, no seu interior (DL 163/06; Cap. II, ponto 2.6).

Vãos das portas interiores

Os vãos das portas interiores devem possuir uma largura útil não inferior a 0,77 m, medida entre a face da folha da porta quando aberta e o batente do lado oposto, se for de batente ou pivotante é considerada a porta aberta a 90° e comportar uma altura não inferior a 2 m.

Em portas com duas folhas, operadas independentemente em que uma delas satisfaça os pedidos referidos anteriormente, os ressaltos de piso, calhas elevadas, batentes ou soleiras devem ter uma altura do piso adjacente superior a 0,02 m. Os puxadores, fechaduras, trincos ou outros dispositivos devem oferecer resistência mínima e uma forma fácil de agarrar com uma mão que não requeiram preensão firme ou rodar o pulso, colocados a uma altura do piso entre 0,80 m e 1,10 m e distantes do bordo exterior da porta 0,05 m.

Nas portas de batente, deve existir uma barra horizontal fixa a uma altura do piso compreendida entre 0,80 m e 1,10 m com uma extensão não inferior a 0,25 m.

Nas portas de correr o sistema de operação é exposto e utilizável de ambos os lados mesmo totalmente abertos.

Em portas ou paredes envidraçadas para se tornarem visíveis são colocadas marcas de segurança, à altura do piso, entre 1,20 m e 1,50 m.

As portas de movimento automático têm de permitir o controlo da velocidade de fecho, programado para permanecerem totalmente abertas até à zona de passagem e estar totalmente desimpedidas e adaptadas com corrimãos de protecção (DL 163/06; Cap. IV, ponto 4.9 a 4.10).

Corrimãos e barras de apoio

Os corrimãos e barras de apoio devem possuir um diâmetro ou largura das superfícies de preensão compreendido entre 0,035 m e 0,05, não possuindo superfícies abrasivas, extremidades perigosas ou arestas vivas que dificultem o deslizamento da mão. O espaço entre o elemento e qualquer superfície adjacente não deve ser inferior a 0,035 m; em planos recuados da face das paredes a profundidade não superior a 0,08 m e o espaço livre, acima do topo, superior do corrimão, inferior a 0,30 m (DL 163/06; Cap. IV: ponto 4.11).

Comandos, controlos de botões, fechos ou outros elementos

Os comandos, controlos de botões, fechos ou outros elementos, de dimensões não inferiores a 0,02 m, devem ser colocados em “zonas livres”, a uma altura que permita alcance frontal ou lateral, com uma forma fácil de agarrar com uma mão e que não requeira preensão firme ou rodar o pulso.

Os botões da campainha, comutadores da luz, botões de sistema de comando dos ascensores e plataformas elevatórias devem estar sinalizados com dispositivos luminosos de presença e possuir identificação tátil em braille ou alto-relevo e não depender do uso de chave ou cartão (DL 163/06; Cap. IV: ponto 4.12).

Instalações sanitárias

Nos edifícios escolares, devem existir acessos e acessibilidade para utilização de pelo menos um equipamento de instalações sanitárias, para cada sexo.

As instalações sanitárias de utilização geral devem ter como espaço interior, dimensões não inferiores a 1,60 m de largura por 1,70 m de comprimento, com possibilidade de inscrever uma zona de manobra para rotação da cadeira de rodas a 180°, uma sanita acessível, de altura do piso ao bordo superior do assento, de 0,45 m, com barras de apoio, a 0,80 m do piso, adjacentes à zona livre e rebatíveis na vertical.

As bases de duche devem ter dimensões entre 0,80 m e 1,10 m, permitir a entrada para o interior da base na sua cadeira de rodas ou a sua transferência para um assento existente no interior da base, assento este de largura não inferior a 0,80 m. As barras de apoio devem estar à altura do piso de 0,70 m a 0,75 m e a inclinação da base não ser superior a 2%. As

superfícies adjacentes não devem ser abrasivas, com extremidades projectadas perigosas ou arestas vivas, os elementos de preênseis dos corrimãos e das barras de apoio devem possuir resistência mecânica adequada, ser fixos em superfícies rígidas e estáveis e não devem rodar dentro dos suportes, ser interrompidos pelos mesmos ou ter um traçado ou materiais que dificultem ou impeçam o deslizamento da mão.

O lavatório, de largura não inferior a 0,70 m e uma altura não inferior a 0,65 m e uma profundidade a partir do bordo frontal não inferior a 0,50 m, deve estar numa zona livre entre 0,75 m e 1,20 m, colocado à altura de 0,80 m.

Os controlos da torneira, escoamento e válvulas de descarga da sanita e os acessórios (suporte de toalhas, saboneteira e suporte de papel higiénico) devem permitir a aproximação frontal ou lateral, operados com uma mão fechada, oferecer resistência mínima e não requerer preensão firme, as torneiras ser do tipo monocomando e accionadas por alavanca e o controlo do escoamento do tipo alavanca.

A porta de acesso deve ser de correr ou de batente, abrindo para fora (DL 163/06; Cap. II, pontos 2.9. a 2.9.20).

Vestiários

Nos vestiários deve existir pelo menos um conjunto de cabides fixos e cacifos localizados de modo a permitir o acesso lateral, à altura de 0,30 m ou frontal à altura de 0,50 m. Deve também existir um canal de circulação contínuo e desimpedido, de largura não inferior a 1,20 m e permitir, se necessário, mudança de direcção, devendo as zonas de manobra permitir a rotação de 90°, 180° e 360° (DL 163/06; Cap. III: ponto 3.4.2).

Telefone

Pelo menos um telefone deve estar localizado num percurso acessível, com uma zona livre que permita a aproximação lateral ou frontal. A ranhura para as moedas ou cartão e o painel de marcação de números deve estar colocado a uma altura do piso entre 1 m e 1,30 m.

O telefone suspenso necessita de uma zona livre de largura não inferior a 0,70 m e uma altura ao piso não inferior a 0,65 m (DL 163/07; Cap. II: ponto 2.13).

Como referido anteriormente, o Decreto-Lei nº 163/06, de 8 de Agosto, está melhor fundamentado que o revogado Decreto-Lei nº 123/97, de 22 de Maio. No entanto, o artigo 10º

estipula que não é exigível proceder a adaptações “quando as obras necessárias à sua execução sejam desproporcionadamente difíceis”; requeiram a “aplicação de meios económico-financeiros desproporcionados ou não disponíveis”, ou afectem o “património cultural ou histórico, cujas características morfológicas, arquitectónicas e ambientais se pretende preservar”, cabendo às entidades competentes a aprovação dos projectos e justificar os motivos que legitimam este incumprimento, o que permite uma abertura quase total para o não cumprimento de qualquer norma de acessibilidades e a não aplicação destas medidas significa uma escola que não é para todos, que não fomenta a equidade no acesso educativo de todos os alunos.

Não podemos deixar de referir que o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, revogado pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, define na autonomia da escola, a aquisição de bens e serviços e execução de obras necessárias, para que a escola possa oferecer ambientes de aprendizagens que fomentem uma equidade nos resultados educativos de todos os alunos, entre os quais, os que utilizam a cadeira de rodas para circular.

Assim sendo, a inclusão dos alunos com mobilidade condicionada pode ser facilitada se o projecto educativo de cada escola/agrupamento previr: adaptações nos espaços e acessos físicos da escola; a aquisição de equipamentos específicos, didácticos ou outros; a criação de novos espaços, tendo em mente as especificidades da comunidade educativa em que se insere e da qual, em igualdade de direitos e deveres, fazem parte os alunos com dificuldades de locomoção que a frequentam. Neste âmbito, compete aos Conselhos Executivos dos Agrupamentos de Escolas ou Director, às Associações de Pais, à comunidade educativa em geral, a proposta das mesmas, cabendo às Câmaras Municipais nos edifícios do ensino Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico e conjuntamente com o Ministério da Educação nos edifícios do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico (a partir de Setembro de 2008, somente da competência das Câmaras Municipais) conforme estipulado na Lei nº 159/99 e no Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro, a cobertura das despesas, na adequação dos projectos de edifícios escolares às normas técnicas estabelecidas. Mas, ao fim do período previsto, muitas barreiras não foram removidas ou sequer ensaiadas quaisquer tentativas de resolução.

4.3. Pressupostos para a Inclusão do Deficiente Motor no Ensino Básico

A missão fundamental da educação é hoje, mais do que nunca, fornecer a cada aluno e a todos os alunos os meios para o desenvolvimento de todo o seu potencial, para o exercício de uma liberdade autónoma, consciente, responsável e criativa. Há assim, que assegurar uma educação que prossiga conjugando, sequencialmente, as finalidades do aprender a ser e a viver juntos, do aprender a estar, do aprender a conhecer, do aprender a fazer, do aprender a pensar e aprofundar autonomamente os saberes e as competências.

Sendo a Educação um processo que começa desde que nascemos e cujo epílogo só se atinge com a morte, pois, é através dela que aspiramos ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos Direitos do Homem tal como estão preconizados na Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 10 de Dezembro de 1948, a “educação deve ser gratuita”, pelo menos “o ensino elementar e fundamental”, organizando-se à volta de quatro aprendizagens, ao longo de toda a vida: como o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e o aprender a ser (Delors, 1996).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) vai ao encontro das preocupações universais da democratização do ensino, da promoção de igualdade de oportunidades, da defesa de valores, da cultura, de uma relação de solidariedade com os outros povos do mundo, demonstrando uma visão desta modalidade de educação, a longo prazo. Define a universalidade do ensino básico de nove anos, obrigatório e gratuito para todos os portugueses, preconizando, como princípio, assegurar uma formação geral comum a todos, formação que lhes permita suprir as dificuldades inerentes às mutações sociais, bem como, uma integração plena na sociedade.

No entender de Wang (1997, p. 54) o ensino básico deve ser completado com sucesso pelo “acesso idêntico ao currículo comum”, de modo que as escolas respondam “à diversidade das necessidades dos alunos”, necessitando de uma “enorme mudança conceptual e estrutural” e atingir o patamar “da equidade educativa para todas as crianças, incluindo as que têm necessidades especiais exige mudanças dum sistema fixo para um sistema flexível”.

O primeiro passo de mudança é dado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, que aprova o “Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básicos e Secundário” (decreto revogado pelo Decreto-

Lei nº75/2008, de 22 de Abril) permitindo a cada escola ou agrupamento que tem características específicas, definir os seus objectivos, o seu rumo, a sua gestão. A abordagem pedagógica é a aposta forte deste diploma pois possibilita a criação de estruturas de orientação educativa a diversos níveis, facultando a possibilidade de cada agrupamento poder personalizar os diferentes interesses, nos diferentes níveis de ensino, de forma a garantir unidade interna, incentivando iniciativas pedagógicas inovadoras, consolidando as condições de funcionamento com vista à prestação de um apoio diversificado a todos os alunos que dele necessitem, ou seja, possibilitando a construção de uma escola inclusiva.

A garantia de uma educação de base para todos, entendida como início de um processo de educação e formação ao longo da vida em escolas inclusivas, exige uma clarificação das exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como se processam as mesmas. É, pois, necessário proceder a uma reorganização do currículo do ensino básico, reforçando a articulação entre ciclos, o que levou à aprovação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, estabelecendo um currículo nacional a partir de aprendizagens nucleares e competências a atingir no final de cada ciclo e de cada nível de ensino. É um currículo que atende ao aluno, para que este aprenda, ao longo da sua passagem pelo sistema educativo, interiorize e desenvolva competências que integrem conhecimentos, capacidades e atitudes, ou seja como saber pô-los em acção, cabendo à escola e aos professores a sua gestão, o que implica construir e fundamentar propostas, tomar decisões, avaliar resultados, refazer e adequar processos, integrando-os no projecto educativo de escola. O projecto curricular de turma, desenvolvido em função de cada turma, definindo prioridades curriculares em situações específicas, adequado à diversidade das aprendizagens e ao percurso do aluno, ao longo do ensino básico, será avaliado com um carácter sistemático e contínuo, em cada ano e ciclo, para o qual a diferenciação, adequação e a flexibilização constituirão as estratégias mais utilizadas, no processo de ensino/aprendizagem.

Pretende-se uma nova concepção de funcionamento das escolas que vá de encontro à proposta da escola nova, defendida por Zabalza (1991), onde o currículo é entendido como o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar, o somatório de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc, que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano, competindo ao programa, entendido como o documento oficial de carácter nacional ou autonómico em que é indicado o conjunto de conteúdos, objectivos, a considerar num determinado nível, constituindo um meio de garantia da igualdade de todas as crianças e adolescentes no acesso

ao direito à educação e ao estudo. A programação das actividades a serem desenvolvidas por um grupo de alunos concreto compreende uma série de operações que os professores, em conjunto ou em grupos mais reduzidos, levam a efeito para organizar a nível concreto, a actividade didáctica e, dessa forma, colocarem em prática aquelas experiências de aprendizagem que constituirão o currículo efectivamente seguido pelos alunos.

O currículo nacional proposto pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, aponta para um modelo de desenvolvimento curricular globalizador, capaz de fomentar a formação integral do aluno e de desenvolver todas as suas capacidades, pois, o currículo é tudo o que na escola os alunos aprendem, seja ou não transmitido intencionalmente, implicitamente, assumindo o currículo uma construção social, não de professores e alunos mas, de uma maneira geral, a criação de todos aqueles que directa e indirectamente participam na vida da escola e beneficiam de um ambiente educativo acessível e inclusivo.

O bom funcionamento do ambiente educativo está dependente da qualidade da construção, da disposição dos equipamentos e da cooperação e consciencialização do público que o frequenta. O estudo de reformas na estrutura física do estabelecimento de ensino necessita de cuidados especiais onde a técnica construtiva (tipos de materiais), a sua manutenção (durabilidade, manutenção e estética) e o conforto são factores importantes na criação do ambiente de ensino. O mobiliário escolar e a sua antropometria devem atender à anatomia da população escolar, ou seja, as suas dimensões devem necessariamente ser relacionadas aos seus usuários, disponível em formato e tamanho apropriado, funcional e confortável para as diferentes actividades específicas. A disposição do material didáctico colocado em local visível e acessível.

Os ambientes educativos com conforto físico, funcional, flexível e adaptável favorecem a educação/ensino estético, pedagógico, social e pessoal, centram-se no reconhecimento, identificação e ajustamento do espaço escolar às necessidades de todos os alunos, incluindo os alunos com deficiência motora e que utilizam a cadeira de rodas para se movimentarem, de forma a facilitar a sua inclusão, o que exige mudanças e engloba todos os agentes educativos e comunitários ao nível nacional, regional e local, com vista a adaptar instalações e equipamentos escolares, na eliminação das barreiras arquitectónicas que são entraves ao desenvolvimento integral da pessoa humana.

Uma organização escolar eficiente implica trabalhar o simbolismo de outros espaços, além da sala de aula, como a biblioteca, o recreio, as salas de convívio dos alunos, os clubes escolares, o átrio, os corredores, os balneários, o bar e a cantina, espaços onde se privilegiam

as relações interpessoais, visuais, verbais e físicas que, sobrepondo-se ao currículo formal, se materializam em importantes formas de comunicação e socialização na forma de exposições públicas, disseminação de informação e aprendizagem de regras subjacentes ao contacto social. Muitos alunos gostam da escola porque as relações de convívio que ela proporciona são mais vantajosas que os resultados académicos ligados às aprendizagens escolares.

As informações sobre o contexto escolar no qual o aluno com deficiência motora está inserido poderão ser condicionantes do seu desenvolvimento e, é imprescindível um ambiente de cooperação profissional e confiança mútua, onde se pretenda, não a crítica ou desqualificação, mas a melhoria dos processos de ensino/aprendizagem. Os ajustes serão diferentes em função das possibilidades de mudança que ofereça o contexto, já que há diversas maneiras de entender e responder às necessidades dos alunos com deficiência motora.

Sabendo-se que a aprendizagem ocorre essencialmente a partir das experiências reais da criança, nos ambientes naturais e da interacção que estabelece com as pessoas e com os objectos, permitindo-lhe o acesso a informação diversificada, base do seu desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional, compete à comunidade educativa proporcionar-lhe aprendizagens significativas, não condicionadas pelas suas dificuldades de mobilidade ou pelas diferenças que apresentam.

Como efeito, Correia (2005b, p. 21), socorrendo-se do “Working Forum on Inclusive Schools, 1994”, refere que as escolas inclusivas ao atender todos os alunos sem excluir ninguém precisam de apresentar

“um sentido de comunidade e de responsabilidade, uma liderança crente e eficaz, padrões de qualidade elevados, colaboração e cooperação, mudanças de papéis por parte dos educadores e professores e demais profissionais, disponibilidades de serviços, criação de parcerias, designadamente com pais, ambientes de aprendizagem flexíveis, estratégias de aprendizagem baseadas na investigação, novas formas de avaliação, desenvolvimento profissional continuado e participação total.”

Este pressuposto implica:

1 - O Sentido de Comunidade - prende-se com um sentido de pertença onde a diversidade é valorizada mas exige uma interligação entre os agentes educativos, fazendo com que os professores aprendam mais uns com os outros, os alunos aprendam mais com os professores e uns com os outros, os pais se envolvam mais e o executivo partilhe as suas ideias. Daqui, uma comunidade coesa.

Na sala de aula, as atitudes, os valores e as convicções que são inerentes à filosofia inclusiva devem estar presentes, fundamentando as tomadas de decisão e as mudanças de conteúdos, métodos, estratégias, dinâmicas.

2 - A Liderança - desempenha um papel crucial quanto ao envolvimento e partilha de responsabilidades com todo o corpo educacional, para a transformação da escola numa comunidade de aprendizagem, onde educadores, professores, auxiliares educativos e alunos, os pais e quaisquer outros membros da comunidade, se sintam parte de um projecto educacional que promova a inclusão.

Assume a responsabilidade de organizar acções de formação, lutar por apoios, considerar o tempo que é necessário para os educadores e professores poderem planificar para os seus alunos, sabe partilhar a liderança na resolução de problemas, através de equipas com a missão de implementar na escola os princípios da inclusão que passarão pela criação de:

- equipas de planificação inclusiva (para planear, dinamizar e avaliar o projecto de escola conducente à inclusão pelo desenvolvimento de uma cultura de escola e de sala de aula);
- equipas de colaboração/de resolução de problemas/de apoio educativo (tomar decisões iniciais acerca de como responder às necessidades educativas de um aluno);
- equipas de programação educacional individualizada – EPEI (elaborar a programação individualizada, decidir acerca da permanência do aluno com NEE na sala de aula, à prestação de serviços de educação especial).

Para a formação destas equipas Correia (2005b, pp. 24-25) define a sua composição e os papéis que cada elemento desempenha na mesma.

3 - A Colaboração e Cooperação - permitem a criação de ambientes de entreajuda onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais que levam ao encontro de estratégias, tal como o ensino em cooperação e a aprendizagem em cooperação, tão necessárias ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas adequadas às suas necessidades.

No entender de Lipsky e Gartner (1996), citados por Correia (2005b, p. 26), a construção de “equipas de colaboração” passa pela existência de “tempo para trabalho em equipa”, onde educadores e professores passam a intervir mais directamente com os alunos com NEE; o professor de educação especial e o psicólogo devem trabalhar mais directamente com os educadores e/ou os professores; os outros agentes educativos e os pais devem assumir

participações mais activas nos processos de aprendizagem dos alunos, sendo assim disponibilizado um sistema de apoio que assista o professor e o torne capaz de resolver problemas, de forma cooperativa e colaborativa.

Ressalva Correia (2005b) que a colaboração entre os profissionais da escola e as famílias é componente fundamental no processo de implementação de um modelo inclusivo onde as famílias devem ser consideradas membros valiosos da equipa e envolvidas na tomada de decisões. Refere ainda, citando Hunter (1999), que a escola deve desenvolver a colaboração com a comunidade, designadamente com os serviços sociais, de saúde, de reabilitação e terapêuticos, no sentido de apoiar os alunos, as famílias e os profissionais.

4 - A Formação - implica que todas as escolas se devem preocupar com a formação do seu pessoal de acordo com os objectivos educacionais por elas traçados. No caso da inserção de alunos com NEE permanentes no seu seio, esta formação específica torna-se obrigatória para educadores, professores e auxiliares de acção educativa (necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que os seus alunos apresentam, que tipos de estratégias devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papéis devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos).

Urge implementar um modelo de formação contínua, consistente, planificado e seleccionado com base na avaliação das necessidades dos profissionais envolvidos e “ter lugar, no próprio local onde o professor exerce a sua actividade” (formação em contexto real) e/ou “em instituições de ensino superior”, através de “cursos de média duração, jornadas de trabalho, mesas redondas, ciclos de conferências, colóquios, simpósios, congressos e seminários” (Correia, 2005b, p. 28). Este autor considera ainda ser necessário “introduzir nas escolas os novos conhecimentos resultantes da investigação científica, bem como considerar as aplicações práticas adequadas, a fim de se incrementar a eficácia do trabalho do docente e, por conseguinte, a qualidade da educação” (ibidem).

5 - Os Apoios educativos - irão permitir as programações individualizadas a ser dados por:

a) assistentes/auxiliares de acção educativa (com o 12.º ano ou equivalente) que assumem as funções de organização de tarefas rotineiras – registo da assiduidade, vigilância nos recreios e autocarros, supervisão de refeições – e também a execução de conteúdos instrucionais, levando a cabo actividades programadas por educadores ou professores, prestando assistência ao educador/professor da turma, apoiando os alunos como previsto nas programações individualizadas, participando em reuniões de grupo/equipa.

b) professores de apoio, com habilitação própria, com funções paralelas às suas áreas fortes de docência (ex: se a área forte do professor for a língua portuguesa, assume a consecução dos objectivos globais e específicos referentes à leitura e à escrita, contidos nas programações individualizadas elaboradas para os alunos com NEE). Levará o aluno a desenvolver as respectivas competências numa área determinada.

Correia (2005b, p. 29) faz referência à distinção de apoios educativos de serviços e apoios de educação especializados, pois os professores de educação especial são técnicos especializados, com funções cada vez mais de consultoria e menos de apoio directo, que se enquadram na componente educacional dos serviços de educação especial.

6 - Os Serviços e apoios de educação especial, como sejam os serviços educacionais especializados, consubstanciam-se, na escola, na figura do docente de educação especial que, hoje em dia, deve prestar um apoio muito mais indirecto (de consultoria a professores e pais, de cooperação no ensino...) do que directo, quando se trata de responder com eficácia às necessidades dos alunos com NEE.

Também, no seu desempenho profissional (trabalho com professores, alunos, outros profissionais), o docente de educação especial deve:

- “- colaborar com o professor de turma (ensino em cooperação);
- efectuar trabalho de consultoria (a professores, pais, outros profissionais de educação);
- efectuar planificações em conjunto com professores de turma;
- trabalhar directamente com aluno com NEE (na sala de aula ou sala de apoio a tempo parcial, se determinado no Plano Educativo Individualizado do aluno).”

Os serviços especializados não se restringem ao docente de educação especial; na maioria dos casos de alunos com NEE, o recurso a outros especialistas é uma constante no apoio a nível: académico, psicológico, social, terapêutico ou médico (Correia, 2005b, p. 29).

A esta visão de escola, Correia (2008a, pp. 18-19) chama “escola contemporânea” que subentende:

- não considerar que o aluno tem um caminho definido a percorrer (ditado pelas exigências curriculares pré-determinadas) mas serem as suas capacidades e necessidades a determinar o currículo a considerar, flexibilizando-se o trabalho em grupo e apresentando-se os assuntos de uma forma mais concreta e significativa possível para estimular a participação;

- as adaptações curriculares, o ensino directo, a tutoria entre pares, o ensino por computador, etc. são algumas das práticas emergentes da investigação mais recente, cuja aplicação é cada vez mais evidente nas programações educativas individualizadas elaboradas em contextos inclusivos;

- as soluções não são simples nem optimistas, uma vez que os alunos com NEE só beneficiam do ensino ministrado nas classes regulares quando existe uma congruência entre as suas características, as suas necessidades, as expectativas e atitudes dos professores e os apoios adequados (caso contrário, a inclusão destes alunos passa a exclusão funcional, onde os programas são inadequados ou indiferentes às suas necessidades);

- a comunidade educativa deve perceber que a sua atitude face à educação dos alunos com NEE faz toda a diferença, influenciando, positiva ou negativamente, o seu desenvolvimento académico, sócio-emocional e pessoal;

- os nossos medos e as nossas inseguranças não devem restringir ou impedir esse desenvolvimento; devemos munir-nos de convicções que permitam dar aos alunos com NEE as oportunidades para se desenvolverem, de acordo com as suas capacidades e necessidades, tornando-se, na medida do possível, cidadãos autónomos e produtivos.

Assim, a escola inclusiva desenvolvida em edificações escolares que se enquadrem nas normas técnicas de acessibilidade arquitectónica, que atenda à diferença de qualquer criança inclusive as crianças com dificuldade de locomoção, tem lugar na escola mais próxima da sua residência, beneficiando da flexibilização de currículos e métodos, implicando pais e comunidade envolvente, dá ênfase ao aprender a ser e a estar com os outros, ou seja a promoção do homem integral. Compete aos agentes que se ocupam da facilitação e efectivação da integração social do cidadão a definição e implementação de estratégias que ponham em prática o conceito de normalização já que, por oposição à segregação, essa é a forma possível de permitir às pessoas com deficiência a sua participação em actividades comuns da sociedade a que pertencem rumo à Escola Contemporânea.

Capítulo V - As Opções Metodológicas

A democratização do acesso à educação através das políticas de escolaridade obrigatória, universal e gratuita, levou a que a homogeneização dos alunos na escola desse lugar à diversidade, tornando-a, por isso, mais heterogénea e organizacionalmente mais complexa.

A escola é entendida como uma organização específica ao serviço da educação, onde se operacionalizam as principais metas do sistema educativo, educando e instruindo as novas gerações. A escola é o local onde se aprende “a viver em comum, a fim de participar e cooperar com os outros, desenvolvendo o conhecimento acerca de tudo e de todos” (Delors, 1996, p. 77).

Cada escola, na sua qualidade de organização social inserida num contexto local, tem uma identidade e uma cultura própria pois é constituída por pessoas que através das suas interacções vão atribuindo significados e interpretando os diferentes aspectos e acontecimentos do dia-a-dia organizacional. Segundo Brito (1994, p.12) a escola “é uma entidade social complexa onde se inter-relacionam várias estruturas e múltiplos intervenientes: alunos, pessoal docente, pessoal não docente, pais e comunidade em geral, contribuindo todos para uma mesma finalidade e uma mesma missão” que é desenvolver “global e equilibradamente o aluno”, atitude fundamental de todos quantos têm intervenção na construção do sucesso escolar e educativo efectivos.

Também Formosinho (1991) entende que as funções da escola são: a instrução (aquisição de conhecimentos e técnicas); a socialização (interiorização de normas, valores, crenças, hábitos e atitudes, com vista à integração social); e a estimulação (promoção e desenvolvimento equilibrado da personalidade do aluno) mas que possui características próprias, que a tornam singular das restantes organizações, pois, para além da função de educação global e integral do educando, tem a função de certificar para integrar, sendo esta uma actividade requerida e exigida pela sociedade.

O espaço escolar contribui para definir o estado da organização educativa, a sua eficácia no desenvolvimento de actividades e de estratégias e pode tornar-se um elemento motivador e de reforço de todo o processo educativo.

O estabelecimento de ensino e educação deve ser planeado em obediência aos princípios e objectivos definidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo, programado e

concebido tendo em conta as exigências curriculares e pedagógicas do nível e grau de educação e ensino.

No entender de Barata e Botas (2003) “cada escola é uma solução” seja para nova construção ou remodelação, precisa de boas acessibilidades, de concepção arquitectónica num conjunto único, atractivo e acolhedor, flexível e adaptável, de um modo geral seguro, sem barreiras arquitectónicas, e de fácil manutenção e conservação, permite dignificar a função educativa, facilita a gestão escolar, induz o bem-estar, estimula o aproveitamento escolar dos alunos e estimula o gosto e o respeito pela escola.

Um das boas instalações propiciam uma aprendizagem mais eficaz. Os edifícios têm de ter uma combinação adequada de superfície, estilo, condição e configuração de espaço. Qualquer edifício escolar deve possuir como características:

- Boa fluidez, arquitectura, conforto térmico, acústico, cor.
- Flexibilidade ou possibilidade de um uso alternativo.
- A construção deve adaptar-se ao nível dos alunos, evitando as desproporções.
- Uma orientação que permita conseguir a máxima luz e temperatura durante o Inverno e o mínimo de calor no Verão.
- Deve estar resguardado dos ventos dominantes em superfícies secas e permeáveis, com amplas vistas.” (Gomes, 1996, p. 37)

Numa escola, como em qualquer outro lugar, é necessário que cada um dos espaços tenha uma vocação própria ao serviço dos utilizadores, sendo absolutamente necessários rentabilizá-los em termos de utilização e evitar a sua degradação pois, como afirma Carlos Brito “Preservar a qualidade dos espaços e qualificá-los, deverá ser uma atitude permanente, não só da equipa que dirige a escola, mas também de todos quantos nela vivem e convivem” (Brito, 1994, p.31).

Além dos espaços de ensino (salas de aula) há espaços complementares de apoio ao ensino, como salas de estudo, de convívio, de jogos, biblioteca, salas de reuniões refeitório, ginásio e outras. Além destes temos os espaços exteriores que podem ser cobertos ou descobertos. Destes há a destacar os que são próprios para descanso, recreio, decoração e contemplação. Os alunos diversificarão a procura de espaços segundo as suas necessidades e de acordo com a oferta que a escola lhe proporciona.

O trabalho dos arquitectos concentra-se no melhoramento da proporção entre área docente e área total, mediante a redução de espaços de circulação não necessária ou de outro tipo, para uma utilização mais eficaz dos recursos existentes tendo como finalidade melhorar a qualidade da educação proporcionada. As palavras-chave no debate dos últimos anos acerca

dos edifícios são a flexibilidade e a adaptabilidade. A flexibilidade é uma característica de uma construção que permite uma variação nas actividades de aprendizagem, no número de alunos por turma e no estilo de ensino. A adaptabilidade é o ajustamento funcional às condições do meio, existindo a este respeito uma gama de possibilidades de operacionalização, podendo integrar um espaço aberto ou fechado (Queirós, 2002).

A tendência social nas duas últimas décadas tem consistido em promover a integração escolar do aluno com NEE e o combate à exclusão. O lema passa a ser a inclusão como essencial à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos.

Os meios de integração principalmente para o deficiente motor que utiliza a cadeira de rodas, ou seja, o portador de mobilidade condicionada no espaço escolar, leva a uma cuidada organização da escola no gerir e criar ambientes, bem como a organização dos espaços. Esta resposta educativa deve ser dada pelo órgão de administração e gestão da escola com a colaboração dos intervenientes no processo educativo do aluno, de modo a possibilitar o acesso à escola e a todas as dependências onde habitualmente os alunos circulam. Pressupõe o desenvolvimento da autonomia das escolas, enquanto espaço concreto das aprendizagens individuais, através da concretização dos objectivos do sistema educativo por intermédio de projectos educativos próprios que consagram a orientação educativa da escola, ou do agrupamento de escolas no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias para o cumprimento da sua função educativa. Para tal contam com as autarquias locais para o desenvolvimento das competências que lhes estão atribuídas e a orientação, o apoio e a coordenação das direcções regionais.

5.1 A Pergunta de Partida

O Decreto-Lei n.º 123/97, de 22 de Maio, tornou obrigatória a adopção de um conjunto de normas técnicas básicas de eliminação de barreiras arquitectónicas em edifícios públicos, equipamentos colectivos e via pública para melhoria da acessibilidade das pessoas com mobilidade condicionada. A aplicação das normas técnicas de acessibilidade nas edificações escolares visam facilitar às pessoas com deficiência o acesso à utilização do meio edificado, incluindo espaços exteriores, eliminando as barreiras físicas que dificultam a

autonomia e a participação plena no dia-a-dia escolar do aluno que utiliza a cadeira de rodas para se movimentar.

Por conseguinte, a construção de uma escola para todos representa não só a convergência de uma multiplicidade de interesses partilhados pelos vários intervenientes no processo educativo, mas também numa abordagem administrativa e de gestão do interesse da comunidade, traduzida no seu projecto educativo e capaz de propiciar assim a tão proclamada igualdade de oportunidades.

O percurso realizado durante dez anos como docente de Apoio Educativo, em apoio de alunos com deficiência, em diferentes graus de ensino leva-nos a constatar uma realidade, a insuficiência e, por vezes, ausência de acessibilidades arquitectónicas nas escolas que impedem o aluno de aceder a espaços onde se desenvolvem currículos essenciais ao sucesso educativo, logo, à tão proclamada “escola para todos”.

A questão de uma pesquisa surge-nos da análise dum problema de uma determinada situação, tornando-se objecto de compreensão desse problema (Quivy e Campenhoudt, 1998). Neste caso, será o período temporal previsto pelo Decreto-Lei nº 123/97 de 22 de Maio para a aplicação das normas técnicas de acessibilidades que nos leva à seguinte pergunta de partida:

Em que medida as instituições educativas garantem às crianças e jovens com deficiência motora condições de acessibilidade que permitam a concretização do princípio consignado na Lei de Bases do Sistema Educativo de um Ensino Básico universal e obrigatório?

Levar à prática as medidas previstas na lei portuguesa e implementar, em cada escola, a inclusão do aluno com mobilidade condicionada, implica equipar as escolas com adaptações, meios e recursos educativos facilitadores do seu processo ensino/aprendizagem. A constatação do que efectivamente acontece no terreno educativo no que concerne aos alunos com deficiência motora que usam a cadeira de rodas para se movimentarem assume toda a centralidade da nossa investigação.

Uma investigação assenta na recolha de informações feita através da revisão bibliográfica do estudo em causa e por evidências empíricas, obtidas no terreno e analisadas com base nas regras da lógica que reduzem as incertezas. Implica autenticidade e rigor através do apoio de um quadro teórico e metodológico explícito, apoiado na recolha de informação dos factos concretos, enquadrado numa acção definida de modo mais ou menos preciso.

Os métodos para a obtenção de dados que optámos foram a análise documental, o inquérito por questionário, o inquérito por entrevista e a observação que visaram técnicas de

recolha de dados diferenciados. As questões fechadas dos questionários foram submetidas a tratamento informático, apresentadas por tabelas e gráficos e a análise quantitativa de cada uma. Os dados recolhidos pela questão aberta dos questionários, das entrevistas e da observação, foi efectuada uma análise de conteúdo e apresentados de forma descritiva com a respectiva análise qualitativa. Os dados da observação apresentados são acompanhadas de fotografias que mostram alguns constrangimentos no acesso ao edifício escolar.

Para a produção escrita deste estudo foi, como já inicialmente referimos, utilizada uma norma reconhecida pela comunidade científica portuguesa e/ou internacional, a norma da American Psychological Association (APA), 2001 e ainda, as especificidades da própria universidade (Primo e Mateus, 2008).

5.2 Questões de estudo e Objectivos da Investigação

As questões podem ser especulativas, hipotéticas e gerais em relação ao problema identificado e conduzem à recolha da informação correspondente aos seus efeitos (Brown e McIntyre, 1981, 245) citados por Bell (1997).

Neste âmbito, estabelecemos desde o início algumas questões que pudessem servir de linha de orientação do rumo a imprimir à nossa investigação, às quais pretendemos dar uma resposta, no sentido de obter informações relevantes que propiciem uma aproximação de resultados que sirvam a nossa pergunta de partida. Assim, formulámos as seguintes questões de estudo:

Questão 1 – As instituições escolares do Ensino Básico da Zona Norte adoptaram as normas técnicas básicas de eliminação de barreiras arquitectónicas, de acordo com o previsto no Decreto-Lei nº 123/97, de 22 de Maio?

Questão 2 – O aluno com deficiência motora que utiliza cadeira de rodas pode aceder aos diferentes espaços e equipamentos escolares?

Questão 3 – Será que o aluno com mobilidade condicionada ainda sente constrangimentos no seu dia-a-dia escolar?

Questão 4 - As Escolas do Ensino Básico do Concelho de Guimarães estão arquitectonicamente adequadas de forma a propiciarem a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso educativo a todos os alunos?

Dentro do quadro conceptual que inicialmente gizámos, definimos como principais objectivos do nosso estudo:

- Analisar as instituições educativas da Zona Norte no que concerne à aplicação das normas técnicas de acessibilidades.
- Identificar o constrangimento com que se deparam os alunos com mobilidade condicionada no seu dia-a-dia escolar.
- Verificar se as instituições educativas do Concelho de Guimarães garantem o acesso e sucesso educativo do aluno portador de deficiência motora.
- Sensibilizar para a necessidade da criação de acessos físicos à escola, às salas e a todas as dependências onde os alunos normalmente circulam.

5.3 Algumas considerações sobre a metodologia adoptada

A nossa investigação tem o cariz de um estudo de caso, pois incide sobre a compreensão mais aprofundada de como se processa o acesso arquitectónico nas escolas do ensino básico de uma zona e mais concretamente de um Concelho e que, de acordo com Merriam (1988), citado por Bogdan e Biklen (1994, p. 89), nos leva à “observação detalhada de um contexto, (...) e é um modo de investigação ideal para compreender e interpretar a observação dos fenómenos educativos”. Ao mesmo tempo exige a necessidade de procurar processos de objectivação dependentes das características do processo da recolha de dados, da linguagem técnica com significados exactos e precisos que permitem confirmar ou infirmar questões, objectivos e hipóteses colocadas (Laville e Dionne, 1999).

“Um estudo de caso” é em investigação (Bell, 1997) o estudo de um caso particular e indicado para os investigadores isolados porque proporciona um estudo mais ou menos aprofundado de um determinado aspecto em pouco tempo.

Segundo Ludke e André (1986) o estudo de caso, reveste-se de características que se ajustam com o presente estudo porque:

- visam a descoberta, o investigador tem de estar atento a todos os elementos novos que vão surgindo ao longo do estudo, mesmo que parta já de alguns pressupostos teóricos;

- enfatizam a interpretação do contexto, parte-se do pressuposto que para uma apreensão mais complexa do objecto é preciso relacionar as acções, as pessoas, os comportamentos com a situação específica em que ocorrem;

- procuram retratar a realidade de forma completa e profunda, o investigador procura revelar a multiplicidade de dimensões que existem num determinado problema ou situação, evidenciando as inter-relações entre os seus componentes;

- usa uma variedade de fontes de informação, o investigador recorre a uma variedade de dados recolhidos de diversas maneiras, a informação, confirma ou rejeita hipóteses, para descobrir novos dados e formular hipóteses alternativas.

Os mesmos autores defendem que são enormes as potencialidades contidas num estudo de caso de situações educativas, pois permitem conhecer e compreender melhor os problemas dessas escolas.

Optou-se pela metodologia de estudo de caso, por ser a menos dispendiosa e a mais exequível para abordar o tema escolhido e tem a vantagem de (Bell, 1997, p. 23) “permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso”. No nosso caso, este tipo de estudo permitiu-nos abordar o nosso tema “O Aluno com Deficiência Motora e a Acessibilidade Arquitectónica no Ensino Básico. Um estudo de caso: o Concelho de Guimarães”, através do qual procurámos perceber, em termos de acessibilidades arquitectónicas, como se processa o acesso do deficiente motor aos diferentes espaços, analisando as eventuais condicionantes que este enfrenta no seu dia-a-dia escolar.

Determinadas as informações pretendidas, a elaboração de uma estratégia de recolha das mesmas torna-se necessária. Esta estratégia exige o recurso a métodos de recolha de informações. As estratégias de investigação podem ser quantitativas e qualitativas. A investigação quantitativa é predominante em áreas muito estudadas e a investigação qualitativa predomina em áreas novas e não é tão universal como a investigação quantitativa.

Para alguns autores (Laville e Dionne, 1999; De Ketele e Roegiers, 1999 e Bell, 1997), a investigação quantitativa explica causas de factos sociais medidos, testando ou desenvolvendo teorias porque já conhecemos o que queremos investigar e é preestabelecido o instrumento de recolha de informações no terreno e as generalizações dos resultados são universais e independentes do contexto de estudo. A investigação qualitativa procura compreender fenómenos sociais, do ponto de vista dos participantes partindo à descoberta de

princípios gerais, pois não sabemos o que vamos encontrar. Os dados são recolhidos por uma pessoa e serão considerados válidos dentro de um determinado contexto.

As estratégias exigem o recurso a métodos e a técnicas.

5.3.1 Métodos e Técnicas de Recolha de Dados

Os métodos têm por base princípios e são abertos, as técnicas fundamentam-se em procedimentos e têm um carácter preestabelecido. Uma técnica coloca-se ao serviço de um método.

Um método poderá ser considerado como um conjunto de princípios coerentes e mais ou menos estruturado que deverão orientar os procedimentos, o controlo da sua utilização e a integração dos resultados obtidos. A técnica é um conjunto de procedimentos que são preestabelecidos e que deverão seguir uma ordem determinada, indispensáveis à pesquisa mas também tratar a informação recolhida. Por exemplo, o inquérito por questionário é um método e a sondagem de opinião é uma das técnicas de possível aplicação. O inquérito por entrevista é um método e a técnica é a conversa dirigida, respeitando algumas regras. A observação é um método e a técnica é forma de registo escrito, fotográfico (...) (De Ketele e Roegiers, 1999 e Lüdke e André, 1986).

Dos métodos a que normalmente se recorre para a obtenção de dados, optámos pela análise documental, o inquérito por questionário, o inquérito por entrevista e a observação que visaram técnicas de recolha de dados diferenciados. Estes instrumentos irão permitir-nos dar uma resposta à pergunta de partida que formulamos para nos servir de orientação.

1 - A análise documental oferece uma versão oficial da realidade e fornece “informação significativa factual sobre esse mesmo contexto” (Lüdke e André, 1986, p. 39). Nesse sentido, foram analisados os seguintes documentos: a Carta Educativa e os dados fornecidos pelo Departamento da Educação da Câmara Municipal do Concelho de Guimarães, cujas informações relevantes virão complementar os dados obtidos por outros métodos que utilizámos.

O inquérito “propõe-se obter informação a partir de uma selecção representativa da população e, a partir da amostra, tirar conclusões consideradas representativas da população

como um todo” (Bell, 1997, p. 26). A informação pode ser recolhida por meio de questionários, esquemas ou listas de verificação geridos pelo próprio entrevistador que fornece respostas às perguntas «o quê, onde, quando e como?», ou seja, descobre factos e é uma forma acessível e rápida de obter informação.

2 - O inquérito por questionário por nós seleccionado prende-se com o tipo de informação a obter, tendo presentes os objectivos iniciais que nos levam às questões que será necessário colocar o que implica a sua selecção, a apresentação, o ensaio, a distribuição e a devolução dos mesmos (Bell, 1997, p. 100). O inquérito por questionário baseia-se num guião com respostas pré-codificadas, para que os entrevistados escolham obrigatoriamente as suas respostas entre as que lhes são formalmente propostas e tem a vantagem de ser económico e permitir alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas (Ghiglione e Matalon, 2001). Estes foram distribuídos a uma amostra representativa de Professores de Apoio Educativo da Zona Norte e à totalidade das escolas do Concelho de Guimarães na pessoa do Coordenador de Escola.

O inquérito por entrevista, utilizado como método, possibilitar-nos-á uma maior validade e aprofundamento da interpretação dos dados, atendendo ao facto de ter maior flexibilidade de resposta e possibilita a recolha de informações mais precisas que os pontos levantados pelo questionário, referido anteriormente.

A entrevista pode ser de extremos, “num extremo completamente formalizada, em que o entrevistador se comporta, tanto quanto possível, como uma máquina, no outro extremo está a entrevista completamente informal, cuja forma é determinada por cada entrevistado” (Bell, 1997, p. 120). A maioria das entrevistas realizadas na etapa de recolha de dados, situa-se entre o ponto completamente estruturado e o ponto não estruturado da formalidade, ou seja, são seleccionados tópicos sobre os quais a entrevista será conduzida.

Para Quivy e Campenhoudt (1998, p. 193) esse tipo de entrevista é a chamada “entrevista semi-estruturada” e exige uma prévia estruturação com objectivos gerais e específicos da área a investigar, sendo dada liberdade aos entrevistados de forma compatível com a necessidade de precisar os quadros de referência estabelecidos, levando-os a esclarecer conceitos e situações que permitirão captar mais riqueza do discurso dos entrevistados, embora centrando as suas respostas no guião previamente definido.

3 - O inquérito por entrevista utilizado foi a entrevista semi-estruturada que confere maior grau de liberdade na resposta do entrevistado, embora todos os inquiridos sejam

sujeitos às mesmas questões e utilizamos como técnica de recolha de dados, a conversa dirigida. A entrevista leva-nos ao “contacto directo com as pessoas” (...), “questiona, interroga directamente os actores em terreno” e exige também a “preocupação de seleccionar criteriosamente os informantes privilegiados, através dos quais obtém as informações (Costa, 1986, p. 129). Os nossos informantes privilegiados foram todos os alunos do Concelho de Guimarães que frequentam o ensino básico e utilizam a cadeira de rodas como forma de mobilidade no espaço escolar e a Vereadora da Cultura, do mesmo concelho.

Observar pressupõe a recolha de toda a informação relevante e a sua interiorização mediante a experiência prévia e o significado que cada qual lhe atribui. O olhar é, ou pode ser involuntário, enquanto a observação é intencional, tem um objectivo subjacente, o observador dirige a atenção voluntária para um objecto com a finalidade de recolher informações sobre ele. Este processo pode envolver, para além da visão outros sentidos. Mais do que simples percepção, a observação requer a inteligência para seleccionar as informações pertinentes e as organizar (De Ketele e Roegiers, 1999)

4 - A observação é o método privilegiado de contacto com o real, é observando que nos situamos, orientamos os nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos (Lessard-Hérbert, 1996). Optámos pela observação participante para melhor percebermos o meio escolar, a utilização do diário de bordo como técnica permitiu o registo escrito dos comportamentos e reacções dos alunos perante as barreiras arquitectónicas que tinham de enfrentar no dia-a-dia escolar, estando focalizada em três alunos portadores de deficiência motora: paralisia cerebral, espinha bífida e distrofia muscular, em três estabelecimentos de ensino de diferentes tipologias do Concelho de Guimarães. Também a técnica do registo fotográfico dos factos, durante a nossa observação, permitiu dar mais validade às situações observadas.

Pelo que atrás ficou dito, julgamos que os métodos e as técnicas descritas e seleccionadas para a recolha de dados se adequam ao nosso trabalho de investigação, no sentido de perceber como se processa o acesso arquitectónico nas escolas do ensino básico, da Zona Norte, mais concretamente no Concelho de Guimarães.

5.3.2 Concepção dos Instrumentos de Recolha de Dados

As informações capazes de dar resposta às questões e objectivos que colocamos exigiram que a concepção dos instrumentos de recolha de dados fosse diferente em função dos inquiridos (Professores de Apoio Educativo e Coordenadores de Escola, alunos com Deficiência Motora que utilizam a cadeira de rodas para se movimentar no espaço escolar e Vereadora da Educação) pelo que fizemos a análise documental, concebemos questionários, guião de entrevistas, um diário de bordo e fizemos um registo fotográfico, em diferentes locais de acessos dos espaços escolares, decorrendo este trabalho em diferentes fases.

1ª Fase – Junto do Departamento de Educação da Câmara Municipal, pedido de documentos que versassem a caracterização do parque escolar do Concelho de Guimarães e a respectiva Carta Educativa.

2ª Fase – Foram dois os questionários acerca das acessibilidades arquitectónicas elaborados, um para a Zona Norte (Anexo A) e outro para o Concelho de Guimarães (Anexo B). Para a selecção e organização das questões tivemos como base a legislação em vigor na época, mais concretamente o Decreto-Lei nº 123/97, de 22 de Maio. Estes foram aplicados a públicos distintos: na Zona Norte, aos Professores de Apoio Educativo e, no Concelho de Guimarães, aos Coordenadores de Escola.

Os questionários começam com uma introdução que explicita o objectivo do estudo, a importância da participação e asseguram a confidencialidade. As questões são de leitura e compreensão fáceis por parte dos envolvidos, evitaram-se questões que abordassem dois ou mais assuntos ou que requeressem muito tempo para ser completadas, logo as questões são fechadas, englobando-se uma questão aberta, para maior liberdade de expressão. Optámos por esta modalidade de questões por serem, como referem Ghiglione e Mantalon (1997) “à priori, as mais cómodas”.

Antes de ser distribuído na Zona Norte aos Professores de Apoio Educativo, os questionários foram testados junto dos nossos colegas da Educação Especial e de três Coordenadores de Escola do nosso agrupamento com o objectivo de descobrir problemas apresentados pelo instrumento de recolha de dados. Bell (1997, p. 110) sugere que se faça sempre um teste através de um questionário piloto porque “todos os instrumentos de recolha

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Instituto de Ciências da Educação

de informação devem ser testados para saber quanto demoram os receptores a realizá-los (...) e permite eliminar questões que não conduzam a dados relevantes”.

3ª Fase - As entrevistas foram efectuadas aos 7 alunos (todos) que frequentam o Ensino Básico público e que utilizam a cadeira de rodas como forma de mobilidade no espaço escolar do Concelho de Guimarães. Estes são portadores Deficiência Motora devido: 1 aluno - Paralisia Cerebral; 4 alunos - Espinha Bífida e 2 alunos - Distrofia Muscular, problemáticas que os obrigam a utilizarem a cadeira de rodas como forma de mobilidade no espaço e que usufruem da Medida de Regime Educativo: Ensino Especial: Currículo Escolar Próprio, ou seja, o currículo comum. Para as entrevistas foi elaborado um pequeno guião (Anexo C) relacionado com a inclusão nos diferentes espaços escolares utilizados na rotina diária do seu dia-a-dia escolar para que o sucesso educativo se torne efectivo. O seu registo foi gravado. Para Bell (1997, p. 122) “são feitas determinadas perguntas mas os entrevistados têm a liberdade de falarem sobre o assunto e de exprimirem as suas opiniões. O entrevistador limita-se a colocar habilmente as questões (...)”.

4ª Fase - Para observação participante foram seleccionados três alunos que, devido à mobilidade condicionada utilizam a cadeira de rodas para se movimentarem no espaço escolar, sendo portadores de: 1 aluno - Paralisia Cerebral, 1 aluno - Espinha Bífida e 1 aluno - Distrofia Muscular e por estarem inseridos em escolas básicas, de grau de ensino e tipologia diferentes do Concelho de Guimarães.

5ª Fase – Para a entrevista à Vereadora da Cultura, foi elaborado um guião (Anexo D) com algumas questões, para percebermos se o concelho permite a inclusão de modo a que o processo ensino/aprendizagem seja uma realidade em termos de sucesso educativo efectivo para os alunos portadores de deficiência motora.

5.2.3 Procedimentos de Recolha de Dados

Os procedimentos para a recolha de dados, das diferentes fases da nossa investigação, foram efectuados de diferentes modos e tempos distintos, como passamos a descrever.

Na primeira fase, a análise documental dos dados fornecidos pelo Departamento de Educação da Câmara Municipal permitiu-nos caracterizar em pormenor as diferentes tipologias escolares dos estabelecimentos de ensino em funcionamento existentes no concelho e a Carta Educativa, entendida como um instrumento de planeamento e ordenamento da Rede

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Instituto de Ciências da Educação

Educativa cuja meta é atingir a melhoria da educação, do ensino, da formação e da cultura do Concelho de Guimarães, homologada em 21 de Dezembro de 2006 pelo Ministério da Educação. A Carta Educativa do Concelho de Guimarães visa a racionalização e redimensionamento do parque de recursos físicos existentes e o cumprimento dos grandes objectivos da Lei de Bases do Sistema Educativo nomeadamente, prevendo uma resposta adequada às necessidades de redimensionamento da rede educativa colocadas pelas oscilações da procura da educação, rentabilizando o parque escolar existente, ou seja, prevê o encerramento de alguns estabelecimentos de ensino (de 112 passar a comportar 82), a construção de 2 escolas básicas para o 2º/3º CEB e a requalificação de alguns estabelecimentos de ensino do 1º CEB, para 1º CEB/JI.

Na segunda fase, na Zona Norte, pretendíamos inquirir os Professores de Apoio Educativo que desenvolviam a sua actividade docente no apoio a alunos portadores de Deficiência Motora que utilizavam a cadeira de rodas para se movimentarem no espaço escolar, de preferência nos diferentes graus de ensino básico e pertencentes a Agrupamentos de Escolas distintos. Assim, precisaríamos de uma autorização oficial da Direcção Regional de Educação do Norte (DREN) a qual também nos poderia ajudar na localização das Equipas de Coordenação de Apoios Educativos (ECAE'S) a nível concelhio, pois estas, em estreita colaboração com os órgãos de gestão dos agrupamentos elaboravam as propostas de colocação dos docentes de apoio educativo e fazem a respectiva distribuição de serviço dos mesmos. Estas funcionariam como meio de entrega/recolha dos questionários. Solicitámos autorização à Directora Regional da Educação do Norte identificando-nos e explicando o propósito da investigação e a utilização que será dada à informação obtida.

Importa salientar que, uma direcção regional de educação desempenha funções de administração desconcentrada, relativas às atribuições do Ministério da Educação, assegurando o apoio e informação aos utentes do sistema educativo, a orientação e coordenação do funcionamento das escolas e o apoio às mesmas, bem como a articulação com as autarquias locais no exercício das competências atribuídas a estas na área do sistema educativo. No âmbito de cada direcção regional de educação podem existir, a nível intermunicipal, coordenadores educativos, que exercem as competências delegadas ou subdelegadas pelo director regional de educação e que dispõem dos serviços de apoio indispensáveis (Eurydice, 2006).

Através do Departamento de Apoios Educativos da DREN (Março de 2006), foi-nos disponibilizado um ficheiro com informação de todos os Centros de Área Educativa (CAE'S) da DREN, as respectivas ECAE'S que cada uma comportava e que funcionaram até 31 de Agosto de 2006. Nesse ficheiro constava um total de 40 ECAE'S discriminando: o nome de cada ECAE, área de abrangência, respectiva coordenação, morada, número de telefone e fax. Nunca foi nosso objectivo saber a opinião de todos os Professores de Apoio Educativo, tendo seleccionado uma amostra, que julgamos significativa, ou seja, quatro professores de cada ECAE o que fez um total de 160 Professores de Apoio Educativo a inquirir, logo a entrega/devolução de 160 questionários. A cada uma das quarenta (40) ECAE'S da DREN seriam enviados quatro questionários para serem preenchidos pelos Professores de Educação Especial que apoiavam alunos com Deficiência Motora e utilizavam a cadeira de rodas para se movimentarem, colocados em diferentes graus de ensino de diferentes agrupamentos.

Como não planeámos encontrar-nos pessoalmente com os Professores de Apoio Educativo da Zona Norte e sim fazer a entrega/devolução dos questionários pelos CTT através das diferentes ECAE'S, juntamente com os 4 questionários anexámos uma carta que agradecia o pedido de divulgação e motivação para seu o preenchimento, indicámos o facto de ter sido concedida aprovação oficial, explicámos o propósito do questionário, a utilização que será dada à informação obtida e pedimos a sua devolução no envelope já selado e endereçado, que seguia incluído.

Sabendo que o Decreto-Lei nº 20/2006, de 31 de Janeiro ao criar um quadro próprio de Educação Especial e extinguir as ECAE'S estava a gerar alguns descontentamentos entre os docentes de Apoio Educativo e nas próprias ECAE'S, em vez da entrega/devolução dos questionários pelas ECAE'S, tal era como nosso objectivo inicial o que poderia tornar-se um fracasso no retorno dos mesmos resolvemos pedir a colaboração dos colegas que se encontravam a fazer a Especialização em Educação Especial nas Universidades Portucalense e Lusíada. Estas universidades tinham respectivamente em funcionamento duas e três turmas em cada, frequentadas por Professores de diferentes ECAE'S da Zona Norte, o que nos permitiu um contacto mais pessoal com 31 ECAE'S. Às nove (9) ECAE'S que não conseguimos aceder por este meio, utilizamos a técnica do envio/recepção dos questionários pelos CTT, tal como tínhamos delineado.

Esta primeira parte da segunda fase de recolha de dados foi efectuada durante os meses de Maio e Junho de 2006. Foram distribuídos 160 questionário e devolvidos 156 que mais à frente serão analisados.

Ainda na segunda fase e mais concretamente no Concelho de Guimarães, junto do Presidente da Câmara Municipal de Guimarães desenvolvemos os mesmos procedimentos que tivemos com a Directora Regional. Pela Divisão da Educação foi-nos facultada uma cópia (Dezembro de 2006) de um ficheiro de informação de todas as escolas do ensino básico do concelho que estavam em funcionamento ano lectivo 2006/2007, onde constava: o nome da escola, o número de salas em funcionamento, o tipo de ensino ministrado, a tipologia do edifício, a localização, o número de telefone e fax, perfazendo um total 112 estabelecimentos de ensino básico em funcionamento neste lectivo e, aos quais, foram aplicados questionários a todos os Coordenadores de Escola.

Os questionários, a serem preenchidos pelos Coordenadores de Escola, foram entregues e devolvidos em mão, nas 112 escolas, dos diferentes graus do ensino básico. Iniciámos a sua entrega/recepção na escola sede de agrupamento junto do Presidente do Conselho Executivo (Interrupção lectiva do Natal) ao qual explicitámos os objectivos do estudo, que versavam os acessos exteriores e interiores nos diferentes estabelecimentos de ensino e do acesso a mobiliário e materiais de forma autónoma, as diligências tomadas até ao presente e aproveitámos para pedir autorização para o trabalho que iríamos desenvolver em seguida, em todas as escolas tuteladas pelos mesmos e ainda referimos que seria assim para todas as sedes de agrupamentos e escolas do concelho. Aproveitámos, também, para saber da existência ou não de alunos portadores de Deficiência Motora que utilizassem a cadeira de rodas como forma de mobilidade no espaço escolar e, em caso afirmativo, o contacto do Professor de Apoio Educativo e o pedido para efectuar uma entrevista ao mesmo após autorização do Encarregado de Educação e do Director de Turma.

Esta segunda parte da segunda fase decorreu durante o mês de Janeiro e princípios de Fevereiro de 2007. Foram entregues 112 questionários e devolvidos 111 questionários, menos 1 porque na altura o estabelecimento de ensino funcionava em instalações provisórias devido a obras no edifício escolar de origem e a Coordenadora da Escola entendeu na altura não poder fornecer os dados pretendidos.

Os procedimentos para a recolha de dados da terceira fase foram iniciados como referido anteriormente junto do Presidente do Conselho Executivo e as escolas que eram frequentadas por alunos com Deficiência Motora e que utilizavam a cadeira de rodas para se movimentar no espaço escolar e posteriormente ao Professor de Educação Especial. Estes

serviram de intermediários para pedir autorização aos Encarregados de Educação e dos Directores de Turma/Professores Titulares da Turma (Março a Maio de 2007).

As escolas do ensino básico do Concelho de Guimarães frequentadas por sete (7) alunos com Deficiência Motora que usufruem de um Currículo Escolar Próprio a quem serão efectuadas as entrevistas, a saber: 1 aluno com Paralisia Cerebral; 4 alunos com Espinha Bífida e 2 alunos com Distrofia Muscular, problemáticas que os obrigam a utilizarem a cadeira de rodas como forma de mobilidade no espaço dos estabelecimentos de ensino.

As entrevistas tinham como objectivo, a recolha de informação de como se processavam os acessos no exterior e interior do edifício escolar e perceber quais os constrangimentos mais sentidos no dia-a-dia escolar, desde a concepção dos diferentes espaços e a organização pedagógico-didáctica, para ver como se reflectem no grau de satisfação da sua frequência. Estas decorreram na “sala de apoio” e biblioteca do estabelecimento de ensino, na presença do Professor de Ensino Especial/Professor Titular de Turma/Director de Turma da mesma e à hora estipulada. Estes espaços garantiam a não interrupção da entrevista e as condições acústicas eram mais favoráveis para o registo gravado das mesmas em gravador. Antes de se dar início às entrevistas e após explicar-se a sua intenção e a sua confidencialidade, perguntou-se sempre, abertamente, se autorizavam a sua gravação. Nenhum dos entrevistados se opôs ou mostrou qualquer tipo de receio que se procedesse à gravação das mesmas. Aquando da realização das entrevistas a ordem pela qual as questões foram colocadas no guião não foi, por vezes, respeitada, pois, pelo carácter semi-estruturado das entrevistas, o discurso dos alunos entrevistados implicou que, por vezes, reconduzíssemos a entrevista, atendendo ao mesmo. No sentido de facilitar a identificação das entrevistas, cada mini-cassete foi etiquetada com a data da realização da entrevista e respectiva letra, atribuída a cada entrevistado.

Esta segunda fase de recolha de dados decorreu durante os meses de Março e Abril, de 2007.

Para a quarta fase de recolha de dados utilizamos como procedimentos a autorização para a observação participante porque pretendemos saber como se processa no terreno o acesso aos diferentes espaços, pelo aluno que utiliza a cadeira de rodas como forma de mobilidade no estabelecimento de ensino. Estes foram desenvolvidos durante a recolha de dados por questionário, junto dos Coordenadores de Estabelecimento e das entrevistas junto dos Professores de Educação Especial que efectuámos nos estabelecimentos de ensino do

Concelho de Guimarães, anteriormente descritas. Para esta observação tivemos o cuidado de seleccionar alunos portadores de diferentes problemáticas motoras que implicam a utilização cadeira de rodas e que frequentassem estabelecimentos de educação e ensino de diferentes tipologias, a fim de observarmos o processo de movimentação e acesso a equipamentos, mobiliário e materiais no dia-a-dia escolar.

Começámos por recolher, junto dos professores de educação especial em conversas informais, informações que caracterizam os alunos, as medidas do regime educativo propostas no seu Programa Educativo Individual e a tipologia escolar.

Para efectuarmos, no diário de bordo, o registo de notas com número de vezes que surgiam obstáculos arquitectónicos no acesso aos diferentes espaços a que os alunos poderiam aceder no dia-a-dia escolar, combinámos com o Professor de Educação Especial o dia, a hora e os objectivos da observação. Esta observação tinha como objectivos acompanhar os passos requeridos pelos alunos no acesso aos diferentes espaços, de acesso exterior e interior, a alguns equipamentos e mobiliário específico no estabelecimento de ensino. O registo fotográfico, devidamente autorizado, serve para reforçar o que observámos e descrevermos o que acontecer, de forma a existir uma combinação do que é definido através da definição escrita e da observação.

Esta observação, que decorreu durante os meses de Abril e Maio de 2007, permitiu tornar mais precisas as informações recolhidas pelas outras técnicas anteriormente referidas e reforçar as conclusões a que chegamos, após a análise dos resultados.

Por fim, a quinta e última fase de recolha de dados, foi a entrevista à Vereadora da Cultura do Concelho de Guimarães, que ocorreu em 24 Julho de 2007, às 15 horas, nas instalações da Câmara Municipal mais concretamente no seu gabinete. Com as questões desta entrevista pretendíamos perceber como se encontram os estabelecimentos de ensino do concelho em termos de acessibilidades arquitectónicas previstas na lei. Se, por ventura, isso não acontecer, procuramos perceber através das disposições de ordenamento do parque escolar do concelho, previstas na carta educativa, que extingue alguns estabelecimentos, requalifica outros e prevê a construção de novos equipamentos escolares, se poderá afirmar que, no Concelho de Guimarães, os estabelecimentos de ensino estão aptos e capazes de propiciar a inclusão dos alunos portadores de deficiência motora em igualdade de oportunidades dos seus colegas.

5.3.4 Procedimentos para o Tratamento de Dados

Todos os dados recolhidos pelos diferentes métodos serão apresentados e analisados. A análise documental será apresentada em quadros com breves comentários. As questões fechadas dos questionários serão submetidas a tratamento informático e apresentadas através de gráficos, quadros e tabelas, aos quais se seguirá um breve comentário, com a respectiva análise quantitativa de cada uma. Relativamente aos dados recolhidos pela questão aberta dos questionários, das entrevistas e da observação, será efectuada uma análise de conteúdo cujos resultados qualitativos serão apresentados de forma descritiva. Os dados da observação serão ainda acompanhadas de fotografias que mostram alguns constrangimentos no acesso ao edifício escolar e os registos de notas de campo que achámos pertinente salientar.

5.4. Caracterização do Contexto de Estudo

O nosso objecto de estudo versou, como já afirmamos, as escolas do Ensino Básico da Zona Norte (DREN) e mais concretamente o Concelho de Guimarães, sobre as quais recolhemos informações de como se processa a integração do aluno que utiliza a cadeira de rodas para se movimentar no espaço escolar.

1- A DREN é uma das cinco Direcções Regionais em que se encontra desconcentrado o sistema educativo. É a região mais a Norte do país constituída por oito Centros de Área Educativa – CAE’S.

Os CAE’S encontram-se situados em oitos distritos, que à excepção do centro Entre Douro e Vouga situados em parte do distrito de Aveiro, e do centro Douro Sul situado em parte do distrito de Guarda e de Viseu, correspondem ao respectivo distrito como é o caso de Braga, Bragança, Porto, Tâmega, Viana do Castelo e Vila Real. A partir do ano lectivo 2006/2007 deixaram de existir, foram substituídos por 16 Equipas de Apoio às Escolas, distribuídas pelos diferentes distritos da Zona Norte.

O mapa seguinte dá-nos uma visão global da localização dos diferentes Centros de Área Educativa tutelados pela Direcção Regional de Educação do Norte.

Figura 2 - Mapa dos CAE'S tutelados pela DREN



Fonte: Direcção Regional de Educação do Norte – DREN.

Os Centros de Área Educativa (CAE'S) tutelados pela Direcção Regional de Educação do Norte encontram-se localizados, conforme se verifica no mapa. Em cada CAE encontram-se as diferentes Equipas de Coordenação de Apoios Educativos (ECAE'S), distribuídas pelos diferentes concelhos do distrito, perfazendo um total de 40, na Zona Norte, distribuídas conforme se explicita no quadro seguinte.

Quadro 1 – Equipas de Coordenação de Apoios Educativos

Centros de Área Educativa (CAE'S)	Equipas de Coordenação de Apoios Educativos (ECAE'S)
Entre Douro e Vouga	4
Braga	7
Bragança	4
Porto	8
Tâmega	5
Viana do Castelo	5
Vila Real	4
Douro Sul	3
Total	40

Fonte: Direcção Regional de Educação do Norte – DREN

O quadro 1 mostra a distribuição das ECAE'S pelos diferentes CAE'S, verificando-se que existem em maior número no Porto e em Braga. As ECAE'S foram extintas em 31 de Agosto de 2006.

Importa mencionar as quarenta ECAE'S, sua localização e área de abrangência no concelho ou concelhos, a saber:

Quadro 2 – Localização das diferentes ECAE'S

Centros de Área Educativa Códigos	Equipas de Coordenação de Apoios Educativo	CONCELHOS	Sede da Equipa
ENTRE DOURO E VOUGA 1	Entre Douro e Vouga A	- Oliveira de Azeméis - Arouca	EB 2,3 Bento Cerqueira - Oliveira de Azeméis
2	Entre Douro e Vouga B	- Castelo de Paiva	Esc. Sec. Castelo de Paiva - Castelo de Paiva
3	Entre Douro e Vouga C	- S. João da Madeira - Vale de Cambra	Esc. Sec. Dr. Serafim Leite - S. João da Madeira
4	Entre Douro e Vouga D	- Espinho - Santa Maria da Feira	EB 1 Sede nº 2 - Espinho
BRAGA 5	Braga A	- Amares - Terras do Bouro - Vila Verde	EB 2,3 de Moure - Vila Verde
6	Braga B	- Barcelos - Esposende	EB 2,3 Gonçalo Nunes - Barcelos
7	Braga C	- Celorico de Basto - Cabeceiras de Basto	Rua 5 de Outubro - Celorico de Basto
8	Braga D	- Fafe	Esc. Sec. de Fafe - Fafe
9	Braga E	- Guimarães - Caldas de Vizela	EB 2, 3 Fermentões - Guimarães
10	Braga F	- V. Nova de Famalicão	EB 2,3 Nuno Simões - V. Nova de Famalicão
11	Braga G	- Braga	EB 1 Quinta da Veiga - Braga

BRAGANÇA 12	Bragança A	- Bragança - Vinhais	CAE de Bragança - Bragança
13	Bragança B	- Mirandela - Macedo de Cavaleiros	Bairro F. F. Habitação - Mirandela
14	Bragança C	- Carrazeda de Ansiães - Vila Flor - Torre de Moncorvo	EB 2,3/S Carrazeda de Ansiães - Carrazeda de Ansiães
15	Bragança D	- Miranda do Douro - Mogadouro - Vimioso	EB 2,3 Miranda do Douro - Miranda do Douro
PORTO 16	Porto A	- Trofa - Santo Tirso	EB 2,3 Alvarelos - Trofa
17	Porto B	- Maia	Câmara Municipal - Maia
18	Porto C	- Matosinhos	- Esc. Sec. Abel Salazar - S. Mamede Infesta
19	Porto D	- Valongo	EB 2,3 Padre Américo - Valongo
20	Porto E	- Gondomar	Esc. Sec. Rio Tinto - Rio Tinto
21	Porto F	- Vila do Conde - Póvoa de Varzim	Delegação Escolar - Vila do Conde
22	Porto G	- Porto	Sec. Oliveira Martins - Porto
23	Porto H	- Vila Nova de Gaia	Sec. António Oliveira Ferreira - Arcozelo
TÂMEGA 24	Tâmega A	- Amarante - Felgueiras	EB 1 Sede S. Gonçalo - Amarante
25	Tâmega B	- Marco de Canaveses - Baião	EB 1 de Barroca - Marco de Canaveses
26	Tâmega C	- Lousada - Paços de Ferreira	R. Capitão da Praça - Paços de Ferreira
27	Tâmega D	- Paredes	Sec. Baltar - Baltar

28	Tâmega E	- Penafiel	EB 2,3 Marecos - Marecos
VIANA DO CASTELO 29	Viana do Castelo A	- Monção - Melgaço	EB 1 José P. Gonçalves - Monção
30	Viana do Castelo B	- Arcos de Valdevez - Ponte da Barca	EB 2,3 Arcos de Valdevez - Arcos de Valdevez
31	Viana do Castelo C	- Ponte de Lima - Paredes de Coura	Apartado 25 - Ponte de Lima
32	Viana do Castelo D	- Viana do Castelo	EB 2,3 Viana do Castelo - Viana do Castelo
33	Viana do Castelo E	- Caminha - Valença - Vila Nova de Cerveira	EB 1, 2 Vila Praia de Âncora - Vila Praia de Âncora
VILA REAL 34	Vila Real A	- Alijó - Mesão Frio - Stª Marta Penaguião	EB 2,3 de Peso da Régua - Peso da Régua
35	Vila Real B	- Chaves - Montalegre - Boticas	EB 1 n.º 5 de Chaves - Chaves
36	Vila Real C	- Vila Real - Sabrosa - Mondim de Basto	Centro de Área Educativa - Vila Real
37	Vila Real D	- Valpaços - Murça - Vila Pouca de Aguiar	Urbaguiar Sala 43 - Vila Pouca de Aguiar
DOURO SUL 38	Douro Sul A	- Lamego - Armamar - Tabuaço	CAE Douro Sul - Lamego
39	Douro Sul B	- Sernancelhe - Penedono, Foz-Coa - Moimenta da Beira	Agrupamento Vertical Sernancelhe - Sernancelhe
40	Douro Sul C	- Resende - Cinfães	EB 2,3 de Cinfães - Cinfães

Fonte: DREN, Departamento de Apoios Educativos.

O quadro 2 apresenta-nos a localização das Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos, distribuídas pelos diferentes concelhos, dos oito distritos e tuteladas pela Direcção Regional de Educação do Norte. Compete-lhes sinalizar os alunos com NEE da sua área geográfica, que se encontram nas escolas do concelho ou concelhos que coordenam e, em

função do número de alunos com NEE, propor à Direcção Regional o número de docentes de Educação Especial, para os diferentes graus de ensino.

Estas equipas, de uma forma articulada com as escolas da sua área de intervenção, prestam colaboração e apoio aos órgãos de gestão, gerindo pedagogicamente os recursos (professores de Educação Especial) afectos às escolas da sua zona.

2 - O Concelho de Guimarães fica situado na Zona Norte, mais concretamente no Distrito de Braga, pertence ao CAE de Braga (a partir do ano lectivo 2006/2007, com a sua extinção, passou a pertencer à Equipa de Apoio às Escolas do Alto Cávado, que apoia os Concelhos de Guimarães, Vizela, Fafe, Cabeceiras de Basto e Celorico de Basto) e é tutelado pela Direcção Regional de Educação do Norte. É limitado a norte e noroeste pelos concelhos de Pova de Lanhoso e Braga, respectivamente, a sudoeste por Santo Tirso, a sul e sudoeste por Felgueiras e Vizela, a nascente pelo concelho de Fafe e a poente por Famalicão.

O concelho de Guimarães é constituído por 69 freguesias das quais se destacam nove vilas: Brito, Lordelo, Moreira de Cónegos, Pevidém, Ponte, Ronfe, Serzedelo, S. Torcato e Taipas. Comporta uma área de cerca de 242 Km², com uma população de cerca de 159 776 habitantes, sendo 51% do sexo feminino e 49% do sexo masculino. A densidade populacional é de 660 habitantes por Km², o que faz deste concelho, um dos mais densamente povoados do país. A percentagem de jovens (0 aos 14 anos) é de 19,6%, sendo superior à dos idosos (65 anos ou mais), na ordem dos 10%. Cerca de 53% da população encontra-se no grupo etário situado entre os 25 e 65 anos de idade.

Segundo a Carta Educativa (Câmara Municipal, 2006) os níveis de crescimento evidenciam a presença de uma população jovem e uma elevada taxa de actividade de participação das mulheres. A mobilidade da população ocorre genericamente num raio curto, facto que contribui para que as populações consigam, por vezes, utilizar a agricultura familiar como retaguarda e suporte da inserção profissional. É um concelho industrializado e como tal fornecedor de emprego, ou seja, o saldo migratório é positivo, quer pela atracção que exerce sobre as populações rurais, quer pela imigração que se tem sentido também no resto do país. Nas freguesias com características urbanas emerge a existência de famílias com técnicos qualificados e empregados do sector terciário. Estas, e ao contrário de grande parte das rurais que ainda se debatem com a falta de condições básicas, têm infra-estruturas e equipamentos colectivos, como sejam: rede de água, saneamento básico, arranjos das ruas e caminhos, apoios às famílias, instituições dirigidas à infância, aos jovens e mesmo aos idosos.

Os 12 agrupamentos de escolas verticais e os 2 horizontais são constituídos por 112 estabelecimentos de ensino para os diferentes graus do ensino básico (que foram os locais onde nos apoiámos para a recolha da informação que pretendíamos), distribuídos como mostra o quadro 3.

Quadro 3 – Estabelecimentos de Ensino Básico do Concelho de Guimarães

Pré-Escolar – Jardim-de-Infância (JI)	8
1º Ciclo do Ensino Básico (EB1)	43
1º Ciclo do Ensino Básico/ Jardim de Infância (EB1/JI) JI)	49
2/3º Ciclo do Ensino Básico (EB2,3)	12
Total	112

Fonte: Conselhos Executivos do Concelho de Guimarães

O quadro 3 mostra o número de estabelecimentos de ensino a funcionar no ano lectivo 2006/2007 no Concelho de Guimarães e que serviram para recolha de informação junto dos Coordenadores de Escola acerca das acessibilidades arquitectónicas.

O número de alunos que frequentam os diferentes graus do ensino básico nos estabelecimentos de ensino público (acima descritos) e privado do Concelho de Guimarães no ano lectivo 2006/2007 são apresentados pelo quadro 4.

Quadro 4 – Número de alunos a frequentar os diferentes graus de ensino ano lectivo 2006/2007

Grau de ensino	Público
Pré-Escolar	1798
1º Ciclo do Ensino Básico	8403
2º Ciclo do Ensino Básico	4342
3º Ciclo do Ensino Básico	6184
Total	20727

Fonte: Conselhos Executivos do Concelho de Guimarães

No ano lectivo 2006/2007, no Concelho de Guimarães o ensino básico era frequentado por 20 727 alunos, dos quais 293 com Necessidades Educativas Especiais (NEE) de carácter prolongado abrangidos pela Educação Especial, atendidos por 57 Professores de Educação

Especial do Grupo 910, (apoio a crianças e jovens com graves problemas motores, graves perturbações da personalidade, multideficiência) e ainda, 2 Professores de Educação Especial do Grupo 920 (apoio a crianças e jovens com surdez moderada ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala) colocados ao abrigo Decreto-Lei nº 20/2006, de 31 de Janeiro, artigo 6º. Existem 6 unidades especializadas para multideficiência (frequentadas por 33 alunos) 1 unidade especializada para surdos (frequentada por 22) e 2 unidades especializadas para autismo (frequentadas por 14 alunos). Existiam 31 alunos do sexo masculino e 33 do sexo feminino com deficiência motora e deste 7 alunos frequentavam o Ensino Básico na escola regular (Conselhos Executivos do Concelho de Guimarães).

5.4.1 A Amostra

A nossa amostra incide sobre a Zona Norte do país mais concretamente sobre o Concelho de Guimarães, pertencente ao Distrito de Braga da mesma zona e como tem sido apontado, considerou-se adequado tirar a amostra de cada tipo de contexto.

Para a Zona Norte, a Direcção Regional de Educação do Norte (DREN) disponibilizou um ficheiro com toda a informação referente às Equipas de Coordenação de Apoios Educativos (ECAE'S) que foram o meio de entrega/recolha dos nossos questionários. Cada ECAE'S recebeu 4 questionários a preencher pelos Professores de Apoio Educativo, colocados em diferentes agrupamentos, nos diferentes graus de ensino básico e a desenvolver a actividade docente no apoio a alunos que utilizassem cadeira de rodas como forma de mobilidade no espaço escolar e totalizaram 160 questionários.

Pretendíamos que a nossa amostra coincidissem com a totalidade da população referida, ou seja, a recepção dos 160 questionários entregues, pelo que contamos com a colaboração dos colegas da Universidade Lusíada e Portucalense, conforme referimos, e às ECAE'S que não conseguimos aceder por esse meio, fizemo-lo via CTT.

A entrega/devolução dos questionários fez-se durante os meses de Maio e Junho de 2006. Das quarenta ECAE'S contactadas só uma delas não nos fez chegar qualquer resposta, mesmo depois de contactada via Telefone, o que fez com a nossa amostra se traduzisse em 156 questionários com resposta útil, o que se traduz numa adesão de 97,5%.

Para o Concelho de Guimarães foram seleccionados para o preenchimento dos questionários todos os Coordenadores das 112 Escolas do Ensino Básico existentes no Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Instituto de Ciências da Educação

concelho e devolvidos 111, menos 1 pelo motivo de que na altura de entrega/recolha pessoal do mesmo, o estabelecimento de ensino estar em obras, o que nos dá uma percentagem de adesão de 99,1%.

A adesão ao preenchimento dos questionários, quer pelos Professores de Educação Especial da Zona Norte quer pelos Coordenadores de Escola do Concelho de Guimarães foi bastante significativa, permitindo concluir que a metodologia adoptada para a distribuição e recolha dos questionários influenciou a participação. Julgamos contudo, que esta se deve, sobretudo, ao impacto actual e correspondente interesse da temática que estamos a tratar.

Para as entrevistas aos alunos que utilizam a cadeira de rodas para se movimentarem no espaço escolar, seleccionamos todos os alunos do Concelho de Guimarães que frequentam o ensino básico obrigatório e que são 7 alunos com problemáticas distintas, distribuídos do seguinte modo: 4 portadores de espinha bífida, 2 de distrofia muscular e 1 de paralisia cerebral. Todos eles, contemplados pelo Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, com um Currículo Escolar Próprio que contém adaptações específicas adaptadas a cada aluno e a cada problemática. Entrevistamos ainda, a Vereadora da Cultura do Concelho de Guimarães.

A selecção de 3 alunos que utilizam a cadeira de rodas como forma de mobilidade no espaço escolar para a nossa observação, teve em conta a frequência de diferentes graus do ensino básico, em diferentes tipologias de edifício escolar e serem portadores de deficiência motora mais comum no quotidiano escolar. Os 3 alunos seleccionados dos diferentes graus de ensino básico frequentam edifícios escolares de tipologia P3 no 1º ciclo do ensino básico, tipologia pré-fabricada dispersa definitiva e tipologia concentrada no 2º e 3º ciclo do ensino básico.

Capítulo VI - A Análise e Tratamento de Dados

Reconhecida e formulada a nossa pergunta de partida, definimos as questões de estudo, os objectivos e a metodologia a seguir para a recolha dos dados, sendo que no presente capítulo apresentamos e analisamos os dados da informação recolhida através de uma abordagem quantitativa e qualitativa. Os métodos utilizados para a recolha de informações foram diversificados, aplicados a públicos distintos em diferentes momentos. Procurou-se analisar e descrever os contextos escolares que os alunos com deficiência motora utilizam no dia-a-dia, procurando uma resposta à pergunta de partida da nossa pesquisa: “Em que medida as instituições educativas garantem às crianças e jovens com deficiência motora condições de acessibilidade que permitam a concretização do princípio consignado na Lei de Bases do Sistema Educativo de um Ensino Básico universal e obrigatório?”

Ao analisarmos se o ensino básico é um direito de todos dos alunos, inclusive dos portadores de deficiência motora e que frequentam a escola regular, recolhemos dados através dos professores de apoio educativo, ouvimos os alunos pronunciar-se e observamos o seu quotidiano escolar ouvindo ainda a responsável máxima pela educação de um concelho.

Apresentamos os resultados dos dados recolhidos, descrevemos algumas situações vividas e explicamos esses factos, seleccionando as partes essenciais para a compreensão da realidade estudada. Este capítulo está subdividido em cinco pontos: a apresentação e análise global dos dados recolhidos e respectiva síntese sobre: a análise documental; os dados dos questionários da Zona Norte; os dados dos questionários do Concelho de Guimarães; os dados das entrevistas aos alunos; os dados sobre a observação e registo fotográfico e os dados sobre a entrevista à Vereadora da Cultura.

Começamos por apresentar a análise e resultados da análise documental efectuada Carta Educativa do Concelho de Guimarães e aos documentos cedidos pelo Departamento da Educação da Câmara Municipal.

6.1. Análise Documental do Concelho de Guimarães – 1ª Fase

Pela análise dos documentos fornecidos pelo Departamento de Educação da Câmara Municipal de Guimarães, verificamos que os projectos arquitectónicos dos edifícios escolares do ensino básico do concelho são diversificados, consoante a época de entrada em funcionamento.

O parque escolar do Concelho de Guimarães está inserido nas 69 freguesias, sendo 9 vilas, nas quais estão distribuídos os 112 estabelecimentos de ensino. Estes localizam-se e ministram o tipo de ensino conforme quadro 5.

Quadro 5 – Localização e tipo de ensino ministrado no Concelho de Guimarães

	Aldeia	Vila	Cidade	Total
Pré-Escolar	8	0	0	8
1º CEB	28	12	3	43
1º CEB/Pré-Escolar	40	8	1	49
2º/3º CEB	4	6	2	12
Total	80	26	6	112

Fonte: Departamento da Educação da Câmara Municipal de Guimarães

Verificamos que a grande maioria dos edifícios escolares se situam nas aldeias e pertencem aos diferentes graus de ensino. Nas 9 vilas do concelho, os edifícios escolares para o ensino Pré-Escolar não existem, o mesmo acontecendo na cidade. Os estabelecimentos dos outros graus de ensino, existem nas vilas e aldeias.

Interessa também clarificar que a tipologia de projecto dos edifícios escolares do concelho é muito variada porque atende aos diferentes tipos de edifício escolares das diferentes épocas de edificação, além de que alguns já foram submetidos a intervenções de requalificação e adaptação pela Câmara Municipal como podemos confirmar pelos quadros seguintes.

No Concelho de Guimarães os projectos dos edifícios escolares do ensino Pré-Escolar, a funcionar num só edifício escolar são os que constam no quadro 6.

Quadro 6 – Projectos dos edifícios escolares da Educação Pré-Escolar

Projecto	Jardim-de-Infância/JI
Câmara Municipal de Guimarães	2
Centro Social	1
Junta de Freguesia	4
Sem Tipo Especial	1
Total	8

Fonte: Departamento da Educação da Câmara Municipal de Guimarães

Os 8 edifícios escolares destinados à Educação Pré-Escolar situam-se nas aldeias e não obedecem a um tipo específico, excepto 2 que são projectos executados pela Câmara Municipal para o fim em causa.

É principalmente nos edifícios escolares onde é ministrado o 1º Ciclo do Ensino Básico (EB1), e o ensino Pré-Escolar juntamente com 1º Ciclo do Ensino Básico (EB 1/JI) que mais se notam os tipos de projecto de edificação dos estabelecimentos de ensino emanados pelo Ministério de Educação.

Os projectos dos edifícios escolares onde é ministrado o 1º Ciclo do Ensino Básico (EB1) e o 1º Ciclo do Ensino Básico/Jardim-de-Infância (EB1/JI) são de diferentes tipologias em todo o concelho e caracterizam-se consoante a época de entrada em funcionamento, conforme nos mostra o quadro 7.

Quadro 7 – Projectos dos edifícios escolares do 1º Ciclo do Ensino Básico (EB1) e o 1º Ciclo do Ensino Básico/ Pré-Escolar (EB1/JI)

Tipo de Projecto	EB1	EB1/JI
Plano Centenário	23	4
Plano Centenário + Câmara Municipal de Guimarães	1	11
Plano Centenário + Pré-Fabricado	4	0
P3	5	14
P3+ Câmara Municipal de Guimarães	0	6
Câmara Municipal de Guimarães	0	11
Sem Tipo Especial	7	1
Sem Tipo Especial/Câmara Municipal de Guimarães	0	2
Particular	3	0
Total	43	49

Fonte: Departamento da Educação da Câmara Municipal de Guimarães

O quadro 8 mostra-nos o que acontece nos 43 edifícios escolares onde é ministrado o 1º Ciclo do Ensino Básico nas diferentes localidades do concelho.

Quadro 8 – Projectos dos edifícios escolares do 1º Ciclo do Ensino Básico

Tipo de Projecto	Aldeia	Vila	Cidade
Plano Centenário (PC)	16	5	2
Plano Centenário + Câmara Municipal de Guimarães (PC+CMG)	0	1	0
Plano Centenário + Pré-Fabricado (PC+PF)	4	0	0
P3	4	1	0
Sem Tipo Especial (STE)	4	2	1
Particular	0	3	0
Total	28	12	3

Fonte: Departamento da Educação da Câmara Municipal de Guimarães

Pelo quadro 8 constatamos que existem alguns tipos de edificações escolares propostas pelo Ministério da Educação nas diferentes localidades do concelho. De entre eles ressalta um total de 23 projectos tipo “Plano Centenário” que são construções executadas a partir da década de 40 (aprovados pela Lei nº 1985, de 17 de Dezembro de 1940) e que vigoram oficialmente até 1961. Foram construídos em série, de planta simétrica para assegurar a separação dos sexos e incluía elementos arquitectónicos característicos de cada região que, no caso do Minho, era granito. Presentemente é um tipo de construção escolar classificada pelo Património Escolar Português de interesse público e histórico (Despacho nº 3543/01, 20 de Fevereiro). Melhor dizendo, os edifícios escolares com projecto “Plano Centenário” são os mais antigos do parque escolar do concelho, pelo que a 4 deles já foram anexados pavilhões pré-fabricados e 1 deles foi requalificado pela Câmara Municipal.

Os projectos P3 são projectos normalizados de construções modulares ligadas entre si. O nome P3 deriva do índice máximo atribuído às escolas do 1º CEB, ou seja, $P3=12$ salas de aula. Esta tipologia escolar, que vigorou a partir de 1974 e que teve grande aceitação pelas Câmaras Municipais, para além dos espaços para actividades lectivas comportava ainda espaços de cozinha, refeitório, sala polivalente, sala de professores, secretaria e, eventualmente, ginásio (Matos, 1986). Existem no concelho 5 edifícios com esta tipologia.

Existem também em funcionamento 7 edifícios escolares sem tipo definido e 3 particulares, de modo a colmatar as necessidades educativas dessas localidades.

Seguidamente, pelo quadro 9 sabemos qual a tipologia dos 49 edifícios escolares onde se ministram os ensinos Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico nas diferentes localidades.

**Quadro 9 – Projectos dos edifícios escolares do 1º Ciclo do Ensino Básico / Pré-Escolar
(EB1/JI)**

Tipo de Projecto	Aldeia	Vila	Cidade
Plano Centenário (PC)	4	0	0
Plano Centenário + Câmara Municipal de Guimarães (PC+CMG)	9	2	0
P3	9	4	1
P3+ Câmara Municipal de Guimarães (P3+CMG)	6	0	0
Câmara Municipal de Guimarães (CMG)	10	1	0
Sem Tipo Especial (STE)	1	0	0
Sem Tipo Especial+Câmara Municipal de Guimarães (STE+CMG)	1	1	0
Total	40	8	1

Fonte: Departamento da Educação da Câmara Municipal de Guimarães

Verificamos que relativamente aos edifícios escolares em funcionamento 15 edifícios escolares são do “Plano Centenário”, dos quais 11 foram adaptados por projecto da Câmara Municipal, o mesmo acontecendo com 20 do projecto do tipo “P3” e, de entre eles 6 beneficiaram de alterações para servir a população em causa.

Os edifícios escolares executados de raiz pela Câmara Municipal presente (encontra-se em funções desde o ano 1989) são onze predominando o 1ºCEB/JI. Esta tipologia própria e indefinida acontece devido ao facto de a partir do Decreto-Lei nº 39982/54, de 21 de Dezembro, as Câmaras Municipais estarem autorizadas a executar projectos especiais de escolas.

Por fim, estão em funcionamento 3 edifícios escolares “Sem Tipo Especial” nas aldeias e vila, sendo que 2 já usufruíram de projectos de intervenção da Câmara Municipal.

Os edifícios escolares onde são ministrados o ensino básico do 2º e 3º CEB também apresentam tipologias diferentes, consoante a época de entrada em funcionamento, conforme mostra o quadro 10.

Quadro 10 – Projectos dos edifícios escolares do 2º/3º Ciclo do Ensino Básico

Projecto	2º/3º CEB
Pré-fabricados com vários pavilhões	4
Pré-fabricados num só edifício	7
Projecto Especial	1
Total	12

Fonte: Departamento da Educação da Câmara Municipal de Guimarães

Pelo quadro 10 verificamos que o parque escolar do 2º/3º CEB é constituído por 12 estabelecimentos de ensino de construção definitiva, do tipo pré-fabricado que passaram a ser construídos a partir de 1975, com o alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos (Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de Dezembro).

Os 4 projectos pré-fabricados com vários pavilhões de construção definitiva mais antiga no Concelho, pertencem ao grupo disperso e são compostos por edifícios de blocos separados, com funções diferenciadas e a circulação entre coberta ou descoberta e comportam o rés-do-chão e um piso ou somente o rés-do-chão. Estes edifícios escolares baseados na “Escola Piloto de Mem-Martins” (Matos, 1986) comportam em diferentes blocos espaços para actividades lectivas, de ocupação de tempos livres, biblioteca, cozinha, refeitório, sala de reuniões e pavilhão desportivo, construídos na década de 80 e inícios da década de noventa.

Os 7 projectos Pré-fabricados definitivos num só edifício, são de construção mais recente, dos finais da década de noventa e atende à Lei nº 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) que define que os edifícios escolares devem ser planeados na óptica de um equipamento integrado para que possam ser adaptados em função de alterações dos diferentes níveis de ensino e onde esteja previsto o desenvolvimento das actividades de ocupação de tempos livres e o envolvimento da escola em actividades extra-curriculares, ou seja, um edifício escolar que possa integrar diferentes graus de ensino básico (Pré-escolar, 1º CEB, 2º/3º CEB), no mesmo edifício. Este tipo de projecto pertence ao chamado grupo concentrado porque constitui um todo e mesmo a existência de zona abertas não implica a comunicação com o terreno envolvente e podem comportar 1, 2 ou mais pisos mas, normalmente, a maior parte do funcionamento do edifício desenvolve-se no rés-do-chão e 1º piso, o pavilhão desportivo funciona num bloco à parte.

O estabelecimento de ensino denominado por Projecto Especial é o edifício (antigo Mosteiro) que foi adaptado para ser ministrado o ensino básico do 2º e 3º ciclo, a partir do alargamento da escolaridade básica obrigatória.

É, ainda, possível referir que no ano lectivo de 2004/2005 existiam 45 alunos matriculados no Ensino Básico Mediatizado, aguardando a entrada em funcionamento de um dos dois edifícios escolares previstos na carta educativa para o concelho (Carta Educativa, 2006, p. 87).

O número de alunos que frequentam os diferentes graus do ensino básico nos estabelecimentos de ensino público (acima descritos) e privado do Concelho de Guimarães no ano lectivo 2004/2005 são apresentados pelo quadro 11.

Quadro 11 – Número de alunos a frequentar o ano lectivo 2004/2005

Grau de ensino	Público	Privado
Pré-Escolar	1726	2164
1º Ciclo do Ensino Básico	8424	255
2º Ciclo do Ensino Básico	4387	0
3º Ciclo do Ensino Básico	6206	39
Total	20743	2458

Fonte: Carta Educativa do Concelho de Guimarães

No ano lectivo 2004/2005, no Concelho de Guimarães, o ensino básico do sector público era frequentado por 20743 e por 2458 no sector privado. Verifica-se que o nível de ensino Pré-Escolar privado é frequentado por mais alunos que o público e o 2º Ciclo do Ensino Básico privado não tem alunos na sua frequência.

Perspectiva-se nas propostas de ordenamento do parque escolar do concelho explanadas na Carta Educativa, que até ao ano 2012 a tendência é para a diminuição do número de alunos dos diferentes graus do ensino básico obrigatório público, conforme constamos no quadro 12.

**Quadro 12 – Número de alunos a frequentar a educação e ensino no ano lectivo
2012/2013**

Grau de ensino	Número de alunos
Pré-Escolar	2514
1º Ciclo do Ensino Básico	6620
2º/3º Ciclo do Ensino Básico	9746
Total	18880

Fonte: Carta Educativa do Concelho de Guimarães

Segundo as previsões no ano lectivo 2012/2013, haverá 18880 alunos a frequentar o Ensino Básico público do Concelho de Guimarães. Se comparativamente analisarmos o quadro 11, que nos apresenta um total de 20743, verificamos um decréscimo de 1863 alunos nos graus de ensino do 1º, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico, excepto no ensino Pré-Escolar que de 1726 passa a ser de 2514, o que demonstra um acréscimo de frequência de 788 alunos nessa modalidade de ensino básico.

A Carta Educativa aponta também para a requalificação de salas do 1º CEB e do Pré-Escolar, a criação de infra-estruturas de apoio, como o polivalente e a biblioteca; a reconversão de edifícios escolares para salas do ensino Pré-Escolar e respectivas infra-estruturas de apoio; a criação de novos Centros Escolares e a extinção de alguns estabelecimentos de ensino por sob lotação ou substituição (Carta Educativa, p. 145).

Perspectiva-se que no ano lectivo 2012/2013 o número de estabelecimentos de ensino será menor devido a requalificação, reconversão, nova construção ou extinção (Carta Educativa, p. 191) como podemos confirmar pelos dados expressos no quadro 13.

**Quadro 13 – Número de estabelecimentos de ensino a funcionar no ano lectivo
2012/2013**

Grau de Ensino	Número de Estabelecimentos
Pré-Escolar/JI	9
1º CEB/JI	59
2º/3ºCEB	14
Total	82

Fonte: Carta Educativa do Concelho de Guimarães

A reconversão, ampliação e criação de novos estabelecimentos de ensino, principalmente para 1º CEB/JI, permitirão proporcionar melhores condições de aprendizagem

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Instituto de Ciências da Educação

e possibilitarão a frequência da escola a tempo inteiro, em regime normal, acesso a actividades extra-curriculares (Inglês, Música, Actividades Física e Desportiva, Estudo Acompanhado e outras actividades artísticas), transporte escolar e fornecimento de refeições. Também é de todo o interesse, sempre que possível, a ampliação do edifício escolar do 1º CEB para albergar o ensino Pré-Escolar como acontecerá em mais 10 estabelecimentos de ensino do 1º CEB/JI, evitando o isolamento, a dispersão de recursos e maior articulação entre graus de ensino. A construção de mais 2 estabelecimentos de ensino para o 2º e 3º CEB deve-se à sobrelotação de outros e, atendendo à densidade populacional de algumas zonas, justifica-se a sua criação (Carta Educativa, 2006).

O maior número de edifícios escolares a extinguir é do 1º CEB de tipologia PC (Plano Centenário) e PC + PF (Plano Centenário com um anexo Pré-Fabricado). As ampliações serão 8 para o 1º CEB/JI, 6 adaptações para centros escolares de tipologias da Câmara Municipal e P3 e a construção de 9 centros escolares para o ensino pré-escolar e 1º CEB.

Esta análise documental do Concelho de Guimarães permitiu-nos tomar conhecimento do parque escolar: na localização (aldeia, vila e cidade); o tipo de ensino ministrado em função projectos dos edifícios escolares; o número de alunos que o frequentam nos diferentes graus de educação e ensino básico e, ao mesmo tempo, através da análise da Carta Educativa expor o que se perspectiva a partir do ano lectivo 2012/2013.

6.2. Apresentação e Análise de Dados relativos às Acessibilidades Arquitectónicas recolhidos através de questionários - 2ª Fase

Para que a integração plena do aluno com necessidades educativas especiais nos estabelecimentos de ensino seja uma realidade é necessário atender a cada aluno com uma resposta organizada para as suas necessidades educativas, resposta essa que deve ser dada pela escola da sua área de residência. Compete ao órgão de gestão, conforme preconizado no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio (em vigor na altura), definir o estado da organização educativa e a sua eficácia no desenvolvimento de actividades e de estratégias, através de uma gestão pedagógico-didáctica eficaz no processo ensino/aprendizagem, com uma gestão

administrativo-financeira dos recursos materiais e humanos eficiente e uma gestão funcional dos espaços onde se desenvolve o processo ensino/aprendizagem.

Estas medidas são definidas no projecto educativo de escola, adequado ao seu contexto escolar, que anualmente permitirá elaborar os planos de actividades adequados ao contexto de cada classe/turma, expressos no Projecto Curricular de Turma, tendo em consideração as necessidades dos seus alunos e as adaptações necessárias para conclusão da escolaridade obrigatória, conforme as medidas estabelecidas no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

As adaptações das condições em que se processa o ensino/aprendizagem devem traduzir-se nas medidas preconizadas no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, artigo 2.º, ponto 2 (em vigor na altura) e são, “os equipamentos especiais de compensação” que se traduzem em: “adaptações dos 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 na medida “ensino especial”.

O “ensino especial” definido no mesmo decreto, artigo 11.º, considerado como um conjunto de procedimentos pedagógicos que permitem o reforço da autonomia individual do aluno e o desenvolvimento pleno do seu projecto educativo próprio, conduz à elaboração de currículos escolares próprios ou alternativos, consoante o perfil do educando.

O programa educativo é elaborado por ano escolar e submetido à aprovação do órgão de administração e gestão. Nele deve constar, conforme o decreto supra citado, artigo 16.º, o nível de competência do aluno nas diferentes áreas ou conteúdos curriculares previstos no plano educativo individual, os objectivos a atingir, as metodologias a adoptar, os critérios de avaliação, o nível de participação nas actividades escolares, a distribuição das diferentes tarefas pelos diferentes técnicos responsáveis pela execução do programa educativo, a data de início, conclusão e avaliação e a assinatura dos técnicos que intervieram na sua elaboração.

Estão assim enunciados os requisitos preconizados na lei portuguesa para a integração plena dos alunos com NEE na escola regular da área da sua residência, competindo à escola estar preparada para dar uma resposta eficaz à problemática do aluno com mobilidade condicionada que a frequenta, e necessita, por isso, de adaptações de materiais que, segundo o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, artigo 4.º (em vigor na época), se traduzem na eliminação de barreiras arquitectónicas, na adequação das instalações às exigências da acção

educativa e na adaptação do mobiliário, expresso segundo o Decreto-Lei nº 123/97, de 22 de Maio.

6.2.1 A Acessibilidade Arquitectónica, no ensino básico da Zona Norte

O Decreto-Lei nº 123/97, 22 de Maio, referia que “as normas técnicas para melhoria da acessibilidade dos cidadãos com mobilidade condicionada deveriam cumprir determinadas normas para que se tornassem acessíveis à integração escolar, dos alunos com mobilidade condicionada e que utilizam cadeiras de rodas como forma de mobilidade no espaço escolar. As acessibilidades arquitectónicas para os diferentes espaços dos edifícios escolares e para que o sistema de ensino se torne verdadeiramente acessível e inclusivo é necessário que o acesso exterior e interior seja acessível aos alunos com mobilidade condicionada.

Apresentamos os resultados da recolha de dados efectuada através dos questionários aos professores de Apoio Educativo, que desenvolvem a sua actividade docente no apoio a alunos portadores de Deficiência Motora e que utilizam a cadeira de rodas como forma de mobilidade no espaço escolar, nos diferentes graus de ensino básico e de Agrupamentos de Escolas distintos da Zona Norte.

O questionário aplicado nas escolas do ensino básico da Zona Norte (Anexo A) junto dos Professores de Apoio Educativo era constituído por treze questões ordenadas, doze fechadas e uma aberta e dividido em quatro partes, a saber:

1 – A caracterização da escola que permitiu a identificação da escola e a sua localização (questões 1 a 3).

2 – Organização do espaço escolar – pretendemos que nos informem sobre a possibilidade de integração de alunos com NEE nas suas escolas e saber se a eliminação das barreiras arquitectónicas existentes em alguns espaços é suficiente para que o aluno que utiliza a cadeira de rodas se possa movimentar sem constrangimentos (questões 4 a 11).

3 – O acesso a equipamento funcional – pretendemos saber se o mobiliário existente nas escolas onde leccionam os professores de Apoio Educativo é funcional para o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem dos alunos que utilizam a cadeira de rodas (questão 12).

4 – Adaptações necessárias para a escola responder com eficácia ao aluno que utiliza a cadeira de rodas como forma de mobilidade no espaço escolar (questão 13).

Para a apresentação dos dados recolhidos utilizamos gráficos e tabelas, com um breve comentário, dando seguimento à ordem das questões utilizadas no questionário. Às questões 1 a 12 fechadas, faremos uma análise quantitativa dos resultados e relativamente à questão 13, que é aberta, faremos a análise qualitativa do seu conteúdo.

Caracterização das escolas da Zona Norte

Com a caracterização da escola pretendemos que os professores de Apoio Educativo inquiridos nos situem, no que concerne ao grau de ensino em que trabalham; à sua localização e à estrutura física da escola onde leccionam.

A amostra dos professores participantes no preenchimento dos questionários perfaz um total de 156 professores de Apoio Educativo, distribuídos em diferentes estabelecimentos de ensino e pelos diferentes graus de ensino, que apoiam alunos que utilizam cadeiras de rodas como forma de mobilidade no espaço escolar e encontram-se conforme gráfico abaixo apresentado.

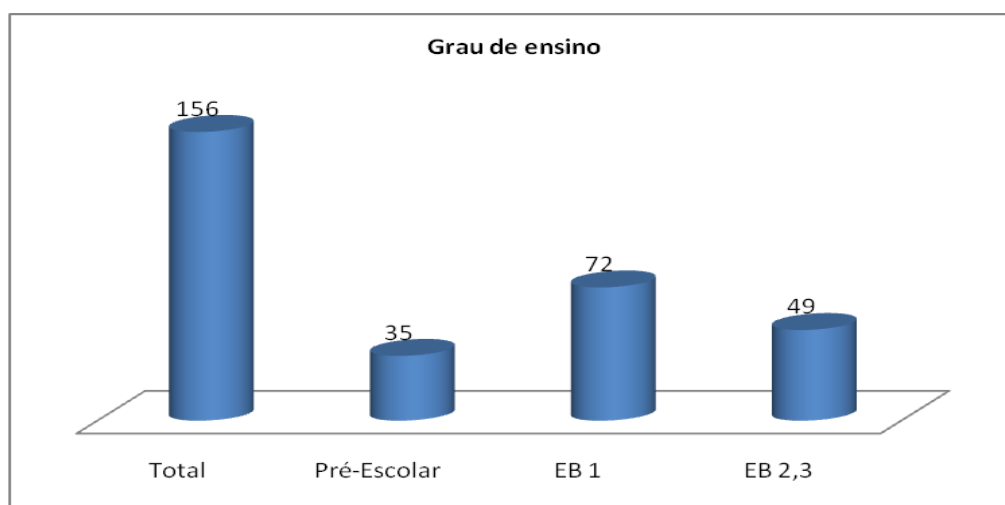


Gráfico 1 - Grau de ensino

Atendendo ao pedido de colaboração no preenchimento dos questionários pelos professores de Apoio Educativo, que apoiassem alunos que utilizavam a cadeira de rodas como forma de mobilidade, verificamos que houve participação dos professores dos diferentes graus de ensino. Salienta-se uma maior adesão de participação de professores a leccionar no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) com 72 participantes, o que corresponde a (46%) da amostra, seguindo-se 49 professores que leccionam nos 2º/3º CEB (31,4% da

amostra) e, por último, a adesão de Educadores de Infância cifrou-se em 35 respondentes (22,4% da amostra).

Os estabelecimentos de ensino onde leccionam os professores de Apoio Educativo que participaram no nosso estudo, podem localizar-se na cidade, vila ou aldeia como mostram os dados expressos no gráfico 2.

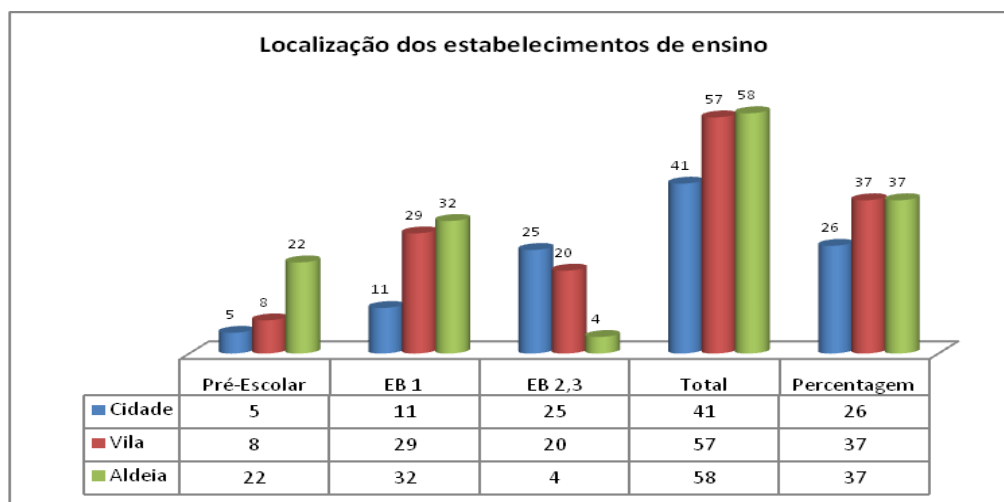


Gráfico 2 – Localização do estabelecimento de ensino

Pelo gráfico 2 verificamos que 41 dos estabelecimentos de ensino analisados estão localizadas nas cidades, correspondentes aos diferentes graus de ensino, sendo na sua maioria estabelecimentos de ensino do 2º/3.º CEB, o que corresponde a 26% do total da amostra. Às vilas correspondem respectivamente 57 estabelecimentos de ensino, de entre os quais predominam os estabelecimentos de ensino do 1º CEB. Os 58 estabelecimentos de educação e ensino correspondem a 37% das instituições que predominam nas aldeias são predominantemente os estabelecimentos de ensino do 1.º CEB e um número substancial de estabelecimentos de ensino Pré-Escolar, o que não acontecia nas vilas e cidades.

A estrutura física dos estabelecimentos de ensino onde os professores de Apoio Educativo desenvolvem a sua actividade docente pode comportar um só edifício ou vários pavilhões.

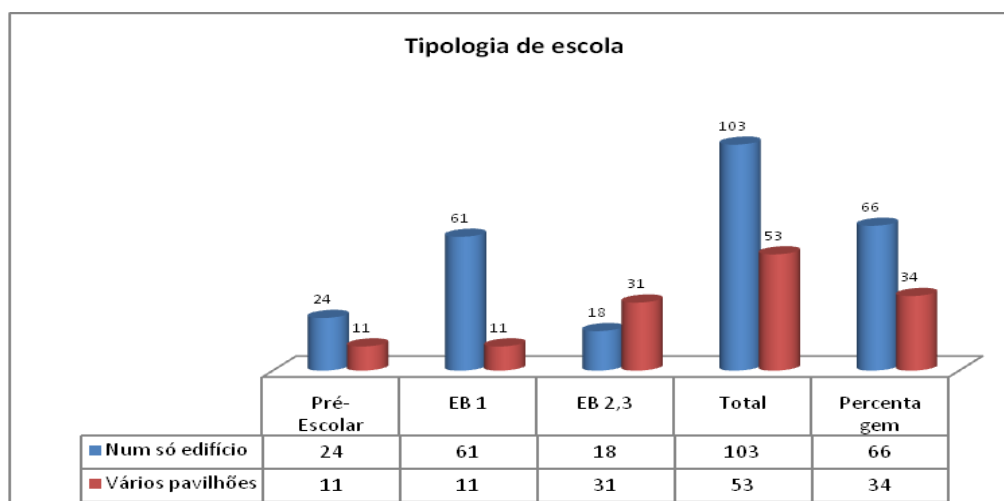


Gráfico 3- Tipologia de escola

Este gráfico mostra a tipologia dos estabelecimentos de ensino onde os professores de Apoio Educativo de alunos que utilizam a cadeira de rodas como forma de mobilidade desenvolvem a sua actividade docente. Verificamos que 66% estabelecimentos de educação e ensino comportam um só edifício e prefazem um total de 103 sendo a maioria do 1º CEB, seguindo-se o ensino Pré-Escolar. Os estabelecimentos de educação e ensino que comportam vários pavilhões são 53, dos diferentes graus de ensino mas verifica-se uma maior incidência no 2º/3º CEB.

Após a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, a escolaridade obrigatória passa para nove anos e vai servir conjuntos diferenciados de alunos, agrupados de acordo com as etapas do percurso escolar. Para responder de uma forma mais rápida a estas imposições legais são construídos edifícios independentes ajustados às características e necessidades da comunidade escolar pensados como um conjunto de núcleos que se inter-relacionam, servindo para as práticas quotidianas: as lectivas, as curriculares e as extracurriculares. Pelo exposto se compreende que a tipologia das escolas do 2º/3º CEB mais frequentes comporte vários pavilhões ou blocos para grupos e fins diferenciados, ressalvando que as salas de aula têm uma dimensão estabelecida para receber um número limitado de alunos, conforme preconizado no Despacho Conjunto n.º 112/SERE/SEEBS/93, de 17 de Junho, ponto 62, alínea a) a d): 26 a 34 alunos de área igual ou superior a 40 m²; de 20 a 26 alunos entre 35 e 40 m²; entre 15 e 20 alunos uma área inferior a 35m²; nos edifícios utilizados provisoriamente são também considerados espaços de

ensino todos os que tenham áreas iguais ou superiores a 30 m², desde que possuam condições adequadas de ventilação e iluminação.

Organização do espaço escolar

Com as questões que remetem para a organização do espaço escolar pretendemos que os professores de Apoio Educativo nos informem se a acessibilidade arquitectónica em alguns espaços nos seus estabelecimentos de ensino é suficiente para satisfazer as necessidades dos alunos que utilizam cadeiras de rodas, designadamente, o acesso à utilização do botão da campainha; rampas apropriadas; existência de dispositivos mecânicos; utilização do elevador; utilização de espaços utilizados por todos os alunos no dia-a-dia; casas de banho adaptadas e ainda se podem aceder à utilização de equipamentos funcionais como o telefone e o mobiliário.

Através do gráfico 4 vamos verificar se os estabelecimentos de ensino que fazem parte do nosso estudo satisfazem as necessidades dos alunos que utilizam a cadeira de rodas para circular no espaço escolar usufruindo de acessibilidades arquitectónicas que possibilitam a sua plena integração.

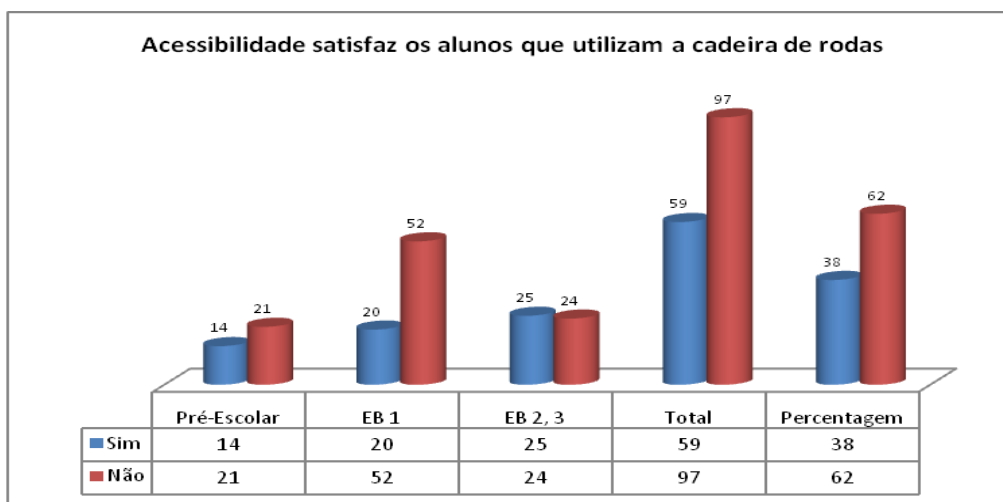


Gráfico 4- Acessibilidade arquitectónica satisfaz os alunos que utilizam a cadeira de rodas

Dos 156 estabelecimentos de educação e ensino analisados verificamos que pelos dados apresentados no gráfico a acessibilidade arquitectónica que satisfaça os alunos que

utilizam a cadeira de rodas para circular no espaço escolar acontece em 59 estabelecimentos de educação e ensino, ou seja, em apenas 38 % das instituições estudadas. Assim, em mais de metade das escolas do 2º/3º CEB este aspecto está contemplado mas mesmo não acontece nos estabelecimentos destinados ao 1º CEB e Pré-Escolar.

Em 97 (62%) dos estabelecimentos de ensino dos diferentes graus de ensino, os professores de Educação Especial acham que a acessibilidade arquitectónica não satisfaz os alunos que utilizam a cadeira de rodas como forma de mobilidade no espaço escolar nos com destaque para o 1º CEB seguido do ensino Pré-Escolar.

Acessibilidades arquitectónicas na organização escola (Questão n.º 5)

As adaptações arquitectónicas são definidas, como já foi mencionado, pelas normas técnicas de acessibilidades preconizadas pelo Decreto-Lei n.º 123/97, de 22 de Maio e, devem contemplar: o acesso à entrada dos edifícios e no interior dos edifícios, pois só assim se compreende a inserção escolar dos alunos com mobilidade condicionada nos estabelecimentos de ensino.

As questões 5 a 12 estão relacionadas com normas técnicas de acessibilidade para os alunos com mobilidade condicionada, que utilizam a cadeira de rodas para se deslocarem nos estabelecimentos de ensino, designadamente no que concerne: ao botão da campainha, a rampas apropriadas, à existência de elevadores ou dispositivos mecânicos (no acesso ao edifício escolar se este comportar mais do que um piso), à utilização de alguns espaços escolares e à utilização da casa de banho.

É através dessas respostas que verificaremos, se no património escolar existente foram executadas adaptações para a eliminação das barreiras arquitectónicas estabelecidas no Decreto-Lei n.º 123/97, de 22 de Maio, atendendo a que o prazo temporal previsto (7 anos) para a sua eliminação terminou em 22 de Agosto de 2004, sendo revogado pelo Decreto-Lei nº 163/06, de 8 de Agosto, a vigorar desde 9 de Fevereiro de 2007, conforme explanámos no Capítulo IV.

Dentro das acessibilidades arquitectónicas nos edifícios escolares é necessário ter em conta a altura do botão da campainha e a porta de entrada, de forma a que o acesso possa ser feito sem constrangimentos para os alunos que utilizam a cadeira de rodas para se deslocar, questão n.º 5.

Atendendo ao Decreto-Lei n.º123/97, de 22 de Maio, a largura mínima do vão da porta da entrada é de 0,90 m, com uma altura máxima de soleira da porta de 0,02 m, a fechadura e manípulo deve situar-se a uma altura de 0,90 m e 1,10 m do solo, o átrio da entrada deve estar livre de degraus ou desníveis acentuados. O botão da campainha ou de trinco deve situar-se entre 0,90 m e 1,30 m de altura, com uma diferenciação táctil em Braille ou outra e com um dispositivo luminoso. Vamos analisar através do gráfico 5 o acesso ao botão da campainha e à porta de entrada, nos estabelecimentos de educação e ensino que constituem a nossa amostra.

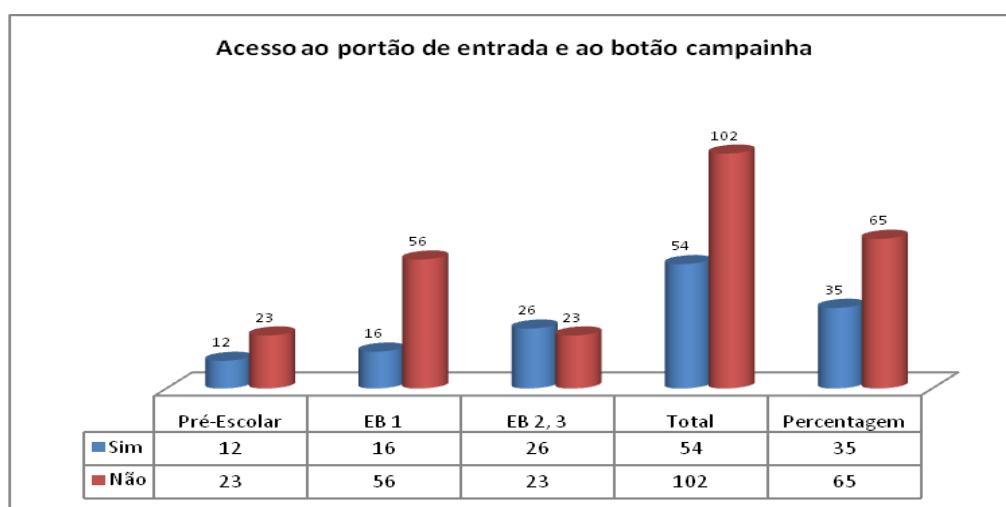


Gráfico 5- A acessibilidade à porta de entrada e ao botão da campainha

Como vemos os alunos que utilizam cadeira de rodas para circular podem aceder à porta de entrada e ao botão da campainha sem constrangimentos em 54 estabelecimentos de educação e ensino, o que corresponde a 35% do total. Em 102 das instituições isso não se verifica acontecendo com maior incidência no 1º CEB, seguido do ensino Pré-Escolar.

O desnivelamento por rampas cobertas nos acessos exteriores dos edifícios escolares é necessário para estes alunos. Assim, segundo a lei, a inclinação máxima da rampa deve ser de 6% e a extensão máxima de um só lanço de 6 m, seguindo-se uma plataforma de nível para descanso com a mesma largura da rampa e o comprimento de 1,50 m; a largura da rampa deve ser de 1,50 m e ambos os lados ladeados por cortinas com corrimão duplo, um de 0,90 m e outro de 0,75 m prolongando-se a 1m para além da rampa e com as extremidades arredondadas.

O pavimento da rampa deve ser igualmente ladeado do lado de fora com uma protecção de 0,05 m a 0,10 m de altura, ao longo de toda a extensão.

O revestimento do piso da rampa deve ser de um material que proporcione uma boa aderência e com texturas diferenciadas utilizando a cor amarela para o início e fim da rampa. Estes são os desígnios em termos legais. Mas, como se encontram efectivamente nos edifícios escolares, as rampas de acesso aos diferentes espaços por onde circulam os alunos que utilizam a cadeira de rodas? Esta foi a resposta que procuramos obter com a Questão 6 do nosso questionário, nos diferentes graus de ensino e, que nos forneceu os seguintes dados:

Nos 35 estabelecimentos de ensino Pré-Escolar analisados a acessibilidade acontece conforme consta no gráfico 6.

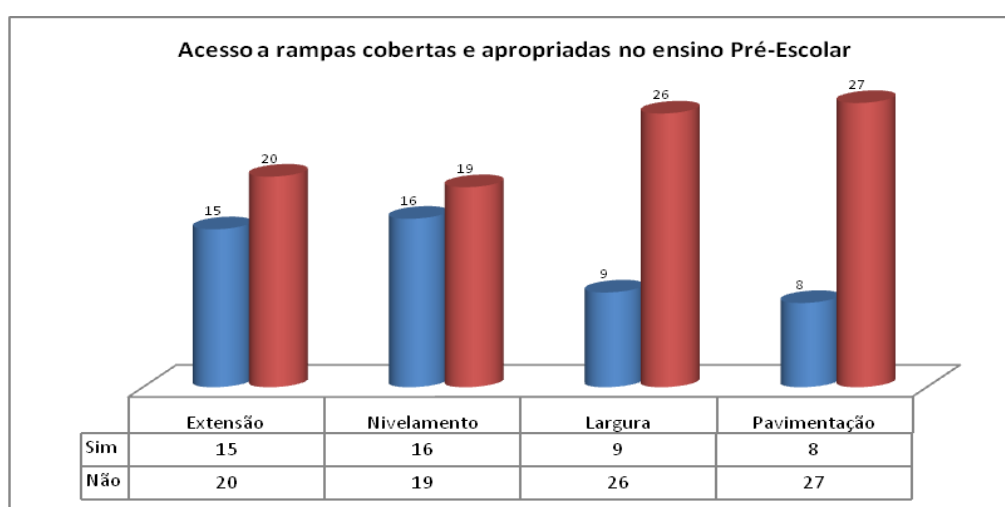


Gráfico 6 – Estabelecimentos de ensino Pré-Escolar com acesso a rampas cobertas e apropriadas

De acordo com os dados patentes no gráfico anterior, verificamos como se encontram os edifícios escolares do ensino Pré-Escolar no que diz respeito aos acessos a rampas cobertas havendo a assinalar inadequações relativamente à sua extensão e nivelamento, sendo as deficiências arquitectónicas ainda mais evidentes no que concerne à sua largura e pavimentação.

Nos setenta e dois estabelecimentos de ensino 1º Ciclo do Ensino Básico analisados o acesso a rampas cobertas e apropriadas acontece consoante o expresso no gráfico seguinte.

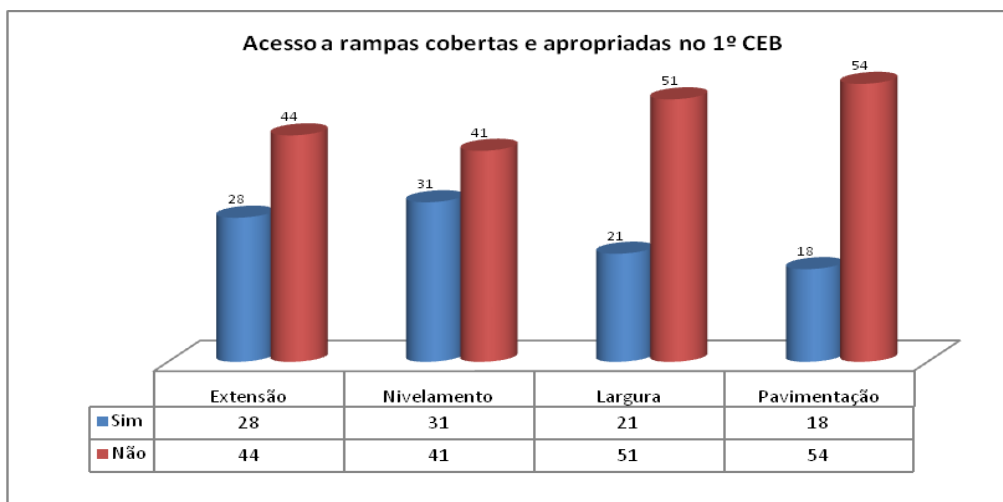


Gráfico 7 – Acesso a rampas cobertas e apropriadas no 1º CEB

Conforme se verifica, são poucos os estabelecimentos de ensino do 1º CEB que dispõem de rampas cobertas e apropriadas em extensão, nivelamento, largura e pavimentação, apontando a maioria dos edifícios carências neste domínio.

Nos 49 estabelecimentos de ensino 2º/3º Ciclo do Ensino Básico analisados a acessibilidade acontece conforme o evidenciado pelos dados expressos no gráfico 8.

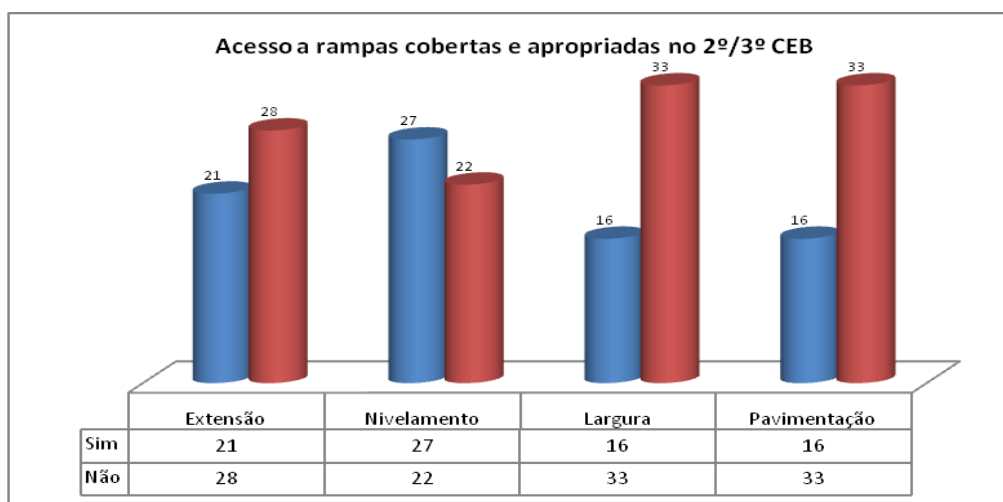


Gráfico 8 – Acesso a rampas cobertas e apropriadas no 2º /3º CEB

Nos 49 estabelecimentos de ensino do 2º/3º CEB analisados, a maioria apresenta acesso a rampas cobertas e apropriadas em nivelamento, mas continuamos a verificar constrangimentos no que respeita à sua extensão, largura e pavimentação.

Para termos uma visão mais global acerca do que acontece com o acesso a rampas no edifício escolar nos diferentes graus de ensino da Zona Norte da nossa amostra, elaboramos a tabela síntese seguinte.

Tabela I - Acesso rampas no edifício escolar

Acesso arquitectónico a rampas nos edifícios escolares da Zona Norte	Pré-Escolar (35)	1º CEB (72)	2º/3º CEB (49)	Total (156)
Rampas cobertas e apropriadas em extensão	15 (43%)	28 (39%)	21 (42%)	64 (41%)
Rampas cobertas e apropriadas no nivelamento	16 (46%)	31 (43%)	27 (55%)	77 (49%)
Rampas cobertas e apropriadas na largura	9 (26%)	21 (29%)	16 (33%)	46 (29%)
Rampas com bom pavimento	8 (23%)	18 (25%)	16 (33%)	42 (27%)

Tabela I – Acesso a rampas no edifício escolar

Dos estabelecimentos de ensino da Zona Norte dos diferentes graus de ensino, os inquiridos (156 Professores de Apoio Educativo) dos diferentes graus de ensino referem que nos edifícios escolares o acesso a rampas cobertas e apropriadas em extensão se verifica em 64 estabelecimentos de ensino, o que se cifra em 41% das escolas que constituem a nossa amostra; 46 (29%) estabelecimentos de educação e ensino apresentam rampas com largura suficiente; 42 (27%) têm um pavimento adequado à circulação dos alunos que utilizam a cadeira de rodas como forma de mobilidade. As acessibilidades melhoram quando nos debruçamos sobre as rampas com o nivelamento apropriado que se encontram no maior número de estabelecimentos de ensino - um total de 77 escolas, ou seja, 49% da amostra, o que, mesmo assim, nem sequer engloba metade das escolas analisadas. Os restantes estabelecimentos de ensino são impeditivos de circulação autónoma.

Seguidamente passamos a analisar como se processam as acessibilidades arquitectónicas dentro dos edifícios escolares analisados.

A tipologia dos estabelecimentos de ensino varia, como já afirmámos, consoante o grau de ensino e a época de entrada em funcionamento, podendo comportar um só edifício, ou vários pavilhões, com um só piso ou mais que um piso, o que vai implicar diferentes tipos de acessibilidades. Assim, tentámos saber se os edifícios escolares onde os professores inquiridos leccionam comportam mais do que um piso (Questão 7).

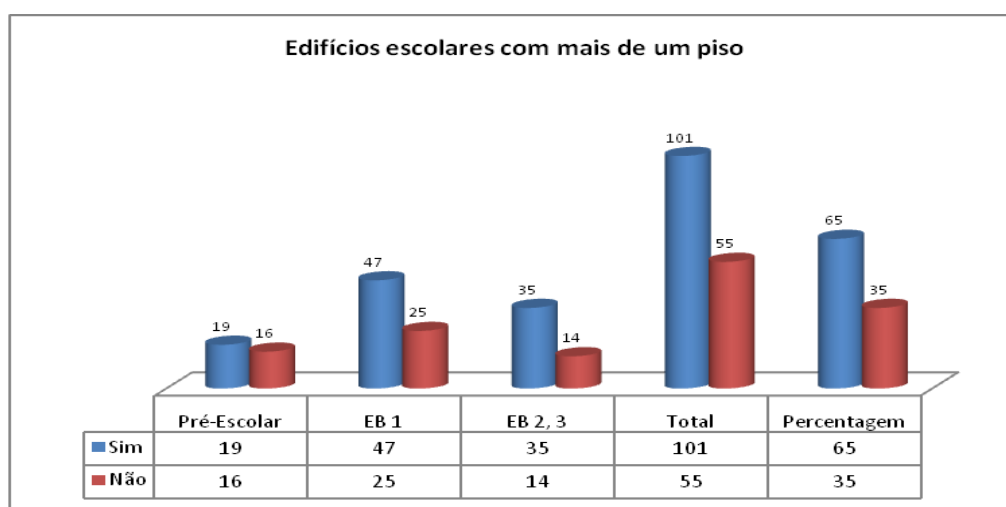


Gráfico 9 – Edifícios escolares com mais de um piso

Verificamos pelo gráfico que dos 156 edifícios escolares analisados, os que comportam mais que um piso são 101, ou seja, 65% das escolas têm esta tipologia nos diferentes graus de ensino.

As escolas que comportam mais que um piso e onde seja absolutamente impossível a construção de rampas apropriadas, devem dispor de dispositivos mecânicos para os alunos que utilizam a cadeira de rodas vencerem o desnível e acederem ao piso superior. Estes, segundo a lei, podem ser os elevadores, os tratorinos, as plataformas elevatórias ou outro equipamento adequado para vencer o desnível.

Assim, nos 101 edifícios escolares que comportam mais que um piso vamos verificar a existência desses dispositivos para os alunos com mobilidade condicionada vencerem o desnível (Questão 8).

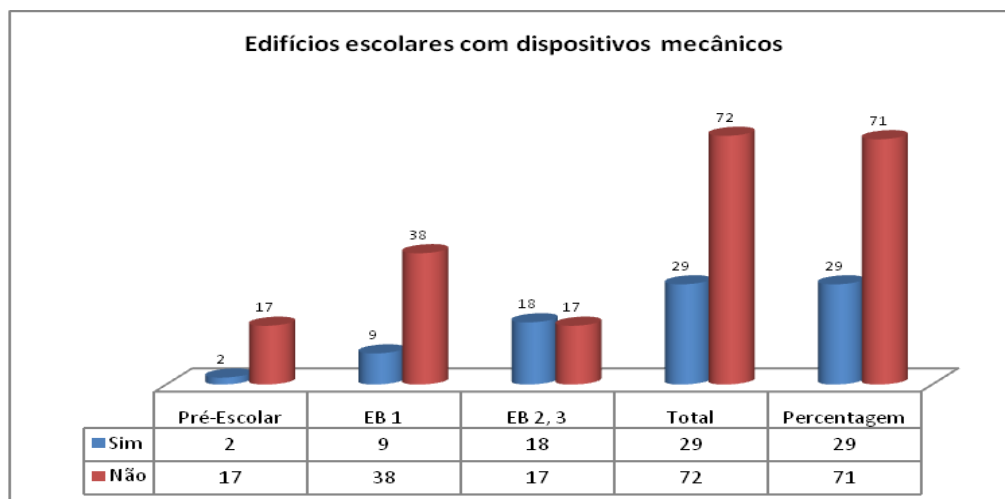


Gráfico 10 – Edifícios escolares com dispositivos mecânicos

Verificamos que nos 101 edifícios escolares que comportam mais de um piso, a existência de dispositivos mecânicos para acesso ao piso superior por alunos que utilizam a cadeira de rodas se confirma maioritariamente nos estabelecimentos de ensino do 2º/3º CEB, sendo pouco significativa no 1º CEB e quase inexistente no Pré-Escolar. Assim, num grande número edifícios escolares, ou seja, em 72 (71%) de escolas que comportam mais que um piso não se verifica a existência de dispositivos mecânicos para o aluno que utiliza a cadeiras de rodas vencer o desnível existente do piso superior, conforme estipulado na lei.

Dentro da organização do espaço escolar, referente à questão número 9 do nosso questionário, iremos analisar se os alunos que utilizam cadeiras de rodas podem utilizar sem grandes constrangimentos os locais utilizados no dia-a-dia escolar por todos os alunos tais como: acesso autónomo a corredores e portas interiores implicando que as portas interiores devem ter uma largura livre de passagem 0,80 m e os corredores uma dimensão que possibilite a inscrição de uma circunferência com 1,50 m de diâmetro para rodar a cadeira de rodas, o mesmo acontecendo com a circulação na sala de aula, na biblioteca, na cantina, no pavilhão e no bar. Passamos a expor o que acontece por graus de ensino.

Nos 35 estabelecimentos de ensino Pré-Escolar analisados a acessibilidade no interior do edifício escolar acontece conforme consta no gráfico 11.

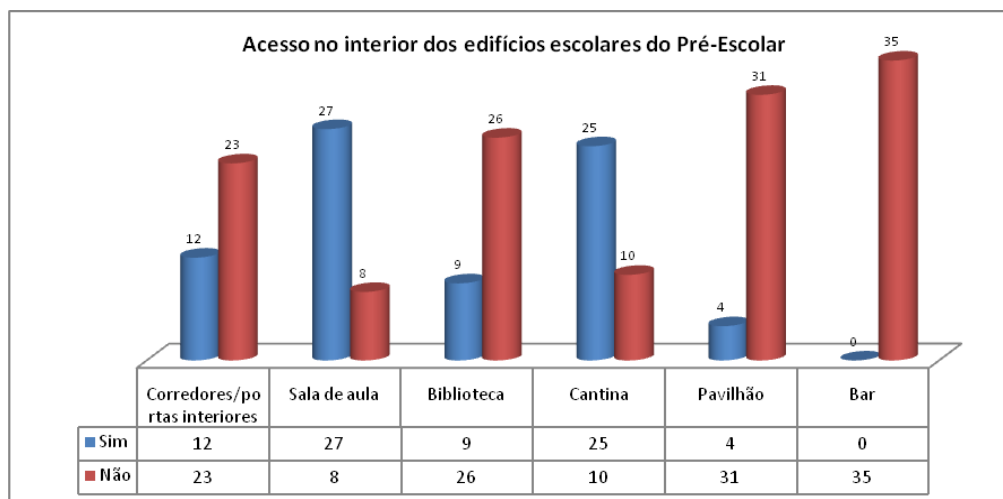


Gráfico 11 – Acesso no interior dos edifícios do ensino Pré-Escolar

Os estabelecimentos de ensino do Pré-Escolar analisados demonstram que o aluno que utiliza a cadeira de rodas para circular encontra barreiras nos diferentes locais utilizados no dia-a-dia escolares a espaços como o bar, pavilhão e biblioteca, salientando-se maior acessibilidade à sala de aula e à cantina.

Nos 72 estabelecimentos de ensino do 1º CEB analisados a acessibilidade no interior do edifício acontece conforme os dados patentes no gráfico 12.

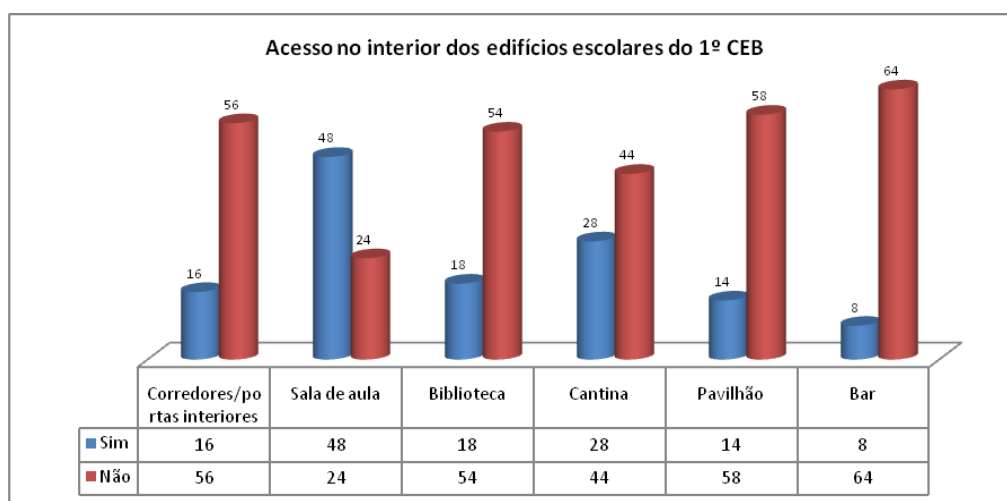


Gráfico 12 – Acesso no interior dos edifícios escolares do 1º CEB

O acesso no interior dos estabelecimentos de ensino do 1º CEB encontra-se dificultado nos diferentes espaços analisados, acontecendo com maior frequência na sala de aula, seguindo-se o acesso à cantina.

Nos 49 estabelecimentos de ensino do 2º/3º Ciclo do Ensino Básico analisados a acessibilidade no interior do edifício acontece conforme consta no gráfico 13.

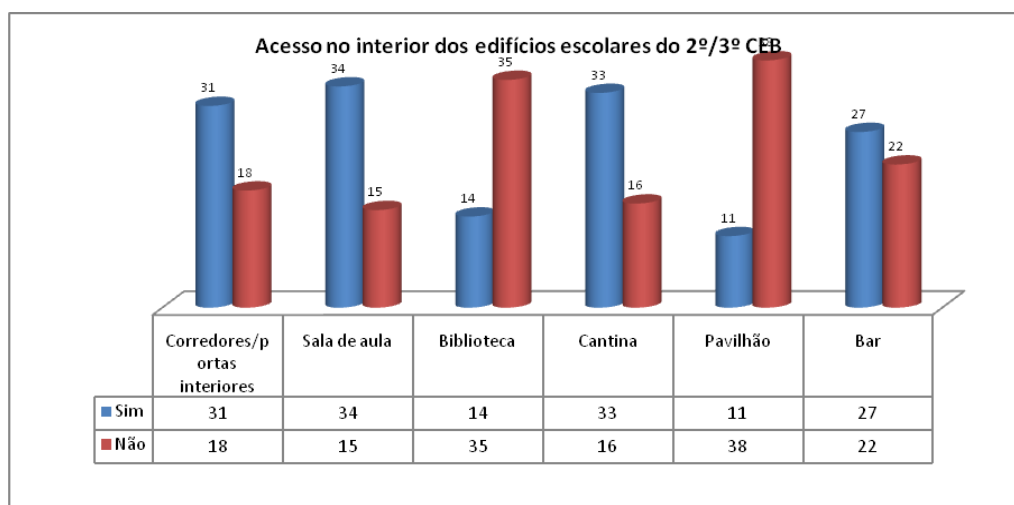


Gráfico 13 – Acesso no interior do 2º/3º CEB

O espaço interior dos edifícios escolares do 2º/3º CEB apresenta acessos significativos nos corredores/portas interiores, na sala de aula e cantina, sendo menos significativo no acesso à biblioteca e pavilhão.

Através da tabela síntese seguinte temos uma visão mais completa acerca do que acontece com o acesso interior dos edifícios escolares dos diferentes graus de ensino da Zona Norte, no concerne ao acesso aos corredores/portas, à sala de aula, à biblioteca, à cantina ao pavilhão e ao bar.

Tabela II – Acesso ao interior dos edifícios escolares

Acesso arquitectónico no interior dos edifícios escolares do Ensino Básico da Zona Norte	Pré-Escolar (35)	1º CEB (72)	2º/3º CEB (49)	Total (156)
Corredores/portas interiores	12 (34%)	16 (22%)	31 (63%)	59 (39%)
Sala de aula	27 (77%)	48 (67%)	34 (69%)	109 (70%)
Biblioteca	9 (26%)	18 (25%)	14 (29%)	41 (26%)
Cantina	25 (71%)	28 (39%)	33 (67%)	86 (55%)
Pavilhão	4 (11%)	14 (19%)	11 (22%)	29 (19%)
Bar	0 (100%)	8 (11%)	27 (55%)	35 (22%)

Tabela II - Acesso ao interior dos edifícios escolares

Pela tabela II, verificamos que dos 156 estabelecimentos de ensino da Zona Norte analisados, aceder a corredores com dimensões próprias à circulação da cadeira de rodas, a portas de correr ou abrir para o exterior acontece em 59 estabelecimentos de ensino, ou seja, 39% das escolas, nos espaços onde se desenvolvem as actividades escolares como a sala de aula, acontece em 109 (70%) edifícios escolares, o acesso à biblioteca em 41 (26%) das escolas, à cantina 88 (55%) das escolas. Estes são espaços cujo acesso se deveria encontrar facilitado, implicando a eliminação de barreiras físicas até ao local da entrada e no espaço de utilização interior. Também para aceder ao pavilhão são necessários corredores e portas interiores apropriadas, ou por rampas cobertas e apropriadas em extensão, largura e boa aderência do pavimento e só em 29 (19%) estabelecimentos de ensino isso se verifica. O bar local de satisfazer necessidades básicas e de convívio precisa de apresentar acessibilidades para o aluno que utiliza a cadeira de rodas para circular, o que se verifica apenas em 35 escolas (22%). Depreende-se serem necessárias medidas de adaptação ou construção para que o aluno que circula em cadeira de rodas consiga aceder a todos os espaços interiores do estabelecimento de ensino.

Nos estabelecimentos de educação e ensino as casas de banho devem estar adaptadas para a utilização dos alunos que circulam em cadeira de rodas, de forma a permitir privacidade e autonomia. O acesso por portas de correr ou abrir para o exterior com passagem de 0,80 m de largura, o espaço interior com as medidas mínimas de 2,20 m x 2,20 m, que permita o acesso por ambos os lados da sanita a barras de apoio bilateral rebatíveis na vertical

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Instituto de Ciências da Educação

colocadas à altura de 0,70 m do pavimento, a altura adequada do lavatório, devendo situar-se entre 0,70 m e 0,80 m da superfície do pavimento, as torneiras que devem permitir um manuseamento acessível e autónomo e são as torneiras do tipo hospitalar ou de pastilha, as mais adequadas. Os alunos devem poder a tomar banho ou duche, o que implica a existência de uma área de circulação de 2 m x 2 m com a altura dos cabides a 1,30 m da superfície do pavimento, sendo que a cabine de duche deverá comportar um espaço de 2,20 m x 2, 20 m com barras de apoio bilateral a 0,70 m do solo e a altura dos comandos a 1,20 m da superfície do pavimento. A questão número 11 do nosso questionário dirigia-se a este tipo de acessibilidades nos diferentes graus de ensino.

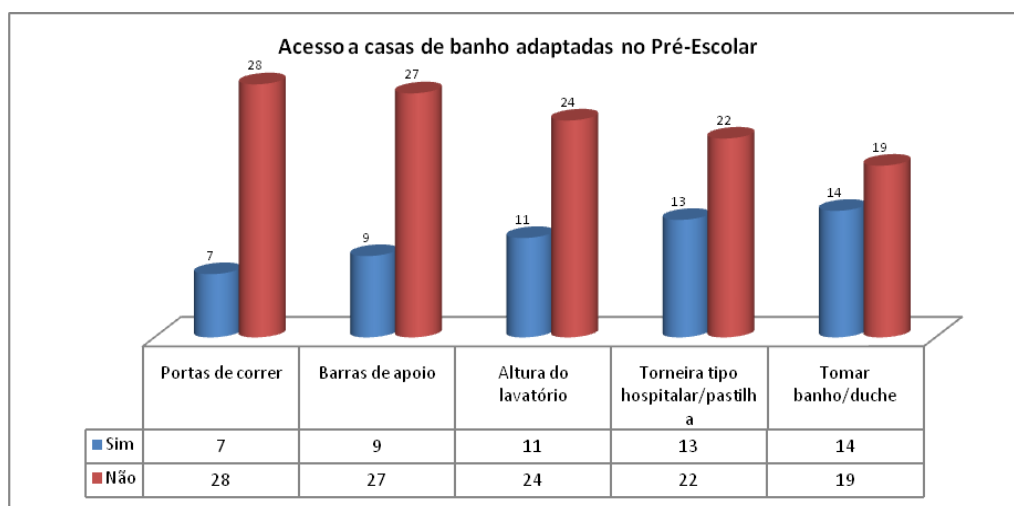


Gráfico 14 – Acesso a casas de banho adaptadas no Pré-Escolar

Verificamos que nos 35 edifícios escolares do ensino Pré-Escolar o acesso ao interior de casas de banho é pouco adaptado para o aluno que utiliza a cadeira de rodas como forma de mobilidade, pelo que é necessário atender à sua adaptação ou aquisição na maioria das instituições destinadas ao ensino Pré-Escolar.

Nos 72 estabelecimentos do 1º Ciclo do Ensino Básico constatmos que as acessibilidades às casas de banho são igualmente deficitárias.

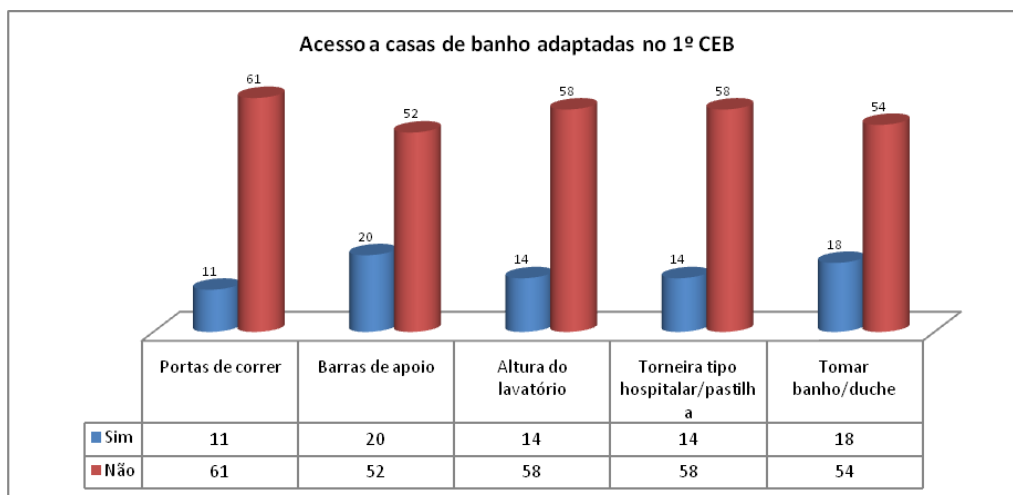


Gráfico 15 – Acesso a casas de banho adaptadas no 1º CEB

Dos estabelecimentos de ensino do 1º CEB analisados, verificamos que os acessos no seu interior necessitam de adaptações ao nível de portas de correr ou abrir para o exterior, barras de apoio, na altura do lavatório, no acesso a torneiras do tipo hospitalar ou de pastilha, bem como na oferta de condições para tomar banho ou duche.

Nos 49 estabelecimentos de ensino do 2º/3º Ciclo do Ensino Básico as casas de banho apresentam as acessibilidades expressas no gráfico 16.

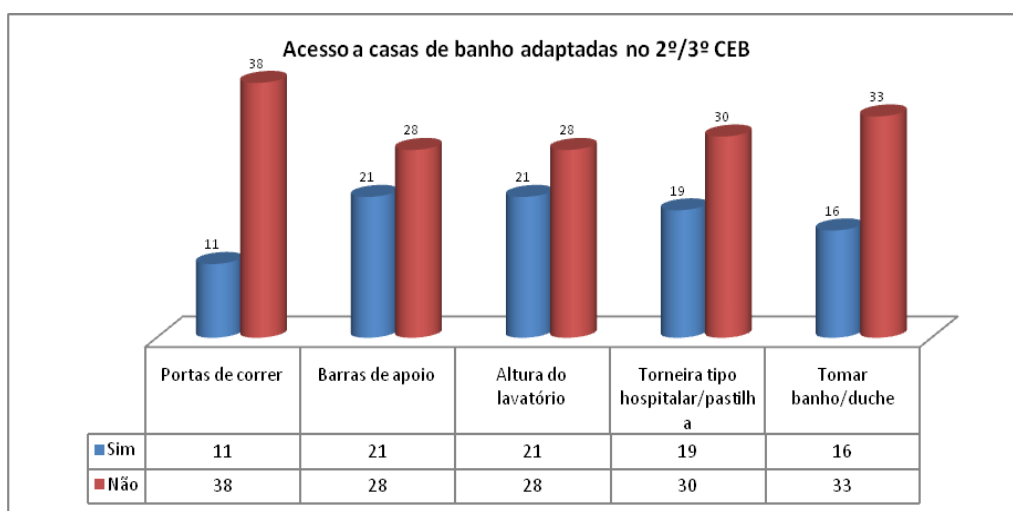


Gráfico 16 – Acesso a casas de banho adaptadas no 2º/3º CEB

Também a maioria das escolas do 2º/3º Ciclo do Ensino Básico apresentam muitos constrangimentos neste domínio.

Através da tabela síntese que se segue temos uma visão mais global acerca do que acontece com o acesso interior das casas de banhos dos estabelecimentos de ensino nos diferentes graus.

Tabela III – Acesso a casas de banho adaptadas

Acesso a casas de banho adaptadas nos edifícios escolares do Ensino Básico da Zona Norte	Pré-Escolar (35)	1º CEB (72)	2º/3º CEB (49)	Total (156)
Com portas de correr	7 (20%)	11 (15%)	11 (22%)	29 (19%)
Com barras de apoio	9 (26%)	20 (28%)	21 (43%)	50 (32%)
Com altura do lavatório	11 (31%)	14 (19%)	21 (43%)	46 (29%)
Com torneira tipo hospitalar/pastilha	13 (37%)	14 (19%)	19 (39%)	46 (29%)
Para tomar banho/duche	14 (40%)	18 (25%)	16 (33%)	48 (31%)

Tabela III - Acesso a casas de banho adaptadas

No que respeita à acessibilidade a equipamentos existentes nas instalações sanitárias dos 156 estabelecimentos de ensino da Zona Norte analisadas, verificamos que só uma minoria de edifícios escolares dos diferentes graus de ensino permitem o acesso às instalações sanitárias com privacidade e autonomia, daí serem necessárias adaptações nas portas de correr/abrir para exterior, no acesso a barras de apoio rebatíveis na vertical, à altura do lavatório e torneiras do tipo hospitalar ou de pastilha e ainda, o acesso a tomar banho ou duche, decorrente das necessidades impostas pelo público escolar, para que os alunos com mobilidade condicionada possam não depender da ajuda dos outros.

Para além das acessibilidades nos espaços interiores que acabámos de analisar, outros factores contribuem para a integração plena daqueles que utilizam a cadeira de rodas para circular. Eles precisam de aceder ao telefone pelo que este deverá estar colocado à altura máxima de 1 m e 1,30 m; o painel de marcação dos números deverá ter uma referência tátil, em Braille ou outra. Em cabines telefónicas o espaço livre deve ser no mínimo de 0,90 m x 1,40 m.

O gráfico 17 mostra-nos o que acontece nos diferentes estabelecimentos de ensino analisados.

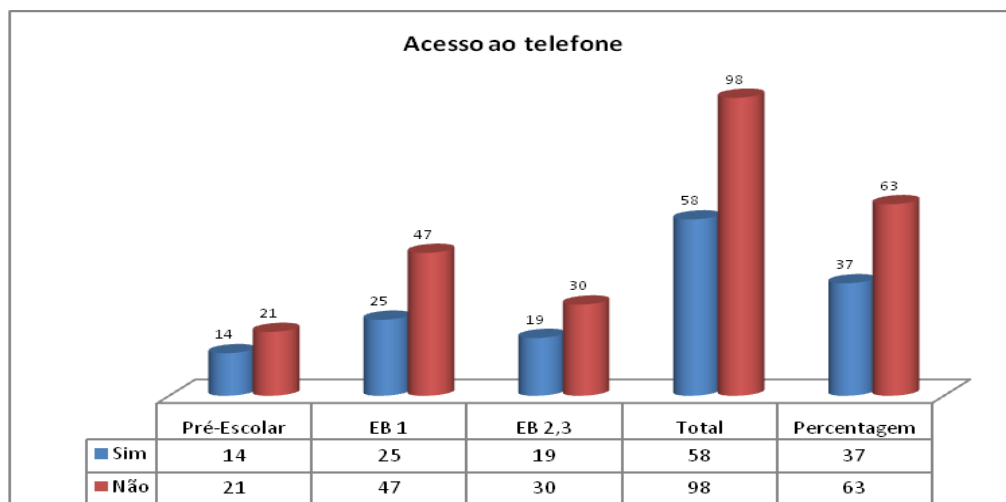


Gráfico 17 – Acesso ao telefone

Constatamos que o acesso ao telefone pelo aluno que utiliza a cadeira de rodas como forma de mobilidade se verifica em poucos estabelecimentos dos diferentes graus de ensino, pois, só um total de 58 (37%) permitem um acesso autónomo.

Acessibilidade a mobiliário funcional (Questão nº 12)

O mobiliário existente nos edifícios escolares frequentados no dia-a-dia por estes alunos deve ser funcional, de forma a não provocar constrangimentos, competindo aos professores o ajustamento funcional nos diferentes espaços para o seu público-alvo, gerindo a organização espacial e a disposição de materiais, de modo a que o envolvimento no processo ensino/aprendizagem se torne eficaz.

Os alunos que utilizam a cadeira de rodas como forma de mobilidade no espaço escolar necessitam, por vezes, de recorrer a ajudas adicionais para manter uma postura que favoreça o contacto visual e auditivo, e/ou o manuseamento de materiais. O mobiliário móvel permite uma disposição favorável da turma/classe, bem como a colocação dos materiais de forma acessível e mais autónoma, requisitos fundamentais para estes alunos.

Através do gráfico 18 vamos verificar o que acontece nas escolas que constituem o universo da nossa amostra.

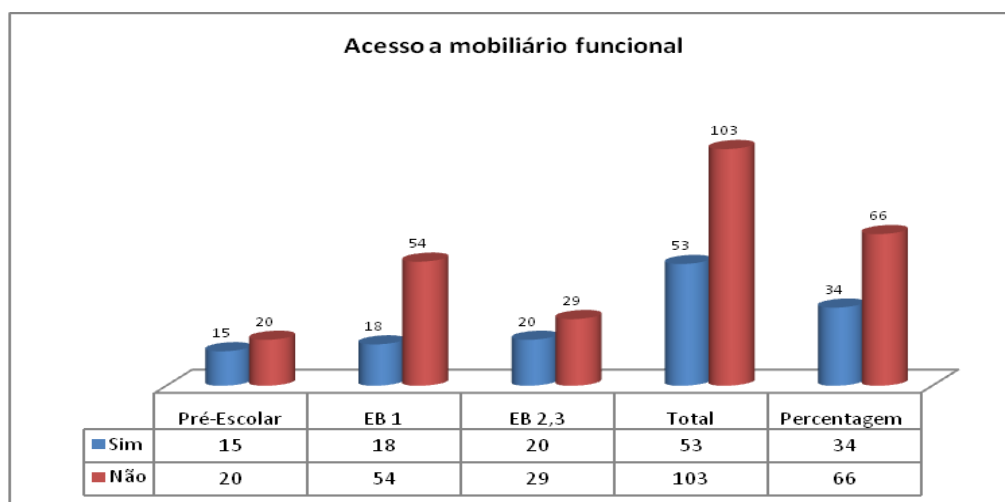


Gráfico 18 – Acesso a mobiliário funcional

Este gráfico permite-nos constatar que apenas em 53 (34%) estabelecimentos de ensino dos diferentes graus de ensino existe a preocupação na adaptação ou aquisição de acessibilidade a mobiliário funcional, sendo nos estabelecimentos de ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico que esta falha é ainda mais notória. Neste contexto, poderemos afirmar que também neste aspecto é necessário intervir.

Chegados à questão número 13, verificamos que 97 professores de Apoio Educativo (num total de 156 que constituem a nossa amostra) responderam à pergunta aberta, competindo-nos agora a análise do seu conteúdo. Esta questão põe em evidência as faltas existentes nos edifícios escolares dos diferentes graus de ensino que os professores entendem ser necessárias para os alunos que utilizam a cadeiras de rodas como forma de mobilidade no espaço escolar.

Os Professores de Apoio Educativo de 63 escolas responderam que “falta o acima descrito”, ou seja, acessos exteriores e interiores adequados para que o aluno que utiliza cadeira de rodas possa circular com autonomia e segurança; outros 10 referem que “a escola precisa de casas de banho adaptadas com portas largas de abrir ou correr para o exterior e de mobiliário funcional”; já 7 responderam que são necessárias “melhores acessibilidades no espaço físico do edifício, de forma a permitir deslocações constantes e quotidianas de uma forma autónoma e segura”. Como sabemos os acessos aos edifícios escolares devem acontecer nos espaços circundantes, nas entradas do edifício e no interior dos mesmos, ou seja, todos os

espaços que consideramos fundamentais serem utilizados por todos os alunos, no dia-a-dia escolar. A sua inexistência impede que os alunos que utilizam a cadeira de rodas acedam a um processo ensino/aprendizagem, em igualdade de oportunidades dos outros colegas, o que pode reflectir-se no seu sucesso educativo.

Também 12 Professores de Apoio Educativo, referem que a localização da “sala de informática, o SASE, o Conselho Executivo, a biblioteca, não estão no local mais adequado”. A importância atribuída a determinados espaços e lugares é da competência do órgão de gestão com a colaboração dos intervenientes no processo educativo do aluno e deverá merecer uma atenção especial, pois, só assim, é possível que o acesso à escola e a todas as dependências onde habitualmente circulam todos os alunos seja possibilitado a estes alunos.

Finalmente, 5 Professores de Apoio Educativo dizem que o edifício escolar é “uma escola construída há pouco tempo, por isso as acessibilidades, bem como as barreiras arquitectónicas foram tidas em conta”, o que demonstra que este aspecto foi considerado na construção dos novos edifícios escolares da Zona Norte, pois foram arquitectonicamente pensados para propiciar a igualdade de acesso ao ensino básico e oportunidade de sucesso educativo para todos os alunos, tendo atendido ao proposto pelo Decreto-Lei nº 123/97, de 22 de Maio.

6.2.1.1 Síntese de acessibilidades arquitectónicas nos edifícios escolares do Ensino Básico da Zona Norte

Verificamos pelo exposto muitas carências no que concerne às acessibilidades arquitectónicas nas edificações escolares. Elaborámos a tabela IV, que consta na página seguinte, com uma síntese geral da existência ou não de acessibilidades no património escolar da Zona Norte verificado, ou seja, nos 156 edifícios escolares dos diferentes graus de ensino.

Tabela IV – Síntese das acessibilidades arquitectónicas nos edifícios escolares do Ensino Básico da Zona Norte

Acesso arquitectónico nos edifícios escolares do Ensino Básico da Zona Norte	Pré-Escolar (35)	1º CEB (72)	2º/3º CEB (49)	Total (156) / Percentagem
Acesso no exterior				
Porta de entrada/botão da campainha	12	16	26	54 = 35%
Rampas cobertas e apropriadas em extensão	15	28	21	64 = 41%
Rampas cobertas e apropriadas no nivelamento	16	31	27	77 = 49%
Rampas cobertas e apropriadas na largura	9	21	16	46 = 29%
Rampas cobertas e apropriadas na pavimentação	8	18	16	42 = 27%
Acesso no interior				
Corredores/portas interiores	12	16	31	59 = 38%
Sala de aula	27	48	34	109 = 70%
Biblioteca	9	18	14	41 = 26%
Cantina	25	28	33	86 = 55%
Pavilhão	4	14	11	29 = 19%
Bar	0	8	27	35 = 22%
Acesso a casa de banho adaptada				
Com portas de correr	7	11	11	29 = 19%
Com barras de apoio	9	20	21	50 = 32%
Com altura do lavatório	11	14	21	46 = 29%
Com torneira tipo hospitalar/pastilha	13	14	19	46 = 29%
Para tomar banho/duche	14	18	16	48 = 31%
Acesso a outros equipamentos				
Telefone	14	25	19	58 = 37%
Mobiliário	15	18	20	53 = 34%

Tabela IV – Síntese de Acessibilidades Arquitectónicas nos edifícios escolares do Ensino Básico da Zona Norte

Efectivamente pela tabela IV, constatamos que prevalecem na maioria das edificações escolares constrangimentos no acesso a espaços de utilização imprescindível no dia-a-dia escolar para a inclusão dos alunos que utilizam a cadeira de rodas, o que impede que o desenvolvimento do seu processo de ensino/aprendizagem se processe em igualdade de Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Instituto de Ciências da Educação

oportunidades. Assim, a lei estabelece que os passeios e vias de acesso circundante aos edifícios têm de possuir uma largura de 2,25 m, com pavimentação compacta, a sua superfície revestida de material cuja textura proporcione uma boa aderência, com uma inclinação máxima, no sentido longitudinal de 6% e, no sentido transversal, de 2% e a altura dos lancis nas imediações das passagens de peões deve ser de 0,12 m com rebaixamento até 0,02 m, o que ainda não se verifica na maioria dos estabelecimentos de ensino estudados.

O botão da campainha deve ser colocado a uma altura entre 0,90 m e 1,30 m e a largura útil mínima ter alguma diferenciação tátil, seja em relevo, Braille ou outra, e com dispositivo luminoso e os vãos das portas de entrada nos edifícios deve ser de 0,90 m, com altura máxima de 0,02 m. Porém na nossa amostra constamos que somente 54 (35%) dos edifícios escolares têm essas características.

O acesso a rampas deve possuir uma inclinação máxima de 6% e a extensão máxima de um só lanço deve ser de 6 m e a cada lanço seguir-se-á uma plataforma de nível para descanso com a mesma largura da rampa e o comprimento de 1,50 m. A largura mínima deve ser de 1,50 m, com ambos os lados ladeados por cortinas com duplo corrimão, um a 0,90 m e outro a 0,75 m, respectivamente, da superfície da rampa. O pavimento ladeado por uma protecção com 0,05 m a 0,10 m de altura, ao longo de toda a extensão, a qual rematará com a superfície do piso através de concordância côncava. A textura do revestimento da superfície do piso deve ser de material que proporcione uma boa aderência e com diferenciação de textura e cor amarela no início e no fim das rampas. O acesso a rampas que cumpram estes requisitos verifica-se em 64 (41%) edifícios escolares da nossa amostra.

O acesso no interior do edifício escolar também implica acessibilidades arquitectónicas nos átrios das entradas dos edifícios, desde a soleira da porta de entrada até às instalações com as quais comunicam, devendo estar livres de degraus ou desníveis acentuados.

As portas interiores devem ter uma largura livre de passagem de 0,80 m, com a fechadura ou manípulos situados a uma altura entre 0,90 m e 1,10 m do solo e os corredores devem ter uma dimensão mínima de 1,20 m que possibilite a inscrição de uma circunferência com 1,50 m de diâmetro. Na nossa amostra verificamos que 59 (38%) edifícios escolares cumprem esses requisitos.

O acesso autónomo e com privacidade é necessário para a utilização das instalações sanitárias que devem prever uma das cabinas do WC com boa aderência, uma para o sexo masculino, e outra para o sexo feminino, as medidas mínimas de 2,20 m x 2,20 m, e a porta

deve ser de correr ou de abrir para o exterior o que se verifica em 29 (19%) dos edifícios escolares da nossa amostra. No seu interior, a sanita deve permitir o acesso por ambos os lados com de barras de apoio bilateral, rebatíveis na vertical e a 0,70 m do pavimento, o que acontece em 50 escolas (32%); o lavatório deve situar-se entre 0,70 m e 0,80 m da superfície do pavimento, apoiado sobre poleias e não colunas, o que acontece em 46 escolas (29%); a torneira para fácil manuseamento deve ser de tipo hospitalar ou de pastilha o que se verifica em 46 escolas (29%). Também a necessidade de tomar banho ou duche implica a existência de espaço mínimo de pelo menos 2,20 m x 2,20 m numa das cabinas de duche, com barras para apoio bilateral a 0,70 m do solo e a altura máxima dos comandos da água é de 1,20 m da superfície do pavimento, o que pela nossa amostra verificamos existir em 48 (31%) dos edifícios escolares.

O acesso autónomo a outros equipamentos implica também alguns requisitos como o acesso ao telefone que deverá possuir a altura máxima entre 1 m e 1,30 m, para o painel de marcação de números, o que na nossa amostra acontece em 58 (38%) dos edifícios escolares estudados. Também o mobiliário deve estar relacionado com a pedagogia, o espaço arquitectónico e com público que o vai utilizar, reunindo condições de fácil movimentação, segurança, funcional e adaptável à autonomia dos utentes, o mesmo se verificando com o material didáctico que deve ser diversificado em quantidade e em qualidade consoante o seu fim, o que se constata em 53 (33%) dos estabelecimentos de ensino analisados.

Em suma, as acessibilidades arquitectónicas nos edifícios escolares da Zona Norte permitem mais acessos à sala de aula (70%) e à cantina (55%) que são os locais que registam melhores índices de adaptabilidade, o que demonstra que a regra implícita de frequência escolar se destina aos espaços lectivos e aos espaços para preencher pequenos intervalos das ocupações lectivas ou a hora da refeição. Já os restantes espaços interiores e exteriores dos estabelecimentos de ensino analisados apresentam muitas lacunas no seu acesso autónomo por parte de alunos que utilizam a cadeira de rodas como forma de mobilidade, ressaltando-se um ligeiro aumento no acesso ao mobiliário funcional mas ainda aquém do ideal.

6.2.2 - A Acessibilidade Arquitectónica, no Ensino Básico no Concelho de Guimarães

O parque escolar do Concelho de Guimarães está caracterizado quanto à localização dos edifícios escolares, o tipo de ensino ministrado, o tipo de projecto arquitectónico dos estabelecimentos de ensino, número de estabelecimentos de ensino e alunos existentes e os que poderão ser no ano lectivo 2012/2013, no início deste capítulo. Cabe-nos agora apresentar os resultados dos dados recolhidos junto dos Coordenadores de Escola dos 111 estabelecimentos de ensino no Concelho de Guimarães sobre as acessibilidades arquitectónicas.

Os questionários preenchidos pelos Coordenadores de Escola foram entregues e devolvidos em mão. O questionário (Anexo B) é constituído por dez questões, nove fechadas e uma aberta e dividido em cinco partes, a saber:

- 1 – acesso arquitectónico exterior da escola (questões 1 a 3).
- 2 - acesso ao piso superior caso o estabelecimento de ensino comporte mais que um piso (questões 4 e 5).
- 3 – acesso no interior do edifício escolar nos diferentes espaços (questões 6 a 8).
- 4 - acesso a mobiliário funcional (questão 9).
- 5 – adaptações que serão necessárias para a escola responderem com eficácia aos alunos que utilizam a cadeira de rodas como forma de mobilidade (questão 10).

Para a apresentação dos dados recolhidos utilizamos quadros, gráficos e tabelas com um breve comentário.

As questões 1 a 9 são fechadas e faremos uma análise quantitativa dos resultados, à questão nº 10, que é aberta, faremos a análise qualitativa do seu conteúdo.

De entre as normas técnicas de acessibilidade para os alunos com mobilidade condicionada, que utilizam a cadeira de rodas para se deslocarem analisamos os seguintes: o acesso ao botão da campainha, à porta de entrada, a rampas apropriadas, à existência de elevadores ou dispositivos mecânicos (no acesso ao edifício escolar se este comportar mais que um piso), à utilização dos diferentes espaços escolares, à utilização da casa de banho e o acesso a mobiliário funcional.

Acessibilidades arquitectónicas no exterior da organização da escola

As questões 1 a 4 estão relacionadas com normas técnicas de acessibilidade arquitectónica no exterior dos estabelecimentos de ensino e pretendemos saber se podem ou não ser usadas autonomamente pelo aluno que utiliza a cadeira como forma de mobilidade.

A sua autonomia no exterior do edifício escolar implica aceder ao portão de entrada, ao botão da campainha, a rampas cobertas e apropriadas em extensão que possuam um nivelamento adequado com largura suficiente através de um piso que proporcione uma boa aderência de modo a permitir o acesso aos espaços abertos e cobertos juntamente com os seus colegas.

Para os Coordenadores de Escola o acesso ao botão da campainha nos 111 edifícios escolares dos diferentes graus de ensino acontece conforme se constata no gráfico 19.

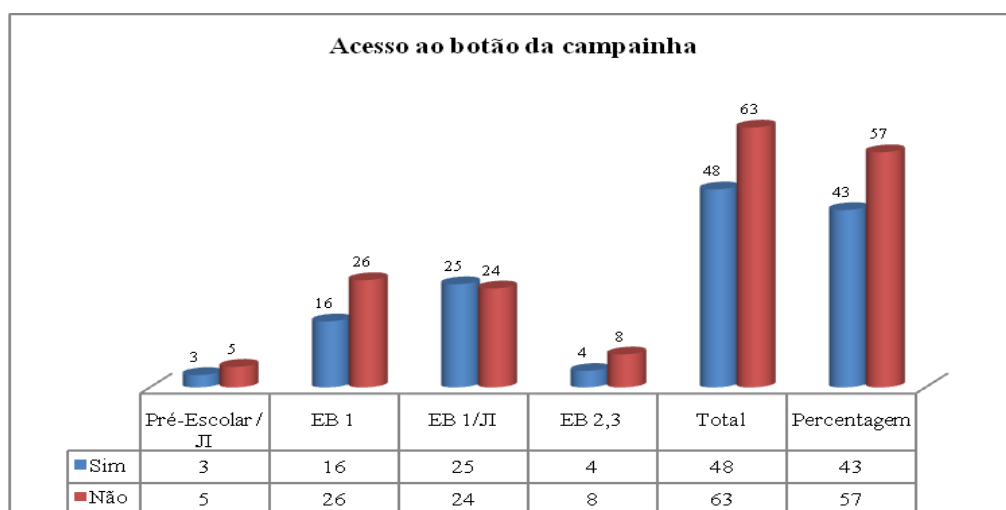


Gráfico 19 – Acesso ao botão da campainha

Na maioria dos edifícios escolares dos diferentes graus de ensino ainda não é possível aceder com autonomia ao botão da campainha, mesmo nos de construção mais recente como é o caso das EB 2,3, pois esta não situa a uma altura entre 0,90 m e 1,30 m.

A acessibilidade ao portão de entrada implica que o aluno o possa transpor de modo autónomo e é uma realidade na maioria nos edifícios escolares, conforme expresso no gráfico 20.

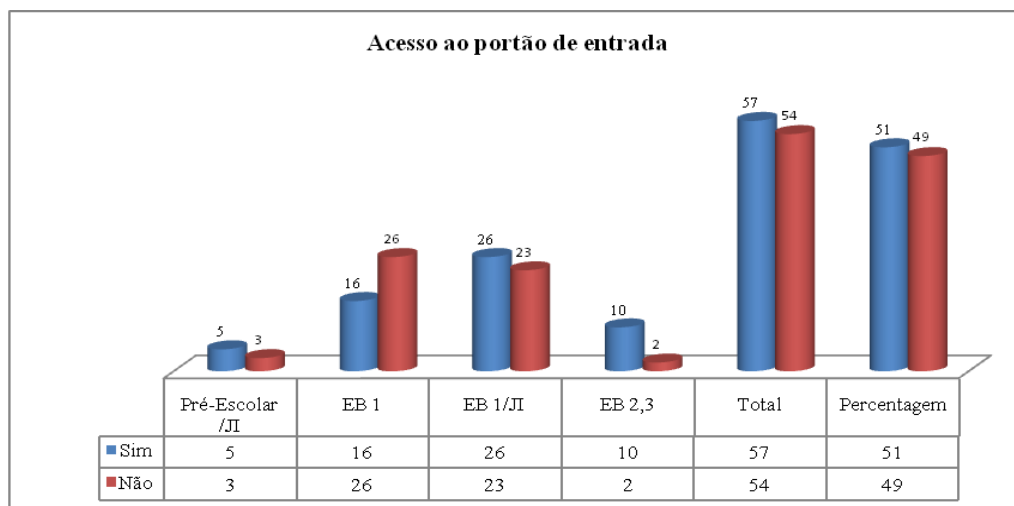


Gráfico 20 – Acesso ao portão de entrada

É possível aceder com autonomia ao portão de entrada de 57 (51%) edifícios escolares dos diferentes graus de ensino porque comportam uma largura mínima de vão de entrada de 0,90 m e uma altura de soleira de 0,02 m com o manípulo situado entre 0,90 m e 1,10 m de altura do solo. O seu acesso não é tão frequente nas EB 1.

O acesso a rampas cobertas e apropriadas com uma inclinação máxima de 6%, a extensão que não leve ao cansaço, possua uma largura de 1,50 m e uma boa aderência de piso ajudam à autonomia do aluno (questão nº 3).

Pela análise dos dados recolhidos, constatamos que no Concelho de Guimarães, nos 8 estabelecimentos de ensino Pré-Escolar existentes, o acesso a rampas cobertas e apropriadas não se verifica, pelo que passamos a apresentar os resultados da análise nos outros estabelecimentos de ensino.

Nos 42 estabelecimentos de ensino do 1º CEB a acessibilidade a rampas apropriadas processa-se como consta no gráfico 21.

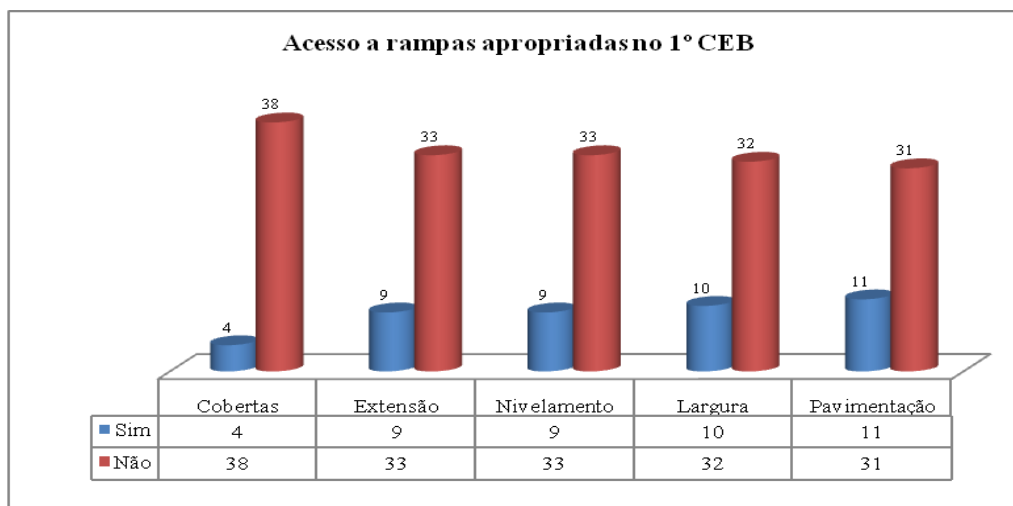


Gráfico 21 – Acesso a rampas apropriadas no 1º CEB

Verificamos que dos estabelecimentos de ensino do 1º CEB analisados o acesso a rampas cobertas acontece em 4; com rampas apropriadas em extensão e com um nivelamento adequado em 9, com largura suficiente em 10 e um pavimento com boa aderência em 11. Atendendo a que existem 42 estabelecimentos de ensino concluímos que uma grande maioria não apresentam acessibilidade em rampas apropriadas.

Nos 49 estabelecimentos de ensino do 1º CEB/JI, o acesso a rampas apropriadas acontece conforme expresso no gráfico 22.

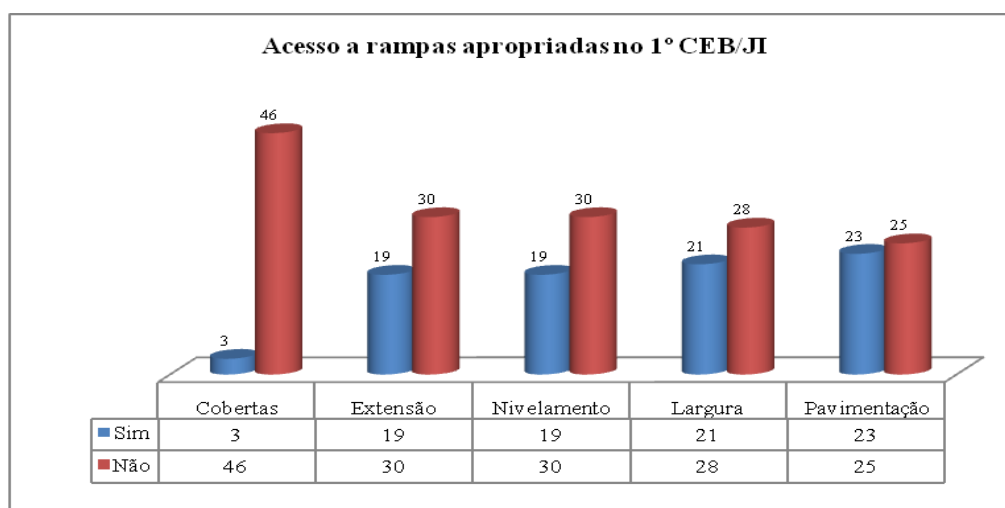


Gráfico 22 – Acesso a rampas apropriadas no 1º CEB/JI

Nos estabelecimentos de ensino do 1º CEB/JI as acessibilidades no que respeita a rampas cobertas são quase inexistentes (3) e menos de metade apresentam uma extensão e nivelamento adequado (19), uma largura suficiente acontece em 21 escolas e o pavimento com boa aderência verifica-se em 23 edifícios escolares.

Os 12 estabelecimentos de ensino do 2º/3º CEB apresentam acessibilidade a rampas conforme consta no gráfico 23.

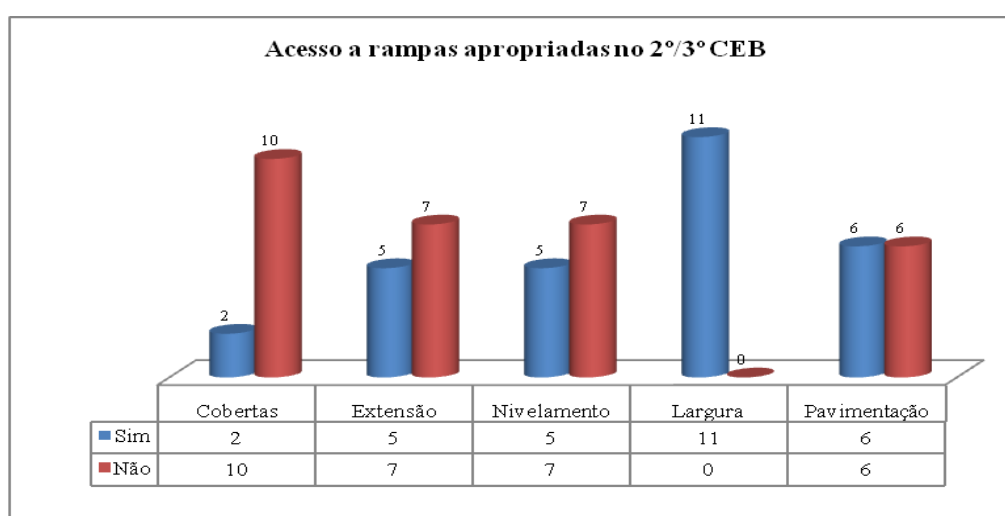


Gráfico 23 – Acesso a rampas apropriadas no 2º/3º CEB

Verificamos que o projecto especial (antigo mosteiro) não apresenta rampas para aceder ao seu interior. Os 11 estabelecimentos de ensino do 2º/3º CEB apresentam rampas com largura suficiente, o pavimento com boa aderência verifica-se em metade (6), o nivelamento adequado e apropriadas em extensão em menor número (5), sendo quase inexistente o acesso a rampas cobertas (2).

Considerando que as acessibilidades arquitectónicas no exterior dos edifícios escolares são fundamentais para os alunos que utilizam a cadeira de rodas como forma de mobilidade no espaço escolar, elaboramos as tabelas síntese sobre as mesmas para os diferentes graus de ensino atendendo ao tipo de projecto edificado.

Assim, nos 8 edifícios escolares do ensino Pré-Escolar as acessibilidades no seu exterior acontecem como consta na tabela V.

Tabela V - Acessibilidade no exterior dos 8 edifícios escolares do ensino Pré-Escolar

Acesso arquitectónico no exterior dos edifícios escolares do ensino Pré-Escolar	Projecto JF (4)	Projecto CMG (2)	Projecto CS (1)	Projecto STE (1)	Total (8)
Botão da campainha	0	2	1	0	3 (38%)
Porta de entrada	2	2	1	0	5 (61%)
Rampas cobertas	0	0	0	0	0 (100%)
Rampas em extensão	0	0	0	0	0 (100%)
Rampas com nivelamento	0	0	0	0	0 (100%)
Rampas em largura	0	0	0	0	0 (100%)
Rampas com bom pavimento	0	0	0	0	0 (100%)

Tabela V – Acessibilidade no exterior dos edifícios escolares do ensino Pré-Escolar

Dos oito projectos edificados para o ensino Pré-Escolar verificamos que nenhum apresenta acessibilidades de acesso a rampas conforme estipulado no Decreto-Lei nº 123/97, de 23 de Maio. A acessibilidade à porta de entrada verifica-se em 5 projectos edificados, 2 são projectos da Câmara Municipal de Guimarães, 2 que funcionam nas Juntas de Freguesia e 1 num Centro Social. O acesso ao botão da campainha acontece em 2 projectos da Câmara Municipal e 1 no Centro Social.

Nos 42 estabelecimentos de ensino onde funciona o 1º CEB, ou seja a denominada EB 1, os tipos de projectos edificados de tipologias diversas apresentam acessibilidades no seu exterior conforme descrito na tabela VI.

Tabela VI - Acessibilidade no exterior dos 42 edifícios escolares do 1º CEB

Acesso arquitectónico no exterior dos edifícios escolares do 1º CEB	Projecto PC (22)	Projecto PC + CMG (1)	Projecto PC + PF (4)	Projecto P3 (5)	Projecto STE (7)	Projecto Particular (3)	Total (42)
Botão da campainha	0	1	3	5	7	0	16 (38%)
Porta de entrada	0	1	3	5	7	0	16 (38%)
Rampas cobertas	0	0	0	0	4	0	4 (10%)
Rampas em extensão	0	0	0	5	4	0	9 (21%)
Rampas com nivelamento	0	0	0	5	4	0	9 (21%)
Rampas em largura	0	1	0	5	4	0	10 (24%)
Rampas com bom pavimento	0	1	1	5	4	0	11 (26%)

Tabela VI – Acessibilidade no exterior dos edifícios escolares do 1º CEB

Das 42 edificações escolares para o 1º CEB em funcionamento verificamos que 16 (38%) apresentam acessibilidades ao botão da campainha e à porta de entrada, nas quais se encontram a totalidade dos projectos Sem Tipo Especial, ou seja 7 escolas, 5 projectos tipo P3, 3 Plano Centenário mais Pré-Fabricado e 1 Plano Centenário com intervenção da Câmara Municipal. A acessibilidade a rampas cobertas e apropriadas em extensão, nivelamento, largura e com bom pavimento verifica-se em 4 (10%) das edificações de projecto Sem Tipo Especial. Aceder a rampas em extensão, nivelamento, largura e pavimento apropriado verifica-se em 5 projectos P3. Não existem acessibilidades arquitectónicas no exterior das edificações escolares em funcionamento do tipo Plano Centenário (22) e Particular (3).

Nas 49 edificações escolares onde funciona o 1º CEB e o ensino Pré-Escolar (EB 1/JI), ou seja as EB 1/JI, verificamos que as acessibilidades no seu exterior acontecem conforme tabela VII.

Tabela VII - Acessibilidade no exterior dos 49 edifícios escolares do 1º CEB/JI

Acesso arquitectónico no exterior dos edifícios escolares do 1º CEB/JI	Projecto PC (4)	Projecto PC + CMG (11)	Projecto P3 (14)	Projecto P3 + CMG (6)	Projecto CMG (11)	Projecto STE (1)	Projecto STE + CMG (2)	Total (49)
Botão da campainha	0	0	8	6	11	0	0	25 (51%)
Porta de entrada	0	0	9	6	11	0	0	26 (53%)
Rampas cobertas	0	0	0	3	0	0	0	3 (6%)
Rampas em extensão	0	0	2	6	11	0	0	19 (39%)
Rampas com nivelamento	0	0	2	6	11	0	0	19 (39%)
Rampas em largura	0	0	4	6	11	0	0	21(43%)
Rampas com bom pavimento	0	0	6	6	11	0	0	23 (47%)

Tabela VII – Acessibilidade no exterior dos edifícios escolares do 1º CEB/JI

Verificamos que a totalidade (11) das edificações escolares projectadas pela Câmara Municipal de Guimarães apresentam acessibilidades ao botão da campainha, à porta de entrada, a rampas em extensão, nivelamento, largura e pavimento não possuindo apenas rampas cobertas. Do mesmo modo, os 6 projectos P3 mais Pré-Fabricados existentes apresentam acessibilidades no exterior, conforme estipulado no Decreto-Lei nº 123/97, de 22 de Maio, excepto na cobertura, pois só 3 edificações apresentam rampas cobertas. Nas 14 edificações escolares P3 verifica-se que o acesso a rampas cobertas não existe, sendo pouco expressivo no concerne à extensão e ao, nivelamento seguindo-se a largura e a pavimentação, o acesso à porta de entrada e ao botão da campainha é mais frequente. Não é uma realidade aceder ao exterior do estabelecimento de ensino nas edificações escolares do tipo de projecto

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Instituto de Ciências da Educação

Plano Centenário, Plano Centenário com intervenção da Câmara Municipal, Sem Tipo Especial e ainda Sem Tipo Especial com intervenção da Câmara Municipal.

Os acessos ao exterior dos 12 estabelecimentos de ensino onde funciona o 2º e 3º CEB, ou seja as EB 2,3 acontecem conforme se verifica na tabela VIII.

Tabela VIII - Acessibilidade no exterior dos 12 edifícios escolares do 2º/3º CEB

Acesso arquitectónico no exterior dos edifícios escolares do 2º/3º CEB	Projecto Pré-fabricado com vários pavilhões (4)	Projecto Básica integrada num só edifício (7)	Projecto Especial (1)	Total (12)
Botão da campainha	0	4	0	4 (33%)
Porta de entrada	3	7	0	10 (83%)
Rampas cobertas	0	2	0	2 (17%)
Rampas em extensão	0	5	0	5(42%)
Rampas com nivelamento	0	5	0	5 (42%)
Rampas em largura	4	7	0	11 (92%)
Rampas com bom pavimento	0	6	0	6 (50%)

Tabela VIII – Acessibilidade no exterior dos edifícios escolares do 2º/3ºCEB

Aceder ao portão de entrada do estabelecimento de ensino é uma realidade em todos os edifícios escolares do projecto tipo Básica Integrada num só edifício (7), bem como a rampas com largura suficiente, sendo menos frequente aceder a rampas cobertas, com extensão suficiente, nivelamento adequado e boa pavimentação, bem como o acesso à campainha. Nas edificações do projecto tipo Pré-Fabricado com vários pavilhões (4) é possível aceder a rampas com largura suficiente em todas, ao portão de entrada em 3 e não é possível aceder ao botão da campainha, a rampas cobertas com extensão suficiente, nivelamento adequado e boa pavimentação. O Projecto Especial é um antigo mosteiro que foi readaptado para estabelecimento de ensino pelo que não é possível aceder ao seu exterior de forma autónoma por parte do aluno que utiliza a cadeira de rodas como forma de mobilidade.

Acessibilidades arquitectónicas no acesso ao piso superior da organização escola

Se o estabelecimento de ensino comportar mais de um piso é necessária a existência de dispositivos mecânicos (elevadores/tratorinos ou rampas) para que o aluno que utiliza a cadeira de rodas possa aceder ao piso superior.

A existência de estabelecimentos de ensino com mais de um piso deve-se à tipologia do edifício escolar e acontece conforme consta no gráfico 24.

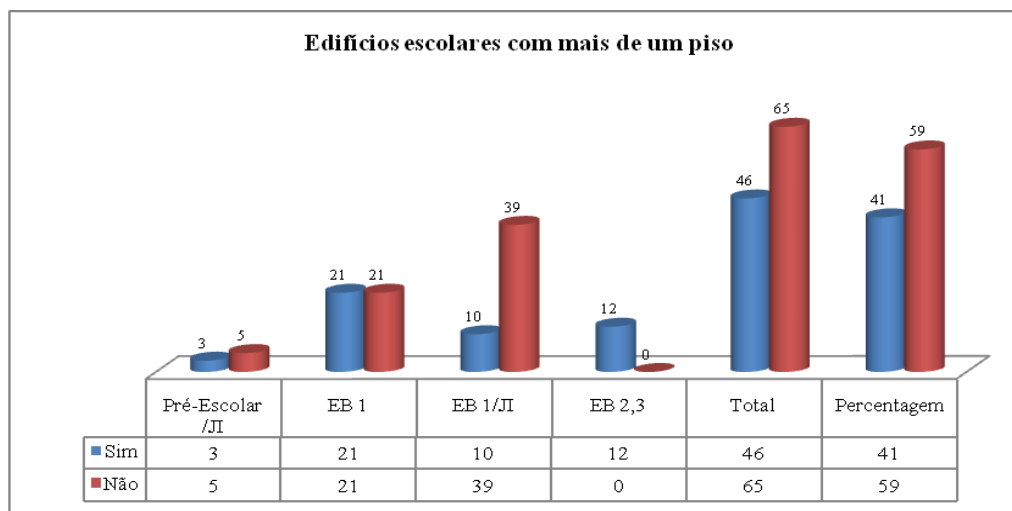


Gráfico 24 – Edifícios escolares com mais que um piso

Dos 111 estabelecimentos de ensino, verificamos que 46 (41%) comportam mais que um piso e nos quais se inclui a totalidade dos edifícios escolares do 2º/3º CEB, seguindo-se metade (21) das EB 1, 10 das EB 1/JI e 3 do Pré-Escolar.

Nos 46 estabelecimentos de ensino que comportam mais que piso vamos verificar a existência dispositivos para acesso ao piso superior.

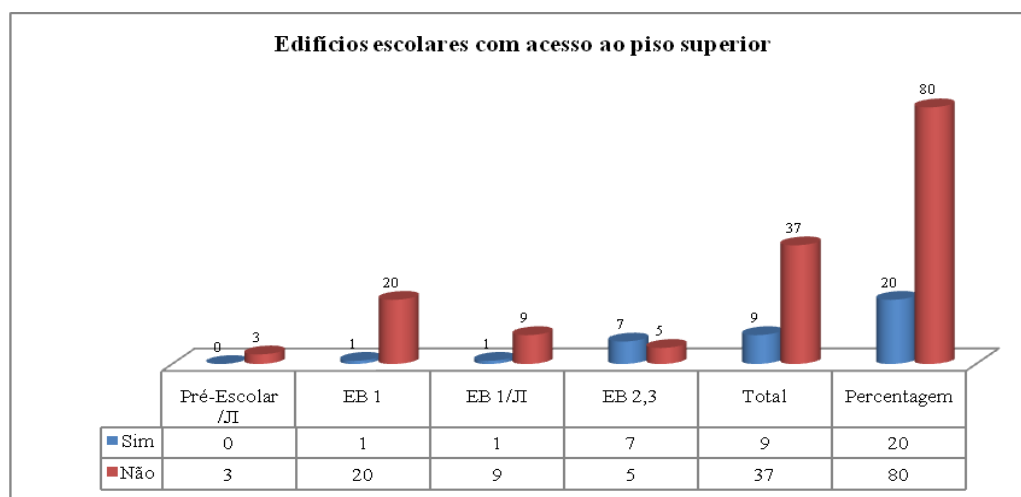


Gráfico 25 – Edifícios escolares com acesso ao piso superior

A existência de dispositivos mecânicos acontece em 20% dos 46 estabelecimentos de ensino que comportam mais que um piso. É mais notória nos edifícios escolares do 2º/3º CEB

e existe em 7 escolas, é quase inexistente nas EB 1 e nas EB 1/JI, é inexistente no ensino Pré-Escolar.

Acessibilidades arquitectónicas no interior da organização da escola

Considerando que as tipologias de projecto dos edifícios escolares são diversificadas consoante o grau de ensino que ministram e a época de entrada em funcionamento, fomos saber se no interior dos estabelecimentos de ensino é possível aceder aos diferentes espaços existentes para o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem no dia-a-dia pelos alunos que utilizam a cadeira de rodas como forma de mobilidade no espaço escolar.

A questão nº 6 remete-nos para o acesso autónomo a corredores que possibilitem a inscrição de uma circunferência com 1,50 m de diâmetro para rodar a cadeira de rodas e portas interiores com largura livre de 0,80 m, de modo a que o acesso possa ser feito para a sala de aula, a biblioteca, ao pavilhão, ao bar e à sala de TIC, o que demonstramos a seguir nos diferentes estabelecimentos de ensino.

Os 8 estabelecimentos de ensino Pré-Escolar em funcionamento e existentes nas aldeias do concelho permitem o acesso autónomo conforme referimos no gráfico 26.

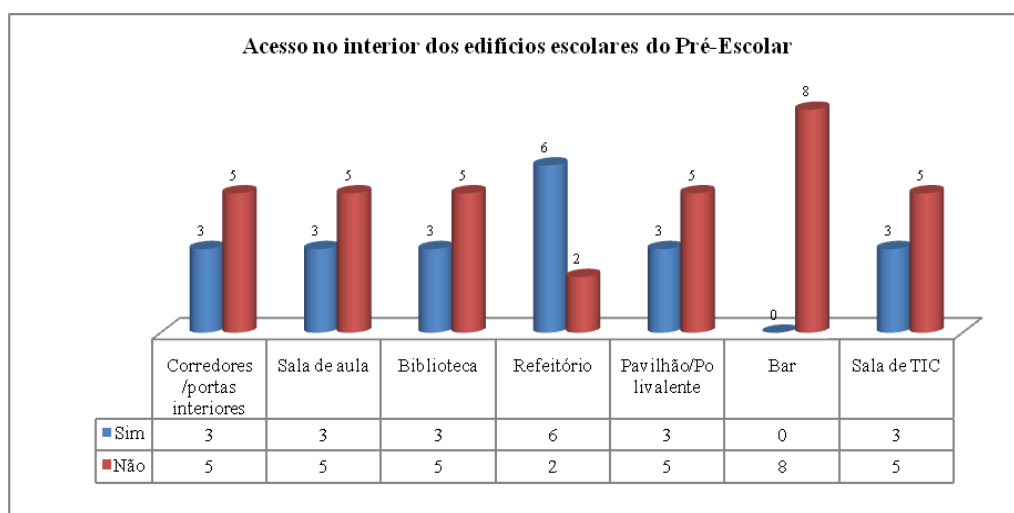


Gráfico 26 – Acesso interior nos edifícios escolares do Pré-Escolar

Os acessos no interior dos estabelecimentos de ensino Pré-Escolar são pouco significativos com excepção do refeitório que é acessível na maioria dos edifícios escolares. Aceder a portas interiores, corredores que permitam o acesso à sala de aula, à biblioteca, pavilhão e sala de TIC é pouco significativo e o bar é um espaço que não está projectado para

este nível de ensino. Contudo, não podemos esquecer que o parque escolar do Concelho de Guimarães para este nível de ensino é reduzido (8), com tipologia diferenciada e só 2 estabelecimentos de ensino foram edificados com projecto da Câmara Municipal.

Os 42 estabelecimentos de ensino do 1º CEB (EB 1) existentes nas diferentes localidades do concelho em funcionamento permitem acesso a espaços interiores conforme mostra o gráfico 27.

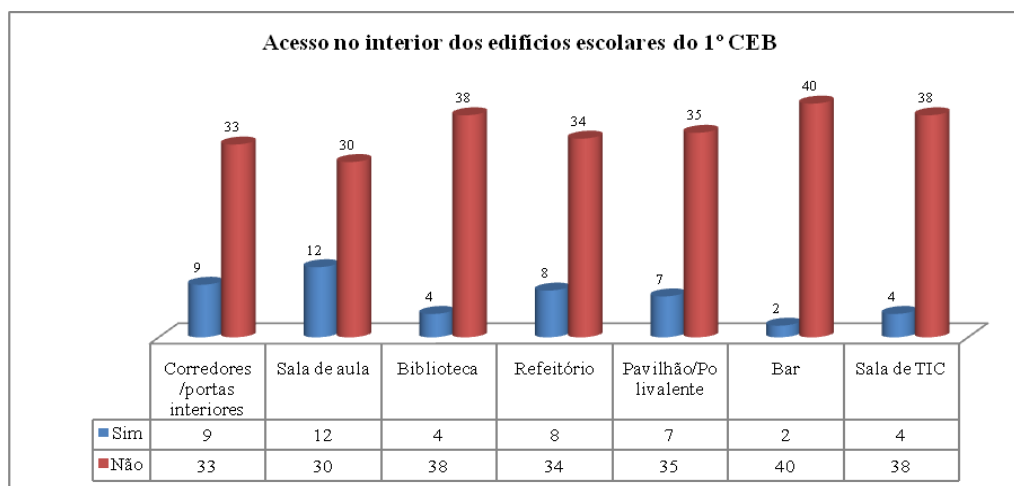


Gráfico 27 – Acesso interior nos edifícios escolares do 1º CEB

As acessibilidades nos diferentes espaços interiores dos estabelecimentos de ensino do 1º CEB são pouco significativas acontecendo com mais frequência à sala de aula.

Nos 49 estabelecimentos de ensino onde funciona juntamente o 1º CEB e Pré-Escolar (EB 1/JI), o acesso interior nos diferentes espaços verifica-se conforme exposto no gráfico 28.

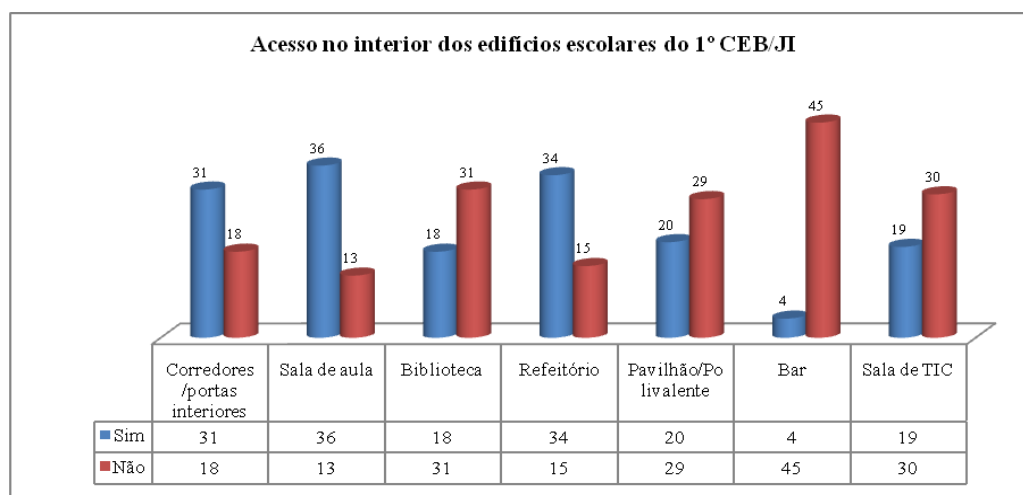


Gráfico 28 – Acesso interior nos edifícios escolares do 1º CEB/JI

Constatamos que os acessos aos diferentes espaços no interior dos estabelecimentos de ensino do 1º CEB/JI acontecem com frequência à sala de aula e ao refeitório, através de corredores e portas interiores, acessíveis. Já os acessos ao pavilhão, à biblioteca e à sala de TIC, são menos frequentes e pouco expressivos no acesso ao bar.

Quanto aos 12 edifícios escolares em funcionamento no Concelho de Guimarães para servir os graus de ensino do 2º e 3º CEB, as acessibilidades aos diferentes espaços no interior dos estabelecimentos de ensino acontece conforme gráfico 29.

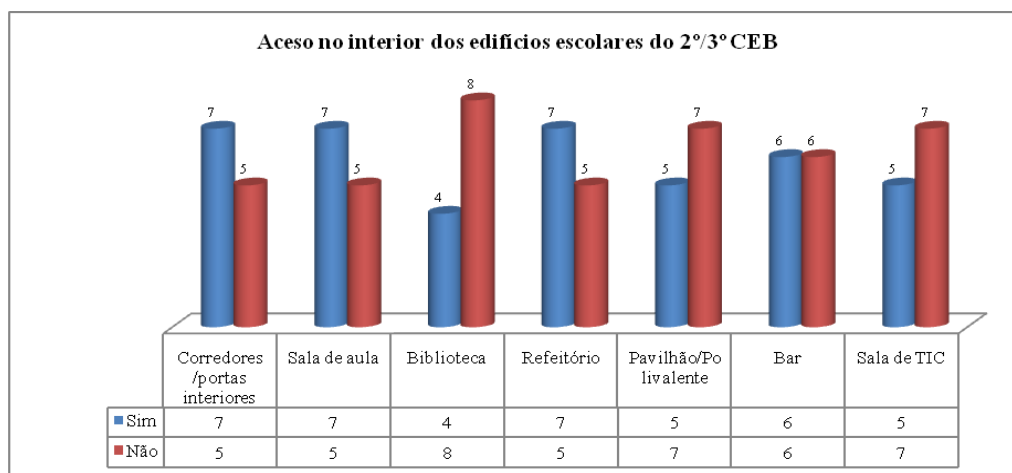


Gráfico 29 – Acesso interior nos edifícios escolares do 2º/3º CEB

Nos estabelecimentos de ensino do 2º/3º CEB é possível aceder aos diferentes espaços interiores na sua maioria aos corredores e portas interiores, à sala de aula, ao refeitório, sendo menos frequente o acesso à biblioteca e à sala de TIC.

A propósito da mobilidade no interior do edifício escolar vamos, através das tabelas seguintes, explicitar quais os projectos edificados que colocam mais constrangimentos ao aluno que utiliza a cadeira de rodas, nos diferentes graus de ensino.

Tabela IX – Acesso no interior dos 8 edifícios escolares do ensino Pré-Escolar

Acesso arquitectónico no interior dos edifícios escolares do ensino Pré-Escolar	Projecto JF (4)	Projecto CMG (2)	Projecto CS (1)	Projecto STE (1)	Total (8)
Corredores/portas interiores	0	2	1	0	3 (38%)
Sala de aula	0	2	1	0	3 (38%)
Biblioteca	0	2	1	0	3 (38%)
Cantina	3	2	1	0	6 (75%)
Pavilhão	0	2	1	0	3 (38%)
Bar	0	0	0	0	0 (100%)
Sala de TIC	0	2	1	0	3 (38%)

Tabela IX – Acesso no interior dos edifícios escolares do ensino Pré-Escolar

Com efeito, nos 8 edifícios escolares onde é ministrado o ensino Pré-Escolar verificamos que os 2 projectos edificados pela Câmara Municipal para o funcionamento do ensino Pré-Escolar apresentam acessos interiores nos diferentes espaços excepto o bar, bem como o projecto do Centro Social, o mesmo não acontecendo nos outros tipos de projecto. O acesso à cantina também se verifica em 3 projectos de Junta de Freguesia onde é ministrado esse nível de ensino.

Nos 42 projectos edificados para o 1º CEB, os acessos no seu interior acontecem conforme se verifica na tabela X.

Tabela X – Acesso no interior dos 42 edifícios escolares do 1º CEB

Acesso arquitectónico no interior dos edifícios escolares do 1º CEB	Projecto PC (22)	Projecto PC + CMG (1)	Projecto PC + PF (4)	Projecto P3 (5)	Projecto STE (7)	Projecto Particular (3)	Total (42)
Corredores/portas interiores	0	0	0	5	4	0	9 (21%)
Sala de aula	0	0	0	5	7	0	12 (29%)
Biblioteca	0	0	0	4	0	0	4 (10%)
Cantina	0	0	0	5	3	0	8 (19%)
Pavilhão	0	0	0	5	2	0	7 (17%)
Bar	0	0	0	2	0	0	2 (8%)
Sala de TIC	0	0	0	3	1	0	4 (10%)

Tabela X – Acesso no interior dos edifícios escolares do 1º CEB

Os edifícios escolares com projecto P3 são os que apresentam mais acessibilidade aos diferentes espaços no seu interior, seguindo-se os projectos Sem Tipo Especial. Os tipos de projecto Plano Centenário que, desde 2001, fazem parte do Património Escolar Português, de remodelação não permitida que constituem uma grande maioria, não apresentam acessibilidades no seu interior, bem como os projectos Particulares visto não terem sido concebidos para o fim em causa.

Os 49 estabelecimentos de ensino onde funciona conjuntamente o ensino Pré-Escolar e o 1º CEB, as chamadas EB 1/JI também provêm de projectos tipos diversificados e as acessibilidades no seu interior acontecem conforme se verifica na tabela XI.

Tabela XI – Acesso no interior dos 49 edifícios escolares do 1º CEB/JI

Acesso arquitectónico no interior dos edifícios escolares do 1º CEB/JI	Projecto PC (4)	Projecto PC + CMG (11)	Projecto P3 (14)	Projecto P3 + CMG (6)	Projecto CMG (11)	Projecto STE (1)	Projecto STE + CMG (2)	Total (49)
Corredores/portas interiores	0	0	14	6	11	0	0	31(63%)
Sala de aula	0	2	14	6	11	1	2	36 (73%)
Biblioteca	0	0	8	6	4	0	0	18 (37%)
Cantina	0	0	14	6	11	1	2	34 (69%)
Pavilhão	0	0	14	6	0	0	0	20 (41%)
Bar	0	0	0	2	2	0	0	4 (8%)
Sala de TIC	0	0	9	6	4	0	0	19 (39%)

Tabela XI – Acesso no interior dos edifícios escolares do 1º CEB/JI

Na verdade o parque escolar onde são ministrados estes graus de ensino e que existem com mais frequência nas aldeias e vilas do concelho, o tipo de projecto edificado é dominado pelas construções tipo P3 (20) que serve todas as actividades lectivas e outras especializadas, dos quais 6 deles já beneficiaram de adaptações por parte da Câmara Municipal mas nem todos apresentam acessibilidades no seu interior. Do tipo de projecto Plano Centenário existem em funcionamento 15 estabelecimentos de ensino e 11 deles já beneficiaram de projectos de intervenção da Câmara Municipal, continua a não ser possível aceder autonomamente aos espaços interiores, excepto 2 deles que permitem o acesso à sala de aula. Os projectos próprios da Câmara Municipal que são 11 permitem acesso aos espaços essenciais para o desenvolvimento curricular.

Finalmente, o acesso autónomo no interior dos 12 estabelecimentos de ensino do 2º/3º CEB acontecem conforme projecto tipo edificado expresso na tabela XII.

Tabela XII – Acesso no interior dos 12 edifícios escolares do 2º/3º CEB

Acesso arquitectónico no interior dos edifícios escolares do 2º/3º CEB	Projecto Pré-fabricado com vários pavilhões (4)	Projecto Básica integrada num só edifício (7)	Projecto Especial (1)	Total (12)
Corredores/portas interiores	0	7	0	7 (58%)
Sala de aula	0	7	0	7 (58%)
Biblioteca	0	4	0	4 (33%)
Cantina	0	7	0	7 (58%)
Pavilhão	0	5	0	5 (42%)
Bar	0	6	0	6 (50%)
Sala de TIC	0	5	0	5 (42%)

Tabela XII – Acesso no interior dos edifícios escolares do 2º/3º CEB

A maioria dos estabelecimentos de ensino (7) foram projectados com o tipo de projecto Básica Integrada e entraram em funcionamento nas diferentes localidades do concelho nos finais da década de noventa, concentram num só edifício os diferentes espaços com excepção do pavilhão, são os que apresentam mais acessibilidades no seu interior aos diferentes espaços. Os mais antigos (4) com projecto pré-fabricado definitivo, de pavilhões dispersos, que entraram em funcionamento na década de 80 e início da noventa e 1 projecto especial, (antigo mosteiro) beneficiou de adaptações para a função que desempenha, não apresentam acessibilidades no seu interior.

O aluno que utiliza cadeira de rodas como forma de mobilidade no espaço escolar precisa de aceder à casa de banho de forma autónoma devendo esta proporcionar, como já vimos, o acesso a portas de correr ou abrir para o exterior com passagem de 0,80 m, permita o acesso a ambos os lados da sanita através de barras de apoio bilaterais rebatíveis na vertical à altura de 0,70 m, ao lavatório, a torneiras do tipo hospitalar ou de pastilha e ainda a tomar banho ou duche.

Tendo sido estes os pressupostos que nos levaram a colocar a questão nº 7, vamos, em primeiro lugar, saber o que acontece nos 8 estabelecimentos de ensino do Pré-Escolar.

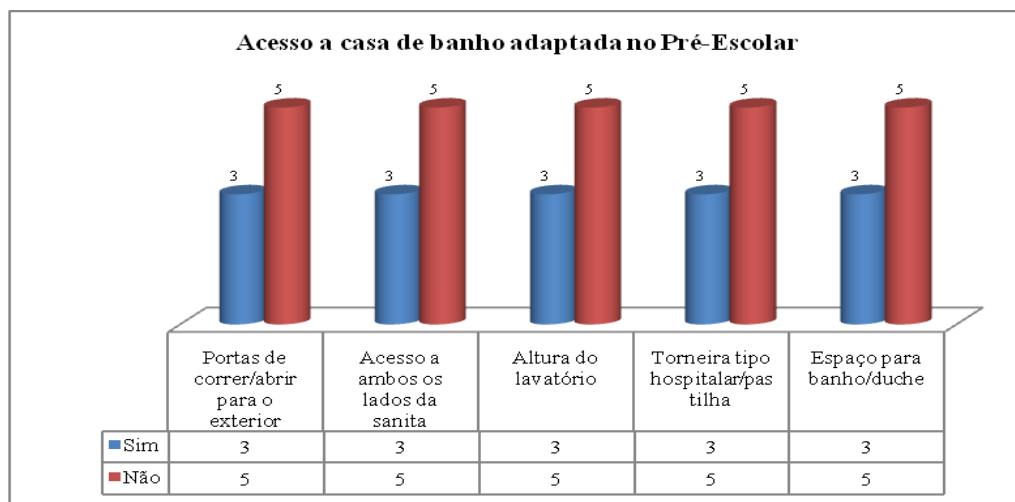


Gráfico 30 – Acesso a casa de banho adaptada no ensino Pré-Escolar

O acesso à casa de banho no ensino Pré-Escolar com autonomia com portas de correr ou abrir para o exterior, acesso de ambos os lados da sanita através de barras de apoio bilaterais, à altura do lavatório com torneiras do tipo hospitalar ou de pastilha e com espaço para tomar banho ou duche é pouco frequente, pois só se verifica em 3 estabelecimentos de ensino.

Nos 42 estabelecimentos de ensino do 1º CEB o acesso autónomo à casa de banho acontece conforme consta no gráfico 31.

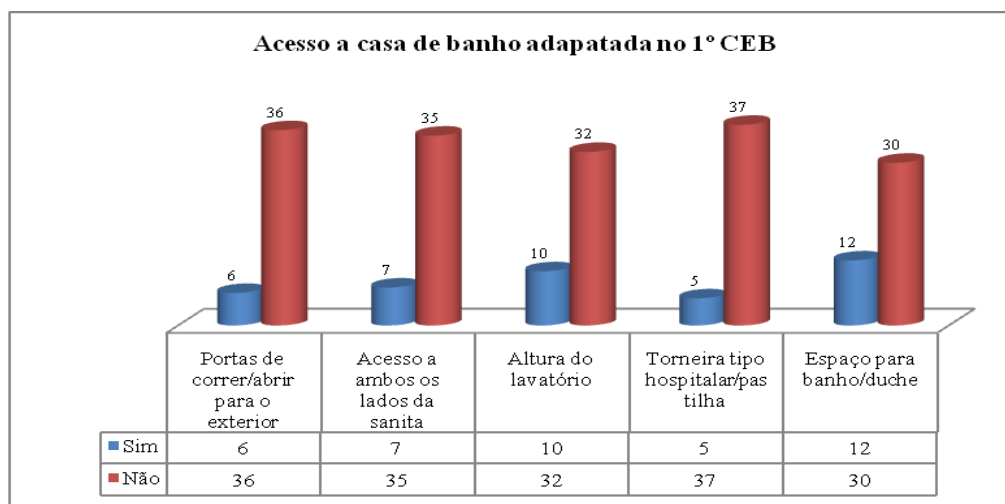


Gráfico 31 – Acesso a casa de banho adaptada no 1º CEB

Aceder à casa de banho com autonomia nos estabelecimentos de ensino do 1º CEB é pouco frequente. É um pouco mais expressivo apenas no acesso a tomar banho/duche.

Os 49 estabelecimentos de ensino do 1º CEB/JI apresentam acesso autónomo à casa de banho conforme mostra o gráfico 32.

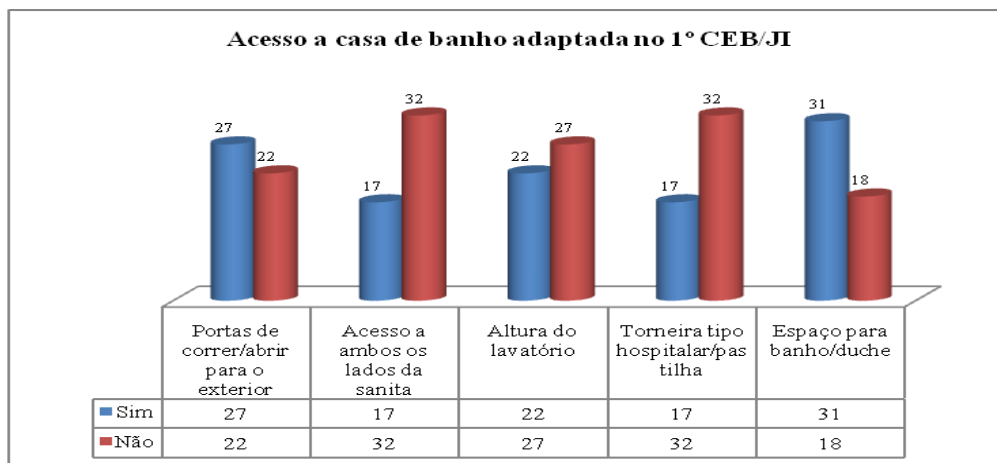


Gráfico 32 – Acesso a casa de banho adaptada no 1º CEB/JI

A acessibilidade à casa de banho de forma autónoma para tomar banho ou duche e a portas de correr ou abrir para o exterior verifica-se na maioria dos estabelecimentos de ensino do 1ºCEB/JI, não sendo tão frequente o acesso à altura do lavatório, a torneira do tipo hospitalar ou de pastilha e a ambos os lados da sanita.

Nos 12 estabelecimentos do 2º/3º CEB a acessibilidade à casa de banho acontece como consta no gráfico 33.

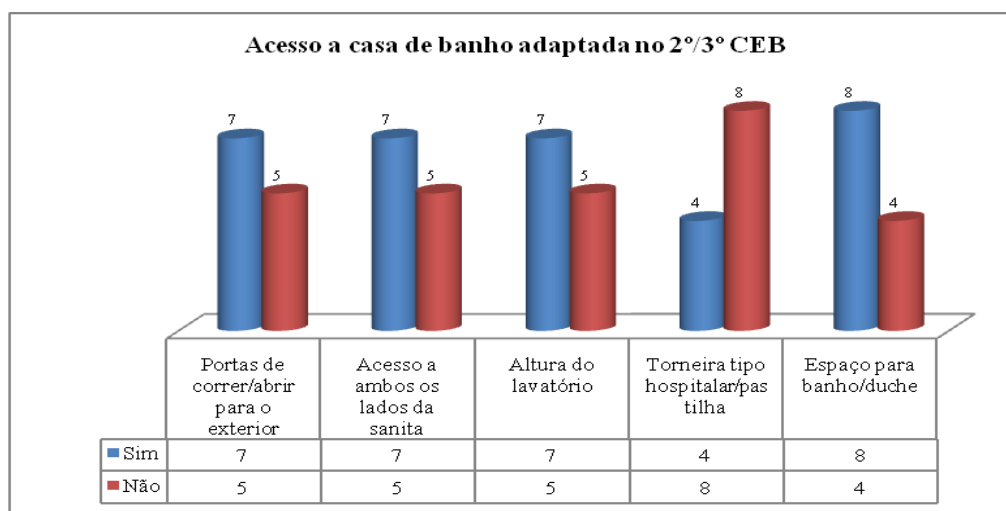


Gráfico 33 – Acesso a casa de banho adaptada no 2º/3º CEB

O acesso a casa de banho adaptada nos estabelecimentos de ensino do 2º/3º CEB verifica-se na sua maioria com excepção do acesso a torneira do tipo hospitalar ou de pastilha.

Seguidamente explicitamos os projectos edificados que permitem aceder a uma casa de banho adaptada conforme o estipulado no Decreto-Lei nº 123/97, de 22 de Maio, no Concelho de Guimarães.

Nos 8 estabelecimentos de ensino do Pré-Escolar verificamos o que acontece pela tabela XIII.

Tabela XIII – Acesso a casa de banho adaptada no ensino Pré-Escolar

Acesso a casa de banho adaptado nos edifícios escolares do ensino Pré-Escolar	Projecto JF (4)	Projecto CMG (2)	Projecto CS (1)	Projecto STE (1)	Total (8)
Com portas de correr/abrir para o exterior	0	2	1	0	3 (38%)
Ambos os lados da sanita/barras de apoio	0	2	1	0	3 (38%)
Com altura do lavatório adequada	0	2	1	0	3 (38%)
Com torneira tipo hospitalar/pastilha	0	2	1	0	3 (38%)
Para tomar banho/duche	0	2	1	0	3 (38%)

Tabela XIII – Acesso a casa de banho adaptada no ensino Pré-Escolar

O acesso a casa de banho adaptada verifica-se nos tipos de projecto da Câmara Municipal e do Centro Social, nos restantes tipos de projectos aceder autonomamente à casa de banho não é realidade.

Nos 42 estabelecimentos de ensino do 1º CEB, os acessos à casa de banho nos diferentes tipos de projecto acontece conforme, consta na tabela XIV.

Tabela XIV – Acesso a casa de banho adaptada no 1º CEB

Acesso a casa de banho adaptada nos edifícios escolares do 1º CEB	Projecto PC (22)	Projecto PC + CMG (1)	Projecto PC + PF (4)	Projecto P3 (5)	Projecto STE (7)	Projecto Particular (3)	Total (42)
Com portas de correr	0	0	0	5	1	0	6 (14%)
Ambos os lados da sanita	0	0	0	5	2	0	7 (17%)
Com altura do lavatório	0	0	0	5	5	0	10 (24%)
Com torneira tipo hospitalar/pastilha	0	0	0	5	0	0	5 (12%)
Para tomar banho/duche	0	0	0	5	7	0	12 (29%)

Tabela XIV – Acesso a casa de banho adaptada no 1º CEB

O acesso a casa de banho adaptada é uma realidade nos 5 edifícios escolares do projecto tipo P3 e em alguns Sem Tipo Especial é possível aceder a portas de correr ou abrir para o exterior, acesso a ambos os lados da sanita através de barras de apoio bilaterais rebatíveis na vertical, à altura do lavatório e a espaço para tomar banho ou duche. Nos projectos Plano Centenário, Particular não é possível aceder à casa de banho autonomamente.

Nos 49 projectos tipo de edificações onde é ministrado o ensino Pré-Escolar juntamente com 1º CEB, o acesso à casa de banho acontece conforme se verifica na tabela XV.

Tabela XV – Acesso a casa de banho adaptada no 1º CEB/JI

Acesso a casa de banho adaptada nos edifícios escolares do 1º CEB/JI	Projecto PC (4)	Projecto PC + CMG (11)	Projecto P3 (14)	Projecto P3 + CMG (6)	Projecto CMG (11)	Projecto STE (1)	Projecto STE + CMG (2)	Total (49)
Com portas de correr	0	0	10	6	11	0	0	27 (55%)
Ambos os lados da sanita	0	0	5	6	6	0	0	17 (35%)
Com altura do lavatório	0	0	3	6	11	0	2	22 (45%)
Com torneira tipo hospitalar/pastilha	0	0	3	6	6	0	2	17 (35%)
Para tomar banho/duche	0	0	12	6	11	0	2	31 (63%)

Tabela XV – Acesso a casa de banho adaptada no 1º CEB/JI

De entre os edifícios escolares que melhor acessibilidade à casa de banho apresentam destacam-se o projecto tipo Câmara Municipal, o P3 mais intervenção da Câmara Municipal e alguns P3 e não se verifica nos Plano Centenário mesmo nos que beneficiaram da intervenção da Câmara Municipal.

O acesso autónomo a casa de banho adaptada nas diferentes edificações escolares onde se ministra o ensino do 2º/3º CEB acontece conforme projecto tipo edificado expresso na tabela XVI.

Tabela XVI – Acesso a casa de banho adaptada no 2º/3º CEB

Acesso a casa de banho adaptada nos edifícios escolares do 2º/3º CEB	Projecto Pré-fabricado com vários pavilhões (4)	Projecto Básica integrada num só edifício (7)	Projecto Especial (1)	Total (12)
Com portas de correr	0	7	0	7 (58%)
Ambos os lados da sanita	0	7	0	7 (58%)
Com altura do lavatório	0	7	0	7 (58%)
Com torneira tipo hospitalar/pastilha	1	3	0	4 (33%)
Para tomar banho/duche	1	7	0	8 (67%)

Tabela XVI – Acesso a casa de banho adaptada no 2º/3º CEB

Efectivamente o acesso à casa de banho através de portas de correr ou abrir para o exterior, acesso a ambos os lados da sanita, à altura do lavatório e a espaço para tomar banho ou duche verifica-se nos estabelecimentos de ensino com projecto de Escola Básica de Integrada, ou seja, as edificações construídas nos finais da década de noventa. Os projectos Pré-fabricados com vários pavilhões o acesso a casa de banho adaptada não se verifica, o mesmo sucedendo com o estabelecimento de ensino Projecto Especial.

O aluno que utiliza a cadeira de rodas como forma de mobilidade pode, por vezes, precisar de aceder ao telefone que deverá estar, como já afirmámos, colocado à altura máxima de 1 m e 1,30 m, ou em cabines telefónicas com espaço livre de 0,90 m x 1,40 m. Esta foi também uma das acessibilidades analisadas.

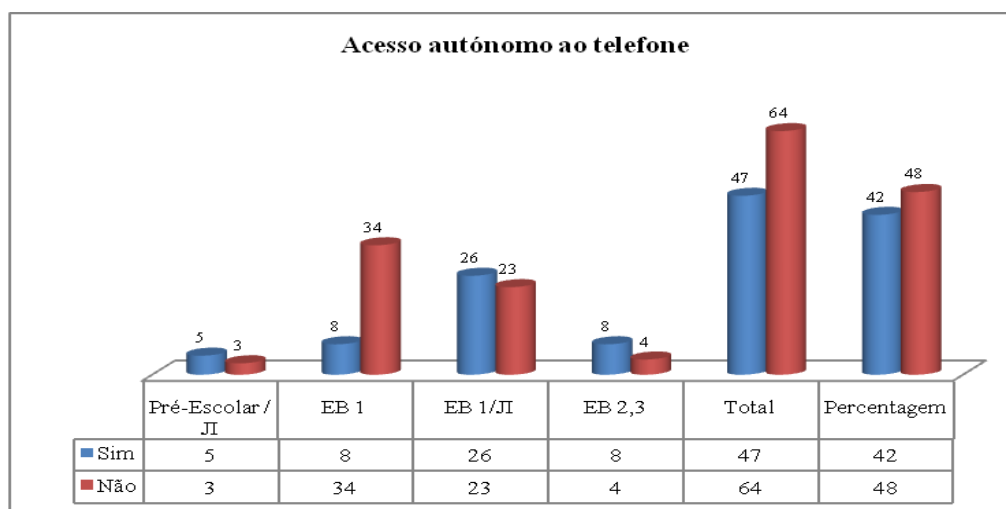


Gráfico 34 – Acesso autónomo ao telefone.

O acesso ao telefone de forma autónoma acontece com mais frequência nos estabelecimentos do ensino Pré-Escolar e do 1º CEB com Pré-Escolar, seguindo-se as escolas do 2º/3º CEB. É pouco expressivo nos estabelecimentos de ensino do 1º CEB.

Acessibilidade a mobiliário funcional (Questão n.º 9)

O sucesso educativo para o aluno que utiliza cadeira de rodas como forma de mobilidade no estabelecimento de ensino também passa pelo mobiliário a utilizar no dia-a-dia com características funcionais, flexíveis e adaptáveis que favoreça o contacto visual e auditivo, e/ou o manuseamento de materiais, de forma a evitar constrangimentos.

Através do gráfico 35, vamos verificar o que acontece nos estabelecimentos de ensino analisados.

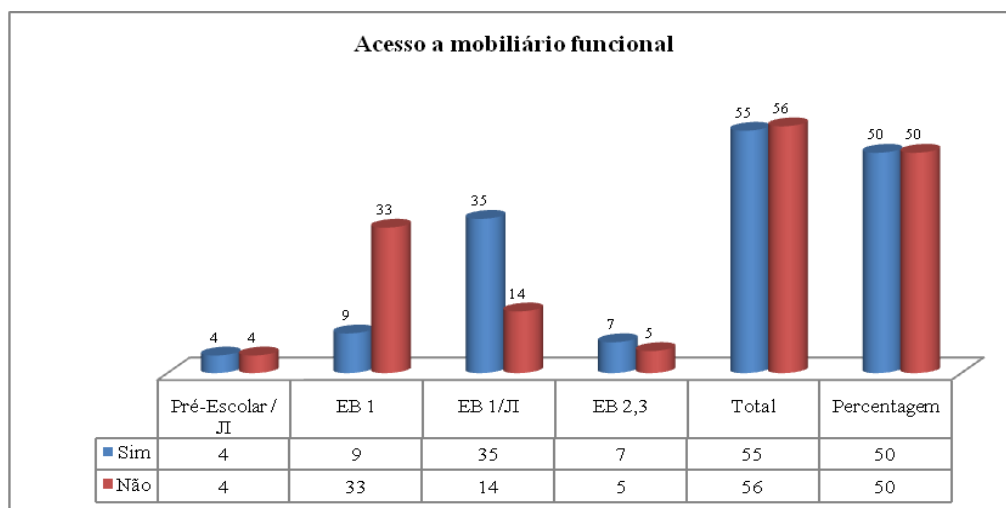


Gráfico 35 – Acesso a mobiliário funcional

Na maioria dos estabelecimentos de ensino do 2º/3º CEB, do 1º CEB/JI e do Pré-Escolar, verifica-se o acesso a mobiliário funcional para o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem. Porém, ele é uma realidade pouco significativa no 1º CEB.

Adaptações da escola para responder aos alunos que utilizam a cadeira de rodas para circular (Questão nº 10)

Finalmente, na questão número 10, de resposta aberta, obtivemos 62 respostas úteis. Os Coordenadores de Escola que referem a “falta de acessibilidades arquitectónicas quer no exterior quer no interior”. Como sabemos os acessos aos edifícios escolares devem acontecer nos espaços circundantes, nas entradas do edifício e no interior dos mesmos, ou seja, todos os espaços que consideramos fundamentais serem utilizados por todos os alunos, no dia-a-dia escolar. A sua inexistência impede que os alunos que utilizam a cadeira de rodas acedam a um processo ensino/aprendizagem, em igualdade de oportunidades com os outros colegas.

Destas 62 respostas recolhidas referentes a esta questão, verificamos que estas incluem respondentes que desenvolvem a sua actividade em edificações escolares dos diferentes graus de ensino e tipologias. As predominantes pertencem a tipologias do Plano Centenário com ou sem intervenção da Câmara da Municipal ou com Pré-Fabricado onde é ministrado o 1º CEB (26) e o 1º CEB/JI (15), seguindo-se a tipologia P3 (17), bem como 3 dos estabelecimentos de ensino do projecto tipo Pré-Fabricado com vários pavilhões para o 2º/3º CEB e o Projecto Especial do mesmo.

6.2.2.2 Síntese das acessibilidades arquitectónicas nos edifícios escolares do Ensino Básico do Concelho de Guimarães

A tabela XVII, constante na página seguinte, demonstra o que acontece em termos de acessibilidades arquitectónicas nos 111 edifícios escolares do Concelho de Guimarães analisados.

Tabela XVII – Síntese das acessibilidades arquitectónicas nos edifícios escolares do Ensino Básico do Concelho de Guimarães

Acesso arquitectónico do estabelecimento de ensino Básico do Concelho de Guimarães	Pré-Escolar (8)	1º CEB (42)	1ºCEB/JI (49)	2º/3º CEB (12)	Total (111) / Percentagem
Acesso no exterior					
Botão da campainha	3	16	25	4	48 = 43%
Porta de entrada	5	16	26	10	57 = 51%
Rampas cobertas	0	4	3	2	9 = 8%
Rampas apropriadas em extensão	0	9	19	5	33 = 30%
Rampas apropriadas no nivelamento	0	9	19	5	33 = 30%
Rampas apropriadas na largura	0	10	21	11	42 = 38%
Rampas apropriadas na pavimentação	0	11	23	6	40 = 36%
Acesso no interior					
Edifícios com mais de um piso	3	21	10	12	46 = 41%
Edifícios com acesso ao piso superior	0	1	1	7	9 = 8%
Corredores/portas interiores	3	9	31	7	50 = 45%
Sala de aula	3	12	36	7	58 = 52%
Biblioteca	3	4	18	4	29 = 26%
Cantina	6	8	34	7	55 = 50%
Pavilhão	3	7	20	5	35 = 32%
Bar	0	2	4	6	12 = 11%
Sala de TIC	3	4	19	5	31 = 28%
Acesso a casa de banho adaptada					
Com portas de correr	3	6	27	7	44 = 40%
Com barras de apoio	3	7	17	7	34 = 31%
Com altura do lavatório	3	10	22	7	42 = 38%
Com torneira tipo hospitalar/pastilha	3	5	17	4	29 = 26%
Para tomar banho/duche	3	12	31	8	54 = 49%
Acesso a outros equipamentos					
Telefone	5	8	26	8	47 = 42%
Mobiliário funcional	4	9	35	7	55 = 50%

Tabela XVII – Síntese de acessibilidades arquitectónicas nos edifícios escolares do Ensino Básico do Concelho de Guimarães

A tabela síntese XVII mostra-nos como se processa o acesso arquitectónico nos estabelecimentos de ensino onde se ministra o ensino básico no Concelho Guimarães. Assim, concluímos que rondam mais ou menos os 50% os estabelecimentos de educação e ensino onde se encontram disponíveis os acessos à porta de entrada, à sala de aula, à cantina, a mobiliário funcional. Um número ainda significativo, embora não maioritário de escolas,

assegura o acesso a tomar banho/duche, seguindo-se o acesso a portas de correr ou abrir para o exterior, ao botão da campainha e ao telefone. Menos frequente é o acesso a rampas cobertas, que acontece em 8% dos estabelecimentos de ensino e 11% ao bar. Também dos 111 estabelecimentos de ensino verificamos que 41% comportam mais de um piso e que deles somente 8% possui rampa, elevadores ou tratorinos para aceder ao piso superior.

Atendendo ao exposto, concluímos que no Concelho de Guimarães as barreiras arquitectónicas ainda são um entrave ou obstáculo que limita ou impede o acesso, a liberdade de movimento e a circulação do aluno com mobilidade reduzida e que, temporária ou permanentemente, necessita de utilizar a cadeira de rodas como forma de mobilidade para usufruir do meio escolar edificado e utilizá-lo de forma a poder aceder de forma autónoma ao processo ensino/aprendizagem com sucesso efectivo.

Não podemos deixar de referir que o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, definiu na autonomia da escola, a aquisição de bens e serviços e execução de obras necessárias, para que a escola possa oferecer ambientes de aprendizagens que fomentem uma equidade nos resultados educativos de todos os alunos, entre os quais, os que utilizam a cadeira de rodas para circular.

Assim sendo, a inserção dos alunos com mobilidade condicionada pode, como já foi referido, ser facilitada se o projecto educativo de cada escola/agrupamento prever as adaptações necessárias e a aquisição de equipamentos específicos que facilitem e potenciem o desenvolvimento de competências por parte destes alunos. A lei portuguesa, explicitada na parte teórica, estipula a quem compete a construção ou adaptação de instalações e a aquisição de mobiliário específico para as escolas, bem como os instrumentos viáveis para a sua implementação, para que desempenhem plenamente a sua missão educativa, incluindo a diversidade e a totalidade dos alunos em condições de igualdade de oportunidades para todos, beneficiando de uma educação inclusiva.

6.3 A Acessibilidade Arquitectónica, no Ensino Básico do Concelho de Guimarães, vista pelos alunos portadores de Deficiência Motora - 3ª fase

A acessibilidade arquitectónica significa a utilização da edificação, espaço, mobiliário e equipamentos, que neste caso será no estabelecimento de ensino e proporciona autonomia e independência às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, o direito de ir e vir a todos os lugares que necessitar. Quando a acessibilidade arquitectónica não existe é porque

existem entraves ou obstáculos que impedem ou limitam o acesso, a liberdade de movimentos e a circulação com segurança.

Assim, as informações recolhidas através das entrevistas realizadas a todos (7) os alunos que frequentam o ensino básico no Concelho de Guimarães e portadores de deficiência motora permitiram complementar os dados recolhidos através do inquérito por questionário dirigido aos Coordenadores de Escola e aprofundar o conhecimento sobre as acessibilidades arquitectónicas, das quais está dependente o grau de satisfação e as práticas de inclusão na rotina do dia-a-dia escolar dos alunos que utilizam a cadeira de rodas como forma de mobilidade nos estabelecimentos de ensino do Concelho de Guimarães.

O tratamento dos dados obtidos foi feito a partir da análise de conteúdo das entrevistas (Anexo C e transcritas em Anexo E) utilizando códigos de referência (de A a G) dos alunos entrevistados para facilitar a identificação das afirmações e levantamento dos aspectos que nos parecem mais relevantes em função dos objectivos previamente estabelecidos. Estes objectivos conduziram ao processo de categorização em dimensões que apresentamos a seguir:

- grau satisfação de frequência escolar;
- concepção do espaço escolar;
- concepção da organização do horário lectivo;
- mudanças organizacionais a efectuar.

6.3.1 Caracterização dos alunos entrevistados

Os 7 alunos entrevistados utilizam a cadeira de rodas como forma de mobilidade no espaço escolar, usufruem da Medida de Regime Educativo, Ensino Especial (Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, artigo 11º) beneficiando de um conjunto diversificado de procedimentos pedagógicos consubstanciados num Programa e Plano Educativo Individual do regime educativo comum, ou seja, um Currículo Escolar Próprio adaptado ao seu grau e tipo de deficiência.

Aos nossos alunos entrevistados atribuímos letras alfabéticas para melhor referência. Os alunos são:

- Uma aluna A, do 1º Ciclo do Ensino Básico, com 9 anos de idade, do sexo feminino, portadora de Paralisia Cerebral, frequenta o 4º ano de escolaridade num estabelecimento de ensino EB1/JI a funcionar num só edifício;

- Três alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico. Um – B, do sexo masculino com 11 anos de idade, portador de Espinha Bífida, frequenta o 5º ano de escolaridade num estabelecimento de ensino EB2,3 a funcionar num só edifício. Um outro - C, do sexo feminino com 13 anos de idade, portador de Espinha Bífida, frequenta o 6º ano de escolaridade num estabelecimento de ensino EB2,3 a funcionar em vários pavilhões. E ainda, outro - D, do sexo masculino com 11 anos de idade, portador de Distrofia Muscular, frequenta o 5º ano de escolaridade num estabelecimento de ensino EB2,3 a funcionar em vários pavilhões;

- Três alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico. Um – E, do sexo feminino com 14 anos de idade, portador de Espinha Bífida, frequenta o 8º ano de escolaridade num estabelecimento de ensino EB2,3 a funcionar em vários pavilhões. Mais dois, respectivamente F e G, do sexo masculino com 15 anos de idade, portadores de Espinha Bífida e Distrofia Muscular, a frequentar o 8º ano e 7º ano de escolaridade num estabelecimento de ensino EB2,3 a funcionar num só edifício.

6.3.2 - Dimensões abordadas nas entrevistas dos alunos portadores de deficiência motora

Dimensão do grau de satisfação de frequência escolar

A segunda questão colocada aos entrevistados solicitava directamente a sua opinião sobre a satisfação da frequência escolar e podemos deduzir que de uma maneira geral os entrevistados têm uma opinião favorável em termos de frequência escolar e nas relações humanas estabelecidas com a comunidade escolar. A este respeito, transcrevemos algumas afirmações proferidas pelos alunos:

- Aluna A “gosto muito de andar na escola. Todos são meus amigos”; - B “... vim com os meus amigos da outra, ... todos me ajudam”, o mesmo afirmam E e G. Por sua vez, o aluno D afirma “é o segundo ano que ando aqui e tenho os mesmos professores ... ainda não conheço todos nem a escola toda na parte de cima mas espero que me ajudem a conhecer”.

Menos favoráveis mas não deixando de estar satisfeitos com essa frequência são as afirmações dos alunos C “... frequento esta escola por causa do ATL, para a minha mãe poder trabalhar. A princípio não tinha amigos, gozavam comigo por causa da minha cabeça ... mas os professores falaram com eles e agora todos me ajudam ...” e o aluno F “... gostava mais de andar com o meu amigo na escola de ... Tive de vir para aqui porque é uma escola que tem condições para andar com a cadeira de rodas sem precisar que me ajudem, como na outra”.

Dimensão da concepção do espaço escolar

Em relação a esta dimensão e no que se refere à concepção do espaço escolar permitir ou não a inserção com autonomia do aluno portador de deficiência motora, apresentamos em primeiro lugar os acessos no exterior do estabelecimento de ensino. Os entrevistados afirmam: - Aluna A “não posso andar na escola sem ajuda”, começando pela entrada do portão “... preciso que abram as duas partes, tem degraus e também para descer ao recreio. Na sala não ter a cadeira porque não entra na mesa ... na casa de banho também não ... vou ao colo. Para o refeitório e sento-me noutra cadeira porque a minha não entra na mesa”; Aluno B - “não posso andar no exterior à vontade porque as “caleiras” não têm protecção e a rampa é muito inclinada, ou me ajudam ou levam ao colo”; Aluno C - “é muito difícil andar no recreio, as rampas têm muitos buracos ... o sítio das rampas não é coberto ... sozinha não podia desviar-me das caleiras e dos buracos ... no princípio do ano eu e os meus colegas com a ajuda das professoras de apoio enviamos uma carta ao Ministério da Educação, para arranjar as rampas”; - D “... uma vez experimentei entrar no portão mas a cadeira não passava no espaço de passagem que existe para passar o cartão do aluno ... existem muitos buracos nas rampas e as caleiras à volta dos pavilhões não têm protecção e obrigam a dar uma volta muito grande para ir de pavilhão a outro” se chover “... é molha pela certa”; - E “... para entrar têm de abrir o portão grande ao meu pai, senão não entro por causa das grades onde se passa o cartão magnético, as rampas têm buracos e “caleiras” a toda a volta dos pavilhões, transpô-las sozinha é um risco”; - F “a minha escola está adaptada para alunos como eu mas andar no exterior em dias de chuva não dá porque as rampas não são cobertas”, o mesmo é afirmado por o aluno G.

Ainda na dimensão da concepção do espaço escolar no seu interior, os entrevistados afirmam: - A “dentro da escola posso andar nos mesmos sítios que eles ... não posso ir à casa de banho sozinha ... também não posso ir ao andar de cima à turma da minha prima, se não

for ao colo”; - B “... a sanita não tem barras mas ferros e tenho medo de cair. ... se às vezes precisar a tarefaira leva-me ao colo à casa de banho dos colegas”; - C “no andar de baixo ando bem mas não subo lá cima à biblioteca e à sala de música, peso muito para me levarem ao colo”; - D “... o corredor do pavilhão não permite a passagem da cadeira para assistir às aulas de educação física só vou quando começa a Primavera porque é cá fora, no campo de jogos ... o local para carregar o cartão, meter para ir ao bar e almoçar está muito alto e preciso da ajuda da tarefaira para o fazer ... casa de banho para deficientes existe, até tem o símbolo mas parece que é para arrecadação ...”; - E “ em baixo tenho a sala de aulas, a secretaria e o Conselho Executivo, em cima a biblioteca, a sala de informática e de apoio, o que me vale é ter computador e a professora de apoio vem à minha sala”; - F “... posso ir para o andar de cima sozinho no elevador. As portas são largas de abrir para fora, mesmo na sala de aula posso movimentar-me porque a directora de turma colocou as carteiras em forma de U”; - G “... preciso de ajuda no refeitório porque a cadeira não passa entre o gradeamento e o balcão ...”.

Dimensão da concepção da organização do horário lectivo

Nesta dimensão, mais concretamente no que diz respeito à concepção da organização pedagógica (horário escolar) com condições para que o processo ensino/aprendizagem do aluno com deficiência motora seja efectivo, os alunos entrevistados afirmam:

- A “o meu horário é igual aos dos outros meus colegas”; - B “... é igual aos dos outros”; - C “não, nos dias que tenho educação musical que é no andar de cima e de educação física porque estou dispensado nessas horas para apoio educativo”; - D “não, no tempo da aula de música, no meu horário marca apoio educativo porque é lá em cima ... quando as aulas de educação física são no campo de jogos participo ... porque o corredor para entrar no pavilhão não permite a entrada da cadeira de rodas”; - E “não, nos dias em que tenho TIC porque é lá em cima tenho apoio e também nos dias de educação física porque o meu pai quer assim e eu não me importo”; - F “só os tempos de educação física quando chove é que fico na sala de apoio”, o mesmo afirma o aluno G.

Dimensão de mudanças organizacionais a efectuar

Em relação a esta dimensão, quais as mudanças organizacionais que são necessárias implementar para que o processo de inclusão do aluno com deficiência motora com autonomia e sucesso efectivo seja uma realidade, os alunos entrevistados afirmam:

-Aluna A “... arranjar os acessos exteriores e a casa de banho e montar um elevador”; - B “... brincar no recreio com os meus amigos e ir à casa de banho sozinha ...”; - C “que o Ministério da educação mandasse arranjar as rampas para não ter de passar a vergonha que passei ... as cobrisse e tapasse parte das “caleiras”, não precisasse de andar de ambulância mas de táxi, como sei que outros colegas vão para a escola porque não sou nenhuma doente”. Continua, afirmando “gostava de ter uma cadeira eléctrica para não precisar que empurrassem ... gostaria de na sala de aula poder ir aos lugares dos meus colegas mas tenho de ficar no meu lugar porque não tenho espaço para movimentar a cadeira”. Afirmar ainda, “penso que as aulas de educação física são divertidas mas já perguntei à professora de apoio porque não participo e ela não me respondeu, gosto de fazer de árbitro, lançar bolas e outras coisas”; - D “...pensar a largura que é preciso para passar a cadeira de rodas. Arranjem as rampas e cubram-nas”. Frequentar o andar superior para “... assistir às aulas de música, ou arranjam uma sala em baixo ou então um elevador que era melhor para também ir à biblioteca. Os sítios de passagem dos cartões magnéticos ser mais baixo. A nossa casa de banho deixar de ser arrecadação ...”; - E “o meu pai mostrou-me a lei que tem as normas de acessibilidades que todas as escolas deviam cumprir e até já mostrou ao Conselho Executivo mas até agora ...”; - F “construir coberturas nas rampas ... ter um tarefeiro para o caso de ser necessário mudar a fralda ... caramba nós, somos homens ... e as chagas doem e custam a sarar”; - G “rampas cobertas e afastassem mais o gradeamento do balcão do refeitório ... para outros colegas que frequentam esta escola”

6.3.3 Síntese das entrevistas aos alunos

No quotidiano os alunos portadores de deficiência motora com mobilidade reduzida e usam a cadeira de rodas como forma para se movimentarem no espaço escolar, encontram barreiras que os impedem de aceder aos diferentes espaços escolares como os seus colegas e são inúmeras.

Podemos resumir da seguinte forma as entrevistas feitas a todos alunos portadores de deficiência motora que frequentam o ensino básico no Concelho de Guimarães, acerca das acessibilidades arquitectónicas nos seus estabelecimentos de ensino:

- Demonstram um grau de satisfação muito bom em termos de relacionamento com a comunidade escolar existente nos seus estabelecimentos de ensino;

- Em relação ao estabelecimento de ensino que frequentam permitir a inclusão dos alunos portadores de deficiência motora de forma autónoma nos acessos exteriores, os alunos são de opinião que o acesso ao portão de entrada não comporta largura suficiente como estipula o Decreto-Lei nº 123/97, de 22 Maio, de 0,90 m de largura para a passagem da cadeira de rodas com autonomia e afirmado pelos alunos A, D e E. O mesmo é afirmado por todos os alunos entrevistados no concerne ao acesso a rampas cobertas com um pavimento de boa aderência, devido à existência de buracos, “caleiras” ou inclinação acentuada e não de 6% de inclinação máxima como previsto na legislação em vigor e ainda, estas não serem cobertas, pois tornam-se um impedimento nos dias de chuva a frequência das aulas de educação física.

Os alunos F e G, portadores de deficiência motora, afirmam que acedem aos espaços interiores com autonomia, ou seja, podem movimentar-se nos diferentes espaços com autonomia mesmo que implique aceder ao piso superior, somente afirmam que a maior dificuldade está nos acessos ao WC, para os alunos A que pode aceder com autonomia e para o G onde as barras de apoio à sanita não são as mais indicadas como prevê a lei. Esta prevê que a sanita permita o aceso por ambos os lados com barras de apoio bilateral, rebatíveis na vertical a 0,70 m do pavimento. Já os alunos D e E afirmam que o espaço interior não está pensado para eles. A aluna A afirma que o acesso ao WC não é autónomo e o aluno D afirma a sua existência mas que está fechada. Para vencer o desnível a não existência de plataformas elevatórias, elevadores ou outras não permite o acesso ao piso superior é o que afirmam os alunos C, D e E. Os alunos C, D e E afirmam que não podem aceder à biblioteca e participar nas aulas de música e TIC porque esses espaços localizam-se no piso superior. A altura máxima do local de carregamento e passagem de cartão para o almoço ou bar deveria ser entre 0,70 m e 0,80 m porque ela é referida pelo aluno D, como um impedimento de o executar com autonomia e ainda que não pode aceder ao pavilhão porque a cadeira não passa no corredor que deveria ter uma dimensão mínima de 1,20 m que possibilite a inscrição de uma circunferência com 1,50 m de diâmetro, tal como estipula o Decreto-Lei nº 123/97, de 22 de Maio.

- Sobre a concepção da organização do horário lectivo os alunos entrevistados A, B, F e G afirmam ter o mesmo horário, excepto as alunas A e B que não frequentam as actividades extra-curriculares a partir das 15h 30m e os alunos B, F e G em dias de chuva não participam nas aulas de educação física, ficam na sala de apoio com a professora de apoio. Os alunos C, D e E não têm o horário igual aos dos colegas porque os tempos de educação musical e TIC desenvolvem-se na sala do piso superior e a inexistência de plataformas elevatórias ou elevadores são impeditivas da sua participação e têm marcado no horário apoio educativo, o mesmo acontecendo com as aulas de educação física, além de na Primavera o aluno D participar das mesmas quando são desenvolvidas no campo de jogos e a aluna E afirma estar dispensada delas e vai para casa se lhe apetecer.

- Relativamente às mudanças organizacionais, todos os alunos entrevistados afirmam ser necessário a reconstrução das rampas conforme o estipulado no Decreto-Lei, 163/06, de 8 de Agosto, em vigor a partir de 9 de Fevereiro de 2007. De acordo com este diploma as rampas, devem ter uma largura não inferior a 1,20 m e uma inclinação não superior a 6%, que vença o desnível não superior a 0,60 m numa projecção horizontal não superior a 10 m ou ter uma inclinação não superior a 8%, que vença o desnível não superior a 0,40 m, de projecção horizontal superior a 5 m. Se a rampa for curva, o raio de curvatura não pode ser inferior a 3 m, medido no perímetro interno da rampa, e a inclinação não superior a 8%. Tem ainda, de possuir plataformas horizontais de descanso na base, no topo e nos locais de mudança de direcção, com um ângulo igual ou inferior a 90° e ter uma largura não inferior à da rampa e um comprimento não inferior a 1,50 m.

Os corrimãos devem prolongar-se pelo menos 0,30 m na base e no topo da rampa, ser contínuos ao longo dos vários lanços e patamares de descanso e paralelos ao piso da rampa ou ainda, se inclinação não for a 6%, o corrimão tem um elemento preênsil a uma altura compreendida entre 0,85 m e 0,95 m; em inclinação superior, o corrimão é duplo com elemento preênsil à altura de 0,70 m e 0,75 m e outro à altura de 0,90 e 0,95 m, medida verticalmente entre o piso da rampa e o seu bordo superior.

O revestimento do piso desde o seu início até ao fim, com faixas diferenciadas de textura e cor, contrastando com o pavimento adjacente, se superior a 0,10 m e com desníveis superiores a 0,30 m são ladeadas em toda a sua extensão de rebordos laterais com altura não inferior a 0,05 m de paredes ou muretes, sem interrupções; de extensão superior a 0,30 m, ou ainda, outras barreiras, é prevista uma distância entre o pavimento, com o limite mais baixo não superior a 0,05 m. Os pisos e seus revestimentos com uma superfície estável, durável,

firme e contínua, sem juntas de profundidade superior a 0,005 m, em cores nem demasiado claras nem demasiado escuras e um acabamento não polido, sem grelhas, buracos ou frestas com um diâmetro superior a 0,02 m. (Decreto-Lei nº 163/06, de 8 de Agosto: ponto 2.5.).

Também os alunos A, C, D e E gostariam que a sua escola tivesse elevador ou outro equipamento para vencer o desnível entre pisos e poderem participar em todas as aulas. O Decreto-Lei, 163/06, de 8 de Agosto, propõe além das rampas, escadas, plataformas elevatórias e ascensores.

As escadas devem possuir patamares superiores e inferiores com uma profundidade, medida no sentido do movimento, não inferior a 1,20 m, com degraus constantes ao longo dos lanços e uma profundidade não inferior a 0,28 m e altura não superior a 0,18 m, a aresta do focinho boleada com um raio de curvatura compreendido entre 0,005 m e 0,010 m com faixas antiderrapantes e de sinalização visual, de largura não inferior a 0,04 m, encastradas junto ao focinho dos degraus e não possuir elementos salientes, arestas vivas ou extremidades projectadas perigosas. As escadas que vencerem desníveis superiores a 0,40 m possuírem corrimãos de ambos os lados e o bordo superior do elemento preensível estar colocado entre 0,85 m e 0,90 m e no topo prolongado, além do último degrau, 0,30 m (ponto 2.4).

As plataformas elevatórias, com dimensões nunca inferiores a 0,75 m por 1 m e anteparos com altura a 0,10 m excepto no local de acesso, devem ter uma precisão de paragem a 0,02 m do nível do piso do patamar e um controlo do movimento visível e acessível, sem assistência de terceiros com uma entrada/saída com “zona livre” (ponto 2.7).

Os ascensores prevêem patamares com dimensões que permitam inscrever zonas de manobra para rotação da cadeira de rodas a 360° e uma inclinação não superior a 2%, em qualquer direcção. As cabinas dos ascensores com dimensões interiores de 1,1 m de largura por 1,4 m de profundidade com precisão de paragem ao nível do piso dos patamares a 0,02 m, um espaço entre os patamares e o piso das cabinas não superior a 0,035 m, deve ter pelo menos uma barra de apoio colocada numa parede livre do interior da cabina situada a uma altura compreendida entre 0,875 m e 0,925 m e a uma distância da parede da cabina compreendida entre 0,035 m e 0,05 m. As portas dos ascensores, se novos, devem correr horizontalmente com movimento automático, uma largura não inferior a 0,8 m e uma cortina de luz “standard” que imobilize as portas e o andamento da cabina, estando os dispositivos de comando a uma altura de 0,90 m e 1,20 m, quando localizados nos patamares e nas cabinas de entre 0,9 m e 1,3 m, com sinais visuais para indicação do registo dos comandos e botão de

alarme e paragem de emergência, no seu interior (Decreto-Lei nº 163/06, de 8 de Agosto: ponto 2.6).

Para a aluna A o WC deveria ser apropriado para os alunos com problemas motores e a legislação estipula que as instalações sanitárias de utilização geral necessitam de espaço interior de dimensões não inferiores a 1,60 m de largura por 1,70 m de comprimento, com possibilidade de inscrever uma zona de manobra para rotação da cadeira de rodas a 180°, uma sanita acessível, de altura do piso ao bordo superior do assento, de 0,45 m, com barras de apoio, a 0,80 m do piso, adjacentes à zona livre e rebatíveis na vertical.

As bases de duche com dimensões entre 0,80 m e 1,10 m, deve permitir a entrada para o interior da base na sua cadeira de rodas ou a sua transferência para um assento existente no interior da base. O assento de largura não inferior a 0,80 m, as barras de apoio com altura do piso de 0,70 m a 0,75 m e a inclinação da base não ser superior a 2%. As superfícies adjacentes não devem ser abrasivas, com extremidades projectadas perigosas ou arestas vivas, os elementos de preênseis dos corrimãos e das barras de apoio devem possuir resistência mecânica adequada, ser fixos em superfícies rígidas e estáveis e não rodar dentro dos suportes, ser interrompidos pelos mesmos ou ter um traçado ou materiais que dificultem ou impeçam o deslizamento da mão.

O lavatório, de largura não inferior a 0,70 m e uma altura não inferior a 0,65 m e uma profundidade a partir do bordo frontal não inferior a 0,50 m, deve estar numa zona livre entre 0,75 m e 1,20 m, colocado à altura de 0,80 m.

Os controlos da torneira, escoamento e válvulas de descarga da sanita e os acessórios (suporte de toalhas, saboneteira e suporte de papel higiénico) devem permitir a aproximação frontal ou lateral, operados com uma mão fechada, oferecer resistência mínima e não requerer preensão firme, as torneiras do tipo monocomando e accionadas por alavanca e o controlo do escoamento do tipo alavanca.

A porta de acesso deve ser de correr ou de batente, abrindo para fora (pontos 2.9. a 2.9.20).

O aluno D entende que a mobilidade no corredor do pavilhão não é suficiente para movimentar a cadeira de rodas. Pela lei vigente (Decreto-Lei nº 163/06, de 8 de Agosto), o corredor tem de possuir uma largura não inferior a 1,20 m, podendo existir troços com largura não inferior a 0,90 m, se o seu comprimento for inferior a 1,50 m e, se a largura do corredor for inferior a 1,50 m devem existir zonas de manobra que permitam a rotação de 360° ou a

mudança de direcção a 180°, de modo a não existirem troços com extensão superior a 10 m (ponto 2.2. e 2.3.).

A altura para inserir o cartão magnético não é a apropriada, deve ser colocado uma altura ao piso não inferior a 0,65 m (ponto 2.13).

A aluna C gostava de não ser transportada na ambulância mas sim de táxi, como outros colegas. E o aluno F também gostava de ter um tarefeiro do sexo masculino porque como ele afirma “nós somos homens” e para lhe mudar a fralda gosta que não seja uma pessoa do sexo feminino porque o inibe de a mudar com a regularidade devida, ficando o corpo com feridas que “doem e custam a sarar”.

As regras, os espaços de circulação, os horários, a definição do tempo e espaço de relacionamento e convívio, a distribuição e classificação dos espaços escolares, a constituição de turmas, os currículos formados por disciplinas e respectivos horários são, na generalidade, regulamentados através de diplomas emanados pelos serviços centrais e regionais do Ministério da Educação, competindo aos órgãos de gestão e direcção das escolas, de acordo com o projecto educativo próprio e regras de funcionamento particulares expressas no regulamento interno, criar condições para a adopção de normas próprias que influenciam o seu quotidiano institucional.

Em suma, a escola inclusiva deve ter consciência da necessidade de adaptações pertinentes. Ao considerarmos as necessidades específicas identificadas pelos nossos entrevistados, verificamos que a satisfação de muitas delas pode passar por uma maior responsabilização dos órgãos de gestão escolar, no fomento do bem-estar e do sucesso escolar e educativo dos alunos com NEE; no incremento da eliminação das barreiras arquitectónicas nos diferentes locais de acesso ao estabelecimento de ensino; na promoção de uma gestão curricular adequada que permita a sua participação; da facilitação do transporte escolar que menos diferencie o aluno; da procura de recursos humanos que melhor se adequem em função da idade e sexo do aluno portador de deficiência motora.

6.4. A Acessibilidade Arquitectónica no Ensino Básico do Concelho de Guimarães, observada nos alunos portadores de Deficiência Motora - 4ª Fase

Para esta observação seleccionámos 3 alunos com deficiência motora que devido à mobilidade condicionada, utilizam a cadeira de rodas como forma de mobilidade no espaço escolar e frequentam estabelecimentos de educação e ensino de diferentes tipologias.

No diário de bordo recolhemos notas de campo enquanto fizemos o acompanhamento do dia-a-dia dos alunos nos espaços exteriores e interiores da escola, no acesso a alguns equipamentos específicos e fizemos um registo fotográfico de algumas situações que podem constituir barreiras na sua frequência. Esta observação e registo permitem complementar os dados recolhidos no ensino básico no Concelho de Guimarães.

Da consulta do seu Programa Educativo Individual retirámos notas de campo para caracterizar os alunos para cuja designação atribuímos as letras em função da problemática (Paralisia Cerebral – PC; Distrofia Muscular – DM e Espinha Bífida – EB) analisámos ainda, as medidas do regime educativo propostas no seu Programa Educativo Individual e a tipologia do edifício escolar que frequentam.

6.4.1 Caracterização dos alunos observados portadores de deficiência motora e do estabelecimento de ensino frequentado

A Aluna PC, do sexo feminino de 9 anos de idade, frequenta o 4º ano de escolaridade. Portadora de Paralisia Cerebral devido a uma incorrecção de funcionamento do cerebelo, impedindo que os movimentos voluntários ocorram porque o impulso nervoso que passa do córtex motor para as células da medula espinhal para o músculo que provoca o movimento não se verifica, provocando-lhe hipotonia, com efeitos funcionais de rigidez que impedem os movimentos da topografia corporal paraplégia e levaram ao comprometimento das duas pernas. Esta paralisia cerebral advém de um parto demasiado prolongado que na altura do nascimento provocou uma anoxia.

Usufrui de um Currículo Escolar Próprio com:

- 1- adaptações de materiais traduzidas na: - eliminação de barreiras arquitectónicas; - adequação das instalações às exigências da acção educativa; - adaptação de mobiliário;
- adequação na organização da turma com 20 alunos.

O estabelecimento de ensino que frequenta entrou em funcionamento em 1993, é da tipologia EB1/JI a funcionar num só edifício de tipologia P3 de 9 nove salas de aula, 3 do ensino Pré-Escolar e 6 do 1º Ciclo, 1 das salas de aula foi transformada em biblioteca, 1 salão polivalente, sala de professores, gabinete médico adaptado a reprografia, sanitários de professores e alunos, cozinha, cantina, arrecadação e 1 balneário para deficientes. O logradouro é separado para os dois níveis de ensino e os espaços verdes são quase inexistentes e pouco cuidados. O pessoal docente é composto por onze professores, que abrangem o ensino pré-escolar, o 1º ciclo do ensino básico, um professor da educação especial, um de apoio educativo e um na biblioteca. O pessoal não docente é composto por uma cozinheira, e duas ajudantes, 6 auxiliares de acção educativa e uma tarefaira.

Este estabelecimento de ensino, frequentado por alunos que moram na mesma localidade onde o edifício escolar se encontra, localizada a 6 Km do centro da cidade, situa-se num núcleo habitacional de classe operária e média, de fácil acesso. Situada na região central do conjunto de casas de uma vila que possui boas infra-estruturas, energia eléctrica, saneamento básico em algumas partes da vila, ruas pavimentadas, passagens de autocarros com diferentes destinos, recolha de lixo, pequeno comércio: de roupas, padarias, serviços, farmácia, entre outros. Tem como vizinhança, a norte o Centro Social com as valências Creche, Actividades Tempos Livres (ATL), Centro de Dia, Apoio Domiciliário e Residencial para idosos, a noroeste o Campo de Futebol do Grupo da Zona, a Sul uma habitação familiar e sueste caminho público (Notas de campo, Abril de 2007).

O Aluno DM, do sexo masculino com 11 anos de idade, frequenta o 5º ano de escolaridade, portador de Distrofia Muscular de Duchene. Com três anos de idade ao andar caia muito, tinha dificuldades em subir degraus ou levantar-se quando deitado e muitas dores especialmente nas pernas. Começou a utilizar uma cadeira de rodas para se movimentar aos 8 anos de idade. O casal possui uma filha mais nova dois anos e como a doença se manifestou depois do nascimento da irmã, foram aconselhados a não ter mais filhos e a efectuarem exames médicos.

Usufruiu de um Currículo Escolar Próprio com:

1- adaptações de materiais traduzidas na: - eliminação de barreiras arquitectónicas; adequação das instalações às exigências da acção educativa; adaptação de mobiliário.

2 - condições especiais de frequência da disciplina de Educação Física e Música mas não impeditivas da sequencialidade do regime educativo comum.

3 - adequação na organização da turma com 20 alunos.

O estabelecimento de ensino que frequenta entrou em funcionamento em 1983, é da tipologia EB2,3 a funcionar em vários pavilhões ou disperso de construção definitiva com capacidade para 36 turmas, ou seja, da tipologia C 36, constituído por 3 blocos de salas de aula de dois pisos, rés-do-chão e um piso, contendo os mesmos, além de 19 salas de aula, 3 salas de informática, sala dos professores, sala de atendimento aos encarregados de educação, gabinete de apoios educativos, gabinete de psicologia/assistência social e biblioteca. Tem ainda, 1 bloco administrativo para o gabinete do Conselho Executivo, gabinete de apoio ao aluno, sala dos grandes grupos, sala de pessoal não docente, bar, papelaria, SASE, serviços de administração escolar, reprografia, polivalente e no exterior um campo de jogos. O logradouro é amplo com diferentes pontos de lazer, as árvores de grande porte existem em abundância mas os espaços não estão devidamente cuidados porque a relva existente transformou-se em ervas ou só ficou terra.

É um estabelecimento de ensino frequentado no ano lectivo 2006/2007 por 1.318 alunos quando a sua capacidade é para 1200 alunos. O pessoal docente é composto 169 docentes para o 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico, sendo 3 da Educação Especial e 3 de Apoio Educativo. O pessoal não docente é constituído por 41 funcionários, respectivamente 4 na cozinha, 10 na parte administrativa, 23 auxiliares de acção educativa e 4 guardas-nocturnos, sendo que exercem funções de auxiliares de acção educativa.

Este estabelecimento de ensino localizado no centro urbano recebe alunos de um conjunto de freguesias de origem rural e de outras, integradas no meio urbano, cujas famílias desempenham funções de técnicos qualificados e empregados do sector terciário e sem falta de condições básicas. Possuem infra-estruturas e equipamentos colectivos, como sejam: rede de água; saneamento básico, arranjo de ruas e caminhos, existem instituições de apoio às famílias para crianças, jovens e idosos (Notas de campo, Maio de 2007).

O Aluno EB, do sexo masculino com 15 anos de idade, frequenta o 8º ano de escolaridade. É portador de Espinha Bífida afectando a medula espinhal na região lombar impedindo que as mensagens motoras e sensitivas sejam enviadas para as fibras nervosas periféricas dos braços e das pernas provocando perda, tanto de sensações como movimentos. É do tipo Mielomeningocelo localizada na região sagrada da espinhal medula e apresenta descontrolo dos movimentos dos membros inferiores, do funcionamento da bexiga e intestino. É o filho mais velho de um casal com poucos recursos económicos, sociais e culturais.

Usufruiu de um Currículo Escolar Próprio com:

- 1- adaptações de materiais que se traduzem na: eliminação de barreiras arquitectónicas;
- adequação das instalações às exigências da acção educativa; adaptação de mobiliário.
- 2 - adequação na organização da turma com 20 alunos.
- 3 - apoio pedagógico acrescido individualizado ou em pequenos grupos, que tem carácter temporário.

O estabelecimento de ensino que frequenta entrou em funcionamento em 1998, é da tipologia EB2,3, para 24 turmas, a funcionar num só edifício, tipo monobloco simétrico com 2 pisos, rés-do-chão e 1º andar que se divide em ala direita e esquerda. Composto por 13 salas de aulas normais, 8 salas específicas de componente prática, biblioteca/centro de recursos, 2 salas de informática, laboratório de fotografia, 2 gabinetes de directores de turma/atendimento aos encarregados de educação, sala de convívio dos alunos, sala de estudo, funcionários, professores, serviços de administração escolar, gabinete de Conselho Executivo, SASE, apoio ao aluno, 3 salas para seminários, bufete, refeitório, reprografia/papelaria e PBX e no exterior o pavilhão, campo de jogos e logradouro quase na totalidade de alcatrão e pouco espaço relvado ou com árvores.

Este edifício escolar foi construído para uma média de 700 alunos e no ano lectivo encontravam-se matriculados cerca de 788 alunos. O corpo docente é composto por 80 professores do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e dois da educação especial. O pessoal não docente é composto por vinte e um auxiliares de acção educativa, sete funcionários administrativos e dois guardas-nocturnos.

O estabelecimento de ensino do aluno portador de EB (Espinha Bífida), localizado no centro urbano, recebe alunos integrados no meio urbano, cujas famílias na sua maioria desempenham funções de técnicos qualificados e usufruem de infra-estruturas e equipamentos sociais de todas as modalidades, incluindo actividades desportivas. É também um edifício bem servido ao nível dos diferentes tipos de acessibilidades desde transportes a instituições de apoio (Notas de campo, Maio de 2007).

6.4.2 A observação e o registo fotográfico do percurso percorrido ao longo do dia-a-dia escolar pelos alunos com mobilidade condicionada

1 - Aluna PC – Guimarães, 27 de Abril de 2007 às 9 horas e 10 minutos, o portão da entrada está aberto e a aluna PC chega ao estabelecimento de ensino numa carrinha conduzida pelo pai. A carrinha entra no recinto escolar, o pai pega nela ao colo e coloca-a na cadeira que entretanto a tarefeira colocou à porta de entrada. “Tem autorização para entrar mais tarde do que os colegas” relata a tarefeira (Notas de campo, Abril, 2007). Depois de sentada cumprimentamo-nos e ela começa a movimentar a cadeira pelo corredor em direcção à sala de aula. Durante esse percurso não foram encontrados obstáculos impeditivos da cadeira circular.

À entrada da porta da sala de aula situada no rés-do-chão, observou-se a aluna a aceder autonomamente à altura dos cabides e colocar o casaco e o saco do lanche no mesmo. Bate à porta da sala de aula e roda o manípulo da porta de entrada da sala para abertura da mesma. O mesmo se observou na hora do intervalo.

Dentro da sala de aula, observámos que a disposição das mesas é em forma de U, sendo uma das pontas ocupada pela aluna PC. Esta executou as tarefas propostas para o grupo e sempre que necessário recorreu à professora ou aos colegas, movimentando-se de forma autónoma.

Às 10 horas e 20 minutos a aluna PC pede para sair dizendo:

- “Saio mais cedo para ir à casa de banho” (Notas de campo, Abril, 2007).

Ao sair da sala de aula, a tarefeira já estava à porta pronta para a ajudar.

O percurso de alguns metros até à casa de banho é feito pela aluna autonomamente. O WC era utilizado só por ela mas não estava adaptado conforme estipulado pelo Decreto-Lei nº 123/97, de 22 de Maio, pelo que a aluna precisava de ajuda, o que a leva a afirmar:

- “A D. ... sabe que não posso transpor-me sozinha da cadeira para a sanita, os ferros laterais não deixam entrar a cadeira” (Notas de campo, Abril, 2007).

Figura 4 - Acesso à sanita



Figura 4 – Acesso à sanita pela aluna PC

Observa-se na figura que a aluna não pode aceder com autonomia à sanita porque os ferros e não barras existentes de ambos os lados da sanita não permitem a entrada da cadeira e a transposição para a sanita devido à altura a que estão colocados.

Ainda no seu interior observámos que se dirigiu ao lavatório, rodou a torneira lavou as mãos, pegou na toalha secou-as e saiu para o corredor. Foi ao cabide pegou no saco do lanche tirou o pão, colocou-o no regaço e dirigiu-se para o exterior.

A saída para o exterior do edifício escolar processa-se conforme apresenta a figura seguinte.

Figura 5 - Saída para o exterior do edifício escolar



Figura 5 – Saída da aluna PC para o exterior

Isso levou a que a aluna PC afirmasse:

- “D. ... ajude-me. A rampa é muito inclinada e se vou sozinha fico presa na “caleira”.

Observa-se na figura que a rampa apresenta uma inclinação acentuada (Notas de campo, Abril, 2007).

Depois de descida a rampa, comeu o pão e bebeu o leite escolar e foi ao encontro das amigas, movimentando-se pelo recreio, deparando-se com irregularidades no pavimento que vai transpondo, fazendo mais força com as mãos nas rodas da cadeira até chegar à parte das “caleiras” (existentes a toda a volta do edifício escolar) que permitem a sua transposição por um gradeamento em ferro.

Figura 6 – O espaço exterior



Figura 6 - A aluna PC a transpor a “caleira”

Observa-se na figura que a grade para transpor a “caleira” se encontra bastante deteriorada, irregular e os apoios no piso soltos. A irregularidade do piso é notória, quer seja no paralelo de granito quer nas placas de cimento e o pavimento tem muita areia acumulada.

Fazendo mais força à medida que transpõe a “caleira” diz:

- “Este piso é muito irregular, o paralelo e as areias não deixam a cadeira andar e me movimentar no recreio. Tenho de vir por aqui porque nos outros lados a “caleira” não o permite e a cadeira fica lá presa. Nos outros dias os meus amigos ajudam” (Notas de campo, Abril, 2007).

Movimenta-se em todo o recreio autonomamente procurando os locais onde existe o gradeamento para transpor as “caleiras”. Observámos que em alguns locais tem de fazer mais força nas mãos devido à irregularidade do piso e a areia acumulada mas o que não a impede de ir ter com os amigos para conversar e participa nas suas brincadeiras.

Toca para entrar, a professora dirige-se à aluna PC e conversa com ela. Terminada a conversa relata-me:

- “Vou à biblioteca buscar um livro sobre plantas que a professora me pediu. Venha comigo”. (Notas de campo, Abril, 2007).

Enquanto nos dirigíamos à biblioteca passamos pelos degraus que ligam ao piso superior e relata:

- “Lá em cima não posso ir senão for ao colo e às vezes a D. ... leva-me” (Notas de campo, Abril, 2007).

A biblioteca está situada no rés-do-chão. A aluna PC abre a porta tal como faz para entrar na sala, percorre as prateleiras, todas colocadas a uma altura acessível, procura o livro, coloca-o no regaço e encaminhamo-nos para a sala de aula.

Chegados à sala, entrega o livro à professora e executa as mesmas tarefas que os colegas.

Às 11horas e 50 minutos lembra à professora que é dia de almoçar na escola e pergunta se pode ligar aos pais porque eles podem ter-se esquecido. A professora autoriza e lá vai ela pela porta fora. Passa o corredor, o polivalente e entra no refeitório, dirige-se ao balcão e pede que lhe cheguem o telefone.

Figura 7 - Acesso ao telefone



Figura 7 – Acesso ao telefone

Observamos na figura a localização do telefone que, tal como vemos, não está acessível para a aluna PC o manusear.

Quando tem o telefone ao seu alcance, digita os números e conversa com os pais, enquanto se ouve a campainha a tocar para a saída do almoço.

Terminada a conversa telefónica a aluna PC encaminha-se para o local que a tarefaira lhe indica para almoçar. Observámos que a mesa do refeitório tem altura suficiente para a cadeira entrar e permite o apoio com facilidade dos membros superiores para fazer a refeição com autonomia. Quando lhe colocam a comida no tabuleiro aproveitamos para nos despedirmos e agradecer. Depois terminamos a nossa observação da aluna PC que frequenta um estabelecimento de ensino de tipologia P3.

Síntese da observação da aluna PC

Os constrangimentos sentidos por esta aluna no seu dia-a-dia escolar acontecem no exterior devido à inclinação da rampa, no logradouro devido às irregularidades do piso e no transpor de “caleiras”. No seu interior não pode aceder ao piso superior por falta de acesso mecânico, rampas ou outro, o acesso ao WC com privacidade também não se observa, o mesmo acontecendo no acesso ao telefone.

Além dos constrangimentos observados, a aluna PC gosta de frequentar a escola juntamente com os seus amigos, como nos foi demonstrado pelas interacções estabelecidas nos diferentes contextos escolares.

2 - Aluno DM - Guimarães, 4 de Maio de 2007 às 8 horas e 30 minutos, (as aulas iniciam às 8 horas e 20 minutos). Junto ao portão de entrada do estabelecimento de ensino, enquanto aguardamos a chegada do aluno DM está connosco a Directora de Turma que lecciona Educação Musical e relata:

- “O aluno ... tem autorização para entrar mais tarde, porque vem de ambulância que o leva até à entrada do pavilhão e entra pelo portão grande. No início das aulas é complicado abri-lo porque são muitos alunos a entrar ao mesmo tempo e a ambulância a andar aqui dentro, sabe como é, mas hoje ele vai tentar entrar pelo portão pequeno.” (Notas de campo, Maio, 2007).

Chega o aluno DM de ambulância, o bombeiro ajuda-o a descer, coloca-lhe a pasta no regaço e encaminha-se para o portão de entrada. Aí, observamos a sua tentativa de entrar no portão de passagem dos alunos que têm de passar o cartão magnético para marcar a presença no estabelecimento de ensino.

Figura 8 - Acesso ao portão de entrada



Figura 8 – Entrada no portão do estabelecimento para os alunos

Observa-se que o aluno DM não tem espaço suficiente para colocar as mãos na cadeira e empurrá-la porque o espaço de abertura não tem largura suficiente para tal.

E o aluno comenta:

- “Tenho de colocar as mãos por fora das rodas para empurrar a cadeira e não dá.

Vira-se para o porteiro e pede: Abra-me o portão grande, por favor!

Por ele entra com facilidade”.

A Directora de Turma aproveita e relata: - “A Associação de Pais colocou o sistema de cartão magnético no ano lectivo 2004/2005, mas não pensou nos alunos com necessidades educativas especiais que precisam de utilizar a cadeira de rodas para se movimentarem e, temos mais a frequentar a escola” (Notas de campo, Maio de 2007).

Depois de transpor o portão grande encaminha-se para o pavilhão A onde são leccionadas as suas aulas e como a irregularidade do piso é bastante, tem de fazer muita força para empurrar as rodas, num percurso que é considerável, levando a Directora de Turma a dar-lhe uma ajuda, empurrando a cadeira.

Figura 9 – Recinto exterior da escola



Figura 9 – Percurso até ao pavilhão A

Observarmos na figura o aluno DM a ser ajudado pela Directora de Turma no percurso até ao pavilhão A, empurrando a cadeira. Observa-se ainda, que o percurso é longo, de pavimentação irregular, com “caleira” a todo o comprimento do pavilhão de serviços (administrativo, cozinha, cantina e bar) e para a transpor não se observam grades que o permitam fazer. Em toda a extensão a percorrer não se observa cobertura.

Chegados à entrada do pavilhão A, o aluno DM procura um local para transpor a “caleira” e relata:

- “Aqui a “caleira” não é funda até consigo passá-la. Noutros sítios é que não consigo. Muito obrigado S’tora, agora, já posso empurrá-la porque o piso é mais liso.” (Notas de campo, Maio, 2007).

Entra no pavilhão A, composto por rés-do-chão e um piso, percorre o corredor com autonomia, deixa a pasta com a funcionária que estava no bloco no rés-do-chão e saímos novamente para o exterior. É hora em que os seus colegas estão em aula de Educação Física, dirigimo-nos para o pavilhão gimnodesportivo localizado a uma distância considerável do pavilhão A. O aluno DM relata: - “A esta disciplina, estou dispensado é tempo de apoio educativo e de Educação Musical, que é o caso agora. A professora D. ... (neste caso a Directora de Turma) dá-me esta disciplina só a mim porque a sala de Educação Musical é no piso de cima e eu não posso subir com a cadeira porque não temos elevador ou rampa e para me levar ao colo, já peso muito, são 85 Kg” (Notas de campo, Maio de 2007).

Tudo isto é confirmado pela Directora de Turma e professora da disciplina.

Continuámos a caminhar em direcção ao pavilhão gimnodesportivo. Durante esse percurso passámos os pavilhões B e C e observámos que alguns constrangimentos que se surgiam, obrigavam a Directora de Turma a fazer força para empurrar a cadeira de rodas.

Figura 10 – Percurso entre os pavilhões.



Figura 10 – Percurso de acesso aos diferentes pavilhões

Observamos na figura o percurso de passagem existente para o acesso aos diferentes pavilhões, onde sobressaem as irregularidades do pavimento e pela posição do corpo, o esforço que faz a Directora de Turma para empurrar a cadeira e toda a extensão a percorrer é descoberta. Os espaços ajardinados com ervas ou abandono.

Uma vez próximo do pavilhão gimnodesportivo observamos o que nos apresenta a figura 11.

Figura 11- Percurso para o pavilhão gimnodesportivo



Figura 11 – Acesso para o pavilhão gimnodesportivo

Verificámos que o percurso até à entrada do pavilhão gimnodesportivo é considerável, não é coberto, é necessário transpor uma guia da altura que observamos na figura, o pavimento do piso mais parece que obriga a um esforço adicional para o transpor porque as rodas da cadeira não aderem com facilidade ao piso.

Chegados à porta de entrada do pavilhão gimnodesportivo, o aluno DM depara-se com outro constrangimento, o acesso à sua entrada.

Figura 12 - Entrada para o pavilhão gimnodesportivo



Figura 12 – Entrada para o pavilhão gimnodesportivo

Observa-se na figura que o acesso ao pavilhão gimnodesportivo apresenta um degrau à porta de entrada que não permite o acesso autónomo porque a grade existente não tem a largura suficiente para a cadeira passar. Situação idêntica se observa na largura da porta e no corredor, a sua largura não é suficiente para colocar as mãos e rodar as rodas para a cadeira se movimentar.

O aluno DM relata: - “Como a cadeira não passa, estou dispensado destas aulas mas quando são no campo de jogos, em dias que não chove, a professora de apoio traz-me para eu participar” (Notas de campo, Maio de 2007).

O aluno DM mostra-nos o recinto exterior.

Figura 13 – Recinto exterior



Figura 13 – Recinto exterior

O recinto exterior possibilita ao aluno DM participar em algumas actividades de Educação Física, mas a toda a volta do recinto existem “caleiras” que é necessário transpor e o pavimento também apresenta muitas irregularidades para uma boa aderência das rodas.

O aluno DM diz-nos: - “Quando participo nestas actividades o delegado de turma ou outro que a professora indique ajuda-me a transpor as “caleiras” e empurra-me a cadeira para não ter de fazer muita força para as rodas andarem porque o piso tem muitos buracos que prendem a rodas” (Notas de campo, Maio de 2007).

Regressámos novamente ao pavilhão A, sempre com a Directora de Turma a empurrar a cadeira. No seu interior, no rés-do-chão, observamos que existe uma casa de banho com o dístico para deficientes e o aluno DM afirma: - “ Esta casa de banho é para nós mas está fechada, quando preciso vou à casa de banho dos colegas com as funcionárias”. A Directora de Turma pede a uma funcionária para a abrir (Notas de campo, Maio de 2007).

Figura 14 - Acesso à sanita.



Figura 14 – Acesso à sanita

Observamos na figura que o acesso à sanita com autonomia pelo aluno DM não é possível porque a existência de barras laterais só de um lado não permite a transposição da cadeira para a sanita.

No seu interior movimenta-se com autonomia e acede ao lavatório como apresenta a figura 15.

Figura 15 – Acesso ao lavatório e à torneira



Figura 15 – Acesso ao lavatório e à torneira

O lavatório permite o acesso autónomo da cadeira mas o mesmo não se observa no acesso à torneira porque as mãos não chegam ao manípulo para fazer pressão para a água sair.

Sáímos deste espaço e fomos conhecer outros como a reprografia, a sala de atendimento dos directores de turma, onde é ministrado o apoio educativo ao aluno DM porque a sala da educação especial é no piso superior, bem como a biblioteca, a sala de informática e sala de aulas de Educação Musical (não podendo aceder-lhe por rampas, ou outras meios mecânicos elevatórios porque não existem) e dirigimo-nos para o pavilhão de serviços sem nos depararmos com obstáculos e sempre por percursos de passagem coberta.

O pavilhão dos serviços administrativos é de um só piso e comporta os serviços administrativos, o gabinete do Conselho Executivo, o bar,

Mostra-nos o bar onde todos os dias compra o seu lanche e o acesso ao balcão de atendimento é apresentado pela figura 16.

Figura 16 – Acesso ao balcão de atendimento



Figura 16 – Acesso ao balcão de atendimento

O balcão de acesso ao bar para atendimento dos alunos é demasiado alto, impedindo a visão dos géneros que poderão existir, necessitando por isso de ajuda de terceiros para a escolha do produto.

No mesmo pavilhão, ao meio, encontra-se uma fileira de cacifos alguns com portas amolgadas, outros riscados e outros já sem portas onde se viam algumas mochilas pousadas. É aí, também onde se localiza a cozinha e o refeitório e para almoçar tem de se passar o cartão.

A figura 17 mostra-nos o local de passagem do cartão magnético para o almoço.

Figura 17 - Local de passagem do cartão



Figura 17 - Local de passagem do cartão

Vemos na figura que o local de passagem de cartão magnético para assinalar a presença para o almoço está colocado a uma altura demasiado alta para o aluno em causa não permitindo a sua utilização autonomamente.

Continuando dentro do refeitório, observamos o aluno DM a aceder perfeitamente à altura do balcão do refeitório, a mesa apresenta altura suficiente para a cadeira entrar apoiando os braços na mesa e fazer uma refeição com autonomia.

Entretanto toca para o intervalo, aproveitamos para nos despedirmos e observamos o aluno DM ser rodeado por colegas da turma disputando entre si quem empurrava a cadeira, levando a Directora de Turma a relatar:

- “É sempre assim, nunca lhe dão sossego. Às vezes até o magoam nessa disputa, obrigando-me a intervir mas tem dias em que o ... pode fazer um pouco mais de esforço, outros dias não, apresenta mesmo dificuldade em respirar e precisa de ajuda para tudo. É por isso que na sala de aula os lugares estão dispostos por mesas, em três filas, dois a dois evitando que ele circule e cansar-se. O ano passado tentou-se dispor as mesas em forma de U mas ele circulava muito pela sala e chegava ao fim das aulas com dificuldades em respirar, faltando no dia seguinte para recuperar. Ele, também, tem problemas cardíacos e respiratórios. (Notas de campo, Maio de 2007).

Síntese da observação do aluno DM

Os constrangimentos que o aluno DM tem de transpor na frequência da escola no dia-a-dia são vários. Iniciam-se nos acessos ao exterior do estabelecimento de ensino e prolongam-se no seu interior, inclusive desde a não participação devido a falta de acesso a actividades curriculares previstas no currículo comum, devido à ausência de acessibilidades arquitectónicas e à gestão funcional dos espaços.

Salienta-se que pelas atitudes observadas é uma criança que gosta de frequentar a escola juntamente com os seus amigos.

3 - Aluno EB - Guimarães, 11 de Maio de 2007 às 8 horas e 30 minutos, (as aulas iniciam às 8 horas e 15 minutos mas o aluno EB tem autorização para entrar mais tarde, explica a professora de educação especial) o aluno EB chega ao estabelecimento de ensino de ambulância, é ajudado pelo bombeiro a descer. Cumprimentamo-nos e relata sorrindo: - “Quando vim para esta escola fiquei triste porque me separei dos meus amigos. Agora gosto muito. Não preciso de ajuda de ninguém para ir a qualquer lugar da escola. Quando chove tenho de ter cuidado porque os locais por onde passo não são cobertos, como a entrada e ir para o pavilhão gimnodesportivo e também não gosto de ser transportado na ambulância, ela é para os doentes” (Notas de campo, Maio de 2007).

Aproxima-se do portão de entrada que está aberto mas faz questão de tocar à campainha para mostrar a sua acessibilidade e toca.

Figura 18 – Acesso à campainha



Figura 18 – Acesso à campainha

Como vemos na figura o aluno EB acede com autonomia ao botão da campainha do portão de entrada do estabelecimento de ensino.

Figura 19 – Acesso ao portão de entrada



Figura 19 – Acesso ao portão de entrada

Observamos na figura a facilidade e autonomia com que o aluno EB transpõe o portão de entrada do estabelecimento de ensino.

Continua o percurso para o interior do estabelecimento de ensino com autonomia, e diz-nos: - “A única coisa que me falta nesta escola para não precisar da ajuda de terceiros é que nos dias de chuva, passar esta rampa” (Notas de campo, Maio de 2007).

Figura 20 – Rampa de acesso para o interior do estabelecimento de ensino



Figura 20 – Rampa de acesso para o interior do estabelecimento de ensino

A figura mostra-nos a rampa de acesso ao interior do estabelecimento de ensino. Observa-se que o percurso não é longo mas em dias de chuva o aluno EB precisa da ajuda de terceiros para não se molhar porque a rampa de acesso ao interior do estabelecimento de ensino não é coberta. Os espaços verdes em frente ao estabelecimento de ensino não são visíveis.

No interior do estabelecimento de ensino deparamo-nos ao meio com dois corredores, um para cada parte do edifício, ambos os corredores permitem a circulação no sentido pretendido com autonomia, em frente existe uma escadaria de acesso ao piso superior com dimensões de passagem de duas pessoas ao lado uma da outra.

O aluno EB diz: - “ No piso superior é a biblioteca, o gabinete do Conselho Executivo, salas de aula e a sala de apoio educativo, vamos conhecer. Vocês sobem pelas escadas e eu apanho o elevador que fica no meio do corredor esquerdo. Aguardem-me à entrada da biblioteca” (Notas de campo, Maio de 2007).

Juntamente com a professora de Educação Especial satisfizemos o pedido subindo os degraus enquanto o aluno EB se dirige pelo corredor em direcção ao elevador. Uma vez em cima dirigimo-nos à biblioteca, ao mesmo tempo que chega o aluno EB fazendo questão em abrir-nos a porta. Entramos e observamos o à vontade com que se movimenta entre as mesas, no meio dos corredores das estantes de livros, pegando em alguns e mostrando os títulos enquanto sorria, dirige-se ao balcão de atendimento e conta algo à funcionária de serviço que nos olha e sorri.

Terminada esta visita leva-nos a acompanhá-lo ao gabinete do Conselho Executivo, sempre à nossa frente por um corredor espaçoso, abre a porta, entramos e segue à nossa frente até à porta do mesmo. Bate à porta espreita e trava um diálogo rápido, fecha a porta e relata: - “Estão em reunião mas vamos à sala de ensino especial, onde tenho apoio” (Notas de campo, Maio de 2007).

Executa a rotação da cadeira e vamos para a sala da educação especial que fica no extremo direito para quem entra no estabelecimento de ensino. Aí, faz questão de mostrar os trabalhos executados colocados nos placares e estantes, movimentando-se autonomamente em toda a sala.

Finda a nossa visita, dirigimo-nos para o corredor enquanto o aluno vai informando que vamos para o pavilhão gimnodesportivo. Descemos as escadas enquanto o aluno EB entra

no elevador e desce. No corredor do rés-do-chão encontramos-nos e dirigimo-nos para o espaço exterior.

Percorremos cerca de 50 m ao ar livre e chegamos ao pavilhão gimnodesportivo. O aluno EB faz questão de abrir a porta de entrada, entramos juntos e observamos que não se depararam obstáculos à sua passagem. No seu interior, mostra-nos as dependências do mesmo enquanto relata os tipos de jogos preferidos e de entre eles salienta: - “Gosto de ser árbitro de futebol, apanho as bolas, faço lançamentos e a minha professora diz que consigo ser mais rápido que outros colegas” (Notas de campo, Maio de 2007).

Sempre com boa movimentação, chegámos aos balneários e observámos que um deles permite tomar banho/duche com autonomia, ou seja, cumpre as normas técnicas de acessibilidades, o mesmo se observou no acesso ao vestiário e cabides.

Encaminhámo-nos novamente para o interior do estabelecimento de ensino até ao bar. Aí, observámos a colocação da cadeira de lado, pousa os braços em cima do balcão e conversa com a funcionária fazendo-a rir-se enquanto pega no pão que coloca no regaço e encaminha-se para o refeitório. Entra dirige-se aos lavatórios apoiados em poleias, abre a torneira, lava as mãos e limpa-as. Dirige-se ao local dos tabuleiros junto do balcão de serviço de refeições, pega num, coloca dentro um guardanapo, pega num copo que enche de água, tira o pão do regaço e coloca tudo no tabuleiro que transporta até à mesa. A altura da mesa permite a entrada da cadeira e o apoio dos membros superiores e começa a comer o pão. Enquanto come, olha para nós e sorri. Terminado o lanche vai arrumar o tabuleiro e quando chega ao pé de nós relata: - “Temos casa de banho para deficientes mas eu não a utilizo porque uso fralda. Quando tenho aulas de manhã e de tarde e são duas vezes por semana, se não estiver o Sr. ... não fico para de tarde porque não quero que a D. ... me mude a fralda, fico em casa” (Notas de campo, Maio de 2007).

Após este desabafo demos por terminada a nossa observação ao aluno EB.

Síntese da observação do aluno EB

Verificámos que o aluno DM no seu dia-a-dia escolar não encontra constrangimentos que o impeçam de aceder aos diferentes espaços, equipamentos e materiais como os seus colegas em igualdade de oportunidades, excepto nos espaços cobertos em dias de chuva e o ser transportado na ambulância. Também o facto de ser, por vezes, uma funcionária a dar-lhe apoio na sua higiene pessoal, faz com o aluno fique em casa na parte da tarde.

Constatámos a alegria e satisfação que demonstra por frequentar o estabelecimento de ensino em causa.

6.4.3 Síntese das observações

- As tipologias dos edifícios escolares são diversificadas, construídas em diferentes épocas.

Todas as tipologias escolares comportavam rés-do-chão e 1 piso, com logradouros ajardinados pouco cuidados ou pouco expressivos para actividades de lazer ou contemplação, logo não favorecendo um ambiente escolar agradável para a comunidade educativa.

A edificação mais antiga é de tipologia C 36 do grupo disperso, composta por edifícios de blocos separados e funções diferenciadas, com circulação com partes cobertas (zona de escadaria) e descobertas por rampas. A edificação da década de noventa, de tipologia P3 com 9 salas de aulas, comporta outros espaços suplementares e justapostos de funções especializadas, o mesmo acontecendo na mais recente de tipologia escola básica integrada com 13 salas de aula, sendo o maior número de actividades desenvolvidas no rés-do-chão, constituindo um grupo concentrado com zonas abertas para os pátios exteriores e pavilhão gimnodesportivo.

- Nos acessos exteriores aos estabelecimentos de ensino observámos constrangimentos em todos eles na cobertura das rampas mas salienta-se a inexistência de acesso a pisos de boa pavimentação que proporcione boa aderência da cadeira de rodas;

- No seu interior constatámos que a acessibilidade a todos os equipamentos, mobiliário e materiais é uma realidade na edificação escolar de construção mais recente, mas o mesmo não se constata na edificação P3 em determinados equipamentos como, por exemplo, o acesso à casa de banho. Na edificação escolar mais antiga o acesso a equipamentos, mobiliário e materiais dificulta a vida quotidiana do aluno que utiliza a cadeira de rodas como meio de mobilidade no espaço escolar. Não podemos deixar de referir o estado deteriorado dos cacifos que deviam ser removidos e não convidar ainda mais à sua destruição. Também a observação efectuada pela Directora de Turma do aluno DM, sobre a introdução do cartão magnético para acesso a determinados serviços ser recente, ou seja, o ano lectivo 2004/2005, permite-nos inferir que não foi ponderado o público que serve, atendendo à altura do local de passagem do mesmo.

É de referir o impedimento do aluno DM de participar nas actividades de Educação Física e Musical devido ao inadequado acesso ao equipamento, quando o seu Programa Educativo Individual não refere o impedimento da sua frequência; o facto do apoio educativo individual ser prestado pelo professor de educação especial na sala de atendimento dos directores de turma e ainda o de o discente participar apenas nas actividades de Educação Física se efectuadas no exterior e por solicitação do aluno. Estes factos são bem representativos dos constrangimentos com que este aluno se depara. Isto demonstra que o seu horário não foi pensado em função da planificação proposta no seu Programa Educativo Individual o que remete para a gestão organizacional da escola que não atendeu ao perfil do público escolar que serve.

O acesso à satisfação de necessidades básicas de alimentação e higiene também não se processa de forma autónoma porque as normas técnicas de acessibilidades arquitectónicas não foram respeitadas na utilização da casa de banho no acesso ao bar e à refeição.

Também a observação feita pelo aluno EB acerca da mudança do sexo da pessoa que o ajuda a mudar a fralda remete-nos para a gestão eficaz dos recursos humanos no estabelecimento de ensino.

6.5 A Acessibilidade Arquitectónica, no Ensino Básico do Concelho de Guimarães, vista pela Vereadora da Educação - 5ª Fase

A entrevista com as opiniões da Vereadora da Educação, que se segue, destinou-se a recolher dados muito importantes para analisar como se processa o processo de inclusão do deficiente motor no ensino básico do Concelho de Guimarães, abordando as seguintes dimensões:

- caracterização do parque escolar do concelho em termos de acessibilidades arquitectónicas;
- ordenamento do parque escolar do concelho previsto na carta educativa, que extingue alguns estabelecimentos, requalifica outros e prevê a construção de novos equipamentos escolar;
- cooperação existente entre a administração local, regional e central para implementação das normas técnicas de acessibilidades arquitectónicas;

- previsão da data em os estabelecimentos de ensino do Concelho de Guimarães estão aptos e capazes de propiciar a inclusão dos alunos portadores de deficiência motora em igualdade de oportunidades dos seus colegas.

O tratamento dos dados obtidos foi feito a partir da análise de conteúdo das questões da entrevista (Anexo D e transcrita em Anexo F). As informações recolhidas permitirão, de certa forma, complementar outros dados recolhidos pela análise de documentos, pelas respostas aos questionários dirigidos aos Coordenadores de Escola, pelas entrevistas aos alunos e pelas observações e registo fotográfico efectuado nos estabelecimentos de ensino do concelho.

6.5.1 Caracterização da entrevistada

- Professora de línguas do ensino secundário;
- Presidente do Conselho Executivo de uma escola secundária;
- Vereadora da Cultura do Concelho de Guimarães desde o ano de 1989.

6.5.2 Dimensões abordadas na entrevista à Vereadora da Cultura do Concelho de Guimarães

A entrevista à Vereadora da Cultura do Concelho de Guimarães foi efectuada no dia 24 de Julho de 2007, às 15 horas, nas instalações da Câmara Municipal de Guimarães, no seu gabinete.

Dimensão da caracterização do parque escolar do Concelho de Guimarães em termos de acessibilidades arquitectónicas

Com respeito à caracterização do parque escolar do concelho, a Vereadora da Cultura tem uma visão bem definida de como se encontra o parque escolar não só pela funções educativas que desempenhou anteriormente mas também o tempo de acumulação em funções autárquicas desenvolvidas até à presente data, permitindo-lhe afirmar com segurança que: “O concelho herdou um parque escolar degradado devido à visão da educação como instrução, o

que era importante era ler, escrever e contar. Foi necessário intervir no parque escolar e desde os anos oitenta ... para uma visão de educação e não de instrução, ...”.

Quanto às acessibilidades arquitectónicas existentes nos edifícios escolares, as mesmas estão legisladas “Desde os anos noventa ...” e para atender à dimensão do parque escolar existente, ... é muito disperso e de grandes dimensões, ... umas não garantem esses acessos mas tem outras fontes de saber. ... No ano lectivo 2005/2006 era composto por “... noventa e seis edifícios escolares ... e já foram cento e dezoito e, neste ano, são noventa e dois ..., estou a referir-me ao 1º ciclo do ensino básico e será sobre esse nível de ensino e o ensino pré-escolar que me vou pronunciar”. Para os estabelecimentos de ensino do 2º e 3º ciclo do ensino básico afirma que não se pronuncia porque como sabemos a sua construção e apetrechamento é da responsabilidade conjunta dos municípios e do Ministério da Educação, tal como previsto no Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro.

Acerca das escolas construídas recentemente afirma que: “... já contemplam as acessibilidades arquitectónicas previstas na lei. (...)” e utilizando um pouco de ironia, afirma ter conhecimento de escolas “... que têm casas de banho adaptadas para deficientes mas são utilizadas como arrecadação ou estão fechadas ...” e que “... é da competência dos Conselhos Executivos fazer a sua gestão” o que nos remete para a gestão eficaz dos espaços como previsto pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, expresso no Projecto Educativo.

O seu conhecimento do parque escolar é visível ao referir que a escolas de referência comportam como equipamentos as unidades de apoio, para atendimento às crianças portadoras de necessidades educativas especiais mais severas, ao afirmar que “... são seis para a multi-deficiência, duas para o autismo e uma para surdos, ...” para as quais, “A Câmara Municipal assume o seu apetrechamento em acessos físicos, recursos humanos não docentes, os materiais e o transporte em táxi ou ambulância consoante o caso”. Estas são algumas das competências transferidas para a autarquia como estipula o Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro.

Dimensão do ordenamento do parque escolar do concelho previsto na carta educativa

Nesta dimensão e no que diz respeito ao ordenamento do parque escolar previsto na Carta Educativa, a Vereadora da Cultura afirma: “Presentemente é política do Ministério da Educação apostar em escolas de maior dimensão.” E explicita concordando que a “escola de Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Instituto de Ciências da Educação

proximidade terá de passar para uma escola de maior dimensão no mesmo local ou na proximidade, nada de excessos mas para rentabilização de recursos humanos, físicos e materiais, o que permitirá colmatar algumas assimetrias educativas e beneficiar os alunos que menos condições apresentam para o acesso ao ensino básico em igualdade de circunstâncias.” Mas ressalva obstáculos porque “É um período de mudança a escola de junto de casa vai mudar para outro sítio mais distante ... É muito difícil encerrar escolas, as pessoas não entendem. Para elas encerrar um desses edifícios, significa uma perda para a comunidade e nós vamos tentar conciliar, encerrar a escola mas continuar a haver educação na freguesia.”

Atendendo a que a Carta Educativa do Concelho prevê uma série de intervenções como o encerramento de algumas escolas e a construção de Centro Escolares, a Vereadora afirma existirem escolas que “... vão ser requalificadas, outras fechadas, serão efectuadas ampliações e remodelações de acordo com as normas em vigor como a escola de A aposta é nas escolas que alberguem o ensino pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico. Escolas de raiz quando o edifício escolar preexistente não apresenta nenhuma das condições correspondente às directrizes do Ministério da Educação, de forma a servir condignamente o público escolar que a frequenta, exemplo a escola de ... As escolas têm de permitir o desenvolvimento do Projecto Educativo de Escola com articulação de todos os níveis de ensino ...”. Como sabemos este ordenamento da rede educativa é expresso no Decreto Regulamentar nº 12/00, de 29 de Agosto e remete ainda para o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio referente ao Regime de Autonomia e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino.

Dimensão da cooperação existente entre a administração local, regional e central para implementação das normas técnicas de acessibilidades arquitectónicas

Em relação a esta dimensão e no que se refere à parte da cooperação existente na administração local, regional e central para implementação das normas técnicas de acessibilidades arquitectónicas, a Vereadora afirma que elas “... são obrigatórias, as autarquias têm competências mas quem decide ampliar, reconverter ou criar de raiz os estabelecimentos de ensino é da competência do Ministério da Educação, o que passa por fases distintas ...”. Explica que em primeiro lugar é “necessária a aprovação de necessidades pela DREN ...;” seguindo-se a “elaboração do projecto de implementação em conformidade com a legislação vigente ...”; proceder à “... publicação de um Concurso e construção do edifício escolar;” depois da obra concluída é efectuada uma “Vistoria da DREN conjunta com

a autarquia ...,” aí a “DREN comunica a conformidade com o projecto ou não conformidade.” Esta fase final da conclusão da obra é reforçada porque afirma que nas diferentes fases “... a DREN vai fazendo sugestões e a autarquia vai comunicando as alterações efectuadas e nova vistoria da DREN, é assim até à conclusão da obra”; por fim após conclusão das obras e o apetrechamento do estabelecimento de ensino “... nova deslocação da DREN e só depois é que temos autorização para a entrada em funcionamento.” Por legislação vigente depreende-se o estipulado na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, com as dimensões previstas no Despacho Conjunto nº 112/SERE/SEEBS/93 de 17 de Junho, alteradas pelo Programa Nacional de Requalificação da Rede do 1º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar, de 30 de Novembro de 2007, que atendia às acessibilidades arquitectónicas previstas no Decreto-Lei nº 123/97, de 22 de Maio, revogado pelo Decreto-Lei nº 163/06, de 8 de Agosto.

Também o mobiliário para apetrechar o estabelecimento não é feito ao acaso, pois como nos afirma a Vereadora “... aqui há uns anos não havia exigência do mesmo, só muito recentemente as exigências na ergonomia passam a existir, adequando-o às crianças que serve. No nosso concelho o mobiliário é comprado sempre e ressalvo sempre, com as características homologadas e certificadas pelo Ministério da Educação. Este é adquirido através da Central de Compras da Câmara Municipal e adquirido através de concurso.” Depreende-se que o município de Guimarães tem em conta as orientações do Departamento de Gestão de Recursos Educativos do Ministério da Educação para a aquisição do mobiliário escolar.

Assim sendo, completa que “A articulação entre a autarquia e Ministério da Educação tem sido desenvolvida do modo descrito anteriormente, com respeito mútuo, sem problemas, independentemente das mudanças políticas ... e tem sido fácil porque cumprimos as normas exigidas, senão ficaria tudo muito mais caro.”

Dimensão inclusão dos alunos portadores de deficiência motora em igualdade de oportunidades dos seus colegas nos estabelecimentos de ensino do Concelho de Guimarães

Nesta dimensão quando questionada sobre a inclusão dos alunos portadores de deficiência motora em igualdade de oportunidades como os seus colegas nos estabelecimentos de ensino do Concelho de Guimarães, a Vereadora exprime as seguintes opiniões: “Só recentemente se usa a palavra escola inclusiva”, porque atendendo à sua responsabilidade e

competências podem ter certezas de que “... quando as propostas previstas na Carta Educativa estiverem concluídas, poderemos dizer que os edifícios escolares do Concelho de Guimarães estarão, ... aptos a propiciar a igualdade de oportunidades para todos os alunos numa perspectiva de escola inclusiva, com os respectivos acessos arquitectónicos como manda a legislação vigente.” E, demonstrando conhecimento de causa, ressalva que o referido se reporta “... ao ensino pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico porque não podemos assumir competências que ainda não temos, além de sabermos que num futuro próximo serão da nossa competência.” Sobre esses assunto afirma que a Carta Educativa do Concelho foi homologada pelo Ministério da Educação salvaguardando reservas na: “... construção de uma nova escola para o ensino secundário, ... outra para o 2º e 3º ciclo do ensino básico ... e a reorganização do ensino pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico num só estabelecimento de ensino ... poderão ou não ser concretizadas”. E ainda que “... na Carta Educativa temos propostas para aproveitamento e criação de Jardins-de-Infância e o Ministério não é isso que pretende. Estes estabelecimentos de ensino deverão ser incluídos nos edifícios escolares que servem o 1º ciclo do ensino básico e vamos ter de efectuar esses ajustes.” Mas conclui que: “A nossa Carta Educativa aponta como horizonte de sua conclusão o ano de 2013, para estar tudo resolvido mas a Ministra da Educação até aponta o ano de 2010. Estou convencida que é um prognóstico muito ambicioso”. Atendendo ao Programa Nacional de Requalificação da Rede do 1º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar, de 30 de Novembro de 2007, que mobiliza recursos financeiros disponibilizados pelo QREN, poderá a Ministra da Educação ter razão e mais à frente explanamos as medidas já desencadeadas para que isso se torne realidade.

Também é convicção da Vereadora que “... depois de toda reorganização efectuada, o parque escolar do Concelho de Guimarães esteja acessível em termos de acessibilidades arquitectónicas, não só para os alunos com deficiência motora mas para qualquer outro tipo de alunos que veja a sua participação condicionada pela funcionalidade do espaço educativo. A escola inclusiva deve ser um espaço que propicie a partilha, um espaço de todos e para todos.”

6.5.3 Síntese da entrevista

Podemos resumir da seguinte forma a entrevista feita à Vereadora da Cultura do Concelho de Guimarães:

- Esta professora, vereadora de um pelouro de educação, demonstra que têm uma visão geral e aprofundada do parque escolar do seu concelho;

- Em relação ao cumprimento das acessibilidades arquitectónicas preconizadas na lei em vigor, admite que no parque escolar do concelho ainda existentes lacunas que é necessário colmatar, através do encerramento, da requalificação e construção de novos estabelecimentos de ensino mas afirma que nas construções escolares mais recentes as acessibilidades arquitectónicas são uma realidade.

A requalificação do parque escolar do concelho começa a ser visível em Junho de 2008 com a entrada em funcionamento de um Centro Escolar, prevendo-se a requalificação de mais dois durante o ano lectivo de 2008/2009 e ainda, a construção de raiz de dois novos Centros Escolares no mesmo ano. Isto é possível devido aos recursos financeiros disponibilizados pelo QREN que são 21 milhões e 200 mil euros, a “maior fatia do bolo” atribuída aos Municípios do Ave. Destes, o município disponibilizará para a Educação a verba de 8 milhões 540 mil euros e segundo expõe o Jornal “O Comércio de Guimarães” (2008, p. 11) para a requalificação e construção de centros escolares.

- O mobiliário escolar adquirido tem linha de conta a ergonomia e é o adequado às crianças que serve e homologado pelo Ministério da Educação.

- Atendendo a que o relacionamento de cooperação entre a administração regional e central, independentemente da cor política vigente, tem sido pautado pelo respeito mútuo, o município tenta por isso que as directrizes da legislação em vigor sejam cumpridas.

- Detém referências de competências a delegar pelo Ministério da Educação em relação ao 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico, expressas um ano depois, através do Decreto-Lei nº 144/2008, de 28 de Julho, que visa dar continuidade à transferência de competências previstas no Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro, para os estabelecimentos de ensino desses níveis de ensino;

- Demonstra conhecimentos de gestão escolar ao afirmar que a escola não pode desenvolver o seu Projecto Educativo de forma inclusiva para todos se não existir co-responsabilização de todos na comunidade porque a escola inclusiva é uma escola geradora de

respostas adequadas às problemáticas de cada um, competindo à gestão escolar ser capaz de gerir os seus recursos adequando-os às suas necessidades.

- Tem uma visão de escola inclusiva e tudo o que se passa no interior da sua comunidade educativa, pois a Vereadora da Cultura é também co-responsável pelo sucesso e pelo insucesso de cada um dos alunos do seu concelho, precisa de desenvolver mecanismos para “... os incluir, ou seja, é responsável pela criação de condições necessárias à viabilização do processo de aprendizagem” (Sanches, 2001, p. 90).

CONCLUSÃO

A escolaridade básica e obrigatória é reconhecida pela Constituição da República Portuguesa como um direito de todos os cidadãos. Como consequência, a escola confronta-se actualmente com a heterogeneidade de alunos, tendo, por isso, de desenvolver formas para responder a todos, reconhecendo o direito à diferença.

As diferenças são essencialmente caracterizadas por factores diferenciais de ordem física, linguística, cognitiva, social e afectiva. Podem acontecer a determinadas crianças durante uma fase temporária da sua vivência, ou permanentemente, e manifestam-se sob a forma de deficiências físicas ou mentais que dificultam o seu potencial de desenvolvimento, exigindo à escola, inicialmente criada para responder aos alunos ignorando as diferenças, que esteja atenta a essas mesmas diferenças.

Sabendo-se que a escola é para todos, torna-se importante ouvir a comunidade sobre o que pretende da escola, para que esta se possa ajustar aos alunos que a frequentam, de forma inclusiva.

A escola inclusiva reconhece a todos os cidadãos o direito à educação, à escolaridade obrigatória e ao sucesso educativo, conforme está consignado na Declaração Universal dos Direitos do Homem e na Declaração de Salamanca.

A Declaração de Salamanca prevê que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais tenham acesso às escolas regulares, que a eles se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro das suas necessidades.

As escolas centradas nas crianças são a base de construção duma sociedade orientada para as pessoas, respeitando quer as diferenças, quer a dignidade de todos os seres humanos. As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, são os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas, participativas e solidárias.

O problema da escola para todos reside no assegurar a oportunidade de acesso e sucesso nas aprendizagens de cada um, através de formas de organização das escolas.

A escola inclusiva defende que uma criança ou jovem, para estar integrado, tem de ter uma resposta consonante com as suas necessidades educativas, que acredite no seu desenvolvimento académico, sócio-emocional e pessoal, e essa resposta educativa, exige não só integração mas também a responsabilização pela adequação da resposta dada, que é da competência da escola da sua área de residência.

São necessárias mudanças, tanto a nível conceptual como estrutural, para que todos os alunos completem com sucesso uma educação básica através de um acesso idêntico ao currículo comum, procurando-se atingir a meta da equidade educativa para todas as crianças e jovens, incluindo as que têm necessidades educativas especiais, o que implica um sistema flexível, capaz de garantir a todos os alunos a igualdade na oportunidade de aprender.

Tomando como fundamento teórico a opinião avalizada dos autores que fomos referindo e os diferentes enunciados legislativos, foi nossa preocupação analisar e reflectir sobre a questão das acessibilidades arquitectónicas que se colocam às escolas do ensino pré-escolar e ensino básico, tendo-nos debruçado sobre as condições de implementação do processo ensino/aprendizagem para que o deficiente motor alcance o sucesso educativo.

A Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, estipula como competência do Estado, a construção, adaptação e manutenção dos edifícios escolares, que atendam às necessidades especiais dos deficientes, às características e necessidades das comunidades, prevendo o desenvolvimento de actividades curriculares e extra-curriculares, para que a qualidade da educação, o sucesso educativo e a igualdade de oportunidades seja uma realidade nas escolas. Segundo a lei, é obrigatória a adopção de um conjunto de normas técnicas básicas de eliminação de barreiras arquitectónicas em edifícios públicos, nos quais estão incluídas as edificações escolares do ensino pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, obrigatoriedade regida pelo Decreto-Lei n.º 123/97, de 22 de Maio.

Consequentemente, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, ao aprovar o regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básicos e Secundário e ao explicitar o desenvolvimento da autonomia, reconhecendo à escola poder de decisão nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiros e organizacional, no quadro do seu projecto educativo próprio, reconhece-lhe capacidade interventiva neste processo de adaptação/adequação a novas realidades.

O projecto educativo explicita os princípios, valores, as metas e as estratégias que cada escola se propõe cumprir no desempenho da sua função educativa, cuja finalidade será desenvolver global e equilibradamente todos os alunos nos aspectos sócio-educativos, psicomotores e culturais, com vista a uma plena integração na comunidade onde se inserem.

É no projecto educativo que devem estar previstas as adaptações das normas técnicas de acessibilidades no edifício escolar, de forma a eliminar as barreiras físicas existentes e corrigir possíveis desigualdades para os alunos com mobilidade condicionada que a frequentam, ou poderão frequentar.

Para o aluno que utiliza a cadeira de rodas poder movimentar-se no espaço escolar, estão previstas adaptações materiais, previstas no artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, e tornadas obrigatórias através do Decreto-Lei n.º 123/97, de 22 de Maio, entendidas como eliminação de barreiras arquitectónicas, adequação das instalações e adaptações do mobiliário, ou seja, as adaptações das condições em que se processa o ensino/aprendizagem e que podem ser executadas em função da autonomia que a escola detém, conforme o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, no artigo 49.º, ponto 1, alínea h, que estipula a aquisição de bens e serviços de execução de obras dentro de limites a definir, o mesmo se encontrando estipulado no artigo 58.º, ponto 1, alínea h, do diploma actualmente em vigor e que revogou este último normativo, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril.

No que concerne a adaptações de materiais, a questão das acessibilidades arquitectónicas nos espaços circundantes, nas entradas dos edifícios e no seu interior, tal como estipulado no Decreto-Lei n.º 123/97, de 22 de Maio, foi concedido um prazo de sete anos para a sua implementação e adaptação (que se alargou até 9 de Fevereiro, de 2007, na substituição desse decreto pelo Decreto-Lei n.º 163/06, de 8 de Agosto), visando a eliminação das barreiras físicas nas edificações escolares, competindo ao poder público exercer uma fiscalização rigorosa no cumprimento das disposições legais, para que os alunos com limitações na locomoção possam usufruir de uma escola onde a sua mobilidade seja menos dificultada e beneficiar de instalações adaptadas à sua problemática. A existência de mobiliário funcional ao serviço da escola é conseguida através de actuações baseadas em critérios lógicos que se subordinem às necessidades reais da sua vertente pedagógico-didáctica e espacial, levando a bom termo o desenvolvimento da missão que cabe à escola, adaptando-se a todos os alunos, tornando-se uma escola inclusiva, com uma resposta organizada para as suas necessidades educativas.

A resposta educativa é da competência da escola da sua área de residência, daí exigir-se à escola regular não só a integração mas também a responsabilidade pela adequação da resposta a dar a cada criança ou jovem que faça parte da sua comunidade educativa. Só assim se concebe a aplicação dos direitos universais do Homem e da Criança.

Neste contexto, pretendemos com esta investigação contribuir para um melhor conhecimento do processo de inclusão dos alunos que utilizam a cadeira de rodas como forma de mobilidade nas escolas do Ensino Básico da Zona Norte e mais concretamente num dos seus concelhos, o Concelho de Guimarães, procurando perceber se essas escolas poderão ser

chamadas de escolas inclusivas, respondendo adequadamente às necessidades específicas dos seus educandos.

Por consequência, fomos conhecer como se apresenta o seu património escolar na adequação das instalações às exigências da acção educativa e na adaptação do mobiliário. Estes pressupostos foram a base da nossa recolha de informações para responder às questões levantadas na nossa investigação.

Assim, em relação à **questão nº 1 “As instituições escolares do Ensino Básico da Zona Norte adoptaram as normas técnicas básicas de eliminação de barreiras arquitectónicas, de acordo com o previsto no Decreto-Lei nº 123/97, de 22 de Maio?”** auscultámos a opinião de 156 professores de Apoio Educativo pertencentes às quarenta Equipas de Educação Especial, que leccionam em agrupamentos, graus de ensino, tipologias escolares e localidades diversificados na Zona Norte, onde apoiam alunos que utilizam a cadeira de rodas para se movimentar no espaço escolar. Com a análise dos dados recolhidos tentámos responder com seriedade à questão equacionada.

As normas técnicas de acessibilidades visam eliminar as barreiras físicas que dificultam a autonomia para o acesso circundante, ou seja, os espaços exteriores e a utilização do meio edificado dos estabelecimentos públicos, nos quais se incluem os estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico.

Então, atendendo ao Decreto-Lei n.º 123/97, de 22 de Maio, que definiu as normas técnicas de acessibilidades arquitectónicas, os professores de Educação Especial da maioria das escolas do nosso estudo, dos diferentes graus de ensino, entendem que as suas escolas não desenvolveram medidas concretas na supressão de barreiras arquitectónicas como forma de integração plena dos alunos com mobilidade condicionada em alguns espaços, não possibilitando a utilização do espaço circundante, entrada e interior do edifício escolar, não respeitando as especificidades do aluno que utiliza a cadeira de rodas como forma de se movimentar e assim materializar a igualdade de oportunidades no acesso a alguns espaços por onde normalmente circulam todos os alunos no edifício escolar.

O património escolar que constitui o universo da nossa amostra compreende 156 estabelecimentos de educação e ensino que pertencem à Zona Norte e inclui, conforme análise do gráfico 1 (p. 241), os seguintes estabelecimentos de educação e ensino: 35 do Pré-Escolar; 72 do 1.º Ciclo do Ensino Básico e 49 do 2.º/3º Ciclo do Ensino Básico. A sua localização pode ser, conforme o gráfico 2 (p. 242), na cidade, vila ou aldeia, predominando a sua localização nas aldeias, vilas e por fim na cidade para os diferentes graus de ensino mas

predominam nas cidades os edifícios escolares do 2º/3º Ciclo do Ensino Básico. Estes podem comportar um só edifício ou vários pavilhões, conforme o gráfico 3 (p.243), sendo os vários pavilhões mais usuais nos estabelecimentos de educação e ensino dos 2.º/3.º Ciclos do Ensino Básico.

Assim, junto dos professores de Apoio Educativo que desenvolvem a sua actividade docente nesses estabelecimentos de educação e ensino, em agrupamentos diferentes e que apoiam alunos que utilizam a cadeira de rodas, tentámos perceber se as instituições escolares do ensino básico adoptaram as normas técnicas básicas de eliminação de barreiras arquitectónicas, pois os alunos com mobilidade condicionada precisam que as suas escolas apresentem acessos aos espaços e equipamentos que normalmente são utilizados por todos os alunos, para que a igualdade de oportunidades no desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem seja uma realidade de todos, conforme estipulado na legislação portuguesa.

A perspectivação da resposta educativa em termos de acessibilidades no património escolar edificado verifica-se, conforme análise síntese expressa na tabela IV (p. 263) nos diferentes espaços nos seguintes termos:

- o acesso no exterior: à campainha e à porta de entrada verifica-se em 54 escolas, o que corresponde a 35% da amostra; a rampas cobertas e apropriadas em extensão em 64 escolas, o que corresponde a 41% da amostra; a rampas cobertas e apropriadas no nivelamento em 77 escolas, o que corresponde a 49% da amostra; a rampas cobertas e apropriadas na largura 46 escolas, o que corresponde a 29% da amostra; a rampas cobertas e apropriadas na pavimentação 42 escolas, o que corresponde a 27% da amostra;

- o acesso no interior: por corredores e portas interiores verifica-se em 59 escolas, o que corresponde a 38% da amostra; à sala de aula em 109 escolas, o que corresponde a 70% da amostra; à biblioteca em 41 escolas, o que corresponde a 26% da amostra; à cantina em 86 escolas, o que corresponde a 55% da amostra; ao pavilhão em 29 escolas, o que corresponde a 19% da amostra; ao bar em 35 escolas, o que corresponde a 22% da amostra;

- o acesso a casa de banho adaptada: por portas de correr verifica-se em 29 escolas, o que corresponde a 19% da amostra; a barras de apoio bilateral em 50 escolas, o que corresponde a 32% da amostra; à altura do lavatório e a torneiras do tipo hospitalar ou de pastilha em 46 escolas, o que corresponde a 29% da amostra; a tomar banho ou duche em 48 escolas, o que corresponde a 31% da amostra;

- o acesso a outros equipamentos: ao telefone verifica-se em 58 escolas, o que corresponde a 37% da amostra e a mobiliário funcional em 53 escolas, o que corresponde a 34% da amostra. Sabemos ainda, que as escolas podem comportar mais que um piso e pela análise do património escolar estudado (gráfico 9: p. 252) conclui-se que 101 escolas comportam mais que um piso e que para vencer esse desnível o aluno com deficiência motora que utiliza a cadeira de rodas como forma de movimentação tem aceder a dispositivos mecânicos (gráfico 10: p. 253) o que se verifica, apenas em 29 (29%) dos edifícios escolares com mais que um piso.

Em função do exposto e face às lacunas existentes em acessibilidades nas escolas da Zona Norte a espaços fundamentais para o desenvolvimento do aluno como um todo, que atendam aos aspectos académicos, sociais, emocionais e culturais, em igualdade de oportunidades de aprender de todos os alunos, não nos parece poder responder favoravelmente à questão **“As instituições escolares do Ensino Básico da Zona Norte adoptaram as normas técnicas básicas de eliminação de barreiras arquitectónicas, de acordo com o previsto no Decreto-Lei nº 123/97, de 22 de Maio?”** porque 97 escolas (gráfico 4, p. 246), o que representa 61% da nossa amostra, aponta para vários constrangimentos. Se analisarmos as adaptações a acessibilidades específicas, em termos espaciais, materiais e de mobiliário funcional, verifica-se que uma grande maioria das 156 escolas da Zona Norte, que integram o nosso estudo, não pode desenvolver com eficácia, a sua missão. Esta missão, entendida como a educação de todos os alunos através de meios adequados para obtenção do produto final, o sucesso escolar e educativo, com homens formados prontos a integrar a sociedade da qual fazem parte, requereria uma confirmação clara da primeira questão de estudo que colocamos.

A materialização da igualdade de oportunidades, respeitando as especificidades do aluno portador de deficiência motora que utiliza a cadeira de rodas para se movimentar, impõe o acesso aos diferentes espaços e equipamentos escolares. Daí formularmos a **2ª questão do nosso estudo nos seguintes termos: “O aluno com deficiência motora que utiliza cadeira de rodas pode aceder aos diferentes espaços e equipamentos escolares?”**

À escola de hoje compete responder à necessidade de socializar as gerações mais novas, transmitir-lhes a cultura, integrá-las na comunidade, satisfazer a necessidade de desenvolvimento pessoal, promovendo a realização integral do ser humano.

Nas escolas, além dos espaços de ensino (salas de aula), existem outros espaços complementares de apoio ao ensino, como a biblioteca, a sala de informática, a sala de estudo, a sala de jogos, a sala de convívio e outras. Também os espaços exteriores podem ser cobertos ou descobertos para descanso ou recreio. A existência destes espaços possibilita aos alunos diversificar a procura, segundo as suas necessidades e interesses e usufruir de mais tempo de exposição a oportunidades de acesso à informação e aprendizagem que irão permitir-lhes a aquisição de um largo conjunto de aptidões, para virem a ser capazes de executar as tarefas quotidianas que a sociedade lhes exigirá.

É através da apropriação do espaço que se pode favorecer ou dificultar o desenvolvimento de determinadas actividades, posto que, os espaços são entendidos como específicos com finalidades distintas.

A análise dos resultados obtidos junto dos professores de Apoio Educativo que leccionam nas 156 escolas da Zona Norte, geograficamente localizadas em sítios distintos, nos diferentes graus de ensino, permite-nos verificar que apenas em 59 escolas, o que corresponde a 39% da amostra, a acessibilidade arquitectónica satisfaz as necessidades dos alunos com mobilidade condicionada. Noventa e sete (97) escolas, o que corresponde a 62% da amostra, não apresentam acessibilidades arquitectónicas que permitam o acesso a espaços e equipamentos escolares por parte dos alunos que utilizam a cadeira de rodas como forma de movimentação. Estes dados, conjuntamente com que já foram explanados em relação ao diferente tipo de acessibilidades que constam na tabela síntese IV (p. 263), remete-nos para uma inquestionável necessidade de proceder a mudanças arquitectónicas na escola, para que esta se torne uma escola inclusiva que acolha a todos.

O princípio fundamental das escolas inclusivas, que se encontra expresso na Declaração de Salamanca, defende que todos os alunos devem poder aprender e frequentar a mesma escola na sua comunidade sempre que possível, independentemente das diferenças que apresentam, devendo essa escola reconhecer e satisfazer as necessidades diversas de todos os seus alunos.

A educação inclusiva para a qual aponta o Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho (revogado pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro) propunha a construção de uma escola democrática e de qualidade para todos e definiu os princípios orientadores, para que, de uma forma articulada e integrada nos problemas e necessidades sentidas nas e pelas escolas, fossem dadas respostas educativas com intervenções diversificadas e necessárias ao sucesso educativo de todos os alunos.

Uma escola que não garanta o acesso exterior e interior a espaços e equipamentos que desenvolvam a autonomia ou permitam privacidade, não pode garantir o sucesso educativo dos alunos com deficiência motora. Importa cumprir as disposições legais para que esses alunos passem a ter uma vida escolar menos dificultada, pois, a diferença torna-se uma forma de discriminação e leva a que esses alunos acabem por ficar fora da vida escolar normal e mais tarde, uma vez adultos, fora da vida social e cultural da sua comunidade.

E, se a análise das 156 instituições educativas da Zona Norte, que constituem a nossa amostra, evidenciaram inúmeros obstáculos que dificultavam ou impediam que o aluno com deficiência motora acesse aos diferentes espaços e equipamentos escolares, o Concelho de Guimarães, sobre o qual lançamos um olhar ainda mais atento, embora nos apresente um panorama um pouco mais animador em algumas acessibilidades, remete-nos igualmente para a necessidade de intervenção na maioria das escolas, conforme poderemos confirmar através da tabela síntese XVII, que consta na página 287. Esta mesma realidade é confirmada pela observação directa que realizámos e pelas entrevistas que nos foram concedidas quer pelos próprios alunos que utilizam a cadeira de rodas para circular no espaço escolar, quer pela Vereadora da Câmara Municipal de Guimarães.

Parece-nos, assim, pelo acima exposto, poder responder que uma grande maioria dos estabelecimentos de educação e ensino da Zona Norte, apresenta barreiras arquitectónicas que impedem o acesso aos diferentes espaços e equipamentos escolares, em igualdade de oportunidades, conforme está preconizado na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

A 3ª questão foi a seguinte: **“Será que o aluno com mobilidade condicionada ainda sente constrangimentos no seu dia-a-dia escolar?”**.

O aluno com mobilidade condicionada que precisa de utilizar a cadeira de rodas para se movimentar deve beneficiar de uma escola inclusiva, que reconheça e satisfaça as suas necessidades diversas através de uma boa organização escolar, na gestão pedagógico-didáctica, na gestão funcional dos espaços e na gestão administrativo-financeira, reconhecendo e identificando os recursos que possam aumentar os resultados da sua inclusão.

O uso dos diferentes recursos de ensino e a preocupação de os tornar acessíveis a todos os alunos revelam a qualidade das ofertas educativas, a variedade de experiências e de situações de aprendizagem, o tipo de informação e de conhecimentos a que os alunos podem ter acesso, a natureza das competências e capacidades que se podem desenvolver, pois, só

assim se compreende, tanto no plano material como no intelectual e social, a educação para todos.

A acessibilidade aos diferentes espaços com finalidades diferenciadas, por todos os alunos, contribui para definir o estado da organização educativa, a sua eficácia no desenvolvimento de actividades e estratégias de inclusão.

Os espaços escolares deverão permitir ao aluno aceder-lhes sem constrangimentos e com autonomia, como o acesso à porta de entrada e campainha do edifício, vencer o desnível, se existir, com rampas cobertas apropriadas em extensão, largura e pavimento, acesso a dispositivos mecânicos se o edifício escolar comportar mais que um piso e não existirem rampas apropriadas, acessos a espaços de ensino, convívio e lazer e acessos a espaços de privacidade como sejam as instalações sanitárias.

Pela análise dos dados recolhidos nas 156 escolas da Zona Norte conforme análise do gráfico 4 (p. 246) verificamos que os professores de Apoio Educativo entendem que em 59 escolas (38%) dos diferentes graus de ensino, com maioria no 2º/3º Ciclo do Ensino Básico, o aluno com mobilidade condicionada não sente constrangimentos no seu dia-a-dia escolar porque a acessibilidade arquitectónica em alguns espaços é suficiente para a sua inserção mas o mesmo não acontece em 97 dos estabelecimentos de educação e ensino (62 %), estando aqui maioritariamente incluídas as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do Pré-Escolar.

Os constrangimentos sentidos no dia-a-dia escolar pelos alunos com mobilidade condicionada recolhidos na análise de dados da Zona Norte estão patentes no acesso:

- à porta de entrada e ao botão da campainha, conforme expressa no gráfico 5 (p. 248) o que globalmente afecta 65% dos estabelecimentos de educação e ensino analisados;
- a rampas cobertas e apropriadas em extensão; nivelamento; largura e boa pavimentação (tabela I, p. 251);
- ao piso superior, verificável nas que totalizam 101, gráfico 9 (p. 252) o que corresponde a 65% da amostra nos diferentes graus de ensino. Destas 101 escolas apenas 29 (29%) possuem dispositivos mecânicos que facultem o acesso ao piso superior aos alunos com mobilidade condicionada que usam a cadeira de rodas para circular;
- a corredores e portas interiores apropriada; à sala de aula; à biblioteca; à cantina; ao pavilhão e ao bar (tabela II, p. 256);
- as casas de banho adaptadas (tabela III, p. 259);
- ao telefone acontece a 63% das escolas que constituem a nossa amostra;

- a mobiliário funcional, adaptado às características e necessidades de utilização dos alunos com deficiência motora (gráfico 18, p. 261) observável 66% das escolas.

Estes mesmos constrangimentos são registados, observados e sentidos quando analisamos separada e mais pormenorizadamente o Concelho de Guimarães, conforme dados descritos referentes ao inquérito por questionário e das entrevistas feita aos alunos que neste concelho, utilizam a cadeira de rodas para circular no espaço escolar; à observação directa por nós realizada e ainda à entrevista que efectuámos à Vereadora da Cultura da Câmara Municipal.

O acesso a espaços de higiene, convívio, recreio e desporto impõem constrangimentos no dia-a-dia escolar do aluno com mobilidade condicionada e comprometem a sua inclusão e o processo do desenvolvimento sócio-educativo, psicomotor e cultural de todos os alunos, pois o contacto e convívio no plano formal e informal entre alunos com e sem deficiência, é um meio insubstituível de normalização de comportamentos, é uma oportunidade de criar laços de vinculação e de relações afectivas. Estas relações interpessoais tornam-se num suporte emocional fundamental no desenvolvimento das crianças com deficiência e levam os alunos ditos «normais» a desenvolver uma maior capacidade afectiva e de aceitação das diferenças individuais.

Tendo como referência os dados relativos aos constrangimentos sentidos no dia-a-dia escolar do aluno portador de deficiência motora como sejam os acessos circundantes e no interior do edifício escolar que apresentam ausências/deficiências somos levados a responder que a grande maioria dos estabelecimentos de ensino da Zona Norte não permite o seu acesso autónomo em igualdade de oportunidades para todos os alunos devido aos constrangimentos apresentados como evidenciam os dados que recolhemos dirigidos à 3ª questão.

Por último, no que respeita à **4ª questão “As Escolas do Ensino Básico do Concelho de Guimarães estão arquitectonicamente adequadas de forma a propiciarem a referida igualdade de oportunidades e sucesso educativo a todos os alunos?”**, começámos por constatar no nosso estudo que o parque escolar no ensino básico do Concelho de Guimarães é composto por 112 estabelecimentos de ensino (quadro 5, p. 233), distribuídos pela cidade, vilas e aldeias do concelho.

As tipologias de projectos escolares são diversificados, atendem à época de entrada em funcionamento e o tipo de ensino ministrado, para:

- o ensino Pré-Escolar existem 8 escolas em funcionamento, das quais 2 são projectos escolares próprios da autarquia para o fim específico, pois, a partir de 1954, o Decreto-Lei nº

39982, de 21 de Dezembro autoriza as autarquias, além da construção edifícios escolares do tipo Plano Centenário a efectuar construção de projectos especiais (quadro 6, p. 233);

- o 1º Ciclo do Ensino Básico é ministrado em 43 escolas (quadro 7, p. 234) das quais se salienta que 28 pertencem à tipologia do Plano Centenário, tendo algumas anexados pré-fabricados ou sido submetidas à intervenção da autarquia, construções que vigoraram oficialmente entre 1941 e 1961 e presentemente consideradas Património Escolar Português, pelo Despacho nº 3543/01, de 20 Fevereiro; 5 escolas da tipologia P3 emanadas pela Direcção-Geral das Construções Escolares em 1969 mas não publicadas em Diário de Governo; 7 escolas sem tipo de projecto definido e ainda 3 escolas particulares;

- o ensino Pré-Escolar juntamente com o 1º Ciclo do Ensino Básico é ministrado em 49 escolas (ibidem) 15 escolas da tipologia Plano Centenário com algumas submetida a intervenções da autarquia; 20 escolas tipo P3 sendo algumas submetidas à intervenção da autarquia; 11 escolas de tipo da autarquia e 3 escolas sem tipo especial;

- o 2º/3º Ciclo do Ensino Básico (quadro 8, p. 235) é ministrado em 12 escolas de tipologias diversas, 4 escolas são da tipologia pré-fabricados com vários pavilhões, composto por edifícios de blocos separados e funções diferenciadas, com circulação entre si cobertas ou descobertas; 7 escolas de tipologia Básica Integrada num edifício com zonas abertas para pátios sem comunicação com o terreno envolvente e 1 escola de projecto especial (antigo mosteiro).

São exactamente estas edificações escolares que vão servir de base à validação da nossa 4ª hipótese acerca das acessibilidades arquitectónicas nas escolas do Concelho de Guimarães, visando analisar se as escolas efectivamente propiciam a igualdade de oportunidades a todos os alunos. O estudo foi efectuado utilizando métodos diversificados e incluindo públicos distintos, como: os Coordenadores de Escolas; os alunos portadores de deficiência motora que frequentam o ensino básico na escola regular e a Vereadora da Cultura do concelho, em diferentes fases.

1 – **O inquérito por questionário** junto dos 112 Coordenadores das Escolas do ensino básico do Concelho de Guimarães, tivemos reposta útil em 111 escolas porque na altura de levantamento de dados, um estabelecimento de ensino estava a ser submetido a obras de requalificação, o que perfaz um total de 111 estabelecimentos de ensino com resposta útil. Pela análise dos dados recolhidos aos Coordenadoras das Escolas dos diferentes graus de ensino básico e de diferentes tipologias verificamos a eficácia da resposta da acessibilidade conforme análise expressa na tabela XVII (p. 287):

- acesso no exterior: ao botão da campainha verifica-se em 48 escolas, o que corresponde a 43% da totalidade das escolas, com mais incidência nos edifícios escolares onde é ministrado o ensino Pré-Escolar/1º Ciclo do Ensino Básico; à porta de entrada verifica-se em 57 escolas, o que corresponde a 51% da totalidade das escolas com mais incidência nos edifícios escolares do 2º/3º Ciclo e Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. O acesso a rampas cobertas apropriadas em extensão, nivelamento, largura e pavimentação não se verifica nas escolas do ensino Pré-Escolar. Nas escolas onde é ministrado o ensino Pré-Escolar/1º Ciclo, o 1º Ciclo e o 2º/3º Ciclo do Ensino Básico o acesso a rampas cobertas verifica-se em 9 escolas, o que corresponde a 8% da totalidade das escolas; o acesso a rampas apropriadas em extensão e nivelamento acontece respectivamente em 33 escolas, o que corresponde a 30% da totalidade das escolas; a rampas apropriadas na largura em 42 escolas, o que corresponde a 38% da totalidade das escolas; a rampas apropriadas na pavimentação em 40 escolas, o que corresponde a 36% da totalidade das escolas. Salienta-se que o acesso a rampas cobertas e apropriadas em extensão, nivelamento, largura e pavimentação se verifica em maior número nas escolas do ensino Pré-Escolar/1º Ciclo (tabela VII, p. 272) de tipologia de projecto da Câmara Municipal e de P3 seguido das escolas do 2º/3º Ciclo do Ensino Básico (tabela VIII, p. 273) de tipologia concentrada num só pavilhão;

- o acesso no interior: existem 46 edifícios escolares com mais de um piso o que corresponde à 41% da totalidade das escolas, nos quais se encontra incluída a totalidade das escolas do 2º/3º Ciclo do Ensino Básico (gráfico 24, p. 274). Das 46 escolas com mais de um piso superior apresentam acesso ao piso superior por dispositivos mecânicos ou outros dispositivos apenas 9 escolas, o que corresponde a 8% dos edifícios com mais de um piso, sendo que 7 escolas são do 2º/3º Ciclo do Ensino Básico (gráfico 25, p. 274). O acesso por corredores e portas interiores verifica-se em 50 escolas, o que corresponde a 45% da totalidade das escolas; à sala de aula em 58 escolas, o que corresponde a 52% da totalidade das escolas; à biblioteca em 29 escolas, o que corresponde a 26% da totalidade das escolas; à cantina em 55 escolas, o que corresponde a 55% da totalidade das escolas; ao pavilhão em 35 escolas, o que corresponde a 19% da totalidade das escolas; ao bar em 12 escolas, o que corresponde a 12% da totalidade das escolas e à sala de TIC em 31 escolas, o que corresponde a 28% da totalidade das escolas.

Com efeito, nos acessos interiores verificamos que os estabelecimentos de ensino do 1º Ciclo, do Pré-Escolar/1º Ciclo do Ensino Básico de tipologias de projecto da autarquia e P3 (tabelas X e XI, pp. 278-279) são os que apresentam mais acessibilidades arquitectónicas para

os portadores de deficiência motora seguidos do projecto Básica Integrada do 2º/3º Ciclo do Ensino Básico (tabela XII, p. 277).

- o acesso a casa de banho adaptada verifica-se: por portas de correr em 44 escolas, o que corresponde a 40% da totalidade das escolas; a barras de apoio bilateral em 34 escolas, o que corresponde a 31% da totalidade das escolas; à altura do lavatório em 42 escolas, o que corresponde a 38% da totalidade das escolas; a torneiras do tipo hospitalar ou de pastilha em 29 escolas, o que corresponde a 26% da totalidade das escolas; a tomar banho ou duche em 54 escolas, o que corresponde a 49% da totalidade das escolas.

Na verdade, pelas tabelas XIII (p. 282), XIV e XV (p. 283) e XVI (p. 284) verificamos que as tipologias dos projectos da Câmara Municipal de Guimarães, que ministram o ensino Pré-Escolar e o 1º Ciclo conjuntamente ou não com o Pré-Escolar, apresentam acesso a casa de banho adaptadas, seguindo-se os projectos tipo P3 para os mesmos e ainda as edificações escolares tipo Básica Integrada para o 2º/3º Ciclo do Ensino Básico.

- o acesso a outros equipamentos: ao telefone verifica-se em 47 escolas, o que corresponde a 42% da totalidade das escolas, onde se encontram a maioria das escolas onde é ministrado o ensino Pré-Escolar/1º Ciclo seguindo-se as escolas do 2º/3º Ciclo do Ensino Básico (gráfico 34, p. 284). O acesso a mobiliário funcional verifica-se em 55 escolas, o que corresponde a 50% da totalidade das escolas e em estabelecimentos de ensino de tipologia igual à acessibilidade ao telefone (gráfico 35, p. 285).

Em suma, constatamos através da tabela XVII (p. 287) que apresenta a síntese das acessibilidades arquitectónicas nos edifícios escolares do Ensino Básico do Concelho de Guimarães, que os diferentes estabelecimentos de educação e ensino deste concelho, alvo do nosso estudo, apresentam ainda vários constrangimentos no que respeita a acessibilidades arquitectónicas, quer nos acessos interiores quer exteriores. Apenas se encontram facilitados num número maioritário de instituições escolares: o acesso à porta de entrada (51%); o acesso à sala de aula (52%); o acesso à cantina (50%); o acesso a mobiliário funcional (50%), o que nos permite desde já começar a equacionar a igualdade de oportunidades de acesso/sucesso educativo, proporcionado a todos os alunos.

2 – A análise descritiva das **entrevistas aos 7 alunos portadores de deficiência motora** que frequentam o ensino regular, básico e obrigatório também nos permitiu verificar que na frequência do dia-a-dia escolar são sentidos constrangimentos nos acessos a

equipamentos e espaços do estabelecimento de ensino. Na síntese das entrevistas (pp. 293-298) concluímos que:

- todos os alunos são unânimes em referir os constrangimentos sentidos em dias de chuva devido à não existência de rampas cobertas para acesso ao interior do estabelecimento de ensino ou acesso ao pavilhão gimnodesportivo, o que implica alteração de horários e rotinas escolares diferentes dos seus colegas;

- alguns apontam a inexistência de acessibilidades arquitectónicas para o acesso ao piso superior e o facto de não poderem usufruir do mesmo horário escolar que os seus colegas, apontando as dificuldades de acesso e consequente não frequência de aulas de Educação Musical, a impossibilidade de aceder autonomamente à sala de apoio da Educação Especial e de Informática, à biblioteca e outros espaços por onde normalmente os seus colegas se movimentam;

- outros apontam o acesso a equipamentos que exigem privacidade como o acesso à casa de banho que não permite a sua utilização com autonomia, precisando da ajuda de terceiros;

- os recursos humanos que servem estes alunos também devem ser pensados porque em determinadas idades podem provocar constrangimentos, o mesmo se verifica com a questão de transportes sendo necessário ponderar a viabilidade do transporte não se efectuar designadamente em ambulância.

3 – A análise dos registos de campo e fotográfico permitiu-nos observar com mais precisão os constrangimentos que passam no dia-a-dia escolar os alunos portadores de deficiência motora. Na síntese da observação e registo fotográfico (pp. 320-321) concluímos que:

- as tipologias escolares obedecendo a um projecto-tipo foram-se diversificando-se de forma a adequarem-se às metodologias de ensino da época porque não só o que se aprende nas aulas é importante mas também o que se apreende no espaço envolvente;

- a escola na sua nova concepção já não serve só para instruir, pretende formar e por isso, deve reunir uma série de condições que variam segundo as características das pessoas a que se destina. A estrutura e a distribuição do espaço têm de estar ao serviço das pretensões educativas e não pode deixar que constrangimentos arquitectónicos impeçam os portadores de deficiência motora de aceder ao currículo em igualdade de oportunidades para todos.

Contudo:

- os espaços não ajardinados nos acessos exteriores ou interiores não podem proporcionar um ambiente agradável e oferecerem oportunidades de cuidado e respeito pelas plantas e pela natureza;

- o aluno com mobilidade condicionada que usa a cadeira de rodas para circular no espaço escolar tem dificuldade em desenvolver a sua autonomia e encontra inúmeros obstáculos que põem em causa os seus direitos: desde a entrada da escola (Figura 8, p.308); a rampas com inclinação acentuada (Figura 5, p. 304); caleiras quase intransponíveis (Figura 6, p.305); pavimentos exteriores deteriorados ou que dificultam o deslizamento das rodas da cadeira (Figura 9, p. 309 e Figura 10, p. 310); telefone não acessível (Figura 7, p. 306); impossibilidade de frequentar espaços onde se desenvolvem actividades pedagógicas (Figura 12, p. 311 e Figura 13, p. 312); balcões demasiado altos (Figura 16, p. 314); - acessos à satisfação de necessidades fisiológicas provocadoras de constrangimentos (Figura 4, p. 304 e Figura 14, p. 313).

Se bem que estes constrangimentos ainda fazem parte do quotidiano de muitos alunos com mobilidade condicionada, começam a despontar a preocupação com as acessibilidades arquitectónicas (Figura 18 a 20, pp. 316-317), sendo o seu reflexo bem evidente no desenvolvimento da autonomia e satisfação dos jovens portadores de deficiências motoras, como facilmente poderemos deduzir das palavras que vai proferindo o aluno EB (pp. 316-319).

4 – A análise descritiva da **entrevista à Vereadora da Cultura do Concelho de Guimarães** permitiu-nos concluir que detém uma visão geral do funcionamento da gestão escolar dos estabelecimentos de ensino do concelho e por saber da existência de alguns constrangimentos em algumas escolas para a frequência dos alunos portadores de deficiência motora, aponta como alternativas a sua frequência em escolas de referência que sabe poderem receber com o mínimo de acessibilidades arquitectónicas esses alunos.

A Vereadora refere também a necessidade de encerramento de algumas escolas, a requalificação de outras e ainda a construção de novas escolas. As que exigem uma intervenção são as escolas onde se ministra o 1º Ciclo do Ensino Básico porque algumas delas não se adequam à prática da educação inclusiva, estão preparadas para a prática da instrução, do aprender a ler, escrever e contar;

- é do seu conhecimento que algumas escolas apresentam equipamentos que cumprem a lei vigente de normas técnicas de acessibilidades arquitectónicas mas não são disponibilizados aos alunos portadores de deficiência motora;

- é do seu entendimento que o bom relacionamento e respeito mútuo no cumprimento das directrizes emanadas pela administração regional e central só beneficia a autarquia. As directrizes aplicam-se na construção e requalificação de edifícios escolar, na aquisição de mobiliário e material didáctico.

Em função do exposto e face às lacunas existentes em acessibilidades arquitectónicas nas escolas do Concelho de Guimarães no que concerne a espaços fundamentais para o desenvolvimento do aluno como um todo, que atendam aos aspectos académicos, sociais, emocionais e culturais, em igualdade de oportunidades de aprender de todos os alunos, não nos parece poder responder afirmativamente a esta questão porque o aluno portador de deficiência motora encontra constrangimentos nos acessos aos diferentes espaços e equipamentos escolares dos diferentes graus de ensino básico em mais de metade dos estabelecimentos de educação e ensino do Concelho de Guimarães.

A acessibilidade é indispensável à inclusão de todos os alunos onde o Ensino Básico é universal e obrigatório conforme preconizado na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, 14 de Outubro, e os estabelecimentos de educação e ensino como os projecto-tipo Plano Centenário não garantem, em termos logísticos, o ingresso e o sucesso educativo do aluno com deficiências motoras, sendo necessário sensibilizar a comunidade educativa para a necessidade de criação de acessos físicos à escola, às salas e a todas as dependências onde os alunos normalmente circulam e fomentar a construção ou aquisição das adaptações específicas necessárias. Os estabelecimentos de educação e ensino do tipo de projecto da Câmara Municipal, alguns P3 e as Básicas Integradas têm efectivamente procurado atender à problemática das acessibilidades arquitectónicas com maior eficiência.

Efectivamente, deverão ser levadas a efeito mudanças a nível arquitectónico na grande maioria das escolas do Concelho de Guimarães, para que os alunos portadores de deficiência motora não se deparem no dia-a-dia escolar com constrangimentos que os impedem de receber respostas adequadas à sua diferença, indo de encontro ao pressuposto de uma escola inclusiva.

Em suma, verificamos que muitas edificações escolares da Zona Norte ainda não apresentam acessibilidades para os alunos que utilizam cadeiras de rodas poderem aceder plenamente ao processo ensino/aprendizagem durante a escolaridade básica obrigatória como o preconizado na Constituição da República Portuguesa. O mesmo se verifica na maioria dos estabelecimentos de ensino do Concelho de Guimarães no que concerne ao 1º Ciclo do Ensino Básico mas, como foi afirmado pela Vereadora da Cultura, com a Carta Educativa homologada e cumprimento das suas intenções no que concerne ao encerramento, à requalificação de estabelecimentos de ensino, bem como a construção de centros escolares, o parque escolar do Concelho de Guimarães será dotado de espaços e equipamentos que promovam a escola inclusiva, estando a trabalhar conjuntamente com a comunidade educativa no sentido da inclusão de todos os alunos em igualdade de oportunidades.

É importante sensibilizar e sobretudo agir para que a igualdade de direitos e a inclusão dos alunos seja uma realidade nas escolas portuguesas. Divulgar os conceitos de inclusão e acessibilidade para que sejam interiorizados pela comunidade educativa, torna-se assim um imperativo.

De acordo com os resultados encontrados neste estudo, concluímos ser necessário:

- dotar as escolas de equipamentos e materiais que permitam a eliminação de barreiras arquitectónicas;
- atender aos locais de funcionamento dos espaços sócio-educativos e de serviços;
- a realização de outros estudos no Concelho Guimarães após a implementação dos desígnios da Carta Educativa que permitam comparar resultados.

Considerações Finais

Embora as possibilidades de intervenção a nível de arquitectura sejam mínimas quando o edifício escolar já está desenhado, é possível modificar a sua configuração interna. As opções são muitas e mais importante que a solução adoptada é o ter consciência das razões que justificam a decisão atendendo à natureza do espaço, aos seus significados e às suas implicações na aprendizagem e convivência, de todos e cada um, onde se incluem os portadores de deficiência motora.

Algumas barreiras físicas das escolas podem ser minimizadas enquanto as adaptações dos edifícios escolares não se efectuarem, minorando os constrangimentos bem visíveis no funcionamento das escolas.

As dificuldades de circulação dos alunos que se movimentam em cadeiras de rodas podem ser minimizadas através de pequenas adaptações provisórias, propostas e desenvolvidas pelos professores de apoio educativo, em articulação com os professores do ensino regular e o grupo (turma).

Uma pequena rampa de madeira portátil e de fácil execução, colocada ao lado de uma parede ou de um corrimão, permite ao aluno o acesso a espaços que, por vezes, são separados com um ou dois degraus.

A escolha da sala de aulas deve recair na que se encontra melhor localizada, estar ao nível do rés-do-chão e mais facilmente adaptável, com um mobiliário móvel com mesas e cadeiras soltas, que permitam gerir o espaço em função do aluno que utiliza a cadeira de rodas, porque a cadeira de rodas para mudar de direcção necessita de um espaço de pelo menos 1,50 m x 1,50 m de piso horizontal.

A mesa do aluno que utiliza cadeiras de rodas necessita, por vezes, de ser alteada, recortada no tampo ou substituída por uma prancha que se adapte à cadeira de rodas, de modo a facilitar o manuseamento de materiais que devem estar localizados em sítios a que o aluno possa aceder sem necessitar de ajuda.

A casa de banho deve permitir uma certa privacidade e espaço suficiente para que o aluno se movimente facilmente, deve então procurar-se de entre as dos professores ou funcionários a que reúna as condições mais adequadas para utilização desses alunos.

A saída da sala de aula, um pouco antes da hora habitual, para evitar os aglomerados de alunos no corredor, pode tornar mais amplo o espaço para que o aluno circule sem ajuda.

Estas são, no entanto, adaptações que deverão assumir um carácter transitório, já que nacional e internacionalmente se aponta para um presente “sem barreiras” para todos e cada um dos alunos que estão a encetar ou a desenvolver o seu processo de formação.

Esperamos que este nosso estudo possa, de alguma forma, ter contribuído para uma reflexão sobre esta temática e sirva de incentivo para uma alteração da realidade de muitas escolas.

Para terminar lembramos que, se as condições de acessibilidades forem funcionais, estamos a caminhar da integração para a inclusão de todos os alunos, de forma

responsabilizada, respeitando e aceitando a diferença, numa perspectiva de educação para todos.

Um ambiente educativo adaptado é favorável ao desenvolvimento integral do aluno, permitindo, dentro das suas capacidades, que o aluno diferente no final da escolaridade básica, se sinta um elemento de pleno direito na comunidade em que vive e mais amplamente na sociedade e no mundo a que pertence.

Bibliografia

- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In Ainscow et al. *Caminhos para escolas inclusivas* (pp.11-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- American Psychological Association (2001). *Manual de estilo de publicaciones de la APA* (2ª ed.,). México: Editorial El Manual Moderno.
- Arcas Cuberos, M. D., Naranjo Motta, A., & Ponce Ruiz, E. (1997). Deficientes Motores I: Espinha Bífida. In R. Bautista (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais* (2ª ed., pp. 271-291). Lisboa: Edições Dinalivro.
- Associação Americana de Espinha Bífida. Acedido em 30 de Abril de 2007 em www.sarah.br/paginas/doencas/po/p_03_espinha_bifida.htm
- Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F., & Vilhena, C. (1998). *Os alunos com Necessidades educativas Especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Barata, J. P. M., & Botas, J. M. P (2003). *Património Escolar Português: preservação e salvaguarda*. Lisboa: Edições Ministério da Educação, Gabinete do Secretário de Estado de Administração Educativa.
- Basil, C. (1995). Os Alunos com Paralisia Cerebral: Desenvolvimento e Educação. In Coll, C., Palácios, J. & Marchesi (Coord.), *Desenvolvimento Psicológico e Educação. Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar* (pp. 252-262). A. Porto Alegre: Edições Artes Médicas.
- Batshaw, M., & Perret Y. (1990). *A Criança com Deficiência* (2ª ed.,). São Paulo: Edições Santos Maltese.

- Bautista Jiménez, R. (1997a). Uma Escola para Todos: A Integração Escolar. In R. Bautista (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais* (2ª ed., pp. 21-35). Lisboa: Edições Dinalivro.
- Bautista Jiménez, R. (1997a). Modalidades de Escolarização. A Classe Especial e a Classe de Apoio In R. Bautista (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais* (2ª ed., pp. 37-51). Lisboa: Edições Dinalivro.
- Bautista Jiménez, R. (1997b). Necessidades Educativas Especiais. In Vários – Arcas Cuberos, M. D.; Asegurado Garrido, A.; Bandera Rivas, A. M. ; Bautista Jiménez, R.; Bautista Pacheco, D. Bernardo Garcia, T.; Bueno Martín, M.;..*Educação Especial e Reforma Educativa* (1ª ed., pp. 9-19). Lisboa: Edições Dinalivro.
- Beja, F.; Serra, J.; Machás, E. & Saldanha, I. (1990). *Edifícios para o ensino infantil e primário, até 1941*. Lisboa: Edições Ministério da Educação, Direcção-Geral de Administração Escolar.
- Beja, F.; Serra, J.; Machás, E. & Saldanha, I. (1996). *Muitos anos de escolas - anos 40 – anos 70*. Lisboa: Edições Ministério da Educação, Departamento de Gestão de Recursos Educativos.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação. Trajectos*. Viseu: Edições Grávida – Publicações Lda.
- Benavente, A. (2001). Portugal, 1995/2001: Reflexões sobre democratização e qualidade da educação básica. *Revista Ibero-Americana*, 27, 99-123.
- Bilhim, J. A. F. (2001) – *Teoria Organizacional – Estruturas e Pessoas*. Universidade Técnica de Lisboa: Edições Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Edições Porto Editora.

- Brito, C. (1994). *Gestão Escolar Participada – Na escola todos somos gestores* (3ª ed.,). Lisboa: Edições Texto Editora.
- Carta Educativa (2006). Câmara Municipal de Guimarães: Guimarães.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1994). *Projecto Educativo*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Carvalho, R. (1986). *História do Ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar - Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Claparède (1931). *Como diagnosticar as Aptidões dos Escolares* (A. L. Júnior, Trad.,). Porto: Edições Livraria Educação Nacional.
- Coll, C.; Palacios, J. & Marchesi, A. (1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação. Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Edições Artes Médicas
- Coll, C. (1996). *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática.
- Constituição da República Portuguesa (2006). Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Correia, A. & Cabral (1997). *Educação Especial: Sistema de Ensino em Portugal* (s/ed.,). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Correia, L. M. (1997a). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Edições Porto Editora.
- Correia, L. M. (1997b). É Necessário Reestruturar o Ensino Especial. Em Jornal “*O Docente*”. Braga: Edições Associação Nacional dos Professores, Setembro: 7-8.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. M. & Martins, A. P. L. (2000). Uma Escola Para Todos: Atitudes dos Professores Perante a Inclusão. *Revista Inclusão* 1, 15-29.
- Correia, L. M. (2002). *Inclusão – um guia para educadores e professores*. Braga: Edições Quadrado Azul Editora.
- Correia, L. M. (2005a). O estado da arte da Educação Especial em Portugal. *Revista Inclusão* 6, 7-20.
- Correia, L. M. (2005b). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008a). *Estruturação de Programas Educativos para Alunos com Necessidades Educativas Especiais Permanentes*. Universidade do Minho. Acedido em 12 de Fevereiro, de 2008, em http://agmarrazes.ccens.pt/sease-Mrianda_Correia_estruturação programas educativos.
- Correia, L. M. (2008b). *Educação especial: aspectos positivos e negativos do Decreto-Lei nº 3/2008*. Acedido em 30 de Abril, de 2008, em www.educare.pt/educare/opinião.
- Costa, A. F. (1986). “A Pesquisa de Terreno em Sociologia”. In Silva A. S. & Pinto, J. M. (Coord.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Biblioteca das Ciências do Homem. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, A. M. B. (1981). *Educação Especial. Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Edições Fundação Calouste Gulbenkian
- Costa, A. M. B. (1996). A Escola Inclusiva: do Conceito à Prática. *Revista Inovação* 9, 151-163.
- Costa, A. M. B. (1997). Introdução. In Ainscow, M.; Porter, G. & Wang Margaret. *Caminhos para escolas inclusivas* (pp.7-9). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

- Costa, A. M. B. (2003, Junho). *Uma Escola para Todos. Caminhos Percorridos e a Percorrer*. Trabalho apresentado no Encontro sobre Crianças e Jovens na Sociedade Portuguesa: do ordenamento Jurídico à Prática Institucional. Arrábida. Portugal.
- Costa, A. M. B. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal*. Lisboa. Edições: Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, J. A. (1996). *Gestão Escolar – Participação, Autonomia, Projecto Educativo de Escola* (4ª ed.,). Lisboa: Edições Texto Editora.
- Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das necessidades das Necessidades Educativas Especiais (1994). *Conferência Mundial sobre necessidades especiais: acesso e qualidade*. Salamanca: 7 a 10 de Junho de 1994. UNESCO. Instituto de Inovação Educacional.
- Declaração de Jomtien. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 09 de Março.
- Declaração de Lisboa. (2007). Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva, 17 de Setembro de 2007. Acedido em 27 de Novembro, de 2007, em (<http://www.portugal.gov.pt>).
- Declaração Universal dos Direitos do Homem (2006). In *Constituição da República Portuguesa*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- De Ketele, J.M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados*. Lisboa: Edições Instituto Piaget.
- Delors J. (Coord.). (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (7ª ed.,). Porto: Edições Asa.

- Dias, M. M. C. B. S. (1999). *A Imagem no Ensino de Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Braga: Edições Casa do Professor.
- Downey, J. (1987). *Enfermedades incapacitantes en el niño*. Barcelona: Salvat Editores.
- DSM-IV. (1996). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (4ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Eurybase. (2005/06). *O Sistema Educativo em Portugal*. Comissão Europeia: Direcção Geral de Educação e Cultura. Acedido em 13 de Março, de 2007, em www.min-edu.pt.eurydice.org.
- Fernandes, E. (1990). *Psicopedagogia e Psicanálise da Educação – Para uma Pedagogia Humanista*. Lisboa: Edições Estante Editora.
- Fernandes, H. S. (2002). *Educação Especial – Integração das Crianças e Adaptação das Estruturas de Educação*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Fernandes, L. G. F. (1993). *Material Didáctico*. Lisboa. Edições: Ministério da Educação – Direcção-Geral da Administração Escolar.
- Fernandes, R. (1988). Nas Origens do “Ensino Especial”: o primeiro Instituto Português de Surdos-Mudos e Cegos”. *Revista da Biblioteca Nacional*, 2.
- Fernandes, R. (1998a). Maria Amália Borges e a integração educativa em meados do século. In Proença, M. C. (Coord.), *O sistema de ensino em Portugal séculos XIX – XX* (pp. 23-46). Lisboa: Edições Colibri.
- Fernandes, R. (1998a). Maria Amália Borges e a integração educativa em meados do século. In Proença, M. C. (Coord.), *O sistema de ensino em Portugal séculos XIX – XX* (pp.131-159) Lisboa: Edições Colibri.

- Ferreira, V. (1989). O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos. In Silva A. S. & Pinto, J. M. (Coord.), *Metodologia das Ciências Sociais* (3ª ed., pp. 165-195). Porto: Edições Afrontamento.
- Fonseca, A. & Perdigão, A. (1999). *Guia dos Direitos da Criança* (2ª ed.,). Lisboa: Edições Instituto de Apoio à Criança.
- Fonseca, V. (1980). *Reflexões sobre a educação especial em Portugal* (1ª ed.,). Lisboa: Edições Moares Editores.
- Fonseca, V. (1989). *Educação Especial – Programa de estimulação precoce*. Lisboa: Edições Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (2002). Tendências Futuras para a Educação Inclusiva. *Revista Inclusão* 2, 11-32.
- Formosinho, J. (1989). De serviço local de Estado. Uma nova concepção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação* 2, 53-86.
- Formosinho, J. (1991). Concepções da escola na reforma educativa. In. *Ciências da Educação em Portugal*. – Situação Actual e Perspectivas. Porto: Edições Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Garcia e Garcia E. (1991). Normalización e Integración. In Mayor Sánchez, Juan (Coord.), *Manual de la Educacion Especial* (pp. 57-78). Madrid: Edições Anaya.
- Garrido Landívar, J. (1998). *Programacion de actividades para Educacion Especial* (2ª ed.,). Madrid CEPE.
- Gaspar, T. & Pereira, F. (1997). Educação Especial: A Esperança Sempre Adiada. In Cunha, Pedro d'Orey (Coord.), *Educação em Debate* (1ª ed., pp. 295 - 326). Lisboa: Edições Universidade Católica Editora.

- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito, teoria e prática*. Oeiras: Edições Celta Editora Ld^a.
- Gil Muñoz, J., González Blasco, G. M. & Ruiz Suárez, M. J. (1997). Deficientes Motores II: Paralisia Cerebral. In R. Bautista (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais* *Necessidades Educativas Especiais* (2^a ed., pp. 293-315). Lisboa: Edições Dinalivro.
- Gomes, J. P. (1996). *A influência do projecto de escola na sua gestão*. (Tese de Mestrado). Porto. Edições Universidade Portucalense.
- Grispert, C. (Coord.). (1996). *Dicionário de Medicina*. (Vol. 3º) Barcelona: Oceano Grupo Editorial, SA.
- Iglésias, L. (1996). La organización de los espacios en educación infantil. In M. A. Zabalza (Coord.), *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea, S. A. De Ediciones.
- Individuals with Disabilities Education Act - IDEA (1993) October 6, Public Law 94 142. Acedido em 14 de Abril, de 2008, em [http](http://www.ed.gov/idea). (Education of All Handicapped Children Act). Mht.
- Jaume, M. (1992). Marco ambiental y distribuicon de espacios. In T. L. Arribas (Coord.), *La Educacion Infantil. Organización escolar (Vol.II)*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A Construção do Saber - manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Edições Artes Médicas Sul Ltda.
- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Edições Instituto Piaget – Horizontes Pedagógicos .
- Lima, L. C. (1998). *A escola como Organização e Participação na Organização Escolar* (2^a ed.,). Braga: Universidade do Minho/Instituto da Educação.

- Loughlin, C. E. & Suina, J. H. (1990). *El Ambiente de Aprendizaje: Diseño y Organización*. Madrid: Ediciones Morato, S. A.
- Lüdke, M. & André Marli, E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Edições EP.
- Marchesi, A. & Martin, E. (1997). *Desenvolvimento Psicológico e Educação Inclusiva nas NEE*. Papirus: São Paulo.
- Martín, E. & Marchesi, A. (1995). Desenvolvimento Metacognitivo e Problemas de Aprendizagem. In Coll César; Palacios Jesus & Marchesi Alvaro (Coord.), *Desenvolvimento Psicológico e Educação – Necessidades Educativas especiais e Apremdizagem Escolar*. (Vol. 3, pp. 7-35) Porto Alegre: Edições Artes Médicas.
- Martins, É. (2000). *Manual para Elaboração da Carta Educativa*. Lisboa: Edições Ministério da Educação, Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.
- Martins, J. Horta & Fernandes, L. F. (1993). *Mobiliário Escolar*. Lisboa: Edições Ministério da Educação – Departamento de Gestão de Recursos Educativos.
- Matos, M. C. F. R. (1986). *Metodologia de Avaliação da Concepção Arquitectónica dos Equipamentos Educativos*. Lisboa: Edições Ministério da Educação e Cultura, Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Mayor Sánchez, J. (1991a). Educação Especial. In Mayor Sánchez, Juan (Coord.), *Manual de la Educacion Especial* (pp. 8-31). Madrid: Edições Anaya.
- Mayor Sánchez, J. (1991b). Minusvalías Físicas. In Mayor Sánchez, Juan (Coord.). *Manual de la Educacion Especial* (279-301). Madrid: Edições Anaya.
- Ministério da Educação (1990). *A criança diferente: manual de apoio aos educadores de infância e professores do ensino básico* (1ª ed.,). Lisboa: Edições Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.

- Ministério da Educação (1997). *Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Edições Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2005). *Guia Orientador de Apoio ao processo de elegibilidade para efeitos de aplicação de medidas especiais de educação*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2006a). *Avaliação e Intervenção na área das NEE*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2006b). *Contextualização da actual política educativa*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2006c). *Reorganização das Escolas especiais em centros de recursos*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2006d). *Planeamento da Rede Educativa, Princípios Orientadores*. Lisboa: Edições Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo.
- Ministério da Educação (2007a). *Centro de Recursos para a inclusão. Reorientação das escolas especiais*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Ministério da Educação (2007b). *Programa de Requalificação da rede Escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar*. Acedido em 12 de Dezembro, de 2007, em <http://www.centroescolar.min-edu.pt/np4/programa>.
- Ministério da Educação (2008a). *Educação Especial. Manual de apoio à Prática*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2008b) – *Pintura de Escolas e arranjos exteriores*. Acedido em 2 de Abril, de 2008, em <http://www.centroescolar.min-edu.pt/>.

- Moreira, C. (1994). Pesquisa Quantitativa. In *Planeamento e Estratégias de Investigação social* (pp149-160). Lisboa: Edições Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Morgato, R. P. (Ed.). (2004). Assistência ao recém-nascido de risco. *Defeitos de fechamento do tubo neural* (2ª ed.,). Acedido em 12 de Junho, de 2007, em www.saudeemmovimento.com.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um Guia para Professores*. Porto: Edições Porto Editora.
- Organização Mundial de Saúde (1989). *Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (Handicaps)*. (Secretariado Nacional de Reabilitação e Ministério do Emprego e da Segurança Social.: Trad.,). Lisboa: Edições Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Organização Mundial de Saúde (2001). *CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. (A. Leitão.: Trad.,). Lisboa: Edições Direcção-Geral de Saúde.
- Palomino Sánchez, A. & González Torres, J. (1998). Necessidades educativas especiais, aproximação histórica, marco conceptual e legislativo. In Sánchez & Torres (Coord.), *Educação Especial I* (pp. 23-42). Madrid: Edições Pirâmide.
- Parecer nº 1/99 de 17 de Fevereiro (1999). *Crianças e Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Penafiel Martínez, F. (1999). Dificuldades físicas. In Sanchez & Torres (Coord.), *Educación Especial II* (95-107). Madrid: Edições Pirâmide
- Pereira, F. (2004). *Caracterização dos estabelecimentos de educação especial*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Pereira, F. (2005). *Unidades Especializadas em Multideficiência – Normas Orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Pereira, F. (2007). *Educação Especial*. Trabalho apresentado no Encontro sobre Educação Especial no Barreiro e publicado por Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Piaget, J. (1990). *Para onde vai a Educação* (1ª ed.,). Lisboa: Edições Livros Horizonte.
- Porter, G. (1997). Atendendo Alunos com necessidades educativas especiais: equidades e acesso. In Ainscow et al. *Organização das escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão* (1ª ed., pp. 33 - 66). Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- Primo, J. & Mateus, D. (2008). *Normas para a elaboração e apresentação de teses de doutoramento*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Proença, M. C. (Coord.). (1998): *O sistema de ensino em Portugal séculos XIX – XX*. Lisboa: Edições Colibri.
- Public Law 94-142 (1975). *Education for All Handicapped Children Act*. 94th Congress, First Session. EUA. Acedido em 12 de Março, de 2008, em [http. Public Law 94-142](http://www.ed.gov/laws/pubs/94-142) (Education of All Handicapped Children Act).
- Queirós, F. R. B. M. (2002). *Espaços escolares/estruturas e geometrias mentais*. (Tese de Mestrado). Porto. Edições Universidade Portucalense.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências da Educação, trajectos* (2ª ed.,). Lisboa: Edições Gradiva.
- Regular Education Initiative (1986): EUA. Acedido em 12 de Março, de 2008.

- Rehabilitation Act (1973). (P.L. 93-112), 93rd Congress, H.R. 8070, September 26. Acedido em 14 de Abril, de 2008, em [http. The Rehabilitation Act of 1973](http://www.rehabilitation.gov).
- Rodrigues, D. (1998). *O conceito de NEE e as Novas Metodologias em Educação*. Lisboa: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2000). Paradigma da Educação Inclusiva – Reflexão Sobre Uma Agenda Possível. *Revista Inclusão* 1, 7-15.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Coleção Educação Especial. Lisboa: Porto Editora
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto. Porto Editora.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração á inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação* 8, 63-83.
- SNR (1985). *Sistema de Educação Especial em Portugal*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Silva, C. M. (2002). *Escolas Belas ou Espaços Sãos? Uma análise histórica sobre a arquitectura escolar portuguesa (1860-1920)*. Lisboa: Edições: Instituto de Inovação Educacional.
- Wang, M. (1997). Atendendo Alunos com necessidades educativas especiais: equidades e acesso. In Ainscow et al. *Caminhos para as escolas inclusivas* (1ª ed., pp. 49-67). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Warnock (1978). *Report of Comitéof Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.

- Vala, J. (1989). Análise de Conteúdo”. In Silva A. S. & Pinto, J. M. (Coord.). *Metedologia das Ciências Sociais* (pp. 165 - 196). Porto: Edições Afrontamento.
- Vayer, P. & Destrooper, J. (1986). *A Dinâmica da Acção Educativa – para as crianças inadaptadas*. São Paulo: Edições Manole Ltda.
- Zabalza, M. A. (1987). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (1ª ed.,). Rio Tinto: Edições Asa.

Índice Remissivo

A

Acção preventiva	110
Acessibilidade . 16, 19, 119, 150, 176, 178, 180, 181, 183, 192, 202, 206, 242, 246, 247, 248, 249, 250, 253, 254, 255, 259, 261, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 278, 281, 282, 283, 288, 316, 320, 336, 338, 341, 342, 345, 346, III, VI	
Acessibilidade Arquitectónica.....	20, 179, 210, 242, 266, 288, 299, 321
Actividade ... 28, 31, 38, 49, 54, 57, 63, 68, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 94, 99, 114, 128, 131, 135, 144, 153, 163, 169, 182, 197, 200, 204, 216, 226, 229, 242, 244, 245, 286, 334	
Adaptabilidade.....	162, 206, 265
Adaptações curriculares.....	33, 74, 75, 86, 87, 93, 167, 175, 201, 241
Adequação dos edifícios.....	86, 93
Adequações na avaliação.....	86
Ambiente educativo.....	43, 66, 92, 149, 197, 348
Ambientes inclusivos	169
Ambientes integrados	91
Amostra ... 22, 23, 114, 211, 212, 217, 229, 243, 244, 248, 251, 260, 261, 264, 265, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339	
Análise documental	207, 211, 214, 215, 221, 232, 240
Apoios educativos	200
Ascensores.....	186, 190
Audição	73
Aulas inclusivas.....	77

B

Balcões ou Guichets	186
Balneários.....	187
Barreiras arquitectónicas ... 63, 86, 93, 179, 181, 197, 205, 206, 208, 213, 241, 242, 247, 262, 288, 298, 299, 300, 302, 331, 332, 333, 334, 335, 337, 346, III, VI, XI, XX	

C

C + S - Edifícios escolares.....	146
Carta Educativa..... 22, 156, 157, 159, 160, 211, 214, 215, 226, 227, 232, 238, 239, 240, 323, 326, 346, 357, XI, XVIII, XX	
Causas da deficiência motora	21
Causas peri-natais.....	105
Causas pós-natais	106
Causas pré-natais	104, 105
Centro de recursos	82, 302
Centro escolar	152
Centros de Área Educativa	8, 217, 221, 222, 223
Centros Escolares	154, 239, 327
Cerebelo	99, 299
Cérebro.....	99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 109, 112

Ch

Checklist.....	96
----------------	----

C

Classes especiais.....	21, 36, 37, 42, 53, 55, 56, 59
Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens	28, 40, 359
Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidades e Saúde,.....	30
Cognição.....	74
Colaboração e Cooperação	199
Competências dos municípios	163
Comunicação e Linguagem	74
Concelho de Guimarães. 13, 14, 15, 20, 22, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 221, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 238, 239, 240, 266, 268, 276, 277, 282, 286, 287, 288, 289, 294, 299, 321, 322, 325, 326, 327, 333, 337, 339, 340, 342, 344, 345, 346, III, V, VI, VIII, X, XI, XVII, XVIII, XX, XXI	
Configuração arquitectónica das escolas básicas.....	22
Conhecimento do aluno	33
Constituição da República Portuguesa	8, 18, 25, 56, 58, 59, 72, 141, 170, 180, 181, 330, 346, 351, 353, XI
Convenção dos Direitos da Criança, aprovada em 20 de Novembro de 1989	61
Corredores e Portas Interiores	186
Currículo nacional	125, 127, 196, 197
Currículos alternativos.....	64, 88, 127, 128
Currículos escolares próprios	64, 87, 88, 241
Cursos de educação e formação.....	178

D

Declaração de Jomtien, 1990.....	44
Declaração de Lisboa, 2007	168, 175, 176, 178, 353
Declaração de Salamanca, 1994	46
Declaração dos Direitos a Criança, 1921.....	37
Declaração dos Direitos do Homem, 1948.....	37
Decreto-Lei nº 123/97, de 22 de Maio.....	19, 20, 22, 181, 183, 185, 188, 193, 206, 208, 214, 242, 247, 262, 272, 282, 294, 303, 325, 3331, 332, 33, 335
Deficiência 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 44, 45, 47, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 62, 63, 64, 68, 70, 71, 86, 87, 88, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 101, 106, 107, 109, 110, 115, 119, 122, 123, 166, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 197, 198, 202, 206, 207, 208, 209, 213, 215, 220, 229, 230, 232, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 298, 299, 322, 323, 325, 326, 335, 337, 339, 340, 342, 343, 344, 345, 347, VIII, IX, XII, XIII, XVIII, XXI	
Deficiência motora	19, 21, 93, 106, 198, 335
Desnívelamento por Rampas	184
Desvantagem	28, 29, 30, 158, 180
Desvios	28
Diferenças temporárias	29
Diferenças prolongadas	30
Dimensão educacional.....	115
Dimensão médica	115
Direcção Regional de Educação do Norte	20, 221, 229
Dispositivos Mecânicos.....	184
Distrofia Fácio-Escápulo-Humeral.....	112
Distrofia muscular	21, 97, 98, 100, 112, 114, 213, 230, XV, XVI
Distrofia Muscular de Duchene.....	8, 111, 112, 113, 114, 215, 219, 290, 299, 300
Distrofia Muscular das Cinturas	112
Distrofias Muscular de Duchene (DMD) e Becker	112
Docente de apoio educativo.....	66

E

Edifícios escolares. 14, 15, 16, 17, 19, 130, 133, 136, 138, 140, 141, 143, 146, 147, 148, 149, 155, 156, 157, 160, 162, 183, 192, 194, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 242, 247, 248, 249, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 282, 283, 284, 286, 287, 320, 323, 326, 331, 334, 335, 340, 341, 342, 347, XI, XVIII, XIX, XX	
--	--

Educação	8, 13, 14, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 32, 34, 35, 37, 38, 41, 42, 43, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 57, 58, 60, 62, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 88, 89, 94, 95, 96, 97, 117, 119, 121, 123, 127, 128, 129, 137, 141, 142, 143, 146, 148, 150, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 168, 172, 194, 195, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 225, 226, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 247, 291, 298, 300, 301, 307, 309, 312, 314, 318, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 331, 333, 339, 340, 343, 344, 346, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, III, VI, X, XI, XIV, XVII, XVIII, XIX, XX
Educação especial..	21, 27, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 47, 51, 54, 55, 58, 60, 62, 65, 71, 72, 73, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 87, 92, 96, 122, 126, 149, 157, 177, 178, 199, 201, 220, 229, 232, 300, 302, 314, 316, 318, 343, 355, 359, 360, 361
Educação inclusiva	26, 45, 47, 48, 49, 50, 65, 68, 71, 73, 77, 79, 80, 92, 119, 166, 168, 176, 177, 336, 345
Educação Integrada	28
Efeitos funcionais	103, 299
Emocional/Personalidade	75
Encéfalo	99
Ensino Básico ..	8, 14, 15, 20, 22, 26, 55, 61, 62, 116, 117, 119, 123, 126, 152, 156, 160, 162, 165, 172, 194, 195, 208, 210, 215, 221, 227, 228, 229, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 243, 249, 250, 255, 256, 257, 258, 259, 261, 262, 263, 266, 286, 287, 288, 290, 299, 301, 302, 321, 325, 326, 327, 333, 334, 335, 338, 339, 340, 341, 342, 344, 345, 346, 358, III, VI, XI
Ensino especial	36, 52, 56, 64, 69, 72, 78, 83, 87, 88, 241, 318
Entradas dos Edifícios	185
Entrevista semi-estruturada	212
Equipas de Coordenação de Apoios Educativos	8, 14, 70, 216, 222, 229
Equipas de Educação Especial Integrada	57
Equipas multidisciplinares	91
Escadas	184, 190
Escola a tempo inteiro	161, 162, 240, XXI
Escola básica integrada	147, 148, 320
Escola comunidade educativa	170, 172
Escola Contemporânea	201, 202
Escola inclusiva	19, 34, 46, 47, 49, 65, 66, 67, 69, 71, 77, 78, 82, 118, 119, 122, 124, 166, 167, 169, 175, 179, 180, 196, 202, 326, 327, 328, 330, 332, 336, 337, 345, 346, XI, XVIII, XIX, XX, XXI
Escola integrativa	166, 167
Escola regular	18, 19, 23, 27, 38, 39, 41, 42, 43, 49, 53, 56, 58, 62, 63, 65, 66, 69, 70, 78, 79, 82, 90, 119, 229, 232, 241, 332, 340, III, VI
Escola tradicional	167
Escolas inclusivas	21, 26, 45, 77, 119, 124, 196, 198, 333, 336, 349, 352, 361
Espaço Escolar	130
Espinha Bífida	8, 21, 97, 98, 100, 102, 107, 108, 109, 110, 213, 215, 219, 230, 290, 299, 301, 302, 349 XIII, XIV, XV, XV
Espinha bífida oculta	108
Estratégias de desenvolvimento do currículo nacional	125
Estrutura do corpo	49, 99, 100
Estudo de caso	20, 209, 210, III, VI

F

Factores ambientais	49, 81, 94, 110
Flexibilidade	74, 145, 147, 156, 162, 206, 212
Formação	126, 129, 200
Funções da escola	204
Funções do corpo	31, 49, 73, 74, 75, 76, 94, 96, 99

G

Gestão administrativo-financeira	170, 241, 337
Gestão escolar	22, 83, 174, 179, 205, 298, 327, 344
Gestão funcional	170, 241, 316, 337
Gestão pedagógica-didáctica	170
Grupo Alvo da Educação Especial	95
Grupo concentrado - Edifícios escolares	146, 237, 320

Grupo disperso - Edifícios escolares	146, 237, 320
--	---------------

H

Haste do cérebro.....	99
-----------------------	----

I

Identificação das necessidades educativas.....	32
Incapacidade.....	25, 28, 30, 31, 49, 58, 59, 81, 83, 87, 93, 103, 105, 107, 109, 110, 125
Inclusão	18, 20, 22, 34, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 66, 71, 72, 77, 80, 81, 82, 83, 86, 111, 119, 124, 166, 179, 180, 194, 197, 199, 202, 206, 207, 215, 220, 247, 294, 321, 322, 325, 337, 338, 339, 345, 346, 348, 358, 360, 361, XVIII
Instalações Sanitárias	187
Integração ..	18, 20, 21, 34, 38, 39, 40, 42, 44, 45, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 64, 69, 70, 72, 77, 82, 83, 84, 88, 89, 90, 96, 111, 118, 119, 120, 122, 124, 125, 127, 128, 148, 149, 169, 170, 171, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 195, 202, 204, 206, 211, 221, 240, 241, 242, 246, 259, 331, 332, 333, 348, 354, 361, III, VI
Intervenção adequada	33
Intervenção das Equipas Coordenação de Apoios Educativos	67
Intervenção pedagógica	76, 90
Investigação qualitativa	210
Investigação quantitativa	210

L

Lei de Bases do Sistema Educativo	8, 26, 59, 84, 118, 120, 123, 125, 157, 159, 170, 172, 195, 204, 216, 237, 245, 325, 331, 337, 345
Líder da organização escolar	174
Liderança	199
Lipomeningocelo –	108
Lóbulo frontal.....	99
Lóbulo occipital.....	99
Lóbulo parietal	99
Lóbulo temporal	99

M

Material didático.....	54, 63, 79, 83, 86, 93, 135, 150, 151, 152, 153, 156, 163, 180, 197, 265, 345, XI
Medula espinhal	98, 100, 107, 109, 110, 112, 299, 301
Medula espinhal	99
Meningocelo	108
Métodos... ..	22, 34, 35, 37, 38, 39, 52, 64, 66, 87, 122, 132, 134, 147, 156, 162, 163, 199, 202, 207, 210, 211, 213, 221, 232, 340
Mielomeningocelo.....	108, 301
Missão da escola.....	169
Mobiliário escolar.....	142, 150, 156, 197, 325, 327, XI
Modalidades de atendimento	41, 92
Modelo clínico.....	36, 38
Modelo de Atendimento à Diversidade	32, 33
Modelo educacional	38
Modelos de apoio individual	50, 78
Movimentos voluntários	99, 100, 101, 103, 299
Multidificiência	76

N

Necessidades Educativas Especiais	8, 18, 41, 42, 87, 122, 228, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 356, 359
Necessidades educativas especiais de carácter permanente.....	82, 125
Normal.....	25, 26, 27, 28, 29, 31, 34, 36, 37, 38, 39, 42, 45, 47, 52, 55, 56, 58, 100, 101, 107, 113, 121, 161, 175, 176, 240, 337

Normalização.....	27, 29, 37, 39, 45, 53, 56, 89, 106, 115, 118, 119, 166, 202, 339
Normas Técnicas de Acessibilidades	181, 182, 183, 206, XI

O

Objectivos.....	21, 26, 27, 33, 39, 40, 44, 49, 58, 60, 64, 80, 87, 88, 89, 90, 95, 118, 119, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 159, 160, 161, 171, 173, 174, 196, 200, 201, 204, 206, 209, 212, 214, 216, 218, 220, 232, 241, 289
Objectivos do ensino básico	122
Observações	23, 320, 322
Ordenamento da rede educativa	22, 159, 160, 324
Organização da educação especial	60
Organização e gestão do currículo.....	125
Organização escolar	48, 86, 119, 148, 170, 174, 197, 337
Organização geral do sistema educativo.....	120
Organização Mundial de Saúde.....	28

P

P3 - Edifícios escolares	146, 230, 234, 235, 236, 240, 271, 272, 278, 279, 283, 286, 300, 307, 320, 340, 341, 342, 345
Paralisia Cerebral	8, 21, 54, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 109, 213, 215, 219, 230, 290, 299, 349, 356 XIII
Participação ...	30, 31, 34, 40, 41, 49, 61, 63, 65, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 88, 91, 93, 94, 96, 124, 131, 141, 157, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 179, 180, 198, 201, 202, 207, 214, 226, 230, 241, 243, 295, 298, 316, 326, XXI
Passeios e Vias de Acesso	183
Percurso curriculares alternativos	178
Perfil de funcionalidade do aluno	96
Pergunta de Partida.....	206
Planificação apropriada	33
Plano dos Centenários - Edifícios escolares	8, 141, 142
Plano Educativo Individual	88, 289
Plano Individual de Transição	81
Planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento	178
Prevenção primária.....	110
Prevenção secundária	110
Professor de Apoio Educativo	70, 218
Professor de educação especial.....	76, 90, 91, 92, 199, 321
Professores de educação especial	220
Programa Educativo	8, 79, 80, 88, 89, 90, 91, 92, 96, 220, 299, 321
Programa Educativo Individual.....	8, 79, 80, 91, 92, 96, 220, 299, 321
Projecto educativo .	31, 33, 86, 87, 93, 124, 125, 170, 172, 173, 174, 176, 178, 194, 196, 207, 241, 288, 298, 331, 332
Public Law.....	8, 39, 44, 57, 356, 360

Q

Questionários.....	22, 208, 212, 214, 216, 217, 218, 221, 229, 230, 232, 240, 242, 243, 266, 322
Questões de Estudo.....	22, 23, 208, 209, 210, 213, 232

R

Reavaliação	34
Regular Education Initiative.....	8, 43, 360

S

Salas de apoio.....	56, 90
Saúde	8, 28, 30, 40, 49, 55, 57, 75, 86, 359
Sentido de Comunidade.....	198
Serviços e apoios de educação especial.....	201
Sistema nervoso.....	21, 97, 98, 99, 100, 101, 106, 107

Sistema nervoso autónomo.....	98
Sistema nervoso central.....	98
Sistema nervoso periférico	97, 98

T

Telefones	187
Topografia corporal	103, 104, 299

U

Unidades Especializadas	73, 80, 360
-------------------------------	-------------

V

Vestiários.....	188, 193
Visão.....	74

W

Warnock Report - 1978	40, 41, 57, 71
-----------------------------	----------------

Anexos

Anexo A: Inquérito por questionário ao Professores de Apoio Educativo da Zona Norte

QUESTIONÁRIO - Aos Professores(as) de Apoio Educativo

A integração de alunos com N.E.E. na escola regular levanta dificuldades e exige adaptações, implica mudanças e abertura de mentalidades de todos os envolvidos nesse processo. À escola compete procurar meios de integração principalmente para o deficiente motor que utiliza a cadeira de rodas, além de sabermos que a legislação portuguesa já preconiza a eliminação de barreiras arquitectónicas desde a Lei nº123/97, de 22 de Maio, em edifícios públicos a pessoas com mobilidade condicionada.

Estando neste momento, a elaborar a dissertação do doutoramento em Educação, pela Universidade Portucalense do Porto, cujo âmbito investigação é a Zona Norte e tem como tema **“O Aluno com Deficiência Motora e a acessibilidade arquitectónica no Ensino Básico. Um estudo de caso: o Concelho de Guimarães”**, pedimos, na qualidade de professor de alunos com N.E.E. a sua colaboração, e que responda abertamente às questões que se seguem com o garante de total confidencialidade.

ASSINALE COM UMA CRUZ A RESPOSTA QUE PRETENDE DAR.

1 - Grau de ensino em que trabalha:

Pré-Escolar ☐ 1º Ciclo ☐ 2º/3º Ciclo ☐

2 – A escola onde lecciona situa-se: Cidade ☐ Vila ☐ Aldeia ☐

3 – A Escola é: Num só edifício ☐ Tem vários pavilhões ☐

4 - A acessibilidade arquitectónica da sua escola satisfaz as necessidades dos alunos que utilizam cadeiras de rodas? Sim ☐ Não ☐

5 – A porta de entrada e o botão da campainha estão acessíveis ao aluno que utiliza a cadeira de rodas?

Sim ☐ Não ☐

6 - As rampas de acesso são cobertas e apropriadas em:

Extensão: Sim ☐ Não ☐

Nivelamento: Sim ☐ Não ☐

Largura: Sim ☐ Não ☐

Pavimentação: Sim ☐ Não ☐

7 – A Escola tem apenas um piso? Sim ☐ Não ☐

(Se respondeu Sim a esta questão passe à seguinte)

8 – Ao ter mais do que um piso, verifica-se a existência de dispositivos mecânicos (elevadores ou tratorinos) para esses alunos acederem ao piso superior? Sim ☐ Não ☐

9 - Os alunos que utilizam cadeiras de rodas podem aceder sem constrangimentos:

A corredores e portas interiores: Sim ☐ Não ☐

Sala de aula: Sim ☐ Não ☐ Biblioteca: Sim ☐ Não ☐

Cantina: Sim ☐ Não ☐ Pavilhão: Sim ☐ Não ☐ Bar: Sim ☐ Não ☐

10 – As casas de banho estão adaptadas:

Com portas de correr ou abertura para o exterior: Sim ☐ Não ☐

Com barras de apoio bilateral rebatíveis na vertical: Sim ☐ Não ☐

A altura do lavatório é a adequada: Sim ☐ Não ☐

As torneiras são do tipo hospitalar ou de pastilha? Sim ☐ Não ☐

Existe espaço para tomar banho ou duche? Sim ☐ Não ☐

11 – O aluno portador de cadeira de rodas pode utilizar o telefone sem ajuda?

Sim ☐ Não ☐

12 – O mobiliário existente é funcional para o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem desses alunos?

Sim ☐ Não ☐

13– Diga, em seu entender, o que falta para que a sua escola possa responder com mais eficácia aos alunos que utilizam a cadeiras de rodas como forma de mobilidade.

Muito Obrigada pela Sua Colaboração

A doutoranda: Gracinda Cruz Machado Sousa

**Anexo B: Inquérito por questionário aos Coordenadores de Escola do Concelho de
Guimarães**

QUESTIONÁRIO - Coordenadores de Escola – Concelho de Guimarães

A integração de alunos com N.E.E. na escola regular levanta dificuldades e exige adaptações, implica mudanças e abertura de mentalidades de todos os envolvidos nesse processo. À escola compete procurar meios de integração principalmente para o aluno que utiliza a cadeira de rodas, além da legislação portuguesa já preconizar a eliminação de barreiras arquitectónicas no Decreto-Lei nº123/97, de 22 de Maio.

Estando neste momento, a elaborar a dissertação do doutoramento em Educação que tem como tema “**O aluno com Deficiência Motora e a acessibilidade arquitectónica no Ensino Básico. Um estudo de caso: o Concelho de Guimarães**”, pedimos, na qualidade de Coordenador de Escola, a sua colaboração no preenchimento deste questionário, desde já o anonimato dos inquiridos e servindo os dados apenas para os fins enunciados.

ASSINALE COM UMA CRUZ A RESPOSTA QUE PRETENDE DAR.

Acesso exterior na organização escola.

1 – O botão da campainha é acessível em altura para o aluno que utiliza a cadeira de rodas? Sim ☐ Não ☐

2– O portão de entrada da escola permite o acesso autónomo do aluno que utiliza a cadeira de rodas ? Sim ☐ Não ☐

3 - As rampas de acesso ao edifício(s) para o aluno que utiliza a cadeira de rodas são:

- Cobertas? Sim ☐ Não ☐
- Apropriadas em extensão? Sim ☐ Não ☐
- Com nivelamento adequado? Sim ☐ Não ☐
- A largura é suficiente? Sim ☐ Não ☐
- O pavimento tem boa aderência? Sim ☐ Não ☐

4 – A Escola tem apenas um piso? Sim ☐ Não ☐

(Se respondeu sim passe à questão seguinte)

5 – Ao ter mais do que um piso, verifica-se a existência de dispositivos mecânicos (elevadores ou tratorinos) para os alunos que utilizam a cadeira de rodas acederem ao piso superior? Sim ☐ Não ☐

Acesso no interior da organização escola.

6 - Os alunos que utilizam cadeiras de rodas podem circular sem constrangimento, uma vez que:

Nos corredores as portas são de correr ou abrir para o exterior: Sim ☐ Não ☐

A sala de aula permite circular com autonomia: Sim ☐ Não ☐

O acesso autónomo à biblioteca é possível: Sim ☐ Não ☐

O acesso autónomo ao refeitório é possível: Sim ☐ Não ☐

O acesso autónomo ao pavilhão/ polivalente é possível: Sim ☐ Não ☐

O acesso autónomo ao bar é possível : Sim ☐ Não ☐

O acesso autónomo à sala de TIC é possível: Sim ☐ Não ☐

7 – As casas de banho estão adaptadas para o acesso com autonomia do aluno que utiliza a cadeira de rodas para circular, uma vez que :

Existem portas de correr ou com abertura para o exterior: Sim ☐ Não ☐

Permitem o acesso por ambos os lados da sanita através de barras de apoio bilateral rebatíveis na vertical: Sim ☐ Não ☐

A altura do lavatório é a adequada: Sim ☐ Não ☐

As torneiras são do tipo hospitalar ou de pastilha: Sim ☐ Não ☐

Existe espaço para tomar banho ou duche: Sim ☐ Não ☐

8 – O aluno portador de cadeira de rodas pode utilizar o telefone sem ajuda?

Sim ☐ Não ☐

9 – O mobiliário existente é funcional para o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem desses alunos: Sim ☐ Não ☐

10 – Diga, em seu entender, o que falta para que a sua escola possa responder com mais eficácia aos alunos que utilizam a cadeiras de rodas como forma de mobilidade no espaço escolar.

Muito Obrigada pela Sua Colaboração

A doutoranda: Gracinda Cruz Machado Sousa

**Anexo C: Guião da entrevista aos alunos com deficiência motora do Concelho de
Guimarães**

Guião da Entrevista

1 - Caracterização do aluno

Idade _____

Sexo _____

Tipo de deficiência _____

Ano de frequência _____

Tipo de escola, só um edifício ou vários pavilhões _____

2 - Questões

2.1– Gosta de frequentar a escola? Como é o teu relacionamento com os colegas, os professores, os funcionários, o Conselho Executivo,...?

2.2 – A tua escola permite-te entrar e sair em todos os espaços exteriores (portão de entrada e recreio) e interiores (sala de aula, biblioteca, sala de informática, refeitório, WC) como os teus colegas? Se não como resolves esse problema?

2.3 – O teu horário diário é igual ao dos teus colegas? Se não porquê?

2.4 – Que gostarias de ver modificado na tua escola, para que não te sentisses “diferente”?

Anexo D: Guião da entrevista à Vereadora da Cultura do Concelho de Guimarães

O Decreto-Lei nº 123/97, de 23 de Maio, definiu um conjunto de normas técnicas de acessibilidades arquitectónicas, a aplicar aos projectos de edifícios públicos já edificados, à data da sua aprovação. Estes beneficiaram de um prazo alargado de sete anos para a sua adequação às normas técnicas definidas para assim garantir a igualdade de direitos à educação para todos, como preconizado na Constituição da República Portuguesa. Este decreto foi revogado pelo Decreto-Lei nº 163/2006, de 8 de Agosto, que passou a vigorar desde 9 de Fevereiro, de 2007.

Por sua vez, o Ministério da Educação salienta que o mobiliário escolar deve obedecer às seguintes características gerais: ter uma duração nunca inferior a 10 anos, necessitar de intervenção de reparações senão após pelo menos 5 anos de utilização; estar relacionado com: a pedagogia, o espaço arquitectónico e o público que serve; reunir condições de: fácil movimentação, segurança, durabilidade, economia, higiene e cor agradável; ser auto-suficiente, polivalente e adaptável à autonomia do público. E ainda, que o material didáctico a utilizar no processo ensino/aprendizagem seja diversificado e específico para a leccionação das disciplinas e varie em quantidade e em qualidade.

É da competência da autarquia local a realização de investimentos de construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos de educação e ensino do Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico. Para os estabelecimentos do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico efectiva-se através de contrato entre o Ministério da Educação e a autarquia local, conforme estipulado no Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro (artigo, 22º).

1- À luz destes princípios, como caracteriza o parque escolar do Concelho?

2 – Como acha que estão a ser implementadas no terreno estas directrizes?

3 – Como estão em termos de acessibilidades arquitectónicas os edifícios escolares do Concelho, designadamente no que concerne à requalificação prevista no Decreto-Lei nº 123/97, de 23 de Maio e mormente no que diz respeito às crianças que utilizam a cadeira de rodas como forma de mobilidade no espaço escolar?

4 – A articulação entre a autarquia e o Ministério da Educação tem sido bem sucedida no que diz respeito à construção e apetrechamento dos edifícios escolares?

5- Num futuro próximo, segundo dados recolhidos na Carta Educativa do Concelho de Guimarães, o parque escolar será menor em 2013, dos 112 estabelecimentos de educação e ensino que, presentemente, estão em funcionamento para servirem as 20 743 crianças da escolaridade básica obrigatória, incluindo a educação pré-escolar, serão 82 para servirem 18 880 crianças. A mesma aponta para a reconversão ou ampliação de alguns edifícios escolares existentes, a construção de outros novos.

Em seu entender, nessa altura, poder-se-á afirmar que a prática de frequência da escola inclusiva, sem barreiras arquitectónicas, é uma realidade para todos, mesmo para os que necessitam de utilizar a cadeira de rodas como forma de mobilidade no edifício escolar? Quais são os planos de intervenção a curto e médio prazo em termos de edificações escolares.

Anexo E: Transcrição das entrevistas aos alunos com deficiência motora

Aluno A

1 - Caracterização do aluno

Idade _____

Sexo _____

Tipo de deficiência _____

Ano de frequência _____

Tipo de escola, só um edifício ou vários pavilhões _____

R - Tenho 9 anos; sou do sexo feminino; tenho paralisia cerebral, frequento o 4º ano; a minha escola é num só edifício.

2.1 – Gostas de frequentar a escola? Como é o teu relacionamento com os colegas, os professores, os funcionários, o Conselho Executivo,...?

R - Gosto muito de andar na escola. Todos são meus amigos.

2.2 – A tua escola permite-te entrar e sair em todos os espaços exteriores (portão de entrada e recreio) e interiores (sala de aula, biblioteca, sala de informática, refeitório, WC) como os teus colegas? Se não como resolves esse problema?

R - Não posso andar no exterior à vontade porque as “caleiras” não tem protecção e a rampa é muito inclinada, ou me ajudam ou levam ao colo. Dentro da escola posso andar nos mesmos sítios que eles. Não posso ir à casa de banho sozinha porque a sanita não tem barras mas ferros e tenho medo de cair. Também não posso ir ao andar de cima à turma da minha prima se não for ao colo. Almoço com os meus pais que têm um restaurante.

2.3 – O teu horário diário é igual ao dos teus colegas? Se não porquê?

R- O meu horário é igual aos dos meus colegas. Não frequento as actividades depois das 15h 30m porque vou para casa.

2.4 – Que gostarias de ver modificado na tua escola, para que não te sentisses “diferente”?

R - Arranjar o exterior da escola, a casa de banho e montar um elevador para poder ver quando quiser a minha prima.

Aluno B

1 - Tenho 11 anos; sou do sexo masculino, tenho espinha bífida, frequento o 5º ano; a minha escola é num só edifício.

2.1 - Gosto desta escola porque vim com os meus amigos da outra. Os professores, os funcionários e todos me ajudam.

2.2 - A rampa da entrada é muito inclinada, preciso de ajuda e também não temos espaços cobertos. Posso andar à vontade na escola toda, ir à biblioteca que é no andar de cima por elevador e já fui ao Conselho Executivo que é ao lado. Só é pena esta escola não ter espaços cobertos para irmos para o pavilhão nos dias de chuva. Na escola não tenho casa de banho adaptada que está fechada e como vou almoçar com os meus pais, faço essas necessidades em casa, se às vezes precisar, a tarefaira leva-me ao colo à casa de banho dos colegas.

2.3 - O meu horário é igual ao dos meus colegas. Nos dias de chuva para não me molhar não participo na aula de educação física vou para a sala de apoio e fico com a professora de apoio e os colegas que nesse tempo está a ajudar.

2.4 - Recreio coberto grande para nos dias de chuva também vir cá para fora e rampas cobertas para assistir a todas as aulas de educação física.

Aluno C

1 - Tenho 13 anos; sou do sexo feminino; tenho espinha bífida, frequento o 6º ano; a minha escola tem vários pavilhões.

2.1 - Ando nesta escola há 2 anos, por causa do ATL, para a minha mãe poder trabalhar. A princípio não tinha amigos, gozavam comigo por causa da minha cabeça, chamavam-me “cabeçuda”. Um dia, até, empurraram-me a cadeira de rodas na rampa que tem um buraco, eu caí ao chão, o pote com chichi virou-se e todos se riram de mim. Isso aconteceu numa segunda-feira e de tanta vergonha que tive, nessa semana não fui mais à escola. Os professores falaram com eles e agora todos me ajudam.

2.2 - É muito difícil andar no recreio, as rampas têm muitos buracos e se a tarefaira não me levar com cuidado eu posso cair e quando chove não posso andar lá fora porque o sítio das rampas não é coberto. Para me trazer e levar vem a ambulância e o bombeiro leva-me até dentro do pavilhão onde vou ter aulas, senão sozinha não podia desviar-me das “caleiras” e dos buracos. No princípio do ano eu e os meus colegas com a ajuda das professoras de apoio fizemos uma carta para o Ministério da Educação para arranjar as rampas e até agora não tivemos resposta. No andar de baixo ando bem mas não subo lá cima à biblioteca e à sala de música, peso muito para me levarem ao colo.

2.3 - Não, nos dias que tenho educação musical que é no andar de cima tenho apoio educativo da professora de apoio. Também nos tempos de educação física porque estou dispensada para apoio educativo.

2.4 - Que o Ministério da Educação, mandasse arranjar as rampas para não ter de passar a vergonha que passei quando a cadeira se virou e as cobrisse, tapasse partes das “caleiras”. Não precisasse de andar de ambulância mas de táxi como sei que outros colegas vão para a escola porque eu não sou nenhuma doente. Gostava de ter uma cadeira eléctrica para não precisar que me empurrassem porque é muito difícil andar com a cadeira em chão que não é liso. Também gostaria de na sala poder ir aos outros lugares como os meus colegas mas tenho de ficar no meu lugar porque não tenho espaço para movimentar a cadeira. Penso que as aulas de educação física são divertidas mas já perguntei à professora de apoio porque não participo e ela não me respondeu, gosto de fazer árbitro, lançar bolas e outras coisas.

Aluno D

1 - Tenho 11 anos, sou do sexo masculino; tenho distrofia muscular; frequento o 5º ano; a minha escola tem vários pavilhões.

2.1 - É o segundo ano que ando aqui e tenho os mesmos professores porque o ano passado faltei muito. Ainda não conheço todos nem a escola toda da parte de cima mas espero que me ajudem a conhecer.

2.2 - O quê entrar e sair sozinho? Olhe, uma vez experimentei entrar no portão mas a cadeira não passava no espaço de passagem que existe para passar o cartão do aluno. Depois existem muitos buracos nas rampas e as caleiras à volta dos pavilhões não têm protecção e obrigam a dar uma volta muito grande para ir de pavilhão a outro e quando chove nem se fala, é molha pela certa. Não posso ir à biblioteca, à sala de informática, às aulas de música porque é no andar de cima e de educação física quando é no pavilhão o corredor do pavilhão não permite a passagem da cadeira para assistir às aulas de educação física só vou quando começa a Primavera porque é cá fora, no campo de jogos. A casa de banho para deficientes existe mas parece que é arrecadação por isso, vou à dos meus colegas e a tarefaira ajuda-me. O local de carregamento do cartão, meter para ir ao bar e almoçar está muito alto e preciso da ajuda da tarefaira para o fazer.

2.3 - Não, no tempo da aula de música, no meu horário marca apoio educativo porque é lá em cima e também nos dias de educação física porque o corredor do pavilhão não permite a passagem da cadeira para assistir às aulas de educação física só vou quando começa a Primavera porque é cá fora, no campo de jogos.

2.4 - Em primeiro lugar devem pensar na largura que é preciso para passar uma cadeira de rodas e não esquecer que as nossas mãos movimentam a cadeira da parte de fora das rodas, o que ocupa mais espaço. Arranjem as rampas e cubram-nas. Não me impeçam de assistir às aulas de música, ou arranjam uma sala em baixo ou então um elevador que era melhor para também ir à biblioteca. Os sítios do acesso aos cartões ser mais baixo. A nossa casa de banho deixe de ser arrecadação, sei que é mais uma casa de banho para limpar mas se temos direito....

Aluno E

1 - Tenho 14 anos; sou do sexo feminino; tenho espinha bífida; frequento o 8º ano; a minha escola tem vários pavilhões.

2.1 - Gosto porque estou com a mesma turma desde o infantário, sei que não sou tão boa como eles mas os professores passam-me para os acompanhar vai ser assim até ao 9º ano porque todos me ajudam.

2.2 - Sei que não tenho muitas condições para andar nesta escola mas todos sabem que estou ao lado dos meus amigos e eles fazem-me tudo o que preciso. Se reparou para entrar têm de abrir o portão grande ao meu pai, senão não entro por causa das grades onde se passa o cartão magnético, as rampas têm buracos e “caleiras” a toda a volta dos pavilhões que transpô-las sozinha é um risco. Lá dentro, em baixo tenho a sala de aula, a secretaria e o Conselho Executivo, em cima a biblioteca, a sala de informática e de apoio, o que me vale é ter computador e a professora de apoio vem à minha sala.

2.3 - Não, nos dias em que tenho TIC porque é lá em cima tenho apoio e também nos dias de educação física porque o meu pai quer assim e eu não me importo.

2.4 - O meu pai mostrou-me a lei que tem as normas de acessibilidades que todas as escolas deviam cumprir e até já a mostrou ao Conselho Executivo mas até agora é como lhe digo o que temos.

Aluno F

1 - Tenho 15 anos, sou do sexo masculino; tenho espinha bífida; frequento o 8º ano; a minha escola é num só edifício.

2.1 - Dou-me bem com todos e todos me ajudam mas gostava mais de andar com o meu amigo na escola de Tive de vir para aqui porque é uma escola que tem condições para andar com a cadeira de rodas sem precisar que me ajudem como na outra.

2.2 - Não posso andar no exterior em dias de chuva porque as rampas não são cobertas. A minha escola está adaptada para os alunos como eu, posso ir para o andar de cima no elevador sozinho, as portas são largas, abrem para fora mesmo na sala de aula posso movimentar-me por a Directora de Turma colocou as carteiras em forma de U. O mais complicado é quando preciso de mudar a fralda mas depois conto-lhe.

2.3 - Só os tempos de educação física, quando chove é que fico na sala de apoio com a professora de apoio e outros colegas.

2.4 - Construir coberturas nas rampas para não ter de me separar dos colegas numa aula que gosto muito de participar. Gostava de ter um tarefeiro para me mudar a fralda quando fosse preciso porque nós somos homens. Às vezes preciso mudá-la mas ... e fico com chagas que doem e custam a sarar.

Aluno G

1 - Tenho 15 anos, sou do sexo masculino; tenho distrofia muscular; frequento o 7º ano; a minha escola é num só edifício.

2.1 - Ando aqui há 5 anos, a minha turma é quase a mesma desde o infantário. Para o ano, quando deixarem esta escola, eu também vou deixar porque não quero conhecer outra turma, toda a gente sabe que eu quero isso, até o Conselho Executivo.

2.2 - Posso andar por todos os sítios com os meus colegas, excepto nos dias de chuva porque as rampas não são cobertas. Preciso da ajuda deles no refeitório porque a cadeira não passa entre o gradeamento e balcão e ir à casa de banho porque só tem uma barra de apoio na sanita. A D.... às vezes até se chateia com eles porque tem medo que aconteça alguma coisa mas digo-lhe que não se preocupe porque fazemos as mesmas coisas no fim-de-semana.

2.3 - São, só nos dias em que chove e tenho educação física que fico com a professora na sala do apoio.

2.4 - Rampas cobertas e afastassem mais o gradeamento do balcão do refeitório, não para mim porque me vou embora mas para outros colegas que frequentam esta escola.

**Anexo F: Transcrição da entrevista à Vereadora da Cultura da Câmara Municipal do
Concelho de Guimarães**

Caracterização da entrevistada:

- Professora do ensino secundário de Inglês;
- Presidente do Conselho Executivo de uma escola secundária;
- Vereadora da Cultura do Concelho de Guimarães desde o ano de 1989.

Objectivos da entrevista:

- caracterização do parque escolar do concelho;
- ordenamento do parque escolar do concelho previsto na carta educativa, que extingue alguns estabelecimentos, requalifica outros e prevê a construção de novos equipamentos escolar;
- cooperação existente entre a administração local e regional;
- precisão da data em que os estabelecimentos de ensino do Concelho de Guimarães estão aptos e capazes de propiciar a inclusão dos alunos portadores de deficiência motora em igualdade de oportunidades dos seus colegas.

1ª Questão: à luz dos princípios introdutórios explanados, como caracteriza o parque escolar do Concelho?

Resposta 1: O concelho herdou um parque escolar degradado devido à visão da educação de instrução, o que era importante era ler, escrever e contar. Foi necessário intervir no parque escolar e desde os anos oitenta começou-se com um trabalho sistemático de intervenção para uma visão de educação e não de instrução, numa visão de escola inclusiva.

Desde os anos noventa que já havia legislação que obrigava a ter acessibilidades arquitectónicas mas no nosso concelho o parque é muito disperso e de grandes dimensões. O ano passado havia noventa e seis edifícios escolares a funcionar e já foram cento e dezoito e, neste ano, são noventa e dois. Desculpe, estou a referir-me ao 1º ciclo do ensino básico e será sobre esse nível de ensino e o ensino pré-escolar que me vou pronunciar, dos estabelecimentos de ensino do 2º e 3º ciclo do ensino básico não me pronuncio.

As escolas construídas a partir dos anos noventa já contemplam as acessibilidades arquitectónicas previstas na lei. Elas não têm apenas os quadros negros e carteiras, todas têm acesso às novas tecnologias mesmo no ensino pré-escolar. Temos conhecimento de escolas que têm casas de banho adaptadas para deficientes mas são utilizadas como arrecadação ou estão fechadas. Umas não garantem esses acessos mas tem outras fontes de saber. Compete aos Conselhos Executivos fazer a sua gestão.

No nosso concelho temos escolas com unidades de apoio para atendimento às crianças com necessidades educativas especiais mais severas e são seis para multi-deficiência, duas para autismo e uma para surdos, são chamadas escolas de referência e tentamos, junto dos órgãos de gestão que os alunos portadores de deficiências mais graves as frequentem. A Câmara Municipal assume o seu apetrechamento em acessos físicos, recursos humanos não docentes, os materiais e o transporte em táxi ou ambulância consoante o caso.

Presentemente é política do Ministério da Educação apostar em escolas de maior dimensão. É para onde aponta a Carta Educativa do Concelho, prevendo uma série de intervenções, o encerramento de algumas escolas e a construção de Centro Educativos, pois, existem escolas que não garantem o sucesso educativo, ou seja, a qualidade e ocupação das crianças a tempo inteiro em igualdade de oportunidades.

Só recentemente se usa a palavra escola inclusiva.

Questão nº 2: Como acha que estão a ser implementadas no terreno, estas directrizes?

Resposta 2: Penso que na primeira questão já respondi mas podemos desenvolver mais um pouco. A escola de proximidade terá de passar para uma escola de maior dimensão no mesmo local ou na proximidade, nada de excessos mas para rentabilização de recursos humanos, físicos e materiais, o que permitirá colmatar algumas assimetrias educativas e beneficiar os alunos que menos condições apresentam para o acesso ao ensino básico em igualdade de circunstâncias.

As escolas vão ser requalificadas, outras fechadas, serão efectuadas ampliações e remodelações de acordo com as normas em vigor como a escola de A aposta é nas escolas que alberguem o ensino pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico. Escolas de raiz quando o edifício escolar preexistente não apresenta nenhuma das condições correspondente às directrizes do Ministério da Educação, de forma a servir condignamente o público escolar que a frequenta, exemplo a escola de ... As escolas têm de permitir o desenvolvimento do Projecto Educativo de Escola com articulação de todos os níveis de ensino. Aí iniciar-se-á o projecto de construção de raiz.

Questão nº 3: Como estão em termos de acessibilidades arquitectónicas os edifícios escolares do Concelho, designadamente no que concerne à requalificação prevista no Decreto-Lei nº 123/97, de 23 de Maio e mormente no que diz respeito às crianças que utilizam a cadeira de rodas como forma de mobilidade no espaço escolar?

Resposta 3: Sabemos que as acessibilidades arquitectónicas são obrigatórias, as autarquias têm competências mas quem decide ampliar, reconverter ou criar de raiz os estabelecimentos de ensino é da competência do Ministério da Educação, o que passa por fases distintas que passo a explicar.

- 1 – É necessária a aprovação de necessidades pela DREN (Direcção Regional de Educação do Norte);
- 2 – Elaboração de um projecto de implementação em conformidade com a legislação vigente a aprovar pela DREN;
- 3 – Concurso público e construção do edifício escolar;
- 4 – Vistoria da DREN conjunta com a autarquia, depois da obra concluída;
- 5 – A DREN comunica a conformidade com o projecto ou não conformidade. Digo isto porque em todas as fases a DREN vai fazendo sugestões e a autarquia vai comunicando as alterações efectuadas e nova vistoria da DREN, é assim até à conclusão da obra;
- 6 – Depois de todas as obras concluídas, o estabelecimento de ensino apetrechado, há uma nova deslocação da DREN e só depois é que temos autorização para a entrada em funcionamento.

Como vê, é necessário o cumprimento de todas estas directrizes.

Quanto ao mobiliário, aqui há uns anos não havia exigência do mesmo, só muito recentemente as exigências na ergonomia passam a existir, adequando-o às crianças que serve. Concretamente, no nosso concelho o mobiliário é comprado sempre e ressalvo sempre, com as características homologadas e certificadas pelo Ministério da Educação. Este é adquirido através da Central de Compras da Câmara Municipal e adquirido através de concurso.

Questão nº 4: A articulação entre a autarquia e o Ministério da Educação tem sido bem sucedida no que diz respeito à construção e apetrechamento dos edifícios escolares?

A articulação entre a autarquia e Ministério da Educação tem sido desenvolvida do modo descrito anteriormente, com respeito mútuo, sem problemas, independentemente das mudanças políticas.

Ao nível da educação tem sido fácil porque cumprimos as normas exigidas, senão ficaria tudo muito mais caro.

Quanto às normas arquitectónicas, tentamos que os estabelecimentos de ensino frequentados por alunos com dificuldades de locomoção as cumpram.

Questão nº 5: Num futuro próximo, segundo dados recolhidos na Carta Educativa do Concelho de Guimarães, o parque escolar será menor em 2013, dos 112 estabelecimentos de educação e ensino que, presentemente, estão em funcionamento para servirem as 20 743 crianças da escolaridade básica obrigatória, incluindo a educação pré-escolar, serão 82 para servirem 18 880 crianças. A mesma aponta para a reconversão ou ampliação de alguns edifícios escolares existentes, a construção de outros novos.

Em seu entender, nessa altura, poder-se-á afirmar que a prática de frequência da escola inclusiva, sem barreiras arquitectónicas é uma realidade para todos, mesmo para os que necessitam de utilizar a cadeira de rodas como forma de mobilidade no edifício escolar? Quais são os planos de intervenção a curto e médio prazo em termos de edificações escolares.

Resposta 5 – Como temos vindo a afirmar, tudo o aqui referido, reporta-se ao ensino pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico porque não podemos assumir competências que ainda não temos, além de sabermos que num futuro próximo serão da nossa competência.

Em termos de responsabilidade e competências afirmamos que quando as propostas da Carta Educativa estiverem concluídas, poderemos dizer que os edifícios escolares do Concelho de Guimarães estarão, atenção é um processo longo, aptos a propiciar a igualdade de oportunidades para todos os alunos numa perspectiva de escola inclusiva, com os respectivos acessos arquitectónicos como manda a legislação vigente. Quando estarão concluídos, isso não podemos precisar.

A nossa Carta Educativa aponta como horizonte de sua conclusão o ano de 2013, para estar tudo resolvido mas a Srª Ministra da Educação até aponta o ano de 2010. Estou convencida que é um prognóstico muito ambicioso. O investimento em educação não é um luxo, não é um desperdício, para as gerações actuais é o investimento de país.

A nossa Carta Educativa já homologada pelo Ministério da Educação aponta até o ano 2013 e tentamos ser realistas no que respeita ao ensino pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico mas assim mesmo foram apresentadas três ressalvas pelo Ministério da Educação que poderão ou não ser concretizadas, tais como:

- 1 – a construção de uma nova escola para o ensino secundário, prevista para construção;
- 2 – a reorganização do 2º e 3º ciclo do ensino básico, prevista a construção de mais uma;
- 3 – a reorganização do ensino pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico num só estabelecimento de ensino.

Na Carta Educativa temos propostas para aproveitamento e criação de Jardins-de-Infância e o Ministério não é isso que pretende. Estes estabelecimentos de ensino deverão ser incluídos nos edifícios escolares que servem o 1º ciclo do ensino básico e vamos ter de efectuar esses ajustes.

É muito difícil encerrar escolas, as pessoas não entendem. Para elas encerrar um desses edifícios, significa uma perda para a comunidade e nós vamos tentar conciliar, encerrar a escola mas continuar a haver educação na freguesia. Estamos a fazer um programa para incluir o Jardim-de-Infância no edifício escolar do 1º ciclo do ensino básico. É um período de mudança a escola de junto de casa vai mudar para outro sítio mais distante da escola. Cito o exemplo de uma escola que funcionava em regime de desdobramento e o ano passado, os pais e professores com abaixo assinados não queriam a escola a tempo inteiro e, este ano, duas escolas exigem espaço para funcionamento a tempo inteiro.

Pensamos que depois de toda esta reorganização o parque escolar do Concelho de Guimarães esteja acessível em termos de acessibilidades arquitectónicas, não só para os alunos com deficiência motora mas para qualquer outro tipo de alunos que veja a sua participação condicionada pela funcionalidade do espaço educativo. A escola inclusiva deve ser um espaço que propicie a partilha, um espaço de todos e para todos.