

PAULA ISABEL RODRIGUES AFONSO MARQUES

**OS DIRETORES DE TURMA COMO
COORDENADORES DOS PROGRAMAS
EDUCATIVOS INDIVIDUAIS DOS ALUNOS COM
NEE, NO CONCELHO DA GUARDA.**

Orientador: Professor Doutor Luís Sousa

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2013

PAULA ISABEL RODRIGUES AFONSO MARQUES

**OS DIRETORES DE TURMA COMO
COORDENADORES DOS PROGRAMAS
EDUCATIVOS INDIVIDUAIS DOS ALUNOS COM
NEE, NO CONCELHO DA GUARDA.**

Dissertação apresentada para a obtenção do
Grau de Mestre em Ciências da Educação
no Curso de Mestrado em Educação
Especial no Domínio Cognitivo Motor
conferido pela Escola Superior de Educação
Almeida Garrett

Orientador: Professor Doutor Luís Sousa

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2013

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho
ao meu marido e
aos meus filhos
Tiago e Catarina
pelo seu apoio.

AGRADECIMENTOS

Ao expressar os meus agradecimentos não posso deixar de em primeiro lugar destacar a pessoa do Professor Doutor Luís Sousa, que em todo o momento mostrou disponibilidade, boa disposição e compreensão no esclarecimento e ajuda, fundamentais para a concretização deste trabalho.

Os meus agradecimentos aos Diretores de Turma dos Agrupamentos de Escolas, pela sua participação e disponibilidade, que permitiram o desenvolvimento deste estudo.

À minha família pelo apoio incondicional que me deram.

Às minhas colegas de trabalho pelo apoio e ajuda que me prestaram.

Uma palavra especial de agradecimento à Ângela, Manuela, Regina e Paula pela ajuda inestimável que me dispensaram.

RESUMO

Em sentido lato, o processo da inclusão acarreta pressupostos teóricos relevantes com implicações para a prática escolar em termos de aplicabilidade e eficácia educativa. De acordo com o decreto lei 3/2008, de 7 de janeiro, cabe ao diretor de turma, a responsabilidade do processo de coordenação do programa educativo individual, dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Neste sentido, na presente dissertação propomo-nos investigar o grau de preparação do diretor de turma para coordenar o processo educativo destes alunos. A revisão teórica fundamenta a exequibilidade da política inclusiva na prática escolar e o papel preponderante do diretor de turma. Será relevante compreender de que forma este coordena o processo, recorrendo para tal a um estudo qualitativo, cuja amostra foi constituída por diretores de turma (N = 15) realizando-se uma entrevista. Efetuou-se uma análise estatística: análise descritiva recorrendo ao SPSS a fim de caraterizar a amostra em termos sociodemográficos e qualitativa através de uma análise de conteúdo. Os resultados vão ao encontro da teoria, enfatizando a aplicabilidade da inclusão baseada na interdisciplinaridade e envolvimento dos diferentes agentes educativos, realçando o papel primordial do diretor de turma. O presente estudo cede os seus contributos pela confiança que os resultados transmitem, pelas vantagens e sugestões relevantes face a investigações futuras.

Palavras chave: Inclusão; Escola; Diretor de Turma, Necessidades Educativas Especiais, Programa Educativo Individual.

ABSTRACT

In a broad sense, the process of inclusion involves relevant theoretical implications for the school in terms of practical applicability and effectiveness. According to the Decree Law 3/2008 of 7th January, rests with the Director, the responsibility of the coordination process of the individual education program, students with Special Educational Needs. In this sense, in this thesis we propose to investigate the degree of preparation of class Director to coordinate the educational process of these students. The review is based on the theoretical feasibility of inclusive policy in practice and the leading role of Director of class. It will be relevant to understand how this coordinates the process, using such a qualitative study, whose sample consisted of Directors of class (N = 15) conducting an interview. It was conducted a statistical analysis: descriptive analysis using SPSS to feature the sample demographic and qualitative terms through a content analysis. The results meet the theory, emphasizing the applicability of inclusion based on interdisciplinarity and involvement of different educational agents, highlighting the vital role of Director of class. The present study gives their contributions for the trust that the results broadcast by the advantages and relevant suggestions to future investigations.

Key words: inclusion; School; Director of class, Special Educational Needs, Individual Education Program

ABREVIATURAS/SIGLAS

CEE – Comunidade Económica Europeia

CIF-CJ – Classificação Internacional de Funcionalidade Crianças e Jovens

DL – Decreto Lei

DT – Diretor de Turma

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEI – Programa Educativo Individual

PEIs – Programas Educativos Individuais

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e a Cultura

ÍNDICE

DEDICATÓRIA.....	3
AGRADECIMENTOS.....	4
RESUMO.....	5
ABSTRACT.....	6
ABREVIATURAS/SIGLAS.....	7
ÍNDICE.....	8
ÍNDICE DE QUADROS.....	11
ÍNDICE DE FIGURAS.....	12
ÍNDICE DE APÊNDICE.....	13
INTRODUÇÃO.....	14
1ª PARTE – COMPONENTE TEÓRICA.....	18
CAPÍTULO I - NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS PERSPETIVA HISTÓRICA E LEGAL.....	19
1. PERSPETIVA DA EVOLUÇÃO HISTÓRICA.....	19
1.1. Da Segregação à Criação de Instituições.....	20
1.2. Integração.....	23
2. CONCEITO DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....	26
3. NECESSIDADES ESPECIAIS.....	29
3.1. Risco Educacional.....	29
3.2. Necessidades Educativas Especiais.....	30
4. EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL.....	34
4.1. Reforma de Veiga Simão.....	35
4.2. Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei 46/86, de 14 de outubro.....	36
4.3. Decreto-Lei 3/87, de 3 de janeiro.....	37
4.4. Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto.....	37
4.5. Despacho Conjunto n.º105/97, de 1 de julho.....	39
4.6. Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro.....	40
CAPÍTULO II - INCLUSÃO.....	42
1. INCLUSÃO/ESCOLA INCLUSIVA.....	42

1.1.Da Integração à Inclusão	42
1.2.Políticas de Inclusão.....	44
1.3.Escola Inclusiva.....	49
1.4.Escola Inclusiva em Portugal.....	54
1.5.Educação para todos- sala de aula inclusiva.....	57
1.6.Modelos para a Educação Inclusiva.....	59
1.6.1.Modelo de Ação para a Inclusão.....	59
1.6.2.Modelo de atenção à diversidade.....	61
1.6.3.Modelo de Atendimento à diversidade (MAD).....	68
CAPÍTULO III - O DIRETOR DE TURMA E A INCLUSÃO.....	77
1. ESCOLA/ DT PROMOTORES DE INCLUSÃO.....	77
1.1 O papel do DT definido no DL.3 de 2008.....	78
1.1.1. Referenciação e Preparação da reunião de avaliação.....	78
1.1.2. Avaliação por referencia à CIF/ equipa multidisciplinar.....	79
1.1.3. Relatório Técnico Pedagógico.....	79
1.1.4. Programa Educativo Individual	80
1.1.5. Relatório Circunstanciado.....	81
1.2. Diretor de Turma elemento ativo no processo educativo dos alunos com NEE.....	82
1.3. O envolvimento da família.....	83
2ª PARTE – COMPONENTE EMPÍRICA.....	85
CAPÍTULO IV – OPÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO.....	86
1.TEMA.....	86
1.1. Explicitação e relevância da situação – Problema.....	86
1.2. Pergunta de partida.....	87
1.3. Objetivo geral.....	87
1.4. Objetivo específico do estudo.....	87
1.5 Questões de investigação.....	87
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	88
2.1. Natureza do estudo.....	88
2.2. População/Amostra.....	89
2.3. Instrumentos de recolha de dados.....	89

2.4. Análise descritiva.....	90
2.5. Análise documental.....	92
2.6. A entrevista.....	92
2.6.1. Questões da entrevista aos DT.....	94
CAPÍTULO V- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	96
1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	96
2. DISCUSSÃO/INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	102
CONCLUSÃO.....	105
BIBLIOGRAFIA.....	107
WEBGRAFIA.....	112
APÊNDICE.....	I

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Análise descritiva por frequências referente à variável gênero	90
Quadro 2. Análise descritiva por frequências respeitante à variável habilitações literárias	90
Quadro 3. Análise descritiva, por frequências, referente à formação dos diretores de turma na área das Necessidades educativas especiais	91
Quadro 4. Análise descritiva, por frequências, referente à percepção dos diretores de turma quanto à importância de terem formação na área das necessidades educativas especiais	91
Quadro 5. Análise descritiva, por frequência, respeitante ao conhecimento que os diretores de turma detêm à respeito do Decreto Lei 3/2008 de 7 de janeiro.....	91

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1- Cascata de serviços Educativos.....	25
Fig. 2- Relações entre os tipos de escola e a diferença.....	51
Fig. 3- Concepções de escola.....	52
Fig. 4-Modelo de Atenção à diversidade.....	69

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice I.....	II
-----------------	----

INTRODUÇÃO

Ao longo dos tempos, o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) e as implicações teóricas e práticas do mesmo, têm sofrido alterações significativas, quer de cariz humano, quer de carácter legislativo. Essas transformações vieram acarretar novas oportunidades e aplicabilidades face ao constructo de inclusão social e escolar, a crianças e jovens abrangidos pela educação especial atendendo às características e especificidades do seu perfil de funcionalidade.

De acordo com esta perspetiva inclusiva, observou-se ao longo dos anos a produção de estudos realizados no sentido de melhorar as práticas educativas e promover o sucesso e eficácia do processo educativo, adequando-as através de novas técnicas de ensino/aprendizagem às crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais.

O papel da escola e consequente envolvimento da mesma no processo inclusivo de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente torna-se fundamental para alcançar o sucesso educativo.

Importa com este estudo, (re) conhecer a importância do papel do diretor de turma na inclusão plena dos alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente, assim como no envolvimento dos restantes agentes/elementos da equipa multidisciplinar.

No decurso da presente dissertação de Mestrado, procurámos delinear a evolução de diferentes conceitos associados à temática em estudo, referindo opiniões de diferentes autores, retirando conclusões de relevo em termos de aplicabilidade prática do modelo inclusivo à realidade escolar e inclusiva portuguesa.

Relativamente ao conceito de Educação Especial, Bairrão (1986), refere que é com a publicação do Warnok Report em 1978, que ocorreram as primeiras transformações e implicações na área.

Este documento põe de lado o modelo médico tradicional, enfatiza as necessidades específicas como um continuum e propõe um novo modelo de avaliação das Necessidades Educativas Especiais. Também propõe deveres correspondentes às autoridades, enfatizando os direitos da criança.

Considerando-se muito importante a inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares, acreditando que estarem junto dos seus pares é essencial para o seu desenvolvimento. E uma

escola que promove a igualdade de oportunidades, atendendo à diversidade de características e necessidades de todos os alunos será uma escola mais «rica».

A Declaração de Salamanca (1994) trouxe-nos a premissa de uma escola de todos e para todos.

Sim-Sim (2005) refere que universalização da escola leva à frequência da escola por todas as crianças, significando uma escola para todos.

Uma escola de todos, democrática atendendo à diversidade, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens, incluindo os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Para Correia (1999) as Necessidades Educativas Especiais referem-se a crianças e jovens que apresentam alterações significativas no seu desenvolvimento, provocadas por problemas orgânicos, funcionais ou por défices socioculturais e económicos graves. Desta forma podem verificar-se dificuldades sensoriais, processológicas, físicas e emocionais, que exigem adaptações generalizadas do currículo.

Os alunos com necessidades educativas especiais possuem condições específicas e podem necessitar de uma intervenção especializada, durante um período ou na totalidade do seu percurso escolar (Correia, 2008 b).

O Decreto de Lei 3/2008 de 7 de janeiro, veio trazer-nos orientações de como deverá ser organizado/realizado o processo educativo destes alunos.

Assim, os alunos com NEE estão integrados em turmas do ensino regular, conferindo desta forma, aos Diretores de Turma (DT) um papel muito importante na inclusão destes alunos. Este processo para a sua inclusão determina um acompanhamento e interação entre vários intervenientes de entre os quais se destacam: o DT, o professor da educação especial, a comunidade educativa, outros técnicos e a família.

Atendendo ao supra mencionado, a questão investigativa à qual se propor ceder reflexão, propiciando uma maior compreensibilidade, consiste em estudar o quão preparados se sentem os diretores de turma para coordenar o programa educativo individual dos alunos com necessidades educativas especiais e promover a inclusão.

Tal temática visa propiciar um maior grau de conhecimento quanto aos DT se sentirem preparados para coordenar os PEIs dos alunos com NEE, proporcionando-lhe uma verdadeira inclusão.

A presente dissertação encontra-se dividida em duas partes, sendo a primeira parte destinada à referência da fundamentação teórica que lhe serviu de base. Procurou-se transmitir a opinião de diferentes investigadores sobre os temas aqui abordados. A segunda parte refere-se ao estudo empírico e é feita uma análise metodológica. Igualmente é relatada a pertinência do estudo e os contributos do mesmo para a comunidade educativa.

O presente trabalho de investigação encontra-se estruturado em cinco capítulos. A anteceder o primeiro capítulo é feita a introdução. No capítulo I, faz-se a revisão bibliográfica referente à evolução do conceito de Necessidades Educativas Especiais, com referência aos principais desenvolvimentos que contribuíram para essa evolução. Na mesma lógica definem-se Necessidades Educativas, e é feita a cronologia evolutiva da legislação.

No segundo capítulo é tratada a temática da inclusão, é feito um levantamento dos acontecimentos que levaram ao surgimento deste conceito e a criação de escolas inclusivas no nosso País. São ainda apresentados alguns modelos para as escolas inclusivas.

No capítulo seguinte, é feita uma abordagem ao papel do DT como elemento fundamental à inclusão de alunos com NEE, bem com, a importância do envolvimento da família no processo inclusão.

As opções metodológicas do estudo introduzem a segunda parte deste trabalho, com o capítulo IV são apresentados os procedimentos metodológicos, faz-se a definição e formulação do problema, formula-se o objetivo e identifica-se o universo e a amostra. Igualmente são referidos os procedimentos estatísticos utilizados no estudo. Apresentam-se os resultados obtidos através da análise estatística, quer os resultados quantitativos quer os valores obtidos pela análise de dados qualitativos, tendo por base as entrevistas realizadas.

Seguidamente, são discutidos e interpretados os resultados obtidos. Tiram-se as conclusões do trabalho realizado, analisando o sucesso da intervenção, apontando-se os dados vantajosos, as limitações e fazendo-se propostas para o futuro.

No final serão apresentadas as referências bibliográficas consultadas, bem como a legislação.

Apraz mencionar, em termos introdutórios, que o processo de inclusão percorreu um longo caminho. Esta caminhada tem necessariamente de ser perspectivada numa visão conjunta com interferência e colaboração de todos os agentes envolvidos. Apenas com o envolvimento de

Os diretores de turma como coordenadores dos programas educativos individuais dos alunos com NEE, no concelho da Guarda

todos os intervenientes educativos se alcança o propósito final, o sucesso educativo de crianças com Necessidades Educativas Especiais.

1ª PARTE- COMPONENTE TEÓRICA

CAPÍTULO I - NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

1. PERSPETIVA DA EVOLUÇÃO HISTÓRICA

A relação entre a sociedade e os indivíduos, portadores de incapacidade tem sido ao longo dos tempos conturbada, suscitando sentimentos e emoções díspares: extermínio, superstição, exclusão, piedade e respeito. Ferreira, (2007).

Segundo a mesma autora, uma sociedade revela o seu desenvolvimento moral através da forma como trata e respeita todos os indivíduos diferentes.

Nielsen (1999) refere que até à década de 70, as crianças com Necessidades Educativas Especiais, não tinham direitos legais para aceder à educação pública. Na sua grande maioria eram excluídos do sistema educativo público e não usufruíam de qualquer tipo de trabalho remunerado, estando restringidos às suas casas ou a instituições.

É com a aprovação da Public Law e a lei 504, em meados dos anos 70, que esta problemática começa a sofrer uma viragem. A “Individuals with Disabilities Education Act” assegura que todas as crianças com Necessidades Educativas Especiais têm direito a uma Educação Pública de qualidade e gratuita, adequada às suas necessidades educativas, num meio o menos restritivo possível. Nielsen (1999).

Ao fazermos uma viagem ao passado a história revela-nos que, principalmente na Idade Média, se acreditava numa relação de causalidade da demonologia com a ‘anormalidade’, a infância nem sequer era reconhecida. Leitão, (1980).

As primeiras tentativas no sentido de uma aproximação mais racionalista da infância e da deficiência em geral surgiram com Pinel, Buffon, entre outros. Começam a repudiar-se explicações sobrenaturais para a deficiência e a procurar-se a causa da mesma, no funcionamento orgânico. Leitão, (1980).

Nos séculos XVII e XVIII, os deficientes mentais eram colocados em orfanatos, manicómios, prisões ou outras instituições estatais, estando obrigados a conviver com delinquentes, idosos e pobres, entre outros. Reorganize cronologicamente

Salienta-se algumas experiências positivas levadas a cabo nessa época, entre elas a educação de doze crianças surdas mudas pelo frade Pedro Ponce de León nos anos de 1509 a 1584. Esta experiência revestiu-se de um enorme êxito e, é-lhe atribuída a criação do método

oral. Pedro Ponce de León publica um livro sob o tema” Doutrina para os surdos-mudos”. Esta experiência põe em causa a descrença existente na época quanto à possibilidade de aprendizagem de um surdo. Ferreira (2007)

Juan Pablo Bonet em 1620 publica um livro intitulado “Redução das letras e arte de ensinar a falar os mudos”.

Valentín Haüy cria em Paris um instituto para crianças cegas, tendo como aluno Louis Braille que concebeu o sistema de leitura e escrita, reconhecido e apelidado com o seu nome.

Em finais do século XVIII e princípios do século XIX, inicia-se o período das instituições especializadas para indivíduos com deficiência. É neste mesmo período que Jean-Marc Itard realiza estudos e promove ações que acabam por exercer a maior influência nos trabalhos médico - pedagógicos deste século. Jiménez, (1993).

Para o autor anteriormente citado, a atenção dada ao longo da história às pessoas portadoras de deficiência e incapacidade, pode ser dividida em três fases distintas:

- A primeira seria a pré-história da Educação Especial;
- Na segunda fase emerge a educação especial, compreendendo os cuidados assistenciais e por vezes educativos a um determinado tipo de indivíduos. Esta abordagem é realizada em ambientes separados da escola normal;
- A terceira fase caracteriza-se por uma abordagem ao conceito e à prática em Educação Especial.

Jimenez (1993) refere ainda que, os antecedentes da Educação Especial ocorreram até finais do séc. XVIII. Esta época, que o autor apelida de pré-história da educação especial, caracteriza-se pelo abandono e repúdio dos indivíduos portadores de deficiência. Nestas sociedades era prática comum o infanticídio quando era detetada alguma anormalidade nas crianças.

Continuando a referir o autor anteriormente citado, apesar da Igreja, e, condenar o infanticídio, atribui a causas sobrenaturais as anormalidades que as pessoas padecem, submetendo-as a práticas exorcistas para expelir os demónios e os espíritos infernais.

1.1. Da Segregação à Criação de Instituições

Jimenez (1993) situa o princípio da Educação Especial nos finais do século XVIII, inícios do século XIX, com a institucionalização especializada de pessoas deficientes. Para o autor, a sociedade apreende a necessidade de atender a este tipo de pessoas, embora de início este

atendimento fosse mais assistencial que educacional, predominando a ideia de que era preciso proteger o indivíduo normal do não normal, considerando estes últimos como um grande perigo para a sociedade, podendo vir a acarretar-lhe danos e prejuízos. Deste modo era necessário separar, e segregar os indivíduos deficientes, discriminando-os.

Foram construídos centros fora das povoações, argumentando que o campo proporcionava uma vida mais sã e alegre a este tipo de pessoas, ficando assim o deficiente protegido mas também segregado da sociedade, não tendo esta que suportar o contacto com ele.

A institucionalização continua a acontecer até meados do século XX, Garcia (1989), citado por Jimenez (1993), apresenta algumas das razões que possibilitaram este facto:

- O enraizamento das atitudes negativas face à deficiência;
- O uso abusivo da psicomетria verificado no início do século XX;
- O deficiente era um elemento perturbador e antissocial, possuindo uma sexualidade descontrolada;
- Muitos profissionais comprometidos com o planeamento de ações renovadoras abandonaram o campo da investigação da deficiência;
- As guerras mundiais, paralisaram os serviços sociais desviando para si as verbas que lhe estavam destinadas.

Considera o autor, que apesar das grandes limitações, esta época foi de progresso. Durante o século XIX, foram criadas várias escolas especiais para o ensino de cegos e surdos e nos finais deste século inicia-se o atendimento a crianças portadoras de deficiência mental.

O autor destaca alguns dos nomes mais importantes da era da institucionalização, assim como alguns dos trabalhos desenvolvidos nesta fase:

- Philippe Pinel (1745 – 1826) iniciou o tratamento médico dos atrasados mentais e escreveu os primeiros tratados sobre o tema;
- Esquirol (1722 – 1840) estabeleceu a diferença entre idiocia e demência no Dicionário das Ciências Médicas;
- Itard (1774 – 1836) trabalhou ao longo de seis anos com a criança selvagem de Aveyron;
- Voison no livro “Aplicação da psicologia do cérebro ao estudo de crianças que necessitam uma educação especial” faz uma análise sobre o tipo de educação necessária para as crianças com atraso mental;

- Seguin (1812 – 1880) criou o método fisiológico para a educação de crianças “idiotas”, sendo o primeiro autor a reconhecer a aplicabilidade deste método no ensino regular. Publica em 1836 a obra “Tratamento moral, higiene e educação dos idiotas”. Alguns autores atribuem-lhe o nascimento da educação especial, pela modernidade das suas ideias, ultrapassando as abordagens médicas e assistenciais observadas até então.

O autor atribui ao desenvolvimento científico e técnico a possibilidade de usufruir de métodos de avaliação, (trabalhos desenvolvidos por Binet e Galton) e tratamentos médicos psicológicos e educativos mais fiáveis.

Refere o autor, que Montessori e Decroly são precursores de uma nova pedagogia, o movimento da Escola Nova e, tal como Geoges y Deinhart em 1861, Heller 1904 e Mayor 1989, ao trabalharem em Educação Especial sentem a necessidade de construir uma pedagogia terapêutica.

Para Ferreira (2007), todos estes pedagogos se identificavam com os conceitos de ensino individualizado e tarefas sequencializadas, com a estimulação e a recompensa. Defendiam um ambiente educacional estruturado e a formação de competências de ensino. Os professores deveriam partir de um princípio inabalável, todas as crianças podem aprender, cabe-lhes a eles portanto a função de a educar até ao limite das suas possibilidades.

O início do século XX caracteriza-se pela obrigatoriedade e expansão da escolaridade elementar.

Deteta-se que muitos dos alunos, principalmente os que apresentavam algum tipo de deficiência, evidenciavam dificuldades para acompanhar o ritmo normal da classe e alcançar rendimentos idênticos aos restantes alunos com a mesma idade cronológica.

Ferreira (2007), refere que a aprendizagem através de um currículo único com os mesmos objetivos e tempos que os restantes alunos, tornaram impossível a obtenção de resultados por parte das crianças portadoras de deficiência. Assim surgiu a necessidade de classificar os alunos.

Assiste-se então, segundo Jimenez (1993), ao aparecimento de uma pedagogia diferencial baseada nos níveis de capacidade intelectual, sendo o diagnóstico feito através do quociente intelectual. É criado um subsistema de Educação Especial. Proliferam as classes especiais e assiste-se à etiquetagem dos alunos. Surgem centros de atendimento segundo a etiologia, segregados da escola normal, com técnicos, especialistas e programas próprios.

Este facto, para Ferreira (2007), deve ser imputado à incapacidade do ensino regular dar uma resposta adequada ao grupo de crianças que apresentavam insucesso escolar. Acreditava-se que as características apresentadas pelas crianças com deficiência eram muito diferentes das restantes, assim o ensino teria de ser muito diferente. O ensino deveria ser ministrado num espaço à parte, dado por um especialista, privilegiando a individualidade e a diferenciação.

Para Jimenez (1993), este tipo de atendimento começa a ser rejeitado pelas associações de pais em 1959. A Dinamarca incorpora no seu sistema legislativo o conceito de Normalização conferindo ao deficiente mental a possibilidade de desenvolver a sua vida dentro dos padrões normais.

Para Beng Nirje (1969), citado por Jimenez (1993, pág. 30),

“Normalização significa um ritmo normal do dia. Levantar-se da cama à hora que o faz a maioria das pessoas, mesmo quando não seja atrasado mental profundo ou diminuído físico; vestir-se como a maioria (não ficar em casa). Fazer projectos para o dia pela manhã. À noite, recordar o que foi feito durante o dia. Almoçar à hora normal (nem mais cedo nem mais tarde, por conveniência da instituição) e à mesa como toda a gente (não na cama). Normalização significa o ritmo normal da semana. Viver num sítio, trabalhar ou ir à escola noutro”.

A generalização deste princípio estende-se à Europa e à América do Norte. Como consequência desta generalização, as práticas segregadoras começaram a ser substituídas por práticas e experiências integradoras, significando a integração do portador de deficiência num ambiente escolar e laboral igual aos restantes indivíduos considerados normais.

1.2. Integração

Nos finais dos anos cinquenta e princípios dos sessenta emergiu uma preocupação crescente relativa aos direitos da pessoa. A publicação da Declaração dos Direitos Humanos em 1964, dirigida a todos os seres humanos sem exceção, vai indiretamente beneficiar as pessoas portadoras de deficiência, pois os investigadores começam a preocupar-se com a relação feita até então, entre classe social, insucesso e frequência dos serviços de Educação Especial. Ferreira (2007).

Para a autora, a contestação dos pais de crianças institucionalizadas, exigindo um sistema de educação mais efetivo, e as decisões judiciais, favorecendo a colocação das crianças com

Necessidades Educativas Especiais num meio o menos restritivo possível, constituíram fatores fundamentais para o surgimento da Integração, que proliferou a partir dos anos sessenta.

Correia (1999) refere que foi necessário proceder-se a um conjunto de mudanças legislativas e educacionais, para possibilitar a frequência de uma classe regular a alunos com Necessidades Educativas Especiais e usufruir do mesmo tipo de educação que as outras crianças.

O autor continua dizendo que desta necessidade surge a Integração Escolar entendida como “o atendimento educativo específico, prestado a crianças e adolescentes com Necessidades Educativas Especiais no meio familiar, no jardim de infância, na escola regular ou noutras estruturas em que a criança ou o adolescente estejam inseridos”. (pág. 19)

Birch (1974) citado por Jimenez (1993), dá uma definição de Integração Escolar como o processo que procura unificar a educação especial e a educação normal, tendo como objetivo a oferta de um conjunto de serviços para todas as crianças, baseando-se nas suas necessidades para realizar aprendizagens.

Kaufman, citado por Sanz del Rio (1985), citado por Jimenez (1993), diz que a integração escolar é um marco educativo que possibilita que um grupo de crianças excecionais possa desenvolver trocas sociais com os restantes companheiros e realizar aprendizagens académicas, tendo como base uma planificação educativa e um processo programador evolutivo, operacionalizado de forma individual. Esta Integração para Kaufman, requer a responsabilidade de todos os agentes educativos: professores do ensino regular, professores do ensino especial, administrativos, auxiliares e técnicos.

A National Association of Retarded Citizens, USA, citada por Jimenez (1993), define Integração como uma filosofia cujo princípio se baseia na oferta de serviços educativos suportados pela variedade instrutiva e de classes que são adequadas ao plano de ensino para cada aluno. Este plano de ensino deve permitir a integração instrutiva temporal e social de todos os alunos.

Correia (1992), citado por Correia (1999), diz que a integração possibilita a colocação da criança com Necessidades Educativas Especiais junto das crianças consideradas normais, com fins académicos e sociais, num ambiente o menos restritivo possível, tendo em conta as suas características, com o fim de que esta possa vir a beneficiar de uma educação adequada. O autor, parte da convicção de que um meio menos restritivo pode proporcionar as condições necessárias

para um apoio educativo indispensável para a superação dos problemas apresentados por uma criança com Necessidades Educativas Especiais.

Para Ferreira (2007), todas as definições descritas anteriormente assentam, na necessidade de se proceder a uma avaliação psicoeducativa, isto é funcional e curricular, abandonando-se assim o sistema anterior patológico classificatório subjacente ao modelo de segregação.

Realça igualmente a autora a importância, sempre que possível, da permanência de alunos com Necessidades Educativas Especiais na sala de aula normal. A autora recorre ao modelo de cascata, para explicitar esta situação:

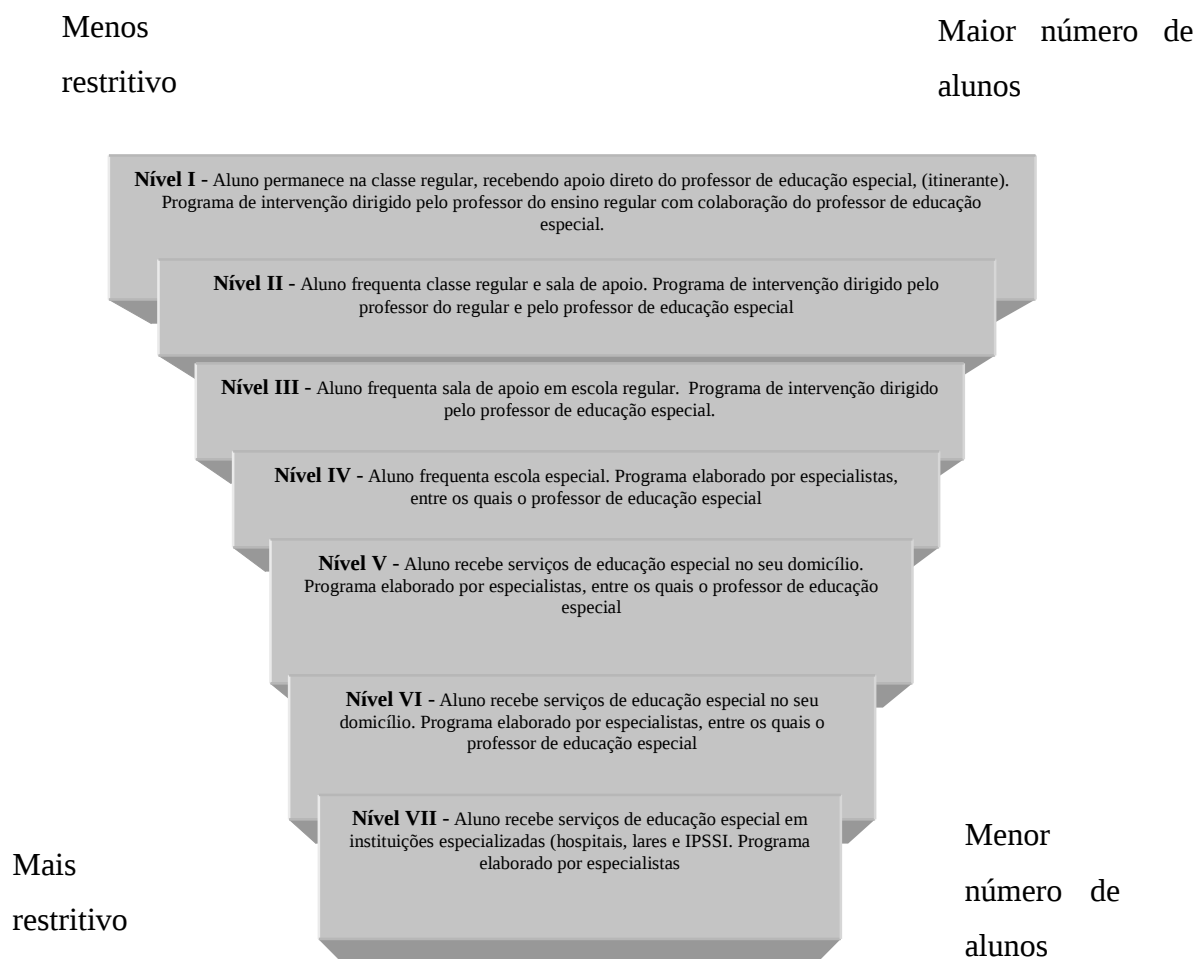


Fig. 1- Correia (2008 a) Cascata de serviços Educativos

Também clarifica a responsabilidade dos professores, implicando maior flexibilidade e cooperação entre professores do ensino normal e professores de educação especial e numa mudança na formação dos professores.

Segundo Silva (2009), o conceito de integração compreende três dimensões: social e ética, jurídica e legislativa e psicológica e educacional.

Os pressupostos de base para as três dimensões são explicados por Bayliss (1995), citado por Bairrão (1998), “todos os indivíduos se desenvolvem através da mesma sequência de estádios, independentemente das dificuldades que apresentem, dependendo o seu desenvolvimento dos mesmos factores necessários a todas as pessoas” (Silva 2009, pág.140). Hunt identifica esses fatores com o ambiente onde se desenvolve o indivíduo, que se deve apresentar rico, estimulante e abundante, ambiente esse de aprendizagem ativa, com especial incidência na prática e participação onde a intervenção deve ser realizada de forma precoce.

2. CONCEITO DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

O Warnock Report (1978), veio revolucionar as concepções educativas em matéria de educação especial. Partindo da constatação de que se torna praticamente impossível encontrar critérios rigorosos para definir o que constitui uma deficiência e da complexidade das necessidades individuais, que vai muito para além da divisão dicotómica entre deficientes e não deficientes, este relatório sugere o conceito de Necessidades Educativas Especiais, para substituir a categorização médica em termos de deficiência. Passam a ser os critérios pedagógicos a desencadear a ação educativa e não exclusivamente os critérios médicos.

A noção de Necessidade Educativa Especial é, assim, concebida não sob o ângulo de uma incapacidade que pode ser atribuída a uma criança, mas em relação a tudo o que a envolve, as suas atitudes e incapacidades, a todos os fatores suscetíveis de intervir no seu itinerário educativo Warnock Report, (1978).

Para Niza (1996), o Relatório Warnok desloca, claramente, o enfoque médico nas deficiências dos educandos, para uma perspetiva centrada na aprendizagem escolar de um currículo ou programa, enunciando a viragem do paradigma médico para o paradigma educativo. Assim, o conceito de educação especial, referido a crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem em consequência de deficiência, dá lugar a um conceito mais vasto de

Necessidades Educativas Especiais, que deixa de se subscrever exclusivamente a essas situações e se alarga a todos os tipos de dificuldade de aprendizagem.

Passa-se a entender a educação especial como um modelo conceptual que encara a deficiência como um continuum de necessidades especiais de educação, abolindo as características diagnósticas enraizadas no modelo médico tradicional.

O conceito de Necessidades Educativas Especiais entra no ensino regular propondo para cada criança, uma cuidadosa identificação e avaliação das suas necessidades, a fim de se poder organizar um programa adequado e integrado no sistema educativo geral. O referido Conceito comporta uma mudança em torno da construção da resposta adequada a cada situação educativa. A escola passa a encarar a criança em torno do seu desenvolvimento pessoal à qual se ajusta uma perspetiva educativa e pedagógica adequada.

Bairrão (1998), considera que esta atitude ecológica na conceção da atividade educacional veio responsabilizar e exigir uma escola aberta em contínua integração com o contexto em que está inserida, levando a uma redefinição de papéis e funções dos professores e de todos os intervenientes no processo educativo no tratamento de cada situação, reclamando-se para os pais o papel de intervenientes ativos na orientação educativa dos seus filhos.

Na perspetiva de Bénard da Costa (1996), a atuação do professor na sala de aula é, também reestruturada em função da heterogeneidade do seu grupo/classe, no que diz respeito aos saberes já adquiridos pelos alunos, numa perspetiva da pedagogia diferenciada, em relação ao mesmo grupo e ao mesmo espaço.

O conceito de Necessidades Educativas Especiais possui uma orientação errada, na visão de Molina (2009), uma vez que engloba o qualificativo Especial, que induz para a existência de uma situação atípica ou pouco frequente. Os alunos que no passado eram apelidados de cretinos, imbecis ou subnormais, passaram posteriormente a ser considerados alunos com Necessidades Educativas Especiais. Esta mudança apenas é operada em relação à linguagem e não na atitude a adotar frente à diferença.

Enquanto, uma situação escolar for apelidada de especial estamos a afastar-nos do conceito ético que pressupõe a normalização.

Explica ainda o autor que, se todo o aluno tem diferentes ritmos de aprendizagem, consequentemente diferentes necessidades, interesses e motivações e, os professores têm consciência da diversidade de cada um, personalidade, capacidades, atitudes, aptidões e

horizontes, revela-se contraproducente isolar uma determinada característica, porque ao fazê-lo estaremos a considerar a existência de um grupo normal e, um outro grupo especial.

Molina (2009) defende uma escola que integre políticas não segregacionistas, que permitam a permanência dos alunos no sistema educativo durante o maior tempo possível. Compreende uma escola compreensiva, sobretudo para os alunos que apresentam maiores dificuldades, sociais, culturais, motivacionais ou de aquisição de competências. O currículo compreensivo implica, a análise dos métodos utilizados pela escola, para que não se continue a perpetuar a desigualdade.

O autor afirma que oferecer um serviço educativo a todos os alunos, preparando-os para a vida e para a continuidade no sistema educativo com os meios disponíveis, não se revela uma tarefa fácil.

Considera ainda o autor que o erro pode encontrar-se na construção do currículo no qual deveriam participar professores, administração, pais e alunos.

Para Barral (1998), citado por Molina (2009), a escola compreensiva permite o acesso de todos os cidadãos e oferece uma cultura comum a todos eles.

O modelo de escola compreensiva preconizado por Molina (2009), compreende um currículo base comum, proporcionando a todos os alunos as mesmas experiências e oportunidades educativas e de aprendizagem, acreditando o autor que desta forma acontecerá o respeito pelas diferenças.

O currículo de cada centro educativo terá de ser criado tendo em conta as diferentes culturas nele representadas, considerando os valores de cada uma delas. Desta forma o ensino a ministrar terá de ser diversificado, aberto e flexível, procurando dar respostas à situação pessoal e social de cada aluno, atendendo às diferenças de interesses, motivações, necessidades e inquietudes.

Molina (2009) considera que a diversidade é uma característica intrínseca da condição humana, tratando-se de um valor positivo e enriquecedor das relações sociais das pessoas. Esta conceção apoia-se na consideração da diferença de uma forma positiva, configurando um meio cultural aberto, flexível e transdisciplinar, onde se aceitam as diferenças individuais e se eliminem as desigualdades.

3. NECESSIDADES ESPECIAIS

Correia (1999) refere que o conceito de Necessidade Educativas Especiais surge em consequência da progressiva democratização das sociedades, guiado por uma filosofia de integração, procurando uma igualdade de direitos, sobretudo relacionados com a discriminação motivada por questões de raça, religião, opinião, características intelectuais ou físicas de todas as crianças ou jovens em idade escolar.

Refere ainda o mesmo autor que estas problemáticas, de forma isolada ou conjugadas, afetam a aprendizagem, revelando-se assim a necessidade de acessos especiais ao currículo, quer sejam no currículo especial ou modificado, ou ainda a condições especiais de aprendizagem especialmente adaptadas, para que o aluno possa receber uma educação apropriada.

Para Correia (2008 b), as Necessidades Especiais, definem-se por um conjunto de fatores de risco, de ordem intelectual, emocional ou física, que comprometem a capacidade de um aluno realizar aprendizagens académicas e socioemocionais, atingindo a plenitude do seu potencial.

Os fatores referidos anteriormente, podem originar limitações ou habilidades, que comprometem uma ou mais áreas de funcionamento do aluno e, podem ainda ser visíveis ou não.

O autor divide as Necessidades Especiais em três conceitos: risco educacional, necessidades educativas especiais e sobre dotação.

3.1. Risco Educacional

Os alunos que se encontram em risco educacional derivam de um conjunto de fatores, entre eles “ (...) o álcool, droga, gravidez na adolescência, negligência, abuso, ambientes socioeconómicos sócio emocionais desfavoráveis (...),” (Correia 2008 b, pág. 22), que podem desenvolver dificuldades que conduzam ao insucesso escolar.

O autor refere que estes fatores não resultam de uma incapacidade, mas se não forem objeto de uma intervenção imediata e adequada, podem constituir um risco grave para o sucesso académico dos alunos.

3.2. Necessidades Educativas Especiais

Para Correia (1999) as Necessidades Educativas Especiais referem-se a crianças e jovens que apresentam alterações significativas no seu desenvolvimento, provocadas por problemas orgânicos, funcionais ou por défices socioculturais e económicos graves. Desta forma podem verificar-se dificuldades sensoriais, processológicas, físicas e emocionais, que exigem adaptações generalizadas do currículo.

Os alunos com necessidades educativas especiais possuem condições específicas e podem necessitar de uma intervenção especializada, durante um período ou na totalidade do seu percurso escolar, Correia (2008 b).

O autor identifica as seguintes situações nas condições específicas: autismo, cegueira-surdez, deficiência auditiva e visual, deficiência mental, problemas motores graves, dificuldades de aprendizagem específicas, problemas de comunicação, traumatismo craniano, multideficiência e outros problemas de saúde.

Em todas as situações descritas anteriormente, pode verificar-se a necessidade de proceder a adequações ou adaptações curriculares, mais ou menos generalizadas e recorrer a serviços especializados, de acordo com a problemática apresentada pelo aluno.

- **Dificuldades de aprendizagem específicas**

Estas dificuldades para Correia (2008 b), estão relacionadas com a forma como um indivíduo processa a informação, tendo em conta as suas capacidades e realizações. Estas dificuldades podem manifestar-se na fala, na leitura, na escrita, na resolução de problemas e abrangem défices que compreendem problemas percetivos, motores, de linguagem, memória e metacognitivos.

- **Problemas de comunicação**

Correia (2008 b), refere que os problemas de comunicação estão relacionados com problemas da fala e da linguagem.

Relativamente aos problemas de fala, estes estão relacionados com a articulação dos sons e a fluência.

No que se relaciona com os problemas de linguagem, o autor compreende “ (...) as perturbações ou o desenvolvimento atípico da compreensão e/ou do uso do sistema simbólico falado, escrito e/ou qualquer outro” (pág. 26).

Segundo a “American Speech-Language-Hearing Association/ASHA” (1982), referida por Correia (2008 b), as perturbações de linguagem podem envolver dificuldades relacionadas com:

- a forma: fonologia, morfologia e sintaxe;
- o conteúdo: semântica;
- a função comunicativa da linguagem: pragmática.

- **Deficiência mental/Problemas intelectuais**

Esta problemática caracteriza-se por um estado atípico no seio da comunidade, surge na infância, com limitações ao nível do funcionamento intelectual, coexistindo com limitações em duas ou mais das capacidades adaptativas: comunicação, cuidados pessoais, autónoma, competências sociais, comportamentos, saúde, segurança, funcionamento académico, saúde e segurança, atividades de tempos livres e emprego.

- **Perturbações emocionais ou do comportamento**

Caraterizam-se por uma incapacidade para a aprendizagem, aparentemente sem justificação ou explicação através de fatores intelectuais, sensoriais ou de saúde. Igualmente pode verificar-se uma incapacidade para iniciar ou manter relações interpessoais. Pode também verificar-se a existência de comportamentos ou emoções inapropriadas, um estado de infelicidade ou depressão e ainda uma tendência para desenvolver sinais físicos ou medos

Estas características podem coexistir ou apresentarem-se de forma individual e desenvolvem-se durante um período de tempo que pode afetar negativamente as aprendizagens escolares.

- **Multideficiência**

Carateriza-se por um conjunto de deficiências apresentadas por uma mesma criança: deficiência mental e deficiência visual, paralisia cerebral e deficiência mental. Estas problemáticas são causadoras de problemas de desenvolvimento e educacionais.

- **Deficiência auditiva**

A deficiência auditiva caracteriza-se por uma lesão no aparelho auditivo que provoca a impossibilidade de ouvir ou numa dificuldade para ouvir determinados sons. As perdas auditivas podem ser temporárias ou definitivas.

Correia (2008 b) refere que as perdas de audição são definidas segundo o tipo e grau. Igualmente o autor identifica três tipos de surdez: de transmissão, neurosensorial e mista, pode ser de grau ligeiro, moderado ou severo.

- **Problemas motores**

Significa a perda da capacidade motora que pode afetar a postura ou o movimento. Estes problemas podem estar relacionados com lesões congénitas ou pode ser adquirida nas estruturas do sistema nervoso.

- **Outros problemas de saúde**

Nesta área estão englobados problemas como: tuberculose, febre reumática, asma, nefrite, diabetes, epilepsia ou problemas cardiovasculares, que podem afetar uma criança na realização escolar, pois podem ser limitadores da capacidade de atenção e vitalidade.

- **Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade**

São vários os critérios que definem esta problemática devendo ser considerados seis ou mais desses critérios para se efetuar o seu diagnóstico e deve ser observada a sua persistência durante um período de seis meses: falta de atenção frequente para discriminar pormenores, descuidos nas tarefas escolares, dificuldade em manter a atenção nas tarefas, parece não ouvir quando se lhe dirigem, não segue instruções, não termina os trabalhos, dificuldades em organizar tarefas ou atividades, dificuldade ou relutância no envolvimento em tarefas que requerem envolvimento mental, perda de objetos de forma frequente, distração frequente com estímulos irrelevantes.

No que concerne à Hiperatividade o autor identifica vários sintomas que igualmente devem persistir durante seis meses, e verificar-se seis ou mais quando se faz o seu diagnóstico: movimento excessivo de mãos ou pés, movimento constante na cadeira, levantar em situações inesperadas, correr ou saltar de forma excessiva em situações inadequadas, dificuldade para jogar ou em realizar atividades de ócio, falar excessivamente e andar de forma acelerada.

Ao nível da impulsividade o autor identifica os seguintes sintomas: precipitação nas respostas, dificuldades em respeitar a vez, interferência ou interrupção das atividades realizadas por outros

Alguma da sintomatologia relacionada com a hiperatividade- impulsividade ou de falta de atenção, surge antes dos sete anos de idade.

- **Deficiência visual**

Correia (2008 b) entende esta problemática como uma incapacidade de visão significativa ou total, que mesmo quando corrigida pode afetar o desenvolvimento do percurso escolar de uma criança.

Na deficiência visual, observamos a existência de dois grandes grupos de crianças: um primeiro grupo designado por cegas, e um segundo grupo designado por portadoras de visão parcial ou reduzida.

Ainda de acordo com o autor, um indivíduo é considerado deficiente visual quando apresenta limitações significativas ao nível da acuidade visual ou no campo da visão. Por acuidade visual entende-se a capacidade para discriminar pormenores de um objeto a uma determinada distância. Por campo visual entende-se a distância angular de abrangência do olho.

- **Autismo**

Correia (2008 b), define autismo como uma “desordem do desenvolvimento caracterizada por uma dificuldade significativa em comunicar e interagir socialmente” (pág. 33). Nesta problemática é possível identificar comportamentos atípicos tais como: respostas inusitadas, movimentos repetitivos e insistência nas rotinas ou uniformidade. Os sintomas surgem entre os 18 e os 36 meses, mas em muitas situações o diagnóstico é feito até aos 5 anos de idade.

- **Síndrome de Asperger**

Nestas situações as crianças apresentam alterações importantes relativamente ao relacionamento social e ocupacional, mas não apresentam atrasos relativos à linguagem, desenvolvimento cognitivo ou na aquisição de funções adaptativas e de autonomia.

- **Surdo-cegueira**

Segundo Correia (2008 b), esta situação compreende uma limitação visual e auditiva, geradora de problemas severos relacionados com a comunicação, desenvolvimento educacional, requerendo intervenções específicas.

- **Traumatismo craniano**

Compreende um dano cerebral, provocado por circunstâncias extrínsecas, não estando imputadas a fatores de natureza degenerativa ou congénita. Nestas situações pode verificar-se uma alteração do estado de consciência, tendo como resultado uma diminuição das capacidades intelectuais, físicas ou emocionais, podendo observar-se de forma temporária ou permanente, e ainda causar disfunções parciais ou totais ou problemas de ajustamento social.

- **Sobredotados**

A sobre dotação caracteriza-se por uma capacidade intelectual significativamente acima da média, com níveis superiores de criatividade, motivação e persistência que permitem uma execução e desempenho excecional das tarefas.

4. EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL

Em Portugal, como noutros países, verificou-se um movimento evolutivo, relativamente às preocupações com a Educação da criança com necessidades educativas.

Segundo Correia (1999, p. 26), “De acordo com a documentação do Ministério da Educação, as primeiras experiências de «Educação Integrada» em Portugal consistiram em “classes especiais”, criadas pelo Instituto Aurélio da Costa Ferreira em 1944, (...)” Estas classes especiais resultaram da necessidade de atender alunos, que, pensava-se na época, inseridos numa classe regular não conseguiriam obter as aprendizagens previstas. Aí, as crianças recebiam um apoio individualizado, ministrado por professores especializados.

Com o Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de dezembro, ratificado pela Lei n.º 29/80, de 28 de julho, o curso de especialização em Educação Especial até aí ministrado pelo Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, foi convertido no Curso Superior de Estudos Especializados das Escolas Superiores de Educação de Lisboa e Porto.

É a partir de 1965, que a Direção Geral da Assistência, desenvolve uma ação no âmbito das crianças deficientes, criando estabelecimentos de Educação Especial.

A Educação Especial em Portugal, segundo publicação do Ministério da Educação (1992), norteia-se pelos princípios que estão consignados em inúmeras resoluções de organismos internacionais em que o nosso país está filiado (ONU, UNESCO, OCDE, CEE) e diplomas publicados nos últimos anos, nomeadamente, a LBSE, o D.L. 35/90, de 25 de janeiro, o D.L. 319/91, de 23 de agosto e o D.L. 3/2008, de 7 de janeiro e que se podem resumir sob a forma de três direitos fundamentais:

- O direito à educação;
- O direito à igualdade de oportunidades;
- O direito de participar na sociedade.

Segundo Bénard da Costa (1991), em Portugal, entre julho de 1984 e junho de 1989, tiveram lugar acontecimentos decisivos para a evolução da Educação e consequentemente para a evolução da Educação Especial sendo eles:

- A entrada de Portugal na CEE, em janeiro de 1986;
- A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em outubro do mesmo ano;
- A publicação do Decreto-Lei nº 3, em janeiro de 1987, que estabelece a regionalização do Ministério da Educação;
- A Reforma do Sistema Educativo.

Com a participação de Portugal na União Europeia abrem-se grandes perspetivas de mudança, de progresso e de apoio técnico e financeiro que podem representar um salto qualitativo e quantitativo decisivo na educação de crianças e jovens nos próximos anos.

4.1. Reforma de Veiga Simão

Na década de 70 o Ministério da Educação, embora ainda discretamente, chama a si a tutela da educação de crianças deficientes, abrindo-se assim uma perspetiva de integração.

- Com a Lei n.º 5/73, de 25 de julho, são legislados aspetos fundamentais e relevantes para o avanço da Educação Especial, tais como a extensão do ensino básico às crianças deficientes.
- O Decreto-Lei nº 44/73, de 12 de fevereiro, cria condições do ponto de vista orgânico, administrativo e de doutrina para uma transformação da Educação Especial.

- Com o Decreto-Lei n.º 45/73, de 12 de março, faz-se uma reestruturação do Ministério da Educação, criando-se na Direção Geral do Ensino Básico e Secundário as Divisões do Ensino Especial.

A Revolução do 25 de Abril de 1974 veio acelerar a integração das crianças com necessidades educativas especiais em consequência da democratização da Educação. Os professores, em conjunto com o Ministério da Educação, procuram cada vez mais encontrar estratégias para alcançar o objetivo da integração. As “classes especiais” são contestadas e vão pouco a pouco transformando-se em salas de apoio nas escolas regulares visando uma maior integração, surgindo desta forma os primeiros professores de apoio itinerantes. Sousa, (1998).

Foram criadas as primeiras Equipas do Ensino Especial, tendo como função apoiar a integração familiar, social e escolar das crianças com Necessidades Educativas Especiais. O único recurso que existia para a grande maioria da população deficiente, consistia na frequência de classes especiais, nem sempre de fácil acesso, pois a integração destinava-se aos “portadores” de deficiências sensoriais ou motoras, desde que as suas capacidades dessem para acompanhar os currículos escolares normais. Correia (1999).

O tipo de apoio ministrado na escola centrava-se no próprio aluno, não pressupondo a sua presença qualquer tipo de modificação, quer a nível organizacional quer no processo ensino-aprendizagem.

4.2. Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei 46/86, de 14 de outubro

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo constitui outro fator decisivo para o futuro da Educação Especial, ocorrendo profundas transformações na conceção de “Educação Integrada”, representando “(...) uma viragem na legislação e no atendimento às crianças com problemas escolares.” (Sousa, 1998, p. 69). O art. 18º intitulado “Organização da Educação Especial”, consagra, pela primeira vez em Portugal, uma orientação da política educacional, tendo em conta a população deficiente, passando a usar-se o termo Necessidades Educativas Especiais, importado do Warnock Report. Esta orientação defendia o direito das crianças portadoras de deficiência a uma orientação, tendo em conta as suas necessidades específicas, a opção por uma educação integrada nas estruturas regulares de ensino sempre que possível e ainda

a tutela pedagógica do Ministério da Educação sobre todas as modalidades de educação especial do foro oficial, privado ou cooperativo.

Com a publicação desta lei, que tem como função iniciar um movimento de reforma educativa e não a sua implementação, será portanto necessária legislação complementar.

4.3. Decreto-Lei 3/87, de 3 de janeiro

Com o D.L. nº 3/87, de 3 de janeiro, criaram-se quatro Direções Regionais de Educação com a função de orientar os Jardins de Infância, as Escolas, os Departamentos de Pessoal e Gestão, os Serviços de Ação Social, os Equipamentos Educativos e as Estruturas de Educação Especial.

Deste modo, os problemas que afetavam as crianças com necessidades educativas especiais e que eram diretamente sentidos pelos respetivos professores passaram a ser apresentados com maior facilidade às estruturas responsáveis pela sua solução a nível distrital ou regional. “Terminou com a publicação deste D.L. um longo e difícil período da Educação Especial em que a imensidade das questões levantadas em todo o país era canalizada para um departamento central diminuto e desprovido de qualquer poder de decisão.” Bénard da Costa, (1991, p. 3).

Os jovens com Necessidades Educativas Especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz para a vida ativa, quando adultos, tendo as escolas o dever de os ajudar a tornar-se independentes economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias na vida diária.

Sendo assim, “Reformar a Educação Especial é antes de mais adequar a Educação Regular às necessidades específicas dos alunos, nomeadamente aos que são portadores de deficiência.” Bénard da Costa, (1991, p. 4).

4.4. Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto

O Decreto-Lei nº 319/91 veio legalizar e assegurar a frequência das crianças com Necessidades Educativas Especiais nas escolas do ensino regular, “ (...) baseada nas transformações do sistema educativo português resultantes da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, e de recomendações de organismos internacionais a que o nosso país se

encontra vinculado.” Vinagreiro e Peixoto, (2000, p. 28). Podemos considerar este documento como uma marca importante na história da Educação Especial.

Este documento “ (...) vem preencher uma lacuna legislativa, há muito sentida, no âmbito da educação especial, actualizando, alargando e precisando o seu campo de acção” Correia, (1999, p. 29), operacionalizando duas orientações que decorrem do desenvolvimento jurídico determinado na LBSE, art.º 59º.

- A igualdade de oportunidades educativas a todas as crianças e jovens deficientes;
- Permitir que as NEE correspondam, no âmbito das escolas regulares, a intervenções específicas adequadas. Sousa, (1998).

Este Decreto introduz o conceito de “necessidades educativas especiais” baseado em critérios pedagógicos, na descategorização, ou seja a criança deixa de ser rotulada quanto à sua deficiência, privilegiando a máxima integração do aluno com Necessidades Educativas Especiais na escola regular, atendendo ao princípio de que a educação se deve processar no ambiente o mais natural possível e responsabilizando a escola pela procura de respostas adequadas às necessidades da criança, não esquecendo o papel que os pais têm na orientação educativa dos seus filhos.

Cada vez mais o conceito de integração dá lugar a um novo conceito o conceito de inclusão. Pese embora este termo não seja usado no Decreto-Lei 319/91, ele está subjacente nos seguintes princípios, Vinagreiro e Peixoto (2000):

- o recurso aos serviços de educação especial só deve ser efetuado quando esgotados todos os esforços na resolução dos problemas dos alunos;
- responsabilização dos órgãos de administração e gestão por todo o processo eferente a crianças com Necessidades Educativas Especiais;
- conhecimento do contexto escolar e sociofamiliar de cada aluno por forma a adequar as medidas a aplicar a cada um;
- participação dos pais no desenvolvimento de todo o processo educativo dos seus filhos;
- responsabilização de todos os intervenientes envolvidos no processo e pela orientação global da intervenção junto dos alunos com Necessidades Educativas Especiais;
- diversificação das medidas a tomar para cada caso, possibilitando uma planificação educativa individualizada e flexível, tornando viável a máxima adequação a cada situação;
- utilização dos professores de educação especial como um recurso da escola;

- análise de todos os casos mais complexos através de uma avaliação compreensiva, sendo da responsabilidade da escola a elaboração do Plano Educativo Individual, com a colaboração dos serviços de Psicologia e Orientação, assim como a intervenção educativa através do Programa Educativo.

“Esta lei privilegia o envolvimento parental e defende os direitos dos pais, nomeadamente na possibilidade que lhes é facultada de contestarem o Plano Educativo Individual e de pedirem a sua reavaliação.” Correia, (1999, p. 23).

O Programa Educativo deve ser elaborado pelo professor do ensino especial com a colaboração dos professores do regular e/ou outros técnicos.

Apesar de algumas omissões e ambiguidades, não podemos esquecer que este Decreto-Lei foi uma verdadeira revolução nos conceitos e práticas da Educação Especial. A partir do Decreto-Lei n.º319/91 continuou a ser produzida legislação sendo o conceito de inclusão cada vez mais incisivo.

4.5. Despacho Conjunto n.º105/97, de 1 de julho

Em 1997, três anos após a Declaração de Salamanca, sai o Despacho Conjunto n.º105/97, de 1 de julho, que vem legislar o enquadramento normativo dos apoios educativos.

Trata-se do documento legal mais importante da história recente da Educação Especial em Portugal, o qual veio alterar, de forma significativa, o enquadramento normativo dado aos Apoios Educativos.

O Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho, ao enunciar princípios como “centrar nas escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens; assegurar, de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos”, contextualiza os apoios educativos com base no professor colocado num estabelecimento de ensino.

Para além de defender a diversidade das intervenções educativas aposta claramente na melhoria da qualidade do ensino das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais, através de uma forte valorização da formação especializada de professores de Educação Especial e estabelece a definição das funções dos docentes de Apoio Educativo.

No que respeita à identificação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, o Despacho Conjunto nº 105/97, estabelece que a mesma deve ser efetuada pelo docente da turma, em articulação com o docente de apoio, devendo ser dado, posteriormente conhecimento da situação do aluno ao Órgão de Gestão e Administração da escola.

4.6. Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro

O Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro veio revogar o Decreto – Lei nº 319/91 e tem como conteúdos principais os que à frente passamos a descrever:

- Circunscreve a população-alvo da educação especial aos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social;
- Define os direitos e deveres dos pais/encarregados de educação no exercício do poder paternal e introduz os procedimentos a ter no caso em que estes não exerçam o seu direito de participação;
- Estabelece medidas educativas de educação especial.

Passamos em seguida a enumerar as medidas educativas de educação Especial:

- Introdução de áreas curriculares específicas que não fazem parte da estrutura curricular comum, entre outras, a leitura e escrita em Braille, a orientação e mobilidade, o treino de visão, a atividade motora adaptada;
- Para os alunos surdos que optem pelo ensino bilingue, a Língua Gestual Portuguesa (L1) e o Português Segunda Língua (L2) do pré-escolar ao ensino secundário e a introdução de uma língua estrangeira escrita (L3) do 3º ciclo do ensino básico ao ensino secundário;
- Programa Educativo Individual o qual fixa e fundamenta os apoios especializados e as formas de avaliação;
- Plano Individual de Transição no caso dos jovens cujas necessidades educativas os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum;
- Define o serviço docente e não docente em educação especial;

- Prevê a criação de uma rede de escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos e de uma rede de escolas de referência para o ensino de alunos cegos e com baixa visão, definindo as suas funções;
- Estabelece a possibilidade de os agrupamentos de escolas organizarem respostas específicas diferenciadas, através da criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita;
- Prevê a possibilidade de os agrupamentos desenvolverem parcerias com instituições particulares de solidariedade social e com centros de recursos especializados visando, entre outros fins, a avaliação especializada, a execução de atividades de enriquecimento curricular, o ensino do Braille, o treino visual, a orientação e mobilidade e terapias, o desenvolvimento de ações de apoio à família, a transição da escola para o emprego, bem como a preparação para integração em centros de atividades ocupacionais.

Através da leitura deste ponto do nosso trabalho, podemos afirmar que a educação da criança e jovem com necessidades educativas especiais, foi passando por várias fases desde a exclusão social, à segregação até chegar à situação atual de inclusão.

Este processo vincula ideias e princípios para os quais é necessário inovar e evoluir no sentido de uma escola para todos.

CAPÍTULO II – INCLUSÃO

1. INCLUSÃO/ESCOLA INCLUSIVA

1.1. Da Integração à Inclusão

A integração para Silva (2009), estava associada aos conceitos de normalização e reabilitação. Estes conceitos partiam do princípio de que era a pessoa com deficiência que tinha de mudar e não o seu meio envolvente. Estas práticas não exigiam um papel ativo da sociedade e não respondiam aos direitos das pessoas.

A investigação no campo educativo veio comprovar que “(...) o comportamento dos alunos com necessidades educativas especiais muda em função das expectativas das pessoas que cuidam deles (...)” (pág. 143). Igualmente, quando se produzem interações com outras crianças, estas vão modificar de uma forma recíproca o comportamento dos seus pares, Silva, (2009).

Bairrão (2004), citado por Silva (2009), diz que os modelos ecológico-sistémicos e transacionais associam o desenvolvimento humano ao contexto de inserção. Este conceito fundamenta o modelo de educação inclusiva, uma vez que a criança aprende quando se atua sobre o meio que a envolve, possibilitando a descoberta de oportunidades de aprendizagem mais ricas.

Para a autora estas perspetivas compreendem o papel ativo da sociedade, competindo-lhe a introdução de adaptações e modificações, que permitam acolher todos os que dela se encontram excluídos.

Silva (2009) refere que a proclamação do Dia Internacional das Pessoas com Deficiência em 1981, conjuntamente com a Carta para os anos 80 emanada pela Rehabilitation International, contribuíram para aprofundar o conceito de inclusão social no que se refere às suas conceções e práticas.

Para a autora citada anteriormente, a Carta definia metas a atingir e a participação igualitária de todas as pessoas portadoras de deficiência. Concluindo, segundo a autora, esta Carta reconhece o direito à partilha da vida social da comunidade envolvente com todos os direitos e deveres que lhe são subjacentes.

Com base nesta Carta as Nações Unidas desenvolvem o Programa Mundial de Ação relativo às Pessoas Deficientes, defendendo o respeito pela igualdade, cabendo à sociedade respeitar as necessidades especiais de cada um e promover o planeamento e os recursos necessários de modo a garantir a igualdade de participação e acesso a todos os serviços da comunidade, Silva, (2009).

A inclusão social tem como base valores que vão da aceitação e valorização da diversidade, à cooperação entre diferentes e à aprendizagem da multiplicidade.

A autora refere que as Nações Unidas e a Unesco encetaram um progressivo conjunto de medidas e políticas sociais, que possibilitaram o percurso para se chegar à Inclusão: a Declaração Mundial sobre Educação para todos, realizada na Tailândia em 1990; a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, Acesso e Qualidade, que decorreu em Salamanca em 1994; a Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Social ocorrida em Copenhaga em 1995; o Fórum Mundial de Educação em Dakar no ano de 2000; a Declaração de Madrid em 2002, que decorreu na sequência do Ano Europeu das Pessoas com Deficiência e por último a Declaração de Lisboa em 2007.

Para a autora, os antecedentes da inclusão a nível educativo surgiram em 1986 pela mão de Madeleine Will, secretária de Estado para a educação especial do Departamento de Educação dos Estados Unidos da América, que observou que se encontravam matriculados nas escolas públicas um número elevado de alunos com Necessidades Educativas Especiais com dificuldades de aprendizagem e comportamento.

Madeleine Will, apela para que sejam implementadas novas estratégias para estes alunos. Estas novas estratégias compreendem a cooperação entre professores do ensino regular e o ensino especial que viabilizasse uma avaliação detalhada das necessidades de cada aluno e a implementação de medidas educativas adequadas a cada situação particular.

Correia (2001) refere que, de acordo com a National Association's Committee on Instruction and Professional Development 1992, a implementação de práticas educativas adequadas que procurem responder às necessidades dos alunos, está diretamente relacionada com a existência de serviços adequados e a prestação efetiva desses mesmos serviços e também com a identificação das características individuais dos alunos e com a colaboração entre docentes do ensino regular e docentes de Educação Especial.

Rebello (2009), refere que a escola inclusiva é o resultado de uma crescente consciência social que teve como consequência a promoção de políticas de organização das escolas públicas. Este modelo tem como objetivo a educação para todos, incluindo as crianças com Necessidades Educativas Especiais, democrática e aberta, que aceita e educa todos os seus alunos, considerando-os cidadãos com iguais direitos e deveres.

1.2. Políticas de Inclusão

Como já referimos anteriormente, o movimento em torno da escola para todos é reforçado pela política da educação inclusiva que defende os direitos à especificidade, à diferença, a ritmos de aprendizagem e a atendimentos diferenciados.

Importa neste momento referir algumas das políticas adotadas em prol da implementação do Conceito de Inclusão e da Escola Inclusiva.

No início dos anos 90 realizou-se na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, onde os cerca de sessenta países propuseram conceber programas que permitissem responder às necessidades educativas fundamentais dos alunos com Necessidades Educativas Especiais e que garantissem uma educação básica para todos.

Em Portugal, a Lei 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo – aponta linhas orientadoras de política de Educação Especial e perspetiva uma atitude integradora das crianças com deficiência, assegurando “às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (Sanches e Teodora, 2006 p. 68)

Só em 1991, influenciado pela Pulic Law de 1975 e pelo Warnock Report de 1978, é criado o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, que torna as políticas de Educação Especial exequíveis.

O Decreto-Lei nº 319/91, não é solução para todos os problemas, no entanto, reafirma os direitos que progressivamente o sistema educativo terá de garantir à população escolar com Necessidades Educativas Especiais. Este documento é um incentivo à transformação da escola e da comunidade escolar, perspetivando um espaço aberto à comunicação e à aprendizagem. Os pais, professores, dirigentes e os próprios alunos estarão mais sensibilizados para a diferença,

aceitando melhor a especificidade de cada aluno. O reconhecimento por parte da comunidade educativa destas atitudes impulsionará o espírito de solidariedade no contexto escolar.

Contudo o Decreto-Lei nº 319/91 apresenta algumas lacunas. Entre elas sobressai o facto de não contemplar a transição para a vida ativa do aluno portador de deficiência. No sentido de providenciar a aplicabilidade deste documento, outros documentos legais surgiram, entre eles o Despacho nº 173/ME/9, de 23 de outubro que veio regulamentar alguns aspetos do Decreto-Lei nº319/91, reafirmando a aplicação das medidas do regime educativo especial a alunos com Necessidades Educativas Especiais, tendo como princípio fundamental a maior integração no meio menos restritivo possível.

A Portaria nº 611/93 de 29 de junho, veio explicitar todos os processos inerentes à frequência de jardins de infância, por crianças com Necessidades Educativas Especiais, facilitando a sua integração, independentemente do seu local de residência.

Em 1994, o Governo Espanhol em cooperação com a UNESCO, organiza em Salamanca **A Conferência Mundial sobre «Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade»** com o objetivo de promover uma educação para todos, com a participação de 92 governos e 25 organizações internacionais. Nesta conferência foi assinada uma declaração de princípios, a qual foi subscrita por Portugal.

Na referida Declaração reafirma-se o direito à educação para todos os indivíduos, consagrado na Declaração dos Direitos do Homem e é renovada a garantia dada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos.

A Declaração de Salamanca proclamou os princípios pelos quais os diferentes governos devem orientar a sua política de educação na área das Necessidades Educativas Especiais, os quais passamos a enumerar:

- Cada criança tem o direito fundamental à Educação e deve ter oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos devem ser implementados, tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;

- As crianças e os jovens com NEE devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;
- As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais eficazes de combate às atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos. Além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (in Declaração de Salamanca, 1994, pág. viii; ix).

Surge uma nova conceção sobre a educação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, pois a designação abrange, não só, todos os portadores de deficiência, como também, os sobredotados e inclui, ainda, aqueles que em algum momento do seu percurso escolar, apresentem dificuldades de aprendizagem.

É neste contexto que se insere o conceito de escola inclusiva que preconiza a adequação e capacitação de todas as escolas no atendimento a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. O seu princípio fundamental é que todos os alunos, sempre que possível, devem aprender juntos. E é desta forma que a escola deve reconhecer e satisfazer as necessidades diversas das crianças, adaptando-se aos seus vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a ser garantido um bom nível de educação para todos.

Nesta Conferência foram propostas linhas orientadoras de ação que definiriam:

- a política e organização do sistema de atendimento a crianças com Necessidades Educativas Especiais;
- o processo de recrutamento e treino de pessoal docente;
- a definição das áreas prioritárias de intervenção;
- o planeamento de recursos necessários.

Este documento propõe mudanças profundas na organização de áreas específicas da educação, que para Fullan (1991), citado por Porter (1997), compreende a mudança e reforma na educação especial incluindo nela todas as questões fundamentais que se colocam à reforma da política educativa global.

Estes desafios são particularmente complexos no que diz respeito ao grau de mudança proposto. A gestão de conflitos; o “combate” à resistência na mudança; a capacidade de

implementar soluções exequíveis e uma coordenação persistente, são elementos indispensáveis para que uma filosofia de inclusão tenha sucesso.

Porter (1997) baseada na experiência Canadiense propõe um novo papel para o professor de Educação Especial, reclassificando-o como “professor de métodos e recursos”. Este professor atua como consultor de apoio junto do professor do regular e é responsável por ajudá-lo a desenvolver estratégias e atividades que apoiem a inclusão dos alunos com necessidades especiais na sala de aula. As suas funções compreendem: o planeamento e desenvolvimento programáticos; implementação do programa; serviços de avaliação e de orientação; ações de supervisão; comunicação e coordenação e ensino direto.

Neste contexto, Porter (1997) ao referir Collicort (1991), propõe um ensino com níveis diversificados, uma iniciativa pedagógica que permite preparar e implementar diferentes lições numa aula. Este processo implica a identificação dos principais conceitos a ensinar numa lição; a determinação duma variedade de formas através das quais os alunos possam exprimir a sua compreensão e o desenvolvimento de meios de avaliação que correspondam aos diferentes níveis de desempenho.

Sintetizando, de acordo com Porter (1997) a escola inclusiva veicula um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades educativas, incluindo os portadores de deficiência, são instruídos, conjuntamente com os outros na escola do bairro em ambientes de sala de aula regular, apropriados para a idade cronológica, e onde lhes são oferecidos ensino e apoio, de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais. Um programa inclusivo pressupõe serviços organizados com base em abordagens de apoio colaborativo, que substituam o modelo tradicional, baseado na avaliação do aluno, na prescrição e no ensino especializado.

A reforma da escola é acentuada pela necessidade de garantir a educação para todos, que passa por uma focagem no currículo, por oposição à perspetiva centrada nas incapacidades ou nas dificuldades dos alunos. Para encontrar respostas para a diversidade das necessidades dos alunos, a escola tem de sofrer uma significativa mudança conceptual e estrutural, para que haja, na prática, igualdade de oportunidades educativas, permitindo que todos tenham acesso idêntico ao currículo e que possam completar com sucesso a educação básica, Niza (1996).

É neste contexto que o Despacho Conjunto nº 105/97, de 1 de julho, enuncia princípios como:

- centrar nas escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens;
- assegurar, de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos, com base no professor colocado nesse estabelecimento de ensino;
- criar condições facilitadoras do desenvolvimento da prestação desses apoios em domínios diversificados, perspetivando o desenvolvimento de respostas no domínio da diferenciação pedagógica e da educação especial.

A educação de crianças e jovens com NEE, no contexto de uma escola inclusiva, não pode desenvolver-se de forma isolada deve fazer parte de uma estratégia global de educação. Para que a escola seja veículo de inclusão não basta que os professores adotem este conceito e se disponham a prosseguir este objetivo. É indispensável disporem de conhecimentos e formação específica que lhes permita, na mesma turma, ensinar crianças diferentes, com capacidades diferentes e com níveis distintos de conhecimentos prévios. Ao professor especializado cabe o papel de se constituir como principal recurso dos professores do ensino regular, em termos de consultor, agente de formação, dinamizador e gestor dos meios disponíveis e a disponibilizar para a implementação dos programas de intervenção desenhados, Quintas (1999).

Esta função sairá mais valorizada e terá mais sentido educativo se integrada numa equipa interdisciplinar. É, ainda, necessário que os gestores escolares saibam como modificar a organização do estabelecimento educativo e fomentem a autoformação dos professores. Por último, é imperativo que os responsáveis dos serviços centrais, regionais e locais conheçam as tarefas a empreender e as suportem sob o ponto de vista legal e financeiro, Bénard da Costa (1996).

Do Congresso Europeu: A cidade e as pessoas com Deficiência realizado em Barcelona, em 23 e 24 de março de 1995, resultou a divulgação pública da Declaração de Barcelona que reconhece às pessoas com deficiência o direito:

- A receber apoio de acordo com as suas necessidades individuais e sociais;
- Às ajudas de ordem técnica e social, minimizando as consequências das suas deficiências e
- A que lhes seja reconhecido a igualdade de condições como a qualquer cidadão no seio de uma sociedade plural.

1.3. Escola Inclusiva

Rodrigues (2001) refere que no século XIX, com o desenvolvimento da escola “universal, laica e obrigatória, procurou-se diminuir as diferenças socioculturais dos alunos. Esta escola permitiria a igualdade de oportunidades e possibilitaria a integração social, pois todos os alunos teriam as mesmas oportunidades.

A escola tradicional (universal) foi implementada com a intenção de atenuar as diferenças sociais, económicas e culturais, geradas pelo modelo industrial, acentuando progressivamente as diferenças e deixando de fora da escolarização um largo espectro da população, não cumprindo assim o seu objetivo inicial.

Segundo o autor citado anteriormente, a escola tradicional ao invés de integrar e acolher todos os alunos, foi ela própria um instrumento de seleção, verificando-se em muitos casos o acentuar das diferenças culturais e das capacidades que cada um dos alunos era portador. Fomenta o abandono e o insucesso escolar.

Os alunos com necessidades especiais, não poderiam ser integrados na escola tradicional pois não estavam dentro do critério de homogeneidade preconizado, assim foram criadas escolas especiais, organizadas por categorias de deficiências, acreditando que alunos com as mesmas características poderiam desenvolver um ensino homogéneo.

Rodrigues (2001), refere algumas das correntes de opinião que contribuíram para o abandono da integração escolar, que seguidamente apresentamos:

- Estados Unidos, Lilly (1970), defende que a educação de alunos com deficiência deveria ocorrer “ no meio menos restrito possível”, na escola regular, assim como a criação de “envolvimentos diferenciados na sala de aula”.
- Estados Unidos, Lei Pública 94-142, preconiza a educação de todas as crianças no “meio menos restritivo possível.
- Smith e Neisworth (1975), defensores da perspetiva “não categorial”, retirando valor à categorização como pressuposto educacional. Esta visão permite o abandono da conceção médico/pedagógica, centrada na categorização da deficiência, para uma conceção educacional centrada nas necessidades educativas especiais de cada aluno.
- Nirjke (1978), desenvolve o “conceito de normalização”, que confere às pessoas com necessidades especiais as mesmas oportunidades de participação que aos restantes alunos.

- Warnock Report (1978), com o conceito de “Necessidades Educativas Especiais”, tendo subjacente um modelo de apoio baseado no currículo e não na colocação especializada de alunos com deficiências.

Influenciado por estas ideias, iniciam-se em Portugal as primeiras experiências de alunos com deficiência do tipo motor ou sensorial nas escolas regulares. Em 1976, procurando operacionalizar este tipo de colocação, foram criados serviços de apoio à integração, com equipas itinerantes de apoio, serviços de psicologia e orientação, a par de outros serviços.

Este modelo de escola integrativa desenvolveu-se rapidamente em Portugal, devido, em grande parte, às transformações políticas e sociais ocorridas após o 25 de Abril de 1974. Nos finais de 1997, 75% dos alunos com dificuldades estavam integrados nas escolas regulares, Rodrigues (2001).

Este modelo para Rodrigues (2001), veio criar constrangimentos, pois verificava-se a existência de dois tipos de alunos nas escolas: os alunos com necessidades educativas considerados normais e os alunos com necessidades educativas especiais.

Na primeira situação os alunos sem deficiência comprovada não auferiam de apoio, mesmo quando apresentassem dificuldades específicas de aprendizagem, problemas de comportamento ou insucesso escolar.

Na segunda situação os alunos com deficiência comprovada tinham direito a um ensino individualizado, condições especiais de acesso ao currículo e ao sucesso escolar.

Para Cortesão e Ster (1996) citados por Rodrigues (2001), a escola integrativa identifica apenas dois tipos de valores respeitantes à diferença, esquecendo todos os outros valores que lhe são inerentes, entre eles destacam-se os seguintes: a perspetiva de uma educação para todos torna incoerente o insucesso e abandono escolar; a perspetiva de uma educação ao longo da vida, que encara a educação como um constructo possibilitador da qualidade de vida e o papel da sociedade como formadora, não atribuindo de forma exclusiva esse papel à escola, valorizando e integrando experiências efetuadas noutros contextos;

Para Rodrigues (2001), a escola integrativa não integra todos os alunos, em parte devido ao ter-se centrado na intervenção no aluno e não no sistema escolar. Não é o aluno que tem de mudar, mas sim o conceito de homogeneidade da escola tradicional;

A Declaração de Salamanca (1994), segundo Rodrigues (2001), constitui um marco para a mudança do paradigma da escola integrativa para a escola inclusiva. Esta Declaração recomenda

uma nova perspetiva do papel da escola regular na educação de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

A título ilustrativo o autor refere o ponto 2 desta declaração onde se explicita que as escolas regulares com uma orientação inclusiva constituem o meio ideal para combater “atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (...)”.

Hegarty (1994) referido por Rodrigues (2001), dá uma definição de escola inclusiva simples e radical “ desenvolvimento de uma educação apropriada de alta qualidade para os alunos com necessidades educativas especiais na escola regular.” (pág. 19).

Com esta perspetiva a educação não se centra apenas em alunos portadores de deficiência, mas sim em todos os alunos que ao longo do percurso escolar apresentem necessidades especiais para seguir o currículo escolar.

Em suma, na escola tradicional a diferença é colocada em escolas especiais, na escola integrativa responde-se à diferença desde que esta seja enquadrada no modelo médico psicológico, por último, a escola inclusiva procura responder à diferença com alta qualidade seja qual for o enquadramento dessa diferença, conforme se exemplifica no quadro seguinte:

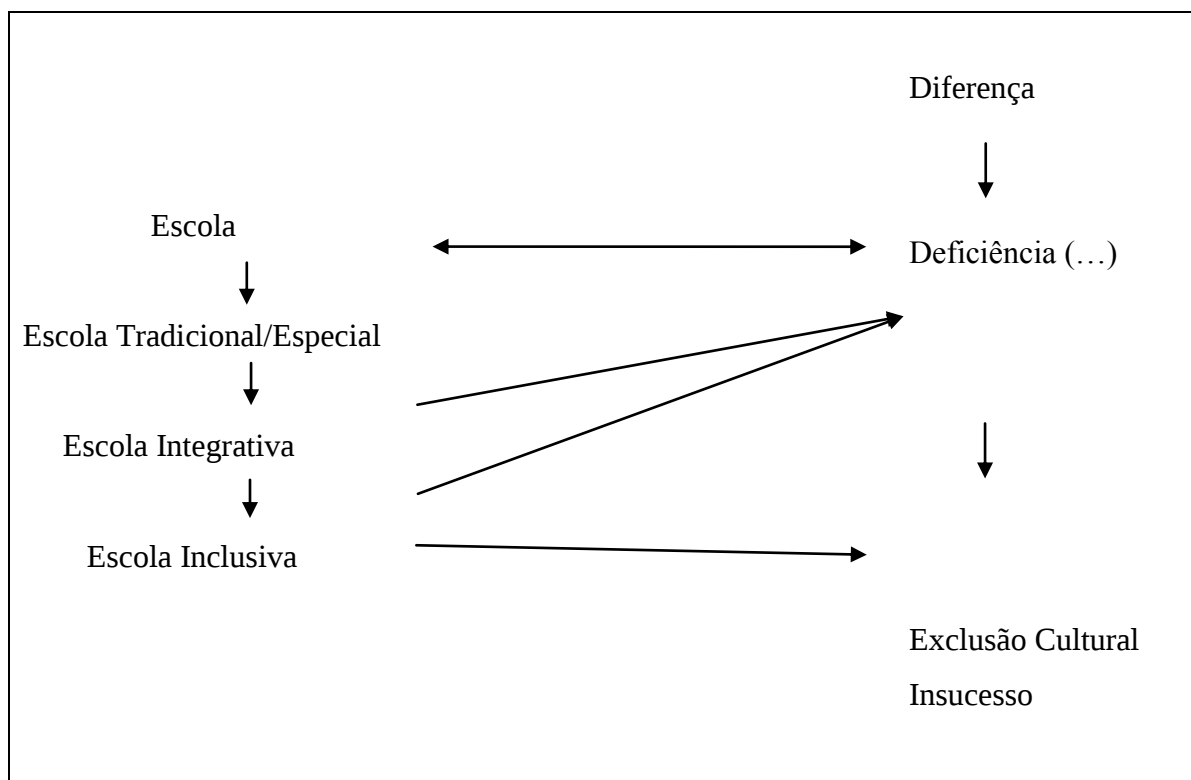


Fig. 2- Relações entre os tipos de escola e a diferença. Rodrigues (2001, pág. 19),

A educação Inclusiva é a verdadeira alternativa aos valores da escola tradicional. Embora o autor considere que em Portugal a escola inclusiva pode constituir uma utopia, dado verificarem-se carências bastante acentuadas no sistema educativo, refere ser possível organizar as nossas ações de forma a permitir o cumprimento por parte da escola das funções que lhe são exigidas. Rodrigues (2001) sintetiza as mudanças fundamentais nas três conceções referidas anteriormente da seguinte forma:

Escola Tradicional	Escola Integrativa	Escola Inclusiva
Indivíduo abstrato	Categorias	Indivíduos e grupos
Produto	Produtos diferentes	Processos
Uniformização	Dicotomia metodológica	Diferenciação
Currículo construído	Dicotomia curricular	Currículo em construção

Fig. 3- Conceções de escola, Rodrigues (2001, pág. 20)

Rodrigues (2001), refere que em Portugal o Decreto-lei 319/91, de 23 de agosto, contempla modificações conducentes à criação de escolas inclusivas, algumas dessas alterações compreendem adaptações curriculares, avaliação, frequência, entre outras, passíveis de ser adotadas pela escola tradicional.

Rose (2003), refere que a forma como as escolas desenvolvem o seu currículo, tem uma influência impactante no processo de Inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. O currículo geral, visto de uma forma restrita, revela-se um fator limitativo e inibidor da prática inclusiva.

A autora cita o início do capítulo V do Livro Verde, Excellence for all Children, publicada em 1997, pelo Governo Britânico, onde se pode constatar a crescente motivação para assegurar a promoção de uma maior inclusão.

No referido capítulo é visível o incentivo ao aumento do número de alunos com Necessidades Educativas Especiais, a incluir nas escolas regulares. Também a confirmação do apoio por parte do governo Inglês à Declaração de Salamanca, onde entre outras prerrogativas é pedido a todos os governos a adoção do princípio da educação inclusiva, com a matrícula de todos os alunos em escolas regulares, salvaguardando situações pontuais e transcendentais em que

tal não seja viável. Este pressuposto “implica o aumento progressivo da capacidade das escolas regulares para o ensino de crianças com um vasto conjunto de necessidades” (pág. 51).

Apesar de o Livro Verde ser inovador, o autor observa uma falha, essa falha é atribuída ao facto de muitas escolas ainda não poderem oferecer um modelo de currículo adequado à promoção da Inclusão.

Passada uma década após a publicação do Livro Verde, o debate em torno da adequabilidade e acessibilidade do currículo para os alunos com Necessidades Educativas Especiais prossegue. Rose (2003), afirma que, para que se verifique um impulso significativo que propicie uma maior inclusão, terá de haver uma clara formulação dos objetivos do currículo e um entendimento claro das necessidades de cada aluno, que venha permitir a plena participação de todos na vida escolar.

Apesar de algumas manifestações de desagrado e oposição por parte de alguns docentes às novas políticas inclusivas implementadas em Inglaterra, o autor afirma que estas têm contribuído de forma significativa para a construção de um sistema educativo baseado num currículo Nacional vasto, equilibrado e diferenciado, reconhecendo o direito inerente a todos os alunos a um currículo que contenha elementos comuns.

Carvalho (2007) refere que a escola inclusiva é o local onde todos os alunos aprendem em conjunto, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam. Para clarificar esta afirmação o autor recorre a uma citação da Declaração de Salamanca onde está expresso que cabe às escolas “reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos”, recorrendo à adequação de currículos, a uma boa organização escolar, a estratégias pedagógicas, a uma utilização dos recursos existentes em cooperação com a comunidade. (pág.21)

A gestão flexível do currículo permite a construção de programas educativos com adaptações que assegurem o acesso e domínio dos conteúdos aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, recorrendo a equipamentos e materiais adequados, ao desenvolvimento de diferentes abordagens de ensino o que viabiliza diferentes ritmos de aprendizagem e níveis de realização, Carvalho, (2007).

Assim, segundo o autor citado anteriormente, o desenho curricular está em permanente construção, possui uma gestão flexível, com adaptações centradas no aluno considerando diferentes ambientes de aprendizagem; académicos, sócio emocionais, comportamentais e físicos.

Silva (2009) refere que a escola inclusiva tem subjacentes atitudes e valores que vão determinar as práticas pedagógicas no que concerne à organização e gestão da escola e das turmas. Relativamente à atitude, esta compreende a forma como se encara as necessidades especiais, tendo essa perspetiva uma influência determinante no percurso dos alunos.

A prática pedagógica dos professores, a flexibilidade curricular, a pedagogia diferenciada centrada na cooperação, bem como a aprendizagem cooperativa, são, para a autora, medidas que permitem dar uma resposta a todos os alunos dentro da sala de aula.

1.4. Escola Inclusiva em Portugal

Correia (2008 b), refere que quando se fala de educação em Portugal, o conceito de inclusão surge como uma resposta para todos os problemas dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, muitas vezes não se tendo em conta uma multiplicidade de fatores fundamentais para uma inclusão adequada que garanta o sucesso educativo. Esses fatores vão desde o reconhecimento das características e necessidades individuais dos alunos e dos professores, aos recursos especializados, materiais e humanos, de que os Agrupamentos devem dispor, ao atendimento apoiado na colaboração e nos resultados da investigação, à criação de legislação, no desempenho profissional e ainda ao envolvimento parental.

O autor considera que em Portugal, mais de metade dos alunos com Necessidades Educativas Especiais se encontra sem qualquer tipo de atendimento, tendo em conta os números divulgados pelo Ministério da Educação que aponta para uma percentagem de 1,8%. Estando compreendida entre os 10% a 12% a percentagem geralmente aceite como representativa dos indivíduos com Necessidades Educativas Individuais numa população estudantil.

Refere ainda o autor, que apesar das dificuldades que se deparam aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, a educação tem vindo a sofrer mudanças muito importantes, imputando esses fatores de mudança à convergência entre os profissionais de educação e as famílias, não esquecendo as políticas educativas internacionais que se traduzem no movimento de Inclusão.

Para o autor, igualmente importante será a mudança na comunidade quando se procurarem soluções, que permitam uma educação que defenda os direitos dos alunos com Necessidades Educativas Especiais e responda de forma eficaz às suas necessidades específicas.

O movimento de inclusão, para Correia (2008 b), pressupõe na sua génese que todas as crianças com Necessidades Educativas Especiais devem ser inseridas nas escolas públicas afetas à sua área de residência. O que significa que as escolas devem estar preparadas para dar uma resposta à heterogeneidade dos seus alunos, independentemente das necessidades e capacidades por eles apresentadas, através de uma multiplicidade de serviços e apoios adequados.

Como consequência da deficiente e controversa implementação do processo de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais, surgem novas opiniões que podem de alguma forma comprometer de forma irreversível o movimento de inclusão. Correia (2008 b) destaca algumas dessas opiniões que passamos a transcrever:

O relatório publicado pelo Sindicato Nacional de Professores de Inglês, elaborado por um especialista da Universidade de Cambridge, em maio de 2006, que refere que a inclusão tal como é entendida hoje em dia, está a ser prejudicial para os alunos com Necessidades Educativas Especiais e “deixa os professores exaustos ao tentarem responder às necessidades severas dos alunos” (Correia, 2008 b; pág. 11).

O relatório realizado pelo Commons and Skills Committee M, em julho de 2006, alerta para a necessidade de melhorar substancialmente o atendimento a alunos com Necessidades Educativas Especiais, para evitar custos sociais elevados devidos à exclusão e crime juvenil.

Um outro testemunho dado por Nadine Dorries em 2006 deputada do Parlamento Inglês e mãe de uma criança com Dislexia, refere que as políticas atuais de inclusão podem ser “nefastas para os alunos”, (Correia, 2008 b, pág. 12).

Também Mary Warnock, defensora da integração inclusiva, afirma em 2005, ter chegado à conclusão que o conceito de inclusão propicia confusões sendo os alunos as principais vítimas e classificando a sua implementação como um processo “um legado desastroso” (i Correia, 2008 b), pág. 12).

Correia (2008 b) afirma que esta situação só pode ser alterada quando o conceito de inclusão se apoiar na premissa de em primeiro lugar considerar as capacidades e necessidades dos alunos com Necessidades Educativas Especiais encaradas como um todo e não apenas no seu desempenho académico.

Esta perspetiva é englobada pelo autor na Escola Contemporânea, que compreenda a criança como um todo e que respeite três níveis de desenvolvimento fundamentais: Académico, Sócio emocional e pessoal.

Qualquer modalidade de apoio a implementar para o aluno com Necessidades Educativas Especiais deverá considerar o sucesso académico e social do mesmo, a saída da classe regular deverá apenas acontecer quando se considere ser esta a melhor resposta.

O autor considera que esta perspetiva não se opõe ao processo de inclusão, pois a inclusão não pressupõe a colocação dos alunos nas classes regulares sem ter como suporte meios legislativos e colaborativos. Correia (1997) citado por Correia (2008 b), cita o editor da Revista *Exceptional Parent* (setembro, 1993), que afirma que quando se observa a colocação de uma criança com Necessidades Educativas Especiais numa classe regular, sem que sejam providenciados os serviços de apoio necessários, esperando que o professor dessa turma responda de forma eficaz às necessidades do aluno, não se trata de inclusão inclusiva mas sim de educação irresponsável. Num processo de Educação Inclusiva as decisões terão de ser tomadas tendo em conta o que é melhor para o aluno, podendo a prestação de apoios especializados ocorrer fora da classe regular.

O autor justifica a afirmação anterior recorrendo a um extrato da Declaração de Salamanca (1994) que refere o seguinte:

“As classes regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminantes, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação adequada à maioria das crianças (...)” (pág. IX)

“A colocação de crianças em escolas especiais ou em aulas ou secções especiais dentro da escola, de forma permanente, deve considerar-se como medida excepcional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança com Necessidades Educativas Especiais ou das restantes crianças.” (pág.12)

Correia (1997), Citado por Correia (2008 b), sugere uma inclusão progressiva baseada em três níveis, que tem por base as atividades académicas e sociais desenvolvidas na escola regular. No primeiro nível Inclusão Total estariam incluídos os alunos com Necessidades Educativas Especiais com problemáticas ligeiras e moderadas. No segundo nível Inclusão Moderada estariam incluídos alunos com problemáticas moderadas e severas. No terceiro nível Inclusão Limitada estariam incluídos alunos com problemáticas muito severas.

Refere o autor que a Escola Contemporânea proporciona um “continuum alternativo de modalidades de atendimento” a todos os alunos com Necessidades Educativas Especiais,

realizando “atividades comunitárias que se ajustem a todas as crianças e respetivas famílias” (in Correia, 2008 b), pág. 16).

Para Correia (2008 b), a Escola Contemporânea está em concordância com o modelo inclusivo uma vez que considera o aluno com Necessidades Educativas Especiais como um todo, constituindo o centro de atenção por parte da escola, família e comunidade, não destituindo o Estado do seu papel de promotor de um sistema inclusivo eficaz.

Considera o autor ter existido um ciclo de movimentos que levaram ao surgimento da Escola Contemporânea. O movimento da escola de massas, com o início da democratização do ensino. Posteriormente o movimento da escola multicultural, que marcou o início da luta pelos direitos civis. O movimento da escola integradora que marcou o início da integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas salas de aula das escolas regulares. E finalmente o movimento de Inclusão que determina que todos os alunos sem exceção têm direito de aprender nas escolas das suas residências.

Correia (2008 b) considera importante compreender o conceito de educação Especial, que para o autor é alvo de incompreensão. Para tal refere Kauffman (2002) que considera a Educação Especial essencial no funcionamento da escola pública. O papel da Educação Especial baseia-se num conjunto de recursos de que as escolas e famílias devem dispor para responder de forma eficaz a alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Desta forma a educação especial e a inclusão fazem um percurso paralelo no sentido de assegurar direitos fundamentais a alunos com Necessidades Educativas Especiais, facilitando-lhes aprendizagens condutoras para uma inserção social harmoniosa, produtiva e independente.

1.5. Educação para todos – Sala de aula inclusiva

Ainscow (1995) citado por González (2010), realizou um trabalho designado “Education for all: making it happen”, onde são postas em causa as adaptações adicionais para os alunos excecionais, numa perspetiva de educação para todos, que permitam a sua inclusão no sistema educativo, permanecendo este estático.

Para mudar esta situação, o autor propõe alterações metodológicas e organizativas relativas à organização das aulas por parte dos professores e ao modo como as escolas se devem reestruturar, dirigindo os esforços para uma meta comum.

Assim Ainscow propõe, tal como refere González (2010), três fatores chave para a exequibilidade de uma aula inclusiva: planificação das aulas como um todo, utilização dos alunos como fontes naturais de apoio e ainda a improvisação e o trabalho em equipa. Estas três componentes permitem elevar a aprendizagem através da experiência, da reflexão crítica e da colaboração, fatores que o autor compreende como propiciadores de práticas inclusivas na sala de aula.

González (2010) afirma, que a melhoria das escolas deve permitir a promoção de todos os alunos. As crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais podem produzir alterações positivas nos seus pares, tornando a escola mais eficaz para toda a comunidade escolar.

Realça o autor que, a aprendizagem ativa, o trabalho cooperativo, a adaptação do currículo e o apoio, são fatores propiciadores de ambientes de aprendizagem ricos, que respondem de forma individual a cada um dos alunos, experimentando situações que lhes permitam alcançar objetivos mais elevados.

Para o autor a educação inclusiva “respeita o equilíbrio entre as necessidades académicas e sociais dos alunos com NEE”, considerando as dificuldades na aprendizagem, imputadas a diferentes problemáticas; condições físicas, emocionais ou mentais. (pág. 65)

Para este autor a construção de aulas inclusivas devem incluir aspetos fundamentais na organização da própria escola. Esses aspetos compreendem a colaboração, a organização, as estratégias de ensino, o corpo discente, o currículo e o corpo docente.

Relativamente à colaboração e cooperação, o autor refere que constituem apoios naturais para a educação especial e compreendem a participação da família da escola e da comunidade.

Ao nível da organização González (2010), afirma ser este o ponto de partida para tirar o melhor partido de todos os espaços inclusivos. Esta ideia de organização diz respeito à adequação dos espaços, dos horários, dos apoios e da ajuda partilhada por parte dos alunos na aula inclusiva.

As estratégias de ensino devem delinear-se através de uma aprendizagem cooperativa, pois esta “favorece a interdependência entre os alunos de capacidades muito diferentes” (pág. 66), porque as aprendizagens são mais ricas quando ocorrem entre companheiros. O inter-relacionamento entre grupos pequenos favorece o pensamento crítico.

As características especificam dos alunos, compreendem diversas categorias que vão da sobre dotação à deficiência mental, apresentando dificuldades de aprendizagem e problemas de

comportamento escolares ou sociais. Assim é necessário criar um ambiente educativo criativo para estes alunos.

Relativamente ao currículo, afirma o autor citado anteriormente que, se deve proceder à sua adaptação, configurando-o com as Necessidades Educativas Individuais de cada aluno, pelo que se deve proceder à revisão de elementos do currículo: Objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação. Deverão ser considerados também os aspetos pessoais e materiais de acesso ao currículo.

A promoção de comunidades inclusivas assentam no desenho curricular criado para a aula, este deve promover e favorecer a sensibilidade e a auto estima. Permitirá o reconhecimento por parte dos alunos dos seus atributos positivos, respeitando as características individuais de cada um. “ No currículo devem ser estabelecidos objectivos de justiça social dentro e fora das paredes da sala de aula” (pág. 66)

A formação do corpo docente constitui um fator muito importante na construção da escola inclusiva, devendo este possuir conhecimentos e competências relacionadas com o trabalho de equipa e relacionamentos pessoais, a educação de alunos com Necessidades Educativas Especiais, métodos de aprendizagem relacionados com diferentes problemáticas – cognitivo, motor, sensorial e emocional, capacidade para valorizar, planificar e intervir, colaborar com pais e ainda competências para desenvolver uma educação individualizada.

1.6. Modelos para a Educação Inclusiva

1.6.1. Modelo de Ação para a Inclusão

González (2010), refere o documento criado por O'Brien, Forrest, Snow e Pearpoint (1989), intitulado Action for inclusion, que se centra na forma de melhorar as escolas para acolher os alunos com Necessidades Educativas Especiais. Este modelo de Inclusão foi seguido por Briantes (1997), na cidade do México e obteve resultados bastante positivos.

O modelo referido anteriormente assenta na construção de boas relações de trabalho dentro da escola inclusiva e alicerça-se na importância e contributo que os professores, pais e pessoal administrativo dão à concretização da inclusão.

Neste modelo pretende-se desenvolver a capacidade do professor para receber alunos com Necessidades Educativas Especiais a fim de que possa ser proporcionado um apoio individualizado para que o aluno seja um sujeito ativo na aprendizagem.

González (2010), recomenda alguns passos para efetivar a inclusão:

- Obter da família toda a informação relativa ao aluno, assim como auscultar as suas expectativas;
- Obter o apoio da direção da escola na inclusão do aluno;
- Responsabilizar o pelo processo de inclusão;
- Contar com os companheiros da classe bem como com o pessoal da escola;
- Reunir com todos os intervenientes no processo para realizar as adaptações necessárias ao currículo, para que o aluno faça parte integrante da turma e desenvolva as suas potencialidades.

O autor enfatiza a colaboração o compromisso de colaboração entre família, escola, professores e alunos no sentido de conhecer o aluno, quais as suas necessidades e quem o poderá ajudar e qual a forma de melhor concretizar essa ajuda.

Os pilares fundamentais para a construção da inclusão são os seguintes:

Professor de Educação Especial - O seu papel será de intermediário entre a família e a escola, tendo a seu cargo a tarefa de sensibilização de todos os atores para a inclusão e para o desenvolvimento de aptidões que permitam identificar capacidades propiciadoras ao incremento de aptidões.

Família – Reconhecer, numa fase prévia, as necessidades e expectativas da família, bem como as potencialidades do seu filho no sentido da sua inclusão na escola e na sociedade. Este papel pode ser desenvolvido pelo professor de educação especial.

Diretor da Escola – Cabe aos pais o primeiro contacto com o Diretor da escola, no sentido de obter autorização para incluir um aluno com Necessidades Educativas Especiais na escola da sua área de residência. Aos Diretores da Escola cabe a função de propiciar os apoios necessários, bem como a escolha dos professores que melhor podem desenvolver um apoio inclusivo.

Professor do Regular – Deverá ter formação relativa ao trabalho de equipa e a elaboração de adaptações curriculares, tendo como propósito a inserção do aluno com Necessidades Educativas Especiais na sua turma. Deverá ainda proporcionar todos os apoios para que o aluno permaneça incluído na sua classe.

1.6.2. Modelo de atenção à diversidade

Comells (2010), realizou um trabalho de investigação sobre o Modelo de atenção à diversidade nos anos de 2004-2005. Este modelo foi desenvolvido na escola Folch i Torres em Barcelona que, como todas as escolas públicas, acolhe diversas crianças da sua zona de residência entre os quais alunos que apresentam barreiras à aprendizagem e participação. Nesta escola foi proposto um suporte de apoio para os alunos que apresentavam Necessidades Educativas Especiais, visando a sua progressão.

Anteriormente o professor de educação especial desenvolvia um apoio a alunos com Necessidades Educativas Especiais, fora da sala de aula, desenvolvendo competências em pequenos grupos ou de forma individual, com a intenção de compensar as suas dificuldades. Paralelamente nas aulas, os professores utilizam metodologias diversas para ajudar a integrar esses alunos, tanto quanto possível, na dinâmica da classe.

Refere a autora que o modelo de atendimento fora da sala de aula é ainda o mais utilizado nas escolas, apesar de terem surgido inúmeros estudos e experienciais que contrariam este procedimento, quando se pretende desenvolver um projeto de inclusão escolar e social.

Hoje em dia sabe-se que o desenvolvimento e a aprendizagem estão estreitamente ligados às situações sociais e às experiências que a criança desenvolve entre pares e com outras pessoas. A aprendizagem realizada com outras pessoas, pais, professores e colegas entre outros, é o motor que oferece maiores oportunidades de aprender a crescer. Comells (2010)

A escola Folch i Torres apostou num modelo de ajuda dentro da sala de aula com o suporte do professor de educação especial, com a finalidade de ajudar os professores e os alunos.

O projeto educativo a escola Folch i Torres explica assim o seu modelo de atenção à diversidade:

O objetivo primordial é atender à diversidade dentro do âmbito escolar, ou seja, alcançar as finalidades da educação. Necessita, para ser viável, de recursos ou adaptações pedagógicas específicas temporárias ou permanentes, de forma a promover a evolução e integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais na sala de aula.

A fim de ajustar as respostas educativas às necessidades dos alunos e poder, portanto, melhorar progressivamente a sua integração ativa num grupo de companheiros e na dinâmica da classe, é preciso analisar e avaliar quais são as suas necessidades.

Neste sentido a cooperação psicopedagógica, entre professores, professores de educação especial, tutores e especialistas (terapeuta da fala ou outros serviços externos à escola), é indispensáveis no seguimento dos grupos.

A deteção das características do aluno com Necessidades Educativas Especiais, descritivo e explicativo, conduz de forma eficaz à adoção de adequações curriculares posteriores, tanto de carácter geral, organizativos, didáticos entre outros, como de carácter específico, ajustes e adaptações curriculares. Desta forma é possível introduzir estratégias metodológicas, materiais de apoio e adequações ao currículo, que se adequem às necessidades do aluno.

Por outro lado e sempre que for possível o professor de educação especial intervirá também nos restantes grupos da escola, centrando a sua ação no reforço ao aluno com dificuldades de aprendizagem instrumentais básicas (linguagem, e matemática).

O objetivo é procurar conseguir a máxima integração escolar na dinâmica geral do grupo classe e sempre que seja possível é desejável a permanência da criança na aula com os seus companheiros, portanto, a educação especial organiza-se como um suporte de apoio dentro da sala de aula.

Construir um modelo de atenção à diversidade na escola é uma tarefa que dá sentido às diferentes intervenções com alunos com Necessidades Educativas Especiais e favorece, se houver uma clara intenção neste sentido, o progresso da escola na criação de uma comunidade educativa mais inclusiva.

□ Características do modelo

• Envolvimento de toda a comunidade escolar

Trata-se de um modelo institucional que engloba diferentes âmbitos do trabalho na escola. Existe uma comissão de atenção à diversidade formada por professores e o assessor psicopedagógico. Este grupo de profissionais lidera o trabalho de intervenção e propõe critérios para a gestão e organização dos recursos.

Este grupo organiza diferentes reuniões: de grupo para debater a situação, de ciclo para transmitir informações relativas aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, de nível de ensino para programar e avaliar as práticas educativas. Sempre que a intervenção compreenda o trabalho de equipas especializadas, tutores, ensino de suporte, e assessor psicopedagógico, são organizadas reuniões com o fim de estruturar a intervenção.

• **Desenvolvimento de um trabalho colaborativo**

O trabalho de colaboração entre os professores, que intervêm de forma direta com o aluno na sala de aula, com os professores de suporte procurando a construção partilhada, constitui um fator de segurança para os diferentes implicados na resolução de conflitos, fazendo a sua gestão segundo cada situação, decidindo a forma de atuação de maneira colaborativa. Este trabalho é um garante para o professor que não está sozinho para resolver as situações que se lhe deparam.

Parrilla (2004), citado por Comells (2010), refere que responder às necessidades de aprendizagem de um aluno ou de um grupo de alunos sem diminuir a atenção ao restante grupo, requer fazer da aula uma comunidade para todos, agrupar as crianças para que aprendam uns com os outros e criar contextos organizativos institucionais pensados para facilitar a aceitação e a participação de todos os alunos. Esta é uma tarefa da educação inclusiva, que, pela sua natureza pode desbordar um professor que se encontre sozinho.

• **Desenvolvimento da capacidade de iniciativa dos implicados**

Os diferentes professores implicados no processo, chegam juntos a um acordo, quer em relação ao trabalho a desenvolver, quer na planificação das respostas às necessidades dos alunos. Os tutores também planificam o seu trabalho tutorial e de suporte, que favorecem o seguimento de todos os alunos.

Não se trata de impor metodologias, mas sim de criar contextos de trabalho que favoreçam o crescimento profissional. O professor de suporte coopera com os professores da turma e conjuntamente, negociam e acordam o que fazer na aula, partindo de critérios comuns a toda a escola.

Para que tal seja conseguido, o professor de suporte dispõe de critérios claros de orientação, podendo adequar de forma flexível esses critérios às diferentes aulas, de acordo com cada um dos tutores.

• **Suporte perante uma necessidade ou conflito**

Nas reuniões da comissão, são discutidos os problemas e as novas situações que vão surgindo. É feita uma análise conjunta da situação, partindo de diferentes olhares e perspetivas e estudadas as possíveis alternativas para a resolução do problema.

São pactuadas formas de atuação com o professor de suporte que podem incluir diferentes tipos de intervenção: a intervenção realizada de forma individual pelo professor de suporte;

intervenção direta; a intervenção colaborativa de um outro membro da comissão; a reunião de ciclo para coordenar as diferentes intervenções num determinado grupo.

Tendo em conta o critério de fomentar a autonomia e a iniciativa das pessoas implicadas, não se pretende substituir o responsável pelo processo, procura-se pensar em primeiro lugar, nas medidas que o mesmo adotou para gerir a situação e traçar propostas de intervenção de suporte ou de colaboração que ajudem a desbloquear a situação.

• **Acompanhamento sistemático do aluno com dificuldades na aprendizagem e participação de carácter permanente ou temporário**

A escola através dos professores de suporte e da comissão de atenção à diversidade, exerce a função de seguir a evolução de todos os alunos, especialmente daqueles que apresentam maiores dificuldades.

Os professores defendem a responsabilidade partilhada, que consideram diminuir a possibilidade de decisões arbitrárias, transmitindo segurança e confiança na sua intervenção.

• **Construção de uma cultura escolar que facilita uma linguagem comum e uma aprendizagem partilhada**

Para uma escola crescer de forma global como instituição, deve gerar conhecimentos de um saber partilhado. Deve igualmente construir rotinas de trabalho que propiciem coerência a diferentes formas de agir, que permitam estabelecer regras que facilitam a comparação de situações.

Se não houver instrumentos comuns, ao nível das rotinas e dos procedimentos pré estabelecidos, torna-se difícil partilhar o que se passa nas aulas, avaliar o que foi feito e em consequência, modificar as respetivas intervenções.

Possuir formas de atuação comuns, elaborar instrumentos que facilitem a cooperação e dispor de rotinas, permite comparar, modificar e continuar a construir.

• **Avaliação sistemática para melhoria das propostas**

Esta é uma característica muito importante do modelo de atenção à diversidade, uma vez que parte da necessidade de rever e avaliar o que é feito nos diferentes estratos de trabalho e de decisão: ao nível da criança, ao nível da aula e dos professores, e a nível institucional e de grupo.

A avaliação e revisão, sempre que são detetados problemas no início e no final do ano letivo, permitem novas propostas e introduzem alterações baseadas nas opiniões dos diferentes participantes. Este exercício permite também tomar consciência das aprendizagens realizadas

pelos alunos e quando existem críticas, produzir alterações para melhorar. Falar dos problemas e do que não funciona de forma eficaz é tão necessário como felicitar-nos pelos progressos alcançados.

□ **Âmbito da intervenção**

Para se alcançar uma escola inclusiva, é necessário considerar três níveis básicos de intervenção: na instituição (escola), na aula e no aluno.

Para que a escola possa progredir face a uma educação inclusiva, são necessárias políticas que promovam o trabalho colaborativo e a criação de culturas e metodologias inclusivas.

Igualmente, ao nível da sala de aula devem ser introduzidas de forma progressiva atividades mais abertas e diversificadas, por forma a minimizar as adaptações curriculares e os planos personalizados. Não se trata somente de ajudar e adaptar as atividades às necessidades dos alunos, mas também, diminuir as barreiras à aprendizagem e à participação na aula, permitindo ao aluno participar de acordo com as suas capacidades.

O terceiro nível situa-se no aluno. Todos os alunos necessitam um acompanhamento individualizado tendo em conta as suas particularidades e necessidades. Mas alguns, devido às suas características apresentam maiores dificuldades para aprender e participar nas atividades propostas na aula. Para estes alunos, independentemente das suas particularidades, deficiências, alterações de comportamento, problemas sociais e familiares graves, necessitam uma atenção personalizada e uma dedicação intencional.

Não se trata apenas de atender alunos sinalizados mas também prestar apoio aos alunos que não estando sinalizados apresentam problemas que preocupam os professores e para os quais é necessário também uma atenção especial.

O repto do atendimento à diversidade está na aceitação por parte de todos os professores da diversidade e na aprendizagem das respostas a adotar dentro da própria aula.

□ **O suporte dentro da aula**

• **O ensino com recurso ao suporte dentro da sala de aula**

Este tipo de ensino não só ajuda todos os alunos, como também os professores e os tutores, porque juntos vão aprender a atender a diversidade dentro da sala de aula.

Os professores de suporte, constituem um suporte para os alunos, mas também do professor, já que acompanham o desenvolvimento das atividades dentro da sala de aula. A tarefa dos tutores numa escola inclusiva é muito complexa e requer muito acompanhamento.

O professor de suporte é responsável pelo acompanhamento e de forma conjunta, professor de suporte e professor da turma vão adquirindo maiores destrezas no momento de fazer as suas propostas na aula para que incluam todos os alunos e que facilitem a sua participação.

- **É uma estratégia para avançar para uma escola mais inclusiva**

Ter todos os alunos dentro da sala de aula durante a etapa escolar, favorece todos os professores, e propicia a compreensão de qual a melhor forma de atendimento tendo como premissa que todos fazem parte integrante do grupo turma.

Desenvolver o suporte dentro da sala de aula favorece uma evolução dentro da cultura escolar e conduz a práticas mais inclusivas, mas também favorece a aprendizagem por parte de todos os professores para atender a diversidade na aula.

- **Favorece a plena integração na dinâmica do grupo classe**

Educar todos os alunos não é um caminho fácil, mas é a melhor alternativa para transmitir a todos que não existem tantas diferenças e que são mais as coisas que os unem do que aquelas que os separam.

A existência dentro de um grupo, de alunos com incapacidades, evidencia que todos são diferentes e que possuem capacidades distintas é um passo necessário para a inclusão, na escola e, futuramente na sociedade.

O facto de existirem professores de suporte dentro da sala de aula, por si só não garante a inclusão, mas retirar os alunos da aula de forma sistemática, com a convicção de os educar melhor, não favorece as atitudes motivacionais e a curiosidade, nem se apresenta como um repto para os professores, nem tão pouco promove a procura de uma escola mais inclusiva.

- **Favorece a autonomia dos alunos em contextos adversos**

Uma das finalidades da intervenção dentro da sala de aula é proporcionar recursos e estratégias ao aluno para que se torne progressivamente mais autónomo, no seu meio habitual: na turma e no seu grupo de referência.

Pretende-se que os alunos aprendam a integrar-se na sociedade, a aceitar-se e a conviver no seio dela.

Este parece ser o caminho mais adequado, pois as aprendizagens decorrem no meio natural. Separá-los com a finalidade de lhes proporcionar conhecimentos com a esperança de que um dia possam pôr em prática as aprendizagens realizadas, ao invés de proporcionar-lhes conhecimentos o mais precocemente possível em contextos naturais, avaliando em situação as suas necessidades e facilitando-lhe estratégias e recursos que permitam aumentar a sua autonomia e a capacidade de resolver os conflitos que se lhe deparam no convívio com os seus pares.

- **Favorece a implicação de todos os professores e evita a delegação em especialistas**

Os alunos que necessitam uma educação mais personalizada têm de recebê-la ao longo de toda a etapa escolar e no dia a dia, e não somente umas poucas horas por semana.

Quando o suporte à aprendizagem é feito fora da sala de aula tende a delegar no professor uma responsabilidade excessiva em relação à sua posição perante a criança. O tutor confia que os cuidados escolares, compreendem um suporte mais individualizado e que deve ser realizado por especialistas, que são os que melhor conhecem aquele tipo de alunos.

Normalmente este tipo de apoio compreende três ou quatro horas semanais, repartidas pelas diferentes turmas, sendo pouco tempo se tivermos em conta que os alunos permanecem cerca de vinte e cinco horas semanais ou mais na escola. Para que estes alunos estejam verdadeiramente incluídos é necessário que sejam adotadas políticas educativas que permitam a todos os professores a capacidade de os educar ao longo de toda a jornada escolar.

- **Estratégia de aperfeiçoamento e melhoria da tarefa educativa na sala de aula**

Promove o trabalho cooperativo entre os professores na aula e pode constituir um fator de melhoria do ensino, sempre que se adote uma boa comunicação e que exista uma atitude aberta para questionar aspetos relacionados com a prática educativa.

Pode também proporcionar uma colaboração criativa à qual são colocados novos repto e se incorporam novos avanços. Para tal deverá ser estabelecida uma relação de confiança entre os professores e uma implicação no processo de melhoria. Se ao mesmo tempo se verificar uma postura de curiosidade e humildade, será fácil relativizar as formas de atuação e tentar novas abordagens.

- **Favorece o aumento da comunicação entre professores e alunos**

O modelo de suporte na sala de aula, acompanhado de uma sólida organização que facilite o diálogo e a avaliação sistemática das práticas educativas, aumenta de forma significativa a comunicação facilitando a discussão sobre as práticas e os alunos.

Do ponto de vista institucional os professores acreditam que a influência do diálogo e a comunicação constituem fatores que propiciam uma melhoria nas práticas de ensino partilhado.

1.6.3. Modelo de Atendimento à diversidade (MAD)

Para Correia (2008 b), a resposta adequada às necessidades das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais, com vista ao sucesso educativo traduz-se na existência de um processo que promova o trabalho colaborativo entre todos os profissionais de educação e a família.

Esta colaboração deve basear-se, segundo o autor, na implementação de estratégias que atendam às capacidades e necessidades dos alunos, baseadas em intervenções fidedignas suportadas pela investigação. Igualmente será necessário proceder à monitorização do desempenho desses alunos, tendo em conta o desempenho global nas diferentes áreas de desenvolvimento.

Correia (2008 b), considera três parâmetros como fundamentais no Modelo de Atendimento à diversidade que designa por discursos: legislativo, psicopedagógico e social. A conjugação destes três discursos segundo o autor, darão lugar ao discurso Educacional.

Correia (2008 b), representa o modelo de atenção à diversidade da seguinte forma:

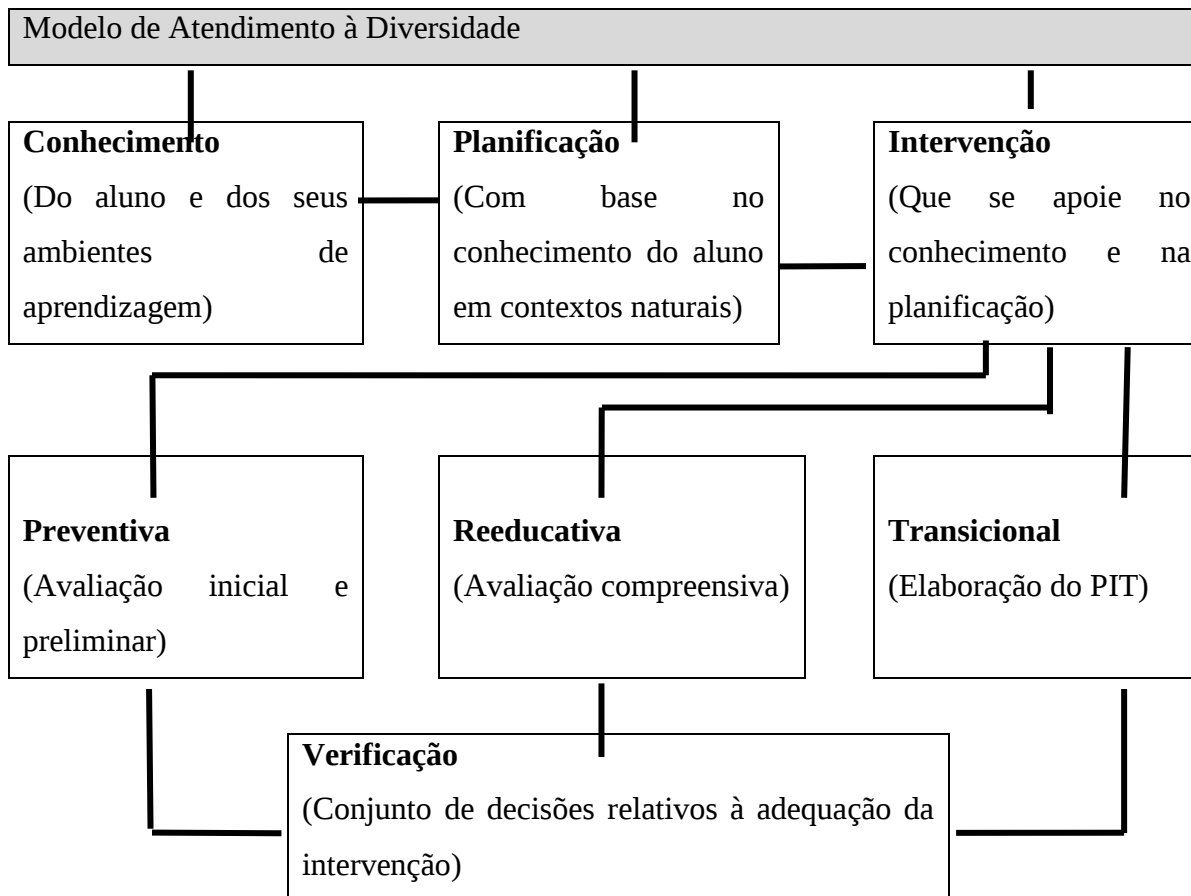


Fig. 4-Modelo de Atenção à diversidade: Correia (2008 b)

O objetivo deste modelo é o de dar resposta a todos os alunos, em particular aos alunos que apresentam Necessidade Educativas e prevê um ensino eficaz no início da escolaridade, para os alunos que apresentam problemas de aprendizagem.

Para o autor, um dos princípios essenciais deste modelo é a diferenciação pedagógica, em que o currículo deve ser diferenciado e adequado às necessidades específicas dos alunos, definindo através do princípio da colaboração, o que deve ser ensinado – conhecimento e planificação, como deve ser ensinado – implementação das intervenções e como deve ser avaliado o progresso do aluno – verificação.

Para o autor o trabalho em equipa estabelece várias premissas, destacando as seguintes:

- Consultoria – Tem por base as preocupações dos professores relativas aos problemas de aprendizagem e sócio emocionais dos alunos;

- Identificação de capacidades – Esta identificação está relacionada com as necessidades e interesses apresentados pelos alunos;
- Observação do processo – Este item diz respeito à apreciação do processo do aluno;
- A delineação da intervenção – Compreende as intervenções e a sua adequação às capacidades e necessidades do aluno;
- Verificação – Este item pretende verificar o sucesso das intervenções;
- Monitorização – Acompanhamento e registo dos progressos do aluno;
- A comunicação – A existência de canais de comunicação entre a escola a família e a comunidade;
- Recolha de informação – Compreende a recolha de toda a informação que se revele fundamental para a elaboração implementação e monitorização das intervenções.

O modelo de atendimento à diversidade concebe quatro componentes, que se encontram interligados entre si: Conhecimento; Planificação; Intervenção e Verificação.

O conhecimento refere-se aos ambientes naturais de aprendizagem do aluno e compreende a identificação de estilos de aprendizagem, interesses, capacidades e necessidades que levam ao conhecimento dos níveis de realização académica e social.

A planificação está relacionada com o conhecimento desses ambientes naturais e serve como preparação da intervenção, procedendo-se à análise da informação recolhida referente ao aluno assim como dos seus ambientes naturais de aprendizagem.

A intervenção deve estar apoiada no conhecimento das características e necessidades do aluno, dos ambientes onde o mesmo interage e na adequação e coerência dos objetivos curriculares delineados.

Finalmente a verificação relativa ao conjunto de decisões, tendo como fim a adequação da programação com vista à intervenção.

Correia (2008 b), destaca três fases relativamente à intervenção: Preventiva; Reeducativa e Transacional.

Componente Preventiva da Intervenção

Nesta componente o autor considera dois tipos de procedimentos. A intervenção inicial, a cargo do professor da turma e a Intervenção preliminar esta compreende o envolvimento de outros profissionais, para além do professor da turma, tais como professor de educação especial psicólogo educacional entre outros.

Relativamente à intervenção inicial, refere o autor que, esta se centra na identificação dos alunos que apresentem problemas de aprendizagem, para os quais são definidas e implementadas estratégias de ensino tendo por base as necessidades desses alunos.

Quando a intervenção inicial não tiver sucesso prossegue-se para a fase seguinte, que o autor identifica como intervenção preliminar. Aqui são usadas estratégias, que foram objeto de comprovação pela investigação, na procura de minimizar ou até suprimir as dificuldades de aprendizagem do aluno, evitando desta forma o seu encaminhamento para os serviços de educação especial.

Nesta fase o trabalho colaborativo entre profissionais é fundamental. Professores de educação especial e outros técnicos que se considerem necessários, formarão a equipa de consultadoria que o autor designa por Equipa de Apoio ao Aluno. A cargo desta equipa, fica a monitorização do processo, cabendo-lhe a verificação dos fatores de risco e do ajustamento das estratégias às capacidades do aluno.

Caso se venha a verificar que o aluno continua a apresentar dificuldades na aprendizagem, a equipa de apoio ao aluno deve propor a sua passagem para a componente Reeducativa.

Componente Reeducativa

Na intervenção reeducativa procede-se a uma avaliação compreensiva da situação do aluno, esta mais completa e exaustiva do que na fase descrita anteriormente. É traçado o perfil do aluno, baseado no seu funcionamento global, nas suas características, necessidades e capacidades e também “na qualidade dos ambientes em que ele interage”, surgindo daí a necessidade da elaboração de um Programa Educativo Individual por equipas interdisciplinares na diferenciação pedagógica. (Correia 2008 b, pág. 39)

Componente transacional

Esta componente para o autor refere-se à necessidade de criar um conjunto de medidas que possam permitir a inserção do aluno na sociedade e no mundo laboral, uma vez que estes alunos apresentam dificuldades acentuadas ao nível das aprendizagens.

Para tal, deve ser elaborado um Programa de Transição Individualizado, onde constem as “adaptações curriculares significativas”, o ensino e aprendizagem colaborativa, assim como o envolvimento do aluno em atividades comunitárias. Correia (2008 b, pág. 40)

Estas experiências comunitárias devem proporcionar ao aluno o conhecimento das suas áreas fortes, as suas necessidades, proporcionando-lhe os apoios necessários para que possa ter

sucesso. Estas premissas serão alcançadas através de uma atenção individualizada ao aluno e o acompanhamento e programação por parte da equipa interdisciplinar.

O conhecimento e a observação das potencialidades do aluno, assim como das suas limitações, o conhecimento profundo da família e dos recursos existentes na comunidade, são elementos fundamentais para a construção de um programa educativo ajustado às necessidades do aluno.

Verificação

Relativamente a esta componente o autor considera que tem por objetivo conhecer a conformidade entre a programação educacional e as necessidades educativas especiais do aluno e caso exista desconformidade procurar novas respostas educativas que respondam a essas mesmas necessidades.

Considera ainda o autor, que deverão ser, pelo menos três as etapas de monitorização relativamente aos progressos do aluno:

- A primeira compreende a análise da informação veiculada pelo professor da turma em resultado das estratégias utilizadas para minimizar os problemas de aprendizagem.
- A segunda, refere-se ao complemento da informação veiculada pela equipa de consultadoria.
- Na terceira fase toda a informação recolhida até ao momento conduz a uma observação e avaliação compreensiva e leva à elaboração de um Programa Educativo Individual.

Princípio da confidencialidade

Correia (2008 b), refere que o Modelo de Atendimento à diversidade se deve reger por um princípio fundamental, a confidencialidade. Os registos relativos ao aluno com Necessidades Educativas Especiais, devem fazer parte dos registos da escola, mas só deverão ter acesso a eles, as pessoas envolvidas diretamente no processo.

Em todo o processo deverá considerar-se sempre a anuência dos pais relativamente às avaliações que se considerem oportunas realizar, mantendo sempre os pais informados sobre o que está a ser feito, bem como das técnicas e instrumentos de avaliação que foram utilizados assim como sobre as opções a seguir em termos educacionais. Os recursos humanos e outros pressupostos.

O papel da escola, para além de dar as respostas adequadas e eficazes aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, é o de também alcançar o sucesso de todos os seus alunos.

Assim sendo e tendo em conta o preconizado no Working Forum on Inclusive Schools referido pelo autor, é necessário que a escola considere alguns pressupostos:

- Sentido de comunidade e de responsabilidade;
- Liderança crente e eficaz;
- Elevados padrões de qualidade;
- Colaboração e cooperação;
- Mudança de papéis por parte de educadores;
- Professores e outros profissionais de educação;
- Disponibilidade dos diferentes serviços;
- Criação de parcerias;
- Ambientes de aprendizagens flexíveis;
- Estratégias de aprendizagem baseadas na investigação;
- Novas formas de avaliação;
- Desenvolvimento profissional continuado;
- Participação total.

Sentido de comunidade

Para Correia (2008 b), o sentido de pertença faz parte da filosofia da escola de hoje. Esse sentido de pertença pressupõe que toda a criança é aceite pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam, numa partilha de sentimentos, participação e amizade, valorizando deste modo a diversidade.

Por outro lado o movimento inclusivo propicia a partilha e a aprendizagem entre professores, que os alunos aprendam mais com os professores e entre pares, o envolvimento dos pais na comunidade educativa, formando desta forma uma comunidade coesa com uma visão educacional, em que toda a criança é respeitada, todas as suas potencialidades são elevadas ao máximo, num ambiente de valorização da autoestima, orgulho e respeito mutuo, criando desta forma um sentido comunitário.

Liderança

Correia (2008 b), afirma que o órgão de gestão da uma escola constitui um pilar fundamental na construção da escola inclusiva. O seu papel revela-se crucial na construção de um clima de partilha de responsabilidade na consecução da planificação e construção de objetivos que irão permitir o sucesso escolar de todos os alunos.

A este órgão cabe a responsabilidade na transformação da escola conduzindo-a a uma comunidade de aprendizagem portadora de uma filosofia inclusiva.

Será sua a tarefa de fazer com toda a comunidade educativa, pais e outros elementos da comunidade em geral, façam parte de um projeto educacional cimentado nos princípios da inclusão.

É também sua a responsabilidade de promover a formação e procurar os apoios para que os professores respondam de forma assertiva às necessidades de todos os alunos.

Outra das funções dos órgãos de gestão será a de eliminar barreiras relativas aos critérios de apoios de alunos com Necessidades Educativas Especiais, a avaliação e encaminhamento dos alunos e as terapias, muitas vezes ocorrem fora da escola.

O autor salienta ainda um outro aspeto relativo aos órgãos de gestão da escola, relacionado com a partilha da liderança e com a criação de equipas para implementar na escola princípios de inclusão e elaborar planificações.

Considera o autor que serão três as equipas a considerar: de planificação Inclusiva, de apoio aos alunos e interdisciplinares.

As equipas de planificação inclusiva possuem como objetivo primordial a planificação, dinamização e avaliação do projeto da escola, sobre uma perspetiva inclusiva. Estas equipas deverão ser constituídas por um elemento do conselho diretivo da escola, um educador, um professor de cada ciclo de ensino, um professor de educação especial e um elemento representante da associação de pais.

Relativamente às equipas de apoio aos alunos, têm como função tomar decisões cujo objetivo é o de responder às necessidades educativas dos alunos. Esta equipa é composta por vários agentes educativos e pais, procurando em conjunto dar uma resposta aos problemas emocionais que surgem no quotidiano escolar, visando superar problemas antes do encaminhamento do aluno para a educação especial.

Quando os problemas com o aluno persistem, a equipa pluridisciplinar realiza uma avaliação, tendo como propósito conhecer melhor o próprio aluno, assim como os ambientes de aprendizagem em que o mesmo se desenvolve, de forma a possuir as informações necessárias para elaborar uma programação educativa individualizada e eficaz.

Colaboração e cooperação

A colaboração e cooperação, são conceitos subjacentes a uma filosofia inclusiva. Nesta perspetiva, o autor refere que esta filosofia incentiva a emergência de ambientes de entreajuda onde devem imperar a confiança e o respeito mútuo, entre docentes e discentes.

Tais requisitos proporcionam o delinear de estratégias de ensino e de aprendizagem cooperativa, que fortalecem as áreas fortes dos alunos e conduzem ao encontro de respostas educativas adequadas às suas necessidades.

Igualmente este conceito de cooperação deve ser estendido à família e à comunidade, especialmente com os serviços sociais, de saúde, de reabilitação e terapêuticos.

Formação

Este aspeto, segundo o autor, deveria ser uma preocupação dos Agrupamentos de escola, considerando que deveria ser obrigatória para os educadores, professores e assistentes operacionais que diretamente estão ligados aos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

A preparação dos profissionais para a função que vão desempenhar através da formação em contexto, pode ser desenvolvida no local de trabalho através de cursos de curta duração, jornadas de trabalho, ciclos de conferências, colóquios, simpósios e seminários.

Refere ainda o autor, um conjunto de serviços que devem existir nas escolas para dar resposta à filosofia da inclusão, que seguidamente passamos a identificar:

Apoios educativos – Este apoio deverá ser prestado por assistentes operacionais e professores de apoio. No primeiro caso, através de atividades de rotina (vigilância, refeições, entre outras) e tarefas instrucionais (levar a cabo atividades programadas por professores ou educadores).

No segundo caso, o professor de apoio deverá desenvolver com o aluno competências relativas a uma determinada área.

Serviços e apoios de educação especial – Trata-se de serviços de apoio especializados, que têm como objetivo responder às necessidades especiais do aluno.

Este apoio deve ser prestado cada vez mais de forma indireta, pelo docente de educação especial, procurando desenvolver um trabalho de consultadoria a professores e pais e de cooperação no ensino.

Serviços educacionais – Estes serviços têm como objetivo primordial assegurar a programação educativa tendo em conta as necessidades e capacidades do aluno com necessidades educativas especiais de carácter permanente, visando a adequação e facilitação das aprendizagens.

Serviços psicológicos – Este serviço é prestado por psicólogos educacionais ou clínicos que prestam apoio às crianças com necessidades educativas especiais e às suas famílias.

Serviços terapêuticos – Normalmente desenvolvidos por terapeutas têm como finalidade intervir em determinadas áreas do desenvolvimento da criança para melhorar os seus comportamentos.

Serviços sociais – Destinam-se a apoiar as famílias das crianças com necessidades educativas especiais, atendendo às suas necessidades.

Serviços clínicos – Estão relacionados com a intervenção médica junto de crianças com os problemas de saúde, resultantes de etiologias diversas.

CAPÍTULO III - DIRETOR DE TURMA E A INCLUSÃO

1. ESCOLA/ DT PROMOTORES DE INCLUSÃO

Tendo em consideração que a Declaração de Salamanca (1994) proclama que “todos os alunos devem aprender juntos sempre que possível independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem”, a tendência tem consistido em promover a integração, a participação e o combate à exclusão.

Segundo Correia (1999), o princípio da inclusão apela, assim, para uma Escola que tenha em atenção a criança no seu todo, e que, por conseguinte respeita três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, socioemocional e pessoal – por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização das suas potencialidades.

Este autor considera ainda que num sistema inclusivo eficaz, devem existir um conjunto de responsabilidades a serem assumidas, designadamente pelo Estado, Escola, Família e Comunidade.

Contudo, este tipo de abordagem só é possível em escolas onde existe respeito pela individualidade e uma cultura de colaboração que encoraje a resolução de problemas. Este tipo de culturas pode criar mais facilmente condições para a aprendizagem dos alunos e, paralelamente, para a aprendizagem profissional de todos os professores.

É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

Sendo assim, e tendo em conta as tendências científicas e pedagógicas atuais e atendendo ao princípio fundamental das escolas inclusivas referido na declaração de Salamanca (1994), as escolas devem “(...) reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades (...)” (pág. 11, 12).

O conceito de escola inclusiva veiculado pela UNESCO, Declaração de Salamanca (1994), sugere a ideia de que, no ensino regular, mais do que integrar, trata-se de a escola

incluir, desde o início, todas as crianças em idade escolar, crianças que dele estariam excluídas, quaisquer que sejam as suas características físicas, sociais, linguísticas ou outras.

Neste sentido, é necessário um conhecimento aprofundado de cada um dos alunos e do meio social e familiar.

De acordo com o estipulado na Declaração de Salamanca (1994), “devem incluir-se”, na escola, “crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.” (pág. 6)

A classificação e categorização dos alunos, baseadas no que não sabem ou não podem fazer, vão reforçar o fracasso e conservar a visão de que o problema está no indivíduo e não em fatores relacionados com as metodologias educacionais. Aceitar e valorizar a diversidade de classes sociais, de culturas, de estilos individuais de aprender, de habilidades, de línguas, de religiões entre outras, é o primeiro passo para a criação de uma escola de qualidade para todos.

Tal como refere Bénard da Costa (1999), a educação inclusiva é um processo, cuja meta será alcançada pelas escolas, a diferentes ritmos. Deste modo, se queremos criar oportunidades de acesso e de sucesso iguais para todos, se queremos que todos se sintam parte integrante da sociedade e que venham a participar na construção de uma sociedade melhor, mais justa, menos preconceituosa e mais aceitante da diferença, temos, pois, que continuar na busca de percursos que permitam a concretização eficaz dos ideais da escola inclusiva.

1.1 O papel dos DT definido no DL 3 de 2008

Para percebermos as funções que são atribuídas ao DT pelo Dec.Lei 3/2008, no que diz respeito a todo o processo educativo de alunos com NEE, realizaremos uma breve abordagem aos aspetos essenciais deste Dec Lei para aferirmos concretamente o papel do DT.

1.1.1 Referenciação e Preparação da reunião de avaliação

A referenciação é a primeira fase de um processo que terá que ser concluído no prazo máximo de 60 dias. Esta é feita aos órgãos de gestão da escola da área de residência do aluno, sempre que se suspeite da existência de necessidades educativas de carácter permanente.

O conselho executivo do agrupamento de escolas ou da escola, solicita ao Departamento de Educação Especial a avaliação das crianças e jovens referenciados. Procede-se à preparação individual de equipa, sendo elaborado um roteiro de avaliação com vista a definir o que se vai avaliar, quem avalia e como se avalia. A avaliação tem como objetivo recolher informação que permita verificar se se está perante uma situação de Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente.

1.1.2 Avaliação por referencia à CIF/ equipa multidisciplinar

A avaliação, tendo a CIF-CJ como quadro de referência, deve contemplar vários fatores (componentes da funcionalidade e da incapacidade e fatores contextuais) e as interações que se estabelecem entre eles. Para o efeito deverão ser seleccionadas as categorias relativamente às quais se considere ser necessário obter nova ou mais informação, de acordo com a condição específica de cada criança/jovem.

Identificados os aspetos em que vai incidir a avaliação, é necessário definir quem vai avaliar as diferentes categorias e que instrumentos vão ser utilizados. Esta fase é da maior importância, já que desta forma não se duplicará informação e ficará claro o papel de cada um neste processo. Irá proceder-se à constituição de uma equipa multidisciplinar, com todos os técnicos necessários à avaliação.

1.1.3 Relatório Técnico Pedagógico

Depois de uma análise conjunta dos dados da avaliação, com a ajuda da checklist é elaborado um relatório técnico-pedagógico onde se identifica o perfil de funcionalidade do aluno, tendo em conta atividade e participação, as funções e estruturas do corpo e a descrição dos facilitadores e barreiras que a nível dos fatores ambientais, que influenciam essa mesma funcionalidade. O relatório deverá ainda explicar as razões que determinam as necessidades educativas especiais e a sua tipologia, bem como as respostas e medidas educativas a adotar que servirão de base à elaboração do Programa Educativo Individual (PEI). Confirmada a concordância do encarregado de educação, o relatório técnico-pedagógico será homologado pelo conselho executivo.

Este relatório fará parte integrante do processo individual do aluno.

1.1.4 Programa Educativo Individual

Elaboração do PEI tem por base os dados que constam do relatório técnico-pedagógico, resultantes da avaliação especializada e anteriormente realizada por referência à CIF-CJ. O Programa Educativo Individual (PEI) constitui um documento que assume a maior importância para os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, bem como para todos os intervenientes no seu processo educativo. Elaborado para responder à especificidade das necessidades de cada aluno, o PEI é um instrumento fundamental, no que se refere à operacionalização e eficácia da adequação do processo de ensino e de aprendizagem. Este procedimento facilita a progressão ao longo da escolaridade, permitindo aos alunos completar o seu percurso escolar com maiores níveis de sucesso.

Um PEI é ...

- um documento formal que garante o direito à equidade educativa dos alunos com necessidades educativas de carácter permanente;
- um instrumento de trabalho que descreve o perfil de funcionalidade por referência à CIF-CJ do aluno e estabelece as respostas educativas específicas requeridas por cada aluno em particular;
- um documento que responsabiliza a escola e os encarregados de educação pela implementação de medidas educativas que promovam a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente;
- um instrumento dinâmico que deve ser regularmente revisto e reformulado, uma vez que se fundamenta numa avaliação compreensiva e integrada do funcionamento do aluno, passível de sofrer alterações.

(in, Educação Especial, Manual de Apoio à Prática, pag 25)

O PEI é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente responsável pelo grupo ou turma ou pelo director de turma, dependendo do nível de educação ou ensino que o aluno frequenta, pelo docente de educação especial e pelo encarregado de educação, ou seja, por quem melhor conhece o aluno e por quem trabalha diretamente com ele. Sempre que se considere necessário, poderá ser solicitada a participação de outros elementos do

departamento de educação especial e de outros serviços tais como, os centros de saúde, os centros de recursos especializados e terapeutas.

A elaboração do PEI no âmbito de um trabalho em equipa permite:

- a partilha de informação relativa ao funcionamento do aluno em vários contextos;
- uma compreensão comum, por parte de todos os intervenientes, dos facilitadores e barreiras ao desempenho do aluno;
- uma implicação mais activa e responsável, por parte de todos, incluindo os pais ou encarregados de educação;
- uma intervenção contextualizada e concertada.

(in, Educação Especial, Manual de Apoio à Prática, pag 27)

A elaboração e aprovação do PEI deve decorrer no prazo máximo de 60 dias após a referenciação, dando-se início à sua implementação. O coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o director de turma a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra.

O PEI deverá ser aprovado por deliberação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo, onde também deverá constar uma autorização dos encarregados de educação, expressa no próprio PEI.

1.1.5 Relatório Circunstanciado

A avaliação dos resultados obtidos pelo aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no programa educativo individual tem, obrigatoriamente, de ser realizada em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola e consubstanciada num relatório no final do ano letivo.

Este relatório circunstanciado deve:

- ser elaborado conjuntamente pelo educador de infância, professor do 1.º ciclo ou diretor de turma, pelo docente de educação especial e outros profissionais que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno;
- explicitar a necessidade, ou não, de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino/aprendizagem;
- propor as alterações necessárias ao programa educativo individual;
- ser aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação;
- constituir parte integrante do processo individual do aluno;

(in, Educação Especial, Manual de Apoio à Prática, pag 29)

Decorrente desta avaliação pode haver necessidade de rever o programa educativo individual, o que pode ser feito a qualquer momento. Obrigatoriamente, tem de ser revisto no final de cada nível de educação e ensino e no final de cada ciclo do ensino básico.

1.2. Diretor de turma elemento ativo no processo educativo dos alunos com NEE

A escola ao procurar atender pedagogicamente a diversidade de um modo inclusivo, o diretor de turma assume a responsabilidade essencial da gestão e da coordenação do processo de ensino-aprendizagem.

Trata-se, sem dúvida, de um enorme desafio que os diretores de turma terão que assumir para tentar responder de forma eficaz, competente e inclusiva, aos alunos, em geral e às necessidades diferenciadas dos seus alunos com NEE, segundo o consignado no respetivo PEI. Nesta lógica afigura-se que compete, portanto, ao diretor de turma chamar, a si, o papel principal na gestão de todo o processo de ensino aprendizagem da respetiva turma.

Porém, no atendimento aos alunos com NEE, devido à especificidade e não raro, à complexidade das suas problemáticas, é imperioso que conte com a colaboração de outros

recursos, nomeadamente com a ajuda de professores de educação especial e outros técnicos envolvidos no processo.

Florian (2003) refere que a pesquisa realizada sobre a educação inclusiva assume diversas formas. Contudo todas essas formas possuem características comuns: apelam ao trabalho de Equipa; desenvolvem-se em contextos comuns; incentivam a participação da família; definem papéis entre os diferentes profissionais; utilizam de forma eficaz o pessoal auxiliar; constroem programas educativos individuais adequados a cada um dos alunos e realizam o processo de avaliação de forma eficaz.

A escola inclusiva está associada à criação e desenvolvimento de escolas mais eficazes, que pressupõem uma mudança nas estruturas, que possibilitem o acolhimento de uma vasta gama de alunos.

Considera a autora que nos estudos realizados por Farrell (1997) e Hunt e Goetz (1997) se observa uma concordância relativa a áreas práticas: a existência de um trabalho colaborativo nas escolas para adaptar o currículo, a mudança de atitudes por parte dos profissionais na forma como é encarado o aluno com dificuldades de aprendizagem, a crescente preocupação com a obtenção de bons resultados sociais e académicos de todos os alunos e ainda a mudança do papel do professor na responsabilidade de propiciar um trabalho de cooperação e equipa, procurando a melhoria do currículo e da prática letiva, são fatores fundamentais da educação inclusiva.

Quando ocorre um bom trabalho de cooperação, são minimizados os problemas relativos à gravidade das dificuldades e à importância do currículo.

Florian (2003) refere que a formação e experiência dos professores é fundamental para o desenvolvimento de uma educação apropriada dirigida a alunos com dificuldades de aprendizagem ou com necessidades educativas especiais, relevando mais uma vez o papel colaborativo que deve prevalecer entre os profissionais. Professores mais experientes deverão apoiar os professores com menor experiência nesta área.

1.3. O envolvimento da Família

Marques, (1997) refere que o envolvimento das famílias na tomada de decisões escolares constitui um fator de melhoria da qualidade do ensino e contribui para o sucesso escolar dos alunos. Observa-se existir uma correlação positiva entre o envolvimento das famílias e os resultados escolares dos alunos.

Continua o autor, citado anteriormente, referindo que quando se verifica um acompanhamento por parte da família no desenvolvimento do trabalho dos alunos, este revela-se bastante positivo, quando comparado com os alunos que não beneficiam deste acompanhamento.

Para Magalhães (2007), existe um reconhecimento por parte de diferentes autores, referente ao envolvimento da família na escola e o impacto que este envolvimento produz no sucesso educativo de uma criança. Enfatiza a autora que este envolvimento é tão mais eficaz quanto maior for o seu grau e quanto mais precocemente este se verificar.

A autora considera que fatores relacionados com o grau de envolvimento da família na educação, assim como as expectativas demonstradas ao longo do processo educacional de um aluno, são fundamentais para o sucesso educativo de uma criança.

Em suma, considera-se que partilha convergente e interativa de responsabilidades educativas, em pé de igualdade, entre a escola e as famílias tende a consubstanciar uma estratégia importante no desenvolvimento do processo educativo das crianças em geral e, em particular, dos alunos com NEE. Trata-se, portanto de uma articulação que deve ser reciprocamente construída e estimulada.

2ª PARTE – COMPONENTE EMPÍRICA

CAPÍTULO IV – OPÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO

Este capítulo encontra-se destinado ao enquadramento da pesquisa empírica, com algumas considerações sobre a problemática e investigação ao tema sobre estudo. Mencionando os procedimentos metodológicos de investigação, fazendo ainda uma abordagem e justificação das opções tomadas no tratamento de dados.

1. TEMA

Os Diretores de Turma como coordenadores dos programas educativos individuais dos alunos com NEE, no concelho da Guarda.

1.1. Explicitação e relevância da situação – Problema

Os diretores de turma, segundo o Dec. Lei 3/2008, de 7 de janeiro são os coordenadores do Programa Educativo Individual (PEI) dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) inseridos na sua direção de turma. Cabe-lhes um papel muito importante e ativo enquanto elementos fundamentais para a inclusão dos alunos com NEE, na organização das respostas educativas e na aplicação do PEI.

No decurso temporal, o conceito de Necessidades Educativas Especiais e as implicações teóricas e práticas do mesmo, têm sofrido alterações significativas, quer de cariz humano, quer de caráter legislativo. Essas transformações vieram criar novas oportunidades de inclusão social e escolar, a crianças e jovens portadores de deficiência.

De acordo com esta perspetiva inclusiva, observou-se ao longo dos anos a produção de estudos realizados no sentido de melhorar as práticas educativas, adequando-as através de novas técnicas de ensino/aprendizagem às crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais.

O papel da escola e conseqüente envolvimento da mesma no processo inclusivo de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais de caráter permanente, torna-se fundamental para alcançar o sucesso educativo.

Importa com este estudo, (re) conhecer o papel do Diretor de Turma com vista a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente e ao sucesso das políticas inclusivas.

1.2. Pergunta de partida

Será que os DT se sentem preparados para coordenar o PEI dos alunos com NEE e promover a sua inclusão?

1.3. Objetivo geral

Conhecer se os DT se sentem preparados para coordenar o PEI dos alunos com NEE.

1.4. Objetivos específicos do estudo

No decurso deste estudo pretendemos dar respostas a um determinado número de questões, que adotamos como orientação para a elaboração do mesmo, estando relacionados com a problemática definida.

Assim, os objetivos são considerados metas que se pretendem alcançar com a realização de qualquer trabalho de investigação. Desta forma, são de fulcral importância para que o nosso estudo tenha rumo traçado e procure um caminho.

Estabelecemos como objetivos específicos para o nosso trabalho:

- Conhecer o papel do DT como coordenador do PEI
- Verificar a importância do papel do DT para a inclusão dos alunos com NEE
- Identificar as dificuldades que o DT tem como coordenador do PEI
- Analisar a influência que o DT tem no sucesso da inclusão dos alunos com NEE
- Conhecer o grau de preparação/ formação que os DT possuem para coordenar o PEI.
- Verificar atitudes promotoras para o sucesso da aplicação do PEI, por parte do DT.

1.5. Questões de investigação

Os DT têm conhecimento da legislação que fundamenta a inclusão dos alunos com NEE, mas propriamente o DL 3/2008, de 7 janeiro.

Os DT participam no processo de avaliação dos alunos por referência à CIF-CJ.

Os DT participam na elaboração do relatório técnico pedagógico e PEI do aluno.

Os DT têm conhecimento que os PEIs podem ser revistos em qualquer altura e sempre que necessário.

Os DT colaboram na avaliação do PEI no final de cada período e elaboração do relatório circunstanciado, no final do ano letivo.

Os DT preocupam-se em promover a inclusão dos alunos com NEE.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia de um trabalho científico pressupõe um conjunto de procedimentos e estratégias, que podemos referenciar em três momentos essenciais: a planificação geral, a fundamentação teórica e a pesquisa empírica. Em cada um destes momentos, existem atos e estratégias que os caracterizam e que importa referir. Desejamos que a metodologia e os instrumentos utilizados estivessem em consonância com os objetivos a que nos propusemos.

Iniciamos o nosso estudo por uma planificação geral em que efetuámos o levantamento das questões de partida, o problema e a definição dos objetivos.

A fundamentação teórica constitui, o segundo momento da investigação e manifesta como objetivo último conferir rigor científico ao trabalho, através da consulta da opinião de outros autores.

Na parte final, a pesquisa empírica tem como objetivo principal recolher no terreno perceções de elementos de uma amostra previamente determinada, procurando, se possível, respostas para o problema formulado. Para este resultado final, irá proceder-se ao recurso de uma técnica e instrumento de recolha de dados.

2.1. Natureza do estudo

O presente estudo pretende ter um carácter qualitativo, de natureza exploratória. Relativamente às metodologias de abordagem será conduzido um estudo de carácter

qualitativo, por não se procurar uma generalização dos resultados, mas apenas o que acontece naquela realidade com a aplicação daquela metodologia (Bogdan & Biklen, 1994).

Estes estudos são naturalmente subjetivos, cabendo ao investigador criar instrumentos de recolha de dados o mais fidedignos possível.

A utilidade deste tipo de estudos é segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 67) “a capacidade de gerar teoria, descrição ou compreensão” sobre uma dada problemática e não na sua generalização universal.

No que concerne aos objetivos e procedimentos técnicos a sua natureza exploratória traduz-se no objetivo de tentar proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais claro ou a construir hipóteses. Pode-se considerar que estas pesquisas têm como foco principal o aperfeiçoamento de ideias ou a descoberta de intuições. (Eco, 1993).

2.2. População / Amostra

Irá proceder-se à entrevista de 15 DT do 2º e 3 ciclos, selecionados dos três Agrupamentos existentes no concelho da Guarda: Agrupamento da Área Urbana da Guarda, Agrupamento de Escolas de S. Miguel e Agrupamento de Escolas Carolina Beatriz Ângelo. A presente escolha prende-se com o facto de nos encontrarmos a trabalhar num dos agrupamentos de escolas do referido concelho, pertencendo ao quadro de agrupamento e haver alguma proximidade com os restantes agrupamentos.

Os 15 DT foram contactados de forma a revelar a sua disponibilidade, embora tenhamos procurado entrevistar 5 DT por agrupamento, de maneira a conseguir alguma equidade, facto que foi possível realizar. Os DT que participaram na entrevista pertencem ao quadro de agrupamento ou ao quadro de zona pedagógica.

2.3. Instrumento de recolha de dados

No nosso estudo optámos por uma metodologia de abordagem qualitativa com recurso às técnicas de recolha de dados, análise documental e entrevista semiestruturada.

A fim de apreender a complexidade do objeto em estudo, utilizar-se-á não só pesquisa bibliográfico-documental a livros, artigos, normas, sítios, legislações, dissertações, teses e o amplo material relacionado com o tema em análise para sua explicação, como também entrevistas semiestruturadas.

2.4. Análise descritiva

A nível metodológico procedeu-se a uma análise descritiva, recorrendo ao programa do SPSS versão 17 a fim de caracterizar em termos de frequência os sujeitos que constituem a amostra deste estudo. As variáveis alvo de estudo dizem respeito à variável género, habilitações académicas, formação complementar na área das necessidades educativas especiais, perceção quanto à importância de ter formação na área das necessidades educativas especiais, conhecimento do Decreto Lei 3/2008, de 7 de janeiro.

Quadro 1. Análise descritiva por frequências referente à variável género

Género	Sexo Masculino	Sexo Feminino
	<i>N</i>	<i>N</i>
	3	12

No quadro 1 encontram-se apresentados os resultados respeitantes à análise por frequências para a variável género. De acordo com a informação, a amostra é constituída por quinze sujeitos experimentais, sendo que três dos sujeitos são do género masculino e doze do género feminino.

Quadro 2. Análise descritiva por frequências respeitante à variável habilitações literárias.

Habilitações Literárias	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado
	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>N</i>
	0	15	0

Conforme se pode observar no quadro 2 a totalidade dos diretores de turma entrevistados assumem como grau académico o correspondente à licenciatura. ($n = 15$).

Quadro 3. Análise descritiva, por frequências, referente à formação dos diretores de turma na área das Necessidades educativas especiais.

	Sim	Não
Formação em Necessidades Educativas Especiais	<i>N</i>	<i>N</i>
	8	7

No quadro 3 encontram-se apresentados os resultados referentes à formação que os diretores de turma apresentam no âmbito das necessidades educativas especiais. De todos os diretores de turma entrevistados, oito referiram possuir formação na área das necessidades educativas especiais e sete não possuem formação em educação especial.

Quadro 4. Análise descritiva, por frequências, referente à perceção dos diretores de turma quanto à importância de terem formação na área das necessidades educativas especiais.

Perceção da importância da formação na área das Necessidades Especiais	Perceciona como importante	Perceciona como não importante
<i>N</i>	<i>N</i>	<i>N</i>
	14	1

Conforme os resultados apresentados no quadro 4, dos diretores de turma entrevistados, catorze dos diretores de turma consideram importante ter formação na área das necessidades educativas especiais, sendo que apenas um dos entrevistados considera que não é de extrema importância possuir formação complementar na área.

Quadro 5. Análise descritiva, por frequência, respeitante ao conhecimento que os diretores de turma detêm à respeito do Decreto Lei 3/2008 de 7 de janeiro.

	Sim	Não
Conhecimento do decreto lei 3/2008 de 7 de janeiro	<i>N</i>	<i>N</i>
	15	0

Conforme se pode verificar no quadro 5, constata-se que todos os sujeitos que constituem a amostra referem deter conhecimento das medidas educativas e dos pressupostos abrangidos

pelo Decreto Lei 3/2008.

2.5. Análise documental

Dentro desta linha de orientação investigativa, escolhemos a análise documental, que é requerida em qualquer investigação como quadro contextual e justificativo da problemática. O investigador deverá ter a preocupação de se atualizar em relação a novas temáticas, abrindo o leque de relações entre as mesmas, sendo que este trabalho é desde já um processo de análise documental.

Dentro da problemática o investigador deve consertar sempre em relação ao estudo da arte dentro do tema de realização da investigação.

Num segundo momento e de acordo com o autor a “pesquisa documental pode em certos casos tornar-se numa técnica particular de recolha de dados quando se desenvolve de modo a considerar os documentos (escritos ou não) como verdadeiros factos de sociedade” (Saint-Georges, pág.17).

A pesquisa documental constitui-se essencial não só para a cultura científica do investigador, como também para a construção do quadro teórico de qualquer investigação.

Segundo Saint-Georges (1995), o investigador deve preocupar-se em consultar sistematicamente novas publicações, e abrir o leque de relações entre temáticas.

2.6. Entrevista

A entrevista é considerada, uma técnica de recolha de dados de opinião que por sua vez se transformam em elementos úteis para a compreensão do objeto do estudo. Desta forma recolhe-se informação relevante através de indivíduos que conhecem tanto a realidade estudada, como os intervenientes na mesma, como refere Estrela (1994). É uma técnica que se traduz por “uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objetivo de extrair determinada informação do entrevistado” (Moser & Kalton, 1971; citados em Bell, 1997; citados por Serrano, 2005, p. 345)

Com o recurso à entrevista, o investigador “pode aprofundar motivos e sentimentos, coisa que o inquérito nunca poderá fazer, a forma como determinada resposta é dada (o tom

de voz, a expressão facial, a hesitação, etc.) pode fornecer informações que uma resposta escrita nunca revelaria.” (Bell, 1997, p.118, citado por Serrano 2005, p. 345).

A opção pela entrevista prendeu-se ainda pela possibilidade que esta técnica “oferece de clarificar, aprofundar, desenvolver e orientar o diálogo, no sentido de se obter, tanto quanto possível, a informação pretendida.” (Serrano, 2005, p. 345)

No entanto, se as vantagens já apresentadas pelo recurso à entrevista são relevantes haverá, no entanto, alguns inconvenientes a salientar, que a aplicação da entrevista pressupõe, Serrano (2005 p. 345) e Bell (1997) referem alguns deles:

- o consumo significativo de tempo;
- elevada carga de subjetividade;
- dificuldade de interpretação de algumas respostas;
- possibilidade de as perguntas induzirem e influenciarem as respostas.

Após, esta análise na escolha do meio de recolha de informação para a realização do nosso estudo, seguida da ponderação das suas vantagens e inconvenientes a escolha recaiu na entrevista por se considerar a técnica mais adequada para a recolha de informação que pretendíamos para o nosso estudo.

O facto de optarmos pela entrevista a 15 DT dos três agrupamentos existentes no concelho da Guarda, consideramos que a amostra não era extensa, e os sujeitos a entrevistar sendo já conhecidos do entrevistador seria um fator positivo. Bogdan & Biklen (1994, p. 135), citados por Serrano (2005 p. 346) referem concretamente que “em estudos que envolvem entrevistas longas com um ou poucos sujeitos, é frequente os investigadores conhecerem o sujeito antes da investigação começar.” Assim, não se tornava necessário “quebrar o gelo inicial, o que, nalguns casos, demora o seu tempo” (idem).

Referindo ainda Serrano (2005) “esse conhecimento pessoal colocava o entrevistado numa posição de disponibilidade para um diálogo aberto e franco, situação que não ocorre quando os interlocutores não se conhecem antecipadamente.” (p. 346)

Na entrevista semiestruturada, o investigador tem uma lista de questões ou tópicos a ser cobertos (guião de entrevista), mas a entrevista em si permite uma relativa flexibilidade. As questões podem não seguir exatamente a ordem prevista no guião e poderão, inclusivamente, ser colocadas questões que não se encontram no guião, em função do decorrer da entrevista. Mas, em geral, a entrevista seguirá o que se encontra planeado.

As entrevistas semiestruturadas ou semidiretivas, de acordo com Quivy & Campenhoudt (1998), apesar do guião elaborado pelo entrevistador, permitem que o

entrevistado tenha alguma liberdade para desenvolver as respostas segundo a direção que considere adequada, explorando, de uma forma flexível e aprofundada, os aspetos que considere mais relevantes.

As vantagens das entrevistas semiestruturadas, encontram-se na possibilidade de acesso a uma grande riqueza informativa (contextualizada e através das palavras dos atores e das suas perspetivas) e na possibilidade do investigador/a esclarecer alguns aspetos no seguimento da entrevista, o que a entrevista mais estruturada ou questionário não permitem.

A elaboração do roteiro definido destas entrevistas foi precedido de “entrevistas informais” a 7 diretores de turma, todos com bastantes experiência no exercício do cargo, que ouvidos em conversa ocasional, transmitiram opiniões e deram pistas importantes para a construção do guião de entrevista.

As entrevistas foram realizadas individual e diretamente pela autora do estudo, tendo decorrido em finais de março e início do mês de abril. Procurámos criar um ambiente de abertura e a vontade, com os entrevistados, ouvindo-os atentamente, sem interferir, a não ser quando necessário para algum esclarecimento.

2.6.1. Questões da entrevista aos DT

- Qual a sua formação inicial?
- Conhece a oferta de formação contínua na área de educação especial?
- Possui alguma formação na área?
- Considera importante possuir formação na área para trabalhar com alunos de NEE?
- O que significa para si inclusão?
- Conhece o DL 3/2008 de 7 de janeiro?
- Considera-se preparado para coordenar do PEI dos alunos com NEE da sua direção de Turma?
- Considera haver algumas dificuldades na coordenação do PEI? Quais?
- Na sua opinião qual é o papel do diretor de turma na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais?
- Que outros elementos considera importantes para participar no apoio/intervenção ao aluno com NEE?

- Participa nas reuniões de avaliação por referência à CIF-CJ dos alunos da sua direção de turma?
- Considera importante a avaliação das medidas educativas previstas no PEI?
- Tem conhecimento dos momentos em que estas medidas poderão ser avaliadas ou revistas?
- Considera importante a articulação entre os elementos intervenientes no processo educativos dos alunos com NEE?
- Julga pertinente a colaboração da família em todo este processo?
- Considera importante um trabalho de articulação com o professor de educação especial?
- Acha que as equipas multidisciplinares são uma mais valia para a inclusão dos alunos com NEE?
- Articulação entre todos os intervenientes no processo educativo dos alunos com NEE contribui para uma maior eficácia na aplicação das medidas educativas?
- Considera que a sua escola promove a inclusão dos alunos com NEE?

CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

É feita através da análise da pesquisa documental realizada, e das entrevistas efetuadas, para daí fazer imergir conclusões.

A análise dos dados será feita predominantemente através da informação recolhida no terreno através de observações, entrevistas, notas de terreno, entre outros e da pesquisa feita, para daí fazer surgir pistas para reflexão e forma de intervir visando melhorar a qualidade da intervenção educativa junto de alunos com NEE.

A abordagem qualitativa para trabalhos de investigação nas áreas da Educação e Ciências Sociais tem representado um caminho alternativo à rigidez positivista. Este tipo de análise visa apreender o carácter multidimensional dos fenómenos na sua manifestação real, captando os diferentes significados de uma experiência vivida, promovendo uma maior compreensibilidade do indivíduo no seu contexto específico. Uma das vantagens primordiais desta metodologia está relacionado com a possibilidade de formular questões de forma mais flexível, preservando a sequência e detalhe do discursos dos sujeitos entrevistados, uma vez que consiste numa abordagem metodológica constituída por perguntas abertas, destinadas a "evocar ou suscitar" uma verbalização que expresse o modo de pensar ou de agir das pessoas face aos temas que constituem o objeto de estudo, surgindo então a oportunidade de investigar crenças, sentimentos, valores, razões e motivos que se fazem acompanhar de factos e comportamentos.

No que respeita à primeira questão, respeitante à formação inicial dos sujeitos, todos os entrevistados assumem como grau académico o de licenciatura, sendo a mesma na área da pedagogia/ensino, sendo que abrangem as diferentes áreas de conhecimento, ou seja áreas de línguas e humanidades, ciências e tecnologias, artes visuais e desporto.

A segunda questão colocada referia-se ao conhecimento acerca da oferta de formação contínua na área da educação especial, sendo que quatro dos entrevistados assumiram deter algum conhecimento, oito mencionaram conhecer a oferta formativa e três referiram desconhecer as opções formativas no domínio da educação especial.

Dos sujeitos entrevistados, sete referem não ter formação na área da educação especial, sete mencionam deter formação na área, sendo que um dos inquiridos mencionou ter iniciado formação na área.

A maioria dos docentes entrevistados referem que a formação na área é muito importante para que se possa desenvolver trabalho avaliativo e interventivo com os alunos com Necessidades Educativas Especiais, acrescentando que há necessidade do profissional estar atento e assumir um grau ajustado de sensibilidade face a estes casos. Um dos docentes referiu que não é necessário possuir formação.

Os docentes quando questionados acerca do significado da inclusão, referiram que o conceito significa aceitar todos os alunos de forma igual, embora alguns tenham particularidades que os diferenciam, mas tentar com que dentro da sua diferença se sintam iguais.

Um dos sujeitos refere que a inclusão se trata da integração de alunos especiais em turmas de ensino regular.

Há quem considere que o conceito se refere a uma escola para todos, devendo-se criar condições para que se proporcione as aprendizagens, sendo que se devem criar condições para que as pessoas façam parte da sociedade de forma ativa.

Outro docente refere que a inclusão consiste em criar condições a todos para participarem na sociedade de forma plena, sem constrangimentos nem estigmas, proporcionando ao aluno igualdade de oportunidades, respeitando os direitos de cada um. Cedendo as mesmas oportunidades de aprendizagem a todos os alunos consoante as suas dificuldades.

Todos os sujeitos referiram conhecer o decreto lei 3/2008 de 7 de janeiro, que define as condições legais no âmbito das Necessidades Educativas Especiais.

Quando questionados acerca da perceção de preparação para coordenar o Programa Educativo Individual dos alunos com Necessidades Educativas Especiais da direção de turma que assumiam, quatro dos docentes mencionaram não se sentir preparados, sendo que um acrescentou que a falta de preparação estava ligada ao facto do diretor de turma delegar o trabalho respeitante à elaboração do programa educativo individual ao cuidado do docente de educação especial, havendo uma elevada colaboração da parte deste.

Contudo, cinco dos docentes inquiridos mencionaram sentir-se preparados, sendo que um embora referisse que se sente preparado para a elaboração do programa educativo individual, acrescenta sentir falta de tempo disponível, atendendo à atenção particular que estes alunos necessitam.

Um dos diretores de turma, refere sentir-se preparado, embora realce que a elaboração do documento mencionado diz respeito a todos os intervenientes do processo,

acrescentando que como diretor de turma é o responsável pela coordenação do programa educativo individual.

Outro dos docentes inquiridos mencionou que nem sempre se sente preparado, uma vez que considera não possuir os conhecimentos e a formação necessária, avaliando tal situação como limitativa.

No que concerne à questão referente às possíveis dificuldades existentes aquando da coordenação do Programa Educativo Individual, os docentes mencionaram respostas informativas divergentes, sendo que um dos diretores de turma considerou que os diretores de turma não se encontram preparados para este tipo de coordenação a nível científico e pedagógico, outro dos diretores de turma não identificou quaisquer tipos de dificuldades inerentes à coordenação do PEI. Outro dos inquiridos referiu que considerava necessário que houvesse mais tempo para dialogar, promovendo, neste sentido, uma articulação constante.

De acordo com outro dos diretores de turma entrevistado, a coordenação dos PEI não é fácil devido aos diferentes ateliers que os alunos frequentam, terapias e todas as atividades que fazem parte do currículo dos alunos. Assim como todos os documentos que são necessários.

Outro dos diretores de turma apontou como elemento dificultador a capacidade de gestão do tempo.

Outro dos docentes entrevistados considera que a maior dificuldade é o entendimento que cada profissional da educação tem sobre a escola inclusiva, a divergência de opiniões que leva a dificuldades na conceção e aplicação das medidas educativas nomeadamente adequações curriculares individuais e condições especiais de avaliação, previstas no PEI.

Os docentes referem que a falta de formação nalguns dos conteúdos respeitantes à educação especial é outra das dificuldades sentidas.

De acordo com outro dos docentes entrevistado, as dificuldades têm sido ultrapassadas através do apoio e orientação dos professores da educação especial. Dois dos docentes refere que as dificuldades se encontram, por vezes, relacionadas com a forma como os docentes encaram os alunos com necessidades educativas especiais, pois a grande maioria é visto como um acréscimo de trabalho e não como alunos com plenos direitos dentro da turma, sendo assim percecionados como um acréscimo de trabalho.

Acresce mencionar, que três dos diretores de turma entrevistados, não identificam qualquer tipo de dificuldade.

Quando os docentes foram questionados acerca do papel do diretor de turma na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, um dos entrevistados respondeu que a função do diretor de turma era bastante importante uma vez que é o maior promotor dessa inclusão e poderá motivar os outros alunos para que a inclusão seja mais eficaz.

Outro dos diretores de turma realçou a promoção da integração dos alunos na turma e colaboração ativa com os restantes docentes do conselho de turma no sentido do aluno atingir os seus objetivos de educação.

Um outro dos diretores de turma cedeu destaque ao facto de o diretor de turma promover o diálogo com a turma, no sentido, de que o grupo de pares aceite as diferenças dos colegas com NEE.

Outro dos entrevistados considera fulcral o papel do diretor de turma junto da turma e dos encarregados de educação podendo criar laços e interação.

Um dos diretores de turma acrescentou ainda que o diretor de turma tem um papel principal na articulação entre todos os docentes e restantes intervenientes. Outro dos entrevistados refere que o diretor de turma deveria ter um papel mais importante em todo o processo, mas por norma esse papel acaba por ser mais desempenhado pelo professor de educação especial.

Acrescentando que esse papel passa por coordenar todo o processo educativo do aluno (a curto e longo prazo) nomeadamente, procurar a melhor resposta para o aluno, aproximar a família à escola e vice versa, perspetivar o percurso escolar do aluno, no sentido de lhe garantir um futuro profissional, satisfação pessoal e realização em todas as vertentes sociais.

Outro dos entrevistados quando questionado cedeu referência à articulação entre todos os elementos intervenientes.

O que é suportado por um outro docente que considera que o diretor de turma assume um papel muito importante, sendo que sem o desempenho ajustado do mesmo a inclusão das crianças não é feita na sua plenitude, o que é reforçado por um outro docente que assume que o diretor de turma deverá desempenhar a função de fazer a ligação entre a escola e a família e a de presentificar / gerir esta situação com os colegas do conselho de turma.

Acresce, mencionar que um outro diretor de turma corrobora o exposto, relatando que o diretor de turma se assume como um orientador, um elo de ligação entre os alunos, a turma e o encarregado de educação, funcionando, deste modo, como um apoio para as dificuldades que o aluno possa ter ao nível da integração na escola.

Segundo dois outros docentes o papel do diretor de turma é fundamental, uma vez que o seu trabalho consiste na defesa e coordenação do processo educativo do aluno, sendo decisivo para o modo de reação do restante conselho de turma, e por isso decisivo em termos do processo de ensino aprendizagem do aluno.

No que diz respeito, à questão que incidia acerca de outros possíveis elementos, considerados como importantes para participar no apoio/intervenção ao aluno com Necessidades Educativas Especiais, os diretores de turma mencionaram: um dos inquiridos referiu a importância dos professores de educação especial, dos pais, dos técnicos do serviço de Psicologia e Orientação e dos assistentes operacionais.

Um dos inquiridos considera relevante o apoio pedagógico ao nível de atividades que o aluno deve realizar na sala de aula.

Outro dos diretores de turma considera importante que exista um apoio mais individualizado.

Outro dos inquiridos refere-se à criação de boas condições a nível de material didático que possam ajudar na intervenção dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Um dos diretores de turma entrevistado reforça a intervenção por parte dos terapeutas e psicólogos.

Outro dos docentes entrevistados assume importância ao facto do docente deter mais tempo no seu horário letivo de forma a libertar o diretor de turma para se empenhar na resolução dos inúmeros problemas que estão inerentes a estes alunos.

Ainda há diretores de turma que reforçam o papel da família, outros enfatizam a função desempenhada pelos professores, funcionários, pais, colegas e quando for caso disso psicólogos e assistentes sociais.

Outro dos entrevistados reforça o papel da comunidade, cedendo referência à colaboração dos organismos, instituições de apoio social.

A envolvimento da comunidade educativa foi mencionada, referindo-se um dos docentes ao papel dos restantes professores da turma, funcionários e restantes elementos da comunidade educativa.

Três dos diretores de turma reforçaram o papel do docente de educação especial, acrescentando que sem o contributo deste, o trabalho não seria realizado com a mesma eficácia.

Outro dos docentes entrevistados considerou de extrema importância a colaboração de todos os professores, funcionários, direção da escola e essencialmente os professores de educação especial, além dos técnicos e encarregados de educação.

Doze dos inquiridos mencionaram participar nas reuniões de avaliação por referência à CIF dos alunos da sua direção de turma, sendo que três dos diretores de turma entrevistados referiram não participar nas mesmas reuniões.

Quinze dos docentes entrevistados, consideram de importância a avaliação das medidas educativas previstas no programa educativo individual, sendo que dois dos docentes acrescentam que tal é indispensável, uma vez que só assim é possível avaliar a progressão do aluno e adequar o Programa Educativo Individual de forma constante e atualizada de acordo com as necessidades individuais do aluno.

Quinze dos docentes consideram ter conhecimentos respeitantes aos momentos em que tais medidas devem ser avaliadas e revista, sendo que um dos docentes respondeu que as medidas deveriam ser avaliadas ou revistas nos conselhos de turma e um outro docente considerou que a avaliação e revisão das medidas deveria ser feita no final do período ou sempre que necessário.

Todos os docentes inquiridos consideram relevante a articulação entre os elementos intervenientes no processo educativo dos alunos com necessidades educativas especiais, sendo que três dos entrevistados acrescentam que o trabalho do professor deve ser sempre um trabalho de articulação a todos os níveis, dado que sem essa articulação o processo ficaria incompleto, referindo-se à importância de disponibilizar os apoios necessários.

Quando questionados acerca da pertinência da colaboração da família em todo este processo, um dos docentes considera tal colaboração como sendo muito importante, catorze dos entrevistados consideram que a colaboração é importante, um dos docentes refere que considera pertinente e fundamental o papel da família e a sua implicação em todo o processo.

Todos os docentes entrevistados consideram importante que haja um trabalho de articulação com o docente de educação especial.

Quinze dos docentes julgam que as equipas multidisciplinares constituem uma mais-valia para a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, um dos entrevistados refere que a mesma é relevante, dado que é fulcral trabalhar nas diferentes áreas, uma vez que só através do trabalho na equipa multidisciplinar a inclusão é praticada.

Todos os docentes entrevistados consideram que a articulação entre todos os intervenientes no processo educativo dos alunos com necessidades educativas especiais contribui para uma maior eficácia na aplicação das medidas educativas.

Na última questão colocada, respeitante a perceção dos docentes acerca da escola na qual exercem funções promover a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, um dos docentes, refere que a inclusão é promovida e que os resultados obtidos são bastante satisfatórios.

Nove dos docentes referem que sim, um dos docentes considera que a inclusão é praticada, acrescentando que se procuram as melhores respostas educativas.

Outro dos diretores de turma, descreve que a escola promove efetivamente a inclusão destes alunos, tendo apoiado os mesmos nas várias vertentes como motricidade, terapias, atividades que ajudam à integração na sociedade.

Um dos docentes referiu que a inclusão é praticada na sua escola, apesar da mesma não estar devidamente dotada de materiais, infraestruturas e técnicos para o atendimento pleno dos alunos com necessidades educativas especiais.

Um outro dos inquiridos respondeu que sim, acrescentando mesmo que ao longo dos últimos anos se observou a uma melhoria considerável ao nível da inclusão, sendo que esta melhoria esta diretamente relacionada com o papel desempenhado pela equipa da educação especial, promovendo atividades de esclarecimento e formação junto da comunidade educativa.

Outro dos docentes considera que a sua escola promove a inclusão, sendo tal suportado pelo papel exercido pela equipa de educação especial que permite que a inclusão se torna uma realidade.

Outro dos inquiridos, considera que a sua escola pratica a inclusão e que toda a comunidade participa na disponibilização de serviços e meios para atender todos os alunos, nos quais se incluem os alunos com necessidades educativas especiais.

2. DISCUSSÃO/INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados deste estudo foram descritos qualitativamente por uma análise de conteúdo, respeitando de forma fidedigna a opinião e as respostas cedidas pelo sujeitos que constituíram esta amostra.

Na generalidade, os diretores de turma assumem conhecimentos respeitantes à

articulação e pressupostos básicos inerentes à temática teórica e prática das necessidades educativas especiais.

Apenas reportam uma reduzida formação no âmbito da educação especial. Este aspeto poder-se-á refletir no relativo desconhecimento de termos e procedimentos dentro da problemática da inclusão, pois tal como refere Rodrigues et al (2007), a formação dos professores, na problemática da Educação Especial é um fator positivo no processo de inclusão, podendo assim a ausência formativa constituir um impedimento/fator de risco para a implementação da política inclusiva.

No entanto, os diretores de turma entrevistados adotam uma política de articulação interagindo e obtendo informação junto dos restantes docentes, nomeadamente dos docentes de educação especial, sendo que coordenam, regra geral, ajustadamente o programa educativo individual e as avaliações e revisões necessárias face à elaboração do mesmo.

A interpretação crítica/ conclusões referidas anteriormente inserem-se na perspetiva de Rodrigues et al (2007a), que consideram que a inclusão contribui para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e favorece as aprendizagens contextualizadas. Também proporciona a adoção de modelos de referência adequados com os seus pares, dentro das comunidades educativas a que pertencem, procurando desenvolver uma preparação para a “integração” social dos alunos.

Os professores acedem com regularidade ao apoio do professor de educação especial e desenvolvem um trabalho colaborativo com os restantes intervenientes do processo educativo.

Referem que o corpo docente colabora e coopera entre si no sentido de ceder a uma resposta mais adaptada e funcional face à diversidade. Esta perspetiva vai ao encontro do referido por Correia (2008 b), que afirmam que não é suposto os professores possuírem toda a sabedoria para atender todos os alunos dentro da sala de aula, deve ser disponibilizado ao professor um sistema de apoios que permita resolver as situações de uma forma colaborativa e cooperativa. Por outro lado, os resultados evidenciam uma prática colaborativa e cooperativa entre os agentes educativos que incitam uma implementação inclusiva favorável ao processo de ensino aprendizagem e à igualdade escolar postulada numa visão equitativa e justa da política escolar, enriquecendo cada um e, em simultâneo, todos os que fazem parte direta da comunidade escolar e familiar.

Rodrigues et al (2007), concluíram no seu estudo que algumas situações apresentam maiores dificuldades para a implementação do processo de inclusão do que outras, estando

essa dificuldade associada ao tipo e grau de dificuldades apresentadas pelos alunos, colocando dilemas sobre a sua permanência a tempo inteiro na sala de aula e o acesso ao currículo comum.

Esta conclusão está de acordo com os resultados obtidos no nosso estudo, pois os professores consideram que para os alunos os que apresentam problemáticas mais graves justifica-se uma inclusão parcial na sala de aula. Assim, aquilo à partida poderia evidenciar uma limitação do nosso estudo, acaba por ir ao encontro da literatura, demonstrando a abertura da comunidade escolar para as especificidades e idiossincrasias inerentes à inclusão, baseando-se a comunidade escolar no princípio do respeito, em que cada caso é um caso, sendo preponderante respeitar as idiossincrasias de cada educando.

CONCLUSÃO

O estudo realizado, e tal como foi sendo mencionado no decurso deste trabalho, foi ao encontro da revisão bibliográfica, em termos gerais. Em termos específicos, o presente estudo, apresentou alguns aspetos que, e embora não fossem estritamente contemplados na generalidade dos pressupostos inclusivos, eram já referenciados por alguns autores em revisões bibliográficas centradas na complementaridade teoria prática. Neste sentido, constatou-se solidez e confiança no nosso estudo, bem como nos resultados evidenciados pelo mesmo.

A realização deste projeto permitiu uma abordagem consciente e fundamentada ao processo de organização e desenvolvimento de um Estudo qualitativo. Passo a passo elaboramos todas as etapas inerentes à sua consumação. A comunidade escolar, apesar da limitação inerente à falha de formação complementar na área da educação especial, encontra-se envolvida e centrada no sucesso educativo e na igualdade de tratamento e oportunidades – princípios base da política inclusiva. Embora, os conceitos teóricos nem sempre sejam compreendidos na sua plenitude, no seu cariz prático a escola e a família compreendem e aplicam, de forma eficiente, as ideias inclusivas, havendo um trabalho de articulação, cooperação e colaboração entre a comunidade escolar, a família e o educando. Não havendo neste processo elementos figurantes, mas antes personagens principais e elementares à implementação da política inclusiva.

De acordo com o postulado por Vaz Freixo (2009) poder-se-á sintetizar o percurso inerente à concretização deste trabalho como uma tarefa minuciosa mas em simultâneo gratificante e enriquecedora. O facto de o estudo ir ao encontro da literatura poder-nos-á aumentar a confiança nos resultados obtidos bem como nos possibilita o realçar das vantagens do processo inclusivo quando comparado com outras práticas educativas. O nosso estudo demonstrou que «ser diferente é ser igual a toda a gente», sendo que as capacidades dos alunos deverão ser promovidas numa abordagem equitativa e cooperante. A amostra recolhida assume-se assim como uma escola/DT exemplo para o sucesso escolar inclusivo.

Embora, o estudo seja vantajoso e tenha implicações práticas, na medida em que a política inclusiva realçou as suas vantagens no processo escolar. Poderemos mencionar algumas limitações inerentes ao presente estudo, nomeadamente o facto de se ter recorrido a uma análise qualitativa que não é tão objetiva como a análise quantitativa, o reduzido tamanho da amostra do estudo e o facto de não se ter procedido a uma entrevista dos restantes

agentes educativos, nomeadamente docentes do ensino regular, docentes de educação especial, pais e comunidade e de que modo estes agentes percecionam como relevante a colaboração do diretor de turma e os seus papéis, podendo tal temática ser estudada em investigações futuras.

O nosso trabalho demonstrou a aplicabilidade do estudo do processo inclusivo. Se alguns dizem que não há melhor prática do que uma boa teoria, o presente estudo comprovou-nos que a articulação e complementaridade entre a prática e a teoria não só é possível, como é concretizável, envolvendo os diferentes agentes educativos e reforçando o papel máximo do diretor de turma.

Os pressupostos do processo inclusivo são verificáveis e podem ser aplicados pela sua relevância na comunidade escolar, familiar e da comunidade em geral.

Constatou-se que os diretores de turma se encontram preparados para coordenar o PEI, embora constatem a necessidades de articular com os restantes agentes educativos, nomeadamente o docente de educação especial. O estudo reforça a pertinência do trabalho inclusivo nas escolas portuguesas e a relevância da complementaridade entre os agentes educativos, a família e a comunidade escolar.

Apraz em jeito conclusivo mencionar possíveis estudos/investigações futuras que poderão complementar o estudo realizado, nomeadamente poder-se-á alargar o estudo a outras comunidades escolares, com vista a possibilitar a generalização dos resultados. Poderia ser também relevante, para a aplicabilidade teórica e prática, realizar um estudo comparativo entre o envolvimento dos pais com o diretor de turma e da comunidade escolar em crianças com necessidades educativas especiais e em crianças sem necessidades educativas especiais.

Em jeito de conclusão, apras referir, que no decurso desta dissertação constatei, em termos teóricos e práticos, que Incluir é abrir a nossa mente e o nosso olhar no sentido de uma política baseada na igualdade, no respeito das diferenças, na valorização de todas as opiniões e decisões dos agentes envolvidos. Cada vez mais se torna peremptório realizar um trabalho colaborativo e interdisciplinar, envolvendo a família como agente ativo. Uma vez que um trabalho isolado, para além de mais desgastante e ineficaz, não cumpre os princípios universais de respeito e valorização das diferenças e capacidades distintas mas individuais e fulcrais para cada um.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (1995). *Education for all: making it happen*. Keynote address presented at the International Special Education Congress. Birmingham, England: April, p.21
- Ainscow, M. (1998 a). *Necessidades especiais na sala de aula*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barral, S. (1998). *Apoio al processo de enseñanza y aprendizaje: atención a la diversidad*. Comunidad Eucativa.
- Bairrão, J. et al. (1998). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: CNE.
- Bairrão, J. (2004). *Prefácio in Pereira. Políticas e Práticas Educativas O Caso da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo nos anos 2002 a 2004*. Lisboa: Fundação Liga Portuguesa dos Deficientes Motores.
- Barros, J. (1992). *Professores e alunos Pgmaleões*. Coimbra: Almedina.
- Bayliss, P. (1995) *Integration, segregation and inclusion: Frameworks and rationales*. Porto: Comunicação apresentada no Seminário Internacional Erasmus: A Educação Especial no Século XXI, 7-8 de abril.
- Barata, O. S. (1994). *Introdução às Ciências Sociais*. Venda-nova: Bertrand Editora.
- Benard da Costa A. M. (1991). Balanço entre o III e IV Encontro de Educação Especial, in IV Encontro Nacional de Educação Especial “Comunicações”. Lisboa: Fundação Calouste Golbenkian, pp. 9. (Texto policopiado)
- Benard da Costa A. M. (1996). “A Escola Inclusiva – do conceito à prática”. *Revista Inovação*. Vol. 9, nº 1 e 2. Lisboa: Instituto Inovação Curricular, pp. 151-153.
- Bénard da Costa Ana M. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. Lisboa: CNE, pp. 25-36 (Textos policopiados).
- Branco, M. (2007). *A escola comunidade educativa e a formação de novos cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Brunet, L. (1992). *Clima de trabalho e eficácia da escola*. In Nóvoa, A. (Coord.) *As organizações Escolares em análise*. Lisboa: D. Quixote.
- Burguess, R. L. e Huston, T. L. (1979). *Social exchange in developing relationships*. Nova Iorque: Academic Press.

- Carvalho, F. (2007). *Escola para todos? Perspetiva da Ecologia Humana*. In *Aprender Juntos para Aprender Melhor*. (Org.) David Rodrigues; Maria Bibiana Magalhães, Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Collicort, J. (1991). Implementing multi- level instruction: Strategies for classroom teachers. In Porter, G.L. Richler & D. (eds), “*Changing Canadian schools: perspectives on disability and inclusion*”, p. 191-218. Downsview: Ont., G. Allam Rocher Institute.
- Comelles, T. H. (2010). *Aprender junts a l’aula Una proposta inclusiva*. Barcelona: Editorial GRAÒ, d’IRIF, SL.
- Correia, L. M. (1992). “A aprendizagem num contexto de necessidades educativas especiais”. *A razão* nº 32, pp. 56-57.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. Miranda. (2001). *Educação Inclusiva ou Educação Apropriada*. in David Rodrigues (org.). *Educação e Diferença Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008 a). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008 b). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. Stoer, S. (1996). “A interculturalidade e o caráter educativo da escola: os dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas”. *Inovação* nº 9, PP. 35-51.
- Costa, M.I. (2004). “A Família com filhos com Necessidades Educativas Especiais” Viseu: Instituto Politécnico de Viseu. *Revista Millenium*, nº 30, pp.74-91.
- Davies, D. (1989). *A situação do professor em Portugal*. Relatório da Comissão criada por Despacho 114/ME/88 do Ministério da Educação. Lisboa: ME.
- Davies, D. et al. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal, realidades e perspetivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Diogo, M. L. J. (1998) *Parceria Escola – Família. A Caminho de Uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- Eco, Umberto (1993).” Como se faz uma tese.” 10.ed. São Paulo: Perspetiva.

- Epstein, J. L. (1992). "School and Family Partnerships". Boston: Center on Families. Communitities, Schools & Children's Learning, Report nº6.
- Estrela, A. (1986). "Teoria e Prática da observação de classes – Uma estratégia de formação de professores." Lisboa : Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Ferreira, S. M. (2007). *Educação Regular, Educação Especial Uma História de Separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fullan, M. (1991a). *The new meaning of educational change*. Toronto: OISE e New York, Teachers College Press.
- Gimeno, A. (2003). *A Família o desafio da diversidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- González M. D. C. O. (2010). *Educação Inclusiva: Uma Escola Para todos*. In *Educação Especial e Inclusão Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*". (Dig.) por Luis de Miranda Correia. Porto: Porto Editora.
- Garcia, E. (1989). *Normalization e Integración*. En MAYOR, J. (Dir.) *Manual de Educación Especial*. Madrid: Anaya.
- Haro, E. F. (2000). *Educación familiar y desarrollo de los hijos*" in "*Parceria Família-Escola e desenvolvimento da criança*. (Coord.) Fontaine, Anne Marie. Porto: Edições Asa.
- Hegarty. (1994). *Integration and the teacher*. In C. J. W. Meijer, S. J. Pijl and S. Hegarty (eds.), *New Perspectives in Special Education: a Six Country Study of Integration*. London: Routledge.
- Jimenez, R. B. (1993). *Necesidades Educativas Especiales*. (Comp.) Rafael Bautista Granada: Ediciones Aljibe.
- Leitão, R. (1980). "Algumas perspetivas históricas sobre Educação Especial". *LUDENS* – Vol. 4, nº 3, abr/jun., pp. 58-65.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de colaboração Jardim de Infância/Família*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marques, R. (1987 a). In Don, Davis et al. *Os Professores e as Famílias: A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1997). *A escola e os Pais Como Colaborar?*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (2001 a), "*Professores, Famílias e projeto educativo*" Porto: Asa Editores.
- Marques, R. (2001 b) "*Educar com os pais*" . Lisboa: Editorial Presença.

- Molina J. S. (2009). “Serão realmente especiais as necessidades educativas dos alunos e alunas? A intencionalidade do discurso”. *Revista Lusófona de Educação* nº 13, pp. 155-170.
- Nielsen, L. B.(1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula Um Guia para Professores*. (Dir.), Luis de Miranda Correia Porto: Porto Editora.
- Nirje, B. (1969). *The normalization pricipile and its human mamagements implications*. en KUGEL, R. y WOLFENSBERGER, W. (Eds.) *Changging Patterns in Residential Services for the Mentaly Retarded*. Washington: Committee on Mental Retardation.
- Niza, S. (1996). “Necessidades educativas Especiais de Educação: Da Exclusão à Inclusão na Escola Comum”.*Revista Inovação* Vol. 9, nº 1 e 2. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 139-149.
- Noddings, N. (1996). “On community”. *Educational Theory*, nº 46, pp. 245-267.
- O’Brien, J. et al. (1989). *Action for inclusion. How to improve Schools by welcoming children with special needs into regular classrooms*. Toronto: The Frontier College Press.
- Oliveira, J. H. B. (1992) “*Professores e Alunos Pgmaleões*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Parrilla, A. (2004). “Grupos de apoio entre docentes”. *Cudernos de Pedagogia*, nº 331, pp. 66-69.
- Patrício, M. F. (1987). *A escola cultural face à escola curricular*. In *Da escola curricular à escola cultural..* Lisboa: Ministério Da Educação.
- Porter, G. (1997). *Organização da Escola: Conseguir o Acesso e a Qualidade através da Inclusão*. In *Caminhos para Escolas Inclusivas* Lisboa: Instituto de Educação Inovação Educacional.
- Quintas, J. M. D. (1999). “Formação de Professores em Educação Especial” *Revista Noesis*, nº 50, julho/setembro, pp. 55-58.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. Van (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, J. A. S. (2009). *Escola: problemas e desafios*. Guarda: Centro de Estudos Ibéricos.
- Rodrigues, D. (2001). *A Educação e a Diferença*. In. *Educação e Diferença Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. David Rodrigues (org.), Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, L. L. (Coord.) (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

- Sanches, I. e TEODORO, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. Lisboa: *Revista Lusófona de Educação* nº8, pp.63-83.
- Sanz D. R. S. (1985). *Integração Escolar de los deficientes: Panorama internacional*. Madrid: Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes.
- Schaffer, H. R. (2002). *Decidir sobre as crianças*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, M. O. E. (2009). “Da Exclusão à Inclusão: Conceções e Práticas” Lisboa: *Revista Lusófona de Educação* nº 13, p.135-153.
- Sim-Sim, I. (Coord.) (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da criança ou da Escola*. Cacém: Texto Editores Lda.
- Sousa, M. A. B. (2004). *O Comportamento adaptativo na interface da Escola, Família e Comunidade*. Braga: APPACDM Distrital de Braga.
- Strike, K. A. (2000). “Schools as communities: Four metaphors, three models and a dilemma or two”. *The journal of Philosophy of Education Society of Great Britain*, pp. 617-642.
- Tilstone. C.; FLORIAN. L.; ROSE, R. (2003). *Promover a educação inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tönnies, F. (1989). *Comunidade e sociedade* in M. Braga da Cruz (Org.). *Teorias Sociológicas*, (Antropologia de textos), vol. 1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (texto original publicado em alemão em 1887).
- UNESCO. (1994). “*Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*”. Lisboa: IIE.
- Vaz Freixo, M. J. (2009). *Metodologia Científica Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Villas-Boas, A. M. (2008). *O contributo dos pais e da comunidade na melhoria do desempenho dos alunos*. In *Escola/Família/Comunidade*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Vinagreiro L. Peixoto. L. M. (2000). *A criança com Síndrome de Down*. Braga: APPACDM Distrital de Braga.
- Warnock Report (1978). *Comitee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. Her Majesty’s Stationery Office.

WEBGRAFIA

Bairrão, J. (1986). *Os conceitos de educação especial. Revista do Desenvolvimento da Criança*, vol. 6, ex. ½, pp. 5-8. Disponível em <hdl://HDL.handle.net/10216/53712>. Acedido em 25 de janeiro de 2013.

Educação Especial, Manual de Apoio à Prática, Disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=6>, Acedido em 20 de fevereiro de 2013

Serrano, Jorge, (2005) Percursos e práticas para uma escola inclusiva, Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6981>. Acedido em 15 de maio de 2013

Legislação consultada

Decreto-Lei nº 44/73, de 12 de fevereiro

Decreto-Lei nº 45/73, de 12 de março

Lei nº 5/73, de 25 de julho

Decreto-Lei nº 513-T/79, de 26 de dezembro

Lei nº 29/80, de 28 de julho

Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei 46/86, de 14 de outubro

Decreto Lei nº 3/87, de 3 de janeiro

Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto

Despacho Conjunto nº 105/97, de 1 de julho

Despacho nº 173/ME/9, de 23 de outubro

Decreto-Lei nº 3/2008 de 17 de janeiro

APÊNDICE

Apêndice I

Guião da Entrevista (PEE) (adaptado de Estrela, 1994)

Tema: O DT como coordenador do PEI dos alunos com NEE, no concelho da Guarda

Objetivo geral: Conhecer se os DT se sentem preparados para coordenar o PEI dos alunos com NEE.

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Questões orientadoras	Ações a desenvolver
A- Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	1. Legitimar a entrevista 2. Motivar o entrevistado	a. Informar em linhas gerais, o âmbito do estudo; b. Pedir a ajuda do entrevistado, pois o seu contributo é indispensável para o êxito do estudo.	- Informar o entrevistado sobre o que se pretende com a entrevista; - Contextualizar a entrevista no âmbito da dissertação do Mestrado em NEE; - Explicar a importância da entrevista para a realização do trabalho; - Assegurar o caráter confidencial da informação prestada; - Pedir permissão para gravar a entrevista.
B- Formação do entrevistado	3. Conhecer o grau de preparação/ formação que os DT possuem para coordenar o PEI.	c. Qual a sua formação inicial? d. Conhece a oferta de formação contínua na área de educação especial? e. Possui alguma formação na área? f. Considera importante possuir formação na área para trabalhar com alunos de NEE?	- O modelo utilizado na entrevista deverá ser semidiretivo, por isso a entrevista deverá ser centrada no entrevistado. Assim, a entrevistadora não deverá interromper e fomentar a sua expressão no que tiver de mais pessoal e autêntica. Por outro lado, a ligação entre as questões deve ser articulada para que não assumam uma forma compartimentada.
C- Conceções do entrevistado	4. Conhecer o papel do DT como coordenador do PEI 5. Identificar as dificuldades que o DT tem como	g. O que significa para si inclusão? h. Conhece o DL 3/2008? i. Considera-se preparado para coordenar do PEI dos alunos com NEE da sua direção de Turma? j. Considera haver algumas	

	coordenador do PEI	dificuldades na coordenação do PEI? Quais?	
D- Práticas do entrevistado	6. Verificar a importância do papel do DT para a inclusão dos alunos com NEE	k. Na sua opinião qual é o papel do diretor de turma na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais? l. Que outros elementos considera importantes para participar no apoio/intervenção ao aluno com NEE? m. Participa nas reuniões de avaliação por referência à CIF dos alunos da sua direção de turma? n. Considera importante a avaliação das medidas educativas previstas no PEI? o. Tem conhecimento dos momentos em que estas medidas poderão ser avaliadas ou revistas?	
	7. Analisar a influência que o DT tem no sucesso da inclusão dos alunos com NEE 8. Verificar atitudes promotoras para o sucesso da aplicação do PEI, por parte do DT.	p. Considera importante a articulação entre os elementos intervenientes no processo educativos dos alunos com NEE? q. Julga pertinente a colaboração da família em todo este processo? r. Considera importante um trabalho de articulação com o professor de educação especial? s. Acha que as equipas multidisciplinares são uma mais valia para a inclusão dos alunos com NEE? t. Articulação entre todos os intervenientes no processo educativo dos alunos com	

Os diretores de turma como coordenadores dos programas educativos individuais dos alunos com NEE, no concelho da Guarda

		NEE contribui para uma maior eficácia na aplicação das medidas educativas? u. Considera que a sua escola promove a inclusão dos alunos com NEE?	
E- Finalização			Agradecer a disponibilidade na participação. Disponibilizar a gravação e a transcrição ao entrevistado.