

CLÁUDIA MANUELA SOARES MONTEIRO

**CARATERÍSTICAS DAS ESTRUTURAS DE ENSINO E
RECURSOS EDUCATIVOS PARA A ABORDAGEM DE
ALUNOS COM NEE**

**UM ESTUDO EXPLORATÓRIO DESCRITIVO
NOS CONCELHOS DE OLHÃO E TAVIRA**

Orientador: Professor Doutor Luís Manuel de Sousa

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2012

CLÁUDIA MANUELA SOARES MONTEIRO

**CARATERÍSTICAS DAS ESTRUTURAS DE ENSINO E
RECURSOS EDUCATIVOS PARA A ABORDAGEM DE
ALUNOS COM NEE**

**UM ESTUDO EXPLORATÓRIO DESCRITIVO
NOS CONCELHOS DE OLHÃO E TAVIRA**

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação – Educação Especial, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Orientador: Professor Doutor Luís Manuel de Sousa

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

**Lisboa
2012**

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Declaração Universal dos Direitos do Homem

Aos meus Mestres e aos meus Alunos

Agradecimentos

Foram muitos os colegas, amigos, familiares e até simples conhecidos que, direta ou indiretamente, contribuíram para tornar possível este trabalho. Espero que me perdoem por, desta forma aparentemente despersonalizada, lhes manifestar o meu reconhecimento, deixando-os ocultos, sob o manto abstrato do anonimato.

Individualizadamente, começo por agradecer ao meu orientador, o Professor Doutor Luís de Sousa, pelo modo sempre amável como me acolheu, pela boa vontade com que me ajudou a ultrapassar as dúvidas e incertezas que fui tendo e por todos os conhecimentos que me transmitiu.

Ao Professor Doutor Horácio Saraiva, pelo encorajamento e estímulo, imprescindíveis para que continuasse esta caminhada, às coordenadoras dos três agrupamentos de escolas em que o estudo teve lugar e aos professores e técnicos especializados, pela amabilidade com que me receberam, pela disponibilidade em responder às entrevistas ou aos questionários e por todas as informações que me forneceram, testemunho publicamente quanto lhes fiquei a dever.

Para todos os meus professores que, com o que me deram, ao longo de todo o meu percurso escolar, concorreram para que eu conseguisse chegar aqui, e para todos os meus alunos, atuais e passados, fontes, ano a ano renovadas, de inspiração e de ânimo, uma palavra, sincera e comovida, de gratidão.

Aos amigos José João e Rita Balula um obrigado especial, pela sua ajuda essencial na elaboração deste projeto, tal como a toda a minha família, sempre próxima, e aos meus restantes amigos, pela afeição persistentemente demonstrada.

Finalmente, o agradecimento mais íntimo, à minha filha, aos meus pais e irmão, por todo o carinho dispensado, nos bons e maus momentos, e ao meu companheiro, Pedro, pela atenção e afeto continuados, ao longo destes anos que vimos trilhando lado a lado.

A todos vós, um bem-haja.

Resumo

No presente trabalho relata-se uma pesquisa que teve como propósito identificar e contribuir para a caracterização das estruturas de ensino e dos recursos educativos, postos à disposição dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), em escolas públicas do sotavento algarvio.

Atendendo à finalidade enunciada, considerou-se que, muito mais do que pôr à prova qualquer hipótese teoricamente fundamentada, ou do que procurar estabelecer imediatamente quaisquer conclusões generalizáveis, importava proceder ao levantamento de um conjunto de indicadores objetivos e de apreciações subjetivas que, em conjunto, permitissem delinear o quadro institucional, organizativo, humano e material da realidade em apreço, tendo por base a opinião dos professores de educação especial e dos técnicos especializados de três agrupamentos escolares de Olhão e Tavira.

Por isso, pareceu adequado realizar um estudo de carácter exploratório e descritivo, centrado na seguinte pergunta de partida: “Quais são, na perspetiva dos professores e dos técnicos especializados, as características e recursos educativos da estrutura de ensino dos concelhos de Olhão e Tavira, para a abordagem aos alunos com NEE?”.

Para efetuar a recolha de dados, realizaram-se dois inquéritos, um dos quais suportados por questionários auto-administrados, e o segundo baseado em entrevistas semi-diretivas.

Com base na informação obtida pudemos concluir que a maioria dos professores e técnicos afirmaram que sentiam bastantes dificuldades no cumprimento das suas tarefas profissionais, devido, sobretudo, à escassez de recursos humanos, à falta de *software* adequado para o ensino e à insuficiência de formação contínua. Também nos apercebemos de que, em algumas escolas, as condições de mobilidade para pessoas com deficiência eram inadequadas.

A anteceder o relato do estudo empírico, apresentamos o resultado de um esforço de revisão bibliográfica e documental, com o qual, para além do delineamento de um quadro concetual que possibilite a análise e compreensão do nosso objeto de estudo, tentámos contribuir para um levantamento de questões que se prendem com aspetos teórico-ideológicos da educação inclusiva – nomeadamente, «educação para todos», «formação», «cooperação», «política educativa», «cidadania», entre outros – e com aspetos práticos, que se referem às características das estruturas de ensino, bem como às perspetivas dos professores de educação especial e dos técnicos especializados, relativamente a essas características e aos recursos humanos e materiais disponibilizados para a educação de crianças com NEE.

Palavras-chave: estruturas de ensino; acessibilidades; recursos humanos/materiais; educação para todos; necessidades educativas especiais.

Abstract

In this paper we report a research on resources for special education, based on opinions of special education teachers and specialized technicians of Olhão and Tavira, with the purpose of expanding the available knowledge on the educational structures and resources offered to the pupils with Special Educational Needs (SEN) in these municipalities.

Given the stated purpose, we considered that much more than to test any hypothesis theoretically founded, or than to derive any generalized conclusions, we should try to collect a set of objective data and subjective judgments that would enable us to describe the institutional framework of special education in that region.

So it seemed appropriate to conduct an exploratory and descriptive study, focused on the following question: "According to the teachers and technicians, what are the educational facilities and resources available, in the municipalities of Olhão and Tavira, and to what extent are these structures and resources appropriate for the education of pupils with SEN?".

To perform data collection, there were two surveys, one of which was supported by self-administered questionnaires, and the second based on semi-directive interviews. Collected data allowed to conclude that most teachers and technicians stated that they felt special difficulties in carrying out their professional duties, mainly due to the shortage of human resources, lack of appropriate software for teaching and inadequate in-service training. Also we noticed that the conditions of mobility for disabled people were inadequate in some schools.

Preceding the account of the empirical study, we present the result of a bibliographic and documentary review, with which, in addition to the design of a conceptual framework that enables the analysis and understanding of our subject, we tried to contribute to discussion of issues which relate to theoretical and ideological aspects of inclusive education – namely, 'education for all', 'training', 'cooperation', 'education policy', 'citizenship', among others – and practical aspects, which refer to characteristics of the structures of education, as well as the perspectives of teachers and technicians of special education, with respect to these characteristics and the human and material resources available for education of children with SEN.

Keywords: education structures, accessibility, human / material resources, education for all, special educational needs

Siglas e Abreviaturas

AR – Assembleia da República

Art.º – Artigo

CERCI – Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

CIF-CJ – Classificação Internacional de Funcionalidade de Crianças e Jovens

CRI – Centros de Recursos para a Inclusão

CR TIC – Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação

Dec.-Lei – Decreto-Lei

DGIDC – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

EADSNE – European Agency for Development in Special Needs Education

ECAE – Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos

EE – Educação Especial

ELI – Equipas Locais de Intervenção

EPT – Educação Para Todos

Ggf – Gabinete de gestão financeira

INR – Instituto Nacional de Reabilitação

IPI – Intervenção Precoce na Infância

ISO – Organização Mundial de Internacionalização

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

MTSS – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NEECP – Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OMS – Organização Mundial de Saúde

PEI – Programa Educativo Individual

PIIP – Plano Individualizado de Intervenção Precoce

PIT – Plano Individual de Transição

SAPA – Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio

SN IPI – Intervenção Precoce Sistema Nacional de na Infância

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UE – União Europeia

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

Índice geral

Resumo	vii
Abstract	viii
Siglas e Abreviaturas	x
Índice geral	xii
Índice de quadros	xv
Índice de figuras	xvii
Índice de gráficos.....	xviii
INTRODUÇÃO	1
PARTE I.....	7
1. A EDUCAÇÃO ESPECIAL	9
1.1. Breve perspetiva da evolução no século XX.....	9
1.1.1. Breve reflexão sobre o atual quadro normativo, em Portugal.....	15
1.2. Considerações sobre Necessidades Educativas Especiais	19
1.2.1. Critérios de elegibilidade de alunos com NEE	20
2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	23
2.1. Conceito de educação.....	23
2.2. O Direito à Educação	25
2.3. Educação inclusiva ou Educação para Todos?	26
2.3.1. Educação Para Todos de Qualidade	29
3. A RESPOSTA EDUCATIVA.....	32
3.1. Papel do Estado no Atendimento a Alunos com NEE	32
3.2. O Sistema Educativo	33
3.2.1. O Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano, de Bronfenbrenner	34
3.2.2. A noção de Sistema Educativo	35
3.2.3. Organização geral do Sistema Educativo em Portugal	35
3.2.4. A necessidade de ajustamento do Sistema Educativo	36
3.3. Organização da resposta educativa.....	37
3.4. Agrupamentos de Escolas	38
3.4.1. A responsabilidade da escola no atendimento	39
3.4.2. Organização das escolas	41
3.4.2.1. Territórios educativos de Intervenção Prioritária	42
3.4.3. Autonomia das escolas	43
3.4.4. Sala de aula	44
3.4.5. Centros de Recursos em Tecnologias de Apoio à Educação Especial	45
3.5. Sistema Nacional de Intervenção Precoce	46
3.6. Escolas de ensino especial – Desinstitucionalização	47
3.6.1. Alguns dados estatísticos.....	47

3.6.2 O papel das escolas especiais.....	48
3.6.2.1. Centros de Recursos para a Inclusão.....	48
3.7. Cooperação e parcerias.....	50
3.8. Barreiras à aprendizagem.....	51
3.9. Acessibilidades.....	52
4. RECURSOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	55
4.1. Recursos humanos	56
4.1.1. Alunos.....	58
4.1.1.1. Aprendizagem cooperativa.....	59
4.1.2. O papel dos professores no processo de inclusão	59
4.1.2.1. Professores de Educação Especial	60
4.1.2.2. Professores de Ensino regular	61
4.1.2.3. Professores de apoio educativo	61
4.1.3. Serviço não docente.....	62
4.1.3.1. Serviços terapêuticos.....	62
4.1.3.2. Serviços de Psicologia e Orientação	64
4.1.3.2. Serviços sociais	65
4.1.3.3. Serviços clínicos	65
4.1.3.4. Assistentes operacionais.....	66
4.1.4. O contributo da família	66
4.1.4.1. Outras considerações /abordagem sistémica da família	67
4.1.5. Comunidade	67
4.1.6. Colaboração e cooperação	68
4.1.6.1. Ensino cooperativo	69
4.1.7. A importância da formação	70
4.1.7.1. Docentes de Educação Especial	71
4.1.7.2. Docentes de Ensino Regular	72
4.1.8. Relação Escola – Família – Comunidade	73
4.2. Recursos materiais.....	74
4.2.1. Tecnologias de apoio	76
4.2.2. Ajudas Técnicas/produtos de apoio	77
4.2.2.1. Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio (SAPA)	79
4.3. Distribuição e gestão dos recursos pelas escolas	79
5. POLÍTICAS EDUCATIVAS.....	81
5.1. A responsabilidade dos governos	81
5.1.1. Contextualização da resposta no âmbito da União Europeia	83
5.1.2. Liderança.....	84
5.1.3. Financiamento da Educação Especial	84
5.1.4. Orçamento na Educação.....	86
5.1.5. Distribuição do orçamento.....	87

PARTE II.....	88
6. CONCEPTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	89
6.1. Delimitação do problema.....	89
6.2. Objetivos.....	90
6.3. Metodologia	91
6.3.1 Desenho da investigação	91
6.3.2. Caracterização da população/amostra	92
6.3.3. Contextualização dos agrupamentos de escolas	93
6.3.3.1. Agrupamento Vertical de escolas Professor Paula Nogueira	93
6.3.3. 2. Agrupamento Vertical de Escolas João da Rosa.....	94
6.3.3.3. Agrupamento Vertical de Escolas D. Manuel I	94
6.4. Método da colheita de dados	94
6.4.1. Entrevista.....	95
6.4.2. Questionário	98
6.5. Organização da pesquisa.....	99
6.6. Procedimentos formais e éticos	101
7. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	102
7.1. Entrevista exploratória.....	102
7.2. Entrevista semi-estruturada	106
7.3. Inquéritos por questionário.....	111
8. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	139
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	147
BIBLIOGRAFIA.....	151
Legislação Portuguesa Consultada	155
APÊNDICES.....	i

Índice de quadros

Quadro 1. Responsabilidades da escola (baseado em Correia, 1999)	41
Quadro 2. Responsabilidades da família com baseado em Correia (1999)	67
Quadro 3. Responsabilidades da comunidade com base em Correia (1999)	68
Quadro 4. Função dos Recursos materiais com base em Bénard da Costa et al., 2006, p. 48.....	75
Quadro 5. Orçamento de funcionamento da Educação especial, conforme o GEP (2012)	87
Quadro 6. Análise das entrevistas exploratórias.....	102
Quadro 7. Tempo de serviço.....	102
Quadro 8. Percentagem de alunos abrangida pelo Dec.-Lei 3/2008 do agrupamento X.....	103
Quadro 9. Percentagem de alunos abrangida pelo Dec.-Lei 3/2008 do agrupamento Y	104
Quadro 10. Percentagem de alunos ao abrigo do Dec.-Lei 3/2008 do agrupamento Z.....	104
Quadro 11. Relação numérica entre alunos e professores de Educação Especial.....	105
Quadro 12. Recursos humanos	106
Quadro 13. Recursos materiais.....	107
Quadro 14. Gestão dos recursos existentes/resposta educativa	108
Quadro 15. Barreiras arquitetónicas	109
Quadro 16. Legislação	110
Quadro 17. Mega-agrupamentos	111
Quadro 18. Distribuição das equipas de EE	112
Quadro 19. Distribuição dos inquiridos quanto ao género	112
Quadro 20. Tempo de serviço dos inquiridos	113
Quadro 21. Estabelecimento de ensino	114
Quadro 22. Situação profissional dos inquiridos.....	115
Quadro 23. Formação de base dos inquiridos	116
Quadro 24. Formação especializada em EE	117
Quadro 25. Distribuição horária dos inquiridos.....	117
Quadro 26. N.º de alunos por professor/ técnico especializado	118
Quadro 27. Perspetiva dos inquiridos face ao apoio especializado dos alunos com NEE.....	119
Quadro 28. Género de apoio facultado aos alunos com NEE	120
Quadro 29. Perceção dos inquiridos face aos recursos humanos	121
Quadro 30. Perspetiva dos inquiridos face aos recursos humanos/assistentes operacionais.....	122
Quadro 31. Grau de adequação dos recursos materiais existentes no agrupamento	122
Quadro 32. Limitações ao nível dos recursos materiais	123
Quadro 33. Grau de adequação da organização escolar	125
Quadro 34. Materiais facultados ao(s) aluno(s)	126
Quadro 35. Materiais facultados ao(s) docente(se)	126
Quadro 36. Gestão dos recursos existentes	127
Quadro 37. Articulação entre a escola e a família	128
Quadro 38. Articulação entre docentes.....	129

Quadro 39. Formação disponibilizada aos professores/técnicos especializados.....	130
Quadro 40. Cooperação e parcerias com a comunidade	131
Quadro 41. Acessibilidades.....	132
Quadro 42. Conhecimento da legislação pelos docentes.....	133
Quadro 43. Grau de adequação dos agrupamentos face à legislação /Sistema Educativo.....	134
Quadro 44. Alterações face à EE.....	135
Quadro 45. Dificuldades no exercício das funções.....	136
Quadro 46. Tipo de dificuldades sentidas no exercício das funções.....	137
Quadro 47. Guião da entrevista exploratória às coordenadoras de Educação Especial	ii
Quadro 48. Guião da entrevista semi-estruturada às coordenadoras de Educação Especial	iii

Índice de figuras

Figura 1. Responsabilidades estatais para a implementação de um sistema inclusivo (adaptado de Correia, 1999, p. 35).	33
Figura 2. Recursos que têm um impacto direto na aprendizagem e participação dos alunos, com base em Bénard da Costa (2006).	57

Índice de gráficos

Gráfico 1. Tempo de serviço	103
Gráfico 2. Percentagem de alunos abrangida pelo Dec.-Lei 3/2008 do agrupamento X	103
Gráfico 3. Percentagem de alunos abrangida pelo Dec.-Lei 3/2008 do agrupamento Y	104
Gráfico 4. Percentagem de alunos ao abrigo do Dec.-Lei 3/2008 do agrupamento Z	105
Gráfico 5- Relação numérica entre alunos e professores de Educação Especial	105
Gráfico 6. Distribuição das equipas de EE.....	112
Gráfico 7. Distribuição dos inquiridos quanto ao género	113
Gráfico 8. Distribuição dos inquiridos quanto ao tempo de serviço	113
Gráfico 9. Estabelecimento de ensino	114
Gráfico 10. Situação profissional dos inquiridos	115
Gráfico 11. Formação de base dos inquiridos	116
Gráfico 12. Formação especializada em EE	117
Gráfico 13. Distribuição horária dos inquiridos	118
Gráfico 14. N.º de alunos por professor/ técnico especializado	119
Gráfico 15. Perspetiva dos inquiridos face ao apoio especializado dos alunos com NEE	120
Gráfico 16. Género de apoio facultado aos alunos com NEE	120
Gráfico 17. Perceção dos inquiridos face aos recursos humanos	121
Gráfico 18. Perspetiva dos inquiridos face aos recursos humanos/assistentes operacionais	122
Gráfico 19. Grau de adequação dos recursos materiais existentes no agrupamento	123
Gráfico 20. Limitações ao nível dos recursos materiais.....	124
Gráfico 21. Grau de adequação da organização escolar	125
Gráfico 22. Materiais facultados ao(s) aluno(s)	126
Gráfico 23. Materiais facultados ao(s) docente(s)	127
Gráfico 24. Gestão dos recursos existentes	128
Gráfico 25. Articulação entre a escola e a família.....	129
Gráfico 26. Articulação entre a escola e a família.....	130
Gráfico 27. Formação disponibilizada aos professores/técnicos especializados	131
Gráfico 28. Cooperação e parcerias com a comunidade.....	132
Gráfico 29. Acessibilidades	133
Gráfico 30. Conhecimento da legislação pelos docentes	134
Gráfico 31. Grau de adequação dos agrupamentos face à legislação /Sistema Educativo	135
Gráfico 32. Alterações face à EE	136
Gráfico 33. Dificuldades no exercício das funções	137

INTRODUÇÃO

“Perante os múltiplos desafios suscitados pelo futuro, a educação surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social”.

(UNESCO, 1996)

O presente trabalho está estruturado em 11 capítulos, dos quais os primeiros cinco constituem a Parte I – enquadramento concetual – e os últimos seis compõem à Parte II, ou seja, ao relato de um estudo empírico, sobre a estrutura e os recursos que estão ao serviço da educação de alunos com NEE, nos concelhos de Olhão e Tavira.

Apesar de termos revisto um corpo documental e bibliográfico relativamente vasto, não nos foi possível encontrar qualquer trabalho estritamente focado num tema coincidente com o que estudámos. Com isto, não queremos insinuar que o nosso trabalho é radicalmente inédito e sem precedentes, porque, indiscutivelmente, não o é. De qualquer modo, debruçando-se sobre questões que foram, e continuam a ser, objeto de reiterada atenção, por parte de investigadores, pedagogos, políticos e, de uma forma geral, de todos os que se interessam pelo desenvolvimento das pessoas e das sociedades, o nosso esforço não é, parece-nos, destituído de originalidade e atualidade, e julgamos que poderá ajudar a conhecer melhor a forma como os problemas da educação especial têm tido resposta, no mundo, em geral, e, em particular, no nosso país.

Entre as muitas fontes de que nos servimos, “A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE” (Correia, 2008) e o estudo de caso, sobre a «Liga Portuguesa dos Deficientes Motores», que foi dado a conhecer, através da tese de doutoramento de Nascimento (2010), foram, talvez, as duas obras portuguesas de que mais teremos beneficiado, quer porque delas pudemos retirar inúmeras informações pertinentes e relevantes, quer pelas diversas ideias e orientações que aí encontrámos e que, coincidindo com pontos de vista que, de há muito, vimos amadurecendo, nos permitiram aprofundar o nosso próprio pensamento sobre a educação especial. Neste último âmbito, ou seja, no que se refere às opções filosófico-pedagógicas que subscrevemos, devemos sublinhar o alinhamento que prosseguimos com os propósitos repetidamente proclamados pela UNESCO – por exemplo, na Declaração de Jomtien, na Tailândia (1990), na Declaração de Salamanca (1994), e no relatório Garantindo o Acesso à Educação para Todos (2005) – que norteiam a educação, para o cumprimento dos princípios fundamentais da igualdade de direitos e da qualidade na educação.

A primeira parte do trabalho, foi organizada com vista a servir os objetivos seguintes, selecionados a partir de uma revisão bibliográfica preliminar, destinada a delimitar os principais temas a abordar:

- Esboçar a evolução da educação especial, em Portugal, no século XX;
- Apreciar o quadro normativo atual da educação especial, em Portugal;
- Apontar algumas considerações sobre necessidades educativas especiais;
- Apresentar os critérios de elegibilidade dos alunos com NEE;
- Clarificar algumas ideias sobre a noção de educação inclusiva e alguns conceitos vizinhos ou derivados;
- Identificar as características da resposta educativa às NEE e descrever a organização dos serviços que a suportam;
- Refletir sobre a cooperação e parcerias;
- Identificar barreiras à aprendizagem;
- Informar sobre as acessibilidades reconhecendo a sua importância;
- Identificar e refletir sobre os recursos humanos em educação especial;
- Identificar os recursos materiais e compreender a sua importância;
- Apontar o contributo da formação;
- Refletir sobre a importância da colaboração e cooperação;
- Compreender o papel das políticas educativas;
- Refletir sobre a responsabilidade do estado, na aplicação de boas práticas educativas.

No início da Parte I, procurámos apreender o funcionamento da organização educativa contemporânea e explicitar os principais pressupostos que lhe são subjacentes, com o objetivo de contribuir para uma clarificação das ideias e, se possível, para o aperfeiçoamento das práticas.

De seguida, debruçámo-nos sobre os recursos humanos, desde os professores, famílias e funcionários não docentes, até aos próprios alunos, bem como sobre a cooperação entre todos eles, com vista a apreciar as possibilidades de otimização da sua eficácia e a estimar o contributo da formação para a promoção de boas práticas educativas, como são definidas pela Declaração de Salamanca (1994), ou seja, “para garantir o sucesso de um sistema de educação integrada, cujas estratégias devem, portanto, estar ligadas ao desenvolvimento dos serviços de apoio a nível central e intermédio (UNESCO, 1994, p. 42).

Considerámos, também, os recursos materiais, os recursos TIC e as Ajudas Técnicas, que devem ser selecionados de acordo com as necessidades específicas dos alunos, no intuito de facilitar o processo de ensino-aprendizagem e de garantir a igualdade de oportunidades para todos.

Além disso, tentámos esclarecer um vasto conjunto de questões que se prendem com aspetos teórico-ideológicos – nomeadamente políticas, cidadania, inclusão, educação para todos, qualidade na educação – e com aspetos práticos, que se referem, concretamente, às características das estruturas de ensino aos recursos disponibilizados para o apoio de crianças com NEE, nas escolas regulares bem como à perceção dos professores de educação especial e técnicos especializados relativamente a estes aspetos.

Ao nível nacional, não deixámos de fazer referência aos textos matriciais, nomeadamente a Constituição da República Portuguesa e a Lei de Bases do Sistema Educativo e, com o intuito de enquadrar a nossa investigação num âmbito internacional, demos especial atenção aos vários estudos da *European Agency for Development in Special Needs Education*.

Recordando que, tal como foi proclamado no Art.º 1.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”, considerámos que a escola contemporânea deve ser uma escola assente em pressupostos democráticos, ou seja, que promova a educação para todos, de forma equitativa, compensando eventuais desvantagens que prejudiquem a igualdade de oportunidades, o que – como se reconheceu através da Declaração de Jomtien, na Tailândia, em 1990 – implica, não só a vontade política para garantir uma rede suficientemente generalizada de instituições de educação fundamental, mas também um esforço permanente de renovação e inovação, quer ao nível dos meios materiais e humanos, quer ao nível dos projetos educativos, das conceções pedagógicas e dos procedimentos didáticos:

“Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes” (UNESCO, 1990).

Assim, a educação democrática requer “que todas as escolas tenham os recursos necessários (financeiros, humanos, educacionais, técnicos e tecnológicos) que lhes permitam responder e garantir o sucesso educativo de todos os alunos, independentemente da sua situação pessoal, económica, social, cultural, geográfica ou étnica” (EADSNE, 2010).

Acreditamos que a investigação, os debates, as conferências, o trabalho da Flagship¹, bem como de muitos outros indivíduos e grupos, a nível nacional e a nível interna-

¹ Flagship é um grupo de pressão criado no âmbito da UNESCO, com membros de diversos países, para fomentar o movimento da educação inclusiva .

cional, e a coragem dos professores, técnicos, pais e comunidade contribuirão para uma aproximação ao ideal da criação de uma escola democrática, de qualidade, para todos.

Considerando que, tal como afirma Correia, “especial, no termo educação especial, refere-se, apenas e só, a um conjunto de recursos que a escola e as famílias devem ter ao seu dispor para poderem responder mais eficazmente às necessidades de um aluno com NEE” (Correia, 2008, p.19), e lembrando que a integração das crianças com necessidades educativas especiais (NEE), nas instituições de ensino regular, é algo que só recentemente começou a efetivar-se, admitimos que se justificava fazer um estudo que permitisse identificar e caracterizar as estruturas e os recursos dedicados à população com NEE, nas escolas básicas (em geral, e não apenas nas escolas/instituições de ensino especial a que, até há bem pouco tempo, aquela responsabilidade era cometida), e que permitisse igualmente apreciar o grau de adequação de tais estruturas e recursos.

Assim, assumindo que uma das ambições nucleares da educação inclusiva é “potenciar os processos de ensino e de aprendizagem numa perspetiva ativa, através da mobilização de todos os recursos da escola e da comunidade, assim como as oportunidades oferecidas pelas tecnologias de informação e de comunicação” (Bénard da Costa, et al. 2006, p.10), com a finalidade de melhorar a qualidade de vida dos alunos que delas carecem, julgamos que era importante evidenciar a responsabilidade do poder político, no sentido de providenciar estes recursos, e de perceber qual o papel que assume efetivamente e quais as medidas que são tomadas para a concretizar.

Para que aquela ambição se realize, “é necessário que cada país assegure o seu cumprimento e que elimine as barreiras físicas, psicológicas e sociais que ainda dificultam ou inviabilizam a efetiva integração dos indivíduos nos contextos regulares” (CRPG e ISC-TE, 2007, p. 157).

Nesse sentido, uma das conclusões da conferência internacional de “Educação Inclusiva: “Um Meio para Promover a Coesão Social”, que decorreu, nos dias 11 e 12 de março de 2010, no âmbito da Presidência Espanhola da União Europeia, salientou a necessidade de a comunidade, no seu conjunto, se associar aos esforços que os responsáveis políticos porventura prossigam:

“É preciso vontade política e determinação de todos os parceiros envolvidos para que sejam promovidas profundas mudanças sistémicas. Implementar uma educação inclusiva de qualidade, com equidade e excelência, em contextos regulares, em todos os níveis de ensino, implica, simultaneamente, visão, conhecimento, competência e quadro legal. Toda a sociedade precisa de se envolver e participar nesta mudança educacional” (EADSNE, 2010).

A pesquisa que relatamos na Parte II teve como finalidades principais caracterizar as estruturas de ensino regular e os recursos disponibilizados para apoiar alunos com NEE, sem deixar de ter em atenção o contributo dos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) e os Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação (CRTIC), que “podem desempenhar um importante papel na estratégia de uma política educativa inclusiva” (Nascimento, 2010, p. VIII), no apoio à resposta dada pelas escolas de ensino regular.

Como linha orientadora, servimo-nos da seguinte questão “Quais são, na perspetiva dos professores e dos técnicos especializados, as características e recursos educativos da estrutura de ensino dos concelhos de Olhão e Tavira, para a abordagem aos alunos com NEE?”.

O estudo teve um carácter exploratório e descritivo, e foi baseado na observação indireta da realidade em apreço, segundo uma perspetiva distanciada, tentando evitar qualquer intromissão no grupo dos inquiridos.

Para realizar a necessária colheita de dados para a investigação, recorreremos ao inquérito, por entrevista – às Coordenadoras de educação especial/membros da direção de três agrupamentos escolares, nos referidos concelhos de Olhão e Tavira – e por questionário, envolvendo as equipas de educação especial dos mesmos agrupamentos.

Com base na informação obtida pudemos verificar que as escolas, devido às suas características estruturais, particularmente na adequação da estrutura física, e ao grau de adequação dos recursos, não estão suficientemente preparadas para garantir uma educação de qualidade a crianças com NEE.

É essencial ter consciência de que “não basta inserir uma criança numa classe regular ou escola regular. É preciso, também, que lhe sejam proporcionadas condições que permitam maximizar o seu potencial, baseadas na formulação de respostas eficazes, tantas vezes traduzidas na prestação de serviços e apoios de educação especial, que a criança deve ter ao seu dispor” (Correia, 2008, p. 9).

PARTE I

Enquadramento Concetual

1. A EDUCAÇÃO ESPECIAL

1.1. Breve perspetiva da evolução no século XX

Como em quase todos os países europeus, a área de Educação Especial e Inclusiva tem registado, em Portugal, modificações rápidas e profundas, que têm alterado a natureza de uma área que, durante muitos anos, esteve conotada com uma perspetiva assistencialista e caritativa (Rodrigues & Nogueira 2010, p. 98).

Segundo Nascimento,

“Em 1997, Baptista distingue 3 fases na Educação Especial, sendo elas: asilar; assistencial e integradora análogas às da OCDE², cujos peritos em 1984 dividiram em três fases a organização de recursos para crianças e jovens com NEE:

- 1) Segunda metade do século XIX – asilos para cegos e surdos – iniciativa privada, fundos próprios, pouco financiamento do Estado.
- 2) Anos 60, século XX – forte intervenção de natureza pública, liderada pelo Ministério dos Assuntos Sociais. Criação de Centros de Educação Especial e centros de observação. Realização dos primeiros programas de formação especializada de professores, fora do âmbito do Ministério da Educação (ME).
- 3) Início dos anos 70 – liderada pelo Ministério da Educação. Criação das Divisões de Ensino Especial dos Ensinos Básico e Secundário. Abertura do caminho para a integração escolar” (Nascimento, 2010, p. 89).

Em 1941, foi dado um impulso muito significativo à educação de alunos com deficiência, quando foi organizado, em Lisboa, um Curso para Professores de Educação Especial (Rodrigues & Nogueira 2010, p. 98). As primeiras experiências sistemáticas de ensino de alunos com problemas de aprendizagem assentaram em classes especiais, criadas pelo Instituto Aurélio da Costa Ferreira, em 1944, e orientadas por professores com formação especializada, adquirida no mesmo instituto (Correia, 1999, p. 26). Ajustando-se à tendência então dominante na Europa, as “classes especiais”, foram-se disseminando e alargando paulatinamente seu o âmbito, que deixou de se restringir às dificuldades especificamente escolares, para passar a abranger alunos com vários tipos de deficiência.

Em 1959, a Declaração dos Direitos da Criança,³ no seu Princípio V, afirmou o imperativo da educação das crianças com deficiência: “A criança mental e fisicamente deficiente ou que sofra de alguma diminuição social, deve beneficiar de tratamento, da educação e dos cuidados especiais requeridos pela sua particular condição” (UNICEF, 1959). No entanto, a ação do Estado Português, no cumprimento dessa responsabilidade, continuou a ser muito insuficiente. Tentando suprir as carências deixadas sem resposta pelo poder político, foi por iniciativa da sociedade civil que, nos anos 50 e 60, foram nascendo algumas associações privadas que procuravam dar atendimento escolar a pessoas com diferentes limita-

² OCDE – Organização para a cooperação e desenvolvimento económico.

³ Declaração dos Direitos da Criança, proclamada pela Resolução da Assembleia Geral 1386 (XIV), de 20 de Novembro de 1959.

ções: deficiência intelectual, paralisia cerebral, surdez, etc. (Rodrigues & Nogueira, 2010, p. 98). A Educação Especial desenvolveu-se, assim, durante vários anos, sem ligação ao ensino regular.

Na década de 70, refletindo a força crescente dos movimentos que defendiam perspectivas igualitárias, surgiram, internacionalmente, algumas tentativas de promover a integração da Educação Especial no ensino regular. “Ao nível internacional, o movimento de integração deu-se em primeiro lugar nos países nórdicos, Suécia, Dinamarca e Noruega, onde se foi progressivamente implantando desde os anos 60” (Bairrão, 1998, p. 17).

Em Portugal, as aspirações da inclusão educativa só ganharam expressão alargada com a democratização da sociedade e da escola, depois de 25 de Abril de 1974 (Azevedo, 2007). Com o restabelecimento da democracia, emergiu uma conjuntura político-social propícia à multiplicação de associações e movimentos promotores de princípios de solidariedade que, até então, pouco se tinham manifestado nas populações, talvez devido aos constrangimentos políticos que, durante a vigência do regime anterior, comprimiam a expressão livre, na sociedade portuguesa.

Quando nos referimos à educação especial, em Portugal, não deixará de ser oportuno assinalar o profundo atraso que, então, caracterizava genericamente toda situação educativa que se vivia no país, atraso que tem uma das expressões mais imediatamente visíveis na taxa de analfabetismo que, à data da transição para a democracia, rondava os 30%, um número incomparável com os correspondentes a outros países da Europa. Entretanto, “Os últimos dados conhecidos sobre o analfabetismo em Portugal são a estimativa do PNUD⁴ publicada no relatório bienal 2007/08, segundo o qual existem 658 mil portugueses com mais de 15 anos [apenas cerca de 7%] que não sabem ler nem escrever (JN⁵, 1010). Estes dados, só por si, são um nítido indício do enorme crescimento quantitativo da escolarização, que entretanto se verificou. Um símbolo possível do progresso qualitativo que, ao mesmo tempo, ocorreu, em muitos aspetos da realidade educativa portuguesa, é a afirmação crescente das políticas orientadas para a integração das pessoas prejudicadas por deficiências ou em situações de risco de exclusão social.

A partir de 1974, desenhou-se um novo rumo para a educação especial: “Paralelamente a esta política de integração criaram-se, a partir de 1974, inúmeras cooperativas de ensino que, fruto da aliança entre pais e técnicos procuravam proporcionar aos alunos com deficiência cuidados médicos, atendimento especializado e escolarização” (Rodrigues & Nogueira 2010, p. 98). Muitas dessas cooperativas incluíram, no seu próprio nome, a designa-

⁴ Plano das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

⁵ JN – Jornal de Notícias, publicado em 2010/08/09 – Consultado ONLINE, no dia 5 de dezembro de 2011 (as informações são referentes ao ano de 2008).

ção *Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados*, cujo acrônimo – CERCI – adquiriu, por força do seu uso repetido, o valor de um substantivo comum. “As CERCIS procuravam dar respostas pedagógicas e sociais, que o sistema de ensino tardava em consolidar” (Rodrigues & Nogueira 2010, p. 99).

Em 1975, formaram-se as primeiras Equipas de Ensino Especial (EEE), com professores itinerantes, vocacionadas para a integração de crianças e jovens com deficiência, nas escolas, mas “Só vieram a ser reconhecidas em 1988, dez anos depois” (Nascimento, 2010, p. 94), com o Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88, de 17 de agosto, que as define como unidades orgânicas da futura rede local da educação especial.

Ainda em 1975, nos EUA, “assiste-se a um ponto de viragem [...] após a aprovação [...] da Public Law 94-142 [...] constituindo este um momento importante para a integração das crianças com NEE nas escolas públicas, estabelecendo o direito à educação pública, gratuita e acessível a todos os alunos com deficiência [...] e o direito a uma avaliação não discriminante” (Silva, 2009).

Segundo Correia (1999),

“... com a *Public Law* [...] pretendia-se que a educação pública fosse gratuita para todas as crianças com deficiência, avaliação feita através de testes adequados à condição da criança e não discriminatórios, colocação da criança no meio menos restritivo possível, elaboração de planos educativos individuais (PEI), formação de professores e outros técnicos; desenvolvimento de materiais adequados; envolvimento parental no processo educativo da criança” (Correia, 1999).

Em 2 de Abril de 1976 foi aprovada a Constituição da República Portuguesa (CRP) que consagrou novos direitos e deveres de cidadania, estabelecendo, nomeadamente, que todos têm direito a uma educação igual e de qualidade, garantida nos termos dos princípios constitucionais fixados pelos artigos 71.º e 74.º.

Os três primeiros pontos do art.º 71.º da CRP proclamam:

1. Os cidadãos portadores de deficiência física ou mental gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontrem incapacitados.
2. O Estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e de apoio às suas famílias, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efetiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais ou tutores.
3. O Estado apoia as organizações de cidadãos portadores de deficiência (Artigo 71.º, AR, 2005).

No Reino Unido, em 1978, o *Warnock Report on Special Education Needs*, divulgou as conclusões de uma comissão de inquérito sobre a educação de crianças com deficiência.

Nesse relatório, foi utilizada, pela primeira vez, a expressão «*special educational needs*»⁶ que, segundo Bairrão (1998), exerceu uma influência decisiva sobre o modo de pensar a educação especial (Nascimento, 2010, p.93).

Ainda no Reino Unido, o Education Act que se tornou lei no dia 1 de abril de 1983, tentou estabelecer suficientes garantias, direitos e deveres para todos os que se dedicavam à educação de crianças com NEE e outorgou, a essas crianças, o direito a serem integrados na vida e no trabalho da comunidade, passando a frequentar as escolas de ensino regular. Além disso, clarificou e alargou a noção de NEE, prescrevendo que “uma criança necessita de educação especial se tiver alguma dificuldade de aprendizagem que exija uma medida educativa especial” (Sanches &Teodoro, 2006, p. 67).

Em 1986, foi aprovada, em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Dec.-Lei Nº 46/86, de 14 de outubro), “na qual é definida finalmente a Educação Especial como modalidade integrada no sistema geral de educação” (Costa & Rodrigues, 2010, p. 99) e que “atribui explicitamente ao Ministério da Educação a responsabilidade na orientação da política da Educação Especial” (Nascimento, 2010, p. 94). Os seus princípios gerais e organizativos, assim como os objetivos que define para o ensino básico, fundamentam-se claramente numa “filosofia de educação que preconiza a democracia, a liberdade igualdade, a autonomia e a solidariedade” (Madureira & Leite, 2003, p. 30). Com esta lei, a escolaridade obrigatória passa a ser de nove anos.

Seguiu-se o já referido Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88 que formalizou a existência das Equipas de Ensino Especial e definiu a sua organização e o seu âmbito de intervenção. De acordo com aquele despacho, as EEE constituem-se como unidades orgânicas da futura rede local de educação especial e orientam a sua acção pelos objetivos e princípios consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo, em particular nos seus arts. 17.º e 18.º.

A LBSE, no Ponto 1 do art.º 18.º, declara: “a educação especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados” (Artº 18.º, AR. 1986). Assim, às EEE competia fazer o despiste e o encaminhamento de modo a facilitar a integração familiar, escolar e social das crianças com “necessidades educativas decorrentes de problemas físicos ou psíquicos”⁷. Os professores pertencentes às equipas, para além de prestarem apoio itinerante nas escolas trabalham, desde então, nas salas de apoio, nos núcleos de apoio, e dentro (e fora) das salas de aula de ensino regular.

⁶ Necessidades Educativas Especiais.

⁷ Expressão usada na LBSE.

Na sequência da LBSE, foi promulgado o Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro (Regime de gratuidade da escolaridade obrigatória). Este documento legal determina, pela primeira vez em Portugal, que todas as crianças, sem exceção, estejam sujeitas ao cumprimento da escolaridade obrigatória. Efetivamente, no ponto n.º 2 do seu art. 2.º refere que “os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência” e esclarece, também, no ponto 3, do referido artigo: “a frequência [...] processa-se em estabelecimentos regulares de ensino ou em instituições específicas de educação especial, quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do aluno” (Art.º 2.º, Lei n.º 35/90, ME, 1990). Ainda o mesmo decreto-lei, no seu artigo 3.º, fixa as formas de gratuidade da escolaridade obrigatória e os apoios e complementos que favorecem “a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Art.º 3.º, Decreto-Lei n.º 35/90, ME, 1990).

A 17 de abril de 1991 foi publicado o Despacho Conjunto 8 /SERE/SEAM/91, destinado a regular o funcionamento de instituições privadas de educação especial, sem fins lucrativos, que mantivessem escolas de educação especial, legalizadas nos termos do quadro legal relativo ao ensino particular e cooperativo e tuteladas pelo Ministério da Educação, ou que desenvolvessem atividades de apoio e prosseguissem objetivos de integração educacional e social de crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

A 23 de agosto de 1991, o Decreto-Lei n.º 319/91 veio regulamentar os objetivos da LBSE relativos à integração de alunos portadores de deficiência nas classes regulares, consagrando oficialmente o conceito de Necessidades Educativas Especiais e o correspondente Regime Educativo Especial (a aplicar nas situações de integração no ensino regular):

“... de acordo com este Decreto, um aluno só pode ser encaminhado para estruturas de Educação Especial depois de matriculado na escola e caso as medidas previstas do regime educativo especial se revelarem comprovadamente insuficientes, em função do tipo e do grau de deficiência do aluno no interior da escola” (Nascimento, 2010, p. 95).

O Decreto-lei 319/91, de 23 de agosto prevê, também, a “manutenção do ensino em instituições específicas, quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência da criança” (Felgueiras, 1994 citado por Costa & Rodrigues, 2010, p. 99). “Esta legislação veio dar novo impulso ao contemplar a abertura da Escola numa perspetiva de “Escola para Todos”⁸, baseando o conceito de alunos com “Necessidades Educativas Especiais” (NEE) em critérios pedagógicos” (Costa & Rodrigues, 2010, p. 99).

Entre os dias 7 a 10 de junho de 1994, reuniram-se em Salamanca, Espanha, mais de 300 participantes, em representação de 92 governos e 25 organizações internacionais, a

⁸ Escola Para Todos – EPT – Proclamada na Declaração de Jomtien, Tailândia a 9 de março de 1990.

fim de promover o desiderato da educação para todos, examinando as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais. A Declaração de Salamanca, aprovada naquela reunião, marca uma nova viragem na Educação Especial, no sentido de introduzir verdadeiras mudanças nos sistemas educativos, com o objetivo de conseguir “escolas para todos”. Neste âmbito, as escolas devem ser capacitadas para atender todas as crianças sobretudo as que têm necessidades educativas especiais, ou seja “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades.” (UNESCO, 1994, p. viii).

No ano de 1997 é publicado em “Portugal o Despacho Conjunto nº 105/97 de 1 de julho que vem dar um enquadramento normativo aos apoios educativos, procurando que estes se materializem” (Nascimento, 2010, p 97). Este despacho “dá corpo a uma política educativa mais inclusiva, criando Equipas de Coordenação local para colaborar com escolas e docentes de apoio educativo na gestão dos recursos e na implementação de respostas articuladas” (Costa & Rodrigues, 2010, p 99) e são denominadas de Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE).

É de salientar que, a partir dos anos 90, o movimento de criação de escolas especiais reduz-se bastante, tendo mesmo cessado no que diz respeito a colégios privados começando a “existir esforços significativos para desenvolver políticas concertadas e conjuntas (medidas organizativas e financeiras) entre os sectores da Educação e da Segurança Social, que vêm inverter responsabilidades na área da Educação Especial e, gradualmente, o Ministério da Educação passa a assegurar a escolaridade obrigatória” (Nascimento, 2010, p. 95).

O Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro determina a gestão flexível do currículo de modo a garantir a formação integral de todos os alunos.

“Desde o final de 2005 que para identificar e classificar alunos com NEE, o Ministério da Educação defende a adoção, como referência, do Sistema de Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2001), advogando ser um modelo de classificação da funcionalidade dinâmico, interativo e multidimensional” (ME/DGIDC, 2005).

Em 2005, o Despacho Conjunto nº 105/97 de 1 de julho sofre uma reformulação com a publicação do Despacho nº 10856/05, de 13 de maio, segundo Rodrigues (2007), “é referida como função principal dos recursos e apoios educativos especializados, a constru-

ção de uma escola inclusiva, promovendo a inclusão socioeducativa dos alunos com NEE” (Rodrigues, 2007, p.45).

No ano de 2006 com o Decreto-Lei nº 20/2006, de 31 de Janeiro, introduziram-se novas regras nos concursos para a educação especial, criando um quadro próprio para este grupo.

Ainda no mesmo ano, a 21 de setembro de 2006 surge o primeiro plano de ação para a integração das pessoas com deficiências ou incapacidade (PAIPDI), para os anos de 2006 a 2009, com a Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006.

Compete referir que estando inseridos na União Europeia (UE), e competindo-nos cumprir as demais convenções⁹ e planos que se vão realizando num âmbito internacional/mundial, são cada vez mais constantes as modificações na legislação, no sentido de aperfeiçoar determinados aspetos, que por vezes não são contemplados, ou que não são suficientemente claros, face ao cumprimento da democracia, que na nossa opinião não é mais nem menos do que transformar as escolas num espaço que possibilite uma educação de qualidade para todas as crianças.

1.1.1. Breve reflexão sobre o atual quadro normativo, em Portugal

No dia 7 de janeiro de 2008, foi publicado o Decreto-lei 3/2008, que veio revogar a legislação anterior, o Decreto-Lei 319/91, e redefinir os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, subordinando-se ao “desígnio [de] promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino” (Dec.-Lei n.º 3/2008, ME, 2008).

Este documento legal, no Artigo 1º, Ponto 1, circunscreve a Educação Especial aos alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente (NEECP). Assim, “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, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (Art.º 1º, Dec.-Lei n.º 3/2008, ME, 2008).

O decreto-Lei 3/2008 institui, ainda, a existência de um único documento oficial para o aluno, o PEI – Programa Educativo Individual – que determina as respostas educativas e respetivas formas de avaliação para cada aluno. O coordenador do PEI passa a ser o diretor de turma ou o professor titular de turma. Institui, ainda, o Plano Individual de transição (PIT) para os alunos que, devido às suas deficiências, não consigam adquirir o currículo

⁹ É de destacar o contributo da UNESCO.

comum. Este documento deverá ser elaborado 3 anos antes da conclusão da escolaridade obrigatória.

Este novo diploma contempla a criação de uma rede de escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos bem como uma rede de escolas de referência para alunos cegos e com baixa visão, definindo as suas funções. Relativamente aos alunos surdos que optem pelo ensino bilingue, a adequação no currículo consiste na introdução de áreas curriculares específicas para a primeira língua gestual Portuguesa, segunda língua Português e terceira língua, introdução de uma língua estrangeira escrita do 3.º ciclo ao secundário.

Assim, “em termos de princípios, esta nova legislação consagra como aspeto determinante da construção de uma Escola de qualidade a promoção de uma Escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens e que deve responder à diversidade, incluindo todos os alunos” (Rodrigues & Nogueira, 2010, p.101).

A avaliação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais passa a ser feita, obrigatoriamente, por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial de Saúde (OMS). A avaliação por Referência à CIF (CIF, OMS/DGS, 2004) e CIF-CJ (versão crianças e jovens) é realizada por meio de uma *checklist*, com que são avaliadas categorias concernentes às Funções do Corpo, à Atividade e Participação e aos Fatores Ambientais. É de ressaltar que com, a nova lei em vigor, a família passa a ter um papel ativo na avaliação e decisão relativamente ao ingresso, ou não, do(a) seu (sua) educando(a) na Educação especial.

Verificam-se, no entanto, opiniões muito distintas e controversas, relativamente ao Decreto-Lei 3/2008 e ao uso da CIF. Na opinião de Correia (2008), “o novo decreto-lei não se coaduna com os interesses dos alunos com NEES, por não precisar um processo de atendimento eficaz para estes alunos, por considerar a educação especial como um sistema paralelo ao ensino regular, por recorrer a uma classificação [...] enfim, por todo um conjunto de circunstâncias que leva a atendimentos ineficazes promotores de insucesso” (Correia, 2008, p. 70).

Em contrapartida, segundo o Relatório Final do Projeto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008,

“a promulgação do Decreto-Lei permitiu uma melhor qualidade das respostas educativas e do ensino, nomeadamente uma escola mais inclusiva, um ensino de maior qualidade e mais tempo e envolvimento dos alunos com NEE na sala de aula.

A implementação do decreto-lei e a aproximação a uma escola inclusiva tem sido conseguida pelo envolvimento e profissionalismo dos diferentes profissionais e pelos recursos disponibilizados pela tutela” (Simeonsson, Sanches et al, 2010, p. 8).

No que respeita ao uso da CIF, “Correia (2007) sublinha alguns destes aspetos, refere nomeadamente que a CIF é uma classificação que diz respeito à saúde, podendo a sua utilização no domínio da educação trazer graves consequências para os alunos com NEE” (Correia, 2007, citado em Nascimento, 2010, p. 102). Correia reforça esta afirmação com a opinião de dois especialistas americanos, James Kauffman e Daniel Hallahan, a quem pediu parecer, e que afirmaram, respetivamente que “o uso da CIF para fins educacionais seria um erro muito sério, mesmo trágico” e o segundo que “qualquer classificação que não reconheça os efeitos das NEE no funcionamento educacional (como é o caso da CIF) é irrelevante” (Kauffman e Hallahan, citados em Correia, 2007).

Tendo em consideração estas divergências de opinião acreditamos que apesar de todas as alterações a nível político, social e legislativo temos, ainda, um longo caminho a percorrer antes afirmar que temos uma legislação realmente infalível e escolas verdadeiramente inclusivas.

Em 2008, a 7 de fevereiro, surge o Despacho n.º 3064/2008, que determina a possibilidade de continuidade do percurso escolar dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente em cooperativas e associações de ensino especial, bem como nos estabelecimentos de ensino particular de educação especial, tendo em consideração o papel importante que estas desempenham. É de salientar que, “a integração escolar retirou as crianças e os jovens em situação de deficiência das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização, o que lhes permitiu o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem (a escola regular)” (Sanches & Teodoro, 2006, p. 66). Contudo, este facto não implica que se considerem desnecessárias as instituições de educação especial e que não se deva manter apoio financeiro às mesmas. A sua ação continua a ser indispensável no que se refere a programas complementares da escola e no que se refere ao atendimento de casos de grande complexidade (Bénard, Paes e Rodrigues, 2006, p. 52).

A Lei n.º 21/2008 de 12 de maio surge como a primeira alteração ao Dec.-Lei 3/2008 definindo a avaliação dos alunos NEE de carácter permanente, nomeadamente a obrigatoriedade de elaboração de um relatório no final de cada ano letivo, sobre a evolução das aprendizagens dos alunos, sendo esta feita por referência à utilização da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde.

A 3 de setembro do mesmo ano aparece o Aviso n.º 22914/2008 que se refere à abertura do processo de candidatura para a acreditação de Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), que tem como objetivo geral apoiar a inclusão das crianças e jovens com deficiências e incapacidade, em parceria com as estruturas da comunidade, no que se prende com o acesso ao ensino, à formação, ao trabalho, ao lazer, à participação social e à vida au-

tónoma, promovendo o máximo potencial de cada indivíduo. É necessário ter em consideração que o decréscimo do número de alunos nas escolas de ensino especial tem sido acompanhado por uma reorientação de muitas escolas de educação especial para a modalidade “centros de recursos”, tendência hoje em dia geral na Europa. A ‘*European Agency for Development in Special Needs Education*’¹⁰ (EADSNE) (2003) refere que “quase todos os países estão a planear desenvolver, já desenvolveram ou estão a desenvolver, uma rede nacional de centros de recursos por reconversão das escolas especiais” (EADSNE, 2003, citado em ME, DGIDC, 2006, p. 9)

Ainda a 30 de julho de 2009 é publicada a Resolução da Assembleia da Republica n.º 56/2009, que aprova a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, adotada em Nova Iorque na Assembleia Geral das Nações Unidas, no dia 13 de dezembro de 2006, e que tem como princípios gerais,

- “a) O respeito pela dignidade inerente, autonomia individual, incluindo a liberdade de fazerem as suas próprias escolhas, e independência das pessoas;
- b) Não discriminação;
- c) Participação e inclusão plena e efetiva na sociedade;
- d) O respeito pela diferença e aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e humanidade;
- e) Igualdade de oportunidade;
- f) Acessibilidade;
- g) Igualdade entre homens e mulheres;
- h) Respeito pelas capacidades de desenvolvimento das crianças com deficiência e respeito pelo direito das crianças com deficiência a preservarem as suas identidades” (AR, art.º 3 º, 2009).

De acordo com o Instituto Nacional de Reabilitação, trata-se de um marco histórico, representando um importante instrumento legal no reconhecimento e promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência e na proibição da discriminação contra as estas pessoas, que, simultaneamente, responsabiliza toda a sociedade pela criação de condições que garantam os direitos fundamentais das pessoas com deficiência (INR, 2012).

A 27 de agosto do mesmo ano é publicada a Lei n.º 85/2009 lei que estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar, compreendida entre os 6 e os 18 anos de idade e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

A 19 de fevereiro surge o Despacho Normativo 6/2010 que vem complementar a Lei 85/2009, de 27 de agosto. Neste despacho são estabelecidos os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências e é afirmado que: “a escola ou agrupamento deve assegurar as condições de participação dos alunos, dos encarre-

¹⁰ Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2003).

gados de educação, dos profissionais com competência em matéria de apoios especializados e dos demais intervenientes, nos termos definidos no regulamento interno.”

Tendo aumentado a idade/escolaridade obrigatória para as crianças e jovens no sentido conceder aos alunos dos vários ciclos de estudo a conclusão e certificação de um nível de ensino que possibilite a integração na vida ativa, parece-nos que deverá existir uma maior mobilização de recursos por parte do sistema educativo, no sentido de fazer cumprir estes “ideais” consagrados na legislação. “O sistema educacional, para atender as especificidades de todos os educandos, deve disponibilizar recursos humanos e materiais para que a própria escola possa auxiliar nas dificuldades encontradas e proporcionar o alcance dos objetivos da educação” (Simó & Silva, 2009, p. 3).

1.2. Considerações sobre Necessidades Educativas Especiais

“ (...) há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação adequada”

Correia (1997, p. 48)

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) foi introduzido, em 1978, no *Warnock Report*, “o mesmo relatório propõe que sejam analisadas as dificuldades escolares das crianças não em função da sua etiologia, sob critérios médicos, mas sob critérios educativos, mais próximos das dificuldades escolares apresentadas.” (Sanchez & Teodoro, 2006, p. 67).

Os alunos com NEE “são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional” (Correia, 2008, p. 23). As necessidades educativas especiais são necessidades específicas que podem ocorrer tanto por problemas de aprendizagem, como por falta de recursos educacionais ou seja, “muitas vezes as dificuldades podem aparecer não pela incapacidade intelectual, mas por falta de condições sociais, culturais e económicas, como a falta de instalações apropriadas que impeçam ou dificultam o seu uso” (Simó & Silva, 2009, p. 2).

Conforme o Decreto-Lei n.º 3/2008 “têm necessidades educativas especiais os 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, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (ME, 2008).

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

Segundo Jiménez (citado em Bautista, 1997), no Livro Branco para a Reforma do Sistema Educativo, (Madrid, 1989), no capítulo X, o conceito de necessidades educativas especiais é referido do seguinte modo:

“Partindo da premissa de que todos os alunos precisam, ao longo da sua escolaridade, de diversas ajudas pedagógicas de tipo humano, técnico ou material, com o objectivo de assegurar a consecução dos fins gerais da educação, as necessidades educativas especiais são previstas para aqueles alunos que, para além disso e de forma complementar, possam necessitar de outro tipo de ajudas menos usuais. Dizer que um determinado aluno apresenta necessidades educativas especiais é uma forma de dizer que, para conseguir atingir os fins da educação, ele precisa de usufruir de determinados serviços ou ajudas pedagógicas. Desta forma, uma necessidade educativa define-se tendo em conta aquilo que é essencial para a consecução dos objectivos da educação” (Bautista, 1999, p.10).

Neste sentido, o conceito de necessidades educativas especiais está associado às ajudas pedagógicas ou serviços educacionais que determinados alunos carecem durante a sua vida escolar, com o objectivo de se atingir o máximo crescimento pessoal e social.

1.2.1. Critérios de elegibilidade de alunos com NEE

O Decreto-Lei n.º 3/2008 delimita as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos 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, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (n.º 1 do artigo 1.º, Capítulo I do Decreto-Lei n.º 3/2008).

Desta forma, comparativamente à anterior legislação em vigor, o Dec.-Lei nº 319/91 houve muitos alunos que deixaram de pertencer ao público-alvo de Educação Especial, facto que tem gerado opiniões muito controversas.

Como já afirmamos anteriormente, desde 2005 que, para identificar e classificar os alunos com NEE, o Ministério da Educação defende a adoção como referência do Sistema de Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2001).

Esta decisão foi contestada em Fevereiro de 2007, pelo Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, num documento intitulado “Tomada de Posição do Fórum de Estudos de Educação Inclusiva (FEEI) sobre a utilização da CIF como paradigma na avaliação de alu-

nos com NEE”, posição esta subscrita por docentes de 14 Instituições de Ensino Superior (Nascimento, 2010, p. 100-101).

Em contrapartida, em 2008 tendo em consideração que têm sido “levantadas algumas objeções ao uso da CIF como instrumento operacional para a identificação de grupos-alvo”, (ME, DGIDC, 2008, p. 100) foram exploradas algumas razões para tal e uma das conclusões a que chegaram foi que,

“... o modelo biopsicossocial é o mais apropriado à construção de um sistema de educação inclusiva. Também se verifica uma ampla aceitação internacional da CIF, baseada numa construção biopsicossocial da incapacidade, enquanto quadro de referência mais abrangente, sistemático e detalhado para caracterizar a funcionalidade, a atividade e a participação. Tem sido invocado, por muitos peritos da educação especial, como um passo em frente” (ME, DGIDC; 2008, p. 100).

Segundo Sanches Ferreira,¹¹ “se até há bem pouco tempo a elegibilidade dos alunos era determinada a partir de um diagnóstico baseado na deficiência ou baseado num sintoma, hoje, essa elegibilidade parte de uma perspetiva multidimensional e pretende descrever funcionamentos”, e acrescenta que a “procura de encontrar uma relação, o mais directa possível entre a avaliação e a intervenção, está a abalar o próprio conceito de «necessidades educativas especiais», (tendo-o, por exemplo, a Suécia já substituído na sua legislação pelo conceito de «necessidade de suportes adicionais»)” (Sanches Ferreira, 2012, p. 8).

Na opinião de Correia (2008) o Dec.-Lei nº 3/2008 “parece discriminar a maioria dos alunos com NEES e desrespeitar um dos seus direitos fundamentais, o do acesso a uma educação de qualidade e gratuita, ao propor o uso da CIF para determinar a sua elegibilidade para os serviços de educação especial” (Correia, 2008, p. 81-82).

Segundo mesmo autor, em Portugal “há muitos alunos com NEES que não estão a receber uma educação apropriada”, tendo em conta as suas necessidades. Assim,

“... no nosso país, mais de metade dos alunos com NEES não está a receber uma educação apropriada às suas características e necessidades. Se tivermos em conta que a percentagem adiantada pelo Ministério da Educação é de 1,8% e a comparamos com percentagens na ordem dos 10 aos 12%, intervalo percentual comumente aceite como representando o número de indivíduos com NEE existentes numa população estudantil (Hallahan & Kauffman, 2012, 10-12%; U.S.), verificamos que existe um fosso enorme entre aqueles que, de alguma forma, são receptores de serviços e aqueles que o não são” (Correia, 2008, p. 8).

No Relatório Final do Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 que teve como objetivo a avaliação da implementação do mesmo, nas Notas Finais, relativamente ao uso da CIF é referido que “que as escolas percebem que, hoje, o impacto do D.L. nº3/2008 é mais positivo do que em 2008 devido a um maior conhe-

¹¹ Decreto-Lei 3/2008: Análise Conceptual e Avaliação da sua implementação” (Diapositivo 1). (Comunicação lida na Conferência Parlamentar sobre a Educação especial em 21 de março de 2012).

cimento do D.L., maior facilidade na utilização da CIF-CJ, existência de mais materiais de apoio e de uma melhor coordenação e planeamento por parte dos profissionais” (Simeonsson, et al., 2006, p. 16); no entanto “foram identificados alguns constrangimentos que precisam de ser ultrapassados. Os problemas centram-se na escassez de documentos que utilizam a linguagem da CIF-CJ, particularmente no que se refere às funções do corpo, na falta de colaboração dos médicos e profissionais de saúde e na falta de instrumentos de avaliação adequados” (Simeonsson et al., 2010, p. 15).

2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.1. Conceito de educação

“Educação... Quando o senhor chega e diz educação”, vem do seu mundo. O mesmo, um outro. Quando eu sou quem fala vem dum outro lugar, de um outro mundo. Vem dum fundo de oco que é o luar da vida dum pobre, como tem gente que diz. Comparação, no seu, essa palavra vem junto com quê? Com escola, não vem? Com aquele professor fino, de roupa boa, estudado, livro novo, bom, caderno, caneta, tudo muito separado, cada coisa do seu jeito, como deve ser... Do seu mundo vem estudo de escola que muda gente em doutor. É fato? Penso que é, mas eu penso de longe, porque eu nunca vi isso aqui”

(Freire, 1997)

A palavra educação tem dupla origem, nos verbos latinos *educare* – que quer dizer «produzir», «alimentar», «cultivar» – e *educere*, que significa «fazer sair», «tirar para fora», «conduzir», «guiar» (Sanvisens, 1984).

Para além daquela duplicidade etimológica, Bianchi (2002; p. 22) relembra que a palavra educação refere, quer uma actividade, as acções educativas, quer um produto, os resultados dessa actividade que caracterizam uma pessoa educada, e diz que o seu significado abrange simultaneamente “o aperfeiçoamento das capacidades individuais, a preservação e o progresso da cultura, e a inserção da pessoa na vida social [...] através da aprendizagem deliberada e de condições facilitadoras do crescimento e da maturação”.

De facto, no modo concreto como se efetiva, a educação é inseparável da socialização, um processo que se inicia com o nascimento e se prolonga por toda a vida, e através do qual um indivíduo se torna membro funcional de uma comunidade, assimilando a cultura que lhe é própria (endoculturação). Todavia, enquanto esse processo permanente de apropriação da herança cultural característica de cada sociedade, mediante a assimilação dos valores, a comparticipação nos saberes e a interiorização das formas de ser e de agir que nela predominam, é, em grande parte, um processo diretamente decorrente da interação social espontânea, isto é, cuja dinâmica não depende de qualquer vontade, expressa ou latente, a educação é, pelo contrário, um processo intencional, orientado para finalidades que, mesmo quando permaneçam implícitas, supõe uma intervenção deliberada que, além do mais, faculte o acesso a saberes especializados que, sem ela, só seriam apreendidos por uma escassa minoria:

“A educação [...] visando realizar o desenvolvimento multilateral da pessoa e a sua integração na sociedade, supõe uma ação concertada sobre a personalidade no seu todo e requer a harmonização dos resultados parciais alcançados em cada uma e no conjunto das etapas da sua realização. Um dos elementos fundamentais da educação é a convergência das aprendizagens numa finalidade global, a articulação sinérgica dos seus conteúdos [...]

A unidade ou, pelo menos, a conciliação funcional dos saberes, consubstanciada num ideal de vida individual e coletiva, é uma noção pressuposta [...] por qualquer esforço educativo.

A educação é, além disso, uma atividade cumulativa [...] uma construção gradual que se vai escorando nas partes anteriormente edificadas. Não só a interdependência e a interação, mas também a hierarquia, dos seus diversos níveis, e, correlativamente, dos saberes adquiridos em cada nível, são atributos inerentes à educação.

A educação não pode deixar de ser projeto, porque se configura na ordem do desejável, porque se orienta intencionalmente para um fim; e pode sê-lo porque tem subjacente uma ideia de unidade e de hierarquia dos saberes que lhe permite delinear um percurso, ou uma multiplicidade de percursos, que leve até ao fim para que se orienta” (Bianchi, 2001, p. 147).

O mesmo autor, na sequência de Beillerot (1985), a quem se deve a caracterização da sociedade contemporânea como uma sociedade pedagógica, debruça-se sobre o sucessivo alargamento das atividades educativas, a todas as idades e esferas da vida humana, que foi uma das marcas da evolução sócio-histórica, ao longo do século XX:

“Aos poucos, o tempo da educação, inicialmente circunscrito aos limites da infância e da adolescência, tem vindo a alargar-se a outras fases da vida, associando-se intimamente às atividades profissionais e aos *tempos livres* organizados, designadamente por via da chamada *educação permanente*, e começa mesmo a esboçar-se uma situação em que todo o tempo de vida, desde as creches, até às universidades da terceira idade, é abrangido por instituições educativas, que chamam a si e colocam na sua dependência todo o tipo de tarefas educativas e de distribuição dos saberes” (Bianchi, 1998, p. 239).

Deste modo, o conceito de «educação ao longo de toda a vida» aparece como uma das chaves de acesso ao século XXI, “é a grande novidade, a pluralização de sistemas, a educação está em tudo” (Gadotti, 2007)¹².

Num relatório elaborado para a UNESCO, Jacques Delors, o antigo Presidente da Comissão Europeia, acentua o intuito de desenvolvimento da cidadania que leva a educação a ser, não apenas para todos, mas de todos, quer dizer, em que todos são, simultaneamente, educandos e educadores:

Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente [...] É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender [...] Esta tomada de posição levou a Comissão a dar mais importância a um dos quatro pilares por ela considerados como as bases da educação. Trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade” (Delors, 1998, p. 19).

Assim, “ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (UNESCO, 1996, p. 11). Segundo Correia (1991) a educação é “um processo de

¹² Barroso, Juliana Rocha. Entrevista aquando do lançamento do livro “Educar para outro mundo possível”, de Moacir Gadotti sobre o Fórum Social Mundial (FSM). Portal Setor3, São Paulo, 5 mar. 2007. Disponível em: <http://www.setor3.com.br/>. Acedido em 11 de janeiro de 2012.

aprendizagem e mudança que se opera num aluno através do ensino e de quaisquer outras experiências a que ele é exposto no ambiente onde interage” (Correia, 1998, citado em Correia 2008, p.18).

De acordo com um relatório recente do Departamento para Deficientes do Banco Mundial (World Bank Disability Group), “ a Educação é largamente entendida como um meio para desenvolver o capital humano, para melhorar o desempenho económico e para aumentar as capacidades e as escolhas individuais de forma a gozar as liberdades da cidadania” (Unesco, 2005, p 26).

Na opinião de Dewey “A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida é a própria vida.” A sua força transformadora foi claramente enunciada por Paulo Freire: “Enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha [...] não faz a transformação do mundo, mas esta a implica” (Freire, 1997, p. 16).

2.2. O Direito à Educação

“Existem hoje cerca de 140 milhões de crianças que não vão à escola, sendo a maioria raparigas e crianças com deficiências. Entre elas, 90% vivem em países com rendimento médio mais baixo e 80% destas encontram-se em África. Há inúmeras outras dentro do sistema escolar sem receberem uma educação de qualidade. Quantas destas crianças que não frequentam a escola vivem no seu país? O que devemos fazer para termos a certeza de que estas crianças, que têm direito à educação não são abandonadas?”

(UNESCO, 2005, p. 4)

O direito de cada criança à educação é proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) no art.º 26 e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Jomtien, que declara que “é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (Art.º 3.º, UNESCO, 1990). A Public Law 94-192 vem estabelecer o direito à educação pública gratuita a todas as crianças, independentemente de qualquer deficiência, num ambiente o menos restritivo possível. Importa mencionar, o Fórum Educacional e o Enquadramento da Acção de Dakar – Os Objectivos da Escola Para Todos (EPT) e Os Objectivos para o Milénio visando, para o ano de 2015, o acesso de todas as crianças a uma educação básica, obrigatória e gratuita. “Assim, tratar a educação como um direito humano significa que não deve depender das condições económicas e de mercado. O mais importante é conseguir que todas as pessoas possam exercer e estar conscientes dos seus direitos” (Rizzi & Ximenes, 1999, p. 11).

Conforme o artigo 2.º da LBSE, “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República”. Afirma, ainda que: “no acesso à educa-

ção e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, alguns princípios” (Art.º 2º, LBSE, AR, 1986).

Desta forma, cabe à educação a nobre tarefa de despertar em todos, segundo as tradições e convicções de cada um, respeitando inteiramente o pluralismo, esta elevação do pensamento e do espírito para o universal e para uma espécie de superação de si mesmo (UNESCO, 1996: 15-16). Todos, sem exceção, têm direito à organização do seu potencial cognitivo e a sociedade, no seu todo, tem o dever de a promover (Fonseca, 1999).

2.3. Educação inclusiva ou Educação para Todos?

“As características de «uma escola para todos» incluem o exercício da flexibilidade de acordo com as capacidades individuais dos alunos, dando prioridade às suas necessidades e interesses. A escola para todos é, por isso, um local de aprendizagem coerente, mas diferenciado.”

UNESCO (2005, p. 14)

“Ver a educação pelo prisma da inclusão implica deixar de ver a criança como um problema para ver o sistema educativo como o problema que pode ser resolvido através de métodos inclusivos” (UNESCO 2005, p. 25). Conforme a Declaração de Salamanca, “cada criança tem características, interesses e capacidades únicas e, assim, se pretendermos dar algum sentido ao direito à educação, os sistemas devem ser organizados e os programas educativos devem ser planeados de forma a ter em conta a vasta diversidade destas características e destas necessidades” (UNESCO, 1994, p. viii).

Assim, a educação inclusiva não significa educação com representações e baixas expectativas em relação aos alunos, mas sim a compreensão do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontem os professores e os alunos com aprendizagens significativas (Sanches & Teodoro, 2006, p. 73).

Podemos considerar que o grupo de alunos em que facilmente as expectativas são baixas, “com necessidades únicas, ou de *alta intensidade e baixa frequência* são aqueles que os profissionais referem ter mais dificuldade, quer em avaliar, quer em intervir. São também aqueles alunos, nos quais é mais difícil ver os progressos e, consequentemente avaliar a qualidade da educação prestada” (Ferreira, 2012), que é o caso das crianças com multideficiência e com perturbações do espectro de autismo.

Partindo do princípio que “a inclusão é uma rutura com o paradigma da integração, com a procura de normalização, com a aceitação de que os alunos é que se adaptam às escolas e estas não devem fazer qualquer esforço para também se adaptarem aos alunos e responderem às suas características, necessidades e interesses (César, 2010), poderemos

afirmar que “os caminhos para a inclusão precisam de assumir uma clarificação conceptual, nomeadamente no que se refere ao que se designa por educação inclusiva” (Ainscow & César, 2006; Rodrigues, 2006, citado em César 2102).

Segundo Correia (2008) “o conceito de inclusão tem sido alvo de equívocos constantes, ou seja, tem sido muito maltratado, incompreendido, mutilado de tal forma [...] que no fim de contas, quem acaba por pagar a fatura é um elevado número de crianças e adolescentes com NEES “ (Correia, 2008, p. 11). O mesmo autor afirma que Mary Warnock se penitenciou por só em 2005 ter chegado à conclusão de que o conceito de inclusão, tal como está a ser interpretado por muita gente, causa “confusão da qual as crianças são vítimas”, devido à sua implementação que considera como “um legado desastroso”. Igualmente, “Barroso (2003) questiona a inclusão de todos os alunos numa mesma matriz pedagógica, sublinhando a que a escola de massificou sem se democratizar” (Nascimento, 2010, p. 31), “sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de ação necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos” (Barroso, 2003 citado em Nascimento, 2010, p. 31). Assim, a escola para todos está relacionada com os ideais democráticos. Na opinião de Gónzales (2003) a proposta de uma escola democrática apoiar-se-ia em três pressupostos fundamentais:

- A aceitação da incerteza e da diversidade, por oposição a outras conceções racionais das diferenças humanas;
- A organização *ad hoc* das escolas, por oposição a uma organização burocrática;
- Uma forma de prática profissional que vise a unificação da teoria e da prática, confrontada com a prática formalizada e racionalizada que fomenta a especialização e o profissionalismo. (Gónzales, 2003, p.61)

Rodrigues (2003) propõe um olhar sobre o conceito de educação inclusiva a partir de duas dimensões: a dimensão dos direitos e a dimensão da(s) possibilidade(s), ou seja a dimensão dos direitos tem sido mencionada na Declaração Universal dos Direitos do Homem, na Constituição da República Portuguesa, Declaração de Salamanca e inúmeras convenções da UNESCO, etc. Contudo, qual é a possibilidade de fazer cumprir o tem vindo a ser estabelecido? “Não é fácil perceber como é possível que exista um tão grande consenso filosófico quanto aos direitos e concomitantemente uma tão grande divergência na prática” (Rodrigues, citado por Nascimento, 2010, p. 36).

Nascimento (2010) aprofundou esta questão começando por dar relevos aos “autores que fundamentam, com particular ênfase, o conceito de Escola Inclusiva num outro mais abrangente de Escola para Todos, refletindo a necessidade de transformação da Escola para que possa acolher e celebrar a diversidade (Nascimento, 2010, p.41).

Segundo a UNESCO (2005) o tema da inclusão tem que se enquadrar num contexto mais alargado das discussões internacionais sobre a agenda das organizações das Nações Unidas para “Educação para Todos (EPT), encorajada pela Declaração de Jomtien de 1990” (UNESCO, 2005, p. 6).

Refere, ainda que “as escolas do ensino regular que têm uma orientação inclusiva são: “...as formas mais eficientes de combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos” (p. 6).

Bénard da Costa, et al. (2006) enunciam “Uma Escola Inclusiva para Todos que constitua o vértice das acções a desencadear a nível interdepartamental e inter e trans-profissional” (Bénard da Costa, et al., 2006, p. 12), a respeito da “multiplicidade de problemas” que se verificam e que exigem uma “multiplicidade de respostas” (Idem).

A inclusão estabelece que as diferenças humanas são normais, mas ao mesmo tempo reconhece que a escola atual tem provocado ou acentuado desigualdades associadas à existência de diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e é nesse sentido que ela prega a necessidade de reestruturação do sistema educacional para prover uma educação de qualidade a todas as crianças. (Tojal, 2007, citado por Simó & Silva, 2009, p. 7).

“O conceito de inclusão, ou seja a inserção do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e académicos em escolas regulares, ultrapassa em muito o conceito de integração, uma vez que não pretende posicionar o aluno com NEE numa “curva normal”, mas sim assumir que a heterogeneidade que existe entre alunos é um fator muito positivo (...). A inclusão procura, assim, levar o aluno com NEE às escolas regulares onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades” (Correia, 2003: 11).

Esta perspetiva remete-nos para a importância de compreender, analisar e estudar estes serviços que favorecerão a passagem da dimensão dos direitos para a dimensão das possibilidades, sem as apartar. A escola tem, assim, múltiplas funções que devem ser geridas de forma maleável, dado a “diversidade dos atores”. Segundo a UNESCO (2005) a inclusão está interessada em 4 aspetos: 1) aceitar a diversidade; 2) Beneficiar todos os alunos e não apenas os excluídos; 3) Admitir na escola as crianças que se possam sentir excluídas; 4) Promover igual acesso à educação ou tomar algumas medidas para certos grupos de crianças sem as excluir. Assim sendo, todos os alunos beneficiam da inclusão, quer tenham NEE ou não (UNESCO, 2005, p. 12). Desta forma, “todas as medidas implementadas no âmbito da educação inclusiva serão benéficas para todos os alunos” (EADSNE, 2010).

Ainda, segundo a *European Agency for Development in Special Needs Education* (2010) “a educação inclusiva é ainda um objectivo a alcançar. São precisas importantes mu-

danças para que sejam alcançados os objetivos da qualidade, da equidade, da inclusão, do respeito pela diversidade e da efetiva participação de todos na sociedade”.

2.3.1. Educação Para Todos de Qualidade

“Educação para Todos significa assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação básica de qualidade. Isto implica criar condições nas escolas e nos programas da educação básica que possibilitem a aprendizagem de todas as crianças com mais ou menos capacidades. Essas condições devem proporcionar um ambiente inclusivo, eficaz para as crianças, simpático e acolhedor, saudável e protetor. O desenvolvimento desse ambiente amigável de aprendizagem é uma parte essencial dos esforços de todos os países do mundo para melhorar a qualidade e desenvolver o acesso às suas escolas”.

(UNESCO, 2005, p. 7)

No relatório para a UNESCO (2005) Orientações para a Inclusão – Garantindo o acesso à Educação para Todos, é referido que, “uma perspetiva inclusiva sobre a qualidade da educação interessa-se pela necessidade de assegurar que as oportunidades de aprendizagem contribuam para uma real inclusão individual e grupal no tecido mais vasto da sociedade (UNESCO, 2005, p. 15)”. É afirmado ainda, relativamente à qualidade que,

“... nalguns casos, estabelecimentos privados de educação enfatizam o facto de proporcionarem boas infra estruturas, tecnologias e outras vantagens motivadoras de “conforto” para os estudantes. Estes tornam-se assim parâmetros de qualidade mais do que “conteúdo e valor” da educação. A qualidade, contudo, é mais do que isto e requer um sistema escolar onde todas as crianças sejam bem vindas e onde a diversidade e a flexibilidade sejam vistas como ingredientes importantes para o desenvolvimento e crescimento pessoal de todos os alunos” (UNESCO, 2005, p. 14).

Na opinião de Dourado (2007) este conceito é “polissémico”: do ponto de vista social a educação é de qualidade “quando contribui para a equidade; do ponto de vista económico, a qualidade refere-se à eficiência no uso dos recursos destinados a educação” (citado por Gadotti, 2009, p. 6).

Com o intuito de “apontar as estratégias que devem ser adotadas nos diferentes campos intervenientes no sector educativo, de modo a que seja dada uma igualdade de oportunidades educativas a todos os alunos, incluindo os que se encontram em maior situação de vulnerabilidade” (Costa, et al. 2006, p. 5), Bénard da Costa, Morgado, Rodrigues, et al. (2006), elaboraram o documento “Promoção da educação inclusiva em Portugal – fundamentos e sugestões”, onde abordam justamente questões relativas aos 1) fundamentos da escola inclusiva; 2) estratégias para o desenvolvimento da educação inclusiva; 3) organização dos serviços num sistema educativo inclusivo; 4) formação dos docentes numa perspetiva de educação inclusiva; 5) enquadramento normativo relativo aos apoios educativos; e 6) recursos humanos e materiais disponibilizados.

No decorrer da nossa investigação iremos debruçar-nos particularmente em alguns destes aspetos que consideramos como essenciais para alcançar os objetivos que têm vindo a ser debatidos ao nível mundial relativamente à educação e inclusão. Neste sentido há que “ (...) proporcionar uma educação de qualidade, quer em termos de níveis de participação e envolvimento, quer em termos dos resultados que produz” (Bénard da Costa et al. 2006, p. 16). Na opinião de Sanches & Teodoro (2006) “numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas” (Sanches & Teodoro, 2006, p. 72).

Com o objetivo de dar “respostas adequadas” a alunos com *Necessidades Especiais* (NE) Correia (2008), apresenta-nos o Modelo de atendimento à Diversidade (MAD) “Um modelo cuja finalidade seja o atendimento à diversidade, ou seja, um modelo que possa vir a responder às necessidades de todo os alunos, designada e principalmente os alunos com NE (Correia, 2008, p. 21) que se constitui como um paradigma cuja finalidade é “equacionar um processo faseado que permita responder adequadamente às necessidades de todos os alunos, designadamente e principalmente dos alunos com necessidades especiais” (Nascimento, 2010, p. 103), no sentido de lhes permitir ter uma melhor qualidade de vida. “A melhoria na qualidade de vida das pessoas com necessidades educacionais específicas é consequência do sucesso no processo de inclusão” (Simó & Silva, 2009).

Na opinião de Sanches Ferreira (2012) “torna-se necessário desenvolver em Portugal, um sistema de avaliação – em diversos países designado por *avaliação alternativa* – cujo objetivo primeiro é, a par da avaliação dos progressos do aluno, avaliar a qualidade dos contextos” (Ferreira, 2012).

Correia (2008) indica a *Escola Contemporânea* como sendo a “Escola para Todos e para Cada Um” (Correia, 2008, p.17).

Na Comunicação lida na Conferência Parlamentar sobre a Educação Especial, em 21 de Março de 2012, Margarida César colocou um conjunto de questões, a respeito da clareza dos documentos que regulam a Educação Especial,

Por exemplo, foi alargada a escolaridade obrigatória até aos 18 anos. Mas o que está previsto para acolher e promover o acesso ao sucesso escolar dos alunos categorizados como apresentando necessidades educativas especiais (NEE)? E será o próprio conceito de NEE coerente com o de educação inclusiva? De acordo com os princípios da educação inclusiva não serão todos os alunos especiais, no que se refere às suas características, necessidades e interesses? Como adequar, então, a terminologia ao paradigma da inclusão? Como possibilitar, a quem lê, o rigor e qualidade de escrita que permite identificar o paradigma só pela terminologia utilizada e pela forma como se seleciona a sustentação teórica, metodológica e empírica? (César, 2012)

Avaliámos este passo como fundamental para a democratização do sistema, condição essencial da realização do direito à educação de qualidade para todos. Por isso, consideramos, que os órgãos governamentais que dirigem superiormente as políticas de educação – designadamente o Ministério da Educação – devem associar-se aos investigadores e peritos neste assunto, bem como a todos os que, sobre ele, possam ter uma opinião relevante. É imprescindível unir esforços com vista à obtenção de um consenso – o que, infelizmente, é raro acontecer – nas decisões respeitantes às propostas educativas.

3. A RESPOSTA EDUCATIVA

Neste capítulo faremos uma referência à organização da resposta educativa, em Portugal referindo o papel do Estado, do Sistema Educativo, dos Agrupamentos de Escolas, do Serviço Nacional de Intervenção Precoce e das Escolas de Ensino especial, na organização da resposta à educação de alunos com NEE.

3.1. Papel do Estado no Atendimento a Alunos com NEE

Conforme a Constituição da República Portuguesa (CRP), redigida pela Assembleia Constituinte eleita na sequência das primeiras eleições gerais livres, em 25 de Abril de 1975, cujos preceitos, por vezes, têm sido irrefletidamente postos, “O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva” (AR, CRP, 1976, art.º 73).

Igualmente, um dos pontos a que a Declaração de Salamanca dá destaque é precisamente o papel do estado na educação de pessoas com deficiência “relembrando as normas das Nações Unidas sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência (1993)¹³, as quais exortam os Estados a assegurar que a educação das pessoas com deficiência faça parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1994, vii).

Segundo a LBSE, “é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Ponto 2 do artº 2º, AR, 1986).

Conforme Margarida César (2012) “Portugal vive, simultaneamente, problemáticas que são partilhadas com outros países europeus (...) na falta de equidade quanto à distribuição do poder (Apple, 1995, 1999; César, 2009, *in press*), citados em César, 2012).

Na opinião de Correia (2003) “as medidas para promover a igualdade e equidade implicam a adopção de critérios justos e coerentes na afetação de todos os recursos necessários à realização de uma aprendizagem de qualidade, tendo em atenção as especificidades inerentes ao género, deficiência de qualquer natureza, assim como a necessidade de uma diversificação dos currículos em função das necessidades e possibilidades dos indivíduos.” (Correia, 2003, p. 37).

¹³ Normas das Nações Unidas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência A/RES/48/96, Resolução da Nações Unidas adotada pela Assembleia Geral, na sua 48ª sessão, a 20 de Dezembro de 1993.

Correia (1999) aponta como responsabilidades do estado para a implementação de um sistema inclusivo, as seguintes: 1) Legislação; 2) Financiamento; 3) Autonomia; 4) Apoio; 5) Sensibilização.

Assim, servimo-nos da Figura 1 para destacar as responsabilidades do estado para a implementação de um sistema inclusivo:

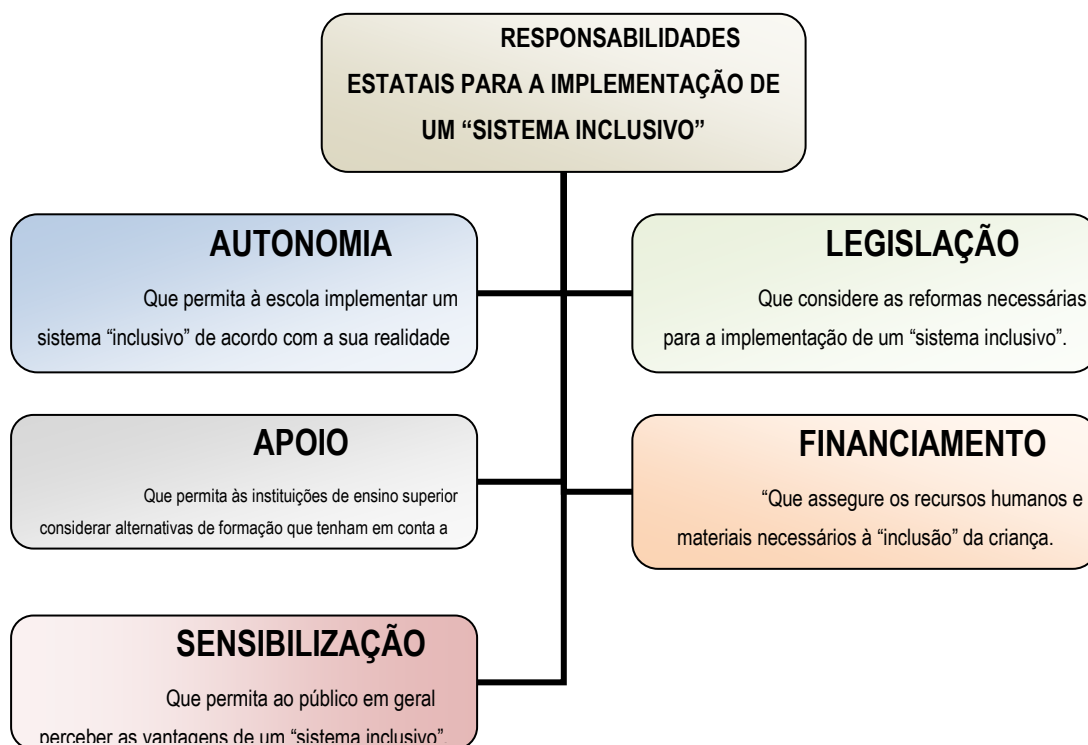


Figura 1. Responsabilidades estatais para a implementação de um sistema inclusivo (adaptado de Correia, 1999, p. 35).

3.2. O Sistema Educativo

“A emoção bem dirigida parece ser o sistema de apoio sem o qual o edifício da razão não pode funcionar eficazmente.”

(Damásio, 2000, p.62)

A palavra sistema deriva do grego *sietemiun* que se refere a um conjunto de elementos interconetados. Um sistema pode ser visto como “um todo complexo e organizado; uma reunião de coisas ou partes formando um todo unitário e complexo” (Kast & Rosenweig, 1963 citados em Carneiro, 2004). É um conjunto de elementos, que, possuindo propriedades ou atributos específicos, estabelecem relações entre si e com o meio ambiente, gerando sinergias e cooperando para o mesmo fim. Assim, o sistema constitui um todo e,

portanto, apresenta, como resultado final ou integrado, determinadas propriedades que não é possível localizar de forma isolada em nenhuma das suas componentes – efeito sinérgico. Todo esse complexo de elementos, propriedades, relações e resultados finais tem lugar em determinadas condições de espaço e tempo e em contacto com um meio ambiente.

Podemos, ainda, considerar que existem sistemas fechados – não trocam matéria ou energia com o ambiente em que estão inseridos – e sistemas abertos – Interagem com o ambiente em que estão inseridos. Desta forma poder-se-à considerar o Sistema Educativo como sendo um Sistema aberto.

“Numa perspetiva ecológica e sistémica, todos os indivíduos são vistos num processo de desenvolvimento constante e dinâmico, que progressivamente os faz passar para diferentes contextos, reestruturando os contextos onde se inserem” (Serrano e Correia, 1998, p.21).

3.2.1. O Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano, de Bronfenbrenner

“Bronfenbrenner (1979) sugere que os diversos contextos ou sistemas ecológicos onde o indivíduo se desenvolve estão encaixados uns nos outros, como um conjunto de bonecas russas” (Serrano e Correia, 1998, p.21). Assim, segundo o modelo ecológico de Bronfenbrenner, poderemos observar 4 níveis:

- **Microssistema** – ao nível domiciliário, refere-se à criança e à família (pais, irmãos, família próxima) e às relações entre estes; no contexto educacional formal, poderemos considerar os companheiros e adultos que trabalham na escola, bem como médicos, terapeutas, etc. Se uma criança com NEE tem uma família desestruturada terá, certamente, mais dificuldade em adquirir competências que a mesma criança com outro tipo de família;
- **Mesossistema** – representa as interações entre dois ou mais contextos, nos quais o indivíduo participa ativamente, por exemplo entre o microssistema e o exossistema. Pode incluir as interações entre a família próxima e os serviços de ação social.
- **Exossistema** – caracteriza-se pelos contextos nos quais o indivíduo não se encontra diretamente envolvido. Contudo, os acontecimentos que ocorrem no exossistema podem perturbar ou ser perturbados por aquilo que acontece nos outros sistemas ou subsistemas. Podemos considerar como pertencendo ao exossistema, a família alargada; os amigos; os vizinhos; serviços sociais; mass media, serviços jurídicos, etc.
- **Macrossistema** – representa o sistema de valores e crenças culturais de uma sociedade.

Cada um destes sistemas tem influência nos outros. “Segundo Gabarino (1990) estes sistemas são interdependentes e a natureza dessa interdependência é dinâmica, i. e.,

uma simples ação num sistema repercute-se noutros níveis, produzindo assim mudanças inesperadas” (Gabarino, citado em Serrano e Correia, 1998, p. 21).

Optámos por fazer uma pequena abordagem a este modelo, relevante no desenvolvimento do tema do nosso trabalho, na medida em que consideramos todos os agentes da educação, como parte integrante de um sistema, que deverão estar relacionados de forma harmoniosa e tendo por base a partilha para que a intervenção com as crianças com NEE seja mais eficaz.

3.2.2. A noção de Sistema Educativo

Tendo em consideração que já apresentámos uma breve definição de sistema e de educação, poderemos considerar que o sistema educativo pode ser visto como um conjunto de estruturas e instituições educativas que, embora possuam características ou peculiaridades específicas, relacionam-se entre si e com o meio ambiente envolvente de forma integrada e dinâmica, combinando os meios e recursos disponíveis para a realização do objetivo comum que é garantir a realização de um serviço educativo que corresponda, em cada momento histórico, às exigências de uma sociedade com vista à materialização do direito a uma educação de qualidade.

Poderemos afirmar que aos direitos das crianças e jovens, correspondem assim os deveres dos sistemas educativos e das escolas regulares, que atuam como motores para a criação de uma sociedade inclusiva, onde se procura atingir a educação de qualidade para todos.

3.2.3. Organização geral do Sistema Educativo em Portugal

“A educação tem como objetivo fundamental a preparação do aluno para um dia poder participar e contribuir ativamente para a sociedade onde se vier a inserir. Assim sendo, uma das grandes preocupações nacionais deve ser a de implementar um sistema educativo que permita, dentro do princípio da igualdade de oportunidades, o acesso a uma educação de qualidade para todos os alunos”.

(Correia, 2008, p. 81)

Segundo Kauffman (2002) a educação especial é um aspeto essencial de um bom sistema público de educação, ou seja “a organização do sistema educativo condiciona de forma decisiva a eficácia dos serviços que o integram e, conseqüentemente constitui um fator de primordial importância no desenvolvimento duma perspectiva inclusiva na educação das crianças e jovens” (Kauffman, 2002 citado em Simeonsson, Ferreira et al., 2006, p. 27).

Relativamente ao âmbito e definição, segundo a LBSE,

“o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade [...] Desenvolve-se segundo um conjunto organizado de estruturas e de acções diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas [...] Tem por âmbito geográfico a totalidade do território português – continente e regiões autónomas – mas deve ter uma expressão suficientemente flexível e diversificada, de modo a abranger a generalidade dos países e dos locais em que vivam comunidades de portugueses ou em que se verifique acentuado interesse pelo desenvolvimento e divulgação da cultura portuguesa [...] A coordenação da política relativa ao sistema educativo, independentemente das instituições que o compõem, incumbe a um ministério especialmente vocacionado para o efeito” (AR, LBSE, 1986, Art.º 1.º).

A LBSE atribui explicitamente ao Ministério da Educação a responsabilidade na orientação da política de Educação Especial: “Ao ministério responsável pela coordenação da política educativa compete definir as normas gerais da educação especial, nomeadamente nos seus aspetos pedagógicos e técnicos, apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação” (Art.º 18.º, AR, LBSE, 1986). “No entanto, a sua ação foi muito reduzida até aos anos 90, com exceção das CERCIS e de algumas associações, uma vez que tanto o apoio financeiro, como a coordenação do encaminhamento de alunos para as estruturas de Educação Especial se manteve no sector da Segurança Social” (Nascimento, 2010: 96).

3.2.4. A necessidade de ajustamento do Sistema Educativo

“ Todas as crianças e jovens do mundo, com os seus pontos fortes e fracos, com as suas esperanças e expectativas, têm direito à educação. Não é o nosso sistema de educação que tem direito a certos tipos de crianças. Por isso, é o sistema escolar de cada país que deve adaptar-se para ir ao encontro das necessidades de todas as crianças.”

(B. Lindqvist, Relator das UN, 1994)

A este respeito deveremos considerar que, “o simples fato de nomear a Educação como um Direito não é garantia, nem de sua oferta nem de sua qualidade. Daí a necessidade de luta e organização na defesa, não só deste como dos outros direitos; não apenas para algumas, mas para todas as crianças e adolescentes” (Arantes, citada por Semedo¹⁴).

Uma abordagem inclusiva requer mudanças no sistema educativo e implementação de respostas para os alunos com NEE, e não a adaptação dos alunos ao sistema educativo vigente. No entanto, existe o receio que a educação inclusiva venha dismantlar o sistema de educação especial, se não se apetrechar convenientemente o sistema de ensino regular. (ME, DGIDC, 2008, p. 90).

Relativamente à administração, segundo Bénard da Costa et al. (2006),

¹⁴ Educação como um direito – Maria Odete da Costa Semedo
http://www.dhnet.org.br/redes/guinebissau/semedo_educacao_como_direito.pdf (consultado no dia 14 de fevereiro de 2012- ONLINE).

“Uma administração mais “pesada” ou mais “leve”, mais interventora ou mais distante das escolas, mais preocupada com aspetos administrativos ou aspectos técnico-pedagógicos, mais preocupada com a resolução de problemas ou com a prevenção desse mesmos problemas, mais centralizada ou mais próxima das escolas, mais dedicada aos agentes ou aos utentes do sistema, são aspetos que, entre outros, contribuem para o resultado final do desempenho educativo e para o desenvolvimento de uma atuação inclusiva nas escolas.” (Bénard da Costa et al., 2006 p.27).

Assim, a organização do sistema educativo condiciona de forma decisiva a eficácia dos serviços que o integram e, conseqüentemente, constitui um fator de primordial importância no desenvolvimento duma perspetiva inclusiva na educação das crianças e jovens (Bénard da Costa, et al. 2006, p. 27) A opinião da Comissão, no Relatório para a UNESCO (1996) é que “sistemas mais flexíveis, com maior diversidade de cursos, e com possibilidade de transferências entre diversas categorias de ensino [...] levariam, também, a redução do insucesso escolar que, e todos devem estar conscientes disso, causa enorme desperdício de recursos humanos” (Delors, et al. 1996, p. 17). Consideramos que “os desafios que a educação inclusiva coloca, reforçando a ação das escolas regulares e das respetivas equipas, apontando para a existência de um único sistema educativo e não para uma dualidade de sistemas – regular e especial” (Bénard da Costa, et al. 2006, p. 12).

Na opinião de Margarida César (2012), “as sucessivas e frequentes mudanças legislativas que têm caracterizado o sistema educativo português, muitas delas sem tempo de implementação suficiente para que se possa fazer uma avaliação séria e detalhada das medidas que deveriam ser, ou foram, postas em prática, têm contribuído para uma adesão nem sempre muito conseguida por parte dos diversos agentes educativos (César, 2012).

É afirmado, no relatório para a UNESCO que “reformular o sistema educativo para se tornar inclusivo não significa apenas adotar políticas recentemente desenvolvidas que vão ao encontro das necessidades de todos os alunos, mas significa também mudar a cultura da sala de aula, das escolas, das regiões e das universidades, etc.” (UNESCO, 2005, p. 17).

3.3. Organização da resposta educativa

Em Portugal existem dois tipos de serviços disponíveis para o apoio a crianças e jovens com NEE – a rede de serviços oficiais do Ministério da Educação, que apoia a inclusão de alunos com NEE no sistema regular de ensino, e a rede de estabelecimentos de educação especial, de iniciativa solidária e privada (SNRIPD¹⁵, 2006, p. 61), cujo número de utentes, a frequentar instituições de educação especial, tem vindo a decrescer substancialmente.

- Na rede pública de ensino funcionam:

¹⁵ Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência.

- Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita;
- Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo;
- Escolas de Referência para a Educação de Alunos Cegos e com Baixa Visão;
- Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos;
- Escolas de Referência para a Intervenção Precoce na Infância;
- Centros de Recursos TIC para a Educação Especial (CRTIC).

A par da rede pública, existe ainda uma rede de instituições privadas de educação especial, reorientada para Centros de Recursos de apoio à inclusão, que são os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI).

No âmbito da intervenção precoce na infância são criados agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes. Segundo o Dec.-Lei n.º 3 /2008, “os agrupamentos de escolas de referência têm como objetivos assegurar a articulação com os serviços de saúde e da segurança social; reforçar as equipas técnicas, que prestam serviços no âmbito da intervenção precoce na infância, financiadas pela segurança social; assegurar, no âmbito do Ministério da Educação, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância” (Art.º 27.º, Dec. – Lei n.º 3 /2008, ME).

3.4. Agrupamentos de Escolas

A organização da principal resposta educativa em Portugal encontra-se em agrupamentos de Escolas, que, conforme se diz no Dec.-Lei n.º 75/2008, “é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino” (Art.º 6.º, ME, 2008). Estes agrupamentos podem incluir Escolas de diferentes níveis de ensino, mas têm uma gestão comum o que permite uma maior racionalização dos recursos educacionais nomeadamente ao nível dos serviços de Educação especial (Rodrigues & Nogueira, 2010, p.102). São administrados pelo órgão de gestão do qual fazem parte: o conselho geral; o diretor; o conselho pedagógico e o conselho administrativo, como preconiza o supracitado decreto no artigo n.º 10.º, relativamente ao regime de administração e gestão.

Segundo Bénard da Costa et al. (2006) “Uma conclusão recorrente dos estudos sobre a eficácia da educação inclusiva, ou seja, duma escola melhor para todos, revela que a liderança dos órgãos que gerem o agrupamento ou a escola e a cooperação entre os profissionais assumem um papel determinante.” Os mesmos autores afirmam que estes órgãos “devem ser agentes activos da política de inclusão” e que a formação dos mesmos “deve ter presente o desenvolvimento de competências na cooperação entre os profissionais, na reso-

lução dos problemas dos respetivos agrupamentos e escolas e no desenvolvimento das próprias instituições” (Bénard da Costa et al., 2006, p. 34).

Assim, cada Escola básica de segundo e terceiro ciclos (do 5º ao 9º ano) agrega os estabelecimentos do pré-escolar e 1º ciclo (1º ao 4º ano da sua influência). As Escolas sede constituem polos administrativos e de gestão comum, funcionando as restantes como “salas de aula” descentralizadas. Os alunos fazem parte do seu percurso escolar dentro do mesmo agrupamento de escolas. “Esta orgânica permite rentabilizar os recursos, otimizar a organização e gestão Escolar, tendo efeitos positivos na área pedagógica proporcionando um acompanhamento efetivo dos alunos ao longo da Escolaridade, facilita as transições entre ciclos de Escolaridade e permite organizar antecipadamente o ano Escolar, os apoios e os recursos (Rodrigues & Nogueira, 2010, p. 102).”

Nos termos do Decreto-Lei n.º 75/2008 relativamente à agregação de agrupamentos “pode a administração educativa, por sua iniciativa ou sob proposta dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, constituir unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas” (Art.º 7.º, ME, 2008).

Se os agrupamentos de escolas podem ser encarados como uma “boa gestão de recursos”, já não se pode dizer o mesmo dos mega-agrupamentos. Alguns investigadores argumentam que, hoje em dia, as escolas tendem a ser maiores porque o foco nos “currículos cognitivos e académicos” obriga os decisores a ignorar as dinâmicas sociais esquecendo que as escolas grandes contribuem para a despersonalização, negativismo, alienação e, por último, para o absentismo e abandono (Santos, 2011).

Os mega-agrupamentos, «pela concentração de meios e recursos que encerram em si, a par da reorganização curricular, são factores de desemprego, de agravamento das condições laborais dos profissionais de educação, e põem em causa a qualidade de ensino» (PCP, Gaia, 2012) Gostaríamos de deixar aqui uma questão, que optámos por não aprofundar mas que consideramos pertinente, ou seja, “Que consequências acarretam os mega-agrupamentos na gestão de recursos?”

3.4.1. A responsabilidade da escola no atendimento

“As escolas regulares [...] constituem os meios mais capazes para combater as 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 óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo”

(UNESCO, 1994, p. ix)

Tal como afirma Correia (2008) “A liderança de uma escola é, quanto a nós, um dos factores principais para a implementação de uma filosofia inclusiva” (Correia, 2008, p. 47),

dado que é um dos grupos sociais que por mais tempo, mantém contacto sistematizado com indivíduos em desenvolvimento. Daí a sua “responsabilidade em favorecer o processo da evolução através da ação integrante de todos os aspetos do viver, com a finalidade de assegurar a consistência e o equilíbrio pessoais” (Mutschele, 1996, citado em Silva, 2008).

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994) “o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (UNESCO, 1994, p.11), até “porque uma escola capaz de ensinar e fazer progredir os alunos com maiores dificuldades, mais capacitada estará para ensinar melhor qualquer outro aluno” (ME, DGIDC, 2009, p. 8).

Compete, então, à escola assegurar as condições necessárias para “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” (UNESCO, 1994, p.11-12). Segundo Correia (2008) a escola de hoje, para além de prescrever um processo que permita dar respostas eficazes para os alunos com NEE, deve ainda considerar um conjunto de pressupostos que lhe permita partilhar o sucesso de todos os seus alunos, sem exceção (Correia, 2008, p.45).

Assim, segundo o mesmo autor (2008) é preciso que a escola de hoje considere um conjunto de características Conforme o *Working Forum on Inclusive Schools*:

“um sentido de comunidade e de responsabilidade, uma liderança crente e eficaz, padrões de qualidade elevados, colaboração e cooperação, mudança de papéis por parte de educadores, professores e demais profissionais de educação, disponibilidade de serviços, criação de parcerias, designadamente com os pais, ambientes de aprendizagem flexíveis, estratégias de aprendizagem baseadas na investigação, novas formas de avaliação, desenvolvimento profissional continuado e participação total.” (citado por Correia, 2008, p. 45)

“O desafio da inclusão escolar é enfrentado como nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a criar oportunidades efetivas de acesso para crianças e adolescentes com «necessidades educacionais especiais», e, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender” (Paraná, 2006, citado por Teixeira & Freitas, 2009). Nas escolas inclusivas, nenhum aluno sai da sala para receber ajuda, essa ajuda recebe-se no interior da classe (Ainscow, 1997 citado em Sanches & Teodoro 2006, p. 73). Assim, “as escolas deveriam ter capacidade para oferecer oportunidades para uma variedade de métodos de trabalho e de aprendizagem individualizada de forma a que nenhum aluno fosse obrigado a ficar de fora do convívio e da participação na escola” (UNESCO, 2005, p. 14).

Correia (1999) considera como responsabilidades da escola: a planificação; a sensibilização e apoio; a flexibilidade e a formação, conforme expomos no quadro seguinte (quadro 1):

RESPONSABILIDADES DA ESCOLA	
PLANIFICAÇÃO	Adequada e que permita uma planificação saudável entre o aluno, o professor, os pais e a comunidade. (Não “atirar” o aluno para a classe regular sem qualquer apoio coordenado);
SENSIBILIZAÇÃO E APOIO	Que permita, aos pais e à comunidade, o seu envolvimento com vista ao desenvolvimento global do aluno;
FLEXIBILIDADE	Considerar uma variedade curricular que se adeque às características individuais de cada aluno (ensino funcional, mobilidade comunitária;
FORMAÇÃO	Do professor; do administrador/gestor e de outros técnicos, a nível de instituição de ensino superior ou a nível de formação contínua.

Quadro 1. Responsabilidades da escola (baseado em Correia, 1999)

Conforme opinião de Ainscow (2000),

“Para que as escolas se tornem mais inclusivas, é necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a diferença um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de inventariar o que está a impedir a participação de todos, que se disponibilizem para utilizar os recursos disponíveis e para gerar outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos e que tenham a coragem de correr riscos (Ainscow, 2000, citado por Sanches & Teodoro, 2008, p. 71).

Assim, a escola tem um papel decisivo no desenvolvimento de uma Educação de qualidade para todos.

3.4.2. Organização das escolas

Segundo Porter “uma abordagem inclusiva requer uma filosofia organizacional que vise o desenvolvimento e estratégias e de programas e a utilização dos recursos disponíveis” (Porter, 1997, p. 36).

Barroso (2003) propõe que a escola seja percecionada segundo quatro referenciais, a serem geridos de modo flexível, tendo em conta a diversidade dos atores:

1. Como serviço local de Estado (salvaguardando os princípios da democraticidade, igualdade, equidade e satisfação de interesses coletivos);

2. Como organização de profissionais (permitindo a riqueza da relação professor-aluno, face a face, baseada na confiança);
3. Como serviço público de solidariedade social (garantindo o atendimento adequado aos alunos e famílias, pela articulação com serviços de saúde, segurança e acção social e com a participação e solidariedade da comunidade local);
4. Como associação local (possibilitando a expressão de interesses dos alunos e famílias através de formas associativas culturais, lúdicas).

Relativamente à organização o Dec.-Lei n.º 3/2008 determina que,

“para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem podem as escolas ou agrupamentos de escolas desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multi-deficiência, designadamente através da criação de:

- a) Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;
- b) Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita” (Art.º 4.º, ME, 2008)

Tanto uma como outra “constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis” (Art.º 25.º, ME, 2008) nessas problemáticas.

Refere, igualmente, que a “escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos”.

Na opinião de Correia (2008) o referido decreto “é fruto de um conjunto de imprecisões e contradições e de interpretações infundadas, não se coaduna com os interesses dos alunos com NEES, por não precisar um processo de atendimento eficaz para estes alunos, por considerar a educação como um sistema paralelo ao ensino regular, por recorrer a uma classificação (...)” (Correia, 2008, p. 70).

3.4.2.1. Territórios educativos de Intervenção Prioritária

A partir do ano letivo de 2008/2009 foi relançado o Segundo Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP2) pelo Despacho Normativo nº 55/2008, de 23 de outubro – retomando o Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária criado através do Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto – materializado no alargamento do Programa a mais agrupamentos de escolas e na integração dos agrupamentos da primeira fase.

Podem integrar os TEIP, as escolas ou os agrupamentos de escolas com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios em

que as escolas de inserem” (Artº 2º, ME, 2008). É afirmado que se pretende que este Programa “estimule a apropriação, por parte das comunidades educativas mais atingidas pelos referidos problemas escolares, de instrumentos e recursos que lhes possibilitem congregar esforços tendentes à criação nas escolas e nos territórios envolventes de condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos alunos” (Despacho Normativo nº 55/2008, ME, 2008). Refere, ainda, no Art.º 14.º, relativamente às “condições especiais para a gestão dos recursos humanos e financeiros” que, “os órgãos de gestão das escolas e agrupamentos de escolas que integram os TEIP2 podem beneficiar de condições especiais para a gestão dos recursos humanos e financeiros afetos ao desenvolvimento do respetivo projeto que constarão do contrato-programa a que se refere o artigo 5.º” (Art.º 14.º, ME, 2008).

3.4.3. Autonomia das escolas

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

Segundo o Relatório Final do Projeto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008, o que foi constatado a respeito da necessidade de maior autonomia das escolas, foram as dificuldades enfrentadas no estabelecimento de parcerias com os Centros de Recursos para a Inclusão. Estas dificuldades centram-se na demora em obter o apoio dos profissionais que dificilmente se inicia no início do ano letivo, e na má gestão do seu horário no apoio aos alunos. A solução proposta, neste caso foi a de uma maior autonomia na contratação de profissionais, para uma mais profícua alocação de recursos no que se refere à autonomia; (...) outro aspeto mencionado nesta categoria diz respeito à gestão das horas de apoio dos serviços da educação especial; (...) a referida falta de autonomia foi com frequência associada à perceção de que a tutela não confia na capacidade das escolas em gerirem os seus próprios recursos/contratações e em determinarem os horários de apoio dos alunos (Simeonsson, Ferreira et al., 2010, 165-166).

Margarida César (2012) afirma que “precisamos de saber usar os currículos e demais documentos de política educativa como veículos para a inclusão (César & Oliveira, 2005; Rose, 2002 citado em César 2012), (...) uma vez que a inclusão passa pela participação, pela equidade, pela distribuição do poder pelos diversos agentes educativos, pela co-responsabilização e promoção da autonomia” (Apple, 1995; César, 2010, in press a, in press b Citados em César 2012).

3.4.4. Sala de aula

“Uma viragem para a educação inclusiva é aquela que tenta seriamente promover a qualidade na sala de aula. Para se conseguir qualidade na educação são necessárias mudanças a vários níveis. A variedade e as diferenças entre as pessoas existem e são importantes na sociedade e devem refletir-se nas escolas. As escolas deveriam ter capacidade para oferecer oportunidades para uma variedade de métodos de trabalho e de aprendizagem individualizada de forma a que nenhum aluno fosse obrigado a ficar de fora do convívio e da participação na escola”

UNESCO (2005, p.14)

Assiste-se em Portugal hoje em dia, a um movimento humanista e social que, “pretende que o aluno com NEE, seja qual for a severidade da sua problemática, participe em todos os aspetos da vida escolar, sendo a classe regular a modalidade de atendimento primeira a considerar” (Correia, 2008, p.20).

Segundo Bénard da Costa et al. “um dos objetivos da educação inclusiva é promover a participação de todos os alunos nas actividades da sala de aula e do âmbito extra – escolar, de modo a que se tenha em conta o conhecimento e a experiência por estes adquiridos fora da escola” (Bénard da Costa, et al. 2006, p. 10). Paulo Freire defende “a necessidade que temos, educadoras e educadores progressistas, de jamais subestimar ou negar os saberes de experiência feitos, com que os educandos chegam à escola ou aos centros de educação informal”. O mesmo autor afirma, ainda, que “a localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. “Seu” mundo em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo” (Freire, 1992, p. 43-44). Assim, devemos partir das experiências dos nossos alunos na orientação do nosso trabalho enquanto docentes, pois são recursos que não devemos desperdiçar.

Segundo a UNESCO (2005) Uma viragem para a educação inclusiva é aquela que tenta seriamente promover a qualidade na sala de aula” (UNESCO, 2005, p. 14). Contudo, não nos devemos esquecer que “ a inclusão não deve ser a mera colocação de todos os alunos com NEES nas classes regulares sem que um conjunto de pressupostos seja assegurado (legislação, recursos, colaboração, etc...) ” (Correia, 2008, p. 13).

Correia (1997), citando o editor da revista *Exceptional Parent* (setembro, 1993) teve o ensejo de afirmar que “quando uma criança com NEES é meramente colocada numa classe regular sem os serviços e apoios de que necessita e/ou quando se espera que o professor do ensino regular responda a todas as necessidades dessa mesma criança, sem o apoio de especialistas, isso não é inclusão. Nem é educação especial ou educação regular apropriada – é educação irresponsável” (citado em Correia, 2008, p.13). Não deveremos, portanto, cair no erro de generalizar que a inclusão na sala de aula serve todos os alunos, até por-

que há alunos com NEES, que pelas suas características e perfil de funcionalidade podem necessitar de determinados apoios fora da classe regular ou da própria escola.

A UNESCO refere, ainda, que relativamente “à organização da sala de aula podem ser feitas adaptações individuais. Além disso, os alunos podem apoiar-se uns aos outros de acordo com as suas capacidades e áreas fortes. Isso significa olhar para as diferenças como oportunidades de aprendizagem” (UNESCO, 2005, p.14).

3.4.5. Centros de Recursos em Tecnologias de Apoio à Educação Especial

Em Portugal, “iniciou-se uma longa caminhada, no que se refere à Inclusão Digital, conseguindo concretizar alguns planos de ação, no que respeita a projetos e ações que facilitam o acesso de pessoas com limitações às Tecnologias da Informação e Comunicação. Um deles inclui a criação dos CRTIC [Centros de Recursos em Tecnologias de Apoio à Educação Especial], 25 a nível nacional” (Mota & Sanches, 2011, p. 50)

O objetivo dos CRTIC, no âmbito da educação especial, baseia-se na avaliação dos alunos com NEES para fins de adequação das tecnologias de apoio às suas necessidades específicas, na informação/formação dos docentes, profissionais, auxiliares de educação e famílias sobre as problemáticas associadas aos diferentes domínios de deficiência ou incapacidade.

Assim, “a criação dos CRTIC, potenciais espaços detentores de meios técnicos e especializados colocados ao dispor dos alunos considerados com NEE, poderá ser uma das respostas às necessidades destes alunos, dos seus professores e dos seus pais (Mota & Sanches, 2011, p. 36).

Segundo o CRTIC de Sines¹⁶ “São atribuições dos Centros de Recursos, para além de outras:

- “a) Avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado, para efeitos de utilização de tecnologias de apoio e adequação do equipamento/ajuda técnica, com vista a garantir a inclusão;
- b) Prestação de serviços de informação, formação, aconselhamento e documentação aos professores, outros técnicos e famílias no que respeita a utilização das tecnologias de apoio;
- b) Promoção de encontros, seminários, workshops no âmbito da Educação Especial tendo como destinatários docentes, técnicos e encarregados de educação;
- c) Acompanhamento dos alunos que se encontram hospitalizados ou domiciliados por razões de doença grave ou incapacidade e que utilizam sistema de videoconferência ligado à escola (teleaula);
- d) Gestão e manutenção das tecnologias de apoio, em colaboração com as direcções dos agrupamentos de Escolas;
- e) Acompanhamento dos alunos através da monitorização da intervenção e de reuniões de avaliação”

¹⁶ CRTIC, Sines – ONLINE [Consultado no dia 23 de março de 2012]
<http://sites.google.com/site/eb23sines/centroderecursosticparaaeduca%C3%A7%C3%A3oespecial>.

Na opinião de Mota & Sanches os CRTIC “podem constituir-se como uma mais-valia para os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais (NEE), contribuindo para minorar as suas limitações físicas e intelectuais, assim como aumentar a sua qualidade de vida, inclusão na sociedade e numa profissão” (Mota & Sanches, 2011: 38).

Poderemos, assim, considerar que os CRTIC representam “um esforço de modernização do sistema de apoio à educação” (Rodrigues & Nogueira, 2010, p. 17).

3.5. Sistema Nacional de Intervenção Precoce

Em 6 de outubro de 2009, foi criado o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), instituído no Decreto-Lei n.º 281/2009, consistindo num conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar. O SNIPI abrange as crianças entre os 0 e os 6 anos, com alterações nas funções ou estruturas do corpo que limitam a participação nas atividades típicas para a respetiva idade e contexto social ou com risco grave de atraso de desenvolvimento, bem como as suas famílias e define no art.º 4.º os seguintes objetivos:

- “ a) Assegurar às crianças a proteção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades, através de ações de Intervenção Precoce na Infância (IPI) em todo o território nacional;
- a) Detetar e sinalizar todas as crianças com risco de alterações ou alterações nas funções e estruturas do corpo ou risco grave de atraso de desenvolvimento;
- b) Intervir, após a deteção e sinalização nos termos da alínea anterior, em função das necessidades do contexto familiar de cada criança elegível, de modo a prevenir ou reduzir os riscos de atraso no desenvolvimento;
- c) Apoiar as famílias no acesso a serviços e recursos dos sistemas da segurança social, da saúde e da educação;
- d) Envolver a comunidade através da criação de mecanismos articulados de suporte social” (Art.º nº 4º, ME, 2009).

Segundo a DGIDC e conforme o que vem estabelecido no despacho Conjunto n.º 891/99, a Intervenção Precoce (IP) é uma medida de apoio integrado, centrado na criança e na família que preconiza determinadas ações de natureza preventiva e habilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social, no sentido de, assegurar as condições facilitadoras do desenvolvimento da criança com deficiência ou em risco de atraso grave de desenvolvimento, potenciar as interações familiares e reforçar as competências familiares, capacitando-as face à problemática da deficiência. Correia (1999) destaca a necessidade da cooperação e colaboração entre os profissionais e a família para que a intervenção precoce possa atingir todo o seu potencial.

As Equipas Locais de Intervenção (ELI) são equipas formadas por técnicos afetos a organismos sob tutela de três Ministérios – Educação, Saúde e segurança Social. Estas equipas desenvolvem e concretizam, a nível local, a intervenção do SNIPI, com vista a garantir condições de desenvolvimento das crianças, através da elaboração e gestão do Plano

Individualizado de Intervenção Precoce (PIIP) em estreita articulação com os recursos da comunidade local.

3.6. Escolas de ensino especial – Desinstitucionalização

Antes de falarmos em desinstitucionalização deveremos primeiro fazer uma referência ao significado de instituição. Assim, podemos definir instituição como “um lugar de residência e de trabalho, onde um grande número de indivíduos, colocados na mesma situação, cortados do mundo exterior por um período relativamente longo, leva em conjunto uma vida fechada cujas modalidades são explícitas e minuciosamente reguladas” (Goffman, 1961, citado em Redruello, Ribeiro, Marques e Oliveira, 2010, p. 26). Assim, “esta definição acaba por realçar um dos aspetos fundamentais das instituições: a existência de um microcosmo, pautado por regras muito próprias, que funciona à margem do sistema social geral, ainda que nele esteja integrada” (Redruello, et al., 2010, p. 26). À luz desta visão poderemos, então, afirmar que as pessoas institucionalizadas estão segregadas. Contudo, não deveremos esquecer que durante muitos anos, as instituições foram a única resposta para a população com deficiência e para as crianças em risco e que possuem recursos humanos e materiais de grande interesse para os alunos com NEE.

3.6.1. Alguns dados estatísticos

Segundo Rodrigues & Nogueira (2010) tendo por base dados do DEB¹⁷ (2001) no ano letivo de 2000/2001 existiam 184 Escolas de Educação Especial em Portugal, das quais 83% se concentravam na zona de Lisboa, contra os 79.572 alunos atendidos no ensino regular, representando 94,6% do total com NEE.

Em 2009 verificou-se, que num total de 1.235.464 alunos que estão na escolaridade obrigatória (com e sem NEE) 31.776 (2,6%) têm NEE e PEI, entre os quais 2.392 (0,2%) se encontram a frequentar escolas especiais e 2.115 (0,2%) estão em unidades de apoio especializado, inseridas dentro das escolas regulares.

Este aumento significativo de alunos integrados em comparação com um decréscimo dos números dos alunos em instituições representa uma clara inversão no modelo de atendimento a estes alunos nos últimos 20 anos, onde o ensino em Escolas Especiais, que era a regra, passou a ser a exceção (Rodrigues & Nogueira, 2010, p. 102).

¹⁷ DEB (2001). Observatório dos Apoios Educativos 2000/2001. Departamento de Educação Básica, DEB. Ministério da Educação.

3.6.2 O papel das escolas especiais

Conforme a Declaração de Salamanca (1994) “O investimento nas escolas especiais já existentes deve ser gerido tendo em vista a sua nova e ampliada função, que consiste em apoiar as escolas regulares a responder às necessidades individuais dos seus alunos” (UNESCO, 1994, p.12).

Segundo a European Agency for Development in Special Needs Education (2003) é necessário ter em consideração o papel das escolas especiais já que existe uma tendência em toda a Europa para a sua transformação em centros de recursos. Esta transformação tem implicações claras para os responsáveis políticos no que respeita à planificação a curto e a longo prazo de todas as formas de recursos e de intervenção (EADSNE, 2003, p. 8).

Em Portugal, segundo Bénard da Costa, et al.,

“Uma significativa parte dos alunos com necessidades especiais ainda segue uma educação segregada em escolas especiais dependentes de associações e cooperativas, ou em colégios especiais de fins lucrativos. Algumas instituições têm desenvolvido a sua acção no sentido de extinguir as suas escolas e mover os seus recursos para apoio à inclusão educativa e social, através de projectos de apoio às escolas e famílias e formação profissional em contexto laboral” (Bénard da Costa, et al., 2006, p. 33-34).

Assim, “na atualidade, ao nível da política educativa e sua organização, é sublinhada a necessidade de reorientar as escolas especiais, e outros centros especializados em reabilitação, em centros de recursos para a inclusão, sendo previsto que esta reorientação se realize de modo progressivo no horizonte temporal do Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN), entre 2007 e 2013” (ME/DGIDC, 2006 citado em Nascimento, 2010, p. 266);

3.6.2.1. Centros de Recursos para a Inclusão

Em Portugal, as escolas especiais estão “a acompanhar o movimento de muitos países europeus, definindo-se cada vez mais como “centros de recursos” de apoio a professores, a pais e a outros profissionais, não obstante continuarem a assegurar uma resposta educativa a grupos de alunos com problemáticas de grande complexidade” (ME, 2007, p. 5).

Na Declaração de Salamanca (1994) era afirmado que,

“Tanto as instituições de formação de professores como o pessoal de apoio das escolas especiais podem apoiar as escolas regulares. Aquelas devem servir, cada vez mais, como centros de recursos para estas últimas, oferecendo apoio directo aos alunos com necessidades educativas especiais. Tanto as instituições de formação como as escolas especiais podem facilitar o acesso a equipamentos específicos e a materiais, bem como a formação em estratégias educativas que não sejam utilizadas nas classes regulares” (UNESCO, 1994, p. 31)

No âmbito de uma educação de qualidade para todos “o papel da educação especial – e nomeadamente das estruturas de Educação Especial enquanto Centros de Recursos – passaria então verdadeiramente, de um lugar a um serviço” (Correia, 2003, p.19) e de um serviço a um recurso (Nascimento, 2010, p. 120).

Na opinião de Correia (2008) entende-se por serviços de Educação especial,

“o conjunto de recursos que prestam serviços de apoio especializados, do foro académico, terapêutico, psicológico, social e clínico, destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial. Tais serviços devem efetuar-se, sempre que possível, na classe regular e devem ter por fim a prevenção, redução ou supressão da problemática do aluno, seja ela do foro mental, físico ou emocional e/ou a modificação dos ambientes de aprendizagem, para que ele possa receber uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades” (Correia, 2008, p. 23-24).

Desta forma, “os centros de recursos abraçariam então, eles mesmos, os Princípios gerais para a construção de escolas inclusivas, tornando-se Centros de Aprendizagem para a Inclusão” (Nascimento, 2010, p. 120).

Segundo a DGIDC (2009) um “grande número de instituições de solidariedade social e colégios particulares desenvolveram escolas especiais onde germinaram e se desenvolveram recursos de grande importância. Trata-se de equipamentos, infra-estruturas e, principalmente, capital humano especializado que não pode ser dispensado pelo sistema à medida que se vai completando (...) a transição para a escola inclusiva” (DGIDC, 2009, p. 12-13). Assim, estes “Centros de Recursos, na sua nova função, precisariam de se converter em organizações de aprendizagem ou comunidades para a aprendizagem” (Nascimento, 2010, p. vii).

Relativamente, aos protocolos, segundo a DGIDC (2009),

“Com o objetivo de conservar os recursos e de os colocar ao serviço da escola inclusiva, foram assinados protocolos com as federações e confederações das instituições da rede solidária as quais permitirão o estabelecimento de projectos baseados na contextualização de serviços a prestar na escola ou nas instalações e equipamentos das instituições (...)”, em diversos domínios. Na sequência de um processo de acreditação, foi constituída uma rede nacional de 74 CRI que iniciou a sua atividade no início do ano letivo de 2009/2010” (p.13).

Continua, pois, em curso a negociação, com as entidades que representam o sector, da transição das escolas especiais para Centros de Recursos para a Inclusão, “organizados em rede que permita a contratualização com as escolas de serviços especializados que a educação e a capacitação de cada um destes alunos requer, ao mesmo tempo que se assegura a aplicação útil dos recursos humanos e dos equipamentos que foram sendo treinados e criados” (ME, DGIDC, 2008, p. 8).

3.7. Cooperação e parcerias

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

(Bénard da Costa, et al., 2006, p. 42)

Na conferência de Dakar ficou explícito que, o papel indispensável do Estado na Educação deve ser suplementado e apoiado por parcerias ousadas e abrangentes em todos os níveis da sociedade. A Educação para todos implica o envolvimento e o compromisso com todos com a educação (UNESCO, 2001, p.15).

“A inclusão não deve ser entendida como uma responsabilidade única do sistema educacional, mas sim, de responsabilidade de todas as instâncias das políticas públicas da sociedade, estando sempre à disposição de mudanças e transformações” (Tojal citado por Simó & Silva, 2009, p.7). Por isso é necessário repensar-se no papel da escola como um conjunto de meios, entidades, serviços e instituições que têm um papel relevante nas aprendizagens que se vão realizando ao longo da vida. Na opinião de Bénard da Costa et al. (2006) “Devem ser desenvolvidas as potencialidades existentes nas escolas especiais, dependentes de instituições de solidariedade social, para intervir junto das escolas regulares, apoiando a acção por elas desenvolvida junto dos alunos com deficiência e das suas famílias” (Bénard da Costa et al., 2006, p.33).

Gadotti (2000) afirma que “a sociedade do conhecimento possui múltiplas oportunidades de aprendizagem: parcerias entre o público e o privado (família, empresa, associações, etc.); avaliações permanentes; debate público; autonomia da escola; generalização da inovação (Gadotti, 2000, p. 8) o que na nossa opinião “implica serviços organizados com base numa abordagem de apoio colaborativo que substituam o modelo tradicional baseado na “avaliação do aluno, prescrição, ensino especializado”. O professor regular deve acreditar que os alunos com necessidades especiais pertencem à educação regular e ter confiança que serão capazes de aprender nesta situação”. (Porter, 1997, p. 39)

O Decreto-Lei 3/2008 no artigo n.º 30, relativamente à cooperação e parceria instituiu que “as escolas ou agrupamentos de escolas devem, isolada ou conjuntamente, desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, ou outras” (Artº 30, Dec.- Lei nº 3/2008, ME, 2008). A articulação com os

serviços da comunidade assume, assim, maior importância numa óptica de rentabilização de recursos.

3.8. Barreiras à aprendizagem

“Mais de um bilião de pessoas tem dificuldades resultantes de deficiência mental, física ou sensorial. Estes indivíduos ficam limitados por barreiras tanto físicas como sociais que os excluem da sociedade e os impedem de uma participação ativa no desenvolvimento dos seus países. Aproximadamente 80 por cento da população com deficiência do mundo vive em países em vias de desenvolvimento. A chave para descobrir este potencial está na mentalidade dos homens; é através da educação e do respeito pelos direitos de todos os indivíduos que pode efetivamente verificar-se uma mudança.”

(UNESCO, 2005, p.4)

Apostar na qualidade da educação para uma inclusão mais conseguida implica a definição de estratégias para ultrapassar ou eliminar as barreiras para uma completa participação dos indivíduos e dos grupos que sofrem de discriminação, marginalização e exclusão ou que são particularmente vulneráveis (UNESCO, 2005, p. 15)

Segundo Bénard da Costa, et al. (2006),

“a Educação Inclusiva (E.I.) tem por objetivo alterar as práticas tradicionais, removendo as barreiras à aprendizagem e valorizando as diferenças dos alunos, por isso existem várias razões para promover a E.I.:

- Suporte emocional – A interação social entre alunos com e sem deficiência, é um meio para promover a regularização de comportamentos. Ao longo deste convívio, existe a construção de laços afetivos muito importantes para o desenvolvimento da personalidade dos alunos com deficiência.
- Suporte social e instrucional – os pares podem funcionar, como suporte social (circulo de amigos, vizinhança, comunidade local...) ou como um suporte instrucional (aprendizagem cooperativa, modelação...).
- Cooperação criança-criança – a aprendizagem ativa e o trabalho cooperativo é muito importante para a regulação dos comportamentos e das aprendizagens.
- Cooperação criança-criança e mediação do professor – a mediação do professor é fundamental para que as crianças se ajudem mutuamente.
- Cooperação e organização da sala de aula – a organização e funcionamento da sala de aula devem ter por base o respeito mútuo, pela aceitação e compreensão das necessidades do outro, por um processo dinâmico onde o aluno se sente participante na gestão dos comportamentos na sala de aula e na determinação dos próprios objetivos de aprendizagem” (Bénard da Costa, et al. 2006, p. 31).

Segundo a UNESCO (2005) “a Inclusão preocupa-se com a identificação e eliminação de barreiras. Por isso, implica reunir, examinar e avaliar a informação proveniente de uma larga variedade de fontes antes de planear os melhoramentos em termos de política e de prática. Trata-se de usar vários tipos de evidência para estimular a criatividade e a resolução de problemas” (UNESCO, 2005, p. 13).

Na opinião de Bénard da Costa, et al. (2006) “as barreiras à transição devem ser identificadas e removidas (...) uma atenção especial deve ser dada à remoção de barreiras

estruturais como: as políticas educativas, a organização escolar, a rigidez dos currículos, das práticas educativas e dos procedimentos avaliativos” (Bénard da Costa, et al., 2006, p. 19) (...) para além da minimização das barreiras que se colocam à aprendizagem e à participação em qualquer fase do desenvolvimento, para além duma avaliação ecológica centrada no currículo (...) devem ser definidas formas flexíveis de certificação que permitam evitar o perigo de deixar a escola sem formas possíveis de acreditação (Bénard da Costa, et al., 2006, p; 21).

As equipas de apoio devem repartir a sua acção de acordo com as condições locais existentes (...) Na atenuação ou supressão de barreiras que dificultem a participação e a aprendizagem dos alunos, atuando de forma preferencial no apoio à gestão e flexibilização do currículo e da avaliação (Bénard da Costa, et al., 2006, p. 29). Contudo, tal como afirma César (2012) “os diversos profissionais também participam em culturas diferentes, com terminologias, hábitos, tradições e valores distintos e isso cria barreiras à construção de uma intersubjetividade, que lhes permita comunicar” (César, 2012, p. 7).

Para Kohatsu “tanto a família como a escola podem funcionar como barreiras de crescimento, mas também como facilitadoras do processo de inclusão social e emancipação”. (Kohatsu, 2005 citado em Simó & Silva, 2009, p. 9). O autor cita, também, as ideias de Vygotsky no atendimento à pessoa na escola comum, dizendo que a inclusão social não é apenas proporcionar o contacto com o grupo social. Nesta perspetiva, “a educação deve ser encarada como um fator facilitador do desenvolvimento e da funcionalidade de todos os seres humanos, livre de qualquer espécie de barreiras, físicas ou quaisquer outras. Por isso, uma incapacidade de qualquer espécie (física, social e/ou emocional) não pode ser um impedimento” (UNESCO, 2005, p. 8), para proporcionar uma educação de qualidade a todos os alunos.

3.9. Acessibilidades

As acessibilidades constituem uma condição essencial para o pleno exercício dos direitos das pessoas com deficiência e de todas as outras pessoas que experimentam uma situação de limitação funcional ao longo das suas vidas, consagrados na Constituição da República Portuguesa, como o direito à qualidade de vida, à Liberdade de Expressão e Associação, à Informação, à Dignidade Social e à Capacidade Civil, bem como à Igualdade de Oportunidades no acesso à Educação, à saúde, à Habitação, ao Lazer e Tempo Livre e ao Trabalho.

Tendo em consideração que sem acessibilidade, as pessoas com deficiência não podem ser autónomas, nem utilizar os bens e serviços existentes na sociedade para todos e mais concretamente, na Escola Para Todos tem sido adotada legislação e planos de ação

no sentido de obrigar as entidades públicas e privadas a garantir a acessibilidade nos espaços públicos, nos equipamentos coletivos e edifícios públicos, nos transportes, na informação e comunicação, incluindo as novas tecnologias de informação. Assim, as acessibilidades abrangem um conjunto muito diverso de realidades que vão desde as ajudas técnicas ao acesso aos edifícios.

Atendendo que considerámos as ajudas técnicas como parte integrante dos recursos, abordaremos este ponto posteriormente dando enfoque, agora, ao acesso aos edifícios escolares.

No dia 2 de maio surge a Lei nº 9/89 que assenta na prevenção, reabilitação e integração dos cidadãos com NEE e que foi revogada pela Lei nº 38/2004 cujos objetivos, definidos no artigo 3.º, assentam na,

“realização de uma política global, integrada e transversal de prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência, através, nomeadamente, da:

- a) Promoção da igualdade de oportunidades, no sentido de que a pessoa com deficiência disponha de condições que permitam a plena participação na sociedade;
- b) Promoção de oportunidades de educação, formação e trabalho ao longo da vida;
- c) Promoção do acesso a serviços de apoio;
- d) Promoção de uma sociedade para todos através da eliminação de barreiras e da adoção de medidas que visem a plena participação da pessoa com deficiência” (Art.º 3.º, AR, 2004).

Em 2006 revogando o Decreto-Lei n.º 123/97, de 22 de Maio, que introduziu normas técnicas, visando a eliminação de barreiras urbanísticas e arquitetónicas nos edifícios públicos, equipamentos coletivos e via pública, surge o Decreto-Lei nº163/2006, de 8 de Agosto que “tem por objeto a definição das condições de acessibilidade a satisfazer no projecto e na construção de espaços públicos, equipamentos coletivos e edifícios públicos e habitacionais” (Artigo 1º, MTSS¹⁸, 2006).

Refere, ainda, que, “são, assim, devidas ao Estado ações cuja finalidade seja garantir e assegurar os direitos das pessoas com necessidades especiais, ou seja, pessoas que se confrontam com barreiras ambientais, impeditivas de uma participação cívica ativa e integral, resultantes de fatores permanentes ou temporários, de deficiências de ordem intelectual, emocional, sensorial, física ou comunicacional” (Artigo 1º, MTSS¹⁹, 2006).

Relativamente ao seu âmbito e aplicação encontra-se explícito na alínea f) do Artigo 2.º que as normas técnicas se aplicam a “estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico, secundário e superior, centros de formação, residenciais e cantinas” (Artigo 2º, MTSS, 2006).

¹⁸ MTSS – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

¹⁹ MTSS – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Menciona, ainda, relativamente ao Licenciamento que as autoridades administrativas competentes para o licenciamento de estabelecimentos escolares abrangidos pelo presente decreto-lei devem recusar a emissão da licença ou autorização de funcionamento quando esses estabelecimentos não cumpram as normas técnicas constantes do anexo²⁰ que o integra. Deste modo, relativamente a espaços escolares está definido na,

“Secção 3.5 – “Edifícios e instalações escolares e de formação:

3.5.1 – As passagens exteriores entre edifícios devem ser cobertas.

3.5.2 – A largura dos corredores não deve ser inferior a 1,8 m.

3.5.3 – Nos edifícios com vários pisos destinados aos formandos devem existir acessos alternativos às escadas, por ascensores e ou rampas; em edifícios existentes, se não for possível satisfazer esta condição, deve existir pelo menos uma sala de cada tipo acessível de nível, por ascensor ou por rampa”.

Um dos motivos que nos levou a abordar a questão das acessibilidades é que, enquanto professora de Educação Especial a exercer funções numa Unidade de Apoio Especializado para a Educação de alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita e, sabendo o quão importante é promover a participação dos alunos na sala de aula e em espaços públicos, tais como: teatros, cinema, bibliotecas, etc., e, por vezes tendo a necessidade de recorrer a transportes públicos, tais como autocarros, comboios, barcos – no sentido de proporcionar uma educação de qualidade aos nossos alunos, promovendo uma participação ativa nas atividades que a comunidade proporciona – deparamo-nos, a cada passo, com barreiras, arquitetónicas e outras, que nos dificultam a participação em pleno na própria escola e na sociedade.

²⁰ Anexo – Normas técnicas para melhoria da acessibilidade das pessoas com mobilidade condicionada.

4. RECURSOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

“Incluir todas as crianças com NEE na escola regular é uma mudança exigente e complexa e se, de facto, as escolas inclusivas se constituem como meio privilegiado para acolher todas as crianças, é também necessário assisti-las na sua missão com um conjunto de apoios e serviços que satisfaçam as necessidades especiais dos seus alunos, de modo a que a sua aprendizagem ocorra de facto, sempre que possível, dentro da escola e da classe regular. Para tal é necessário que serviços e recursos sejam colocados à sua disposição, potenciando uma mudança educativa global, incluindo todos os agentes envolvidos na ação – alunos com e sem NEE, professores e comunidade educativa, pais – e que não se centre somente no aluno e o seu deficit, como no passado se considerava ser o melhor modo de actuação.”

(Nascimento, 2010, p.11)

“Muitos países têm procurado avançar modelos de organização de recursos humanos e materiais para apoiar, não só alunos com deficiência mas também alunos categorizados como apresentando NEE. Entre estes países destacam-se o Canadá, o Reino Unido e a Dinamarca” (Nascimento, 2010, p.101).

Com o Decreto-Lei Nº 319/91 houve uma tentativa de integração dos alunos com NEE. Acontece, porém, que ficaram por definir, como previa a referida legislação, as condições de reordenamento e da reafecção dos meios humanos, materiais e institucionais existentes no sistema educativo necessários à aplicação das medidas constantes no diploma. (Bairrão et al., 1998).

Gonzáles (2007) refere que a Educação Especial deixou de ser vista como a educação de um determinado tipo de alunos para ser considerada como “um conjunto de meios, recursos humanos e materiais postos a serviço do sistema educacional que atenda as necessidades educativas apresentadas por um sujeito ao longo de sua escolaridade” (Gonzáles, 2007, p. 71). Desta forma, é necessário que se valorize um modelo de dinamização de todos os recursos humanos e materiais, para que a escola tenha um lugar para todos, um espaço próprio para cada criança, respeitando a sua personalidade, como única e insubstituível.

A criação de novas unidades especializadas em escolas de referência, destinadas à educação de alunos com problemas de grande complexidade exigem recursos humanos e materiais de difícil generalização onde se rentabilizam recursos humanos e materiais afectos e a afetar ao sistema, com a observância do princípio da “discriminação positiva”. É o caso dos alunos com multideficiência, com autismo e com Problemas neuromotores graves. (Pereira, 2004 citado por Nascimento, 2010, p. 323).

Segundo a Declaração de Salamanca (1994) “a combinação das perspectivas educativas e sociais em prol da educação das crianças com necessidades educativas especiais exige uma gestão eficaz de recursos que possibilite a cooperação entre os diferentes serviços, a nível local e nacional, e que permita às autoridades públicas e aos organismos asso-

ciativos juntarem os respetivos esforços” (UNESCO, 1994, p. 42). Assim, “Somos levados, portanto, a revalorizar as dimensões ética e cultural da educação e, nesse sentido, a fornecer os recursos para que cada um venha a compreender o outro em sua especificidade, além de compreender o mundo em sua busca caótica de certa unidade” (RI. UNESCO, Delors, 2010, p. 10).

4.1. Recursos humanos

O ponto fulcral de todo o sistema consiste no fator humano, ou seja, nas opções das pessoas que atuam nos diferentes serviços, principalmente aqueles que tenham mais responsabilidades directas sobre o funcionamento das escolas.

(Bénard da Costa et. Al. 2006, p. 28)

Sabemos que os recursos humanos são uma componente indispensável do sistema de ensino, cujo papel “para além de ser imprescindível, torna possível uma boa prestação de serviços para os alunos com NEE” (Correia, 2008, p.45), na medida em que estes alunos precisam de um apoio constante e sistematizado quer seja na aquisição de conhecimentos ou mesmo para alcançar uma maior autonomia, no caso dos alunos com NEE mais severas.

Segundo Bénard da Costa (2006) na perspetiva de que,

“o apoio é considerado, fundamentalmente, um fator de mudança e melhoria das condições de aprendizagem e participação dos alunos”, implica que “os recursos mais importantes sejam os que têm um impacto direto na aprendizagem e participação dos alunos – alunos que não devem apenas estar juntos, mas que, acima de tudo, devem aprender juntos – e que consistem, essencialmente em:

- Nos alunos (organização das relações de colaboração entre alunos...);
- Nos professores (colaboração entre professores...);
- Nos pais (como parceiros na educação dos seus filhos...);
- Na comunidade (como rede de apoio e suporte das escolas...)” (Bénard da Costa, et al. 2006, p. 14).

Acrescentamos, ainda, o serviço não docente (psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, etc.), que se revela necessário no apoio a algumas crianças com NEE, bem como os assistentes operacionais – que deixamos incluído no serviço não docente – e que têm, também, um papel preponderante funcionando como recurso na cooperação com professores/pais o que faz com que constituam efetivamente uma resposta educativa a todas as crianças, como consta na Figura 2.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994) “o sucesso das escolas inclusivas que favorecem um ambiente propício à igualdade de oportunidades e à plena participação depende dum esforço concertado, não só dos professores e do pessoal escolar, mas também dos alunos, pais e voluntários” (UNESCO, 1994, p. 11).



Figura 2. Recursos que têm um impacto direto na aprendizagem e participação dos alunos, com base em Bénard da Costa (2006).

Neste âmbito, Correia (2008) elaborou, também, um quadro que “referencia os recursos humanos que dão corpo ao conjunto de apoios que um aluno com NEE poderá necessitar, desde o apoio a nível académico até a apoios de cariz psicológico, social, terapêutico ou médico” (Correia, 2008, p. 61), desta forma são expostos,

- Liderança,
- Educador/professor de turma;
- Professor de apoio;
- Assistente de ação educativa;
- Professor de Educação Especial;
- Técnicos especializados;
- Pares dos alunos com NEE;
- Pais.

O mesmo autor refere que cada uma das intervenções corresponde a um domínio na esfera da educação especial, sendo eles: educacional; “psicológico; terapêutico; social e clínico” (Correia, 2008, p. 62).

Alguns estudos revelaram que as atitudes negativas de professores e adultos (pais e outros membros da família) são o maior obstáculo à inclusão; as crianças não têm preconceitos até que os adultos os mostrem. Assim, optar pela inclusão como um princípio orienta-

dor para todas estas áreas terá implicações nas atitudes dos professores (UNESCO, 2005, p. 19).

Segundo a declaração de Jomtien (1990) “Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país” (UNESCO, 1990).

4.1.1. Alunos

“As crianças, com e sem NEE, são a força motriz, o epicentro do projeto inclusivo, que o move, engrandece e irradia com vista a um futuro mais solidário”.

(Nascimento, 2010, p. 120)

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (UNESCO, 1994, p. 11). Partindo de uma visão favorável sobre as diferenças, “em cada classe os alunos representam uma fonte rica de experiências, de inspiração, de desafio, de apoio que, se for utilizada, pode insuflar uma imensa energia adicional às tarefas e atividades em curso” (Ainscow, 1997, p. 16).

“Nas escolas inclusivas, os alunos com necessidades educativas especiais devem receber o apoio suplementar de que precisam para assegurar uma educação eficaz” (UNESCO, 1994, p. 12), devendo ter os recursos adequados que lhes possibilitem uma educação de qualidade. Se assim for, “ a pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com necessidades educativas especiais e os seus colegas” (*Idem*; p. 12).

Não devemos esquecer que “as políticas de educação inclusiva são concebidas para aumentar o acesso à educação e para promover as oportunidades que permitam a todos os alunos com necessidades educativas especiais realizar o seu potencial” (EADSNE, 2003, p. 9).

A “Educação para Todos” coloca o aluno no centro do ensino/aprendizagem baseando-se na apreciação das suas diferenças de compreensão, de sentimentos, de capacidades sociais e percetivas, etc (UNESCO, 2005, p. 23).

No que respeita à vontade dos jovens quanto à sua educação, uma das conclusões da conferência Internacional “Educação Inclusiva: “Um Meio para Promover a Coesão Soci-

al”, refere que “os jovens não querem ser tratados como crianças; querem ser capazes de tomar as suas próprias decisões. Todos têm o direito de aceder a um currículo que os prepare para virem a ser cidadãos de pleno direito (EADSNE, 2010).

4.1.1.1. Aprendizagem cooperativa

Relativamente à aprendizagem cooperativa, “estudos recentes (Baxter, Woodward e Olson, 2001, citados em Kauffman, 2002/2003) revelam que também há insucesso nas estratégias denominadas “progressistas” (aprendizagem pela descoberta, aprendizagem cooperativa, padrões elevados e idênticos para todos os alunos) com alunos de baixo rendimento” (Nascimento, 2010, p. 53).

Por outro lado, segundo a EADSNE (2006) “os alunos que se entreajudam, particularmente num sistema de constituição flexível de grupos, beneficiam com a aprendizagem conjunta (...) a tutoria a pares ou a aprendizagem cooperativa é eficaz tanto para a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo como sócio – emocional dos alunos” (EADSNE, 2006, p. 19).

4.1.2. O papel dos professores no processo de inclusão

O professor “é o elemento-chave na escola, no sentido de ser coadjuvante na tarefa de traçar os rumos da educação e do desempenho dos alunos que a frequentam. Isto porque a contemporaneidade exige que ele tenha consciência de que lida com individualidades, com seres diferentes e originais, que têm múltiplas possibilidades” (Silva 2001, p. 161).

“As atitudes e a compreensão do professor são os veículos para a construção de uma sociedade inclusiva e participativa” (UNESCO, 2005, p. 15) na medida em que sendo a “maneira de agir do professor influenciada pelas suas atitudes, motivos e percepções e transmitida aos alunos através das suas ações, afecta assim as atitudes dos mesmos” (Sil, 2006, p. 204). Segundo a EADSNE (2006) “A insuficiente preparação dos professores e as atitudes menos positivas são percepcionadas como áreas problemáticas específicas” (EADSNE, 2006, p. 12-13). Assim, “as atitudes do professor face ao aluno são significativamente importantes na construção do ambiente educativo, no desenvolvimento da relação pedagógica e na estruturação dos climas de aprendizagem” (Sil, 2006, p.204).

Segundo a Declaração de Salamanca (1994),

“É a equipa pedagógica mais do que o professor individual, que se encarregará da educação das crianças com necessidades especiais, convidando, também os pais e voluntários a desempenharem um papel activo no trabalho da escola. Os professores exercem, no entanto, uma acção fundamental como gestores do processo educativo, apoiando os alunos na utilização de todos os recursos disponíveis quer dentro quer fora da sala de aula” (UNESCO, 1994, p. 24).

Segundo Ainscow (1997) “ (...) é útil que os professores sejam estimulados a utilizar de forma mais eficiente os recursos naturais que podem apoiar a aprendizagem dos alunos, (...) um conjunto de recursos que estão disponíveis em todas as salas de aula e que, no entanto, pouco têm sido utilizados: os próprios alunos” (Ainscow, 1997, p. 16).

Relativamente às tarefas fundamentais dos professores, Bénard da Costa et al. (2006) consideram que,

“Planificar a aprendizagem e a participação de todos os alunos sem recorrer a respostas estereotipadas e pré-definidas, procurar as melhores formas de adaptar ou modificar o currículo à diversidade das necessidades dos alunos, trabalhar em articulação com outros profissionais ou serviços, promover a colaboração e partilha de informações e experiências entre professores, dinamizar a produção de materiais curriculares, a observação mútua de aulas, a emergência de parcerias pedagógicas, incentivar a experimentação e inovação pedagógica, são algumas das tarefas fundamentais em que os professores, independentemente das suas funções específicas, se devem envolver de forma activa e colaborante” (Bénard da Costa, et al. 2006, p.15).

Está, assim, perceptível, que deve haver colaboração, articulação e partilha entre os professores de diferentes níveis de ensino e com outros profissionais, no sentido de congregar esforços que possibilitem um atendimento mais rico e eficiente a todos os alunos.

4.1.2.1. Professores de Educação Especial

“Os professores de EE devem conceber, implementar e avaliar a instrução que ajude os alunos com NEE a adquirirem, generalizarem e reterem conhecimentos e competências que melhorem a qualidade das suas vidas em casa, na comunidade e em locais de trabalho (Nascimento, 2010, p. 55). Devem, ainda, ser responsáveis “pela elaboração e execução de programas educacionais adequados às características e necessidades dos alunos com NEE, em colaboração com os outros elementos de uma equipa interdisciplinar” (Correia, 2008, p. 61).

Na opinião de Lieberman, “para indivíduos com discapacidades haverá sempre necessidade de serviços especiais, pois os professores de educação especial possuem saberes que os professores do ensino regular não detêm, tais como serem peritos numa dada problemática e articularem directamente com outros membros de uma equipa alargada (psicólogos, terapeutas, médicos, técnicos de serviço social, ...) para congregar esforços que respondam às necessidades de cada criança” (Nascimento, 2010, p. 51-52).

Como afirma Correia (2008) o professor de educação especial é “ um técnico especializado, cujas funções são, cada vez mais de consultoria e menos de apoio directo, que se enquadra na componente educacional dos serviços de educação especial” (Correia, 2008, p.59). O mesmo autor refere, ainda, que,

“na equipa de programação e intervenção individualizada, o docente de educação especial deve saber:

- Modificar (adequar) o currículo comum para facilitar a aprendizagem da criança com NEE;
- Propor ajuda suplementar e serviços de que o aluno necessite para ter sucesso na sala de aula e fora dela;
- Alterar as avaliações pra que o aluno possa vir a mostrar o que aprendeu,
- Estar ao corrente de outros aspectos do ensino individualizado que possam responder à necessidade do aluno” (Correia, 2008, p. 60)

O professor de Educação Especial é, assim, um recurso imprescindível no apoio aos alunos com NEE, pois além de prestar apoio individualizado tem a função de articular com vários serviços – clínicos, terapêuticos, sociais, família, outros professores – tendo ainda um papel bastante relevante na elaboração do PEI.

4.1.2.2. Professores de Ensino regular

Partindo do princípio que idealmente, a verdadeira inclusão deve ser implementada tanto na escola como na sociedade em geral e que “só muito raramente existe essa simbiose entre a escola e a sociedade (...) é ao professor do ensino regular que cabe a maior responsabilidade pelos alunos e pela sua aprendizagem no dia-a-dia” (UNESCO, 2005, p. 18).

Atendendo a que “a resposta educativa adequada de que a maioria dos alunos com NEE necessita, reside na qualidade do processo pedagógico, incluindo a adequação dos currículos e dos métodos de ensino, a natureza dos materiais a utilizar, a organização do espaço, a gestão do tempo, etc” (Pereira, Moreira, Ribeiro, Marinho, Mendes e Ribeiro, 2003, p. 63), compete ao professor do ensino regular, em articulação com o professor de educação especial a gestão destas condições.

Segundo Correia (2008), o Educador/professor de turma deve providenciar no sentido de promover uma educação apropriada para todos os alunos, incluindo os alunos com NEE (Correia, 2008, p. 61).

O Decreto-Lei n.º 3/2008 refere, relativamente à Coordenação do programa educativo individual que 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” (Art.º 11, ME, 2008).

4.1.2.3. Professores de apoio educativo

A definição de apoio, de acordo com Wiederterholt & Chamberlain (1989), aplica-se a todas as situações em que o professor de apoio tem “ a responsabilidade de assegurar serviços educativos dirigidos aos alunos que estão em risco de insucesso escolar” (citado por Vieira, 1996, p.28).

Correia (2008) afirma que o professor de apoio “deve ser um professor com habilitação própria, cujas funções devem ser paralelas às suas áreas fortes de docência”, cujo objetivo é “levar o aluno a desenvolver as respectivas competências numa área determinada” (Correia, 2008, p. 59).

Segundo Rodrigues (2003) “O apoio educativo reduz as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos (Rodrigues, 2003, Citado em Nascimento, 2010, p. 70).

Verificam-se, em alguns agrupamentos de escolas que há alunos com NEES, que beneficiam de apoio indireto do professor de educação especial e de apoio direto do professor de apoio educativo, principalmente os que não têm currículo específico individual (CEI). A este respeito, admitimos que “para funcionar bem, um sistema de educação inclusivo necessita de redes efectivas para troca de informação de modo a tornar fácil a comunicação entre especialistas, professores de ensino regular e professores de apoio educativo (Nascimento, 2010, p. 112).

4.1.3. Serviço não docente

Relativamente ao serviço não docente o Decreto-Lei 3/2008 preconiza, no artigo n.º 29 que as actividades de serviço não docente, no âmbito da educação especial, devem ser desenvolvidas por técnicos com formação profissional e perfil adequados. Sempre que os quadros dos recursos humanos do agrupamento de escolas não disponham dos técnicos necessários, poderá o agrupamento recorrer à aquisição desses serviços, nos termos da lei.

4.1.3.1. Serviços terapêuticos

As crianças e jovens com NEES apresentam deficiências e dificuldades diversas, mais ou menos graves, que limitam a sua atividade e participação nas atividades diárias, na escola e na sociedade.

Atendendo a que devem ser trabalhadas/estimuladas num todo, no sentido de promover a autonomia de cada aluno, maximizando as competências nos diferentes meios que o rodeiam, torna-se essencial, em alguns casos, uma intervenção mais especializada que envolva as áreas onde se centram os problemas específicos, tais como: comunicação, mobilidade, independência pessoal, cognição, socialização, etc.

Esta intervenção especializada, dirigida sobretudo aos alunos que beneficiam de um Currículo Específico Individual (CEI), deve ser realizada por técnicos especializados em cooperação com o professor de educação especial.

Tal como afirma Correia (2008), “as formas mais comuns de tratamento dizem respeito à fisioterapia, à terapia ocupacional, à terapia da fala/linguagem e à terapia respiratória” (Correia, 2008, p. 64).

O papel do(a) fisioterapeuta é realçar as técnicas de recursos auxiliares existentes na fisioterapia que poderão ser utilizadas para minimizar as dificuldades da criança ajudando-a “a desenvolver as suas capacidades motoras globais, isto é, as que envolvem os músculos maiores do corpo (andar, correr, saltar) ” (Correia, 2008, p. 64). Analogamente, por meio de técnicas especiais e adequação de equipamentos e mobiliário podem-se criar condições para uma melhor adaptação, atuação e oportunidades para as crianças deficientes em termos de desenvolvimento das suas capacidades e trocas de experiência com o meio.

O(a) Terapeuta Ocupacional avalia as funções sensoriais, perceptivas, físicas e sociais da criança, bem como os factores ambientais que influenciam o seu desempenho nas actividades; identifica as áreas de disfunção e envolve o indivíduo num programa estruturado de actividades significativas de forma a ultrapassar as dificuldades proporcionadas pela sua condição e “destina-se a melhorar as suas capacidades motoras finas e a controlar o uso dos músculos menores do corpo, como, por exemplo, os dos braços e das mãos necessários para segurar o lápis, utilizar a borracha, etc., ou os da face e boca, necessários para mastigar, engolir ou manter os lábios unidos” (idem, p. 64).

A terapia da fala/linguagem destina-se às crianças que apresentam um atraso significativo na fala/linguagem ou perdas auditivas. Segundo a DGIDC, os níveis de intervenção do(a) terapeuta da fala são: a fala; a linguagem, a comunicação não-verbal; deglutição ou funções, aspectos cognitivos da comunicação; funções sensoriais no âmbito da comunicação. As crianças que apresentam atrasos a este nível, “na sua grande maioria, implicam a intervenção de um Terapeuta da Fala, numa estreita colaboração com o docente de educação especial” (ME, DGIDC; p. 5).

Relativamente à terapia respiratória esta “destina-se às crianças cujas condições de saúde ou físicas as impedem de respirar normalmente ou lhes causam infecções pulmonares (por exemplo fibrose cística). A percussão pulmonar é uma forma de permitir à criança a libertação de mucos. Outras formas de terapia respiratória podem envolver o uso de equipamentos próprios (respiradores, máscaras) para ajudar a criança a respirar” (Correia, 2008, p. 64)

Segundo Bénard da Costa et al., a respeito do processo de inclusão “é central a intervenção de professores de apoio – sejam generalistas ou especialistas – e, em certas situações, de terapeutas e técnicos visando quer a intervenção junto da escola e da sala de aula, quer junto dos alunos (Bénard da Costa, et al., 2006, p. 15).

Segundo a DGIDC no “Plano de acção 2005-2009” “houve um aumento do número de técnicos no sistema. No caso dos terapeutas operacionais, fisioterapeutas e terapeutas da fala passou-se de 59 em 2006, para 112 em 2007 e 199 em 2008; os formadores de Lín-

gua Gestual Portuguesa passaram de 53, em 2006, para 65 em 2007 e 74 em 2008 e os intérpretes de Língua Gestual Portuguesa de 41, em 2006, para 58 em 2007 e 76 em 2008” (ME, DGIDC, 2009; p 15).

4.1.3.2. Serviços de Psicologia e Orientação

Os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) desenvolvem a sua ação nos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, sendo três os domínios considerados para a sua intervenção: 1) apoio psicopedagógico a alunos e a professores; 2) apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade educativa; 3) orientação escolar e profissional.

Segundo Correia (2008) “geralmente, esses serviços iniciam-se durante a avaliação da criança e têm como finalidade determinar o seu funcionamento intelectual, comportamento adaptativo, interesses, talentos, aptidões em termos de sucesso escolar e características emocionais” (Correia, 2008, p. 63).

Assim, segundo o «*site*²¹» oficial da DGIDC os SPO têm como, atribuições,

1. “Colaborar com a comunidade educativa prestando apoio psicopedagógico às actividades educativas, identificando as causas do insucesso escolar e propor medidas tendentes à sua eliminação.
2. Articular em colaboração com os órgãos de gestão da escola e com outros serviços especializados, nomeadamente das áreas de saúde e da segurança social, de modo a contribuir para o correcto diagnóstico e avaliação sócio-médica-educativa dos alunos e planear medidas de intervenção.
3. Apoiar alunos no processo de desenvolvimento da sua identidade pessoal e do seu projecto de vida.
4. Planear e executar actividades de orientação escolar e profissional através de programas e acções de aconselhamento a nível individual e de grupo.
5. Colaborar com outros serviços, nomeadamente no apoio à celebração de protocolos, tendo em vista a organização de informação e orientação profissional.
6. Desenvolver acções de informação e sensibilização dos pais e da comunidade em geral no que respeita à problemática que as opções escolares e profissionais envolvem”.

No artigo 6.º do Decreto-Lei nº 3/2008 está determinado que os serviços de psicologia devem participar na avaliação dos alunos com NEES, nomeadamente na elaboração do Relatório Técnico-Pedagógico em conjunto com as equipas de educação especial.

Relativamente aos alunos que não são abrangidos pelo referido decreto, “devem os serviços de psicologia e orientação em colaboração com os serviços de saúde escolar, propor o encaminhamento apropriado, nomeadamente a frequência de uma instituição de educação especial” (Nascimento, 2010, p. 36), ou, em colaboração com as equipas de educação especial, para os apoios disponibilizados pela escola que sejam os mais adequados

²¹ DGIDC – http://sitio.dgidc.minedu.pt/profissional/Paginas/Servicos_Psicologia_Orientacao.aspx [Consultado em 15 de janeiro de 2012].

para o aluno; bem como assegurar o apoio de psicologia aos alunos que dele possam necessitar, nomeadamente nas unidades de apoio para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

4.1.3.2. Serviços sociais

Na opinião de Correia (2008) “os serviços sociais, para além de serem essenciais na recolha de informação que permite a elaboração da história compreensiva da criança, destinam-se a apoiar as famílias das crianças com NEES a lidarem com as exigências e os problemas com que têm de se confrontar para atender às suas necessidades” (Correia, 2008, p. 65).

4.1.3.3. Serviços clínicos

Os serviços clínicos referem-se a “intervenções médicas e cirúrgicas, dizem respeito aos problemas de saúde que uma criança possa apresentar, resultantes de etiologias pré, péri ou pós-natais (anoxias, traumatismos cranianos, etc.) ou de quaisquer outras que requeiram uma atenção especial (problemas de visão, audição, etc.) ” Correia, 2008, p. 65)

Atendendo a que a “CIF classifica a saúde e os estados relacionados com a saúde ” (OMS, 2004, p. 12), que a avaliação dos alunos com NEES é feita com base na CIF e CIF-CJ e que há alunos com NEE que têm problemas ao nível da saúde considerámos que deve haver colaboração com estes profissionais, no sentido de melhor atender os alunos com NEES.

Como referimos, anteriormente, enquanto docente de Educação Especial a exercer funções numa unidade de apoio à educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita e que, sempre que necessário, acompanho os meus alunos às consultas de fisioterapia, etc., podemos afirmar que esta comunicação é uma mais-valia para professores, técnicos especializados, famílias e alunos, no sentido de melhor responder às necessidades dos mesmos.

Contudo, sabemos que esta abertura nem sempre é possível e que, por vezes, há dificuldade de diálogo entre estes profissionais.

“No que concerne aos requisitos para a igualdade de participação, as Regras Gerais de Igualdade de Oportunidade das Pessoas com Deficiência, destacam a sensibilização, os cuidados médicos, a reabilitação e os serviços de apoio²²” (Redruello, et al. 2010, p. 20).

²² Desinstitucionalização de Crianças e Jovens com Deficiência, 2010.

4.1.3.4. Assistentes operacionais

Os assistentes operacionais têm um papel relevante no apoio aos docentes que trabalham com crianças com Necessidades Educativas Especiais, principalmente nas unidades de ensino estruturado e de multideficiência. Devem “ser mobilizados e envolvidos no trabalho de apoio ao docente no seu exercício pedagógico, sempre que tal se justifique do ponto de vista do cumprimento dos objectivos educacionais delineados para o aluno e /ou grupo turma, ser ajudados pelos docentes de apoio educativo e docentes da turma na compreensão das necessidades pedagógicas, técnicas e sociais dos alunos com necessidades educativas especiais” (Azevedo; 2007, p. 10-11). Na opinião de Correia, os assistentes/auxiliares de acção educativa fazem parte dos serviços de apoio, cujas funções devem ser, para além das tarefas rotineiras, “a execução de tarefas instrucionais, tal como levar a cabo actividades programadas pelos educadores ou professores, prestar assistência ao educador ou professor da turma, apoiar alunos de acordo com critérios estabelecidos nas programações individuais e participar em reuniões de grupo/equipa” (Correia, 2008, p. 59).

4.1.4. O contributo da família

Segundo Nascimento (2010) “as Famílias de crianças com NEE são parte integrante e viva da comunidade, da escola e do centro de recursos. Desenvolvem um tipo de parceria activa, em que recebem apoio e recursos, mas onde se assumem também como apoio e recurso para os outros parceiros. Representam um papel particularmente central na Intervenção Precoce, mas estão presentes e activas em todas as fases da vida escolar dos seus filhos (Nascimento, 2010, p. 119). Assim, “podem ser recursos importantes – se informados, estimulados, responsabilizados e preparados de forma efectiva. Nunca serão desperdiçados os esforços para orientar e ajudar as famílias no trabalho necessário para apoiarem as suas crianças” (UNESCO, 2005, p. 19). Desta forma, “apoiar as famílias na construção e desenvolvimento das suas próprias competências e autonomias, é algo de extremamente importante, pois sabe-se que a redução do *stress* das famílias está fortemente ligado à melhoria da qualidade das interacções no contexto familiar e é factor essencial ao sucesso educativo” (Bénard da Costa et al., 2006, p. 21).

Todavia, as famílias também têm responsabilidade na educação dos seus educandos. Correia (1999) considera como responsabilidades da família: a formação, a participação e o apoio como mostra o Quadro 2.

RESPONSABILIDADES DA FAMÍLIA	
FORMAÇÃO	Que permita o seu desenvolvimento tendo em consideração a planificação e programação educacional para o aluno
PARTICIPAÇÃO	Na escola e na comunidade, que permita estabelecer uma boa comunicação entre pais, professores e agentes comunitários.
APOIO	Que permita a “inclusão” da criança na escola e na comunidade.

Quadro 2. Responsabilidades da família com baseado em Correia (1999)

Seja qual for o sucesso com que a criança é ensinada na escola, a participação da família, e nalguns casos da comunidade, é considerada indispensável se pretende assegurar que aquilo que a criança aprende na escola é aplicado em casa e noutros locais onde decorre a sua vida diária (UNESCO, 2005, p. 18)

4.1.4.1. Outras considerações /abordagem sistémica da família

Um dos modelos teóricos que contribuíram para as práticas atuais de envolvimento parental foi a Abordagem Sistémica da Família. Este modelo baseia-se na teoria geral de sistemas, apresentada por Von Bertalanffy (1968), e essencialmente diz que todos os sistemas vivos são compostos por um conjunto de elementos que são interdependentes, ou seja, mudanças num dos elementos podem afectar os outros elementos (Correia & Serrano, 1998, p. 18-19).

4.1.5. Comunidade

Os cuidados que as crianças com NEES exigem são extremamente “desgastantes para as famílias, pelo que precisam de apoio e acompanhamento constantes, para que possam dispendir as suas energias naquilo que é um compromisso para o resto da vida” (INR, 2010, p.15). Refere, ainda, que “o que se propõe é que em cada comunidade se criem novas formas de conjugação de esforços, se avance na definição de prioridades e que, em suma, se planeie de forma integrada e integradora o esforço colectivo, através da constituição de um novo tipo de parceria entre entidades públicas e privadas com intervenção nos mesmos territórios (INR, 2010, p. 16).

A respeito do envolvimento da comunidade na inclusão de alunos com NEES, Ferreira (2012) afirma que relativamente às conclusões a que chegaram aquando dos resultados do Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei nº 3/2008 foi que “o PIT nem sempre está presente nos três anos que antecedem a idade limite da escolaridade obrigatória. Os profissionais descreveram dificuldades na sua implementação, justificando-

as com os obstáculos para estabelecer protocolos com associações e instituições da comunidade, por forma à integração social e laboral dos alunos e à organização do processo de transição para a vida activa”. Este aspeto reflete que a comunidade ainda não está suficientemente sensibilizada para a inclusão dos alunos com NEES.

Correia (1999) considerou um conjunto de responsabilidades da comunidade no atendimento a alunos com NEES, como nos mostra o Quadro 3.

RESPONSABILIDADES DA COMUNIDADE	
APOIO	Criar um conjunto de programas e incentivos que permita ao aluno um desenvolvimento socioemocional e pessoal adequado às suas características.
PARTICIPAÇÃO	Interligação entre os serviços comunitários e a escola para responderem às necessidades específicas do aluno e da família co vista a um desenvolvimento global do aluno.
FORMAÇÃO	Sensibilização para a problemática da inclusão.

Quadro 3. Responsabilidades da comunidade com base em Correia (1999)

Torna-se essencial, portanto, envolver a comunidade nos projetos das escolas, quer ao nível do apoio e da participação. Segundo a UNESCO (2005), “quando as comunidades podem garantir professores, directores e funcionários responsáveis pela inclusão de todas as crianças através dos mecanismos institucionais, os membros da comunidade ficam mais interessados no desenvolvimento da escola e com mais vontade de disponibilizar os seus próprios recursos para esse fim (UNESCO, 2005, p. 25)

4.1.6. Colaboração e cooperação

“Uma boa gestão escolar depende do envolvimento activo e criativo dos professores, auxiliares, assim como do desenvolvimento duma cooperação eficaz e dum trabalho de equipa, destinado a satisfazer as necessidades dos alunos.”

(Bénard da Costa, et al., 2006, p. 26)

Os professores, pais e comunidade “são os elementos chave para apoiar todos os aspectos do processo de inclusão. Isto implica o desejo de aceitar e promover a diversidade e tomar uma parte activa na vida dos alunos, tanto dentro como fora da escola. O melhor local de aprendizagem para a inclusão depende largamente do relacionamento entre os professores, os pais, os outros alunos e a sociedade. Idealmente, a verdadeira inclusão deve ser implementada tanto na escola como na sociedade em geral” (UNESCO, 2005, p. 18). Desta forma “a educação, a escola, os(as) educadores(as), em parcerias efetivas com as famílias de estudantes com deficiência e com os próprios estudantes, passam a constituir “elementos-chave no combate a todas as formas de discriminação” (ANPED, 2009, p. 50).

Na opinião de Porter (1997), “os professores das classes especiais e os professores de apoio foram reclassificados como “professores de métodos e recursos” (Porter, 1997, p. 41). Segundo o mesmo autor estes devem ser considerados como pessoas que podem ajudar o professor de ensino regular a encontrar “soluções operacionais” para os problemas que vão surgindo na sala de aula. Os professores desempenham o papel fundamental de conseguir recursos humanos e outros para determinados alunos, em estreita cooperação com todos os intervenientes (p. 16).

Segundo a EADSNE (2010),

“Para apoiar a mudança em contextos educativos e o progresso na implementação do direito à educação para todos, são necessários: sistemas de ensino flexíveis; reconhecimento da diversidade como um valor; eliminação de todas as barreiras (físicas, programas de estudo e materiais, atitudes, ajudas técnicas, atividades sociais, comunicação, acesso à língua gestual e a outros instrumentos para melhorar a comunicação oral) e apoio aos professores e às escolas; trabalho em equipa; liderança nas escolas; bom relacionamento entre os alunos e cooperação entre pais, profissionais e voluntariado” (EADSNE, 2010).

César (2012) aponta também, “a necessidade de os diversos especialistas, nomeadamente professores do ensino regular, do ensino especial e psicólogos, trabalharem colaborativamente. Esse trabalho precisa de envolver os diagnósticos funcionais e as formas de intervenção, nomeadamente a selecção, adaptação e elaboração de materiais adaptados às características, necessidades e interesses dos diversos alunos” (César, 2012, p. 6)

Por tudo isto, se as escolas querem ser mais inclusivas e avançar na direção de uma resposta educativa de acordo com as características heterogêneas de seus alunos, é necessário que “reflitam sobre determinados aspectos, como sua organização e seu funcionamento; a existência ou não de coordenação e trabalho colaborativo entre os professores; a cooperação de toda a comunidade educativa; e a utilização dos recursos e das práticas educativas” (Arnaiz Sánchez, 2003 citado em APNDE, 2009, p. 97).

4.1.6.1. Ensino cooperativo

“Os valores partilhados tornam possível a cooperação da mesma maneira que a falta deles torna difícil o trabalho em conjunto.”

(UNESCO, 2005, p. 19)

No relatório preparado pela European Agency for Development in Special Needs Education com o contributo das Unidades Nacionais da Eurydice. Entende-se por ensino cooperativo, “o ensino baseado na colaboração entre o professor de turma e um auxiliar, um outro colega ou um outro profissional. Outra característica do ensino cooperativo consiste em o apoio ser prestado na sala de aula sem retirar o aluno (EADSNE, 2003, p.18).

Os professores precisam de cooperar e de ter o apoio prático e flexível dos seus colegas. Por vezes, os alunos com NEE precisam de apoio específico que não pode ser dado pelo professor durante a rotina diária na sala de aula. Nestas circunstâncias, outros professores e pessoal de apoio podem “entrar em cena” e questões como a flexibilidade, o planeamento, a cooperação e o espírito de equipa entre os professores constituem os maiores desafios.

O estudo sugere que a educação inclusiva será melhorada por vários factores que podem ser agrupados sob o título de ensino cooperativo. Entende-se por ensino cooperativo, o ensino baseado na colaboração entre o professor de turma e um auxiliar, um outro colega ou um outro profissional. Outra característica do ensino cooperativo consiste em o apoio ser prestado na sala de aula sem retirar o aluno. Esta prática estimula no aluno o sentimento de pertença e aumenta a sua auto-estima, o que, por si só, constitui um forte factor para a aprendizagem. (EADSNE, 2006; p.18).

4.1.7. A importância da formação

“O desenvolvimento do saber não é nada sem o da pessoa”

(L. Not, 1986, citado em Simon 1998, p; 135)

“Se considerarmos a educação como uma das molas mestras através das quais se constitui e se mantêm as sociedades, precisamos reconhecer também a necessidade de uma formação de professores que atenda às necessidades e aos desafios impostos pelo paradigma da educação universal ou educação para todos” (UNESCO, 1994).

“Aceitar a mudança é essencial para a aprendizagem. Isso significa que as escolas deviam fomentar a criação de locais onde os professores aprendam com a experiência da mesma maneira que eles esperam que os seus alunos aprendam com as tarefas e actividades nas quais estão envolvidos. Os professores que olham para si próprios como alunos dentro da sala de aula provavelmente terão mais sucesso na aprendizagem dos seus alunos” (UNESCO, 2005, p. 17).

Nascimento (2010) refere a existência de “uma importante lacuna no enquadramento dos novos cursos de formação de professores, perspectivados segundo os princípios do Processo de Bolonha, o Decreto-Lei 43/2007, de 22 de Fevereiro – que define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência – uma vez que este não contempla a necessidade de preparar os futuros docentes na área da inclusão e das NEE” (Nascimento, 2010: 102). Correia (2008) salienta que o “resultado deste comportamento desastroso” é que “a maioria das instituições de ensino superior não está a considerar unidades curriculares respeitantes a estas matérias, na adequação dos seus planos de estudos” (Correia, 2008, p. 54).

Defende-se então a importância dos vários tipos de formação – inicial, contínua e complementar – para todos os elementos da equipa que, directa ou indirectamente, exercem um papel de relevo junto da criança e da família, incluindo, especificamente, áreas de estudo relacionadas com o trabalho em parceria, com as famílias e com os outros profissionais (Nascimento, 2010, p. 476).

Na Declaração de Salamanca houve um apelo a todos os governos incitando-os a “garantir que, no contexto duma mudança sistémica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas” (UNESCO, 1994, p. 10).

Segundo Ainscow (1997) há “estratégias para a valorização profissional dos professores:

- **Oportunidades de considerar novas possibilidades** – (implica a participação dos professores em experiências que demonstrem e estimulem novas possibilidades de ação. É assim dado, conforme o projeto da UNESCO, relevo à aprendizagem a partir da experiência. (segundo Ainscow organizaram seminários, orientados por pessoas altamente competentes na organização de sessões em que os participantes têm oportunidade de experimentar uma diversidade de estratégias de aprendizagem activa).
- **Apoio à experimentação e reflexão** – (situa-se na área do trabalho em equipa, em que os respetivos membros concordem em se ajudar uns aos outros a explorar aspetos da sua prática) ”.

Uma das recomendações da Conferência de Madrid foi a de que “deve ser dada especial atenção à formação de professores (inicial e contínua), em todos os níveis de ensino. A formação precisa de preparar os professores para responder às diversas necessidades dos alunos, sendo este um factor-chave para o sucesso da educação inclusiva” (EADSE, 2010)

4.1.7.1. Docentes de Educação Especial

“É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel-chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adoptada uma formação inicial não categorizada, abrangendo todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas.”

(Unesco, 1994)

O desempenho do professor de EE “aponta, hoje em dia, para perfis de desempenho junto de populações com problemáticas específicas independentemente do seu nível de educação ou de ensino, abrangendo competências de avaliação e intervenção directa e ainda a análise e a compreensão fundamentada quer das necessidades educativas do aluno,

quer das necessidades da família e do contexto social” (ME, DGIDC, 2006, p.7). A atuação do professor de EE “inclui, ainda, a aquisição e o desenvolvimento de competências relacionais e o domínio de técnicas específicas, transversais a qualquer nível de educação ou de ensino, como o braille, a orientação e mobilidade, o treino de visão, os sistemas aumentativos de comunicação, as terapias cognitivas e comportamentais, a língua gestual, as tecnologias de apoio” (ME, DGIDC, 2006, p.7-8).

Segundo a European Agency for Development in Special Needs Education (2003), o apoio por parte dos professores especializados desempenha um papel crucial, já que não se pode esperar que todos os professores titulares de turma tenham o conhecimento suficiente para responder a cada necessidade específica (EADSNE, 2003, p. 9).

Na opinião de Bénard da Costa, et al. (2006) “a formação especializada dos professores não está organizada de forma a proporcionar diferentes níveis e tipos de qualificação, relacionados com diferentes tipos de apoio, nomeadamente, os de carácter generalista (visando as situações de grande incidência) e os de carácter especializado (visando as situações de pequena incidência)” (Bénard da Costa et al., 2006, p. 38). Assim, “esta formação deveria ser baseada na análise de casos, na construção de materiais e operacionalização de formas de avaliação que pudessem, depois, ser postas em prática. Não apenas numa formação teórica, que não prepare efectivamente os docentes e demais agentes educativos para saberem actuar no terreno” (César 2010, p. 5). A mesma autora refere que “professores do ensino regular e do ensino especial, sem uma sólida formação, que envolva também a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, dificilmente conseguem pôr em prática o que está explicitado nos documentos de política educativa e na legislação” (p. 6).

4.1.7.2. Docentes de Ensino Regular

“A necessidade de informação e formação é evidente. Não se podem deixar os docentes viver na ilusão de que a boa vontade e o interesse pela criança podem ser suficientes para aceitar uma criança deficiente numa classe”.
(Simon, 1998, p. 135)

À medida que se desenvolveu esta nova abordagem na educação de crianças com NEES nas escolas regulares foi-se processando uma mudança significativa no papel do professores do ensino regular na educação destes alunos. Assim, para “o desenvolvimento e implementação de um **sistema de prevenção e intervenção educativa, centrado na escola** – muito contribuirá que a formação inicial de professores seja pensada tendo por base a inclusão (Ferreira, 2012, p. 7).

Uma das considerações gerais, relativamente à formação dos docentes do ensino regular na opinião de Bénard da Costa, et al. (2006) é que “de facto, as estratégias educati-

vas utilizadas baseiam-se, em grande medida, na leccionação por parte do professor e na aprendizagem passiva por parte dos alunos, não se propiciando a criatividade, experimentação, aprendizagem cooperativa e participação em práticas escolares que constituam modelos inclusivos de qualidade” (Bénard da Costa et al., 2006, p. 37). Desta forma, “devem ser disponibilizados recursos para garantir a formação dos professores de ensino regular que atendem alunos com necessidades especiais, para apoiar centros de recursos e para os professores de educação especial ou de apoio.” (Bénard da Costa, 2006, p. 47).

Margarida César (2012) aponta a “formação inicial e contínua que prepare os professores do ensino regular para saberem actuar de acordo com a diversidade de casos com são confrontados profissionalmente” (César, 2012, p. 7).

4.1.8. Relação Escola – Família – Comunidade

Quando se fala em inclusão, devemos atender que a mesma só é possível se houver uma boa relação, assente no diálogo e na entreaajuda no sentido de congregar esforços com vista ao sucesso dos alunos, entre todos os intervenientes que fazem parte do processo educativo dos mesmos sendo eles: a escola, a família e a comunidade.

“A escola como comunidade educativa é uma organização ou grupo social constituída por alunos, professores funcionários e auxiliares de acção educativa que mantém com a comunidade envolvente ligações ou interacções inevitáveis. Fazem parte dela as famílias, outras pessoas ou representantes das autarquias locais. Neste sentido, a escola é o lugar onde as competências profissionais se desenvolvem através da organização do pensamento e da acção de todos com todos “ (Santos, 2010, p.99).

Assim, compete à escola promover e assegurar que se estabeleçam essas ligações ou contactos. Contudo, conforme afirma César (2012),

“a investigação sobre educação inclusiva, em Portugal, também continua a ser escassa face às necessidades, sobretudo se pensarmos em estudos que construam materiais, relatem formas de intervenção e dinâmicas regulatórias Escola/Família que tenham sido desenvolvidas e que permitam ultrapassar algumas das barreiras ainda existentes, ou relatem casos muito bem conseguidos de diálogos e actuações dos diversos profissionais envolvidos num mesmo caso (Borges, 2009; César, in press a; César & Calado, 2010 citados em César, 2012).

Segundo a EADSNE (2006), relativamente ao estudo de caso da Irlanda, “a escola tem uma Equipa de Apoio Educativo constituída pelo director da escola, pelo sub-director, pelos directores de turma, pelos tutores, pelos professores de apoio das disciplinas e pelo professor que faz a ligação Família/Escola/Comunidade”. Essa equipa reúne-se, semanalmente para debater as necessidades dos alunos com dificuldades aos níveis do comporta-

mento e da aprendizagem e para planejar as respostas educativas (EADSNE, 2006, p. 18-19), para os mesmos.

4.2. Recursos materiais

Como refere Bénard da Costa et al. “O desenvolvimento da educação inclusiva depende, entre outros factores, dos recursos materiais que são orientados para as escolas regulares, de modo a que elas possam ser dotadas dos serviços necessários a uma resposta eficaz para todos os alunos, incluindo os que se encontram em situação de vulnerabilidade” (Bénard da Costa, et al., 2006, p. 47).

A inexistência de material de ensino/aprendizagem para professores e alunos pode debilitar a qualidade da educação. Os professores precisam que se apoie o seu trabalho em termos de material de informação e estudo para que possam preparar as suas aulas e actualizar os seus conhecimentos” (UNESCO, 2003, p. 22).

Um problema apontado em vários países é o de que, apesar das políticas nacionais enfatizando a integração, há indícios de um aumento significativo na proporção de alunos que são categorizados como especiais para que suas escolas possam ganhar recursos adicionais (Booth; Ainscow, 1998 citados por Fávero, et al., 2009, p.13).

Relativamente a este aspecto, os mesmos autores alegam que “ (...) uma análise das políticas na Austrália, na Inglaterra, na Escandinávia e nos Estados Unidos realizada por Fulcher (1989) sugeriu que a burocracia maior, normalmente associada à legislação da educação especial (e às inevitáveis lutas por recursos adicionais), resulta em uma proporção maior de crianças que passam a ser rotuladas como deficientes” (Fávero, et al., 2009, p.13).

No que se refere a escolas ou agrupamentos de escolas de referência onde “funcionem unidades de apoio especializado devem ser apetrechados com os equipamentos essenciais às necessidades específicas dos alunos com multideficiência ou surdocegueira e introduzir as modificações nos espaços e mobiliário que se mostrem necessárias face às metodologias e técnicas a implementar” (ME, Artº 26.º, Decreto-Lei nº 3/2008).

Na opinião de Gadotti “a tecnologia não basta. É preciso a participação mais intensa e organizada da sociedade. O acesso à informação não é apenas um direito. É um direito fundamental, um direito primário, o primeiro de todos os direitos, pois sem ele não se tem acesso aos outros direitos” (Gadotti, 2000, p. 7).

O quadro que se segue, Quadro 4, refere-se à função dos recursos materiais.

FUNÇÃO DOS RECURSOS MATERIAIS

Garantir serviços de apoio centrados na escola e de serviços de apoio externos à escola, de modo a que sejam realizadas as acções que lhes cabe exercer

Suportar os encargos derivados das variadas actividades que são exigidas pela especificidade dos alunos com deficiência, tais como:

- Deslocações junto das respectivas famílias.
- Deslocações dos alunos na comunidade.
- Participação em reuniões de trabalho com diferentes serviços (saúde, acção social, justiça, emprego) fora da localidade da escola.

Garantir a existência dos equipamentos e ajudas técnicas necessárias a alguns alunos com necessidades especiais.

Assegurar as obras destinadas à eliminação de barreiras arquitectónicas existentes nas escolas.

Possibilitar às escolas a colocação dos recursos humanos necessários, de acordo com os termos legais em vigor nesta matéria.

Financiar ou co-financiar acções de formação em serviço para os docentes do ensino regular, de apoio e de ensino especial, de acordo com as necessidades sentidas pelas escolas.

Assegurar o desenvolvimento de projectos de parceria entre as estruturas regulares de educação e as instituições de educação especial, enquadrando o papel destas como factor de apoio à educação inclusiva.

Quadro 4. Função dos Recursos materiais com base em Bénard da Costa et al., 2006, p. 48

Segundo a DGIDC (2006),

“O ordenamento dos recursos em qualquer sistema de ensino e, sobretudo, na educação especial é um dos fatores primordiais para a sua eficácia. Não será necessário demonstrar a falta de coerência e de produtividade de um sistema que avalie incorretamente as suas necessidades, que planeie sub ou sobrevalorizando necessidades e recursos ou que não promova, integradamente, esses recursos de modo a potenciar a sua rendibilidade” (ME, DGIDC, 2006, p. 5).

Os pedidos de materiais para alunos com necessidades educativas especiais, devem ser feitos através de uma requisição. Segundo a DGIDC, os materiais que fornece são:

- Manuais escolares/Livros em Braille;
- Manuais escolares/Livros em caracteres ampliados;
- Manuais escolares/Livros em formato *daisy*;
- Materiais em pdf;
- Figuras em relevo.

Segundo o Dec.-Lei n.º 3/2008 “com base no perfil de funcionalidade devem ser identificados os apoios especializados a prestar e os recursos necessários para responder às necessidades educativas especiais dos alunos, definidos nos PEI aprovados em conselho pedagógico e homologados pelo director do estabelecimento” (art.º 10 do DL n.º 3/2008).

4.2.1. Tecnologias de apoio

Moreira (2000) recordava que a “origem da palavra Tecnologia deriva do grego e que esta designava não só o estudo sistemático dos procedimentos e equipamentos técnicos necessários à transformação das matérias-primas em produto industrial, mas também o conjunto de instrumentos, métodos e processos específicos de qualquer arte, ofício ou técnica” (Moreira, 2000, citado em Mota & Sanches, 2011, p. 33).

Segundo Dec.-Lei n.º 3/2008 “entende -se por tecnologias de apoio os dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacte permitir o desempenho de actividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social” (ME, Art.º 22.º, Dec.-Lei nº 3/2008).

Atendendo a que, “as Tecnologias de apoio para a comunicação são um conjunto de equipamentos e dispositivos que ajudam as pessoas a expressar-se, a comunicar” (Saraiva, p; 4) deve-se “aproveitar o potencial das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) para reduzir as desigualdades na educação e apoiar a inclusão educativa através da resposta às necessidades individuais específicas dos alunos. As políticas devem promover o uso das TIC apropriadas, como uma ferramenta para melhorar o acesso ao currículo e para atingir os objectivos deste” (EADSNE, 2003, p. 10).

Na opinião de Brito (2001),

“a importância pedagógica das TIC para a renovação do ensino postulam questões pertinentes que se prendem com a sua integração curricular e com a necessidade de todos os professores se apropriarem destas ferramentas intelectuais produzidas pela evolução tecnológica, através de uma formação contínua que represente a tomada de consciência da validade deste investimento. As TIC constituem

uma mais-valia transversal no processo ensino-aprendizagem, favorecem a motivação dos alunos, permitem novas explorações dos conteúdos curriculares, exigem maturidade e capacidade de utilização criativa, funcionam positivamente como catalisadoras no processo de mudança das metodologias de aprendizagem, exigem capacidade de uso e avaliação de software educativo, supõem o conhecimento de implicações éticas e sociais, isto é, traduzem todo um envolvimento complexo que tem como objectivo o sucesso educativo como resultado da correcta aplicação destas novas ferramentas de trabalho” (Brito, 2001, p.526).

Segundo Correia (2005), “a utilização das TIC no conjunto das experiências vividas na escola, pelos alunos com NEE tem (...) dois grandes objectivos curriculares:

- Aumentar a eficiência dos alunos no desempenho de tarefas académicas ou do dia-a-dia;
- Desenvolver capacidades para aceder e controlar tecnologias com determinado nível de realização” (Correia, 2005, p.43).

Poderemos considerar que o recurso às TIC serve para atenuar as incapacidades e desvantagens destes alunos, permitindo e promovendo a inclusão escolar e social. Tal como é afirmado na Declaração de Jomtien (1990) “a qualidade e a oferta da educação básica podem ser melhoradas mediante a utilização cuidadosa das tecnologias educativas (UNESCO, 1990). Assim, não devemos esperar que as tecnologias proporcionem, só por si um sucesso automático, por parte do aluno. E, aqui o fator humano tem grande relevância pois, cabe ao professor saber tirar o proveito destas tecnologias e saber transmitir esse conhecimento.

4.2.2. Ajudas Técnicas/produtos de apoio

“É necessário assegurar as ajudas técnicas indispensáveis para garantir o sucesso dum sistema de educação integrada, cujas estratégias devem, portanto, estar ligadas ao desenvolvimento dos serviços de apoio a nível central e intermédio”.

(UNESCO, 1994, p. 42)

Segundo a Organização Internacional de Normalização²³ (ISO), define-se “ajudas técnicas/produtos de apoio como qualquer produto (incluindo dispositivos, equipamento, instrumentos, tecnologia e software) especialmente produzido e disponível, para prevenir, com-

²³ ISO – entidade internacional responsável pelo estudo e estandardização destes materiais e equipamentos.

pensar, monitorizar, aliviar ou neutralizar qualquer impedimento, limitação da actividade e restrição na participação (ISO 9999/2007 citado em INR²⁴, 2012).

Assim, as ajudas técnicas podem ser utilizadas em diferentes contextos de vida da pessoa em situação de deficiência, seja na escola, para a criança/jovem considerado com necessidades educativas especiais, seja em casa, para comunicar com a família e os amigos, seja ainda em contexto laboral” (Mota & Sanches, 2011, p. 36).

Como consta no «site» oficial do INR “os produtos de apoio podem ser utensílios simples ou complexos que podem envolver alta tecnologia, nomeadamente electrónica, informática ou telemática, por exemplo: (Cadeiras de rodas, andarilhos, canadianas; almofadas para prevenir úlceras de pressão, colchões ortopédicos, camas articuladas; materiais e equipamentos para a alimentação (garfos, colheres, pratos, copos adaptados); materiais e equipamentos para o vestuário (pinças, ganchos, luvas de proteção, vestuário apropriado); materiais e equipamentos para a higiene (barras de apoio, assentos de banheira, cadeiras e bancos para o banho, banheiras, material antiderrapante); materiais e equipamentos para a comunicação (canetas adaptadas, computadores, tabelas de comunicação, dispositivos para virar folhas, amplificadores de som, telefones); adaptações para carros (assentos e almofadas especiais, adaptações personalizadas para entrar e sair do carro, adaptações para os comandos do carro); elevadores de transferência; próteses (sistemas que substituem partes do corpo ausentes); ortóteses (sistemas de correcção e posicionamento do corpo), etc” (INR, 2012).

Assim, as ajudas técnicas/tecnologias de apoio servem para a pessoa se posicionar corretamente; estabilizar o corpo ou partes do corpo; prevenir e evitar deformidades; facilitar e desencadear o movimento e a realização de tarefas de forma segura; funcionar com menos esforço, com menos dor e maior comodidade.

Relativamente ao financiamento, os produtos de apoio são prescritos, atribuídos e financiados no âmbito da reabilitação médico funcional, através do Serviço Nacional de Saúde (SNS) ou de outros subsistemas de Saúde. Assim, para desencadear qualquer processo de atribuição e financiamento de ajudas técnicas/tecnologias de apoio é sempre necessária e obrigatória a prescrição médica.

Assim, segundo o INR (2012),

“Todos os anos, é publicado em “Diário da República”, um Despacho Conjunto dos Ministério da Saúde e do Trabalho e da Solidariedade Social, que define os montantes a atribuir anualmente pelas diversas entidades. Posteriormente é publicado, um Despacho Regulamentar, assinado pelo Director do Instituto Nacional para a Reabilitação, I. P., onde são identificadas as diversas entidades, organismos e ins-

²⁴ INR – Instituto Nacional de Reabilitação – ONLINE <http://www.inr.pt/content/1/59/ajudas-tecnicas-produtos-de-apoio> [consultado no dia 10 de março de 2012].

tituições que fazem parte do Sistema e os montantes atribuídos a cada um (Despacho nº2027/2010, de 29 de Janeiro) ”.

As entidades e serviços que integram este sistema são, segundo o INR: “os Centros Distritais do Instituto da Segurança Social, I. P.; os Hospitais e Centros Especializados; e os Centros de Reabilitação Profissional e Centros de Emprego” (INR, 2012).

Como referimos anteriormente, para além dos recursos materiais, é o factor humano que determinará o sucesso da introdução, reforço e uso dos meios tecnológicos de informação e comunicação no sistema de ensino, pelo que é fundamental que os docentes estejam sensibilizados, formados e atualizados nestas matérias, uma vez que a população-alvo (alunos com NEE) é numerosa.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994) “as ajudas técnicas poderão ser conseguidas de forma mais eficaz e económica se forem distribuídas a partir dum serviço central, em cada localidade, que disponha dos conhecimentos necessários para fazer corresponder as ajudas às necessidades individuais e para efectuar a respectiva manutenção (UNESCO, 1994, p. 23).

4.2.2.1. Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio (SAPA)

O Decreto-Lei n.º 93/2009 Aprova o sistema de atribuição de produtos de apoio a pessoas com deficiência e a pessoas com incapacidade temporária. Constituem objetivos do SAPA conforme o Artigo 5.º,

“a realização de uma política global, integrada e transversal de resposta às pessoas com deficiência ou com incapacidade temporária de forma a compensar e atenuar as limitações de actividade e restrições de participação decorrentes da deficiência ou incapacidade temporária através, designadamente:

- a) Da atribuição de forma gratuita e universal de produtos de apoio;
- b) Da gestão eficaz da sua atribuição mediante, designadamente, a simplificação de procedimentos exigidos pelas entidades e a implementação de um sistema informático centralizado;
- c) Do financiamento simplificado dos produtos de apoio” (Art. 5º, Dec.-Lei nº 93/2009, MTSS)” (Art.º 5º, MTSS, 2009).

4.3. Distribuição e gestão dos recursos pelas escolas

Segundo a Declaração de Salamanca, relativamente aos “Recursos Necessários”, preconizados no ponto 71 “A distribuição de recursos pelas escolas deve basear-se, de forma realista, nos diferentes investimentos necessários para proporcionar uma educação apropriada a todas as crianças, tendo em vista a sua situação e as suas exigências. (UNESCO, 1994, pág. 41). Refere ainda, no ponto 73 que, “(...)“a combinação das perspectivas educativas e sociais em prol da educação das crianças com necessidades educativas especiais exige uma gestão eficaz de recursos que possibilite a cooperação entre os diferentes

serviços, a nível local e nacional, e que permita às autoridades públicas e aos organismos associativos juntarem os respectivos esforços” (Unesco, 1994, p. 42).

5. POLÍTICAS EDUCATIVAS

De acordo com a visão contemporânea, a legitimidade dos poderes soberanos assenta no contrato social, livremente estabelecido pelos povos, sobre os princípios fundamentais do respeito pela lei, da cidadania igualitária e da coesão e solidariedade sociais. Por isso, cabe aos estados, a responsabilidade de adoptar as medidas necessárias para garantir, às pessoas com deficiências, o pleno reconhecimento e o exercício dos seus direitos, num quadro de igualdade de oportunidades. Segundo a EADSNE (2003, p. 9), *“as políticas de educação inclusiva são concebidas para aumentar o acesso à educação e para promover as oportunidades que permitam a todos os alunos com necessidades educativas especiais realizar o seu potencial”*.

Portugal contempla, no seu quadro jurídico-político, objectivos de inclusão das pessoas com deficiências e incapacidades, consignados em vários documentos de referência, como a Constituição da República Portuguesa, a Lei de Bases do Sistema Educativo, o I Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade (PAIPDI), de 2006, e, em especial, o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

5.1. A responsabilidade dos governos

Segundo a UNESCO (2005, p. 9), para que a inclusão se efetive, os países precisam de traduzir os princípios gerais em ideias práticas que propiciem a realização de políticas educativas de que todos possam beneficiar, e acrescenta que os princípios de inclusão, expressos em várias declarações internacionais, podem ser usados como uma base partilhada por todos os estados, depois de devidamente interpretados e adaptados às especificidades de cada país.

Com o intuito de atingir o objetivo de Educação Para Todos, é afirmado na Declaração de Salamanca que,

O desenvolvimento das escolas inclusivas, enquanto meio mais eficaz de atingir a educação para todos, deve ser reconhecido como uma política-chave dos governos e ocupar um lugar de destaque na agenda do desenvolvimento das nações. É unicamente desta forma que se poderão obter os recursos necessários, pois as mudanças de política e as prioridades não podem ser efectivas a não ser que se disponibilizem esses mesmos recursos” (UNESCO, 1994, p.41).

Segundo a EADSNE (2006) “a função dos decisores políticos deve ser:

- Implementar uma Clara Política Nacional;
- Providenciar Financiamentos Flexíveis para Facilitar a Inclusão;

- Desenvolver uma Liderança Estratégica ao Nível da Comunidade;
- Implementar uma Coordenação Regional” (EADSNE, 2006, p. 31-32).

Em 2010, a Conferência de Madrid reiterou que “É preciso vontade política e determinação de todos os parceiros envolvidos para que sejam promovidas profundas mudanças sistémicas”, e que “é necessária uma coordenação das políticas entre todos os sectores envolvidos, bem como o intercâmbio de boas práticas”, sublinhando que “Implementar uma educação inclusiva de qualidade, com equidade e excelência, em contextos regulares, em todos os níveis de ensino”, requer o envolvimento e a participação de toda a sociedade e “implica, simultaneamente, visão, conhecimento, competência e [um adequado] quadro legal” (EADSNE, 2010).

Conforme refere a DGIDC (2010),

Portugal não é alheio à agenda da política social europeia e tem registado enormes progressos ao nível das políticas no âmbito das pessoas com deficiências e incapacidades. É neste contexto que se inscreve o aparecimento do *1º Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade* (PAIP-DI)²⁵, (...) e que representa um instrumento de viragem qualitativa ao procurar concentrar e organizar, de forma coerente, o essencial das diversas vertentes da política de deficiência” (ME, DGIDC; p. 37-38).

Para avaliar e monitorizar a execução do PAIPDI, foi criada uma Comissão de acompanhamento, coordenada pelo Instituto Nacional de Reabilitação, cabendo-lhe, portanto, velar pelo cumprimento dos cinco objectivos estratégicos que orientam aquele plano de acção:

- 1) A promoção dos direitos humanos e o exercício da cidadania;
- 2) A integração das questões da deficiência e da incapacidade nas políticas sectoriais;
- 3) A acessibilidade a serviços, equipamentos e produtos;
- 4) A qualificação, formação e emprego das pessoas com deficiências ou incapacidades;
- 5) A qualificação e formação dos profissionais que prestam serviços às pessoas com deficiências ou incapacidade.

Segundo as Grandes Opções do Plano 2010-2013 (GOP), uma das medidas a adotar, relativamente à promoção da melhoria de competências e combate ao insucesso e abandono escolares, inclui “o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), visando a discriminação positiva de escolas localizadas em meios difíceis, proporcionando-lhes recursos humanos e pedagógicos adicionais” (GOP, 2010, p; 43). Além daquela

²⁵ Aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros nº 120/2006, de 21 de Setembro, e alterado pela Resolução do Conselho de Ministros nº 88/2008, de 29 de Maio – DR nº 103 Série I de 29/05/2008.

intenção, manifestamente tributária da coesão territorial, o mesmo documento, concentrando igualmente no plano da coesão social, refere ainda:

irá ser aprofundada a dimensão inclusiva da educação especial, designadamente através do estudo de modalidades de diagnóstico precoce na educação pré-escolar e no 1.º ciclo, da caracterização da população educativa com necessidades educativas especiais, e da monitorização da aplicação do quadro legal em vigor, tendo em vista a identificação dos ajustamentos necessários e a definição de políticas integradas com outras áreas (GOP, 2010, p. 43-44).

Segundo a EADSNE (2003, p. 10) as políticas devem, “aproveitar o potencial das TIC (tecnologias de informação e de comunicação) para reduzir as desigualdades na educação e apoiar a inclusão educativa através da resposta às necessidades individuais específicas dos alunos. As políticas devem promover o uso das TIC apropriadas, como uma ferramenta para melhorar o acesso ao currículo e para atingir os objectivos deste”.

Relativamente à política nacional, no que se refere à Educação Especial têm-se vindo a verificar algumas mudanças, nomeadamente no que diz respeito à reorientação das escolas especiais:

Na actualidade, ao nível da política educativa e sua organização, é sublinhada a necessidade de reorientar as escolas especiais, e outros centros especializados em reabilitação, em centros de recursos para a inclusão, sendo previsto que esta reorientação se realize de modo progressivo no horizonte temporal do Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN), entre 2007 e 2013 (Ministério da Educação/DGIDC, 2006 citado em Nascimento, 2010, p. 6).

5.1.1. Contextualização da resposta no âmbito da União Europeia

Segundo a Declaração de Salamanca (1994) “a cooperação técnica internacional e as agências financiadoras envolvidas no apoio e no desenvolvimento de iniciativas para a Educação para Todos devem assegurar que a educação das crianças e jovens com necessidades especiais faça parte integrante de todos os projectos de desenvolvimento (Unesco, 1994, p. 47).

As sociedades democráticas apostam na escola como fator de capacitação dos indivíduos, de desenvolvimento e de coesão social. Sabemos que, no que se refere à igualdade de oportunidades, a escola tem garantido mais o acesso do que o sucesso, persistindo, assim, as desigualdades sociais. E não há caminhos sustentados para o desenvolvimento que minimizem o papel específico da educação especial” (ME, DGIDC, 2006, p. 3)

Em Dezembro de 2000 foi formalmente adoptada A Carta dos Direitos Fundamentais²⁶ em Nice, pelo Parlamento Europeu, pelo Conselho Europeu e pela Comissão Euro-

²⁶ A Carta foi elaborada por uma convenção composta por um representante de cada país da UE e da Comissão Europeia, bem como por deputados do Parlamento Europeu e dos parlamentos nacionais. Em Dezembro de 2009, com a entrada em vigor do Tratado de Lisboa, a Carta foi investida de efeito

peia. A mesma reconhece um conjunto de direitos pessoais, cívicos, políticos, económicos e sociais dos cidadãos e residentes na UE, incorporando-os no direito comunitário. A Carta é aplicável às instituições europeias no respeito pelo princípio da subsidiariedade, não podendo de modo algum alargar as competências e as funções que lhes são conferidas pelos Tratados. A Carta é igualmente aplicável aos países da UE sempre que apliquem a legislação da UE.

5.1.2. Liderança

A liderança relativamente à implementação política é muito importante. “Os Governos, os responsáveis regionais a nível das comunidades, os agrupamentos de escolas e os directores de escola têm um papel essencial na implementação das políticas governamentais. Os seus esforços devem ser activamente apoiados por políticas claramente difundidas que os ajudem no seu papel de liderança” (EADSNE, 2003, p. 7).

5.1.3. Financiamento da Educação Especial

Segundo a UNESCO (2005) todas as crianças têm o direito de receber o tipo de educação que não as discrimine em aspectos como casta, etnia, religião, condição económica, condição de refugiadas, língua, género, incapacidade, etc. e que sejam tomadas pelo Estado medidas específicas para implementar estes direitos em qualquer ambiente de aprendizagem (UNESCO, 2005, p. 9). Assim sendo, segundo a *European Agency for Development in Special Needs Education* (EADSNE) “O financiamento da educação especial é um dos factores mais importantes na implementação da inclusão. Se a afectação dos financiamentos não é feita de acordo com uma política explícita, é pouco provável que a inclusão aconteça na prática” (EADSNE, 2003, p. 7). Refere, ainda, que “o acesso limitado ou inexistente a certos recursos e meios de intervenção poderá obstaculizar a inclusão e a igualdade de oportunidades a alunos com NEE (pág. 7).

Os países têm adoptado distintos modelos de financiamento da educação especial, contudo existem dois modelos principais:

- “Um modelo centralizado em que o sistema de financiamento é ditado a nível nacional – os modelos de financiamento directo das escolas especiais ou do aluno, são exemplos de sistemas centralizados;

jurídico vinculativo, à semelhança dos Tratados. Para o efeito, a Carta foi alterada e proclamada pela segunda vez em Dezembro de 2007.

- Um sistema descentralizado em que a região ou o município têm a principal responsabilidade na organização dos recursos e serviços de educação especial” (EADSNE, 2003, p. 13-14).

Segundo a EADSNE (2003) as características das adaptações dos recursos que parecem ser eficazes na promoção da inclusão são as seguintes:

- **Sistemas de financiamento descentralizados**²⁷ que permitam que as organizações locais apoiem a prática efectiva. Um modelo descentralizado é, provavelmente, mais rentável e responde mais às necessidades das populações locais;
- **Flexibilidades**²⁸ para as escolas utilizarem os recursos financeiros segundo as suas próprias necessidades, identificadas no contexto das políticas nacionais.

Relativamente aos sistemas de financiamento descentralizados, na opinião de Nascimento (2010) defende-se a descentralização de serviços e recursos, “(...) indo ao encontro das necessidades das famílias e do seu contexto geográfico, devendo sempre ser assegurado o direito de escolha da família com base numa oferta que assegure serviços com qualidade.” (Nascimento e Faria, 2006, citado em Nascimento, 2010, p. 475). Segundo a LBSE o Sistema Educativo organiza-se de forma a “descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes” (ME, 1986).

No que respeita à flexibilidade, “é essencial que a escola disponha de autonomia e de flexibilidade no seu funcionamento, de modo a poder ajustar-se às condicionantes das diferentes fases da vida de seus estudantes” (ANPED²⁹, 2009, p. 116).

Ao nível executivo, na opinião de Bénard da Costa et al. (2006) “há enormes vantagens na descentralização, pois salvaguarda a especificidade de cada situação, facilita a flexibilidade e individualidade das respostas, garante um maior empenhamento e maior rapidez de execução pelos seus agentes” (Bénard da Costa et al., 2006, p. 28). Os mesmos autores afirmam, ainda que “uma intervenção de nível central/regional pode evitar desigualdades entre as escolas/agrupamentos, combater focos de resistência às orientações gerais e dissua-

²⁷ Negrito nosso.

²⁸ Negrito nosso.

²⁹ Associação nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação, Brasil – (Orgs.) Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros.

dir decisões motivadas por interesses locais” (Bénard da Costa et al., 2006, p. 28). “Os países com um sistema de financiamento fortemente descentralizado, geralmente, referem efeitos positivos” (EADSNE, 2003, p. 14).

Segundo Nascimento (2010) para que seja possível a “descentralização de serviços e recursos (...) é necessária a constituição formal de parcerias, com definição clara de responsabilidades, estabelecendo procedimentos que promovam a articulação entre todos os parceiros, desde os serviços que sinalizam e encaminham, até aos que exercem uma acção directa e continuada, nomeadamente os Serviços de Intervenção Precoce, garantindo assim que seja prestada uma resposta mais rápida e eficaz para a família”(Nascimento, 2010, p. 475).

Contudo, “será igualmente importante definir, para os diversos intervenientes da rede, os níveis de responsabilidade e de participação, assentes em critérios de qualidade bem determinados (...) numa atuação concertada e adequada às situações, absolutamente indispensável para o sucesso da intervenção” (Nascimento e Faria, 2006 citado em Nascimento, 2010, p. 475-476). Uma avaliação independente da qualidade da educação para alunos com NEE deveria ser (...) parte das adaptações para o controlo, a avaliação e a responsabilização (EADSNE, 2003, p. 8, 9).

Assim, a questão está em encontrar soluções que, garantindo o papel do Estado na consecução dos grandes propósitos da Educação e no assegurar da equidade e igualdade dos cidadãos, possam igualmente descentralizar um conjunto de competências que se traduzam na melhoria das respostas educativas.

5.1.4. Orçamento na Educação

Segundo o memorando de entendimento³⁰, um dos objetivos da política orçamental para 2012 é “Reduzir custos na área de educação, tendo em vista a poupança de 195 milhões de euros, através da racionalização da rede escolar criando agrupamentos escolares, diminuindo a necessidade de contratação de recursos humanos, centralizando os aprovisionamentos, e reduzindo e racionalizando as transferências para escolas privadas com contratos de associação”.

O Orçamento de estado para 2012 refere que o montante de poupanças (incluindo o sector da educação) será cerca de 0,3 % do PIB.

³⁰ Memorando de entendimento sobre as condicionalidades de política económica, (tradução da responsabilidade do governo português, 17 de maio de 2011) Disponível em <http://ftp.infoeuro-pa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046743.pdf> [Acesso: Março de 2012]

Segundo o Gabinete de Gestão Financeira (GEP), o Orçamento por Acções, 2012, no que se refere à Educação Especial é de 206.704.284€ – inclui verbas para a aquisição de equipamentos específicos para as escolas de referência de educação especial.

	2011 (estim exec.)	2012 (inicial)	Acréscimo
Orçamento de funcionamento	234.038.376	206.704.284	-11,7%

Quadro 5. Orçamento de funcionamento da Educação especial, conforme o GEP (2012)

Desta forma sabendo que os «cortes» ao nível dos recursos humanos e materiais, na educação, tem vindo a ser uma realidade no nosso país, deveremos questionar-nos sobre a eficácia da educação, ou seja de uma educação de qualidade para todos.

5.1.5. Distribuição do orçamento

Segundo dados do GEP (2012), relativamente à distribuição do Orçamento de funcionamento – 206.704.284€ – para a Educação Especial o montante atribuído para as Instituições de Educação Especial é de 25.425.000, sendo que a atribuição para as Escolas particulares é de 6.344.625€ (19 escolas – 831 alunos) e para Associações e cooperativas e Instituições Particulares de Solidariedade Social é de 19.080.375€ (115 instituições – 1144 alunos). Esta verba é gerida pelas Direções regionais de Educação.

A verba destinada aos Centros de recursos para a Educação Especial e outros apoios, que inclui 35.563€ de financiamento da União Europeia (UE) é de 213.563€. Esta verba é gerida pela Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

A verba destinada aos professores colocados no Grupo de Recrutamento da Educação Especial e destacados em: Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas; Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Diminuídas Mentais; Instituições Particulares de Solidariedade Social; Outras Instituições e Intervenção Precoce é de 181.065.721€ e inclui 28.500€ de receitas próprias. Esta verba é gerida pelas Escolas dos Ensinos Básico e Secundário.

PARTE II

Estudo Empírico

6. CONCEPTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

A finalidade de toda a ciência é chegar a enunciados precisos, desprovidos de ambiguidade, ligados entre si num quadro descritivo ou explicativo coerente e susceptíveis de serem objecto de amplo consenso. Estes objectivos requerem, simultaneamente, a observação conveniente dos factos, a definição de conceitos bem adaptados ao domínio de estudo escolhido e uma elaboração teórica que, a partir destes conceitos, forneça a linguagem da ciência considerada. Tudo isto significa que os enunciados aos quais se procura chegar deverão poder encadear-se logicamente num quadro racional tão preciso quanto possível. Com efeito, explicar os fenómenos é, em definitivo, explicitar as ligações que existem entre eles, mostrar que quando certos factos se produzem há outros que necessariamente ocorrem.

(Pierre Delattre, 1990, citado em Bianchi, 2012, p. 4)

Concluído o enquadramento teórico dos conceitos implícitos no estudo e feita uma revisão geral de alguns trabalhos, de diversos autores, incidentes na área de investigação em causa, passamos a apresentar os procedimentos metodológicos adotados ao longo do estudo. Assim, neste capítulo, pretendemos explicitar a forma como organizamos o nosso estudo e caracterizar os instrumentos escolhidos, bem como os diversos procedimentos utilizados e a tipologia do tratamento de dados efetuado.

6.1. Delimitação do problema

Qualquer investigação tem por ponto de partida uma situação considerada problemática que causa inquietação e que, por consequência, exige uma explicação ou, pelo menos, uma melhor compreensão do fenómeno estudado (Fortin, 2003). Na vida prática, no dia a dia, considera-se habitualmente como problema qualquer obstáculo que impede ou dificulta o desenvolvimento de uma acção ou a concretização de uma intenção (Bianchi, 2003: 2-3).

Tendo em consideração que as orientações ao nível mundial apontam para a necessidade de desenvolver uma *Escola para Todos*, em que o sistema de apoios, sejam eles internos ou externos à escola, aumente a sua competência para dar uma resposta eficaz à diversidade dos alunos (Bénard da Costa, et al., 2006: 10), e que como afirma Correia (2008) “uma das grandes preocupações nacionais deve ser a de implementar um sistema educativo que permita, dentro do princípio da igualdade de oportunidades, o acesso a uma educação de qualidade para todos os alunos” (Correia, 2008: 81), propomo-nos centrar a nossa atenção neste âmbito.

Segundo Fortin (2003), “a investigação científica (...) é um método particular de aquisição de conhecimentos, uma forma ordenada e sistemática de encontrar respostas para questões que necessitam de uma investigação, permitindo descrever, explicar e prever factos, acontecimentos ou fenómenos”. Assim, investigar, no sentido mais lato, é o mes-

mo que estudar, correspondendo à actividade deliberada com que se visa satisfazer necessidades de informação ou de conhecimento. Ou seja, investigar é levar a cabo uma sequência de tarefas organizadas em torno do propósito de redução da discrepância entre o que sabemos e o que desejamos saber (Bianchi, 2003; p. 2).

Desta forma, sabemos que, para o funcionamento da estrutura educativa, é necessário dispor de um conjunto de recursos, e o que desejamos saber ou conhecer prende-se com as características das estruturas de ensino e com os recursos educativos para a abordagem de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

No sentido de adquirir conhecimentos e encontrar algumas respostas, pareceu-nos pertinente organizar e dirigir o nosso trabalho para o estudo das condições organizativas e dos recursos disponibilizados pelo Sistema Educativo para dar resposta às necessidades educativas especiais (NEE) nele detetadas. Dado o carácter concreto do objeto da pesquisa, vinculado a um contexto particular, num contexto institucional, espacial e temporalmente específico, que não permitiria extrapolações para outros contextos ou generalizações abstratas que pudessem ser transferidas para situações distintas da estudada, optámos por um estudo de carácter exploratório, em que prescindimos de qualquer esforço de manipulação e relacionamento sistemático de variáveis, embora tenhamos mantido o intuito de controlar, tanto quanto possível, os factores e fontes de erro que pudessem prejudicar a qualidade da pesquisa. Por essas razões, e ainda porque da inexistência de uma base teórica directamente aplicável decorria a impossibilidade de dedução de hipóteses suscetíveis de contraprova empírica, decidimos manter-nos num plano estritamente descritivo, com a intenção de observar, registar, analisar e interpretar a realidade estudada, tendo o cuidado de não interferir nela, deixando, para eventuais estudos posteriores, as questões relativas à sua explicação.

Assim, a investigação projetada propõe-se ampliar os conhecimentos disponíveis, relativamente às características das estruturas de ensino, bem como aos recursos, humanos e materiais, para a abordagem de alunos com NEE. Como ponto de partida para a organização da pesquisa, formulou-se, então, a seguinte questão: “Quais são, na perspectiva dos professores/técnicos especializados, as características e recursos educativos das estruturas de ensino dos concelhos de Olhão e Tavira, para a abordagem aos alunos com NEE?”

6.2. Objetivos

“O objetivo da investigação é responder à pergunta de partida e (...) tem como finalidade indicar o porquê da investigação. É um enunciado declarativo que precisa a orientação da investigação de acordo com os conhecimentos estabelecidos no domínio em questão” (Quivy & Campenhoudt, 1995;p. 211).

Segundo Fortin (2003), a formulação dos objectivos da pesquisa deve permitir identificar as variáveis-chave, a população alvo e o contexto do estudo, o que no presente trabalho, como foi referido anteriormente, deu lugar a um propósito geral que se pode desdobrar em dois objectivos principais, baseados na opinião das equipas multidisciplinares de Educação Especial dos concelhos de Olhão e de Tavira: 1) descrever, os meios disponíveis – recursos e estruturas de ensino – para a abordagem de alunos com NEE; 2) apreciar genericamente a adequação desses meios.

6.3. Metodologia

A metodologia “refere-se ao conjunto de métodos e técnicas que guiam a elaboração do processo de investigação científica. É ainda uma parte de um relatório de investigação, que descreve os métodos e as técnicas utilizadas no quadro da investigação” (Fortin, 2003).

É, pois, nesta fase que se escolhe o desenho de investigação apropriado, se define a população e a amostra e se escolhem os instrumentos mais apropriados para efectuar a colheita de dados, devendo sempre garantir que estes são válidos e fiáveis, para garantir a qualidade dos resultados da investigação (Fortin, 2003).

Na realização deste estudo recorreremos à utilização de metodologias mistas de investigação, quantitativas e qualitativas. As primeiras remeteram-nos para a utilização de questionários, delineados com a preocupação de tornar possível verificar se as experiências e as perspectivas da amostra estudada se enquadravam num conjunto de categorias pré-determinadas (Boavida & Amado, 2006, citados por Lemos, 2008). As segundas levaram-nos a realizar um conjunto de entrevistas, incidentes numa subamostra dos inquiridos através do questionário, com vista a recolher informações complementares, que pudessem contribuir para estimar a validade e a fiabilidade dos dados resultantes do inquérito por questionário e para precisar melhor o seu significado.

6.3.1 Desenho da investigação

O desenho de investigação é o plano lógico criado pelo investigador de forma a obter respostas válidas às questões de investigação colocadas.

Fortin (2003)

O desenho de investigação, segundo Fortin (2003), descreve a forma de colher e analisar os dados, bem como de assegurar a credibilidade dos mesmos. Esta etapa está dependente da natureza do problema de investigação.

Assim, como referimos anteriormente a nossa e dos conhecimentos existentes acerca do mesmo (Fortin, 2003) a investigação tem um carácter exploratório e descritivo, destinado a preparar a possibilidade de realização futura de estudos explicativos, sendo, portanto, não experimental ou comprobatório de hipóteses antecipadamente formuladas. Considerámo-lo, ainda, predominantemente qualitativo, pois “tem por finalidade compreender um fenómeno segundo a perspectiva do investigador, onde as observações são descritas principalmente sob a forma narrativa. O objectivo primordial deste tipo de investigação é descrever ou interpretar, mais do que avaliar” (Fortin, 2003).

Ainda assim, tendo em consideração a questão de investigação formulada, no sentido de operacionalizar o nosso estudo, optámos por nos servir de metodologias mistas de investigação, qualitativas e quantitativas.

Relativamente aos questionários, procurámos formular questões maioritariamente quantificáveis quantitativo, que permitissem facilitar a sua análise e interpretação, tendo como principal finalidade permitir descrever variáveis e examinar as relações existentes entre elas.

As entrevistas, centradas em questões de carácter essencialmente qualitativo, para além de nos permitirem obter uma melhor compreensão do objeto de estudo, também contribuíram para tentar validar os questionários, procurando, em particular, avaliar a fidedignidade, através do cruzamento das informações, como é sugerido por Bianchi (2012, p. 14): “A fidedignidade refere-se, simultaneamente, à estabilidade dos resultados de observações ou medições repetidas e à consistência de tais resultados, quando obtidos por vias diferentes.”

6.3.2. Caracterização da população/amostra

A amostra é um subconjunto de uma população ou de um grupo de sujeitos que fazem parte de uma mesma população. É uma réplica em miniatura da população-alvo.

Fortin (1999: 14)

Relativamente, à escolha da amostra considerámos a opinião de Quivy & Campenhoudt (1995; p. 190): “Para que o método seja digno de confiança devem ser preenchidas várias condições: rigor na escolha da amostra (...) correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência do entrevistado (...).”

Assim sendo, a nossa amostra foi constituída pelas equipas multidisciplinares de educação especial³¹, de três agrupamentos de escolas situados no sotavento algarvio, mais concretamente em Olhão e Tavira, incluindo, inicialmente, 33 indivíduos. No entanto apenas obtivemos respostas de 29 membros daquelas equipas, ou seja 89% da amostra inquirida, que passaram a constituir a amostra efectivamente observada. Além desses 29 elementos

³¹ Constituídas por professores; terapeutas da fala; fisioterapeutas e psicólogos.

entrevistámos ainda 3 membros dos órgãos de gestão/ coordenadoras de EE. Seguidamente, faremos uma contextualização dos agrupamentos de escolas considerados.

6.3.3. Contextualização dos agrupamentos de escolas³²

O concelho de Olhão situa-se no Sotavento e Algarve Central, ocupando uma área total aproximada de 130 km². Confronta-se a nascente e a norte com o concelho de Tavira, a poente com o concelho de Faro e a sul com o Oceano Atlântico.

É de salientar que estes agrupamentos são agrupamentos de referência onde funcionam unidades de ensino estruturado/multideficiência e intervenção precoce na infância.

Caraterização da população escolar, de Olhão

- Proveniência de núcleos familiares culturalmente desfavorecidos, em que predomina a escolaridade mínima, revelando algum desinteresse pela integração e acompanhamento dos filhos na Escola, problemas de higiene, cuidados primários de saúde, alimentação, outros;
- Existência de um número significativo de alunos de diferentes etnias e culturas, nomeadamente de etnia cigana;
- Situações de conflitualidade social e/ou marginalidade, nomeadamente consumo/tráfico de drogas ilícitas, e violência doméstica;
- Agregados familiares revelando instabilidades provocadas pelo desemprego ou trabalho temporário e consequente insustentabilidade económica;
- Vivências de rua pouco supervisionadas pela família ou pela comunidade, sem atividades organizadas e com solicitações socialmente não aconselháveis, para o desenvolvimento integral dos jovens.

6.3.3.1. Agrupamento Vertical de escolas Professor Paula Nogueira

Relativamente ao Agrupamento Vertical de escolas Professor Paula Nogueira, este abrange uma população escolar de cerca de um milhar de alunos, repartidos pelos Cursos Diurnos e Noturnos é, assim, constituído por uma EB1/JI, duas EB1, um JI e uma EB 2/3. Tem, ainda duas unidades de apoio especializado para a Educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, uma de 1º Ciclo e uma de 2º e 3º ciclo e presta apoio à Educação Pré-Escolar Itinerante.

³² Para caraterizar os agrupamentos de escolas, em que situámos o nosso trabalho, servimo-nos dos respetivos projetos educativos (2009-2012).

6.3.3. 2. Agrupamento Vertical de Escolas João da Rosa

O Agrupamento Vertical de Escolas João da Rosa é constituído por duas EB1/JI, uma EB1, uma EB1/EBM, da Ilha da Culatra, e pela EB 2,3 que lhe dá a denominação.

Presta ainda apoio à Educação Pré-Escolar Itinerante. Na EB 2, 3 fica situada uma Unidade de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo. É de salientar que este agrupamento é TEIP³³.

6.3.3.3. Agrupamento Vertical de Escolas D. Manuel I

O Agrupamento Vertical de Escolas D. Manuel I tem a sua sede na Escola Básica D. Manuel I que fica situada na freguesia de Santiago, em Tavira, com instalações novas, a funcionar desde o ano lectivo de 2004/05. É organizada por salas de Pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos e a partir de 2009/10 uma Unidade de Apoio a Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita.

A população escolar é constituída por alunos de origens muito diversas e de zonas muito afastadas da cidade e de contextos socioculturais muito diferenciados:

- Meio citadino: filhos de pequenos comerciantes, pequenos industriais, funcionários de serviços, profissões liberais e alguns pescadores.
- Meio piscatório: alunos da povoação de Santa Luzia.
- Meio rural: alunos de Luz de Tavira, Santa Catarina, Cachopo, Santo Estêvão, Livramento, Amaro Gonçalves e freguesia Santiago.

6.4. Método da colheita de dados

Segundo Fortin (2003) “a natureza de um problema de investigação determina o tipo de método de colheita de dados a utilizar”, consistindo esta colheita de dados na recolha de informação pertinente junto dos que participam na investigação. (Fortin, 2003, p. 239).

Como métodos de colheita de dados para a investigação optámos por realizar entrevistas e inquéritos por questionário. A entrevista é de carácter essencialmente qualitativo mas que pode posteriormente ser quantificado. Relativamente aos inquéritos por questionário, estes são de carácter qualitativo e quantitativo.

Assim, após as “leituras”³⁴ optámos por fazer uma “análise prévia, sumária, de tipo sociológico, institucional e organizacional” (Albarelló L. et al. 1995, pág. 51) através da ob-

³³ Território Educativo de Intervenção Prioritária.

³⁴ Revisão da literatura.

servação direta e da aplicação de três entrevistas (x2)³⁵ a cada uma das coordenadoras/membros do conselho executivo de cada agrupamento.

No que se refere ao método da primeira entrevista esta foi, informal, de carácter exploratório, no sentido de “perceber os interesses expressos ou latentes existentes no próprio local, as eventuais contradições que se exprimem, as relações que se desenvolvem” (Albarelo L. et al. 1995, pág. 51). “As entrevistas exploratórias têm, portanto, como função principal revelar determinados aspetos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, complementar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras (Quivy & Campenhoudt, 1995; p. 69).

6.4.1. Entrevista

A entrevista é o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações, de valores, de normas veiculadas por um indivíduo.

(Albarelo et al, 1997; p. 89)

Na opinião de Nascimento (2010), “Stake (2007) considera a entrevista como a via principal para retratar as múltiplas perspectivas sobre o caso “um factor essencial para a investigação qualitativa, que procura justamente obter descrições e interpretações diferentes sobre uma dada situação, acontecimento ou circunstância, na certeza de que não serão perspectivadas por todos da mesma forma (Stake, 2007 citado em Nascimento, 2010, p. 253). Nas suas diferentes formas, os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana. Correctamente valorizados, estes processos permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados. Caracterizam-se por um contacto directo entre entrevistador e interlocutores (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 191 -192).

Entrevista exploratória

Após as devidas apresentações e algumas considerações sobre o nosso estudo de investigação decidimos avançar com a questão principal que nos levou àqueles espaços – escolas sede, que era a seguinte: “Podia-nos descrever, num âmbito geral, a organização da Educação Especial, neste agrupamento?”. Uma das informações que também queríamos obter era a quantidade de alunos e docentes.

Para a aplicação destas entrevistas³⁶ optámos por levar, apenas, um bloco de notas.

³⁵ Aplicamos duas entrevistas a cada coordenadora (uma de carácter exploratório e outra semi-estruturada)

³⁶ Transcrição em apêndice

É de salientar que nestas entrevistas tivemos, também acesso aos projetos educativos dos agrupamentos, que nos serviram para contextualizar o meio envolvente.

Entrevista semi-estruturada

Na entrevista semi-estruturada ou “semidirectiva”³⁷ “geralmente o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem que as anotou e sob a formulação prevista” (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 192), o que vai permitir liberdade nas respostas, perspetivando-se uma recolha de dados descritivos, onde os entrevistados podem expor livremente os seus pontos de vista. O investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos cada vez que o entrevistado deles se afastar (...) (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 193).

As vantagens desta entrevista são a sua elasticidade em termos de duração, o que possibilita um maior aprofundamento sobre determinados assuntos focados, “a flexibilidade e a fraca directividade do dispositivo que permite recolher testemunhos e interpretações dos interlocutores” (...) (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 194) pode ser um facilitador de respostas espontâneas que podem, por sua vez, dar origem ao aparecimento de questões inesperadas, que não nos tinham ocorrido. Estas podem ser aproveitadas, pela sua utilidade, no trabalho de investigação pelo entrevistador.

Metodologia da análise da entrevista

Relativamente à análise da entrevista, optamos por fazer uma análise de conteúdo. Assim sendo, optamos por fazer uma comparação frequentista das afirmações presentes nas entrevistas.

Para procedermos à distinção das entrevistadas e dos agrupamentos, atribuímos-lhes letras. Assim:

- Agrupamento Vertical de Escolas Professor Paula Nogueira – Olhão (E1) – **Agrupamento X**
- Agrupamento Vertical de Escolas D. Manuel I – Tavira (E2) – **Agrupamento Y**
- Coordenadora do Agrupamento de escolas João da Rosa – Olhão – (E3) – **Agrupamento Z**

³⁷ Quivy & Campenhoudt (1995, p.192).

Procedimento para a realização das entrevistas

No que respeita às entrevistas, toda a organização passou por um contacto prévio, efetuado diretamente pelo investigador com o entrevistado, onde para além de serem explicados os objetivos do nosso estudo era marcada a data e a hora da entrevista.

Foram contactados os diretores dos 3 agrupamentos em estudo, 2 deles via telefone e 1 deles, no qual estou a trabalhar, Agrupamento Vertical de Escolas Professor Paula Nogueira, fui pessoalmente solicitar autorização para a realização das entrevistas aos mesmos. Informamos, previamente, sobre os objetivos da investigação. Quando referimos que se tratava de informações relativas à Educação Especial os(as) diretores(as) acharam por bem que as entrevistas fossem feitas aos coordenadores de Educação Especial, pelo facto de estes apresentarem conhecimentos mais amplos nessa área, à exceção do agrupamento onde me encontro a exercer funções, em que a entrevistada era a adjunta da direção, que está diretamente ligada à Educação Especial, participando em todas as nossas reuniões e da coordenadora de Educação Especial do Agrupamento Vertical de escolas João da Rosa que também faz parte do conselho executivo. Como a nossa intenção era recolher dados o mais fidedignos e concretos possível relativamente à nossa área de estudo, aceitámos.

Após este primeiro contacto, decidimos, contactar as coordenadoras de Educação Especial com o intuito de marcar a entrevista, previamente em comum acordo com os entrevistados, com vista à criação de condições e disponibilidade ajustadas à realização das mesmas. As primeiras entrevistas foram realizadas entre julho e setembro de 2010.

As entrevistas³⁸ foram conduzidas de forma semi-estruturada tendo em conta os nossos objetivos e questões de estudo. A preparação, realização, registo e análise das entrevistas desencadeou o processo de trabalho, prático, da investigação, de que resultou um conjunto de categorias essencial para compreensão do objeto em estudo ou seja, dos 3 agrupamentos, numa perspetiva transversal – relativa à organização – e particular – relativa a dados mais concretos, tais como contextualização de cada agrupamento, quanto: 1) ao número de alunos; 2) alunos abrangidos pelo Dec.- Lei 3/2008; 3) nº de professores de EE e técnicos especializados; 4) n.º de alunos com NEE apoiados diretamente por docentes de EE; a resposta educativa relativamente: 5) aos recursos humanos; 6) recursos materiais e 7) acessibilidades.

Relativamente às datas, as entrevistas realizaram-se em:

- 16 de novembro de 2011 – Agrupamento Vertical de Escolas Professor Paula Nogueira – Olhão (E1);

³⁸ Guião e transcrição das entrevistas semi-estruturadas – em Apêndice.

- 8 de janeiro de 2012, pelas 18h – Agrupamento vertical de Escolas D. Manuel I – Tavira (E2);
- 7 de fevereiro de 2012, pelas 16h – Agrupamento de escolas João da Rosa – Olhão (E3).

Objetivos da entrevista semi-estruturada

Temática: Caraterísticas da estrutura de ensino e recursos educativos para a abordagem de alunos com NEE

- Aferir dados numéricos em relação aos alunos e docentes de educação especial;
- Averiguar se os docentes de educação especial são suficientes para dar resposta aos alunos com NEE;
- Compreender o papel do professor e agrupamento na gestão dos recursos existentes;
- Aferir se os recursos materiais são os mais adequados;
- Aferir dados relativamente à construção das escolas dos agrupamentos;
- Averiguar se a escola tem acessibilidades para os alunos com limitações físicas;
- Fazer a relação das políticas relacionadas com a educação e a prática nas escolas;
- Compreender se um dos factores que condiciona o sucesso escolar dos alunos com NEE resulta da falta de recursos.

6.4.2. Questionário

Este questionário³⁹, de «administração direta»⁴⁰ foi aplicado às equipas multidisciplinares de Educação Especial que se encontram a exercer funções nos 3 agrupamentos.

O questionário é constituído por 15 perguntas (abertas e fechadas) e foi elaborado de modo a obter informações relativas à perspetiva das respetivas equipas face à caraterística das estruturas de ensino e recursos educativos para apoiar alunos com NEE.

Deste modo, foi convencionado em 2 partes sendo que, a 1ª se refere à caraterização pessoal e profissional dos inquiridos e a 2ª está relacionada, essencialmente, com a perspetiva dos inquiridos face aos recursos disponibilizados para o apoio de alunos com NEE.

Dos 33 elementos das equipas de educação especial, apenas 29 nos responderam aos questionários, ou seja, 89% e que passam a constituir a nossa amostra.

³⁹ Em Apêndice.

⁴⁰ Quando é o próprio inquirido que preenche o questionário, segundo, Quivy & Campenhoudt (1995, p. 188).

Uma das vantagens deste método é “a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados (...)” podendo “satisfazer a exigência, por vezes essencial de representatividade.” Contudo “esta representatividade nunca é absoluta, está sempre limitada por uma margem de erro (...)”. (Campenhoudt & Quivy, 1995, p. 189), porque os indivíduos que vão responder ao questionário podem não o fazer de forma consciente, ou até mesmo não responder – o que se torna numa desvantagem.

Contudo, e apesar de todas as limitações, este método de colheita de dados foi escolhido por melhor se adaptar ao estudo que se pretende desenvolver e aos objectivos que se pretendem alcançar.

6.5. Organização da pesquisa

Em sentido estrito, no contexto da investigação empírico-analítica (investigação científica, em sentido restrito), consiste essencialmente na identificação de relações entre variáveis, e, se possível, na avaliação da natureza, sentido e intensidade de tais relações, registando e tentando quantificar os erros provavelmente associados a processos de amostragem, de decisão estatística, de observação, de anotação e de classificação ou medição

Bianchi (2012, p. 14-15)

Segundo o mesmo autor, relativamente à **relação entre variáveis**, esta pode ser **correlacional**, ou seja duas variáveis variam de forma sincronizada (ex.: peso / altura) ou **causal**, ou seja a variação numa variável causa a variação na outra (ex.: tempo na tarefa – aprendizagem).

Como referimos anteriormente iremos nomear variáveis para, posteriormente, examinar as relações existentes entre elas.

Assim, para a organização da pesquisa consideraram-se 2 grupos de variáveis:

1. Variáveis de carácter instrumental ou seja, destinadas apenas para permitir organizar e controlar os processos de amostragem, recolha e análise de dados (designamo-las como variáveis de caracterização da amostra ou dos inquiridos;
2. Variáveis referentes a informações requeridas pela caracterização do objeto de investigação ou seja, as variáveis correspondentes às informações requeridas, necessárias para dar resposta à pergunta de investigação

Identificação das variáveis diretamente relacionadas com o objeto da investigação

O tema estudado subdivide-se em 2 aspetos principais:

1. **Recursos educativos;**
2. **Caraterísticas estruturais ou contextualizadoras da ação educativa**

Cada um dos aspetos apreciados pode considerar-se uma variável. Porém é claro que qualquer dessas variáveis é inobservável, porque aglutina diferentes aspetos, cada um

deles suscetível de variação independente dos restantes. Trata-se pois, de variáveis latentes (não manifestas) e multidimensionais. Para permitir a observação de tais variáveis foi necessário cuidar da sua operacionalização.

Assim, a variável **caraterísticas estruturais ou contextualizadoras da ação** deu origem às seguintes variáveis:

- **Variável idade** (quantitativa intervalar);
- **Variável género** (nominal dicotómica);
- **Variável distribuição dos inquiridos** (nominal politómica);
- **Variável situação profissional** (nominal politómica);
- **Variável formação de base** (nominal politómica);
- **Variável formação especializada** (nominal dicotómica);
- **Variável tempo de trabalho na EE** (quantitativa intervalar);
- **Variável nº de alunos** (quantitativa intervalar);
- **Variável resposta à procura** (nominal dicotómica);
- **Variável tipo de apoio** (nominal dicotómica);
- **Variável adequação da estrutura física escolar** (ordinal qualitativa, mas que para efeitos de análise pode ser tratada como uma variável quantitativa contínua medida numa escala de intervalos – escala de Likert).

A variável **recursos educativos** subdivide-se em: a) recursos físicos (tempo; espaço e materiais) e b) humanos (docentes e não docentes).

Assim sendo, deu origem às seguintes variáveis observáveis:

- **Variável tempo de trabalho na EE** (quantitativa intervalar);
- **Variável número de alunos** (quantitativa intervalar);
- **Variável resposta à procura** (nominal dicotómica)
- **Variável género de apoio** (nominal dicotómica);
- **Variável grau de adequação dos recursos humanos** (nominal dicotómica);

As variáveis que se seguem estão na categoria (ordinal qualitativa, mas que para efeitos de análise pode ser tratada como uma variável quantitativa contínua medida numa escala de intervalos – escala Likert),

- **Variável grau de adequação dos recursos materiais;** (nominal politómica).

As variáveis seguintes referem-se ao grau de adequação da organização escolar

- **Variável grau de adequação dos materiais facultados aos alunos;** (nominal politómica)
- **Variável grau de adequação dos materiais facultados aos docentes;** (nominal politómica)
- **Variável grau de adequação da gestão dos recursos;** (nominal politómica)
- **Variável grau adequação da articulação entre a escola e a família;** (nominal politómica)
- **Variável grau de adequação da articulação entre docentes;** (nominal politómica)
- **Variável grau de adequação do auto-conhecimento;** (nominal politómica)

- **Variável grau de cooperação;** (nominal politómica)
- **Variável auto-conhecimento da legislação;** (nominal politómica;
- **Variável grau de adequação da legislação;** (nominal politómica)
- **Variável sentido de auto-eficácia no exercício das funções** (nominal politómica qualitativa);
- **Variável percepção das alterações significativas na EE** (nominal politómica qualitativa).

Desta forma classificamos as variáveis em 3 aspetos: 1) Quanto à natureza (nominais, ordinais e quantitativas); 2) Quanto ao nível de medida ou classificação (dicotómicas ou politómicas, ordinais, de intervalo ou proporcionais); 3) quanto às propriedades matemáticas (qualitativas – nominais ou ordinais – ou quantitativas – discretas e contínuas

6.6. Procedimentos formais e éticos

O homem está condenado a ser livre. Condenado, porque não se criou a si próprio; e no entanto livre, porque, uma vez lançado ao mundo, é responsável por tudo quanto fizer.

Sartre (1986, p. 226-228)

Ao longo da pesquisa, respeitou-se o direito ao anonimato e à autodeterminação.

7. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

7.1. Entrevista exploratória

O quadro que se segue é referente à análise das entrevistas exploratórias, realizadas com as Coordenadoras dos Agrupamentos.

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo		
		Resposta Agr Escolas D Manuel I	Resposta Agr Vertical Escolas Pro Paula Nogueira	Resposta Agr Escolas João da Rosa
Contextualização dos agrupamentos de escolas	Da amostra	Sou docente de Educação Especial	A minha formação inicial é educação de infância E tenho o complemento de formação na área de apoios educativos/ Ed Especial	A minha formação inicial é educação de infância Posteriormente fiz a especialização em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor
		Sim	Sim. Pertença ao quadro de escola deste agrupamento	Sim. Pertença ao quadro de escola do agrupamento João da Rosa
		Tenho 30 anos de serviço	Tenho 26 anos de serviço	Tenho 17 anos de serviço
	Dos alunos	1520 alunos	1100 alunos	1050 alunos
		72 alunos	94 alunos. Entretanto outros são referenciados	Mais ou menos 60. Entretanto, estão outros sinalizados/referenciados
		72 alunos	Mais ou menos 47 beneficiam de apoio direto e 47 têm apoio indireto por parte do docente de Educação Especial	40
	Docentes de Educação Especial	Sete docentes	Oito docentes	Existem 6 docentes de educação especial neste agrupamento

Quadro 6. Análise das entrevistas exploratórias

Após a aplicação das entrevistas de carácter essencialmente qualitativo decidimos quantificar alguns dados, que consideramos mais relevantes para o nosso estudo, como se pode verificar nos quadros e gráficos que se seguem:

- Relativamente ao tempo de serviço, obteve-se o seguinte:

	Coordenadora Paula Nogueira	Coordenadora D. Manuel I	Coordenadora João Rosa
Anos de serviço	26	30	17

Quadro 7. Tempo de serviço

- De modo a facilitar a leitura dos dados relativos ao quadro 7 apresentamos o gráfico 1.



Gráfico 1. Tempo de serviço

Como se pode verificar a média de tempo de serviço das inquiridas é aproximadamente de 25 anos, sendo que a coordenadora que tem mais tempo de serviço é a coordenadora da escola D. Manuel I, 30 anos, e a que tem menos tempo de serviço é a Coordenadora da escola João da Rosa, com 17 anos.

Constata-se que têm bastante experiência no ensino.

- Relativamente aos alunos abrangidos pelo Dec.-Lei 3/2008 do agrupamento X obteve-se o seguinte:

Agrupamento de escolas Paula Nogueira	
alunos do ensino regular	1006
alunos abrangidos pelo 3/2008	94

Quadro 8. Percentagem de alunos abrangida pelo Dec.-Lei 3/2008 do agrupamento X

- De modo a facilitar a leitura dos dados relativos ao quadro 8 apresentamos

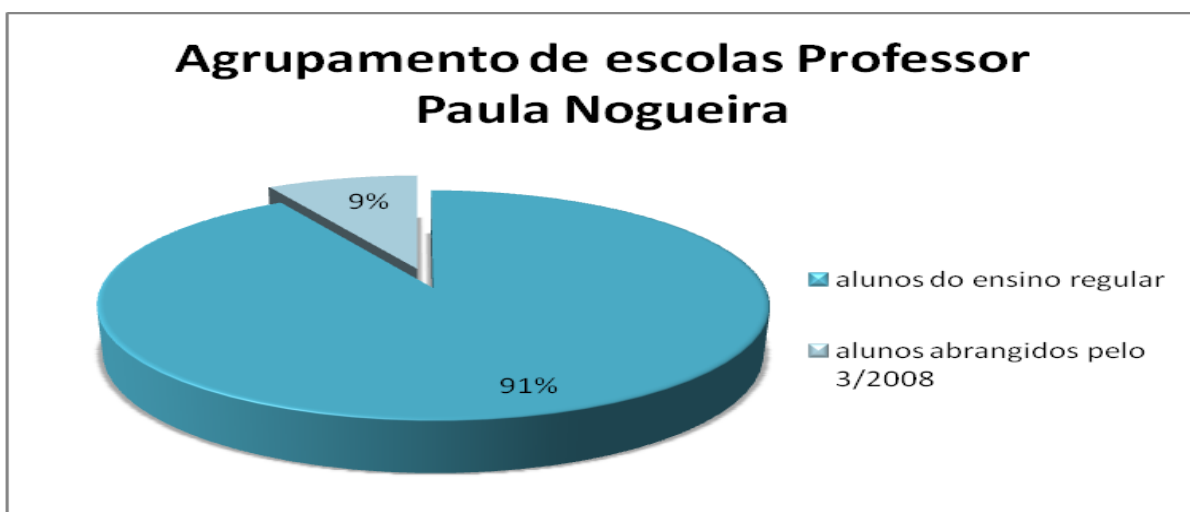


Gráfico 2. Percentagem de alunos abrangida pelo Dec.-Lei 3/2008 do agrupamento X

o Gráfico 2.

Relativamente à percentagem de alunos abrangidos pelo 3/2008 no agrupamento X, podemos constatar que a percentagem é de 9% contra 91% do ensino regular.

- Relativamente aos alunos abrangidos pelo Dec.-Lei 3/2008 do agrupamento Y obteve-se o seguinte:

Agrupamento de escolas D. Manuel I	
alunos do ensino regular	1448
alunos abrangidos pelo 3/2008	72

Quadro 9. Percentagem de alunos abrangida pelo Dec.-Lei 3/2008 do agrupamento Y

- De modo a facilitar a leitura dos dados relativos ao quadro 9 apresentamos o Gráfico 3.

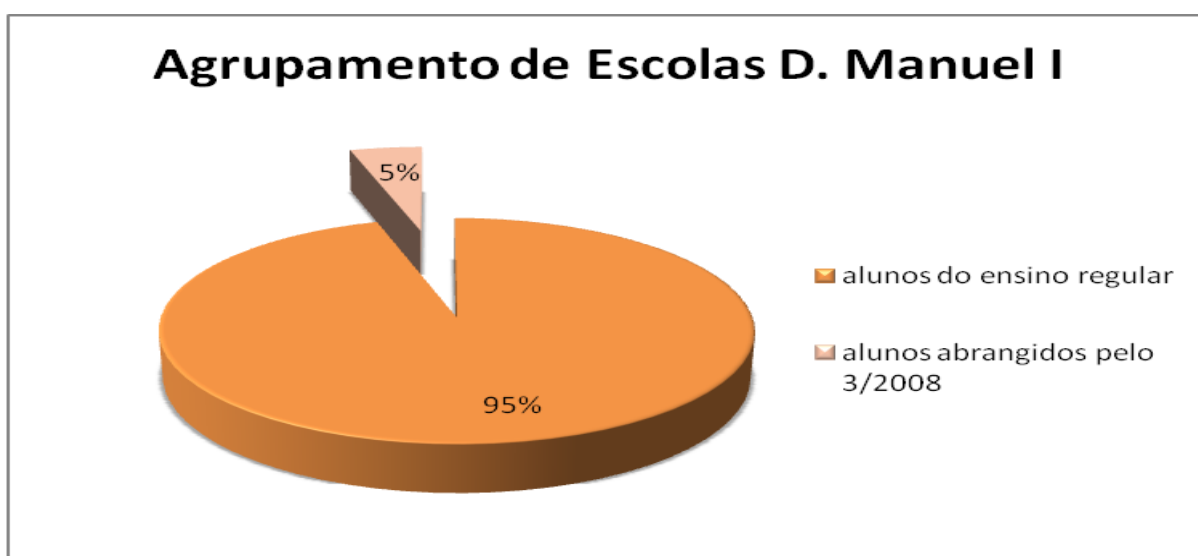


Gráfico 3. Percentagem de alunos abrangida pelo Dec.-Lei 3/2008 do agrupamento Y

Como podemos verificar, a média de alunos abrangida pelo Dec.-Lei 3/2008, no agrupamento Y é de 5% contra 95%.

- Relativamente aos alunos abrangidos pelo Dec.-Lei 3/2008 do agrupamento Z obteve-se o seguinte:

Agrupamento de escolas João da Rosa	
alunos do ensino regular	990
alunos abrangidos pelo 3/2008	60

Quadro 10. Percentagem de alunos ao abrigo do Dec.-Lei 3/2008 do agrupamento Z

- De modo a facilitar a leitura dos dados relativos ao quadro 10 apresentamos o Gráfico 4.

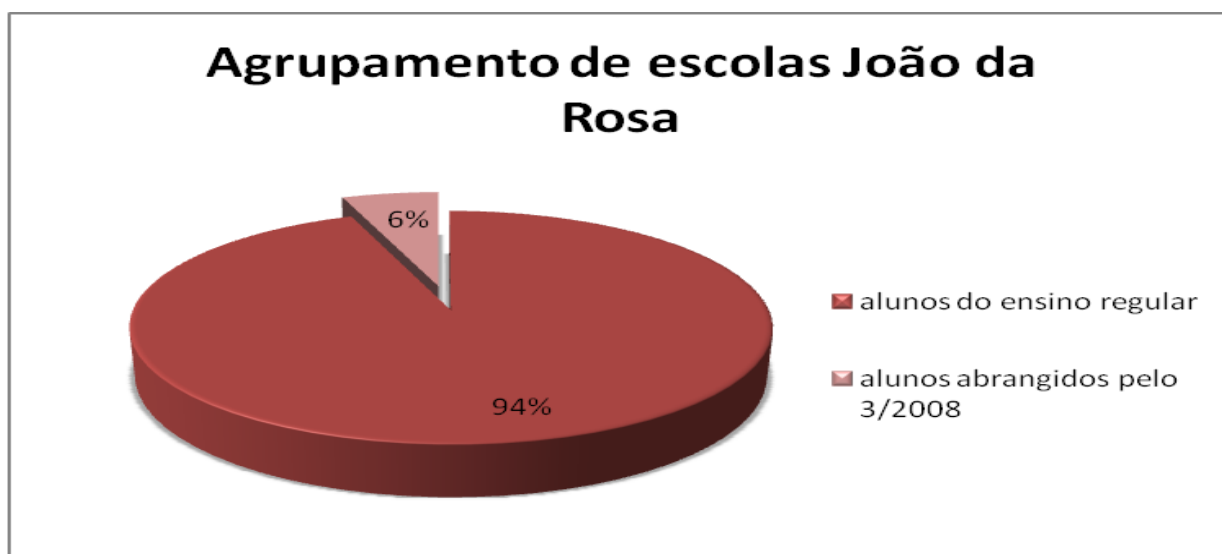


Gráfico 4. Percentagem de alunos ao abrigo do Dec.-Lei 3/2008 do agrupamento Z

Como se pode verificar, cerca de 6% dos alunos do agrupamento Z estão abrangidos pelo Dec.-Lei 3/2008, de 7 de janeiro.

- Relativamente à relação numérica entre alunos abrangidos pelo Dec.-Lei 3/2008 e professores de EE dos 3 agrupamentos, obteve-se o seguinte:

	Nº de professores De Educação Especial	Nº de alunos ao abrigo do Dec.-Lei 3/2008
agrupamento X	8	94
agrupamento Y	7	72
agrupamento Z	6	60

Quadro 11. Relação numérica entre alunos e professores de Educação Especial

- De modo a facilitar a leitura dos dados relativos ao quadro 11 apresentamos o Gráfico 5.

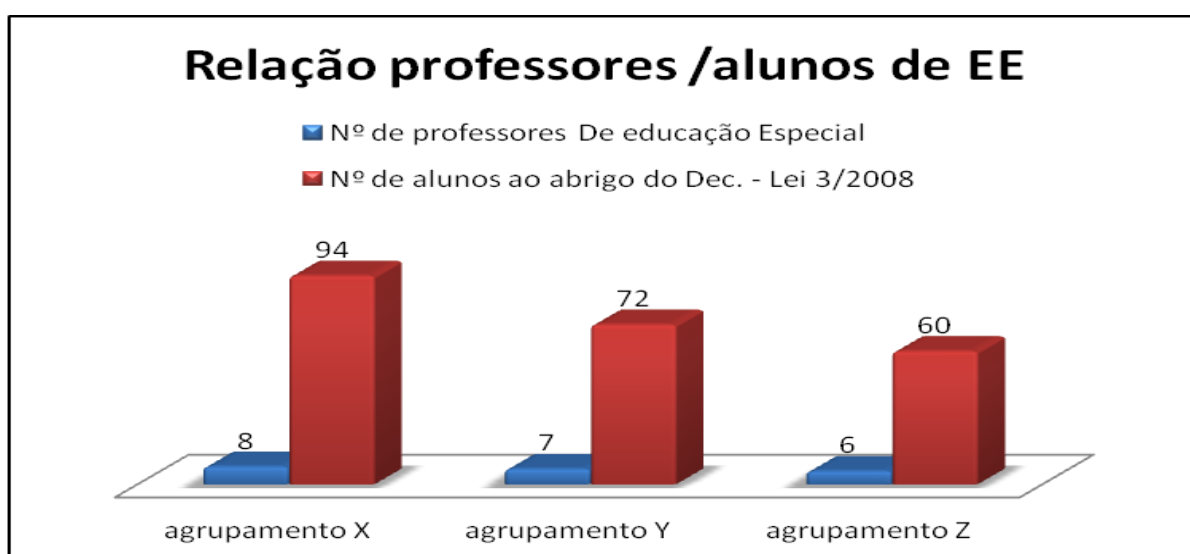


Gráfico 5- Relação numérica entre alunos e professores de Educação Especial

De acordo com estes dados podemos concluir que relativamente ao agrupamento X existe uma média de 11/12 alunos por professor. No que se refere aos agrupamentos Y e Z a média é de 10 alunos por professor.

7.2. Entrevista semi-estruturada

Análise de conteúdo das entrevistas às coordenadoras de educação especial/ membros da direção dos 3 agrupamentos

- **Categoria 1 – Recursos em Educação Especial**

Da categoria 1 *Recursos em Educação Especial* emergiram quatro subcategorias: *Recursos humanos* (cf. Quadro 7); *Recursos materiais*(cf. Quadro 8); *Gestão dos recursos existentes* (cf. Quadro 9) e *acessibilidades* (cf.Quadro 10). Nos quadros que se seguem constam as subcategorias, com os respetivos indicadores de respostas e unidades de registo.

- Relativamente à subcategoria *recursos humanos* obteve-se o seguinte:

Subcategorias	Indicadores de respostas	Unidades de registo	Frequência
Recursos humanos	Não são suficientes	Nunca são suficientes... (E3) Não (E2) Não são suficientes (E1)	3
	Poucas horas de apoio	... acabam por ter poucas horas de apoio com cada aluno (E2)	1
	Alunos prejudicados	... e os alunos acabam por ficar prejudicados (E2) E depois há alunos com necessidades que não estão na educação especial (E2)	2
	Falta de assistentes operacionais	A maior preocupação neste momento é a falta de assistentes operacionais (E1)	1

Quadro 12. Recursos humanos

Como podemos observar no quadro 7, da subcategoria recursos humanos emergiram 4 indicadores de resposta dos quais *não são suficientes* (n = 3) e *alunos prejudicados* (n = 2) foram os mais mencionados pelas entrevistadas. É aqui, também mencionado a falta de assistentes operacionais (n = 1).

- No que se refere à subcategoria *recursos materiais* observamos o seguinte:

Subcategorias	Indicadores de respostas	Unidades de registro	Frequência
Recursos materiais	Software	... por exemplo ao nível de software (E2) A maior lacuna que sentimos é ao nível de software (E3) A grande lacuna que sentimos é a nível de software (E1) ... poderíamos apetrechar a escola com material informático (E3) ... com uma série de programas que existem (E3)	5
	Materiais que as instituições têm	... existem determinados recursos materiais que as instituições têm e que, dificilmente, as escolas conseguirão dar resposta (E3)	1
	Constroem materiais	... os alunos fabricam/constroem materiais (E3) Os docentes tentam arranjar os recursos materiais adequados aos seus alunos (E2) ... os professores é que constroem os materiais (E1)	3
	Recursos específicos	Há recursos específicos que nos faltam (E2) ... senão poderíamos ter muito mais recursos específicos (E3) ... material específico (E1)	3
	Se houvesse verbas	Se tivéssemos outro tipo de verbas (E3) ... se houvesse verbas poderíamos ter muito mais (E3) Faltam-nos verbas (E1) ... precisávamos de verbas (E2)	4
	São Insuficientes	"Os recursos materiais são insuficientes" (E1)	1
	Nem sempre os recursos estão a funcionar	"Nem sempre os recursos estão a funcionar o que dificulta a gestão dos mesmos" (E2)	1

Quadro 13. Recursos materiais

Conforme os dados expostos no quadro 13 podemos afirmar que da subcategoria recursos materiais emergiram 7 indicadores de resposta, o que demonstra uma certa heterogeneidade de respostas. É de destacar o indicador Software ($n = 5$) e *se houvesse verbas* ($n = 4$) que foram os mais reiterados pelas entrevistas. Como se pode constatar há falta de recursos materiais para apoiar alunos com NEE. No entanto, foi afirmado que os professores tentam arranjar/construir alguns recursos, como se pode constatar no indicador *constroem materiais* ($n = 3$). Com a mesma frequência é apontada pelas três entrevistadas *recursos específicos*.

- Relativamente à subcategoria *organização da resposta educativa* na gestão dos recursos existentes observamos o seguinte:

Subcategorias	Indicadores de respostas	Unidades de registo	Frequência
Gestão dos recursos existentes/ resposta educativa	São os docentes que criam a receita	São os docentes que criam a própria receita... (E2) ... que constroem materiais (E2) ... criamos a própria receita. (E3) Os docentes tentam arranjar os recursos materiais (E2) ...são os próprios docentes que criam os recursos. (E3) ... para a construção de outros materiais necessários para os Currículos Específicos individuais. (E3) ... os professores é que constroem os materiais (E1)	7
	Apoio educativo	... são alunos apoiados por professores dos apoios educativos (E1) ... vão para o apoio educativo. (E3)	2
	Apoio indireto	... há alunos do 3/2008 que têm apoio indireto do professor de Educação Especial. (E1)	1
	Canalizámos essa verba	... canalizámos essa verba que deveria ser para os livros (E3)	1
	Articular com o CRTIC	... tentamos articular com o centro de recursos, com o CRTIC. (E3) ... articulamos com o CRTIC (E1)	2
	Materiais que serão vendidos	... constroem materiais que depois serão vendidos numa feirinha. (E3)	1
	Aulas no rés-do-chão	... colocaram as aulas da turma desse aluno (as que frequentam) no rés-do-chão. (E3)	1
	Estamos a construir rampas	... estamos a construir rampas (E3)	1

Quadro 14. Gestão dos recursos existentes/resposta educativa

No que respeita à subcategoria *gestão dos recursos* ocorreram 8 indicadores de resposta, sendo o mais repetido *são os docentes que criam a receita* ($n = 7$). É de destacar o indicador *articular com o CRTIC* ($n = 2$) para a aquisição de Tecnologias de apoio e o encaminhamento para o *apoio educativo* ($n = 2$), como resposta aos alunos que não têm Currículo Específico individual.

- Relativamente à subcategoria *barreiras arquitetónicas* obteve-se o seguinte:

Subcategorias	Indicadores de respostas	Unidades de registo	
Barreiras arquitetónicas	Não são facilitadoras da inclusão	... não são facilitadoras da inclusão" (E1) ... a inclusão passa pela eliminação destas barreiras (E3) ... a inclusão também passa pelas acessibilidades (E2)	3
	Não há elevador	"Não há elevador (E3) "Não temos elevador (E3) "não temos elevador (E1) Para aceder ao primeiro andar, os alunos têm de ir por elevador (E2)	4
	Não possam frequentar essas aulas	... deslocam em cadeiras de rodas não possam frequentar essas aulas (E1)	1
	Limitação	Há limitações físicas (E1) isso é uma limitação (E3)	2
	Situações anómalas	... situação anómala de sismo ou outra (E2) ... por vezes há avarias (E2)	2
	Biblioteca no 1º andar	... biblioteca e a sala de música funcionam no 1º andar (E1) Sim, menos à biblioteca que funciona no 1º andar (E3) ... elevador para o 1º andar (E3)	3
	Falta de rampas	... Temos falta de rampas (E1) ... rampas (E3)	2

Quadro 15. Barreiras arquitetónicas

Relativamente à subcategoria barreiras arquitetónicas é de destacar que surgiram 7 indicadores de resposta. O mais apontado foi *não há elevador* (n = 4); dos três agrupamentos só um deles é que tem elevador (João da Rosa – Tavira – Z) e a biblioteca dos outros dois, fica situada no 1º andar (n = 3). É de destacar que as entrevistadas relacionaram as acessibilidades com a inclusão no indicador *não são facilitadoras da inclusão* (n = 3). As entrevistadas referiram, também, a falta de rampas (n = 2).

Da categoria 2 – *Políticas em Educação Especial* emergiram duas subcategorias: *Legislação* (cf. Quadro 11) e *Mega agrupamentos* (cf. Quadro 12). Nos quadros que se seguem constam as subcategorias, com os respetivos indicadores de respostas e unidades de registo.

- Relativamente à subcategoria *Legislação*, observou-se o seguinte:

Subcategorias	Indicadores de respostas	Unidades de registo	
Legislação	As coisas não melhoraram	Penso que as coisas não melhoraram (E2) ... estão a complicar cada vez mais (E2) Não ajuda os alunos nem professores (E2)	3
	Não foram integrados	... ficaram alguns alunos com necessidades educativas especiais que não foram integrados neste decreto-lei (E2)	1
	Restrição no nº de docentes	... ainda houve restrição no número de docentes para apoiar este tipo de alunos (E2)	1
	Intervenção mais específica	Existe uma intervenção mais específica dentro de cada agrupamento devido às Unidades de referência (E1)	1
	Inclusão	Pelo facto da inclusão, de frequentar as escolas, as salas de aula (E3) Muito positiva é a integração das crianças com NEE no pré-escolar (E3) ... para as outras crianças que começam, desde logo, a ver esses meninos, não vêm diferente (E3) O contacto e o convívio vieram esbater o preconceito (E3) ... há uma maior abertura (E3) têm vindo a fazer com que estas crianças sejam cidadãos de uma sociedade, com as suas limitações (E3)	6
	319/91 era mais abrangente	Começámos pelo 319 que era mais abrangente (E3) ... foi muito bom apesar das dificuldades e limitações (com o 319 a vinda das crianças para as escolas públicas) (E3) concordava mais com o 319 (E2)	3
	Dec.-Lei 3/2008 limitou a população alvo de EE	Reestruturaram a Educação Especial com a entrada em vigor do decreto-lei nº3/2008 (E1) O 3/2008 limitou a população alvo de Educação Especial. (E1)	2
	Mais supervisão	... mais supervisão, mais controle com a entrada em vigor do Dec.-Lei 3/2008, o que considero positivo (E1) ... tanto na implementação da legislação, bem como as práticas e os recursos físicos que são mais controlados e o número de docentes por aluno, etc. (E1)	2
	Maior abertura do corpo docente	Mas, acho que o que mudou foi, realmente, a legislação que veio trazer uma maior abertura do corpo docente e das pessoas para a deficiência. (E3)	1

Quadro 16. Legislação

No que respeita à subcategoria *legislação* surgiram nove indicadores de resposta sendo de destacar a inclusão (n = 6) como fator positivo bem como o indicador *mais supervisão* (n =2) que aponta para uma melhoria na legislação atual. Em contrapartida o *319/91 era mais abrangente* (n=3) e *as coisas não melhoraram* (n =3) aponta para um descontentamento face à atual legislação. É de referir que, como verificámos na Revisão da literatura relativamente ao Dec.-Lei 3/2008 deparámo-nos com opiniões muito diferentes.

- No que respeita à subcategoria *mega-agrupamentos* observou-se o seguinte:

Subcategorias	Indicadores de respostas	Unidades de registo	
Mega agrupamentos	Medidas economicistas	... são medidas economicistas (E2) Os mega agrupamentos são uma medida economicista (E1)	2
	Descaracterizar a população	.. a junção de dois ou mais agrupamentos vai descaracterizar a população escolar (E1)	1
	Difícil gerir	... será mais difícil gerir a diversidade de várias escolas numa só (E3) ... difícil gerir (...) ao nível do projeto educativo (E3) ... difícil gerir (...) ao nível dos recursos (E3)	3
	Mais difícil motivar alunos e colegas	... mais difícil motivar os alunos e os colegas (E3)	1
	Desumanização da escola	...trarão uma maior desumanização da escola (E3) ... deixará de ser tão pessoal, não haverá tanta proximidade (E3)	2
	Número de alunos que se considera mega	... os agrupamentos já têm um número de alunos que se considera mega (E2)	1

Quadro 17. Mega-agrupamentos

Relativamente à subcategoria *Mega-agrupamentos* emergiram 8 indicadores de resposta, sendo que os mais apontados foram difícil gerir (n = 3), em que as entrevistadas apontaram a dificuldade de gerir ao nível: dos recursos; da diversidade e do projeto educativo. Com (n =2) aparece *medidas economicistas* e *desumanização da escola*.

7.3. Inquéritos por questionário

Relativos às Equipas Multidisciplinares de Educação Especial dos 3 agrupamentos de escolas em estudo

Como já referimos anteriormente, para além da técnica da entrevista realizada às coordenadoras de Educação especial dos 3 agrupamentos, de que nos servimos na recolha de dados, optámos por realizar também, inquéritos por questionário. Estas linhas de orientação tinham em vista obtenção de informação e permitem-nos fazer um entrosamento com os dados recolhidos através das entrevistas.

Para uma melhor leitura dos resultados optámos por dividir a análise aos questionários em dois grupos:

- Caracterização da amostra ou dos inquiridos – I Grupo;
- Caracterização dos recursos educativos – II Grupo.

I Grupo – Caracterização da amostra ou dos inquiridos

- Relativamente à idade obteve-se o seguinte:

Idades	20 a 30	30 a 40	40 a 50	50
N.º de professores de EE e técnicos especializados	7	15	5	2

Quadro 18. Distribuição das equipas de EE

- De modo a facilitar a leitura dos dados relativos à idade dos inquiridos apresentamos o Gráfico 6.

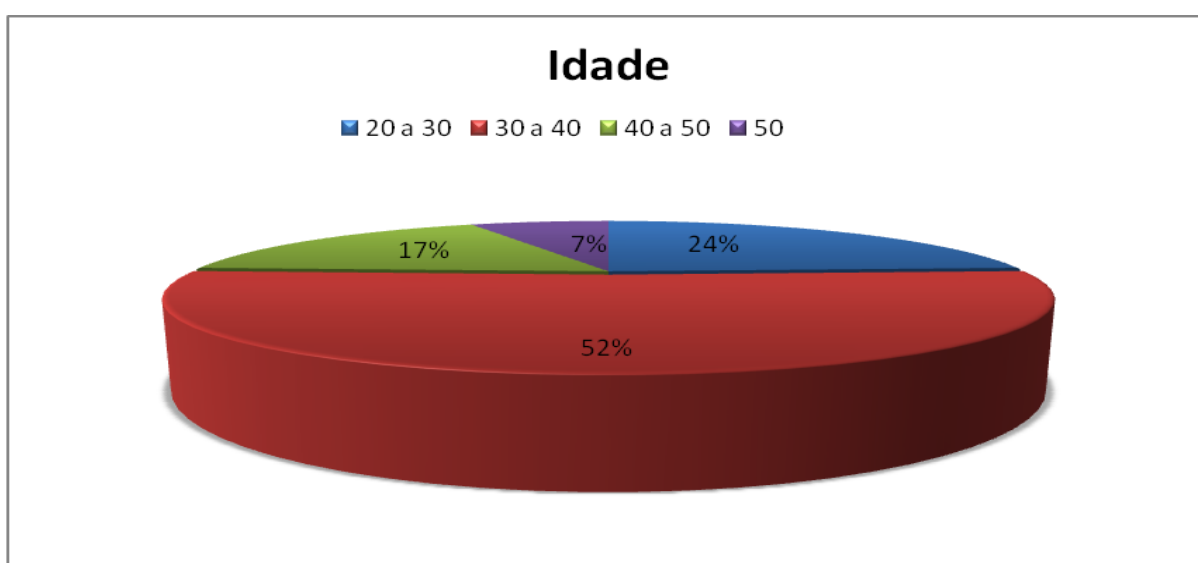


Gráfico 6. Distribuição das equipas de EE

A média de idades dos elementos das equipas multidisciplinares de Educação Especial encontra-se no intervalo de 30 a 40 anos correspondendo a 52% do total da amostra, 24% situam-se entre os 20 e os 30 anos, 17% com idades compreendidas entre os 40 e os 50 anos e apenas 7% com mais de 50 anos. Temos, portanto uma amostra relativamente jovem.

- Relativamente ao género dos elementos das equipas multidisciplinares de Educação Especial Inquiridos obteve-se o seguinte:

Género	Masculino	Feminino
Nº professores e técnicos especializados	0	29

Quadro 19. Distribuição dos inquiridos quanto ao género

- De modo a facilitar a leitura dos dados relativos ao género dos elementos das equipas multidisciplinares de Educação Especial inquiridos apresentamos o Gráfico 7.

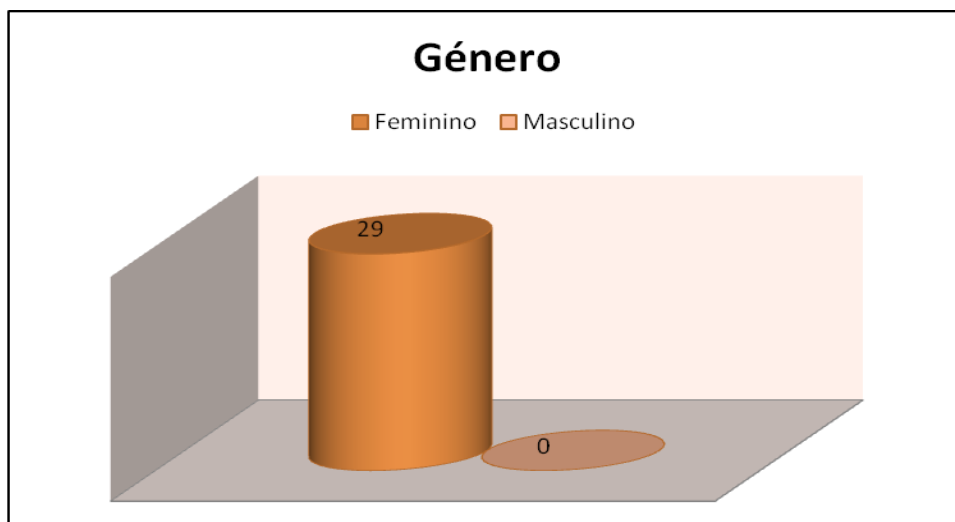


Gráfico 7. Distribuição dos inquiridos quanto ao género

A análise dos dados sobre o género dos inquiridos retrata uma equipa multidisciplinar de educação especial exclusivamente feminina.

- No que se refere ao tempo de serviço dos elementos das equipas multidisciplinares de Educação Especial obteve-se o seguinte:

Tempo de serviço	<5 anos	5 a 10	10 a 15	15 a 20	20 a 25	> 25
N.º de professores de EE, e técnicos especializados	11	5	7	2	1	3

Quadro 20. Tempo de serviço dos inquiridos

- De modo a facilitar a leitura dos dados relativos ao tempo de serviço dos inquiridos apresentamos o gráfico de cilindros. Gráfico 8.

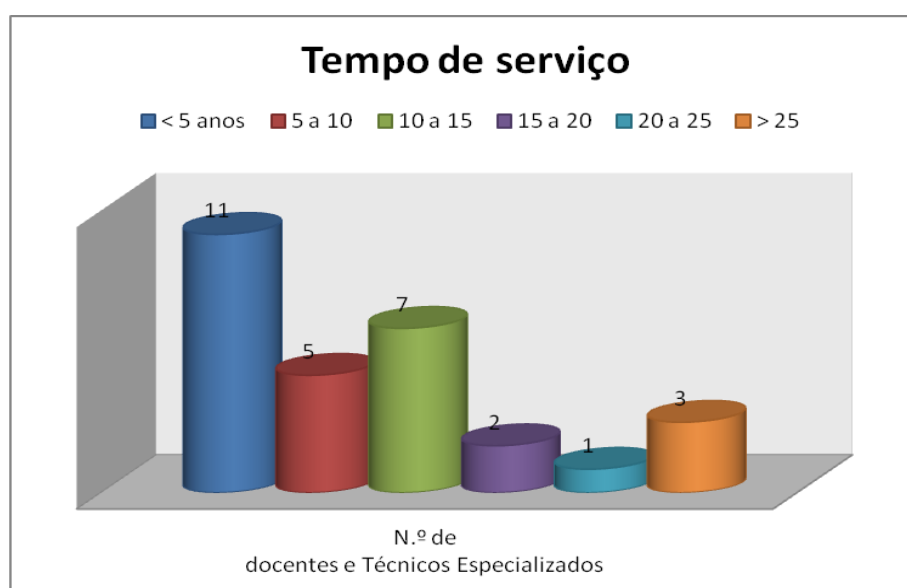


Gráfico 8. Distribuição dos inquiridos quanto ao tempo de serviço

Relativamente ao tempo de serviço podemos referir que 38% dos inquiridos tem menos de 5 anos de serviço, 24% situa-se entre os 10 e os 15 anos de serviço, entre os 5 e os 10 anos de serviço temos 17% da amostra, 10% dos inquiridos têm mais de 25 anos de tempo de serviço, entre 15 a 20 anos de serviço temos 10% e por último 7% que correspondem ao intervalo de 20 a 25 anos.

Os resultados permitem-nos concluir que estamos perante uma amostra com alguma experiência em Educação Especial.

- No que se refere ao estabelecimento de ensino a que pertencem os elementos das equipas multidisciplinares de Educação Especial obteve-se o seguinte:

Estabelecimento de Ensino	N.º de respostas
Agr. Vert. Escolas Prof. Paula Nogueira	15
Agrupamento de Escolas João da Rosa	4
Agrupamento Vertical de Escolas D. Manuel I	10

Quadro 21. Estabelecimento de ensino

- De modo a facilitar a leitura dos dados relativos ao tempo de serviço dos elementos das equipas multidisciplinares de Educação Especial inquiridos quanto ao agrupamento de escolas a que pertencem apresentamos o Gráfico 9.

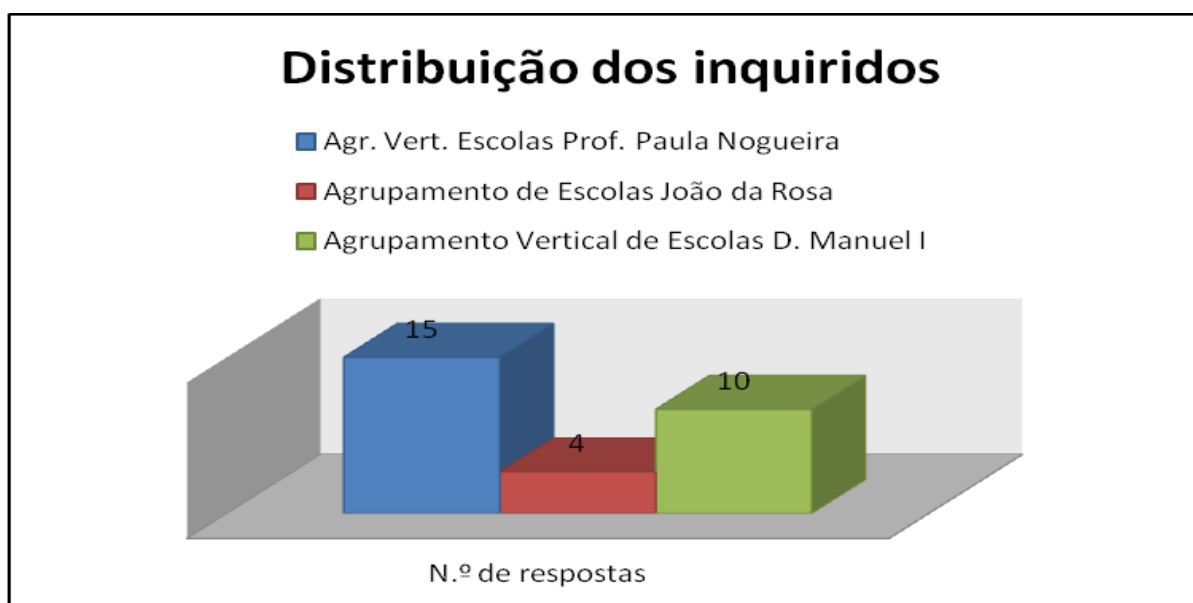


Gráfico 9. Estabelecimento de ensino

No que se refere à distribuição dos inquiridos pelos agrupamentos de ensino, no agrupamento vertical de Escolas Professor Paula Nogueira temos 15 respostas que corresponde a 54%, no Agrupamento Vertical de Escolas D. Manuel I temos 10 respostas o que corresponde a 32%, e no Agrupamento Vertical de Escolas João da Rosa com, apenas, 4 respostas temos 14% dos inquiridos.

Os resultados permitem-nos concluir que a maioria dos inquiridos pertence ao agrupamento vertical de Escolas Professor Paula Nogueira.

- Relativamente à situação profissional dos elementos das equipas multidisciplinares de Educação Especial obteve-se o seguinte:

Situação profissional	Nº de professores de EE e Técnicos Especializados
Contratado	20
Quadro de Escola	7
QZP	3
Outro	1

Quadro 22. Situação profissional dos inquiridos

- De modo a facilitar a leitura dos dados relativos à situação profissional dos elementos das equipas multidisciplinares de Educação Especial apresentamos o gráfico de barras. Gráfico 10.

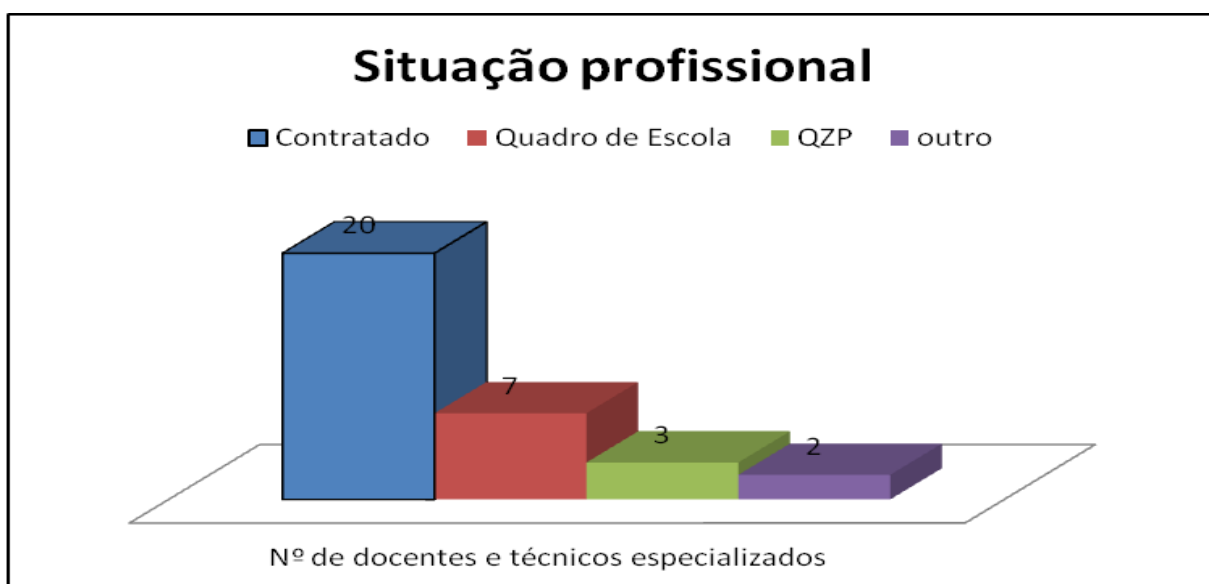


Gráfico 10. Situação profissional dos inquiridos

O gráfico 10 dá-nos uma perspetiva da situação profissional da amostra inquirida. Como se pode constatar 63% são contratados, 25% estão nos quadros de escola, 9% pertencem aos quadros de zona pedagógica e, por último, 3% não se encontram em nenhuma destas situações pertencendo ao quadro da Câmara Municipal de Olhão (Psicóloga).

Os resultados permitem-nos concluir que a maioria da amostra inquirida é contratada.

- Relativamente à formação de base dos elementos das equipas multidisciplinares de Educação Especial obteve-se o seguinte:

Formação de base dos inquiridos	Nº docentes e técnicos especializados
Educação de infância	5
1º Ciclo	9
2º Ciclo	5
3º Ciclo	3
Terapia da fala	2
Fisioterapia	2
Psicologia	3

Quadro 23. Formação de base dos inquiridos

- De modo a facilitar a leitura dos dados relativos à formação de base dos elementos das equipas multidisciplinares de Educação Especial apresentamos o Gráfico 11.

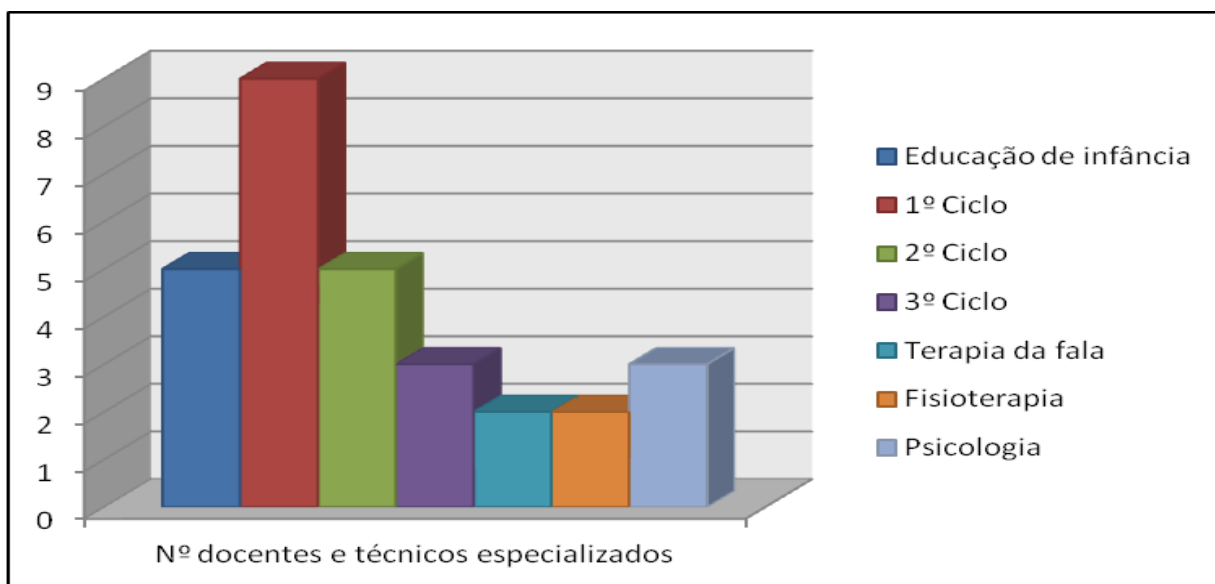


Gráfico 11. Formação de base dos inquiridos

No que se refere à formação de base dos inquiridos 31% pertence ao 1º ciclo, 17% corresponde aos educadores de infância e professores do 2º ciclo, 11% representa os docentes do 3º ciclo, 10% corresponde aos psicólogos e os terapeutas da fala representam 7%, da amostra, simultaneamente com os fisioterapeutas.

Estes dados permitem-nos concluir que a maioria dos inquiridos tem como formação de base a educação de infância.

- Relativamente à formação especializada em Educação Especial dos inquiridos obteve-se o seguinte

Formação Especializada em EE	N.º de respostas
Sim	23
Não	6

Quadro 24. Formação especializada em EE

- De modo a facilitar a leitura dos dados relativos à formação especializada em EE apresentamos o Gráfico 12.



Gráfico 12. Formação especializada em EE

Relativamente á formação especializada podemos concluir que a maioria dos inquiridos 79% possuem formação especializada em Educação Especial enquanto que 21% não têm especialização em EE, sendo eles 1 professora do 2º ciclo, 1 educadora de infância, 2 psicólogas, 2 fisioterapeutas e 1 terapeuta da fala.

Podemos afirmar que, ainda, há professores/educadores que pertencem às equipas de educação especial sem formação especializada. Embora seja em número reduzido.

Parte II – Dados relativos aos inquiridos face a alunos de EE dos 3 agrupamentos

- Relativamente à distribuição do horário dos inquiridos obteve-se o seguinte:

Distribuição do horário	>10	10 a 20	20 a 30	<30
N.º de professores de EE e técnicos especializados	0	1	21	7

Quadro 25. Distribuição horária dos inquiridos

- De modo a facilitar a leitura dos dados relativos à distribuição horária em EE apresentamos Gráfico 13.

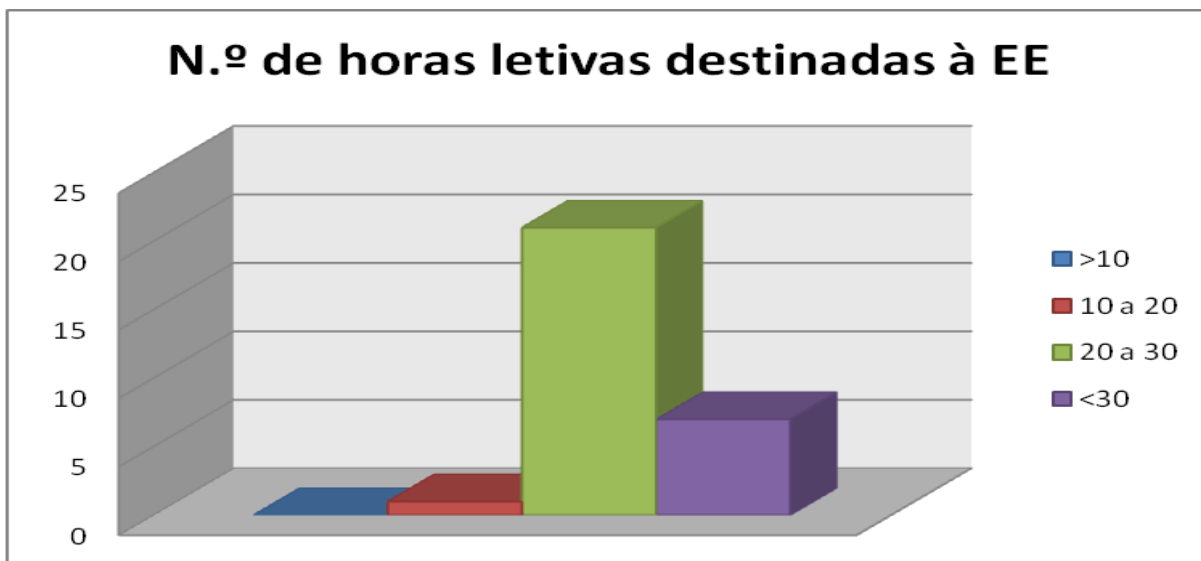


Gráfico 13. Distribuição horária dos inquiridos

No que concerne à distribuição horária dos inquiridos 72% situa-se no intervalo de 20 a 30 horas, a maioria tem horário completo, ou seja 22 horas referentes à componente letiva, 24% tem mais de 30 horas letivas que corresponde aos técnicos especializados e apenas 4%, está situado no intervalo de 10 a 20 horas, que corresponde a uma professora que se encontra com dispensa para aleitamento.

- N.º de alunos apoiados por cada um dos elementos das equipas multidisciplinares de Educação especial

Com APP	>5	5 a 10	10 a 15	15 a 20	< 20
Número de alunos por docente e técnico especializado	1	19	7	2	0

Quadro 26. N.º de alunos por professor/ técnico especializado

- De modo a facilitar a leitura dos dados relativos à distribuição dos alunos com Apoio Pedagógico Personalizado por cada um dos inquiridos apresentámos o Gráfico 14.

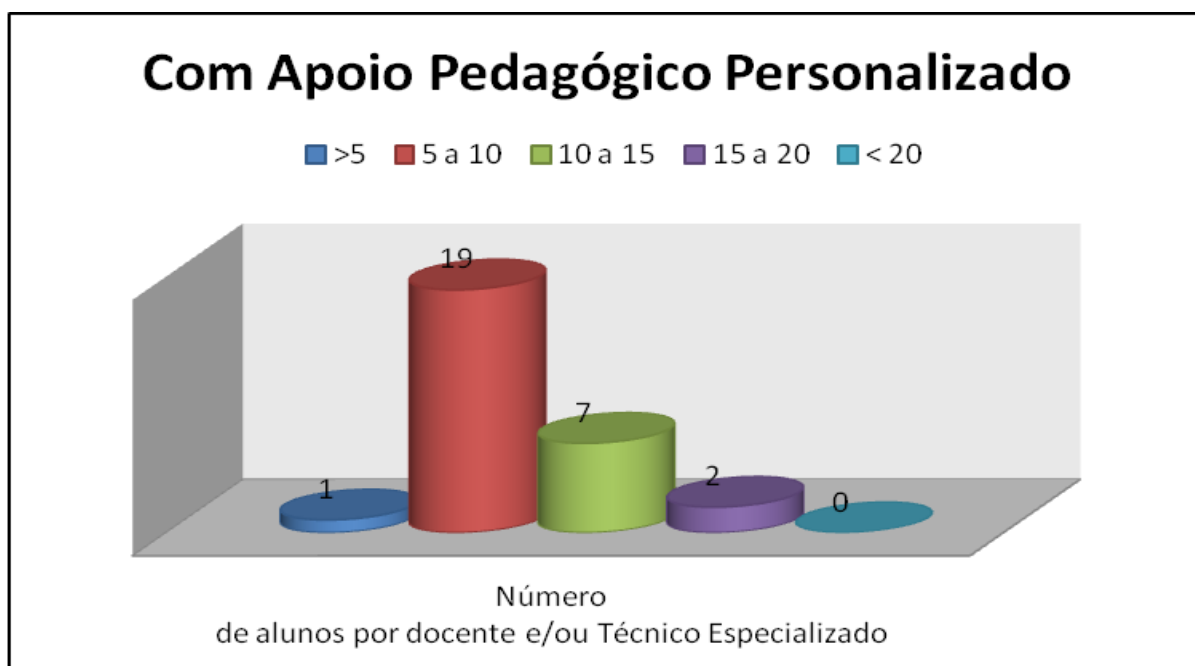


Gráfico 14. N.º de alunos por professor/ técnico especializado

No que concerne ao número de alunos com Apoio Pedagógico Personalizado por parte de cada um dos inquiridos verificamos que 66% apoiam diretamente entre 5 a 10 alunos, 24% dão apoio a a um intervalo de 10 a 15 alunos, 7% apoiam entre 15 a 20 alunos e com menos de 5 alunos estão 3% dos inquiridos, que corresponde a 1 professora do quadro de escola que tem 22 horas letivas e que apoia 2 alunos. Esta professora não tem formação especializada.

Podemos inferir que há muitos professores que têm que prestar apoio direto a um número elevado de alunos, o que faz com que tenham menos horas para cada um deles e com que alguns alunos não tenham apoio direto do professor de EE, como veremos no quadro seguinte

- Relativamente à questão “Todos os alunos da sua escola com NEE têm apoio especializado, por docente(s) de Educação Especial?”, registou-se o seguinte:

Alunos c/ apoio especializado	Sim	Não	Não sei
N.º de respostas	13	8	5

Quadro 27. Perspetiva dos inquiridos face ao apoio especializado dos alunos com NEE

- De modo a facilitar a leitura dos dados relativos à perspetiva dos inquiridos sobre o facto de todos os alunos com NEE terem ou não apoio especializado apresentámos o Gráfico 15.

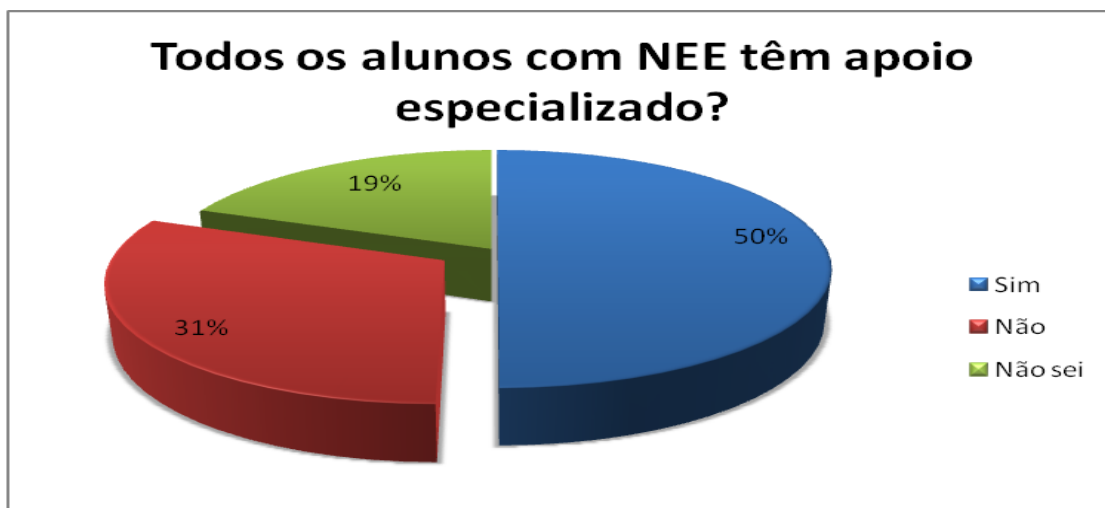


Gráfico 15. Perspetiva dos inquiridos face ao apoio especializado dos alunos com NEE

No que respeita à perspetiva dos inquiridos face à questão “Todos os alunos com NEE, do seu agrupamento têm apoio especializado por docente(s) de Educação especial?”, verificou-se que metade, que corresponde a 50%, afirma que sim, 31% atesta que não e 19% respondeu que não sabe.

Após a análise deste gráfico podemos aferir que há alunos com NEE sem apoio direto especializado.

- Relativamente ao género de apoio dado aos alunos com NEE/ ao abrigo do Dec.-Lei 3/2008 registou-se o seguinte:

Género de apoio	Direto	Indireto
N.º de respostas	22	1

Quadro 28. Género de apoio facultado aos alunos com NEE

- De modo a facilitar a leitura dos dados relativos ao género de apoio facultado aos alunos com NEE/ ao abrigo do Dec.-Lei 3/2008, apresentámos o Gráfico 16.



Gráfico 16. Género de apoio facultado aos alunos com NEE

No que se refere aos dados deste gráfico relativamente ao tipo de apoio especializado dos alunos com NEE podemos verificar que 76% dos inquiridos acredita que o apoio dado aos alunos com NEE do seu agrupamento é sobretudo direto, 21% não respondeu e 3% admite que o tipo de apoio dado aos alunos com NEE é sobretudo indireto.

Grupo II – Caraterização dos recursos educativos

- Relativamente à perspetiva dos inquiridos face aos recursos humanos/professores dos 3 agrupamentos em estudo, registou-se o seguinte:

Opinião dos inquiridos face aos recursos humanos/professores	Sim	Não	Não sei
N.º de respostas	6	19	4

Quadro 29. Perceção dos inquiridos face aos recursos humanos

- De modo a facilitar a leitura dos dados relativos à percepção dos inquiridos face aos recursos humanos/ professores apresentámos o Gráfico 17.

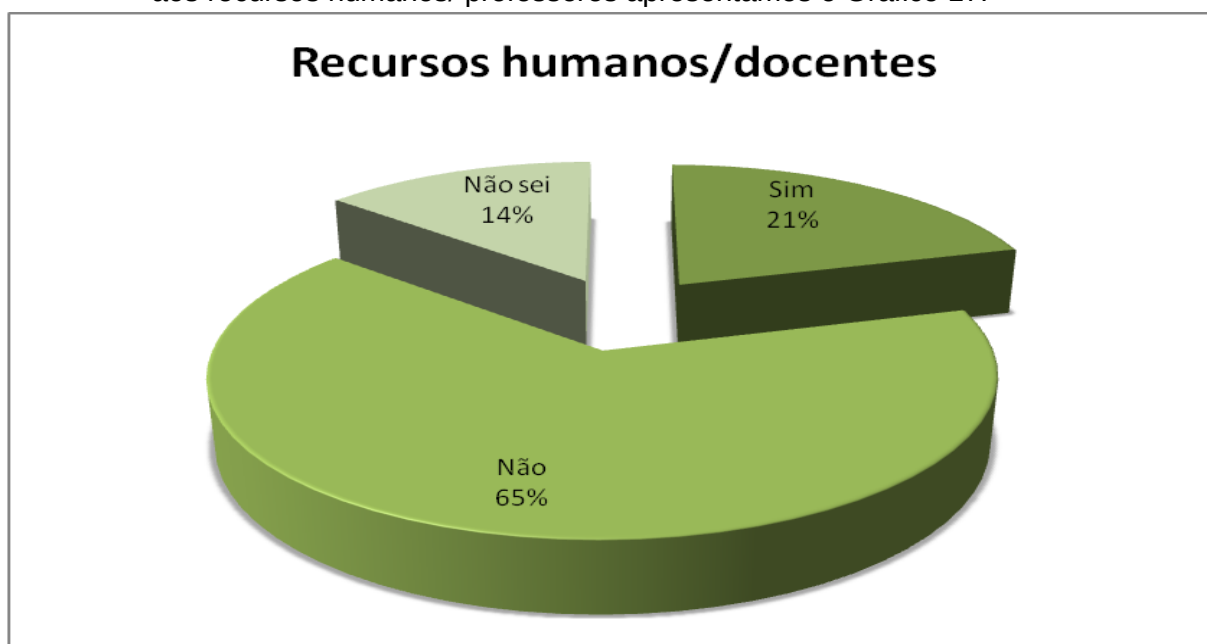


Gráfico 17. Perceção dos inquiridos face aos recursos humanos

No que concerne à perspetiva dos inquiridos face à questão “Em relação ao número de professores que existem no seu agrupamento pensa serem os suficientes para dar resposta às necessidades dos alunos com NEE?”, a maioria, que corresponde a 65% atesta que não, 21% afirma serem suficientes e 14% confessa que não sabe.

Estes resultados permitem-nos deduzir que os professores de educação especial não são suficientes dado ao elevado número de alunos que têm NEES e precisam de apoio.

- Relativamente à perspectiva dos inquiridos face aos recursos humanos/assistentes operacionais dos 3 agrupamentos em estudo registou-se o seguinte:

Opinião dos inquiridos face aos recursos humanos/assistentes operacionais	Sim	Não	Não sei
N.º de respostas	4	18	7

Quadro 30. Perspetiva dos inquiridos face aos recursos humanos/assistentes operacionais

- De modo a facilitar a leitura dos dados relativos à percepção dos inquiridos face aos recursos humanos/ assistentes operacionais apresentámos o Gráfico 18.



Gráfico 18. Perspetiva dos inquiridos face aos recursos humanos/assistentes operacionais

Da análise dos dados deste gráfico podemos inferir que relativamente à perspetiva dos inquiridos face aos recursos humanos/assistentes operacionais, a maioria, 62% afirma que estes não são suficientes, 24% acredita que são suficientes e 14% atesta que não sabem.

Assim sendo, podemos concluir que, na perspetiva dos inquiridos, os assistentes operacionais, tal como os professores, não são suficientes.

- Relativamente à percepção dos inquiridos sobre os recursos materiais dos 3 agrupamentos em estudo, registou-se o seguinte:

Recursos materiais	Nº respostas
Nada adequados	0
Pouco adequados	18
Adequados	10
Bastante adequados	1
Muito adequados	0

Quadro 31. Grau de adequação dos recursos materiais existentes no agrupamento

- De modo a facilitar a leitura dos dados relativos à percepção dos inquiridos face aos recursos materiais existentes nos 3 agrupamentos em estudo apresentámos o Gráfico 19.

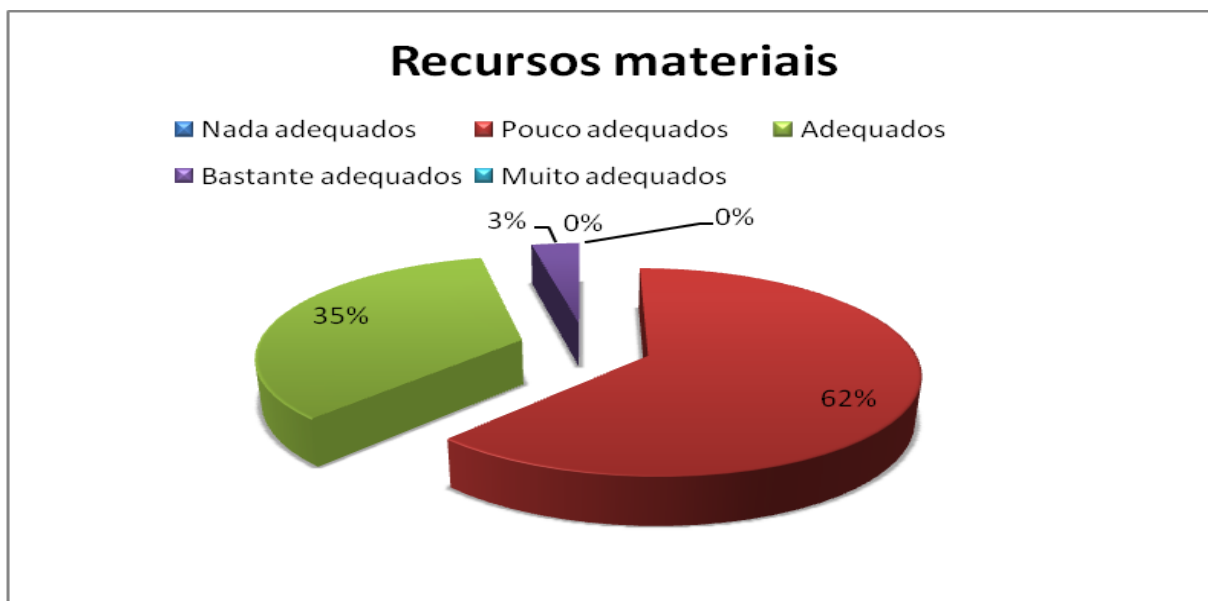


Gráfico 19. Grau de adequação dos recursos materiais existentes no agrupamento

Relativamente à perspetiva dos inquiridos face ao grau de adequação dos recursos materiais para apoiar alunos com NEE, a maioria dos inquiridos, 62% afirma que estes são pouco adequados, enquanto que 35% admite que os recursos são adequados e 3% acredita que os recursos materiais do seu agrupamento são bastante adequados.

Podemos inferir que ainda há algumas lacunas no que se refere aos recursos materiais para apoiar alunos com NEE

- Relativamente à percepção dos inquiridos sobre as necessidades ao nível dos recursos materiais dos 3 agrupamentos em estudo, registou-se o seguinte:

Justificação	n.º professores
Software	16
Material antiquado	2
Acessibilidades	7
Recursos materiais insuficientes	3
Material pedagógico desadequado	3
Não respondeu	2

Quadro 32. Limitações ao nível dos recursos materiais

- De modo a facilitar a leitura dos dados relativos à percepção dos inquiridos face às limitações ao nível dos recursos materiais existentes nos 3 agrupamentos em estudo apresentámos o Gráfico 20.

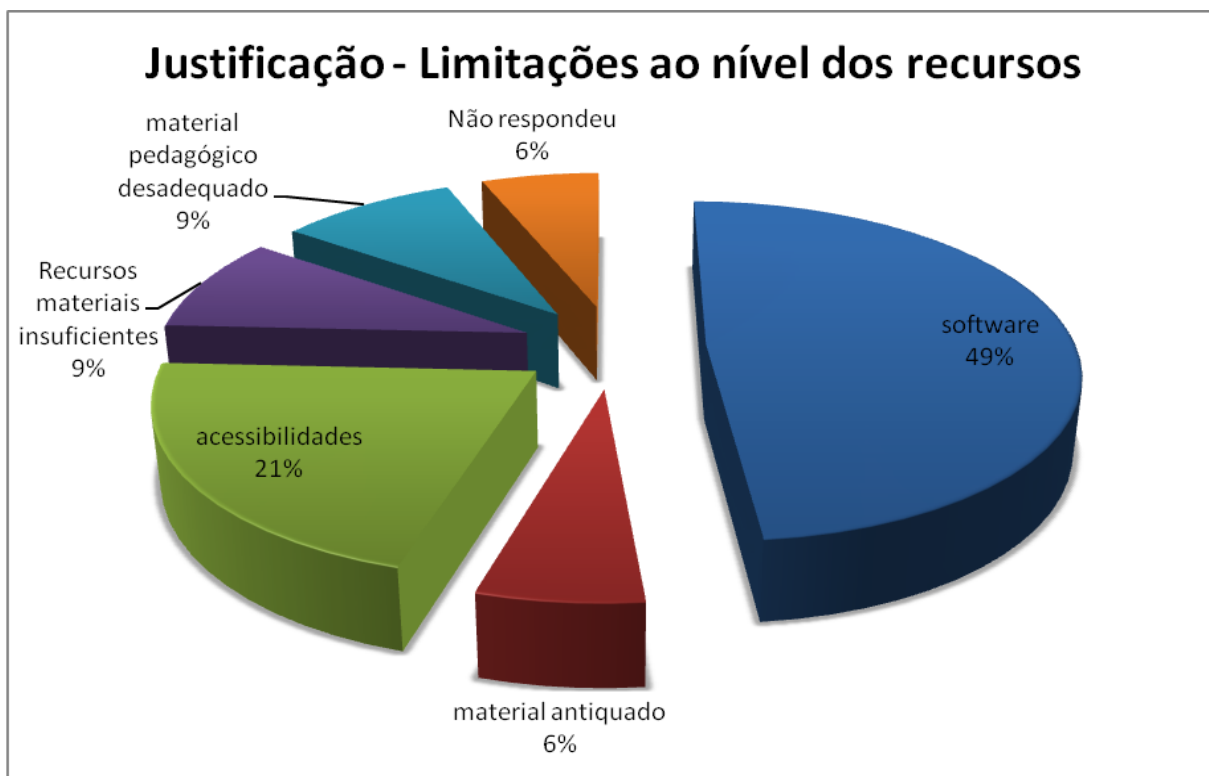


Gráfico 20. Limitações ao nível dos recursos materiais

Relativamente à perspetiva dos inquiridos face aos recursos materiais que mais limitam o apoio a alunos com NEE, 49% afirma que há falhas ao nível de Software, 21% refere a falta de acessibilidades, 9% afirmam que o material pedagógico é desadequado, o mesmo acontece relativamente à afirmação de que os recursos materiais são insuficientes, também com 9% da totalidade das respostas, 6% declara que o material é antiquado e 6% não respondeu.

Podemos verificar que na perspetiva dos inquiridos a maior lacuna no que se refere aos recursos materiais encontra-se ao nível de Software específico para trabalhar com crianças com NEE.

Nesta fase do questionário os elementos das equipas multidisciplinares de Educação Especial tinham uma bateria de afirmações e deveriam assinalar com um “X”, o número correspondente à sua opinião quanto à afirmação compreendida, considerando: (1) Nada adequados; (2) Pouco adequados; (3) Adequados; (4) Bastante adequados e (5) Muito adequados.

- Relativamente à percepção dos inquiridos sobre o grau de adequação da organização escolar dos agrupamentos registou-se o conjunto de resultados que se exibem no Quadro 33.

Grau de adequação da organização escolar do Agrupamento	Nada adequado	Pouco adequado	Adequado	Bastante adequado	Muito adequado
Materiais facultados ao(s) aluno(s)		13	15	1	
Materiais facultados ao(s) docente(s)		14	15		
Gestão dos recursos existentes		13	14	1	
Articulação entre escola e família		4	19	5	1
Articulação entre docentes		4	17	7	1
Formação disponibilizada aos professores e técnicos especializados	2	17	10		
Cooperação e parcerias com a comunidade	1	13	14	1	
Acessibilidades	1	12	13	1	
Conhecimento da legislação pelos docentes	1	7	19	2	
Legislação/Sistema Educativo		10	18	1	

Quadro 33. Grau de adequação da organização escolar

- De modo a facilitar a leitura dos dados relativos à percepção dos inquiridos face ao grau de adequação da organização escolar dos 3 agrupamentos de escolas em estudo apresentámos o Gráfico 21.

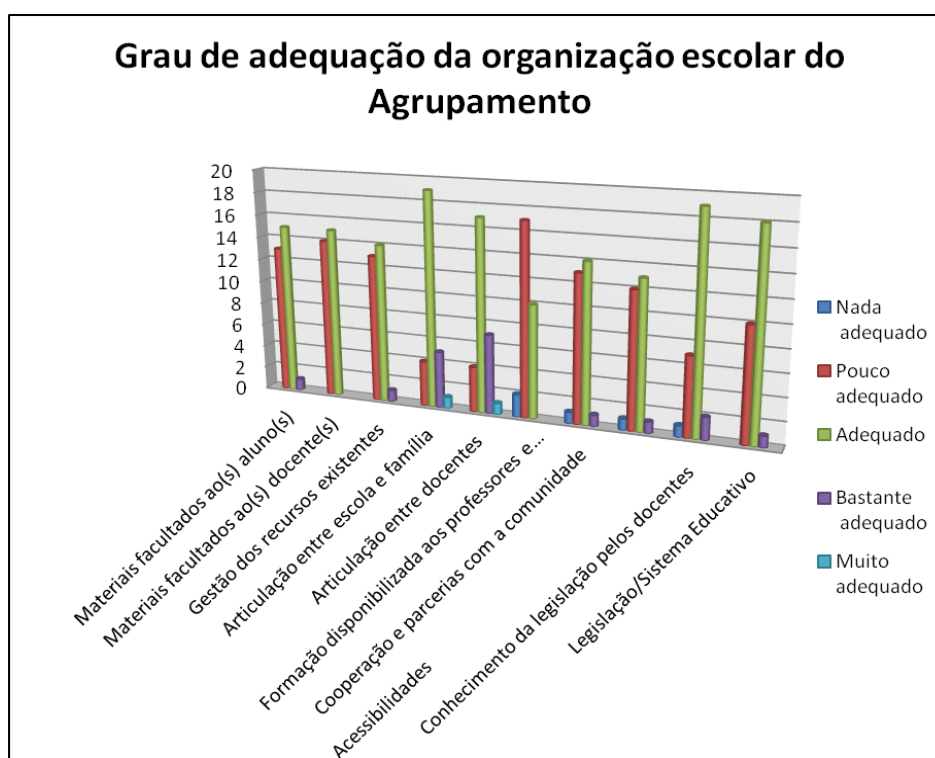


Gráfico 21. Grau de adequação da organização escolar

- Relativamente à percepção dos inquiridos sobre o grau de adequação da organização escolar dos agrupamentos face aos recursos materiais facultados ao(s) aluno(s) registou-se o seguinte:

Grau de adequação da organização escolar do Agrupamento	Nada adequado	Pouco adequado	Adequado	Bastante adequado	Muito adequado
Materiais facultados ao(s) aluno(s)		13	15	1	

Quadro 34. Materiais facultados ao(s) aluno(s)

- De modo a facilitar a leitura dos dados relativos à percepção dos inquiridos face ao grau de adequação da organização escolar dos 3 agrupamentos de escolas face aos materiais facultados aos alunos apresentámos o Gráfico 22.

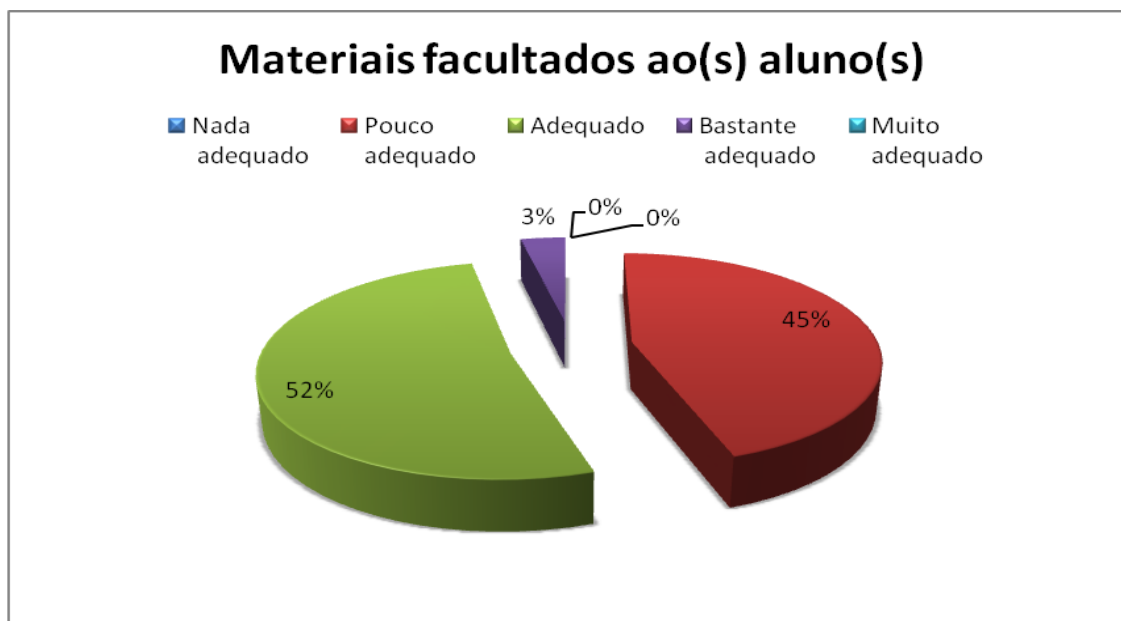


Gráfico 22. Materiais facultados ao(s) aluno(s)

Relativamente à percepção dos inquiridos face à adequação da organização escolar do seu agrupamento relativamente aos materiais facultados ao(s) aluno(s) a maioria 52% afirma que estes são adequados, enquanto que 45% revela que são pouco adequados e apenas 1 pessoa que corresponde a 4% da amostra considera que são bastante adequados.

- Relativamente à percepção dos inquiridos sobre o grau de adequação da organização escolar dos agrupamentos face aos recursos materiais facultados aos docentes registou-se o seguinte:

Grau de adequação da organização escolar do Agrupamento	Nada adequado	Pouco adequado	Adequado	Bastante adequado	Muito adequado
Materiais facultados ao(s) docente(s)	0	13	16	0	0

Quadro 35. Materiais facultados ao(s) docente(se)

- De modo a facilitar a leitura dos dados relativos à percepção dos inquiridos relativamente ao grau de adequação da organização escolar dos três agrupamentos de escolas, face aos materiais facultados aos docentes, apresentamos o Gráfico 23.

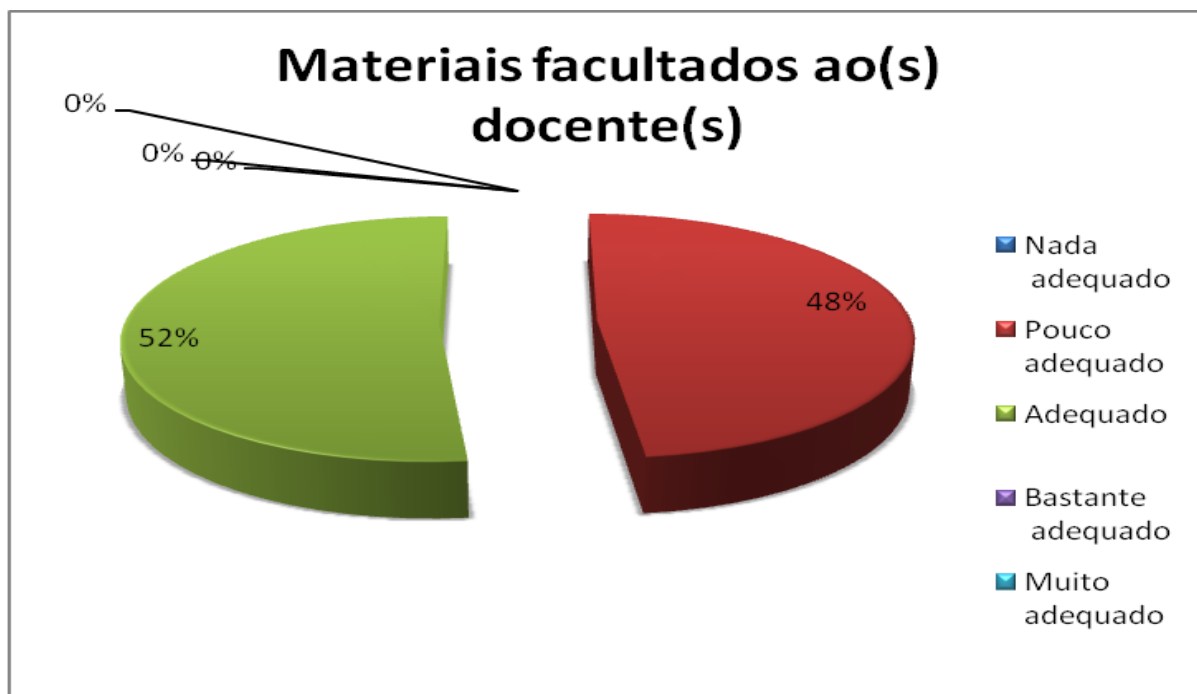


Gráfico 23. Materiais facultados ao(s) docente(s)

No que concerne à perspetiva dos inquiridos ao grau de adequação da organização escola face aos materiais facultados aos docentes 52% considera serem adequados e 48% afirma serem pouco adequados.

- Relativamente à percepção dos inquiridos sobre o grau de adequação da organização escolar dos agrupamentos face à gestão dos recursos existentes registou-se o seguinte:

Grau de adequação da organização escolar do Agrupamento	Nada adequados	Pouco adequados	Adequado	Bastante adequado	Muito adequado
Gestão dos recursos existentes		13	15	1	

Quadro 36. Gestão dos recursos existentes

- De modo a facilitar a leitura dos dados relativos à percepção dos inquiridos face ao grau de adequação da organização escolar dos três agrupamentos de escolas, relativamente à gestão dos recursos existentes, apresentamos o Gráfico 24.

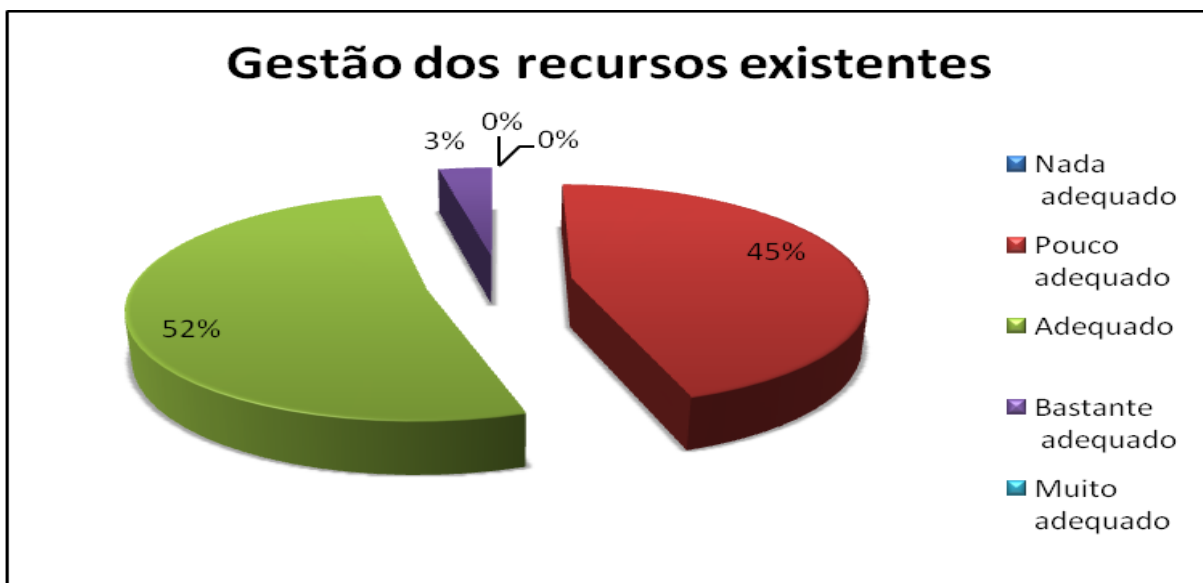


Gráfico 24. Gestão dos recursos existentes

Tendo em conta as respostas podemos afirmar que 52% dos inquiridos acredita que há uma gestão adequada dos recursos existentes, 45% afirma que o grau de adequação da organização escolar do seu agrupamento face aos recursos existentes é pouco adequada e 3% atesta que é bastante adequada.

- Relativamente à perceção dos inquiridos sobre o grau de adequação da organização escolar dos três agrupamentos de escolas, face à artuculação entre a escola e a família, observou-se o seguinte:

Grau de adequação da organização escolar do Agrupamento	Nada adequado	Pouco adequado	Adequado	Bastante adequado	Muito adequado
Articulação entre escola e família		4	19	5	1

Quadro 37. Articulação entre a escola e a família

- De modo a facilitar a leitura dos dados relativos à perceção dos inquiridos face ao grau de adequação da organização escolar dos três agrupamentos de escolas relativamente à articulação entre a escola e as famílias, apresentamos o Gráfico 25.

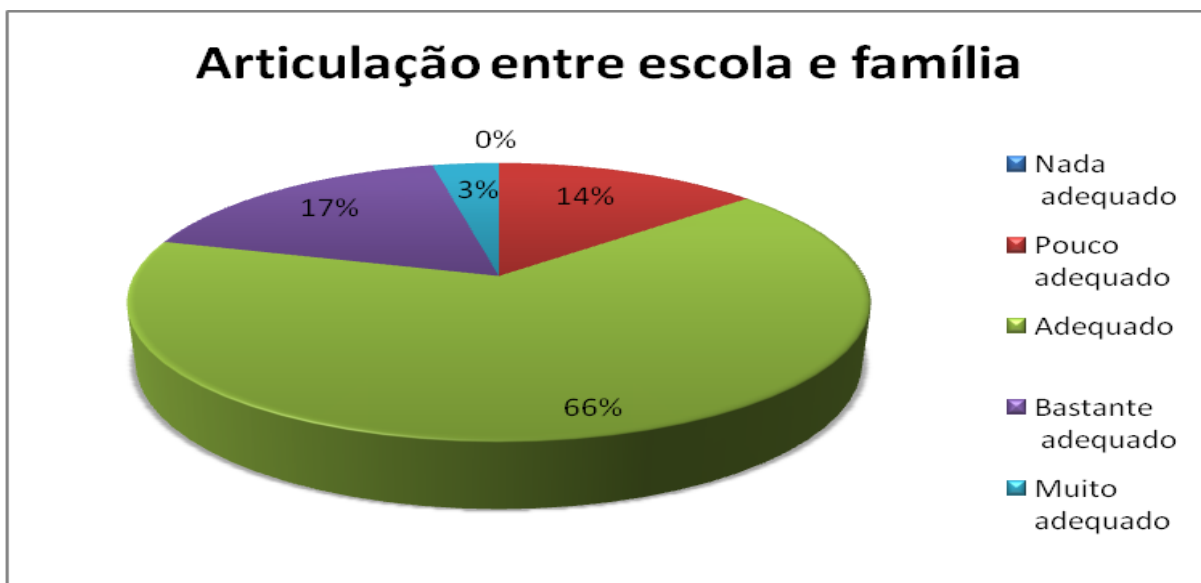


Gráfico 25. Articulação entre a escola e a família

Relativamente à análise destes dados podemos afirmar que na perspetiva dos inquiridos o grau de adequação escolar face à articulação entre a escola e a família é na opinião de 66% adequada, 17% considera que é bastante adequada, na opinião de 14% da amostra inquirida é pouco adequado e 3% afirma que é muito adequada.

- Relativamente à percepção dos inquiridos sobre o grau de adequação da organização escolar dos três agrupamentos de escola, face à articulação entre docentes, registou-se o seguinte:

Grau de adequação da organização escolar do Agrupamento	Nada adequado	Pouco adequado	Adequado	Bastante adequado	Muito adequado
Articulação entre docentes		4	17	7	1

Quadro 38. Articulação entre docentes

- De modo a facilitar a leitura dos dados relativos à percepção dos inquiridos, face ao grau de adequação da organização escolar dos três agrupamentos de escolas, relativamente à articulação entre docentes, apresentamos o Gráfico 26.

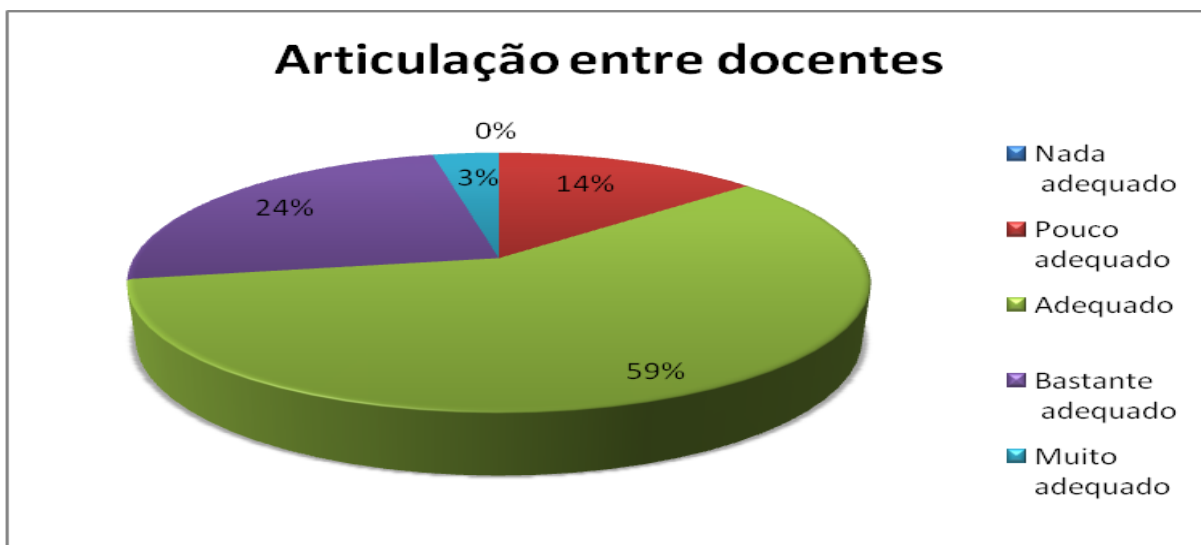


Gráfico 26. Articulação entre a escola e a família

No que concerne à percepção dos inquiridos face ao grau de adequação escolar, relativamente à articulação entre docentes, 59% respondeu que é adequada, 24% considera ser bastante adequada, 14% admite ser pouco adequada e apenas 3% afirma ser muito adequada.

- Relativamente à percepção dos inquiridos sobre o grau de adequação da organização escolar dos três agrupamentos de escolas face à formação disponibilizada aos docentes/ técnicos especializados, observou-se o seguinte:

Grau de adequação da organização escolar do agrupamento	Nada adequado	Pouco adequado	Adequado	Bastante adequado	Muito adequado
Formação disponibilizada aos docentes e técnicos especializados	2	17	10		

Quadro 39. Formação disponibilizada aos professores/técnicos especializados

- De modo a facilitar a leitura dos dados relativos à percepção dos inquiridos face ao grau de adequação da organização escolar dos três agrupamentos de escolas, relativamente à formação disponibilizada aos docentes e técnicos especializados apresentamos o Gráfico 27.

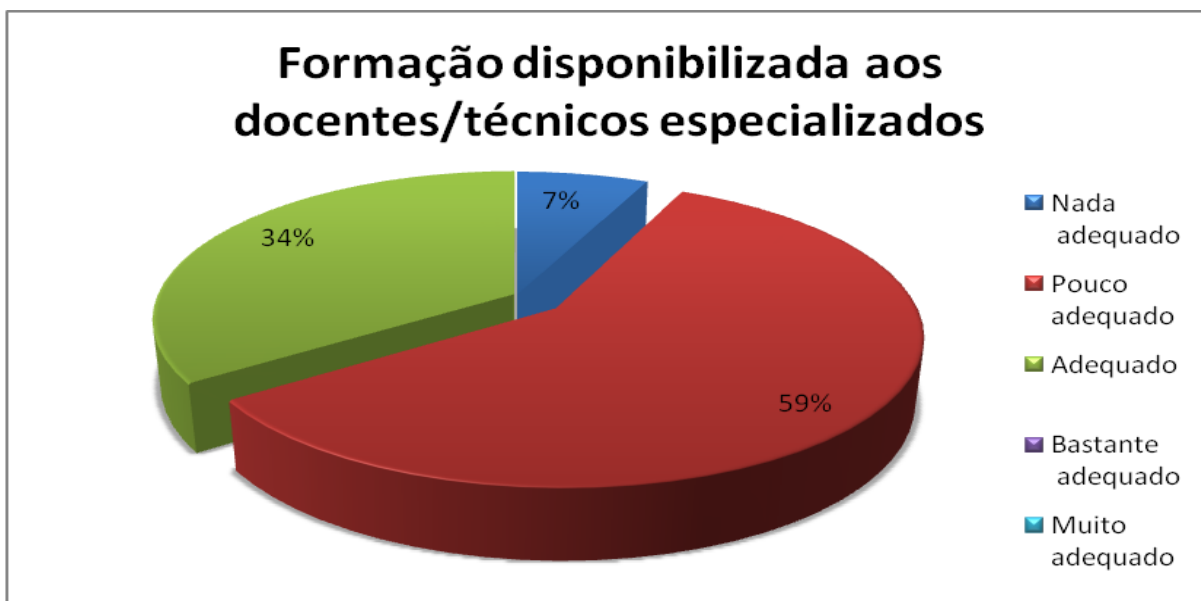


Gráfico 27. Formação disponibilizada aos professores/técnicos especializados

No que se refere ao grau de adequação da organização escolar dos agrupamentos, concernente à formação disponibilizada, a maioria dos inquiridos, 59% afirma que é pouco adequado, 34% refere ser adequado e 7% declara se nada adequado.

- Relativamente à percepção dos inquiridos sobre o grau de adequação da organização escolar dos agrupamentos em estudo no que se refere à cooperação e parcerias com a comunidade registou-se o seguinte:

Grau de adequação da organização escolar do agrupamento	Nada adequado	Pouco adequado	Adequado	Bastante adequado	Muito adequado
Cooperação e parcerias com a comunidade	1	13	14	1	

Quadro 40. Cooperação e parcerias com a comunidade

- De modo a facilitar a leitura dos dados relativos à percepção dos inquiridos face ao grau de adequação da organização escolar dos 3 agrupamentos de escolas relativamente à cooperação e parcerias com a comunidade apresentámos o Gráfico 29.

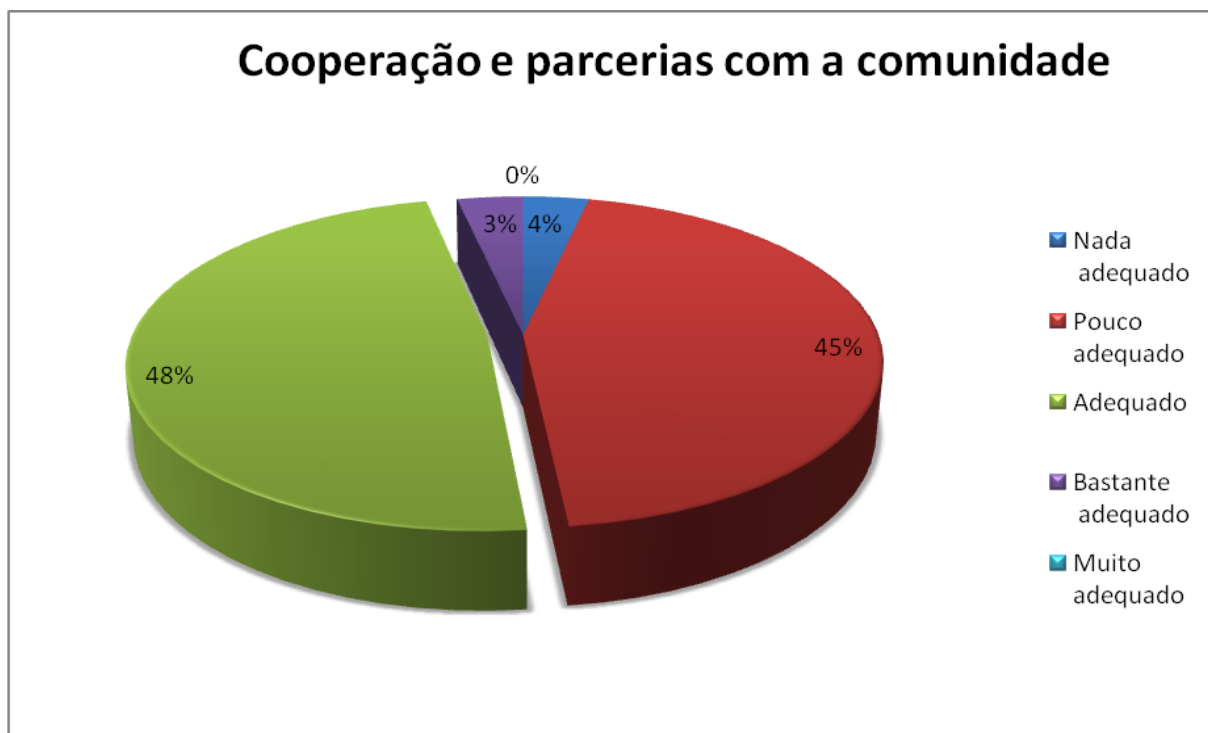


Gráfico 28. Cooperação e parcerias com a comunidade

O gráfico 28 dá-nos a perspetiva dos inquiridos face à cooperação e parcerias com a comunidade. Desta forma, 48% considera ser adequado enquanto que 45% afirma ser pouco adequado. 4% admite ser nada adequado e, apenas, 3% afirma ser muito adequado.

- Relativamente à percepção dos inquiridos sobre o grau de adequação da organização escolar dos agrupamentos face às acessibilidades registou-se o seguinte:

Grau de adequação da organização escolar do agrupamento	Nada adequada	Pouco adequada	Adequada	Bastante adequada	Muito adequada
Acessibilidades	1	12	13	1	

Quadro 41. Acessibilidades

- De modo a facilitar a leitura dos dados relativos à percepção dos inquiridos face ao grau de adequação da organização escolar dos 3 agrupamentos de escolas relativamente às acessibilidades apresentamos Gráfico 29.

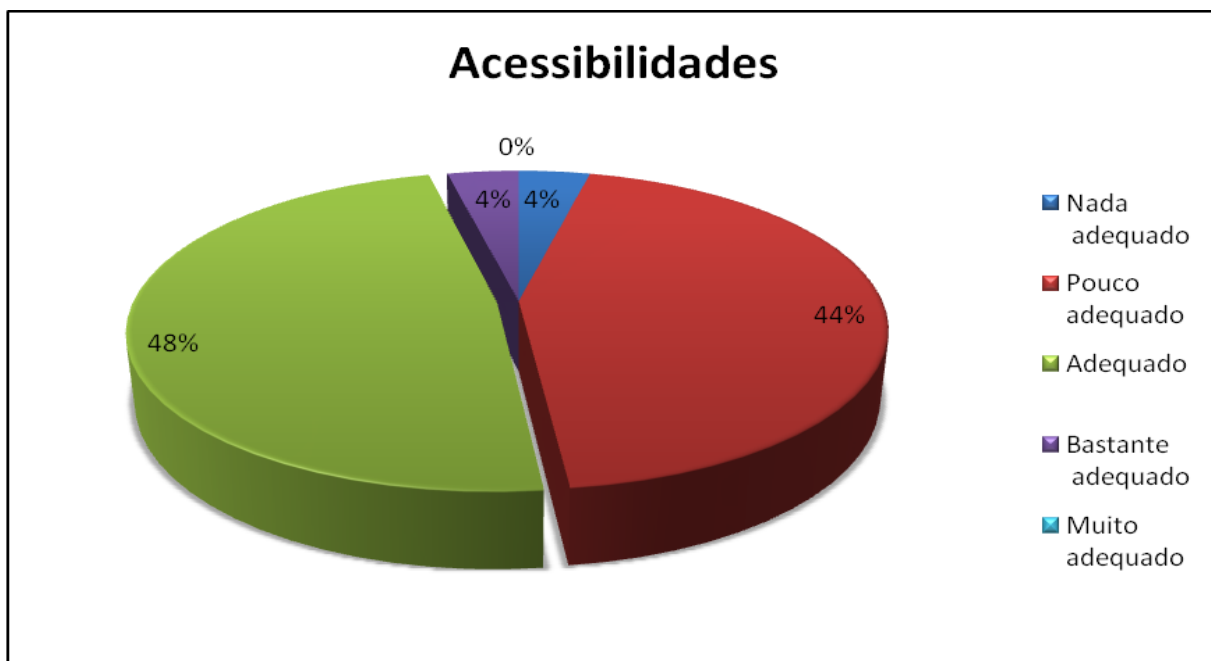


Gráfico 29. Acessibilidades

No que pertence ao grau de adequação da organização dos agrupamentos relativamente às acessibilidades 48% consideram ser adequado, 44% dizem ser pouco adequado e 4% admitem ser bastante adequado e a mesma percentagem afirma ser nada adequado, ou seja 4%.

- Relativamente à percepção dos inquiridos sobre o grau de adequação da organização escolar dos agrupamentos em estudo face ao conhecimento da legislação pelos docentes registou-se o seguinte:

Grau de adequação da organização escolar do agrupamento	Nada adequado	Pouco adequado	Adequado	Bastante adequado	Muito adequado
Conhecimento da legislação pelos docentes	1	7	19	2	

Quadro 42. Conhecimento da legislação pelos docentes

- De modo a facilitar a leitura dos dados relativos à percepção dos inquiridos face ao grau de adequação da organização escolar dos 3 agrupamentos de escolas relativamente à conhecimento da legislação pelos docentes apresentámos o Gráfico 30.

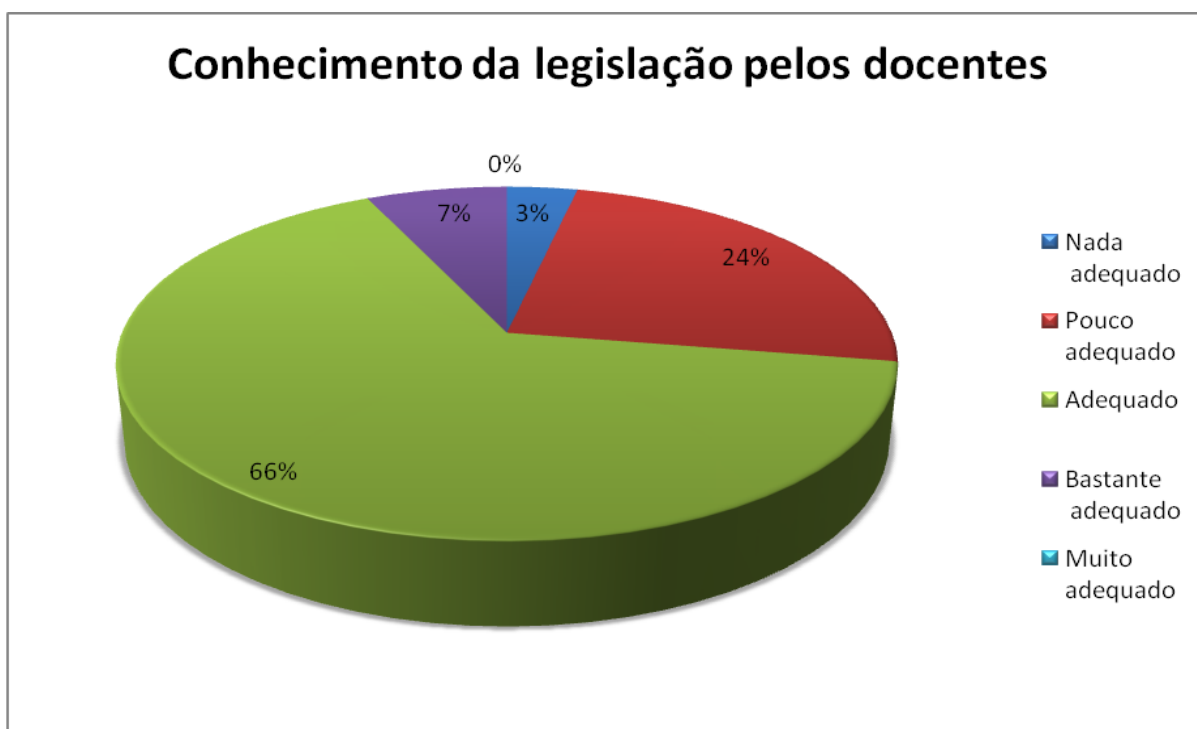


Gráfico 30. Conhecimento da legislação pelos docentes

No que respeita ao conhecimento da legislação pelos docentes 66% diz ser adequado, 24% refere que é pouco adequado, 7% afirma ser bastante adequado e 3% atesta ser nada adequado.

- Relativamente à percepção dos inquiridos sobre o grau de adequação da organização escolar dos agrupamentos em estudo face à legislação/ Sistema Educativo observou-se o seguinte:

Grau de adequação da organização escolar do Agrupamento	Nada adequado	Pouco adequado	Adequado	Bastante adequado	Muito adequado
Legislação/Sistema Educativo		10	18	1	

Quadro 43. Grau de adequação dos agrupamentos face à legislação /Sistema Educativo

- De modo a facilitar a leitura dos dados relativos à percepção dos inquiridos face ao grau de adequação da organização escolar dos 3 agrupamentos de escolas relativamente à legislação/sistema educativo apresentamos o Gráfico 31.

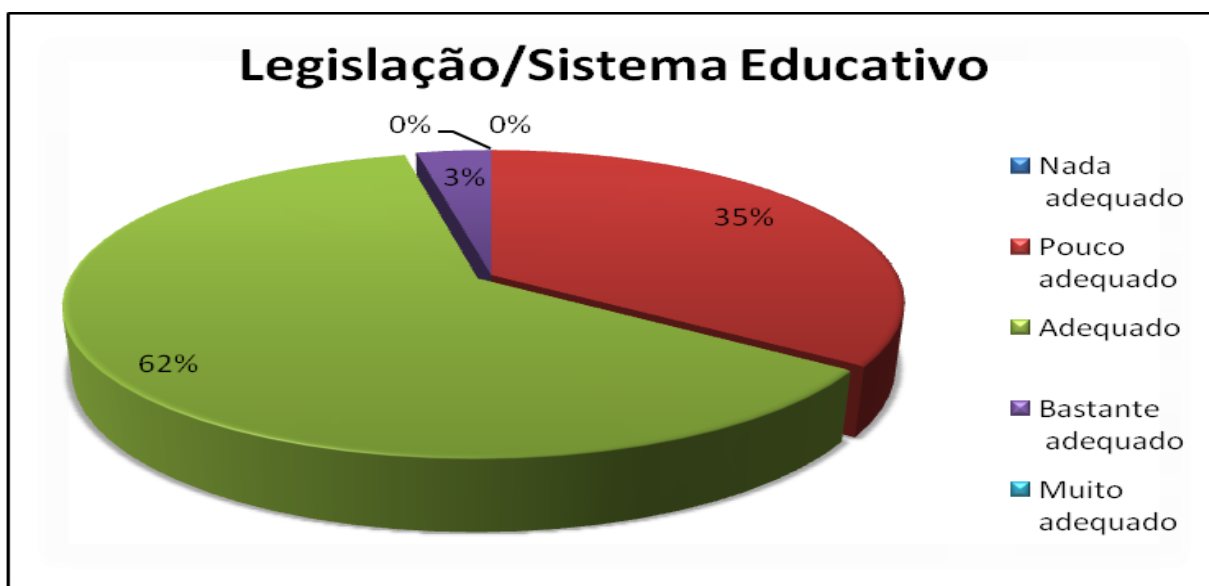


Gráfico 31. Grau de adequação dos agrupamentos face à legislação /Sistema Educativo

No que se refere à perspetiva dos inquiridos face ao grau de adequação dos agrupamentos relativamente à legislação/sistema educativo, a maioria 62% refere ser adequado, 35% afirma ser pouco adequado e apenas 3% diz ser bastante adequado.

- Relativamente à percepção dos inquiridos sobre as alterações ocorridas nos últimos anos relativamente à educação Especial registou-se o seguinte:

Alterações face à Educação Especial	N.º de respostas
Dec.-Lei 3/2008	6
mais inclusão	8
mais professores especializados	6
menos apoio p/ alguns alunos	8
mais participação das famílias	3
equipas de IPI	3
mais organização	2
é uma utopia	1

Quadro 44. Alterações face à EE

- De modo a facilitar a leitura dos dados relativos à percepção dos inquiridos face às alterações ocorridas relativamente à Educação especial, nos últimos anos, apresentamos o Gráfico 32.

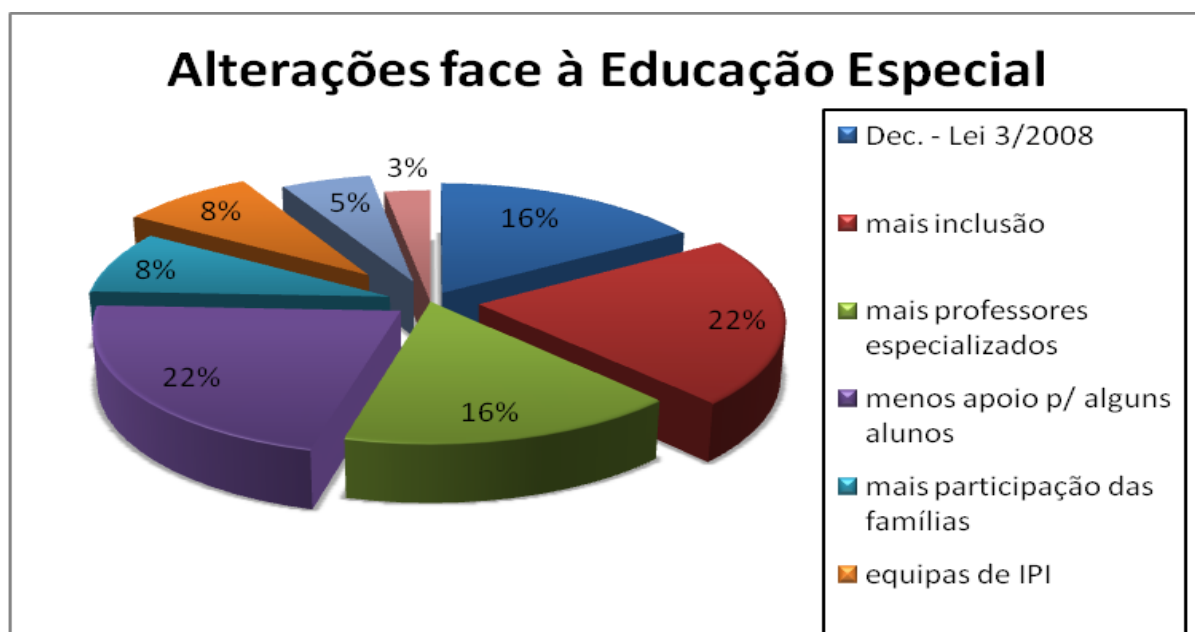


Gráfico 32. Alterações face à EE

No que respeita à percepção dos inquiridos face às alterações ocorridas nos últimos anos face à Educação Especial, 26% afirma haver mais professores especializados e igualmente 26% refere a criação das escolas de referência p/ alunos com NEE, as unidades de ensino estruturado e as unidades de multideficiência, 24% refere o Dec.- Lei 3/2008 de 7 de janeiro, contudo na opinião de alguns inquiridos apesar de ser uma legislação positiva, a sua divulgação foi pouco adequada e levou a várias interpretações distintas, 17% admite haver menos apoios para alguns alunos, 10% considera muito importante a criação de equipas de Intervenção precoce na infância, que vieram dar uma resposta adequada e necessária às famílias e às crianças, e 7% considera que há mais organização.

- Relativamente à percepção dos inquiridos sobre as dificuldades sentidas no exercício das suas funções registamos o seguinte:

Dificuldade no exercício das funções	Sim	Não
N.º de respostas	16	13

Quadro 45. Dificuldades no exercício das funções

- De modo a facilitar a leitura dos dados relativos à percepção dos inquiridos face às dificuldades no exercício das suas funções apresentamos o Gráfico 34.

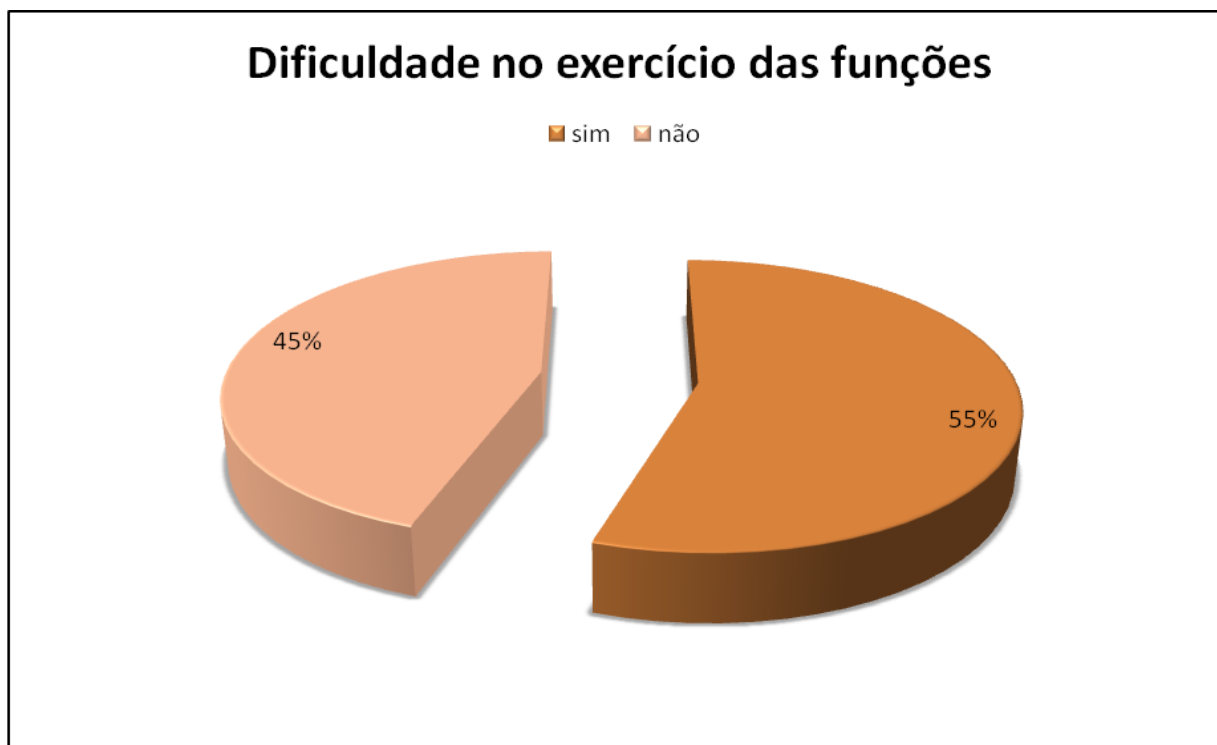


Gráfico 33. Dificuldades no exercício das funções

Relativamente à questão “ Enquanto docente de educação Especial/Técnico especializado, sente dificuldades no exercício das suas funções?”, a maioria dos inquiridos 55% admite que sim e 45% afirma que não.

- No que se refere ao tipo de dificuldades sentidas, as equipas multidisciplinares dos 3 agrupamentos em estudo, responderam o seguinte:

Dificuldades sentidas	Frequência
Recursos humanos	8
Recursos materiais / materiais específicos /Software	7
Espaço físico / falta de espaço	5
Acessibilidades	5
Avaliação das crianças em tempo útil, devido à falta de profissionais de saúde. Na IP é necessário elaborar relatórios multidisciplinares e ficam à espera dos técnicos de saúde	4
Grande número de alunos para um número reduzido de professores	3
Divisão de alunos por vários agrupamentos	3
Falta de formação ao nível de aplicação da CIF	3
Falta de abertura por parte de alguns docentes do ensino regular face à EE	2
Pouca informação dos docentes do ensino regular sobre NEE	2
Insuficiente articulação com outros colegas psicólogos	
Contrato variável, p. ex. início em dezembro	
Pouca articulação/troca de informação entre colegas	
Alguma resistência dos pais em integrar as crianças na EE	

Quadro 46. Tipo de dificuldades sentidas no exercício das funções

O Quadro 46 permite-nos concluir que as maiores dificuldades sentidas se prendem com a falta de recursos humanos, materiais, nomeadamente ao nível de Software e espaços físicos/ acessibilidades.

8. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

É muito natural que as variáveis, embora sejam apenas conceitos, tendam a ser reificadas, quer dizer, tendam a serem confundidas com as próprias coisas. No entanto, não tendo em conta que a variável não é o fenómeno, ou a variação deste, mas apenas "um construto analítico que permite afectar indirectamente um valor, qualitativo ou quantitativo, a um atributo conceptual descritivo" (Herman, 1986: 19), fornecendo uma representação parcial e contingente da variação do fenómeno, cair-se-á em equívocos ou ser-se-á tentado por conclusões abusivas, pois a representação e o objecto representado não têm as mesmas características e as mesmas propriedades.

(Bianchi, 2012, p. 3)

Apesar de termos atribuído um nome às variáveis, não nos devemos esquecer que o mesmo não é o objeto em si, mas apenas a representação do mesmo.

Como referimos anteriormente, para a realização deste estudo, foram inquiridos, através de questionários, 29 professores de EE/técnicos especializados de 3 agrupamentos de escolas e através do método de entrevista foram inquiridas 3 coordenadoras/membros da direção executiva dos mesmos agrupamentos.

Para uma melhor leitura dos resultados optámos por dividir, a discussão em 2 grandes grupos de variáveis, sendo eles:

- Grupo I – Variável características estruturais ou contextualizadoras da ação educativa;
- Grupo II – Variável recursos educativos.

Grupo I – Variável características estruturais ou contextualizadoras da ação educativa

Desta forma, na **variável género**, temos uma amostra totalmente feminina, ou seja 100%. No que se refere à **variável idade** a maioria, ou seja 52% situa-se nos intervalos 30-40 anos, com base nas respostas dos inquiridos por questionário.

No que se refere **variável tempo de serviço**, da amostra do questionário 38% dos inquiridos tem menos de 5 anos de serviço, 24% situa-se entre os 10 e os 15 anos de tempo de serviço, entre os 5 e os 10 anos de serviço temos 17% da amostra, 10% dos inquiridos têm mais de 25 anos de tempo de serviço, entre 15 a 20 anos de serviço temos 10% e por último 7% que correspondem ao intervalo de 20 a 25 anos.

Relativamente ao tempo de serviço das coordenadoras, a média é aproximadamente de 25 anos.

Os resultados permitem-nos concluir que a média do tempo de serviço das coordenadoras é bastante superior à média das professoras/técnicas especializadas.

No que se refere à **variável distribuição dos inquiridos** pelos agrupamentos de ensino, no agrupamento vertical de Escolas Professor Paula Nogueira temos 15 respostas

que corresponde a 54%, no Agrupamento Vertical de Escolas D. Manuel I temos 10 respostas o que corresponde a 32%, e no Agrupamento Vertical de Escolas João da Rosa com, apenas, 4 respostas temos 14% dos inquiridos.

Os resultados permitem-nos concluir que a maioria dos inquiridos pertence ao agrupamento vertical de Escolas Professor Paula Nogueira. Os resultados das entrevistas mostram-nos que a escola Professor paula Nogueira é a que tem mais alunos, 94, ao abrigo do Dec.-Lei nº 3/2008. Desta forma podemos considerar que existe uma razoável distribuição de recursos humanos pelos agrupamentos.

No que se refere à **variável situação profissional** pode-se constatar que a maioria 63% são contratados, 25% estão nos quadros de escola, 9% pertencem aos quadros de zona pedagógica e, por último, 3% não se encontram em nenhuma destas situações pertencendo ao quadro da Câmara Municipal de Olhão (Psicóloga). As entrevistadas pertencem ao quadro de escola onde leccionam. O facto de os professores serem contratados provoca alguma instabilidade emocional nos mesmos, que se pode reflectir nos próprios alunos.

No que se refere à **variável formação de base** dos inquiridos 31% pertencem ao 1º ciclo, 17% correspondem aos educadores de infância e professores do 2º ciclo, 11% representam os docentes do 3º ciclo, 10% correspondem aos psicólogos e os terapeutas da fala representam 7% simultaneamente com os fisioterapeutas.

Estes dados permitem-nos concluir que a maioria dos inquiridos tem como formação de base a educação de infância.

Relativamente à **Variável formação especializada** podemos concluir que a maioria dos inquiridos 79% possuem formação especializada em Educação Especial enquanto que 21% não têm especialização em EE, sendo eles 1 professora do 2º ciclo, 1 educadora de infância, 2 psicólogas, 2 fisioterapeutas e 1 terapeuta da fala. As coordenadoras têm formação especializada.

Podemos afirmar que, ainda, há professores/educadores que pertencem às equipas de educação especial sem formação especializada. Embora seja em número reduzido. Relativamente aos técnicos especializados admitimos que estes também poderiam ter formação especializada na Educação Especial.

No que se refere à **variável adequação da estrutura física escolar**, é de referir que, no que pertence ao grau de adequação da organização dos agrupamentos relativamente às **acessibilidades** 48% considera ser adequado, 44% afirma ser pouco adequado e 4% admite ser bastante adequado e a mesma percentagem afirma ser nada adequado, ou seja 4%.

Na opinião das coordenadoras, relativamente à **subcategoria barreiras arquitetónicas** é de destacar que surgiram 7 indicadores de resposta. O mais apontado foi *não há elevador* (n = 4); dos três agrupamentos só um deles é que tem elevador (Agr. De Esc. D. Manuel I) e a biblioteca dos outros dois, fica situada no 1º andar (n = 3). É de destacar que as entrevistadas relacionaram as acessibilidades com a inclusão no indicador *não são facilitadoras da inclusão* (n = 3). As entrevistadas referiram, também, a falta de *rampas* (n = 2).

Assim, é de salientar que, no que se refere às acessibilidades há, ainda, algumas lacunas, sendo que uma das recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE) prende-se com a “humanização dos espaços escolares dotando as escolas das condições e recursos necessários ao seu bom funcionamento ao nível das instalações, equipamentos, acessibilidades e recursos humanos” (CNE, 2007, p. 83).

Grupo II – Variável recursos educativos

No que concerne à **variável tempo de trabalho** na EE, quanto à distribuição horária dos inquiridos 72% situa-se no intervalo de 20 a 30 horas, a maioria tem horário completo, ou seja 22 horas referentes à componente letiva, 24% tem mais de 30 horas letivas que corresponde aos técnicos especializados e apenas 4%, está situado no intervalo de 10 a 20 horas, que corresponde a uma professora que se encontra com dispensa para aleitamento. A maioria dos inquiridos tem horário completo na EE, o que corresponde a 22h letivas. Os técnicos especializados têm 30h letivas.

No que concerne à **variável número de alunos** com Apoio Pedagógico Personalizado por parte de cada um dos inquiridos verificamos que 66% apoiam diretamente entre 5 a 10 alunos, 24% dão apoio a um intervalo de 10 a 15 alunos, 7% apoiam entre 15 a 20 alunos e com menos de 5 alunos estão 3% dos inquiridos, que corresponde a 1 professora do quadro de escola que tem 22 horas letivas e que apoia 2 alunos. Esta professora não tem formação especializada.

Relativamente à **variável resposta à procura**, no que respeita à perspetiva dos inquiridos face à questão “Todos os alunos com NEE, do seu agrupamento têm apoio especializado por docente(s) de Educação especial?”, verificou-se que metade, que corresponde a 50%, afirma que sim, 31% atesta que não e 19% respondeu que não sabe.

Após a análise deste gráfico podemos aferir que há alunos com NEE sem apoio direto especializado.

Podemos inferir que há muitos professores que têm que prestar apoio direto a um número elevado de alunos, o que faz com que tenham menos horas para cada um deles e com que alguns alunos não tenham apoio direto do professor de EE e como confirmam as

entrevistas, no agrupamento de escolas Professor Paula Nogueira metade dos alunos tem apoio indireto, no agrupamento João da Rosa mais ou menos 1/3, tem apoio indireto e, apenas no agrupamento D. Manuel I, todos os alunos têm apoio direto. Segundo os resultados dos inquéritos por questionário, relativamente à **variável tipo de apoio** podemos verificar que 76% dos inquiridos perceciona que o apoio dado aos alunos com NEE do seu agrupamento é sobretudo direto, 21% não respondeu e 3% admite que o tipo de apoio dado aos alunos com NEE é sobretudo indireto.

É de referir que os alunos que têm apoio indireto do professor de EE, têm apoio educativo.

Relativamente à **variável grau de adequação dos recursos humanos**, no que concerne à perspetiva dos inquiridos face à questão “Em relação ao número de professores que existem no seu agrupamento pensa serem os suficientes para dar resposta às necessidades dos alunos com NEE?”, a maioria, que corresponde a 65% atesta que não, 21% afirma serem suficientes e 14% confessa que não sabe. Estas respostas vão de encontro à análise das entrevistas em que encontramos 4 indicadores que revelam que: os docentes não são suficientes; os alunos têm poucas horas de apoio e são prejudicados.

No que se prende com os recursos humanos “assistentes operacionais”, da análise dos dados deste gráfico podemos inferir que relativamente à perspetiva dos inquiridos face aos recursos humanos/assistentes operacionais, a maioria, 62% afirma que estes não são suficientes, 24% acredita que são suficientes e 14% atesta que não sabem. Nas entrevistas há, também, referência à falta de assistentes operacionais.

Assim sendo, podemos concluir que, na perspetiva dos inquiridos, os assistentes operacionais, tal como os professores, não são suficientes.

- Nesta fase do questionário, recorremos a uma escala de Likert e atribuímos níveis de adequação, sendo 1 – nada adequado; 2 – pouco adequado; 3 – adequado; 4 – bastante adequado e 5 – muito adequado.

No que respeita à **variável grau de adequação dos recursos materiais**, constatamos que, na perspetiva dos inquiridos a maioria, 62% afirma que estes são pouco adequados, enquanto que 35% admite que os recursos são adequados e 3% acredita que os recursos materiais do seu agrupamento são bastante adequados. Assim o nível que mais se verificou foi o 2, pouco adequado.

Relativamente às entrevistas obtivemos 7 indicadores de resposta, que vão ao encontro das respostas dos inquéritos por questionário, em que (n = 4) justificam a falta de recursos pelas verbas; (n = 1) afirma que os recursos materiais nem sempre funcionam e (n = 1) admite que estes são insuficientes.

No que se prende com a justificação como a questão era de resposta aberta, para além de nos permitir saber qual o tipo de recursos que faltam prmitiu-nos, também saber a perspetiva dos inquiridos face às caraterísticas dos recursos que lhes são disponibilizados, assim, os mais apontados foram Software, com uma frequência absoluta de 49% e relativamente á esntrevistas (n =5).

Os inquiridos decidiram colocar nesta fase, o problema das acessibilidades, embora nós tenhamos anotado as acessibilidades nas **caraterísticas estruturais ou contextualizadoras da ação**. Contudo, iremos abordar nesta fase, a perspetiva dos mesmos face às acessibilidades. Assim, 21% refere a falta de acessibilidades, 9% afirma que o material pedagógico é desadequado, o mesmo acontece relativamente à confirmação de que os recursos materiais são insuficientes, também com 9% da totalidade das respostas, e 6% declara que o material é antiquado.

Podemos verificar que na perspetiva da totalidade da amostra a maior lacuna, no que se refere aos recursos materiais encontra-se ao nível de Software específico para trabalhar com crianças com NEE.

No que se refere ao grau de adequação da organização escolar do agrupamento, a incidência verifica-se no nível 3 – adequado.

No entanto, vamos analisar cada um dos tópicos, individualmente, recorrendo à amostra dos questionários para quantificar, com frequências relativas.

Relativamente à **variável grau de adequação dos materiais facultados aos alunos** a maioria, 52% afirma que estes são adequados, enquanto que 45% revela que são pouco adequados e apenas 1 pessoa que corresponde a 4% da amostra considera que são bastante adequados.

No que se refere à **variável grau de adequação dos materiais facultados aos docentes** 52% da amostra considera serem adequados contra 48% que afirma serem pouco adequados.

Contudo, se compararmos a **variável grau de adequação dos recursos materiais**, na generalidade (que discutimos anteriormente), 62% dos inquiridos afirmava que estes eram pouco adequados, só que neste contexto refere-se ao grau de adequação da organização escolar, o que leva a crer que a amostra admite que a falta de recursos materiais se deve a outros fatores que não a escola.

Na **variável grau de adequação da gestão dos recursos** 52% dos inquiridos acredita que há uma gestão adequada dos recursos existentes, 45% afirma que o grau de

adequação da organização escolar do seu agrupamento face aos recursos existentes é pouco adequada e 3% atesta que é bastante adequada.

Relativamente às coordenadoras, no que respeita à subcategoria *gestão dos recursos* ocorreram 8 indicadores de resposta, sendo o mais repetido *são os docentes que criam a receita* (n = 7). É de destacar o indicador *articular com o CRTIC* (n = 2) para a aquisição de Tecnologias de apoio e o encaminhamento para o *apoio educativo* (n = 2), como resposta aos alunos que não têm Currículo Específico individual.

No que concerne à **variável grau de adequação da articulação entre a escola e a família** podemos afirmar que na perspetiva dos inquiridos o grau de adequação escolar face à articulação entre a escola e a família é na opinião de 66% adequada, 17% considera que é bastante adequada, na opinião de 14% da amostra inquirida é pouco adequada e 3% afirma que é muito adequada.

No que pertence à **variável grau de adequação da articulação entre docentes**, 59% respondeu que é adequada, 24% considera ser bastante adequada, 14% admite ser pouco adequada e apenas 3% afirma ser muito adequada.

No que respeita à **variável grau de adequação do auto-conhecimento**, a maioria dos inquiridos, 59% afirma que a formação disponibilizada pelos agrupamentos é pouco adequada, 34% refere ser adequada e 7% declara se nada adequada.

Relativamente à **variável grau de cooperação**, relativamente à cooperação e parcerias com a comunidade, 48% considera ser adequado enquanto que 45% afirma ser pouco adequado. 4% admite ser nada adequado e, apenas, 3% afirma ser muito adequado.

No que respeita à **variável auto-conhecimento da legislação** 66% diz ser adequado, 24% refere que é pouco adequado, 7% afirma ser bastante adequado e 3% atesta ser nada adequado.

Considerando a **variável grau de adequação da legislação**, no que se refere à perspetiva dos inquiridos face ao grau de adequação dos agrupamentos relativamente à legislação/sistema educativo, a maioria 62% refere ser adequado, 35% afirma ser pouco adequado e apenas 3% diz ser bastante adequado.

Na opinião das coordenadoras, no que respeita à **subcategoria legislação** surgiram nove indicadores de resposta sendo de destacar a inclusão (n = 6) como fator positivo bem como o indicador *mais supervisão* (n = 2) que aponta para uma melhoria na legislação atual. Em contrapartida *o 319/91 era mais abrangente* (n = 3) e *as coisas não melhoraram* (n = 3) aponta para um descontentamento face à atual legislação. É de referir que, como verificámos na Revisão da literatura relativamente ao Dec.-Lei 3/2008 deparámo-nos com opiniões muito diferentes.

Segundo estes dados, dos questionários, podemos aferir que relativamente ao grau de adequação da organização escolar, o único tópico que é considerado pela maioria como pouco adequado é a formação disponibilizada pelo agrupamento.

No que se refere à **variável sentido de auto-eficácia** ou seja, relativamente à questão “ Enquanto docente de educação Especial/Técnico especializado, sente dificuldades no exercício das suas funções?”, a maioria dos inquiridos 55% admite que sim e 45% afirma que não. Relativamente às dificuldades foram apontadas 14 unidades de registo, com 42 frequências verificando-se a maior incidência nos recursos humanos (n=8); seguidamente, recursos materiais / materiais específicos /Software (n = 7); o espaço físico (n = 5); as acessibilidades (n = 5), avaliação das crianças em tempo útil, devido à falta de profissionais de saúde. Na IP é necessário elaborar relatórios multidisciplinares e ficam à espera dos técnicos de saúde (n = 4); Grande número de alunos para um número reduzido de professores (n = 3); Divisão de alunos por vários agrupamentos n = 3); Falta de formação ao nível de aplicação da CIF (n = 3), entre outras.

Considerando a variável **perceção das alterações significativas na EE**, 26% afirma haver mais professores especializados e igualmente 26% refere a criação das escolas de referência p/ alunos com NEE, as unidades de ensino estruturado e as unidades de multi-deficiência, 24% refere o Dec.-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, contudo na opinião de alguns inquiridos apesar de ser uma legislação positiva, a sua divulgação foi pouco adequada e levou a várias interpretações distintas, 17% admite haver menos apoios para alguns alunos, 10% considera muito importante a criação de equipas de Intervenção precoce na infância, que vieram dar uma resposta adequada e necessária às famílias e às crianças, e 7% considera que há mais organização.

Na perspetiva das coordenadoras, relativamente à subcategoria Mega-agrupamentos emergiram 8 indicadores de resposta, sendo que as coordenadoras apontaram a dificuldade de gerir (n = 3), ao nível: dos recursos; da diversidade e do projeto educativo. Com (n =2) aparece *medidas economicistas e desumanização da escola*.

Relações entre variáveis

Aquilo que varia – o que é variável – é, pois, o suporte imprescindível de toda a informação e de todo o conhecimento.

Bianchi (2012. P. 2)

Conseguimos aferir algumas **relações** relativamente às variáveis, tais como:

- Verifica-se uma incidência da mesma opinião relativamente às variáveis: **variável tipo de apoio** e à **variável grau de adequação dos recursos humanos**;

- Há uma incidência nos inquiridos com menos tempo de serviço, terem uma visão mais otimista relativamente à **variável grau de adequação da legislação**, ou seja ocorre com mais frequência o nível 3 (adequado);
- O nível que os inquiridos atribuem à **variável grau de adequação dos materiais facultados aos alunos** é quase sempre o mesmo da **variável grau de adequação dos materiais facultados aos docentes**;
- Afere-se uma incidência na atribuição do mesmo nível relativamente às variáveis anteriores ou a uma delas e a **variável grau de adequação da gestão dos recursos**;
- Verifica-se uma incidência na atribuição do mesmo nível às variáveis: **variável grau de adequação da articulação entre a escola e a família** e **variável grau de adequação da articulação entre docentes**;
- Apura-se uma incidência na atribuição do mesmo nível às seguintes variáveis: variáveis **variável auto-conhecimento da legislação** e **variável grau de adequação da legislação**.

Consideramos ter finalizado a análise de toda a informação recolhida, ao longo deste trabalho de investigação, o que nos permitirá agora, realizar as conclusões finais.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O nosso trabalho focalizado nas características das estruturas de ensino, bem como nos recursos disponibilizados para a abordagem de alunos com NEE permitiu-nos conhecer de uma forma relativamente aprofundada este tema e assim verificar se as escolas em estudo dispõem de meios adequados, quer ao nível das estruturas de ensino, quer ao nível dos recursos, que possibilitem proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças com NEE, promovendo a inclusão.

Dos resultados obtidos evidenciam-se os aspectos que se afiguram mais significativos e sobre os quais importa apresentar as seguintes conclusões. De uma forma geral, aferimos que os professores de EE/técnicos especializados apresentam dificuldades no exercício das suas funções. A amostra aponta como maior carência a falta de recursos humanos. A este respeito Margarida César (2012) refere que se está a investir muito pouco, quanto a recursos humanos especializados, na intervenção precoce (Bertram & Pascal, 2009 citados em César, 2012, p. 4), além disso temos consciência, enquanto professora de Educação Especial, que tantos os professores de EE como os técnicos especializados têm um número elevado de alunos para apoiar o que faz com que a distribuição horária destinada a cada um não seja a suficiente para proporcionar o tipo de apoio de que eles, muitas vezes, necessitam. Isto vai de encontro à afirmação de Correia (2008) que salienta que a função dos recursos humanos “para além de ser imprescindível, torna possível uma boa prestação de serviços para os alunos com NEE” (Correia, 2008, p. 45).

Verificam-se, também, lacunas relativamente aos recursos materiais com incidência ao nível de Software. A este respeito Mota & Sanches (2011) mencionam a inclusão digital citando Santarosa (2002) que “refere no seu estudo que a inclusão digital/social abre novas possibilidades aos indivíduos com NEE, tanto em termos cognitivos, como sócioafectivos, uma vez que a abertura de um novo espaço ligado à informação, interação, comunicação e construção individual e cooperativa tem contribuído para o aumento” da interação com o outro (Mota & Sanches, 2011, p. 41). Contudo, compete aos professores estabelecer o sucesso da introdução, do reforço e do uso dos meios tecnológicos de informação e de comunicação na educação dos alunos com NEES, pelo que é indispensável que estejam sensibilizados e que frequentem cursos de formação, nomeadamente, em tecnologias de informação, bem como em outros domínios no sentido de atualizar os seus conhecimentos. Neste sentido, a adequação da formação disponibilizada pelos agrupamentos aparece, pois, como um dos obstáculos referidos pelo grupo de inquiridos. Assim, consideramos indispensável que as escolas se comecem a preocupar seriamente com a formação dos professores, técnicos especializados, assistentes operacionais e mesmo as famílias que, segundo Correia

(2008) “no caso da inserção de alunos com NEES no seu seio, esta formação torna-se praticamente obrigatória, sob pena de, se assim não for, assistirmos a prestações educacionais inadequadas para tais alunos” (Correia, 2008, p. 52). Assim, para melhorar a qualidade da escola pública é preciso investir na formação continuada do Professor (Gadotti, 2009, p. 5) e de todos os intervenientes diretos e indiretos que contribuem para a educação da criança remetendo para um modelo ecológico.

Este estudo permitiu-nos, também, concluir que os alunos com limitações motoras ou seja, os que se deslocam em cadeiras de rodas não se conseguem deslocar a todos os espaços das escolas. Há, portanto, um problema de acessibilidades. Cabe, pois, aos governos “desenvolver uma escola para todos em que o sistema de apoios, sejam eles internos ou externos à escola, aumente a sua competência para uma resposta eficaz à diversidade dos alunos” (Bénard da Costa, et al., 2006, p. 9), deixando um alerta para a falta de recursos humanos e materiais e para as infraestruturas escolares. Estes aspectos são essenciais para uma boa prestação de serviços em Educação Especial.

Margarida César (2012) consciente da realidade no nosso país afirma que, “Portugal vive, simultaneamente, problemáticas que são partilhadas com outros países europeus, como os desafios criados pelas novas tecnologias e por uma sociedade cada vez mais multicultural, ou a falta de justiça social, patente no fosso cada vez maior entre os muitos ricos e os muito pobres, e na falta de equidade quanto à distribuição do poder” (Apple, 1995, 1999; César, 2009, in press b, citados em César, 2012, p.3), o que dá origem a que, maioritariamente, as famílias pobres careçam de recursos essenciais para a educação dos seus filhos.

Pensámos que cabe, assim, ao sistema educativo providenciar estes recursos, nomeadamente ao nível do financiamento. É afirmado na Declaração de Salamanca que “tanto as medidas de política como os modelos de financiamento devem promover e facilitar o desenvolvimento das escolas inclusivas, procurando demover as barreiras que impedem a transição da escola especial para a escola regular e organizar uma estrutura administrativa comum” (UNESCO, 1994, p. 19).

Relativamente à legislação, uma das recomendações da EADSNE para os decisores políticos é que estes assegurem “medidas concretas para a implementação efectiva da legislação existente, de forma a evitar diferenças e/ou discriminação como resultado da desigualdade de recursos humanos e técnicos” (EADSNE, 2006, p. 75).

Considerámos, também importante, no sentido de congregar esforços, que haja cooperação entre a família, a escola e a comunidade e que se criem parcerias entre a escola e os serviços da comunidade, serviços sociais, empresas, instituições, etc. Segundo a Declaração de Salamanca, relativamente aos *Recursos Necessários* “Para que os

departamentos ministeriais (Educação, Saúde, Acção Social, Trabalho, Juventude, etc.), as autoridades locais e territoriais e as outras instituições especializadas, actuem com o máximo impacte, há que reunir os respectivos recursos humanos, institucionais, logísticos, materiais e financeiros” (UNESCO, 1994, p. 42).

Importa referir que “a filosofia adjacente à escola de hoje prende-se com um sentido de pertença, onde toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam. A diversidade é, assim valorizada, tendo como pilares sentimentos de *partilha, participação e amizade*” (Correia, 2008, p. 46). A este respeito pensamos que é importante que haja articulação entre professores bem como entre estes e todos os intervenientes que fazem parte do processo educativo dos alunos com NEES.

Atendendo a que “o movimento em prol da garantia da qualidade das escolas em Portugal tem como pano de fundo a globalização dos sistemas educativos, em que as organizações internacionais de referência, como a União Europeia (UE), a OCDE e a UNESCO, com os seus estudos e recomendações sobre as escolas e a sua qualidade, ocupam um lugar de destaque” (ME, 2011, p. 15), “deve existir uma coordenação internacional capaz de apoiar a acessibilidade universal das especificações em tecnologia da comunicação, suportando a emergente infra-estrutura de informação (UNESCO, 1994, p. 47).

Acreditamos que, tal como afirma Margarida César (2012),

“Falta-nos ainda percorrer um longo caminho até conseguirmos que as escolas contribuam para a inclusão, escolar e social, e não para formas subtis de segregação e exclusão, particularmente notórias quando estudamos as trajectórias de participação das minorias mais vulneráveis, como os alunos categorizados como apresentando NEE ou os que participam em minorias culturais sócio-culturalmente pouco valorizadas, ou afectadas por elevados índices de pobreza (César, 2009, in press a, in press b; Freire, 2006; Melro, 2003; Ruela, 2000; Stoer, Magalhães, & Rodrigues, 2004 citados por César, M., 2012, p. 2).

Com esta investigação esperamos contribuir para uma melhor compreensão das características estruturais da escola pública onde se centra a resposta educativa dos alunos com NEES e refletir em aspectos tão importantes como os recursos humanos e materiais disponibilizados, de modo a que se criem oportunidades para que os alunos possam ter acesso a uma educação de qualidade e que progridam até ao máximo das suas potencialidades.

A elaboração deste trabalho proporcionou um aprofundar de conhecimentos que consideramos pertinentes, no que se refere à Educação Especial, com incidência, em Portugal. Foi gratificante a sua realização, quer prática, quer teórica, traduzindo-se numa mais-valia para o nosso desempenho, enquanto professora de Educação Especial.

Em próximos estudos, aconselha-se a que o tempo de trabalho deva ser aumentado e será benéfico ampliar o estudo a uma amostra mais significativa em termos de número.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M. (2000). *Caminhos para escolas inclusivas: Desenvolvimento curricular na educação básica*. Instituto de Inovação Educacional. 2ª reimpressão
- Albarelo L. Et al. (1995). *Práticas e Métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva
- ANPED (2009). *Tornar a Educação Inclusiva*. Osmar, F., Windyz, F., Ireland, T. & Barreiros, D. (orgs.). Representação da UNESCO no Brasil. Brasília. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf> [Acesso: dezembro de 2011]
- Arantes, Esther Maria de M. Breves, Anotações Sobre Direito à Educação, Medidas de Proteção e Medidas Socioeducativas. Disponível em www.socioeducando.org.br; www.geocities.com/nu-sol_pucsp/ap-roberto.html [Acesso: setembro de 2011]
- Azevedo, A. M. (2007). *Aprender a ser: A educação Especial em Portugal*. In Revista Biosofia p. 7-12. Disponível em <http://www.slideshare.net/Moriae/ed-esp-bios-20-07-07-07jpg> [Acesso: novembro de 2011]
- Bairrão, R. J. et al. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: CNE.
- Bautista, R. (coord.) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro
- Beillerot, Jacqy (1985). *A sociedade pedagógica*. Porto: Rés Editora.
- Bénard da Costa, A. M., Rodrigues, D. & Paes D. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal Fundamentos e Sugestões*. Disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf [Acesso: julho de 2011]
- Bianchi, J. J. P. (1998). *A Reforma Educativa no 1º Ciclo do Ensino Básico: uma aproximação à sua história e à sua receção*. Dissertação de doutoramento. Vila Real: UTAD.
- Bianchi, J. J. P. (2001). *A Educação e o Tempo – três ensaios sobre a História do Currículo Escolar*. Piracicaba, Brasil: Editora UNIMEP.
- Bianchi, J. J. P. (2002). *Métodos e Teoria de Investigação – Programa, conteúdos e métodos*. Relatório expressamente elaborado nos termos, e para os efeitos, do nº 2 da Artigo 44º da Lei nº 19/80 (concurso para Professor Associado). Vila Real: UTAD
- Bianchi, J. J. P. (2003). *A elaboração de problemas de investigação*. Vila Real: UTAD.
- Bianchi, J. J. P. (2012). *Métodos Qualitativos em Psicologia: revisão de alguns termos e noções fundamentais – Parte I*. Vila Real: UTAD.
- Bianchi, J. J. P. (2012). *Métodos Qualitativos em Psicologia: revisão de alguns termos e noções fundamentais – Parte II*. Vila Real: UTAD.
- Barroso, J. (2003). *Factores Organizacionais da Exclusão Escolar. A Inclusão Exclusiva*. Sociedade Porto: Porto Editora. In Nascimento, A. T. (2010). Liga Portuguesa dos Deficientes Motores: de Instituição de Educação Especial e Reabilitação a Centro de Recursos; De Centro de Recursos a Fundação. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Universidade do Minho – Instituto de Estudo de Crianças para a obtenção do grau de doutor, orientada pelo Professor Doutor Luís de Miranda Correia e pela Professora Doutora Ana Maria Serrano.
- César, M. (2012) *Educação Especial: Pequenos passos, alguns retrocessos e muito caminho para andar*. Comunicação lida na Conferência Parlamentar sobre a Educação Especial 21 de Março de 2012 Disponível em <http://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetailEvento.aspx?BID=92490> [Acesso: abril de 2012]
- CNE (2007). *Como vamos melhorar a Educação em Portugal: novos compromissos sociais pela Educação*. Debate Nacional sobre Educação. Relatório final. Azevedo, J. (coord.). Disponível em <http://www.cm-montalegre.pt/showPG.php?Id=63> [Acesso: janeiro de 2012]

- Comissão europeia (2011) Memorando de entendimento sobre as condicionalidades de política e económica. Tradução do conteúdo. Disponível em http://www.portugal.gov.pt/media/371372/mou_pt_20110517.pdf [Acesso: março de 2012]
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto editora
- Correia, L. M. (2003) *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto. Porto editora
- Correia, L. M. (2007). Carta aberta à Senhora Ministra da Educação. Disponível em <http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=AD8AC917C7D14D529E51EBD93B5432EE&opsel=2&channelid=0> [Acesso: dezembro de 2012]
- Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE: considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. M. e Serrano, A. M. (1998). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce: Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto: Porto Editora
- CRPG & ISCTE (2007). *Mais Qualidade de vida para as Pessoas com Deficiências e Incapacidades: Uma Estratégia para Portugal*. Realizado no âmbito do Estudo Modelização das Políticas e das Práticas de Inclusão Social das Pessoas com Deficiências em Portugal”, decorrido entre Outubro de 2005 e Dezembro de 2007, com o apoio do Programa Operacional de Assistência Técnica ao QCA III – eixo FSE.
- Damásio, A. (2000). *O Sentimento de Si: O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Mem-Martins: Publicações Europa-América.
- DGIDC (2006). Reorientação das Escolas Especiais em Centros de Recursos Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/> [Acesso: Setembro de 2011]
- DGIDC (2009). Educação inclusiva: da retórica à prática. Resultados do plano de Acção 2005 – 2009. Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/> [Acesso: setembro de 2011]
- DGIDC (2010). O TEIP em números: Jornada de reflexão sobre os TEIP. Disponível em http://area.dgidc.min-edu.pt/material_teip/O%20TEIP%20em%20n%C3%BAmeros.pdf [Acesso: outubro de 2011]
- DGIDC, Reorientação das escolas especiais em centros de recursos – Documento Estratégico – 2006 [consultado na biblioteca da DGIDC – Online a 5 de fevereiro de 2012]
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*, Lisboa: INIC
- European Agency for Development in Special Needs Education – Educação Especial na Europa (Volume 2) Respostas Educativas Pós 1º Ciclo do Ensino Básico – Publicação Temática [consultado Online no dia 28 de julho de 2011] www.european-agency.org
- European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Princípios Chave para a Educação Especial: Recomendações para responsáveis políticos*. Relatório síntese. Bruxelas. Disponível em www.european-agency.org [Acesso: Julho de 2011]
- European Agency for Development in Special Needs Education (2006). *Respostas Educativas Pós 1º Ciclo do Ensino Básico*. Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins (ed.). Educação Especial na Europa (vol. 2). Publicação Temática - Relatório. Bruxelas. Disponível em www.european-agency.org [Acesso: julho de 2011]
- European Agency for Development in Special Needs Education (2010). Educação Inclusiva: um meio para promover a coesão social 11 – 12 Março 2010. Conclusões da conferência Internacional. Madrid Disponível em <http://www.european-agency.org/publications/flyers/madrid-international-conference-conclusions/Madrid-Extracts-PT.pdf> [Acesso: janeiro de 2012]

- Ferreira, M. (2012). *O Decreto-Lei 3/2008: Análise Conceptual e avaliação da sua Implementação*. Comunicação lida na Conferência Parlamentar sobre a Educação Especial 21 de Março de 2012 Disponível em <http://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetalleEvento.aspx?BID=92490> [Acesso: abril de 2012]
- Fortin, M. F. (2003) *O processo de investigação: da concepção à realização* Loures: Editora Lusociência
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Editora Paz e Terra. Impresso no Brasil 1997. Disponível em <http://intranet.uds.edu.py:81/biblioteca/Livros%20Teolog%C3%ADa/PAULO%20FREIRE%20-%20PEDAGOGIA%20DA%20ESPERAN%C3%87A.pdf> [Acesso: junho de 2011]
- Gadotti, M. (2000) *Perspectivas Atuais Da Educação*, São Paulo em Perspectiva vol.14/ n.º 2 Abr./Jun. Disponível em http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v14n02/v14n02_01.pdf [Acesso: setembro de 2011]
- Gadotti, M. (2009). *Qualidade na Educação: Uma nova abordagem*. Fórum Estadual Extraordinário da Undime – São Paulo, 07 a 08 de Dezembro de 2009. Disponível em <http://redesocial.unifreire.org/municipio-que-educa/leituras/fundamentacao-teorica/gadotti-qualidade-educacao-forum-undime.pdf> [Acesso: setembro de 2011]
- González, Eugenio (Org). *Necessidades educacionais específicas: intervenção psicoeducacional*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- González, M. C. (2003). *Educação Inclusiva: Uma escola para todos*. In Correia, L. M. (Org.) (2003). *Educação especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- González, M. C. (2003). *Educação Inclusiva: Uma escola para todos*. In Nascimento, A.T. (2010). *Liga Portuguesa dos Deficientes Motores: de Instituição de Educação Especial e Reabilitação a Centro de Recursos; De Centro de Recursos a Fundação*. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Universidade do Minho – Instituto de Estudo de Crianças para a obtenção do grau de doutor, orientada pelo Professor Doutor Luís de Miranda Correia e pela Professora Doutora Ana Maria Serrano.
- Himó, Cristiane, H.; Silva, Maria R. F. – *Inclusão de Pessoas com Necessidades Educativas Educacionais Especiais – O que dizem as Teses de Doutorado sobre o tema*, 2009 [consultado Online no dia 13 de outubro de 2011] em http://ciclo2009.files.wordpress.com/2009/11/cristiane-higueras-simu_incluse2809eo-de-pessoas-com-necessidades-educacionais-especiais-o-que-dizem-as-teses-de-doutorado-sobre-o-tema.pdf
- Lemos, S. (2008). *Atitudes dos Professores de Educação Física ao Ensino de Indivíduos com Deficiência: estudo exploratório face ao ensino de indivíduos com deficiência intelectual*. Dissertação de licenciatura em Educação Física, apresentada Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Especiais de Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação (2011) *Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas*. Relatório Final Disponível em http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE2_GT_2011_RELATORIO_FINAL.pdf [Acesso: janeiro de 2012]
- Ministério da Educação e Ciência (2012). *Orçamento por Acções: Dotações iniciais*
- Ministério das Finanças e da Administração Pública (2010). *Grandes opções do Plano 2010-2013*. Lisboa
- Mota, A. & Sanches I. (2011). *Apoios Tecnológicos para Todos: Sonho ou Realidade?* Contributo para o estudo dos Centros de Recursos TIC para a Educação Especial. In *Indagatio Didactica*, vol. 3 (2), 34-55

- Mutschele (1996), citado por Silva M. M. P, 2008 Disponível em http://www.faa.edu.br/revista/v1_n1_art09.pdf [Acesso: fevereiro de 2012]
- Nascimento, A. T. (2010). Liga Portuguesa dos Deficientes Motores: de Instituição de Educação Especial e Reabilitação a Centro de Recursos; De Centro de Recursos a Fundação. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Universidade do Minho – Instituto de Estudo de Crianças para a obtenção do grau de doutor, orientada pelo Professor Doutor Luís de Miranda Correia e pela Professora Doutora Ana Maria Serrano
- Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Ireland, Timothy, Barreiros, Débora (orgs.) – Tornar a educação inclusiva, Brasília, setembro de 2009, (Unesco) representação no Brasil – ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Brasil)
- PAIPDI (2010) Relatório de avaliação anual 2009 Disponível em <http://www.inr.pt/content/1/26/paipdi> [Acesso: fevereiro de 2012]
- PCP (2012). Não aos mega agrupamentos. *Avante*. Edição Nº2002 - 12-4-2012 Disponível em <http://www.avante.pt/pt/2002/pcp/119596/> [Acesso: 20 de abril de 2012]
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Redruello, D. & Ribeiro J. (2010). *Desinstitucionalização das Crianças e jovens com Deficiência*. Estudo. Instituto Nacional para a Reabilitação Coimbra. Disponível em <http://www.inr.pt/content/1/1054/desinstitucionalizacao-de-criancas-jovens-com-deficiencia> [Acesso: Setembro de 2011]
- Redruello, D., Ribeiro, J., Marques, A., Oliveira & P. (2010). *Guia de Recomendações e Orientações para a Desinstitucionalização das Crianças e Jovens com Deficiência*. Coimbra: Projecto apoiado pelo Fundo Social Europeu, no âmbito de candidatura ao Programa Operacional Potencial Humano do Quadro de Referência Estratégico Nacional. Instituto Nacional para a Reabilitação, I.P. Disponível em <http://www.inr.pt/content/1/1054/desinstitucionalizacao-de-criancas-jovens-com-deficiencia> [Acesso: Setembro de 2011]
- Rizzi, E. Gonzalez, M. & Ximenes S. (2011). *Direito Humano à Educação*. Ação Educativa e Plataforma DhESCA Brasil 2009. Disponível em http://www.direitoaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2011/12/manual_dhaeducacao_2011.pdf [Acesso: dezembro de 2011]
- Rodrigues & Nogueira (2010). *Educação especial e Inclusiva em Portugal factos e opções* In revista Educación Inclusiva (Vol. 3) p.97-109 Disponível em <http://www.ujen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/5-6.pdf> [Acesso: agosto de 2012]
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006) *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. In Revista Lusófona de Educação p. 63-83 Consultado em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf> [Acesso: novembro de 2012]
- Santos (2012). Escola Pública ou Serviço Público de Educação e Os Mega - Agrupamentos no Concelho da Amadora. Debate. Disponível em http://www.dorl.pcp.pt/amadora/images/stories/pdf/2011/fs_megaagrup.pdf [Acesso: março de 2012]
- Santos, B. (2007) *Comunidade escolar e Inclusão. Quando Todos Ensinam e aprendem com Todos*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos
- Sanvisens, A. (coordenador) (1984). *Introducción a la pedagogía*. Barcelona. Barcanova.
- Saraiva, H. (2008). *Tecnologias de apoio para a comunicação*. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/38323964/Tecnologias-de-apoio-para-a-comunicacao-2> [Acesso: março de 2012]
- Silva, M. M. P. (2008). *O contexto educacional da criança portadora de necessidades educativas especiais*. In Saber Digital: Revista Eletrônica do CESVA, Valença, (vol. 1) n. 1, p. 159-166 mar./ago. 2008

- Simeonsson, R. J. & Ferreira, M. S. (2010). *Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008*. DGIDC. Disponível em http://www.drealg.min-edu.pt/upload/docs/dsapoe_relatorio_paeidl.pdf [Acesso: Março de 2011]
- Simon, J. (1998). *A integração escolar das crianças deficientes* Edições Asa
- Teixeira, R. M. M. & Freitas, N. K. (2009). *A Construção de Linguagens na Diversidade e no Processo Inclusivo do Ensino de Arte*. IX Congresso Nacional de Educação. Educere. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 26 a 29 de Outubro. 2009. PUCPR Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3562_1971.pdf [Acesso: Agosto de 2011]
- The Education ACT, British Medical Journal Volume 290, 22 June 1985 Disponível em <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1416800/pdf/bmjcred00453-0006.pdf> [Acesso: janeiro de 2012]
- UNESCO (1990). Declaração de Jomtien Tailândia. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de acção para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em <http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf> [Acesso: Agosto de 2011]
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO. Disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf [Acesso: julho de 2011]
- UNESCO (1996). *Educação Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Delors, J. (pres.). Publicado pelo Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil. 2010 Disponível em http://www.dhnet.org.-br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf [Acesso: junho de 2011]
- UNESCO (2005). *Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos*. Disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_43.pdf [Acesso: Julho de 2011]
- UNESCO (2008). *Educação Inclusiva: Onde existem poucos recursos*. Stubbs, S. revisão e actualização da primeira edição publicada em 2002. Lewis, I. (edit.) Noruega. Disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_68.pdf [Acesso: Julho de 2011]

Legislação Portuguesa Consultada (por ordem cronológica)

- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)
- Lei n.º 9/89 de 2 de Maio, Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (LBPRIPD)
- Constituição da República Portuguesa. VII Revisão Constitucional, 2005, Assembleia da República (AR)
- Decreto-Lei n.º 35/90 de 25 de janeiro, Ministério da Educação (ME)
- Despacho Conjunto n.º 8/91, de 17 de Abril, do Gabinete do Secretário de Estado Adjunto do Ministro da Educação e Secretaria de Estado da Reforma Educativa (SEAM/SERE)
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, Ministério da Educação (ME)
- Decreto-Lei N.º 6/2001, de 18 de Janeiro, Ministério da Educação
- Lei nº 38/2004, 18 de Agosto, Assembleia da República (AR)
- Despacho n.º 10 854/2005 (2.a série), de 13 de Maio, Gabinete do Secretário de Estado da Educação (GSEE)
- Decreto-Lei nº 20/2006, de 31 de Janeiro, Ministério da Educação (ME)

Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, de 21 de Setembro. Anexo, I Plano de Acção para a Integração das pessoas com Deficiência ou Incapacidade.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, Ministério da Educação (ME)

Despacho n.º 3064/2008, de 7 de Fevereiro, Gabinete do Secretário de Estado da Educação (GSEE)

Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio, Assembleia da República (AR)

Aviso n.º 22914/2008, de 3 de setembro, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), Candidatura a acreditação de centros de recursos para a inclusão

Resolução n.º 56/2009, de 30 de Julho, Assembleia da República (AR) Aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adoptada em Nova Iorque em 30 de Março de 2007

Despacho n.º 8065/2009, de 20 de Março, Ministério da Educação (ME)

Decreto-Lei n.º 93/2009, de 16 de Abril Ministério do Trabalho e da Solidariedade social (MTSS)

Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, Assembleia da República (AR)

Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de Outubro – tem por objetivo a criação de um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) - Diário da República, 1.ª série — N.º 193 — 6 de Outubro de 2009

Despacho normativo n.º 6/2010, de 19 de Fevereiro, Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação (GSEAE)

APÊNDICES

Guião da entrevista exploratória

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Tópicos	Formulário de perguntas
Bloco A Número de alunos e docentes de educação especial dos agrupamentos	- Identificar o número de alunos e de docentes de educação especial do agrupamento. - Relacionar o número de docentes de educação especial com o número de alunos com NEE.	- Alunos com NEE. - Apoio direto especializado aos alunos com NEE	- Quantos alunos existem neste agrupamento? - Quantos se encontram ao abrigo do Dec.-Lei 3/2008? - Quantos docentes de educação especial existem neste agrupamento? - Quantos desses alunos beneficiam de apoio direto por parte do docente de educação especial?

Quadro 47. Guião da entrevista exploratória às coordenadoras de Educação Especial

Guião da entrevista semi-estruturada

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Tópicos	Formulário de perguntas
Bloco A Recursos na educação especial	- Aferir se, na opinião dos coordenadores, o número de docentes de educação especial é suficiente. - Averiguar se os recursos materiais são adequados. - Compreender se existe eficácia na gestão dos recursos existentes	- Resposta educativa - Recursos humanos. - Recursos materiais.	- Considera que os docentes de educação especial são suficientes para dar resposta a todos os alunos com NEE, deste agrupamento? - Em relação aos recursos materiais que existem neste agrupamento, pensa que são os mais adequados face às necessidades dos alunos com NEE? - Considera que há, por parte dos docentes, uma boa gestão dos recursos existentes?
Bloco B Acessibilidades	- Recolher dados sobre o ano/tipo de construção dos agrupamentos. - Aferir se têm barreiras arquitetónicas à inclusão dos alunos com NEE. - Aferir se as escolas estão preparadas para dar resposta aos alunos com limitações físicas.	- Perspetiva face às acessibilidades da escola. - Compreender as barreiras arquitetónicas	- Qual o ano de construção desta escola? - As condições físicas das escolas do agrupamento são na sua opinião adequadas à inclusão escolar/social dos alunos com NEE? - Os alunos com limitações físicas conseguem deslocar-se a todos os espaços físicos da escola?
Bloco C Relação das políticas com a educação especial Legislação/Política	Recolher dados sobre as opiniões em relação às políticas/legislação face à Educação Especial.	- Desinstitucionalização. - Dec. Lei 319/91 - Dec. Lei 3/2008 - Como entendem a criação de mega-agrupamentos.	- Na sua opinião que alterações significativas ocorreram nos últimos anos em relação à educação especial, a nível nacional? - Tendo em consideração que existe, atualmente, uma política que visa agrupar as escolas, é a favor da criação de mega agrupamentos?

Quadro 48. Guião da entrevista semi-estruturada às coordenadoras de Educação Especial

Transcrição das entrevistas

Entrevista – Agr. Esc. Professor Paula Nogueira

Investigadores - I

Entrevistada 1 - E1

Entrevista exploratória

I – Qual é a sua formação?

E1 - A minha formação inicial é educação de infância. E tenho o complemento de formação na área de apoios educativos/ Ed. Especial.

I – Pertence ao quadro de escola?

E1- Sim. Pertença ao quadro de escola deste agrupamento.

I – Quanto tempo tem de serviço?

E1 - Tenho 26 anos de serviço.

I- Quantos alunos existem neste agrupamento?

E1 - 1100 alunos.

I - Quantos desses alunos estão ao abrigo do DEC. - Lei 3/2008?

E1- 94 alunos.

I- Quantos alunos beneficiam de apoio directo por parte do docente de Educação Especial?

E1- 47 beneficiam de apoio directo e 47 têm apoio indirecto por parte do docente de Educação Especial.

I - Quantos docentes de Educação Especial existem neste agrupamento?

E1- Oito docentes.

Entrevista semi-estruturada

I – Considera que os docentes de educação especial são suficientes para dar resposta a todos os alunos com NEE?

E1 – Não, não são suficientes... Contudo, a minha maior preocupação neste momento é a falta de assistentes operacionais.

I - Em relação aos recursos materiais que existem neste agrupamento, pensa que estes são os mais adequados às necessidades reais dos alunos com NEE?

E1- Os recursos materiais são insuficientes, nomeadamente ao nível de *software*.

I - Considera que há por parte dos docentes uma boa gestão dos recursos existentes?

E1- Sim. Claro que sim.

I- As condições físicas da escola são, na sua opinião, adequadas à inclusão escolar/social dos alunos com NEE?

E1- Não. Há limitações físicas que não são facilitadoras da inclusão. Temos falta de rampas de acesso a vários espaços, bem como elevadores para as cadeiras de rodas.

I – Os alunos com limitações físicas conseguem deslocar-se a todos os espaços físicos da escola? Salas de aula, refeitório, etc?

E1- Não. Por exemplo, a biblioteca e a sala de música funcionam no 1º andar o que faz com que os meninos que se deslocam em cadeiras de rodas não possam frequentar essas aulas. (acessibilidades).

I - Na sua opinião, que alterações significativas ocorreram nos últimos anos em relação à Educação Especial nos concelhos de Olhão/Tavira?

E1- Existe uma intervenção mais específica dentro de cada agrupamento devido às Unidades de referência. Há mais supervisão, mais controle com a entrada em vigor do Dec. – Lei 3/2008, o que considero positivo ou seja, tanto na implementação da legislação, bem como as práticas e os recursos físicos que são mais controlados e o número de docentes por aluno, etc.

I - É a favor da criação de Mega - Agrupamentos? Porquê?

E1 - Não, porque a junção de 2 ou mais agrupamentos vai descaracterizar a população escolar. Os mega-agrupamentos são uma medida economicista.

Entrevistas - Agrupamento de escolas D. Manuel I

Investigadores - I

Entrevistada 2 – E2

Entrevista exploratória

I - Qual é a sua formação?

E2 - Professor de Educação Especial.

I - Pertence ao quadro de escola?

E2- sim.

I – Quanto tempo tem de serviço?

E2 - 30 anos.

I - Quantos alunos existem neste agrupamento?

E2- 1520 alunos.

I - Quantos desses alunos estão ao abrigo do Dec.-Lei 3/2008?

E2 - 72 alunos.

I - Quantos desses alunos beneficiam de apoio directo por parte do docente de Educação Especial?

E2- 72 alunos.

I - Quantos docentes de Educação Especial existem neste agrupamento?

E2- Sete docentes.

Entrevista semi-estruturada

I – Considera que os docentes de educação especial são suficientes para dar resposta a todos os alunos com NEE?

E2 – Não.

I - Em relação aos recursos materiais que existem neste agrupamento, pensa que estes são os mais adequados às necessidades dos alunos com NEE?

E2 - Os docentes tentam arranjar os recursos materiais adequados aos seus alunos. Nem sempre os recursos estão a funcionar o que dificulta a gestão dos mesmos

I - Considera que há por parte dos docentes uma boa gestão dos recursos existentes?

E2 - Tentamos fazê-los, por vezes nem sempre conseguimos.

I - As condições físicas da escola são, na sua opinião, adequadas à inclusão escolar/social dos alunos com NEE?

E2- De modo algum. Deparamo-nos com barreiras arquitectónicas para alunos com NEE que utilizam cadeiras de rodas e por vezes, quando existe alguma situação anómala de sismo ou outra, como por exemplo a falta de luz, num dos edifícios que tem elevador, os

alunos deixam de poder aceder ao 1º piso

I - Os alunos com limitações físicas conseguem deslocar-se a todos os espaços físicos da escola? Salas de aula, refeitório, etc?

E2 - Para aceder ao primeiro andar, os alunos têm de ir por elevador e não podem fazê-los sozinhos, por vezes há avarias, criando barreiras.

I – Na sua opinião, que alterações significativas ocorreram nos últimos anos em relação à Educação Especial ao nível nacional?

E2- Penso que as coisas não melhoraram, pelo contrário estão a complicar cada vez mais. Não ajuda os alunos nem professores, concordava mais com o 319.

I - É a favor da criação de Mega - Agrupamentos? Porquê?

E2 - Quando os agrupamentos já têm um número de alunos que se considera mega, é óbvio que não sou a favor de mega - agrupamentos.

Entrevistas - Agrupamento de escolas João da Rosa

Investigadores - I

Entrevistada 3 – E3

Entrevista exploratória

I – Qual é a sua formação?

E3- A minha formação inicial é educação de infância. Posteriormente fiz a especialização em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor.

I – Pertence ao quadro de escola?

E3 - Sim. Pertenço ao quadro de escola do agrupamento João da Rosa

I – Quanto tempo tem de serviço?

E3 - Tenho 17 anos de serviço.

I - Quantos alunos existem neste agrupamento?

E3- 1050 alunos

I - Quantos desses alunos estão ao abrigo do DEC. - Lei 3/2008?

E3 - Mais ou menos 60. Entretanto, estão outros sinalizados/referenciados.

I- Quantos desses alunos beneficiam de apoio directo por parte do docente de Educação Especial?

E3- 40 alunos.

I - Quantos docentes de Educação Especial existem neste agrupamento?

E3 - Existem 6 docentes de educação Especial neste agrupamento.

Entrevista semi-estruturada

I – Considera que os docentes de educação especial são suficientes para dar resposta a todos os alunos com NEE?

E3 - Nunca são suficientes no entanto, consegue – se fazer uma gestão desses docentes. Houve um aumento na colocação de docentes de Educação Especial comparativamente ao ano letivo anterior. Ou seja, este ano foram colocados mais dois docentes.

Existe neste agrupamento um projeto intitulado “aprender com a diferença”

Com o 3/2008 o grupo de Ed. Especial ficou mais restrito (alguns alunos vão para o apoio educativo, a não ser que sejam alunos com relatório de deficiência).

Olhão não é uma população fácil e esta é uma escola de referência (tem unidade de ensino estruturado, com técnicos).

I - Em relação aos recursos materiais que existem neste agrupamento, pensa que estes são os mais adequados às necessidades dos alunos com NEE?

E3 - Neste agrupamento tentámos fazer uma gestão das verbas, p. ex: alunos com CEI que têm escalão e como eles não têm livros porque o currículo deles é aparte/diferente, assim canalizámos essa verba que deveria ser para os livros para a construção de outros materiais necessários para os Currículos Específicos individuais. Se tivéssemos outro tipo de verbas poderíamos apetrechar a escola com material informático, software, etc. No entanto, tentamos articular com o CRTIC. Eles fazem a avaliação e depois é disponibilizada a verba, que demora muito tempo. Não é um processo rápido e depois não vêm com as verbas específicas para trabalhar com estes meninos. É um facto. A verba do software não é específica. Mais uma vez tem que se gerir no que é disponibilizado no escalão para comprar esse material.

Depois o que fazemos na E.B.2,3 porque temos um projeto que é “aprender com a diferença”, os alunos fabricam/constroem materiais que serão vendidos numa feirinha. Ou seja, os alunos criam a própria receita para, posteriormente, adquirirem outros materiais, p. ex. nas atividades de vida diária fazem um bolo para vender e essa receita dará para outros materiais. (é assim que apetrechámos a sala de atividades de vida diária). São os próprios professores e alunos que criam a própria receita.

Se houvesse verbas poderíamos ter muito mais mas, no contexto que o país está a atravessar temos que arregaçar as mangas e ter uma atitude pró ativa e é bom, também, porque começámos a fomentar nos alunos esse espírito.

Desta forma, estamos a prepara-los para os PITs, para serem integrados, posteriormente no mercado de trabalho (a escola é pouco valorizada).

I - Considera que há por parte dos docentes uma boa gestão dos recursos existentes?

E3 - Sim. Claro que sim. São os próprios docentes que criam os recursos.

I - As condições físicas da escola são, na sua opinião, adequadas à inclusão escolar/social dos alunos com NEE?

E3 – Não temos elevador e estamos, neste momento, a construir rampas porque temos um aluno em cadeira de rodas, que não tínhamos. Ou seja, é o 1º caso que temos.

Às vezes as soluções vão-se encontrando na sequência das necessidades. A Câmara Municipal de Olhão disponibiliza pedreiros, basicamente. Estamos a recuperar um balneário e, entretanto, estamos também a fazer rampas de acesso ao ginásio e a outro que está devoluto. E vamos, também, fazer outra rampa no pavilhão onde decorrem as aulas de Educação Física. Em relação ao edifício principal não há problemas com o acesso ao piso inferior (há rampas). Não há elevador para o 1º andar onde fica situada a biblioteca. Isso é uma limitação. Colocaram as aulas da turma desse aluno (as que frequenta) no rés-do-

chão. O acesso à biblioteca é um projeto para o futuro. (vai aos poucos)

I – Os alunos com limitações físicas conseguem deslocar-se a todos os espaços físicos da escola? Salas de aula, refeitório, etc?

E3 - Sim, menos à biblioteca que funciona no 1º andar (1 aluno em cadeira de rodas elétrica). Não há elevador.

I - Na sua opinião, que alterações significativas ocorreram nos últimos anos em relação à Educação Especial ao nível nacional?

E3 - Começámos pelo 319 que era mais abrangente. O 3/2008 limitou a população alvo de Educação Especial. Passou a ser alvo de ed. Especial os alunos com deficiência de carácter permanente, o que é controverso porque todos os alunos em algum momento da sua vida poderão ter necessidades educativas especiais.

Nós, em termos de agrupamento, quando há um problema ao nível dos recursos que existem no agrupamento tentámos encontrar a resposta o mais adequada possível para esse aluno. Que recursos temos e quais os mais adequados? Eu estou há 13 anos em Educação Especial. Apercebo – me de que as mentalidades degrau a degrau vão mudando ou seja, há mais abertura para a criança com deficiência. Já não são vistos como “seres estranhos”. Pelo facto da inclusão, de frequentar as escolas, as salas de aula, têm vindo a fazer com que estas crianças sejam cidadãos de uma sociedade, com as suas limitações mas, acho que há uma maior abertura. A inclusão foi muito boa a este nível. No entanto, estamos muito longe de dizer que temos escolas inclusivas porque existem determinados recursos materiais que as instituições têm e que, dificilmente, as escolas conseguirão dar resposta. É claro que ainda estamos em fase de construção e é com as necessidades que vão encontrando as soluções, não é verdade? Temos, também, muitos colegas do ensino regular que dizem que não sabem trabalhar com esses meninos. Eles estão na escola, por isso não vale a pena dizer que eles estão melhor aqui ou acolá. Temos que tentar encontrar uma solução para que estes meninos tenham um projeto de vida, também.

Cada aluno aprende de uma forma diferente. Precisámos de apostar na formação de toda a comunidade escolar. Sensibilizar as pessoas para o conceito de diferenciação pedagógica. A inclusão é muito mais abrangente do que a educação especial. A educação especial é, apenas, um grupo restrito.

Mas, acho que o que mudou foi, realmente, a legislação que veio trazer uma maior abertura do corpo docente e das pessoas para a deficiência. Muito positiva é a integração das crianças com NEE no pré – escolar. Para as outras crianças que começam, desde logo, a ver esses meninos, não vêm diferente. O contacto e o convívio veio esbater o preconceito. Receámos o que não conhecemos.

A esse nível foi muito bom apesar das dificuldades e limitações. (com o 319 a vinda das

crianças para as escolas públicas).

I - É a favor da criação de Mega - Agrupamentos? Porquê?

E3 - Nunca me debrucei muito nessa questão. Esta escola é TEIP e as escolas TEIP não vão ser agrupadas. Mas penso que se as escolas ficarem agrupadas será mais difícil gerir a diversidade de várias escolas numa só, ao nível do projeto educativo bem como ao nível dos recursos. Deixará de ser tão pessoal, não haverá tanta proximidade. Será mais difícil motivar os alunos e os colegas. Penso que os mega-agrupamentos trarão uma maior desumanização da escola.

Questionário

Este questionário é anónimo e confidencial.

O presente questionário realiza-se no âmbito de uma investigação que atualmente desenvolvemos. Tem por objetivo aferir qual a perspetiva dos Professores e Técnicos Especializados, face às características e recursos educativos das estruturas de ensino dos concelhos de Olhão/Tavira para acompanhamento dos alunos com NEE.

Responda, por favor, a todas as questões, com sinceridade. A sua opinião é importante!

Obrigada pela sua colaboração,

Cláudia Monteiro

I - Dados pessoais e profissionais

1 – Idade: ____ anos

2 – Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

3 – Tempo de serviço: ____ anos

4 – Estabelecimento de Ensino: _____

5 – Situação Profissional

Contratado ☐

Quadro de Escola ☐

Quadro Zona Pedagógica ☐

6 – Formação de base (indique qual o nível de educação ou de ensino para o qual foi preparada(o) pela sua formação inicial):

Educação de Infância ☐

1º Ciclo ☐

2º Ciclo ☐

3º Ciclo ☐

Outra(s): ☐ (especifique) : _____

7 – Possui formação Especializada em Educação Especial: Sim ☐ Não ☐

II – Grupo de questões

8 – De acordo com o seu horário atual, qual é o número de horas destinado à Educação Especial? _____

9 – Atualmente dá apoio pedagógico personalizado a quantos alunos? _____

10 – Todos os alunos da sua escola com NEE têm apoio especializado, por docente(s) de Educação Especial? Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

Em caso afirmativo, o apoio dado é sobretudo: Direto ☐ Indireto ☐

11 – Em relação ao número de professores que existem no seu agrupamento, pensa serem os suficientes para dar resposta às necessidades reais dos alunos com NEE? Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

12 – Em relação aos recursos materiais que existem no seu agrupamento, pensa que esses são os mais adequados às necessidades reais dos alunos com NEE?

- 1. Nada adequados ☐
- 2. Pouco adequados ☐
- 3. Adequados ☐
- 4. Bastante adequados ☐
- 5. Muito adequados ☐

Justifique: _____

13 – No quadro seguinte, assinale com (x), em cada item, numa escala de 1 a 5, o grau de adequação da organização escolar do seu agrupamento face aos alunos com NEE:

	1 Nada adequado	2 Pouco adequado	3 Adequado	4 Bastante adequado	5 Muito adequado
Materiais facultados ao(s) aluno(s)	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Materiais facultados ao(s) docente(s)	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Gestão dos recursos existentes	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Articulação entre escola e família	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Articulação entre docentes	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Formação específica disponibilizada aos professores e técnicos	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Cooperação e parcerias com a comunidade	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Acessibilidades	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Conhecimento da legislação pelos docentes	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Legislação/Sistema Educativo	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

14 – Na sua opinião, que alterações significativas ocorreram nos últimos anos, ao nível nacional, em relação à Educação Especial?

15 – Enquanto docente de Educação Especial/Técnico Especializado, sente dificuldades no exercício das suas funções? Sim ☐ Não ☐

Em caso afirmativo, quais?

Muito obrigada,
Cláudia Monteiro