

JOSÉ MANUEL RODRIGUES DE ALMEIDA

**ESPAÇO ESCOLAR E INCLUSÃO:
A INTERVENÇÃO DA PARQUE ESCOLAR EM ESCOLAS
SECUNDÁRIAS (2007/2011)**

Tese defendida em provas públicas para obtenção do Grau de Doutor em Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, com o Despacho Reitoral nº 73/2018 de 12 de fevereiro, com a seguinte composição de Júri:

Presidente: Professor Doutor António Teodoro, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadores: Professor Doutor Mário Caneva Moutinho, Professora Doutora Rosa Serradas Duarte, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Arguentes: Professora Doutora Maria Clarisse Nunes, Escola Superior de Educação de Lisboa, Professora Doutora Teresa Valsassina Heitor, Instituto Superior Técnico de Lisboa.

Vogais: Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa, Professor Doutor Pedro Ressano Garcia, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração – Instituto de Educação

Lisboa

2018

Epígrafe

“Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminam.
Lutar pela diferença sempre que a igualdade nos descaraterize.”

Boaventura Sousa Santos, (s/d)

Dedicatória

...aos meus alunos,

A todos, mas em especial àqueles, que privados de um sentido tão basilar como é a audição, decididamente, contribuíram para que de uma forma intuitiva prevalecesse em mim, a ideia de que todo o esforço é compensador e que, em suma, me fizeram entender o fenómeno inefável e minucioso, como é o da *Arte* de ensinar!

Porque a vontade de ser é grande, foi, é e será com eles que sem enleio, apreendi que a busca a uma *medida* se tornou clara e imperativa.

Agradecimentos

Aos Professores da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Aos Professores Doutor Mário Moutinho e Doutora Rosa Serradas Duarte, que de forma sábia e elevada, tutelaram e respaldaram este meu trabalho.

À colega e amiga Professora Doutora Carla Dimitri, companheira crítica de percurso e de trabalho.

Às Professoras Ana Rita Ribeiro e Maria Manuel Calvet Ricardo, pela revisão atenta deste texto.

Ao meu afilhado Engenheiro João Ventura, pela revisão dos conteúdos informáticos deste trabalho.

Ao meu amigo Engenheiro Carlos Gomes Marques, pela disponibilidade e pela ajuda.

Aos meus familiares e colegas pelas palavras de motivação e incentivo para a realização deste projeto.

Resumo

Este estudo, cujo título é “Espaço Escolar e Inclusão: a intervenção da Parque Escolar em escolas secundárias (2007/2011)”, aborda a inclusão escolar a partir de uma visão do seu espaço nas escolas secundárias, e teve como base a intervenção sobre os edifícios realizada pelo programa Parque Escolar. O foco do estudo no Ensino Secundário relaciona-se, por um lado, com a requalificação da rede das Escolas do Ensino Secundário efetuada pela Parque Escolar e, por outro, com o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos. Esta medida trouxe para as escolas secundárias alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que, em muitos casos, terminavam o seu percurso escolar em escolas do ensino básico.

A qualidade do espaço físico escolar é preponderante na promoção das aprendizagens de todos os alunos e particularmente, nos alunos com NEE, uma vez que estes têm mais limitações, de cariz muito diverso e a requerer adaptações, também elas muito diversas.

É no cruzar destas realidades que se resume o objetivo do presente estudo: analisar de que modo o espaço físico e os recursos existentes nos edifícios escolares intervêm nas aprendizagens dos alunos com NEE, tomando como referência a requalificação da Parque Escolar, de acordo com a opinião de diretores de escolas, coordenadores de departamento e docentes do ensino secundário, percecionando se essas alterações contribuíram para a inclusão de alunos com NEE.

Esta investigação, na tentativa de dar resposta à sua questão de partida, abarcou três dimensões, que emergiram, desde logo, das entrevistas exploratórias: a arquitetónica, a ambiental, e a tecnológica. Embora sendo um estudo essencialmente qualitativo, utilizou-se uma metodologia mista (quantitativa e qualitativa). Recolheram-se dados por entrevista a especialistas em arquitetura escolar e em inclusão e, inquéritos por questionário. Utilizou-se, ainda, procedimentos oriundos na “*Grounded Theory*”, pela necessidade que se foi encontrando ao longo deste estudo pelos dados recolhidos que abriram novas orientações na investigação.

As conclusões apontam para uma melhoria significativa das infraestruturas dos edifícios escolares e das soluções arquitetónicas adotadas no que respeita à qualidade dos espaços físicos como fator facilitador da inclusão. Porém, em relação às ferramentas e instrumentos informáticos adaptáveis a estes alunos, evidencia-se alguma inquietação, sobretudo, pela escassez de meios para o acolhimento e respostas educativas adequadas e para que se possa cumprir o desígnio da Inclusão nas escolas do ensino secundário.

Palavras-chave: Requalificação da rede escolar, Espaço Físico, Inclusão.

Abstract

This study, whose title is “*Espaço Escolar e Inclusão: a intervenção da Parque Escolar em escolas secundárias (2007/2011)*”, addresses the school inclusion from a vision of its space in secondary schools, and was based on the intervention on buildings conducted by the program *Parque Escolar*. The centre of the study in secondary education is related, on the one hand, with the requalification of the secondary schools network conducted by the *Parque Escolar* and on the other, with the enlargement already expected of compulsory education for 12 years. This measure brought to secondary school pupils with special educational needs (SEN) that, in many cases, ended their school educational path in elementary schools.

The quality of the school physical space is predominant in promoting the learning of all students and particularly, the pupils with SEN, since these have more limitations, some very diverse which require adjustments, those also very diverse.

The crossing of these realities summarizes the problematic of the present study: to analyze how the physical space and resources in the school buildings intervene in the learning process in pupils with SEN, taking as a reference the *Parque Escolar* requalification, according to the opinion of school principals, school department coordinators and secondary school teachers, in order to understand whether these amendments contributed to the inclusion of SEN students.

This investigation, in an attempt to answer the starting issue and covered three dimensions, that soon emerged from the exploratory interviews: the architectural, the environmental, and the technological. In spite of being an essentially qualitative study, a mixed methodology (quantitative and qualitative) was used. Data was collected by interviews to specialists in school architecture and inclusion and by questionnaire. The study also used procedures from the "Grounded Theory" by the necessity that was found throughout this study and, as well, through the data collected that opened new guidelines in the investigation.

The conclusions point to a significant improvement in the infrastructures of the school buildings and the architecture solutions adopted, regarding the quality of physical spaces as an enabling factor of inclusion. However, in relation to the tools and software instruments adaptable to these pupils, it raises some concern, above all, by the shortage of means for the reception and appropriate educational responses, and to fulfil the purpose of inclusion secondary schools.

Keywords: Requalification of the school network, physical space, inclusion.

ÍNDICE GERAL

Índice de fotos	11
Índice de figuras	14
Índice de gráficos.....	15
Índice de mapas	17
Índice de quadros	18
Índice de tabelas	19
Lista de abreviaturas / Siglas.....	21
Introdução.....	23
I PARTE.....	31
ABORDAGEM GERAL DA INVESTIGAÇÃO	31
1-ALGUNS ASPETOS DA EDUCAÇÃO E DA INCLUSÃO EM PORTUGAL	33
1.1 – O Sistema Educativo Português	33
1.2 - O direito à educação	35
1.3 - Da Lei de Bases do Sistema Educativo à Inclusão	39
1.4 - Da Segregação à Inclusão	45
1.5 - A Inclusão	47
1.6 - A escola inclusiva.....	48
2- EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	51
2.1 - Resenha histórica / antecedentes.....	52
2.2. - Necessidades Educativas Especiais (NEE).....	54
2.3 - Suporte legislativo da Educação Especial e das NEE em Portugal	56
2.4 - Enquadramento jurídico de proteção de pessoas com deficiência a nível nacional.	58
II PARTE	63
CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO.....	63
3 – ALGUNS ASPETOS DA EVOLUÇÃO DOS EDIFÍCIOS ESCOLARES NO SÉCULO XX.....	65
3.1 - Enquadramento histórico e social da escola pública do século XX.....	65
3.2 - Antecedentes da Reforma de 1947	67
3.3 - A Reforma de 1947	68
3.4 – A construção de edifícios escolares destinados ao ensino liceal.....	70
3.5 - Construção e expansão dos Liceus em Portugal no Período do Estado Novo.....	71
3.6 - Evolução da construção de liceus do século XX	79
3.7 - Rede Escolar de Liceus de Lisboa anterior ao Estado Novo	81
3.8 - Novos rumos da construção no período do Estado Novo.....	88
3.9 - Alguns estudos empíricos sobre as construções escolares	91
4 - ESTRATÉGIAS DE EXPANSÃO E CONSTRUÇÃO DAS ESCOLAS DO SÉCULO XX.	105

4.1 - Enquadramento estratégico de construção e expansão de escolas no século XX.....	105
4.2 - Reforma da rede de escolas secundárias.....	107
4.2.1 - As escolas ao serviço da aprendizagem dos alunos.....	108
4.2.2 - A expansão da educação e a formação de nível secundário.....	109
4.2.3 - Promoção da qualidade educativa.....	110
4.3. - Espaço físico e arquitetura escolar: dinâmicas	112
4.3.1 - Conceito de espaço físico.....	112
4.4 - Arquitetura e o espaço físico escolar.....	113
4.4.1 - O espaço físico e a qualidade dos ambientes escolares	114
4.4.2 - Cultura e espacialidade escolar.....	114
4.5 - O espaço físico escolar e a promoção das aprendizagens	115
4.5.1 - O espaço físico escolar e a Educação Especial.....	118
4.5.2 - O espaço físico escolar e a inclusão de alunos com NEE.....	119
5 - A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA ATUAL: A PARQUE ESCOLAR	121
5.1 - Parque Escolar: princípios	121
5.1.1 - Programação e faseamento do investimento da Parque Escolar.....	122
5.1.2 - Modelo concetual de intervenção da rede de escolas	122
5.1.3- Princípios de Desenvolvimento Sustentável da Parque Escolar.....	124
5.1.4 - Escolas requalificadas pela Parque Escolar.....	125
5.2- Avaliação internacional do programa de modernização das escolas	125
5.3- Programas similares à Parque Escolar desenvolvidos noutros países	127
5.3.1- <i>Priority School Building Programme</i>	127
5.3.2 - <i>Major School Building Projects</i>	129
5.3.3 - <i>School Building Organization of Greece</i>	130
5.3.4 - <i>Tito Maccio Plauto School</i>	132
5.3.5 - <i>Région Provence-Alpes-Côte d`Azur</i>	133
5.3.6 - <i>Le Plan Climat Énergie de Paris</i>	134
5.4. – O espaço físico e a arquitetura da escola na inclusão de alunos com NEE	135
5.4.1 - A interação de alunos com NEE no espaço físico escolar	137
5.5 - A requalificação do espaço físico escolar e a presença de alunos com NEE	139
III PARTE.....	143
ESTUDO EMPÍRICO	143
6-PROCEDIMENTOS E PROCESSOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	145
6.1 - Problemática de estudo	145
6.2 - Pergunta de Partida.....	146

6.3 - Objetivos do estudo	147
6.3.1 - Objetivos gerais:	147
6.3.2 - Objetivos específicos:	147
6.4 -Caracterização do estudo realizado	148
7- PROCESSOS E MECANISMOS DE RECOLHA DE DADOS.....	149
7.1 - Instrumentos para a recolha de dados: entrevistas / questionários.....	149
7.2 – 1ª fase do trabalho - Entrevistas exploratórias e não exploratórias	150
7. 3 - 2ª fase da investigação - Inquéritos por questionário	151
7.3.1 - Pré-teste e revisão dos inquéritos por questionário	151
7.3.2 – Inquéritos por questionário - instrumento final	152
7.3.3 - Critérios de seleção das escolas para a realização do estudo para aplicação do questionário	156
7.4 - Caracterização dos participantes nas entrevistas e inquéritos por questionário	156
8 – ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS	157
8.1- Tratamento da informação recolhida por entrevistas	157
8.1.1 – Análise de conteúdo das entrevistas.....	157
8.1.2 -Análise do discurso das entrevistas	158
8.1.3 – 1ª fase das entrevistas	158
8.1.4 – 2ª fase das entrevistas	160
8.2 – Conceitos emergentes dos dados recolhidos por entrevista	163
8.2.1 – Dimensão Arquitetónica	164
8.2.2 – Dimensão Ambiental.....	169
8.2.3- Dimensão Tecnológica.....	175
9 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO... ..	189
9.1-Análise dos resultados de cada questão na totalidade dos distritos	193
9.2- Análise dos resultados obtidos por distrito	213
9.3 -Análise dos resultados pelas dimensões do estudo	225
9.4-Análise dos resultados obtidos por regiões.....	229
10 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	234
CONSIDERAÇÕES FINAIS/ALGUNS ASPETOS CONCLUSIVOS.....	237
Pistas para futuras investigações.....	243
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	247
REFERÊNCIAS NORMATIVAS/TEXTOS LEGISLATIVOS	261

APÊNDICES.....	II
Apêndice I - Guião para as entrevistas.....	III
Apêndice II – Entrevistas exploratórias (exemplos).....	VIII
▪ Resumo / síntese das entrevistas.....	XXXVII
▪ Análise de discurso das entrevistas.....	XLVIII
▪ Análise de conteúdo das entrevistas- fase 3 /1	XCVI
▪ Análise de conteúdo das entrevistas- fase 3 /2.....	CIV
▪ Análise de conteúdo das entrevistas- fase 3 /3.....	CXIV
▪ Dimensão arquitetónica / frases chave dos aspetos históricos e construtivos (subcategorias).....	CXXV
Apêndice III - Inquéritos por questionários às escolas secundárias (diretores de escola, coordenadores de departamento, docentes)	CXXXVII
Apêndice IV - Tabelas de resultados nacionais das respostas obtidas às 3 dimensões do estudo (inquéritos).....	CXL
Apêndice V - Notas de campo	CLVI
 ANEXOS.....	 CLX
Anexo I - Aplicações e normas gerais do Decreto-Lei n.º 163/2006 de 8 de agosto.....	CLX
Anexo II - Lista inicial das escolas requalificadas, por fases, pelo programa da Parque Escolar.....	CXCV

Índice de fotos

Foto nº 0: Maqueta da escola de Artes e Ofícios Bauhaus.....	25
Foto nº 1: Liceu de Maria Amália Vaz de Carvalho, Lisboa	70
Foto nº 2. Liceu de Pedro Nunes, Lisboa.....	72
Foto nº 3: Liceu de D. Filipa de Lencastre, Bairro do Arco do Cego, Lisboa	72
Foto nº 4: Liceu de Diogo de Gouveia, Beja.....	73
Foto nº 5. Liceu de D. João III, Coimbra	73
Foto nº 6: Liceu de D. João de Castro, Lisboa.	74
Foto nº 7: Liceu de Rainha D. Leonor, Lisboa.....	74
Foto nº 8: Escola secundária de Gil Vicente, Lisboa.....	75
Foto nº 9: Liceu de Padre António Vieira, Lisboa.....	75
Foto nº 10: Liceu de Padre António Vieira, Lisboa.....	76
Foto nº 11: Liceu Nacional dos Olivais (atual Escola Secundária de D. Dinis), Lisboa	76
Foto nº 12: Escola Secundária de Vila Nova de Santo André (atual Escola Secundária de Padre António Macedo), Santiago do Cacém.....	77
Foto nº 13: Liceu de D. Pedro V, Lisboa Fonte. Parque Escolar	77
Foto nº 14: Liceu de Benfica (atual Escola Secundária de José Gomes Ferreira), Lisboa	78
Foto nº 15. Liceu de Passos Manuel, Lisboa.....	79
Foto nº 16: Escola de desenho industrial de Marquês de Pombal, Lisboa.....	80
Foto nº 17: Liceu de Alexandre Herculano, Porto.....	80
Foto nº 18: Liceu de Oeiras (atual Escola Secundária de Sebastião e Silva).	80
Foto nº 19: Liceu de D. Filipa de Lencastre, Bairro do Arco do Cego, Lisboa	81
Foto nº 20: Liceu de Camões, Lisboa	82
Fotos nº 21, 22 e 23: Liceu de Camões, Lisboa.....	83
Foto nº 24: Liceu de Passos Manuel, Lisboa.....	84
Fotos nº 25 e 26: Liceu de Passos Manuel, Lisboa.....	84
Foto nº 27: Liceu de Passos Manuel, Lisboa.....	85
Foto nº 28: Liceu de Pedro Nunes, Lisboa.	85
Fotos nº 29, 30 e 31: Liceu de Pedro Nunes, Lisboa.	86
Foto nº 32: Liceu de Pedro Nunes, após requalificação da Parque Escolar, Lisboa.....	86
Foto nº 33: Escola Secundaria de João Gonçalves Zarco	169
Foto nº 34: Escola Secundaria de Passos Manuel.....	169
Foto nº 35: Escola Secundaria Braamcamp Freire	170

Foto nº 36: Escola Secundária de Rodrigues de Freitas.....	170
Foto nº 37: Escola Secundária de Filipa de Lencastre	171
Foto nº 38: Escola Secundária de Filipa de Lencastre	172
Foto nº 39: Escola Secundária de Sá da Bandeira.	172
Foto nº 40: Escola Secundária de D. Maria II.	172
Foto nº 41: Escola Secundária de Padre António Vieira.....	172
Foto nº 42: Escola Secundária de Mouzinho da Silveira	173
Foto nº 43: Escola Artística de Soares do Reis	173
Foto nº 44: Escola Secundária de Padre Alberto Neto.....	174
Foto nº 45: Escola Secundária de Jácome Ratton.....	174
Foto nº 46: Escola Secundária de Afonso de Albuquerque.....	174
Foto nº 47: Bigmac.....	180
Foto nº 48: Italk2.....	180
Fotos nº 49,50,51: Comunicador S32.....	180
Foto nº 52: Rato adaptável.....	180
Foto nº 53: Intellikeys	181
Foto nº 54: Oberlay maker.	181
Foto nº 55: Magic eye	181
Foto nº 56: Jostick.....	181
Foto nº 57: Ponteiro de cabeça	181
Foto nº 58: Trackball.....	182
Foto nº 59: Grid 2	182
Foto nº 60: Boardmaker	182
Foto nº 61: Vox4all.....	182
Foto nº 62: Teclado no ecrã.....	182
Foto nº 63: Leitor de ecrã.....	183
Foto nº 64: Conversores de texto.....	183
Foto nº 65: Conversores de texto.....	183
Foto nº 66: Máquina de Braille.....	183
Foto nº 67: Impressora de Braille	184
Foto nº 68: Máquina de Braille adaptável ao computador	184
Foto nº 69: Sistema Bliss.....	185
Foto nº 70: Sistema Bliss.....	185

Foto nº 71: Sistema Falas.	186
---------------------------------	-----

Índice de figuras

Figura nº 1: Evolução da inclusão	45
Figura nº 2: Alçado principal do Liceu de Pedro Nunes, Lisboa.	87
Figura nº 3: Planta do Liceu de Camões ao nível do rés-do-chão (1907).....	99
Figura nº 4: Planta do Liceu de Pedro Nunes ao nível do 2.º piso.	100
Figura nº 5: Desenho da sistematização na correção dos edifícios.....	168
Figura nº 6: Símbolo Internacional da mobilidade.	169
Figura nº 7: Sinalética para pessoas com mobilidade reduzida.	207

Índice de gráficos

Gráfico nº 0: <i>Cmap</i> : Resumo esquemático do estudo empírico.....	155
Gráfico nº 1: Distribuição mensal das respostas obtidas	190
Gráfico nº 2: Percentagem de participantes nos inquéritos, por distrito e por funções que exercem nas escolas.	192
Gráfico nº 3: Distribuição das respostas apuradas à questão nº 1	193
Gráfico nº 4: Distribuição das respostas apuradas à questão nº 2.....	194
Gráfico nº 5: Distribuição das respostas apuradas à questão nº 3	195
Gráfico nº 6: Distribuição das respostas apuradas à questão nº 4	196
Gráfico nº 7: Distribuição das respostas apuradas à questão nº 5	197
Gráfico nº 8: Distribuição das respostas apuradas à questão nº 6	198
Gráfico nº 9: Total de respostas apuradas a nível nacional para a 1ª dimensão do estudo. ...	199
Gráfico nº 10: Distribuição percentual das respostas apuradas a nível nacional para a 1ª dimensão do estudo.....	199
Gráfico nº 11: Distribuição das respostas apuradas à questão nº 7.....	200
Gráfico nº 12: Distribuição das respostas apuradas à questão nº 8.....	201
Gráfico nº 13: Distribuição das respostas apuradas à questão nº 9.....	202
Gráfico nº 14: Distribuição das respostas apuradas à questão nº 10.....	203
Gráfico nº 15: Distribuição das respostas apuradas à questão nº 11.....	204
Gráfico nº 16: Distribuição das respostas apuradas a nível nacional para a 2ª dimensão do estudo.	205
Gráfico nº 17: Distribuição percentual das respostas apuradas a nível nacional para a 2ª dimensão do estudo.....	205
Gráfico nº 18: Distribuição das respostas apuradas à questão nº 12.....	206
Gráfico nº 19: Distribuição das respostas apuradas à questão nº 13.....	208
Gráfico nº 20: Distribuição das respostas apuradas à questão nº 14.....	209
Gráfico nº 21: Distribuição das respostas apuradas à questão nº 15.....	210
Gráfico nº 22: Distribuição das respostas apuradas a nível nacional para a 3ª dimensão do estudo.	211
Gráfico nº 23: Distribuição percentual das respostas apuradas a nível nacional para a 3ª dimensão do estudo.....	212
Gráfico nº 24: Distribuição das respostas apuradas por distrito.	213

Gráfico nº 25: Distribuição dos totais, por níveis, das respostas apuradas ao inquérito.....	224
Gráfico nº 26: Comparação dos totais das respostas apuradas em todos os distritos para as 3 dimensões do estudo.	229
Gráfico nº 27: Comparação dos totais das respostas apuradas, em percentagem, de todos os distritos para as 3 dimensões do estudo.	229

Índice de mapas

Mapa nº 1: Divisão distrital de Portugal Continental.	189
Mapa nº 2: Região Norte de Portugal	230
Mapa nº 3: Região Centro de Portugal.....	231
Mapa nº 4: Região Sul de Portugal.....	232

Índice de quadros

Quadro nº 1: Estratégia Nacional para a Deficiência. Resolução do Conselho de Ministros n.º 97/2010, de 14 de dezembro. Adaptado.....	51
Quadro nº 2: Quadro síntese de legislação (pessoas com deficiência).....	60
Quadro nº 3: Metodologia / fases do estudo empírico.....	153
Quadro nº 4: Classificação das TA	176
Quadro nº 5: Classificação das TA	177
Quadro nº 6: Tecnologias de Apoio de acessibilidade digital.	177
Quadro nº 7: Seleção de TAC.....	179

Índice de tabelas

Tabela nº 1: Organigrama do Sistema Educativo Português.....	34
Tabela nº 2: Síntese de Trabalhos de Investigação	104
Tabela nº 3: Quadro síntese dos valores investidos (em milhões de euros) pela Parque Escolar (2012)	122
Tabela nº 4: Quadro síntese das escolas intervencionadas por fases pela Parque Escolar (2012) – previsão inicial	125
Tabela nº 5: Total de participantes nos inquéritos, por distrito.	190
Tabela nº 6: Total de participantes nos inquéritos, por distrito e por funções que exercem nas escolas	191
Tabela nº 7: Distribuição das respostas apuradas às questões do inquérito	213
Tabela nº 8: Distribuição das respostas apuradas no distrito de Aveiro	214
Tabela nº 9: Distribuição das respostas apuradas no distrito de Beja	215
Tabela nº 10: Distribuição das respostas apuradas no distrito de Braga.....	215
Tabela nº 11: Distribuição das respostas apuradas no distrito de Bragança	216
Tabela nº 12: Distribuição das respostas apuradas no distrito de Castelo Branco.	216
Tabela nº 13: Distribuição das respostas apuradas no distrito de Coimbra	217
Tabela nº 14: Distribuição das respostas apuradas no distrito de Évora.....	217
Tabela nº 15: Distribuição das respostas apuradas no distrito de Faro	218
Tabela nº 16: Distribuição das respostas apuradas no distrito da Guarda.....	218
Tabela nº 17: Distribuição das respostas apuradas no distrito de Leiria.....	219
Tabela nº 18: Distribuição das respostas apuradas no distrito de Lisboa.	219
Tabela nº 19: Distribuição das respostas apuradas no distrito de Portalegre	220
Tabela nº 20: Distribuição das respostas apuradas no distrito de Porto.....	221
Tabela nº 21: Distribuição das respostas apuradas no distrito de Santarém	221
Tabela nº 22: Distribuição das respostas apuradas no distrito de Setúbal	222
Tabela nº 23: Distribuição das respostas apuradas no distrito de Viana do Castelo.	222
Tabela nº 24: Distribuição das respostas apuradas no distrito de Vila Real	223
Tabela nº 25: Distribuição das respostas apuradas no distrito de Viseu	223
Tabela nº 26: Total das respostas apuradas em todos os distritos para a 1ª dimensão do estudo.	226

Tabela nº 27: Total das respostas apuradas em todos os distritos para a 2ª dimensão do estudo.	226
Tabela nº 28: Total das respostas apuradas em todos os distritos para a 3ª dimensão do estudo.	227
Tabela nº 29: Total das respostas apuradas em todos os distritos para as 3 dimensões do estudo	228
Tabela nº 30: Total das respostas apuradas nos distritos da região Norte de Portugal.....	230
Tabela nº 31: Total das respostas apuradas nos distritos da região Centro de Portugal	231
Tabela nº 32: Total das respostas apuradas nos distritos da região Sul de Portugal.....	232

Lista de abreviaturas / Siglas

CCDR - Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional

CED – Centro de Desenvolvimento e Educação

CEI – Currículo Específico Individual

CNE - Conselho Nacional de Educação

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CRTIC - Centros de Recursos TIC para a Educação Especial

CRP - Constituição da República Portuguesa

DGIDC- Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

DRELV- Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo

DGES – Direção Geral do Ensino Secundário

DGCE - Direcção-Geral das Construções Escolares

DL - Decreto-Lei

EE - Educação Especial

ER – Ensino Regular

ENTR – Entrevistado/a

ES – Ensino Secundário

FENPROF - Federação Nacional dos Professores

G - Género

JAES - Junta Administrativa do Empréstimo para o Ensino Secundário

JCETS - Construções para o Ensino Técnico e Secundário

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME - Ministério da Educação

MOP – Ministério das Obras Públicas

MS - Ministério da Saúde

MTSS - Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PDM – Plano Diretor Municipal

PRM - Plano / Projeto Regional do Mediterrâneo

PEI - Programa Educativo Individual

PIT - Plano Individual de Transição

PCT - Projeto Curricular de Turma

PMESS – Programa de Modernização das Escolas Destinadas ao Ensino Secundário

P4R - *Project Four Rehabilitation*

Prof. EE - Professor de Educação Especial

SEP - Sistema Educativo Português

TA - Tecnologias de Apoio

TAC- Tecnologias de Apoio à Comunicação

TIC -Tecnologias de Informação e Comunicação

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

UR - Unidade de Registo

UC - Unidade de Contexto

Introdução

O presente estudo, “O espaço escolar e inclusão: a intervenção da Parque Escolar em escolas secundárias (2007 / 2011)”, corresponde ao relatório da investigação de doutoramento, desenvolvido no âmbito do Doutoramento em Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

O objeto deste trabalho incidiu na problemática dos espaços físicos e da arquitetura escolar e no modo como eles se relacionam com os alunos, em especial alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). O foco desta investigação centrou-se na requalificação efetuada pela Parque Escolar e a relação que essa requalificação teve com uma escola inclusiva cuja escolaridade obrigatória é de 12 anos.

O edifício escolar e o meio envolvente constituíram um olhar sobre os espaços, os edifícios e os equipamentos proporcionados aos alunos, nomeadamente os que têm NEE. Este facto levou-me, por vezes, por caminhos nem sempre óbvios, como por exemplo, a incursão pelos liceus e suas histórias, uma vez que alguns dos espaços requalificados eram ex- liceus, edifícios de extraordinário valor arquitetónico, concebidos em tempos diferentes e para públicos diferentes, dos quais aos alunos com NEE, não faziam parte.

As entrevistas exploratórias que abordarei posteriormente, fizeram emergir essa necessidade de olhar e compreender de uma outra maneira o edifício escolar no seu percurso desde a implantação da República, até aos nossos dias. Este percurso, que passa pelas diversas fases de construção e da reconstrução escolar, trouxeram-me uma visão diferente sobre a escola e, sobretudo, sobre a evolução do próprio sistema educativo nas suas diferentes fases.

Essa abordagem foi importante como forma de mergulhar na problemática do estudo e criar pensamento sobre a questão. Ainda assim, importa mencionar que os pilares deste trabalho assentam sobre a arquitetura escolar, os espaços físicos envolventes como espaços pedagógicos e de vida, e os equipamentos ao dispor de todos os alunos nas escolas do ensino secundário.

No entanto, este trabalho não é avaliativo e se mérito há nele, é o de contribuir para novas investigações em torno destas temáticas, dada a importância da qualidade do espaço e da arquitetura escolar têm na educação e na formação dos alunos.

Ser professor é a atividade profissional de que me ocupo há mais de duas décadas numa escola de Ensino Especial, na área da surdez, uma escola cada vez mais inclusiva onde o ato pedagógico é um ato de comunicação, que tem um papel essencial, visando a aprendizagem de

saberes - o de contribuir diariamente para a formação de jovens com NEE, tentando torná-los cidadãos de pleno direito e com igualdade de oportunidades a todos os níveis.

Por outro lado, a minha formação académica na área das Artes e da Arquitetura, possibilita-me observar objetos, fenómenos, intervenções e obras esteticamente estimulantes, permitindo atingir estados de apreciação, satisfação e de análise únicos e, de certa forma, sofisticados.

Ao longo de todo o estudo fui-me debatendo com a perspetiva do professor que é arquiteto e do arquiteto que é professor. Esta ambivalência “identitária” repercutiu-se permanentemente, neste estudo, levando ao questionamento constante do seu objeto e da sua metodologia, obrigando-me, muitas vezes, a aplicar instrumentos supervenientes na recolha de dados de forma a assegurar a objetividade e a manutenção da linha de investigação.

A problemática da inclusão e da arquitetura dos edifícios escolares constituem, para mim, áreas de interesse relevantes e fundamentam, como já explicitado, a execução do presente trabalho de investigação. Entendo inclusive que em contextos de aprendizagem, a Arquitetura como forma de Arte, ajuda a superar muitas dificuldades aparentes do aluno se este aprender a estimular os seus potenciais estéticos, expressivos, intelectuais, independentemente de apresentar ou não deficiências motoras ou outras. A Arquitetura vai para além da Arte e nas escolas esse “mais” da Arquitetura pode fazer toda a diferença.

Os edifícios e os espaços que os envolvem assim como os equipamentos e as respetivas características são fundamentais para as populações especiais. Essa foi a minha preocupação e a minha motivação para a realização deste trabalho, por exemplo: como utilizar os sinais luminosos para substituir as campainhas para os surdos? E o som para as pessoas com deficiência visual? Como assinalar caminhos e vencer barreiras sem que isso se torne uma prisão para os alunos com pouca mobilidade? E as tecnologias nas escolas ao serviço de alunos com deficiência?

Como é sabido, desde os primórdios da sua existência que o Homem tem necessidades que são determinadas pela Arte. A Arte no percurso escolar e na formação dos alunos é determinante na sua formação para a cidadania. Arquitetura como Arte tem dons que superava os próprios sentidos e é na escola que se deve incutir aos alunos uma educação para as Artes, uma educação Artística.

Entende-se, portanto, que é na escola, embrião da formação da personalidade do ser humano que urge fazer, observar, estudar e debater “Arte”, onde a própria Arquitetura

desempenha um papel preponderante na medida que ela própria se pode constituir como um elemento catalisador de energias.

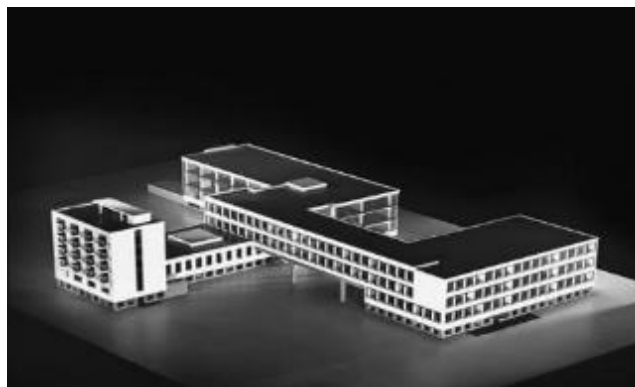


Foto nº 0: Maqueta da escola de Artes e Ofícios Bauhaus. Fonte: Google imagens

Como escreveu Pessoa,

“Toda a Arte é expressão de qualquer fenómeno psíquico (...) consiste na adequação, tão exata quanto caiba na competência artística do autor, da expressão à coisa que quer exprimir. (...) o fim da Arte não é ser compreensível, porque a Arte não tem propaganda política ou imoral.” (1916, s/p)

A recente requalificação das escolas secundárias promovido pelo XVII Governo Constitucional através do programa do Parque Escolar recuperou edifícios e fez intervenções do ponto de vista da Arquitetura que, se constituem como exemplos assinaláveis, criam ambientes apelativos e incutem valores estéticos aos alunos que do ponto de vista intelectual, contribuem para a formação de cidadãos mais criativos e, consequentemente, inovadores nas suas áreas de trabalho futuro, na medida em que os alunos se tornam sensíveis à linguagem artística e ao contacto com a Arquitetura como forma de Arte. Aprende-se melhor numa escola sugestiva e funcional.

Como docente, sinto-me lisonjeado por exercer a minha profissão numa escola – CED Jacob Rodrigues Pereira, distinguida com a classificação do maior prémio de arquitetura, o prémio Valmor, edifício da autoria do Prof. Dr. Arquiteto Rui Cardim, onde o ensino das Artes desempenha um papel de destaque na oferta educativa e na educação e formação dos alunos com NEE que a frequentam.

No que se refere à educação vários investigadores consideram que as décadas de 1960 e 1970 funcionaram como charneira no panorama da educação nacional. Em traços muito largos, na década de 1960, o isolamento de Portugal relativamente à Europa, obrigou a uma abertura que se refletiu no sistema educativo português de que o alargamento da escolaridade obrigatória é um exemplo. Na década de 1970, a Revolução do 25 de Abril de 1974 que

implementou a democracia, iniciou, também, a democratização do ensino com todas as suas consequências. Este período revelou-se determinante na massificação e no acesso de crianças e jovens à escola pública. As profundas mudanças políticas que se registaram neste período, as melhorias das condições socioeconómicas das populações, o retorno das famílias das até então colónias portuguesas, permitiram o acesso e o aumento explosivo de alunos a frequentar os estabelecimentos de ensino da rede pública. Este aumento originou, também, um programa específico de arquitetura de que se tratará, em devido tempo.

Para dar resposta educativa a estes jovens, a política educativa preconizada em Portugal foi evoluindo e permitindo soluções progressivas para superar as dificuldades dos novos públicos, entre os quais os alunos com NEE.

Portugal começa a acompanhar as grandes linhas das políticas educativas europeias e mundiais, primeiro no caminho da integração e, depois da inclusão. Tais políticas estão consignadas a nível internacional a Declaração da Unesco conhecida por Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO,1994), e representam uma significativa evolução na história da educação inclusiva. Constitui a base de trabalho na área das necessidades educativas em todos os países europeus, que norteiam as suas políticas educativas, no geral, colocando a tónica numa educação de qualidade para todos, “centrada mais nas áreas fortes do que nas debilidades.” (p.7)

Emergiu então com a Declaração de Salamanca, o conceito de educação inclusiva que se traduz numa rutura, num corte com os valores da educação tradicional e se assume como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos em conjunto e sempre que possível (Rodrigues, 2003) e, posteriormente, a Declaração de Lisboa realizada no dia 17 de Setembro de 2007, onde foram acordadas internacionalmente medidas educativas a adotar pelos sistemas de ensino dos 29 países participantes neste encontro, destinadas aos alunos com NEE, que frequentam os ensinos secundário, profissional e superior. Esta Declaração abrangeu um conjunto de propostas apresentadas em sessão plenária na Assembleia da República, no que respeita aos seus direitos, necessidades, desafios e recomendações para se conseguir uma educação inclusiva de sucesso.

A par de importantes deliberações políticas na área das NEE, a escolaridade obrigatória aproxima-se das metas europeias. O alargamento da escolaridade obrigatória começa a ser uma discussão cada vez mais presente e consensual. A recente alteração legislativa esplanada no Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto, regula a frequência da “escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos”, tem como objetivo

claro tornar a escola pública num espaço de cidadania, preconizando “medidas que devem ser adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares”, vem apenas dar corpo ao já previsto – uma escolaridade obrigatória de 12 anos. Sendo objetivo fixar todos os jovens à escola, dotando-os de ferramentas que lhes possibilitem uma formação o mais completa possível para que, posteriormente, possam frequentar o ensino superior ou, em alternativa, ingressar no mercado de trabalho legítima, também, a obrigatoriedade de frequência dos alunos com NEE das escolas secundárias.

Em paralelo, e no que toca às medidas da escola inclusiva, Portugal segue na linha da frente a par de outros países, adotando decisões educativas inovadoras que se traduzem na igualdade de oportunidades de educação e de formação para todas as crianças e jovens em idade escolar obrigatória, independentemente da sua raça, etnia ou deficiência.

Porém, a inclusão levanta questões prementes, cuja resolução se pode constituir como um dos mais complexos desafios para quem tem como função dar forma à “igualdade” a todos os que, de modo congénito ou acidental, necessitam de uma escola adaptada às suas necessidades e que se evidenciam quando nos debruçamos sobre o processo da escola inclusiva e nos agentes que nela intervêm. De facto, a circunstância de se inserir alunos com NEE nas turmas de ensino regular e promover os recursos humanos e materiais necessários para um desenvolvimento pleno das suas capacidades, pode não ser tarefa bem-sucedida na medida em que muitas escolas, sobretudo ao nível do corpo docente e da sua estabilidade, não estão ainda preparadas fisicamente e mentalmente para dar resposta a essas necessidades (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Efetivamente, a inclusão de alunos com NEE no ensino secundário, tem constituído um desafio maior para os professores e para a escola.

É neste ponto que estas questões se cruzam: o alargamento da escolaridade obrigatória, onde todos os alunos deverão permanecer na escola até aos 18 anos e a requalificação dos edifícios escolares, neste caso escolas secundárias intervencionadas pelo programa da Parque Escolar.

Ciente da importância que a educação tem no desenvolvimento de um país e sendo por demais evidente o estado de envelhecimento das instalações de muitas escolas secundárias a necessitarem urgentemente de profundas alterações e restauro, o XVII Governo Constitucional, investiu num programa a nível nacional que teve como objetivo a revitalização da rede de escolas secundárias em Portugal. Pretende-se recuperar e requalificar as escolas do ensino secundário, dotando-as de equipamentos e infraestruturas modernas, a fim de dar uma resposta

de qualidade para todos os que a frequentam, a nível nacional, disponibilizando para o efeito, um esforço e um investimento a nível financeiro sem precedentes. Esse investimento foi protagonizado pela Parque Escolar. A qualidade do espaço físico e da arquitetura escolar têm neste trabalho um papel determinante, sobretudo, pelo esforço realizado pelo programa da Parque Escolar na requalificação das escolas da rede pública, projetando o futuro.

Estas questões constituíram-se como o ponto de partida e a problemática central para a realização do presente estudo.

Pretendeu-se de forma tão minuciosa quanto possível, respaldada sobretudo na legislação em vigor cometida à mobilidade e acesso a equipamentos e espaços, de populações especiais aferir, de forma empírica, de que modo o investimento havido nas escolas secundárias do ensino público teve em consideração as necessidades de crianças e jovens com NEE a nível do atendimento e das repostas educativas nas escolas secundárias requalificadas pela Parque Escolar e de que forma esta problemática é sentida por responsáveis das escolas.

Assim, são objetivos gerais deste estudo:

- Compreender em que medida os espaços físicos e a arquitetura resultante da requalificação da rede de escolas do ensino secundário promovida pelo programa da Parque Escolar, considerou a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais, potenciando a melhoria das respostas educativas.
- Analisar as perceções de diretores de escolas secundárias, coordenadores de departamentos e docentes do ensino secundário quanto à realidade das respetivas escolas.

A metodologia utilizada para este estudo, e que em devido tempo se apresentará, foi seguindo um percurso em que os resultados encontrados, algumas vezes deram eles mesmo origem a novas recolhas e abriram caminho a linhas de investigação paralelas.

Quanto à questão formal / estrutural o trabalho está dividido em três partes.

Na **I Parte** é feita a abordagem geral da investigação.

Analisa-se um período de grande afluência de população em idade escolar onde são enunciadas as políticas educativas originadas pela Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo. Traça-se, ainda, o percurso relacionado com alunos com NEE e compreende os períodos desde segregação à inclusão, numa abordagem cronológica referindo-se, sumariamente, as decisões tomadas a nível nacional e internacional de maior relevo.

Nesta linha de raciocínio, na **I Parte - 2**, fazem-se algumas reflexões a propósito da Educação Especial no nosso país e das Necessidades Educativas Especiais. Passando aos

aspectos relacionados com a Arquitetura, aborda-se o enquadramento jurídico de proteção de pessoas com deficiência e são analisados os Decretos-Lei que regem o acesso, a mobilidade e a permanência destas pessoas em edifícios de carácter público, assim como das necessárias adaptações no que respeita a equipamentos e à requalificação dos espaços para uma resposta eficaz a crianças e jovens com NEE.

Na **II Parte do trabalho** relata-se o contexto da investigação.

São enunciados de forma cronológica os grandes períodos de construção e expansão dos liceus em Portugal, dando ênfase e estabelecendo um breve paralelo com a situação económica, social e política durante o período de vigência do Estado Novo. Não pretendendo fazer um estudo no âmbito da História da Educação houve a curiosidade em estudar com o “olhar” nos edifícios dos liceus, alguns deles de grandes arquitetos portugueses e representativas da Arquitetura Portuguesa, que evidenciam bem a filosofia de ensino que era subjacente à época.

Esta incursão foi, talvez, uma deriva que se tornou necessária, enquanto investigador, para conseguir mergulhar na requalificação das atuais escolas secundárias, ex-liceus e ex-escolas técnicas e compreender melhor as mudanças à luz da problemática de estudo. O capítulo encerra com uma seleção e abordagem de alguns estudos empíricos realizados no âmbito dos aspetos históricos e construtivos de edifícios da escola portuguesa.

Na **2ª Parte - 4**, esboça-se o enquadramento histórico, social e económico da escola pública no período do século XX dando ênfase às políticas de consolidação da educação básica e da expansão do período da escolaridade obrigatória. Tratando-se de um estudo em que um dos focos da investigação incide no espaço físico e na arquitetura escolar, este capítulo, elenca as políticas de construção adotadas pelas tutelas na consolidação da educação básica e na expansão da educação nacional. Ainda neste capítulo, aborda-se a importância dos espaços físicos escolares, na promoção das aprendizagens de alunos com NEE. O estudo cerne desta investigação é apresentado na **II Parte - 5**, em que se analisam as questões do espaço físico e da arquitetura escolar, evidenciando estas temáticas com o modo e a importância com que elas se relacionam com as aprendizagens dos alunos. O assunto continua com referência ao programa da Parque Escolar, parte essencial deste estudo, e aos pressupostos que estiveram na origem e na implementação nas diferentes fases da sua criação. São observadas as reestruturações promovidas pela Parque Escolar nas escolas secundárias previamente selecionadas para o estudo. É analisada a requalificação dos edifícios escolares em diferentes ângulos nomeadamente:

- Contributo da intervenção da Parque Escolar na receção de alunos com Necessidades Educativas Especiais;
- O reajustamento dos espaços físicos e qualidade ambiental;
- Os equipamentos específicos cometidos às NEE;
- A supressão de barreiras arquitetónicas e outras;
- A acessibilidade e mobilidade dos diferentes locais.

Mencionam-se, ainda, algumas diretivas da avaliação internacional a que o Programa Parque Escolar foi sujeito. São, ainda, enunciados, neste capítulo, alguns programas europeus similares ao da Parque Escolar que traduzem o investimento que vários países europeus fizeram na promoção e na melhoria da qualidade da escola pública. Por fim, ainda nesta II parte, capacitou-se de que forma a iniciativa governamental do programa da Parque Escolar contribuiu para o melhoramento dos espaços físicos e dos ambientes escolares no que respeita ao acesso e à mobilidade face à presença de alunos com NEE. Aqui analisa-se o contributo que esta iniciativa teve, no âmbito do espaço para a promoção de uma escola mais inclusiva.

Na **III Parte do trabalho** apresenta-se o estudo empírico – problema, problemática e metodologia, bem como as opções investigativas tidas em conta.

Enuncia-se a problemática de estudo, a questão de partida que o fundamenta, os objetivos e os participantes. Seguindo-se uma abordagem aos processos e mecanismos de recolha de dados, as metodologias e os instrumentos usados na recolha e análise de dados e respetiva fundamentação. Em continuidade e devido à metodologia adotada explicitam-se as dimensões deste estudo; analisa-se de que modo a requalificação do trabalho realizado nas escolas portuguesas contribui para a qualidade do espaço físico escolar e a melhoria das condições de acesso e mobilidade dos alunos com NEE, sustentado por estas três linhas de investigação. Ainda neste capítulo, são descritas as metodologias usadas no tratamento dos dados recolhidos, bem como a caracterização dos participantes na recolha da informação.

Na **III Parte - 7** faz-se a análise, tratamento e apresentação dos dados, bem como a discussão dos resultados.

Por fim, são apresentadas as **considerações finais** do estudo. Após as considerações finais, ainda são lançadas algumas pistas para futuras investigações. Como complemento do trabalho são apresentadas as referências bibliográficas e anexados alguns documentos estruturantes que serviram de base a este estudo (Apêndices / Anexos).

I PARTE

ABORDAGEM GERAL DA INVESTIGAÇÃO

1-ALGUNS ASPETOS DA EDUCAÇÃO E DA INCLUSÃO EM PORTUGAL

Neste capítulo é feita uma introdução às políticas educativas do último quarto do século XX até à atualidade, a sua evolução, onde se inclui as práticas e o atendimento a alunos com Necessidades Educativas Especiais e escola inclusiva. Aborda ainda a Educação Especial.

1.1 – O Sistema Educativo Português

Com o 25 de Abril de 1974 deu-se uma reorganização do sistema de ensino de forma a criar uma escola democrática a que todos tenham acesso. O Sistema Educativo Português passa a estar estruturado em níveis de educação, formação e aprendizagem: a educação pré-escolar, o ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior com a aprovação do Decreto-Lei.º 46/86 de 14 de outubro, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Silva & Tamen, 1981).

A educação pré-escolar destina-se às crianças com idade entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico.

O ensino básico é o mais longo, pois tem três ciclos de ensino e a duração de 9 anos e compreende três ciclos, nomeadamente o 1º Ciclo (1º, 2º, 3º e 4º anos), o 2º Ciclo (5º e 6º anos) e o 3º Ciclo (7º, 8º e 9º anos). O conjunto completo destes três graus de ensino constitui o nível de ensino básico.

O ensino secundário é constituído por 3 anos letivos e corresponde ao percurso escolar que compreende os 10º, 11º e 12º anos de escolaridade.

No ensino superior, encontram-se as universidades públicas, os institutos politécnicos públicos e as academias, escolas e institutos militares / policiais. O Ensino Superior Particular, e. Cooperativo, tal como noutros graus de ensino abrange as universidades particulares e cooperativas e os institutos politécnicos particulares e cooperativos.

As instituições universitárias e politécnicas conferem os graus de licenciado e mestre, mas o grau de doutor só pode ser conferido pelas universidades.

É da tutela do Ministério da Educação e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, a partir de 2002, o controlo de todos os níveis de educação e formação, assim como o seu financiamento, no caso do ensino público.

“A Administração Central é responsável pelo financiamento das escolas públicas e concede apoio às escolas privadas com contratos de associação com o Ministério da Educação nos locais em que há défice de oferta pública.” (Eurydice, 2009, p.1)

A tabela seguinte representa a síntese do percurso que qualquer aluno uma vez inscrito na rede de escolas públicas e privadas do país terá de realizar:

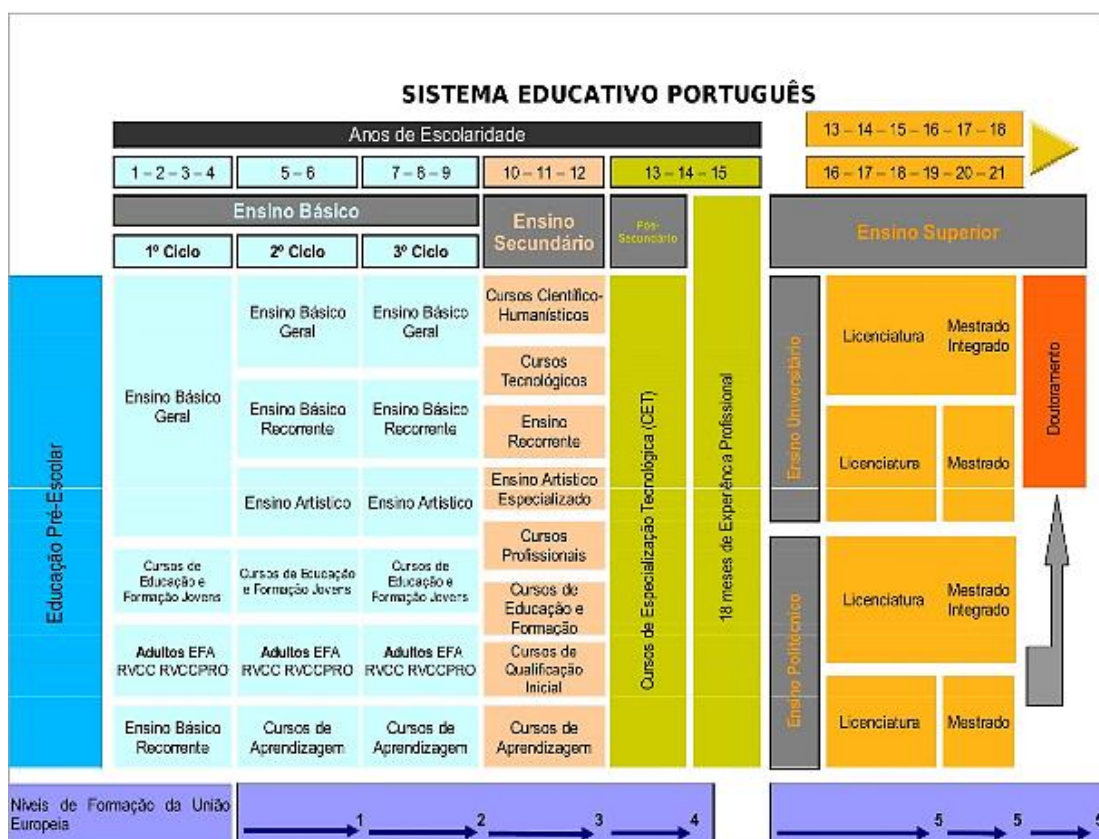


Tabela nº 1: Organograma do Sistema Educativo Português. Fonte: euroguidance.gov.pt (s/d)

O Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, estabelece o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos prolongando-a até aos 18 anos de idade, no sentido de permitir uma maior formação a todos os alunos, sendo o pré-escolar considerado a primeira etapa do sistema educativo. Este nível tem caráter “opcional para crianças a partir dos 3 anos de idade e até ingressarem no ensino obrigatório, sendo assegurada pelo Estado, por instituições particulares e cooperativas, instituições privadas de solidariedade social e por instituições sem fins lucrativos.” (Ferreira, 2016, p.1)

A oferta educativa no ensino secundário contempla diferentes cursos que se distinguem por características que se adequam a diferentes interesses e situações. Para além disso, existem atualmente, em Portugal, modalidades de ensino/formação adequadas a quem abandonou a escola precocemente ou pretende concluir o este nível de ensino.

Já no ensino superior pretende-se que a formação, a investigação e a colaboração com a sociedade, favoreça o aprofundamento das formações anteriores para que se desenvolvam competências de resolução de problemas e procura de soluções. Além disso, este nível de ensino objetiva o melhoramento de competências de aprendizagem essenciais para o exercício profissional, no futuro, e para a vontade de aprender ao longo da vida (Ferreira, 2016).

Os princípios que regem o Sistema Educativo Português (SEP) estão consagrados na Constituição da República Portuguesa (CRP) que define “ao Estado incumbe a responsabilidade da democratização do ensino (...). É garantido o direito a uma efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares e à criação de escolas particulares e cooperativas” (artigos 43.º, 70.º, 73.º a 75.º e 77º).

No que respeita às finalidades do sistema educativo, elas foram concretizadas na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, e destaca:

“Contribuir para a defesa da identidade nacional e respeito pela cultura portuguesa, bem como para a realização do educando;
Assegurar o direito à diferença;
Desenvolver a capacidade para o trabalho com base numa sólida formação geral e específica;
Descentralizar e diversificar as estruturas e ações educativas;
Contribuir para a correção das assimetrias de desenvolvimento regional e local;
Assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade, bem como a igualdade de oportunidades para ambos os sexos;
Desenvolver o espírito e a prática democrática, através da adoção de estruturas e processos participativos.”

1.2 - O direito à educação

Ao longo da história, várias foram as teorias sobre o desenvolvimento e a aprendizagem e algumas delas coabitaram no tempo (Nóvoa, 2005).

O filósofo Rousseau (1999) através das suas teorias trouxe uma ideia revolucionária à educação, desenvolvendo um conceito funcional da infância /criança. Precursor da corrente Naturalista, este pensador introduz uma nova filosofia onde a infância /idade adulta se traduz em modos diferentes de comportamentos e de necessidades. Toma-se em atenção à educação e à necessidade de dar tempo a que as crianças cresçam. A infância e a adolescência passam a constituir etapas da vida que exigem cuidados, e há uma constatação histórica que, entretanto, é consagrada à criança. O sentido da infância representa a tomada de consciência de proteção dos pais pelos filhos; para tal foi determinante a reformulação da família com as novas realidades sociais: a importância da escola, da sexualidade, dos jogos familiares, etc., passou a ser centrada no plano familiar. Nessa medida, o sentido da infância está associado à família.

A construção dos períodos que compreendem a infância e a adolescência até à idade adulta, tendem ao longo das décadas, tornar-se mais exigente na medida em que são determinantes para o crescimento e o desenvolvimento da personalidade das crianças. Nessa

medida, a infância é encarada como um fenómeno histórico destinado ao desenvolvimento da criança onde a instrução e a educação são determinantes (Nóvoa, 2005).

Seguindo estes princípios, a educação em Portugal tem evoluído significativamente conferindo direitos às crianças em idade escolar.

Nos primórdios da nossa civilização enquanto nação a educação no nosso país era cometida à igreja. Ao longo dos séculos inúmeras instituições localizadas em mosteiros e igrejas fixavam colégios para a prática da escolaridade. No século XVII são criadas as aulas de Gramática Latina, Grego, Retórica e Filosofia que correspondiam ao ensino preparatório e secundário.

A primeira reforma do ensino em Portugal foi realizada sobre a tutela do Ministério do Reino e manteve-se até ao século XX, quando em pleno período da República é criado o Ministério da Educação Nacional (1936) que mais tarde tomaria a designação de Ministério da Educação, a partir 1974 (Carvalho, 2000, 1986).

Os princípios fundamentais do Sistema Educativo Português estão consagrados na Lei Fundamental do País - Constituição da República Portuguesa e são reiterados na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Neste documento e no âmbito dos direitos, liberdades e garantias pessoais, o artigo 43º estabelece a garantia da “liberdade de aprender e ensinar (...); O ensino público não será confessional (...); em matéria de liberdade de consciência, de religião e de culto é garantida “(...) a liberdade de ensino de qualquer religião praticada no âmbito da respetiva confissão.”

No que respeita aos direitos e de deveres culturais, a Constituição da República Portuguesa atribui, no artigo 73º, o direito de todos os cidadãos à educação e à cultura e o dever que compete ao Estado de promover “(...) a democratização da educação e as demais condições para que a educação (...) contribua para o desenvolvimento da personalidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva (...).”

Já no plano das aprendizagens o artigo 74º consagra que “Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar (...) para a superação de desigualdades económicas, sociais e culturais, habilitar os cidadãos a participar democraticamente numa sociedade livre e promover a compreensão mútua, a tolerância e o espírito de solidariedade.”

No que respeita às políticas de ensino, de acordo com o definido no texto Constitucional, é da competência do Estado:

- a) assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito;
- b) criar um sistema público de educação pré-escolar;

- c) garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo;
- d) garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino da investigação científica e da criação artística;
- e) estabelecer progressivamente a gratuitidade de todos os graus de ensino;
- f) inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das atividades económicas, sociais e culturais;
- g) promover e apoiar o ensino especial para deficientes;
- h) assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa.”

Para o efeito são estabelecidos princípios referentes ao ensino público, particular e cooperativo nos quais se destaca a facto do Estado criar “(...) uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população e reconhecer e fiscalizar o ensino particular e cooperativo, nos termos da lei.”

Por fim, são ainda enumeradas normativas de funcionamento das universidades e do ensino superior, pela criação uma rede de estabelecimentos públicos deste nível de ensino, de modo a dar resposta às necessidades da população; estabelece-se que estas instituições de ensino deverão “garantir a igualdade de oportunidades e a democratização da educação; ter em conta as necessidades de quadros qualificados, a promoção dos níveis educativo, cultural e científico do país”. Neste sentido, às universidades é conferido o estatuto de natureza estatutária, científica, pedagógica, administrativa e financeira.

No mesmo artigo 74º da Constituição da República Portuguesa, são definidos os princípios gerais pelos quais se deve reger a política educativa onde “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.”

De acordo com a mesma Constituição, é da exclusiva competência da Assembleia da República legislar sobre bases do Sistema Educativo. Estes princípios vieram a ser consignados no diploma que rege o Sistema Educativo em Portugal através da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, através do qual a Assembleia da República dotou o País com um enquadramento geral do Sistema Educativo em consonância com a Constituição da República.

Como anteriormente se referiu é também com a entrada em vigor da LBSE que o Sistema Educativo Português passou a estruturar-se segundo três níveis de ensino: o Ensino Básico com nove anos de escolaridade; o Ensino Secundário, com a duração de três anos e o Ensino Superior, englobando dois subsistemas: o Ensino Superior Politécnico e o Ensino Superior Universitário. Toda a legislação que lhe procedeu veio no sentido de aprimorar o atendimento e a qualidade da escola pública, proporcionando respostas educativas em áreas

diferentes como por exemplo, as bases do Sistema de Educação e de Formação, os princípios organizativos do sistema educativo, o prolongamento da escolaridade obrigatória, a questão da autonomia das escolas, a reorganização curricular do Ensino Básico, Secundário e Superior procurando organizar-se de forma a:

- “a) contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo;
- b) contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;
- c) assegurar a formação cívica e moral dos jovens;
- d) assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;
- e) desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida ativa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação;
- f) contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis, mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres;
- g) descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes;
- h) contribuir para a correção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, devendo incrementar em todas as regiões do país a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência;
- i) assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que procuram o sistema educativo por razões profissionais ou de promoção cultural, devidas, nomeadamente, as necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos;
- j) assegurar a igualdade de oportunidades para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo;

l) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.” (LBSE, artigo 3º)

A escola do 3º milénio pauta-se por uma escola que se rege pela igualdade de oportunidades para todos os alunos independentemente da sua origem, raça, etnia, religião ou deficiência. Dito de outro modo, procura-se adotar práticas de uma escola democrática e inclusiva onde as diferenças são naturalmente toleráveis e onde a diversidade é uma mais-valia na permuta de vivências entre toda a comunidade escolar.

A integração escolar que se vem trabalhando desde a década de 1970, e mais evidenciada com a aplicação da LBSE, é hoje visível nas práticas e na mudança para a escola inclusiva, que tem como objetivo o atendimento de todos os alunos procurando dar resposta “de forma apropriada e com alta qualidade, à diferença em todas as formas que ela possa assumir.” (Rodrigues, 2010, p. 19)

1.3 - Da Lei de Bases do Sistema Educativo à Inclusão

Na segunda metade do século XX, sobre a égide da ONU, a educação e a instrução de crianças e jovens em idade escolar, passa a ser uma responsabilidade social dos vários países e estas deliberações e decisões políticas são, portanto, tomadas a nível internacional. No nosso país, reportando-nos os anos setenta do século passado, dá-se um passo considerável com a publicação do Decreto-Lei nº 174/77, de 2 de maio, onde oficialmente é declarado o direito à integração de crianças e jovens com NEE nas escolas públicas. A Lei n.º 66/79, de 4 de outubro vem consagrar que “(...) A educação especial, no que respeita aos educandos, processar-se-á sempre que possível, nos estabelecimentos regulares de educação.” Neste domínio, passa a ser da competência dos “(...) estabelecimentos regulares de educação proceder ao progressivo reajustamento das suas estruturas e aos serviços de educação especial caberá proporcionar as condições de apoio que se considerem necessárias.”

No final da década de 1970, é publicada legislação sobre esta matéria a nível internacional. Com o *Warnock Report* (1978) é introduzido o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE). De facto, “Este movimento evolui e afirma-se com sucessivos trabalhos científicos e legislativos (...) que introduziu o conceito de *special educational need*, substituindo a categorização médica das crianças e jovens em situação de deficiência.” (Sanchez & Teodoro, 2006, p. 64)

A Lei 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), dá ênfase no seu artigo 18º, ponto 1: “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.” Assenta em pilares que garantem uma educação de qualidade para todos, nomeadamente, quando define nove anos de escolaridade obrigatória, gratuita e universal, e a referência expressa “de que se deve assegurar às crianças com necessidades educativas específicas condições adequadas ao seu desenvolvimento pleno aproveitando as suas capacidades”, e preconiza a diferenciação pedagógica como veículo que confere efetivamente igualdade de oportunidades das crianças e jovens com NEE. Por outro lado, determina que é de forma precoce, ainda antes da Educação Pré-Escolar, que se deve realizar a despistagem de inadaptações e de deficiências a fim de traçar um plano educativo propício à criança com NEE; incluí nos objetivos do ensino Básico a existência de condições adequadas ao desenvolvimento educativo de crianças com deficiência. Por último, na área da EE, emana que se deve dotar as escolas de mecanismos, que permitam o desenvolvimento de potencialidades e de eliminação das dificuldades características de crianças e jovens com NEE.

No seguimento da LBSE, outras medidas legislativas se seguiram que promoveram o direito à igualdade de oportunidades para todos os alunos em idade escolar sendo para tal necessário proceder a diferenciações a nível da intervenção educativa, no sentido de atualizar e adequar o processo de inclusão de alunos com NEE nas escolas da rede pública.

O Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro, vem legislar um conjunto de modalidades de ação social e de complementos educativos suscetíveis de apoiar o “percurso dos alunos ao longo da sua escolaridade obrigatória, agora alargada a um período de nove anos” para que fosse possível todas as crianças frequentarem, na totalidade o ensino básico. Desta forma, obtêm as “qualificações mínimas que as habilitem ou a prosseguir os estudos ou a enveredar pela atividade profissional” e, em consequência, as condições indispensáveis não só à concretização daquele objetivo como também à prossecução de um efetivo sucesso escolar.”

Nesta sequência, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, contempla orientações para as escolas relativamente aos alunos com NEE. É também no Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro que, pela primeira vez, se alude aos alunos com necessidades específicas provenientes de deficiências. A este nível é ressalvado no artigo 2º (cumprimento da escolaridade obrigatória) alíneas 2 e 3 que, estes alunos “estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência (...) 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.”

Compreender a evolução em termos de legislação portuguesa no domínio do EE implica, também, entender as decisões internacionais que foram sendo tomadas, ao longo das décadas, nestas matérias e influenciaram as decisões portuguesas.

A Declaração de Salamanca que Portugal subscreveu, viria a influenciar a publicação do Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho que estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo, de acordo com os princípios consagrados na LBSE. Este Despacho tem como princípios orientadores:

- Centrar nas escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens;
- Assegurar, de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos;
- Perspetivar uma solução simultaneamente adequada às condições e possibilidades atuais, mas orientada também para uma evolução gradual para novas e mais amplas respostas.

Todos estes Decreto-Lei vieram mais tarde a ser revogados dando lugar ao Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Este Decreto coloca em evidência o papel da escola no processo de formação e desenvolvimento dos alunos e pretende construir uma escola democrática, aberta a todas as crianças em idade escolar. Destina-se a todos os alunos, especificamente, aos que apresentam NEE, e promove a inclusão nas escolas da rede pública e privada. Para o efeito, o presente DL estabelece medidas educativas de educação especial, que visam suprimir ou de algum modo respaldar as necessidades educativas destes alunos de diversas maneiras (apoio pedagógico personalizado; adequações curriculares individuais; adequações no processo de avaliação; adaptação do currículo – CEI; adoção de instrumentos de TIC e outras).

Atualmente, a inclusão, nas escolas do ensino regular, é uma realidade cada vez mais enraizada, sendo que a EE se aplica apenas aos alunos com NEE de carácter permanente.

De acordo com Nicolau e Silva (2010), ao falarmos em práticas de inclusão nas escolas do ensino regular, muitas vezes não temos a noção do que se pretende com esta medida, ou que estratégias se devem adotar para que esta seja implementada. Para o êxito das escolas inclusivas, segundo o ponto 26 da Declaração de Salamanca, “(...) são precisas mudanças, nos seguintes sectores educativos: currículo, instalações, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, ética escolar e atividades extraescolares.” (UNESCO, 1994, p. 21)

Para que a inclusão não fique comprometida, as escolas e todas as pessoas que nela trabalham, sentem a necessidade de se organizarem e de se adaptarem, por forma a poderem criar condições que permitam que estas crianças sejam integradas na comunidade escolar e que adquiram competências, evoluindo quer a nível do conhecimento e da autonomia, quer a nível das relações humanas (Briant & Oliver, 2012). Esta reorganização é concretizada a vários níveis, nomeadamente a nível da diferenciação curricular, diferenciação pedagógica e os projetos educativos. As condições que de seguida irão ser identificadas desempenham um papel central nas práticas inclusivas, de acordo com o Relatório Síntese da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais:

- “A inclusão depende das atitudes dos professores face aos alunos com necessidades especiais, da sua capacidade para melhorar as relações sociais, das suas formas de perceber as diferenças na sala de aula e da sua capacidade para gerir eficazmente essas diferenças.
- Para responder eficazmente a esta diversidade no seio das salas de aula, os professores precisam de dispor de um conjunto de competências, de conhecimentos, de abordagens pedagógicas, de métodos, de materiais e de tempo.
- Os professores têm necessidade de apoio tanto dentro como de fora da escola. A liderança do diretor da escola, do diretor distrital, das comunidades e dos governos é crucial. A cooperação regional entre serviços e pais constitui um pré-requisito para uma efetiva inclusão.
- Os governos devem expressar, claramente, o seu ponto de vista sobre a inclusão e facultar condições adequadas que permitam uma utilização flexível dos recursos.” (AEDNEE, 2003, p.4-5)

Por último, como sublinham Nicolau e Silva (2010), é decisivo para o sucesso da inclusão que todos, mas sobretudo os que diariamente intervêm no processo educativo, sintam o domínio de ferramentas e metodologias para se trabalhar com alunos com NEE e assim proporcionar um ensino de qualidade.

Recentemente, por decisão da Assembleia das República foi solicitado ao Conselho Nacional de Educação a elaboração de uma recomendação “sobre as políticas públicas de educação especial, incluindo a utilização do método de Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde como base para a elaboração do programa educativo individual, nos termos do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.” O documento apresentado foi coordenado por David Justino e tem como objetivo:

- Sistematizar a evolução das conceções e das práticas verificadas na área da educação especial ao longo dos tempos, quer a nível nacional quer internacional;

- Caracterizar a situação atual do atendimento a alunos com necessidades educativas especiais no âmbito do sistema educativo nacional. Para tal foram tidos em conta os princípios fundamentais inscritos em Convenções e Declarações Internacionais de que Portugal é subscritor, tendo sido realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o modo como se realiza a educação especial no espaço europeu e coligida a legislação que enquadra a prestação de serviços de educação especial em Portugal.

No mesmo relatório, Justino (2014) faz um levantamento, a nível nacional, focando aspetos que se prendem com:

- Lei de Bases do atual Sistema Educativo e o Direito à Educação;
- O Conceito de Necessidades Educativas Especiais / Inclusão.

Quanto ao primeiro aspeto, o relatório traça o princípio e a evolução e o que as políticas governamentais dos diferentes países foram adotando no sentido de proteger e dar direitos a pessoas com deficiência. Segundo o autor, terá sido na Dinamarca que se iniciou este trabalho definindo

“ (...) quatro princípios básicos de orientação para o atendimento educativo das crianças com algum tipo de incapacidade: o princípio da proximidade, o qual determina que o apoio à criança com deficiência deve efetuar-se tão próximo quanto possível da sua casa; o princípio da interferência mínima, de modo a que não receba mais apoio do que os necessários para ultrapassar as limitações da sua deficiência; o princípio da eficácia, que avalia se as situações educativas previstas para a criança contribuem para o pleno desenvolvimento das suas capacidades; o princípio da integração, a que se subordinam a aplicação e desenvolvimento de todas as medidas relativas à educação de alunos com deficiência na escola regular.” (Justino, 2014, p. 33)

Estes princípios reportam à década de 70 e funcionaram como alavanca para a educação especial, agora centrada na criança e no papel da escola colocando para outro plano os pareceres e os relatórios médicos até aí em evidência.

Também Portugal neste período corrobora estes princípios e adere à Educação Especial, embora tenha sido em 1986 com a LBSE de 1986, onde se estipulou que a educação especial se organiza “preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino” (art.º 18º, n.º 1), o direito à educação e integração escolar só veio a ter plena concretização com a abolição das medidas de isenção da escolaridade obrigatória para crianças e jovens com deficiência através do Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de janeiro: “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” (artº 2º, nº 2).

Quanto ao conceito de NEE, de igual modo é traçado o percurso das NEE num plano histórico. Segundo Justino (2014), as NEE surgem num contexto de inclusão de alunos cuja capacidade de apreensão de conhecimentos é feita a um ritmo diferente da dos seus pares e nessa medida tornou-se impreterível adequar as aprendizagens às crianças e jovens com deficiência. Bautista (1997) menciona que conceito de NEE surge a partir do relatório de *Warnock Report* em 1978.

Em Portugal as NEE são inicialmente legisladas e expostas no Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto, definindo assim os eixos que norteiam a Educação Especial, tendo por base uma perspetiva de inclusão que se adequa e permita o acesso a todos a um ensino de qualidade. Estes princípios seriam consignados na Declaração de Salamanca que anuncia que “(...) as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras”. Quando se refere a todas as crianças, fala-se de crianças com ou sem deficiência, com ou sem riqueza económica e/ou cultural, com e sem proteção familiar, enfim, todas as crianças sem exceção.

Num outro capítulo deste trabalho é relatado um estudo de reflexão produzido no CNE e liderado pelo investigador Joaquim Bairrão, são abordadas questões onde se pretende entender “quem são as crianças que necessitam de ser identificadas, sinalizadas ou enviadas para estruturas mais complexas de avaliação a fim de beneficiarem de um programa educativo específico?” No seu entender são de dois tipos: “crianças muito pequenas, entre os 0 e os 3 anos, que exigem uma metodologia específica, e crianças e alunos de idade pré-escolar ou escolar”. De acordo com as conclusões “para as primeiras, o percurso que vai do despiste à intervenção exige o encaminhamento para serviços de intervenção precoce, onde equipas multiprofissionais, conjuntamente com os pais, deverão elaborar um plano individualizado para a intervenção com a criança”. Para as segundas, Bairrão recorre à distinção, apresentada por Simeonsson (1994), entre problemas de baixa frequência e alta intensidade e problemas de alta frequência e baixa intensidade.

Quanto às políticas de integração/inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e em conformidade com o relatório “Educação Especial na Europa” (2003) da Associação Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2003) e referido que a tendência nos países da União Europeia é o desenvolvimento de uma política que visa a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino regular. De acordo com

este documento e relativamente às políticas de Inclusão, os países podem ser agrupados em três categorias: a primeira, baseada em políticas e práticas orientadas para a inclusão de todos os alunos no sistema regular de ensino como é o caso de Portugal; a segunda categoria refere-se aos países que seguem uma abordagem múltipla para a inclusão como é o caso da Polónia e por fim a terceira categoria agrupa os países onde existem dois sistemas educativos distintos. Os alunos com necessidades educativas especiais frequentam escolas especiais com um currículo específico. São os casos da Suíça e Bélgica.

1.4 - Da Segregação à Inclusão

A inclusão surge para que a resposta educativa seja mais flexível possibilitando oferecer uma educação básica de qualidade a todos os alunos, e tornando-se uma solução à problemática da exclusão educacional (UNESCO, 1994, 2003; Clark *et al*, 1997; Ainscow & Ferreira, 2003). Não obstante os esforços legislativos, persistem algumas barreiras que dificultam o desenvolvimento de uma educação inclusiva (Ainscow, 2005; Ainscow & César, 2006; Forlin, 2006; Correia, 2008).

Como refere Freire “o desenvolvimento de uma educação inclusiva obriga a grandes mudanças em diferentes níveis do sistema educativo (...) e, por isso mesmo, pode também originar resistências e medos, que inibam a ocorrência dessas mudanças.” (2008, p.6)

O conceito de inclusão nasceu, como referimos, pela oposição à exclusão que crianças e jovens portadores de deficiência foram alvo durante um longo período (Ainscow & Ferreira, 2003). Quando falamos na inclusão escolar assiste-se a alguma confusão face à população a que se destina, tendo em conta que “muitos pensam que a inclusão escolar é para jovens em situação de deficiência, mas não, ela deve complementar todas as crianças e jovens com necessidades educativas.” (Sanches & Teodoro, 2006, p.71)

Correia (1997) sintetiza a evolução da inclusão em 3 fases distintas, conforme ilustra a figura seguinte:

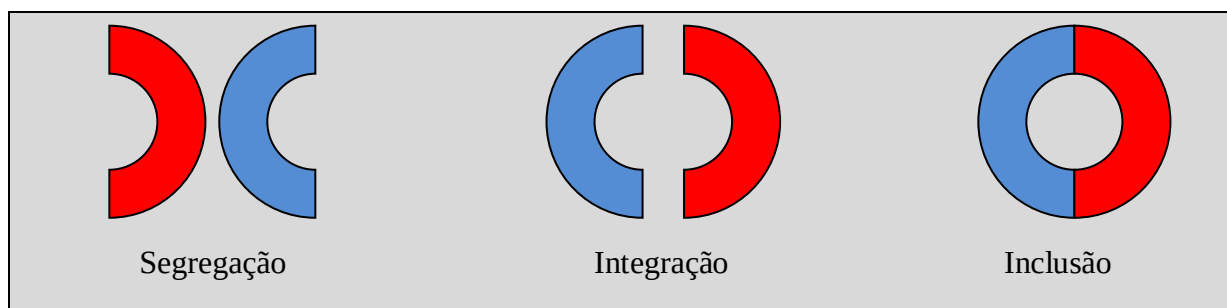


Figura nº 1: Evolução da inclusão (Correia, 1997). Adaptado

A segregação, traduzida na exclusão é para Correia (2013, p.61) “a corrente principal” que vigorava num passado recente. Já a integração resulta do processo de “juntar as partes num todo” e de perceber que incluir algo que outrora foi rejeitado é um contributo para a civilização traduzida no respeito pela diferença. Por fim a inclusão que introduz o conceito de “fazer parte de um todo”. No dizer de Rodrigues (2000, p.9) a inclusão vem por em causa a “visão dicotómica da diferença” tão evidente na fase da integração de crianças e jovens com NEE. De facto, na integração, o esboço de currículos diferentes era prática comum porque ainda segundo o mesmo autor, existiam “dois tipos de alunos 1) aqueles que seguem o currículo uniforme e principal; e 2) os que tendo deficiências ou dificuldades reconhecidas e estando integrados têm legitimidade para seguirem caminhos mais ou menos alternativos”. Sasaki (2008) refere a integração como um processo tradicional de adequação do aluno às estruturas física, administrativa, curricular, pedagógica e política da escola.

Porém, os resultados pouco satisfatórios da organização da escola integradora originou um movimento de insatisfação contra a exclusão social e tomou corpo, como já referido, através da Declaração de Salamanca, em 1994, que preconiza que “as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades.” (UNESCO,1994, p.11)

A inclusão passa a ser um direito que todas as crianças e jovens com NEE têm, nomeadamente, no acesso à escola, às aprendizagens e a estarem juntos nos mesmos ambientes, fazendo igual percurso e tendo iguais oportunidades de sucesso. Da integração à inclusão, registou-se um considerável passo, quer para a qualidade de vida que se proporcionou às crianças e jovens com NEE, quer no que toca às oportunidades a estas direcionadas (Justino, 2014).

Na perspectiva de Vislie (2003) existem conceitos diferentes (entre integração e inclusão) que precisam de ser esclarecidos. Assim, a perceção generalizada da palavra inclusão deve ser alterada, com urgência, para que haja uma mudança de atitudes, práticas, concepções e valores. Por outro lado, como refere Rodrigues (2000, p.30) “a Educação Inclusiva (...) reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade”.

Na mesma ordem de ideias, Serrano (2005), refere que uma escola inclusiva “baseia-se na exploração didática competente da diversidade de estilos de aprendizagem.” (p.118). Isto é,

focaliza-se nos diversos estilos de aprendizagem. Outro aspeto determinante respeita à formação adequada de professores: “que os professores conheçam profundamente, quer os conteúdos programáticos e as estratégias para a sua consecução, quer os seus alunos para adaptar o ensino às suas necessidades.” (Rodrigues 2000, p.10)

1.5 - A Inclusão

Inúmeras são as definições que podem caracterizar e definir o processo da inclusão nas nossas escolas. Inclusão é, antes de tudo, uma questão de direitos e valores, é a condição da educação democrática (Leitão, 2006). Ou seja, “é sair das escolas dos diferentes e promover a escola das diferenças” Mantoan (2003, p.2). De facto, o movimento da inclusão como processo que alberga todas as crianças e jovens com NEE, sendo hoje uma constatação, partiu da rejeição que outrora recaiu sobre alunos com deficiência e da segregação e exclusão de que foram alvo. Nas sociedades evoluídas pode dizer-se que inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos ou democracia (Wilson, 2000).

No documento Orientações Políticas da UNESCO (2009), define-se que a inclusão deve ser “entendida como um processo para responder à diversidade das necessidades de todas as crianças, jovens e adultos, aumentando a participação nas aprendizagens, nas culturas e nas comunidades.” (p.11)

A mesma organização refere que o princípio subjacente à escola inclusiva é o de uma escola abrangente e democrática que recebe todas as crianças e jovens, indiferentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou deficiências. Ainda que tal medida coloque um considerável desafio aos agentes educativos é função da escola, enquanto ensaio de cidadania e de preparação para uma vida ativa integrada e plena dar resposta eficaz, com sucesso, a todas as crianças e jovens, sem segregação nem barreiras à aprendizagem e à participação. Deste modo, quando nos referimos à inclusão devemos ter em linha de conta a mobilização de recursos e a garantia de igualdade de “oportunidades de participação, uma vez que todos têm os mesmos direitos. Não é o aluno que se adapta à Escola (integração) mas a Escola que deverá adaptar-se à diversidade de alunos que comporta” (Nicolau, 2010, p.3).

Nesta perspetiva, a Declaração de Salamanca, afirma que “as diferenças humanas são normais (...) a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de ser esta a ter de se adaptar a conceções predeterminadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo.” (UNESCO, 1994, p.7)

A inclusão pressupõe práticas de ensino diferenciadas em sala de aula, onde o respeito pela diferença deverá ser implícito. Assim como afirmam Sanches e Teodoro (2006), a diversidade dos alunos deve ser encarada “como uma mais-valia e usando metodologias de diferenciação inclusiva e de aprendizagem cooperativa, possam gerar o sucesso de todos através do sucesso de cada um, caminhando, assim, para o despontar de um novo paradigma de escola”.

Os investigadores Nicolau e Silva, (2010, p.5) reforçam que este trabalho “uma planificação cooperativa, coordenação de estratégias, valorização profissional, envolvimento da equipa multidisciplinar e uma constante reflexão, investigação e avaliação do trabalho efetuado.” (p.105)

É, portanto, um trabalho complexo que requer articulação, atenção e envolvimento, nomeadamente, da parte dos docentes que num trabalho de coadjuvação com outros professores, equipas técnicas e com as famílias, permitem adequar estratégias no sentido de melhor proporcionar aquisição de conhecimentos a alunos com NEE.

Assim, a inclusão é, como refere (Freire, 2008), “(...) um movimento educacional, social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros.” (p.64)

1.6 - A escola inclusiva

A escola inclusiva é uma escola que se adapta e propicia igualdade de oportunidades de aquisição de competências para todos, sem exceção, independentemente das suas particularidades físicas, fisiológicas, sociais, emocionais, linguísticas, culturais ou religiosas (Ainscow & Ferreira, 2003).

Neste sentido, “uma das ideias chave da escola inclusiva é justamente que a escola deve ser para todos” (Sanches & Teodoro, 2006, p. 71). Efetivamente, com a escola inclusiva, os alunos, todos os alunos, estão na escola a aprender, participando. Não é apenas a presença física, é a pertença à escola e a escola sente responsabilidade pelo aluno (Rodrigues 2006), não é uma parte do todo faz parte do todo (Correia, 2013).

A escola inclusiva é um novo modelo de escola aberta à diferença, onde se tenta que as minorias encontrem uma resposta às suas necessidades especiais. De acordo com Jiménez (1997), ao modelo de Escola para todos está subjacente a ideia da mudança na organização e nas atitudes. Na organização, porque a direção deve ter em conta a possibilidade de o professor gerir, de forma flexível, o currículo mediante a capacidade da criança/aluno. Além disso, deve

ter a preocupação de promover ações de formação contínua aos professores que trabalham nesta área. Nas atitudes porque a escola não deve fechar-se em si mesma, pelo contrário, deve interagir e interrelacionar-se com a comunidade. Só assim, se envolve com o seu contexto social e ao mesmo tempo, forma e informa-se sobre a capacidade de cada um elevar as suas competências de cidadania (Carvalho, 2006).

A afluência massiva à escola implica que a ela convergem diferentes realidades sociais, culturais, étnicas ou outras. A escola inclusiva deve ter como missão e obrigação de educar em clima de igualdade de oportunidades, para que não sejam gerados processos de segregação e exclusão e, portanto, nesse sentido, “(...) uma escola que celebra a diversidade (...) em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras.” (César, 2003, p.119)

Pelo que se tem referido, uma escola inclusiva responde a todos os alunos, uma vez que encontra soluções que contrariam a exclusão, promovendo a sensibilidade em relação ao “Outro” e às suas necessidades e proporcionando o trabalho colaborativo, entre as crianças, salvaguardando as diferenças individuais (Ruela, 2001).

A escola inclusiva é, nos nossos dias, uma escola que vincula todos (pais, encarregados de educação, famílias, professores, equipas técnicas e a sociedade em geral) num compromisso educativo da criança e jovens com NEE, indo ao encontro de “uma sociedade inclusiva, que aceita, respeita e valoriza as diferenças individuais.” (Madureira & Leite, 2003, p.5)

Ao Sistema Educativo Português (SEP) pertencem todas as instituições do ensino básico e secundário seja da rede pública, particular ou cooperativo sob a tutela do ME. No virar de mais um milénio, as políticas educativas da Inclusão, evoluíram significativamente e preconizam uma saudável convivência entre alunos no período de escolarização em turmas do ensino regular, constituindo este facto um modo eficaz para as aprendizagens e para o desenvolvimento pessoal e social de todos, concretamente para os alunos com NEE. Toda a legislação em vigor proclama a adequação de estratégias e de recursos para estes alunos, conferindo-lhes a possibilidade de acederem a uma educação de qualidade, sem segregações, com plena participação na aprendizagem, na cultura e na comunidade. Neste sentido, é competência da escola e dos agentes educativos alargar o acesso à educação, adotando uma filosofia de maior inclusão, fornecendo estruturas de apoio, promovendo a formação de professores.

À semelhança do que aconteceu noutros países, Portugal tornou-se precursor da educação de crianças e jovens com NEE onde (...) colocaram as suas crianças e jovens em

situação de deficiência nas classes regulares acompanhados por professores de ensino especial, previamente formados para isso” (Sanches & Teodoro, 2006, pp 63-74).

Para acolher estes alunos e lhes proporcionar respostas educativas eficazes, são necessárias várias adaptações, entre as quais, as que respeitam aos ajustes dos espaços e dos edifícios escolares – matéria abordada no presente estudo.

Por fim, é ainda necessário que haja uma política governamental que regule a inclusão como meta e liberte os necessários apoios financeiros.

A inclusão de alunos com NEE na vida escolar é uma realidade, e exige que as escolas se organizem para que as crianças e jovens possam adquirir consciência da sua posição na estrutura social e procurar resposta às suas necessidades e interesses.

Os princípios que regem a EE em Portugal reportam à década de 1970 e antecederam a consciencialização, por parte da comunidade escolar, da carência que alguns alunos “diferentes” apresentavam para adquirir conhecimentos.

A introdução das NEE veio potenciar as aprendizagens. Assim, a EE e as NEE no nosso país, têm, ao longo das décadas, merecido grande relevo por parte das políticas educativas e dos direitos do acesso ao de ensino com qualidade para os todos os alunos e, neste caso particular, para aqueles que convivem com a diferença.

Abordadas que foram nesta parte as questões relativas à Lei de Bases do Sistema Educativo Português, às questões da Inclusão e da escola Inclusiva, a seguinte traça alguns aspetos das políticas públicas para o cidadão diferente, em Portugal.

2- EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial tem, ao longo das décadas, merecido grande relevo por parte da legislação, das políticas educativas e dos direitos do acesso ao de ensino com qualidade para os todos os alunos e, neste caso particular, para aqueles que convivem com a diferença. Esta situação é retratada nesta parte.

Com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em julho de 2009, o Estado Português comprometeu-se a promover, proteger e garantir condições de vida dignas às pessoas com deficiências e incapacidades em âmbitos muito concretos, que se traduzem sobretudo em direitos económicos, sociais e culturais.

Um dos eixos que norteiam estas deliberações prende-se com a autonomia e qualidade de vida das pessoas com deficiência. Neste plano, as medidas “(...) espelham a necessidade de continuar o investimento nos processos de habilitação e de consolidação das respostas de apoio social às pessoas com deficiências e incapacidades e às suas famílias.” (ENDEF, 2010)

Neste seguimento, a inclusão de alunos com NEE deve ser acompanhada por uma boa formação, enfatizando as interações com os seus pares, apresentadas no quadro nº 1:

	Medida Indicadores/ objetivos	Entidades responsáveis	Prazo de execução
Implementar o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI).	Número de equipamentos locais de intervenção.	MTSS ME; MS	2013
Prosseguir com o processo de desinstitucionalização de crianças com necessidades educativas especiais (NEE).	Número de crianças e jovens que saem das instituições privadas e entram no sistema regular de ensino.	ME DGIDC	2013
Reforçar e ajustar as unidades especializadas e escolas de referência para apoio a alunos com multideficiência, do espectro do autismo, surdos e cegos, em função das necessidades.	Número de unidades especializadas e escolas de referência criadas.	ME DGIDC	2013
Proporcionar a cada aluno com medidas educativas especiais e condições para alcançar os objetivos definidos no respetivo plano de estudo individual (PEI).	Realização de estudos sobre a transição destes alunos tendo como referência os objetivos definidos no respetivo PEI.	ME DGIDC	2013
Reforçar a formação específica aos professores da educação especial.	Número de professores com formação específica por ano.	ME DGIDC	2013
Promover a formação do pessoal auxiliar das escolas com alunos com NEE.	Número de auxiliares formados.	ME DGIDC	2013
Criar redes virtuais que reúnam os professores da educação especial nas unidades de referência, à semelhança da rede de centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação (TIC).	Criação de disciplinas na plataforma Moodle da DGIDC e sua dinamização com o apoio das direções regionais de educação (DRE).	ME DGIDC	2013
Promover a transição dos alunos com NEE entre os diferentes níveis de ensino e para o mercado de trabalho.	N.º de alunos com NEE que transitaram entre níveis de ensino; N.º de alunos colocados no mercado de trabalho.	ME DGIDC MTSS	2013

Quadro nº 1: Estratégia Nacional para a Deficiência. Resolução do Conselho de Ministros n.º 97/2010, de 14 de dezembro. Adaptado.

As medidas enunciadas envolvem entidades que diretamente tutelam o percurso destes jovens e o Ensino Especial e visam um reforço do trabalho em benefício dos alunos com NEE.

Para Correia (1997), a Educação Especial (EE) traduz-se num “conjunto de serviços de apoio especializados destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial.” (p. 249)

É visível muito trabalho realizado na área da Educação Especial, sobretudo nas últimas quatro décadas, muito embora seja também claro que há ainda um longo caminho a percorrer.

2.1 - Resenha histórica / antecedentes

Atualmente existem vários estudos europeus que se dedicam à análise do impacto que a EE e as NEE têm no sistema educativo dos diferentes países, tendo como objetivo último a inclusão. No entanto, nem sempre estes temas constaram das preocupações desses países, uma vez que havia fronteiras e processos burocráticos, por vezes complicados.

Numa sucinta resenha histórica, o percurso da EE pode dividir-se em três períodos: O primeiro período remonta aos primórdios da civilização onde a segregação e exclusão era prática corrente sempre que algum cidadão nascia portador de deficiência. Como a anormalidade era vista como obra do diabo, as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade com a conivência da própria Igreja Católica (Correia, 1997; Jiménez, 1997).

A civilização grega dava importância à educação que se fazia através da retórica. Porém, os deficientes eram banidos ou, na maior parte das vezes eram condenados à morte porque eram considerados seres inúteis e desprezíveis uma vez que não tinham capacidade de argumentação. Relativamente aos Espartanos, a educação era mais rígida e todas as crianças tinham um pedagogo.

Nos séculos XVI e XVII, o ensino era ministrado nos mosteiros e, em geral, só o recebiam os filhos de nobres. Há registos que em Espanha entre 1520 e 1584 um monge beneditino, Pedro Ponce de León terá ensinado dois a três alunos surdos no mosteiro de Oña. O método utilizado era segredo, embora se pense que os alunos começavam pela escrita e depois pela oralidade. Também em Espanha entre 1579 e 1633 um educador, professor e grande político, Juan Pablo Bonet educou e ensinou uma criança com deficiência auditiva. Juan Pablo Bonet só educou uma criança, mas esta já se tinha iniciado com Ramirez de Carrion. Outros documentos referem que um médico e filósofo italiano, entre 1501 e 1576, Jerónimo Cardan ensinou uma criança surda com a metodologia de Ponce de Leon (primeiro a escrita e depois a oralidade) e também que um médico suíço Joann Conrad Amman, radicado na Holanda que

alterou este método ensinando primeiro a oralidade e depois a escrita (Nóvoa, 1995; Jiménez, 1997; Kirk & Gallagher, 2002; Veiga, Silva, Lopes & Dias, 2000).

Um outro pedagogo português precursor da EE foi Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), tendo dedicado parte da sua vida profissional ao ensino de surdos. Foi o primeiro professor a fazer testes às crianças surdas (na altura não havia especialistas na área), seguindo um método que consistia em categorizar a deficiência auditiva por níveis e só depois aplicava uma determinada metodologia e adequação. Nesta época, Valentín Haüy funda, em Paris, a primeira escola de cegos. O aluno, Louis Braille (1806-1852), foi o grande impulsionador de um método ainda hoje usado e que permitiu a escrita e leitura para invisuais, dotando-os de escolarização (Carvalho, 2007).

O segundo período dá-se no início do século XIX, onde surge uma mudança a nível das mentalidades, nascendo uma nova consciência por parte das sociedades para as questões da deficiência. De um modo geral, interioriza-se a deficiência como algo a tratar e deste modo as várias sociedades mudam e adquirem hábitos de proteção e de apoio. Ainda assim, no plano do ensino, a criança com deficiência era separada dos restantes alunos criando assim exclusão através desta prática discriminatória. São fundadas instituições escolares à parte daquelas que recebiam crianças e jovens saudáveis para acolher este tipo de alunos. De igual modo, são também criadas escolas especiais para cegos e surdos, e é dada uma especial assistência médica às restantes deficiências. Este período marca uma viragem em relação ao anterior, mas está ainda rodeado de falsas questões relativamente à questão da integração e da EE (Veiga, Silva, Lopes & Dias, 2000).

Por fim, no terceiro período, que corresponde à época atual, as políticas nesta matéria dão mais ênfase ao processo de aprendizagem do aluno, onde está subjacente o processo de ensino, com as matérias curriculares, os métodos e as estratégias. A escolaridade passa a ser obrigatória apoiada em estudos na área da Ciências Sociais. Estes evidenciam que os alunos segregados não alcançam melhores resultados do que os integrados em classes regulares; por outro lado, há uma consciência cívica dos direitos humanos (Veiga *et al*, 2000).

Ainda neste período, o diagnóstico e a intervenção nas questões da deficiência é uma matéria de intervenção da instituição Escola, através de adequações e diferenciações pedagógicas para crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem (Rebelo, 2011). Neste sentido, tem-se trabalhado por uma diferenciação pedagógica que reduza a falta de literacia e de desinteresse dos alunos, recorrendo ao método de adaptação do ensino Cronbach (1967), que

preconiza “estratégias de diferenciação pedagógica e de aprendizagem cooperativas, respondendo à diversidade dos alunos.” (Sanches, 2005, p.113)

A EE baseia-se, pois, na diferenciação pedagógica e assim há que repensar os métodos e as atividades para que todos os alunos dominem, o melhor possível, as competências e os saberes que necessitam para se realizar pessoal e profissionalmente (Canavarro, Pereira & Pascoal, 2001; Morgado, 2003).

2.2. - Necessidades Educativas Especiais (NEE)

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), de acordo com a administração educativa inglesa, “(...) *includes pupils of all ability levels who may have needs in cognition and learning, communication and interaction, sensory or physical aspects, and/or behavioural, emotional and social development.*” (Ofsted, 2004, p.5)

Bautista (1997) menciona que o conceito de NEE surge a partir do *Warnock Report* em 1978. Em Portugal, as NEE nem sempre são percecionadas de igual modo pelos agentes envolvidos, tais como, docentes, técnicos de saúde, destinatários da ação educativa especial, médicos, pais, docentes especializados, terapeutas, técnicos especializados, técnicos da administração educativa, associações de deficientes, entre outros (Correia, 1999).

As NEE surgem num contexto de inclusão de alunos cuja capacidade de apreensão de conhecimentos é feita a um ritmo diferente da dos seus pares e nessa medida tornou-se impreterível adequar as aprendizagens às crianças e jovens com deficiência.

Segundo Brennan (1988 citado por Correia 1997), o aluno com NEE apresenta um problema (ligeiro, severo, permanente ou temporário) de caráter físico, intelectual, social, emocional ou sensorial, que direta ou indiretamente afeta as aprendizagens. Por tal facto, é necessário alterar ou aditar mecanismos especiais ao currículo, ou a condições para que o mesmo possa receber uma educação apropriada.

Na perspetiva de Nielsen (1999) uma criança excecional é aquela que pelas suas características mentais, sensoriais, neuro motoras ou físicas apresenta diferenças das outras. Esta afirmação pretende falar da criança com necessidades educativas especiais contrapondo àquilo que a sociedade entende como uma criança típica ou “normal.”

Estas diferenças devem ser suficientemente notáveis, a ponto de requererem modificação das práticas escolares, ou de necessitar de serviços de educação especiais, para possibilitar o desenvolvimento do menor até à sua capacidade máxima. Rodrigues (2011) afirma que têm NEE todas as crianças, deficientes ou não, que apresentam dificuldades de

aprendizagem temporárias ou permanentes, dificuldades motoras ou limitações de qualquer espécie, e que necessitam de apoios individualizados ou programas educativos individuais, para terem as mesmas condições de realização e aquisição de competências cognitivas e socioculturais, num plano de igualdade com os demais. Estas dificuldades podem ter vários motivos: deficiência física (surdez, cegueira), deficiência motora, desajustamentos socio-emocionais, diversidade linguística e diversidade cultural.

Nesta linha de pensamento Correia defende que os alunos com NEE por mostrarem “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 socio emocional.” (2013, p. 23)

Recorda-se que desde da Declaração de Salamanca há um reforço nas políticas educativas ao nível da inclusão dos alunos com NEE, uma vez que este documento sela o compromisso de efetivar uma “Educação para Todos e a criação de escolas com maior eficácia educativa.” (UNESCO, 1994, p. 23). A partir dessa altura, emerge o conceito de educação inclusiva que, no dizer de Rodrigues “assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos.” (2000, p.10). E adianta, “é a comunidade que aprende com todos.” (2000, p.10)

A aprendizagem comunitária, pela “grande diversidade de atores e movimentos.” (Fernandes, 2005, p. 193), propicia a interação entre os diversos atores da comunidade educativa (Bakhtin,1981), valorizando as potencialidades individuais e coletivas. Desta maneira, a Escola afirma-se como entidade que promove a educação inclusiva (Sergiovanni, 1994; Shields & Seltzer, 1997; Rodrigues, 2000). Nesta sequência, a participação, a reflexão e o diálogo (Brookfield, 1995; Alarcão & Roldão, 2008) são possíveis se as escolas desenvolverem práticas mais inclusivas quer ao nível da organização quer ao nível da pedagogia.

Sendo o grande desafio das políticas educativas garantir uma Escola para todos de forma a proporcionar a “igualdade”, é no contexto de uma sociedade democrática e justa que se reforça a necessidade de sistemas educativos que garantam a todos equidade (Ainscow & César, 2006; UNESCO, 1994, 2008) “no acesso a uma educação de qualidade (...) capaz de responder adequadamente à diversidade individual e social apresentada pelos alunos.” (Melro, 2012, p.15)

É nas questões de formação e preparação docente que reside um pilar decisivo para que a inclusão seja real e bem-sucedida. Neste domínio, o trabalho já realizado é notório embora suscetível de discussões e de alguma disparidade. O que falta realizar é longo e deve merecer

consenso (Nóvoa, 1992). Tal processo é uma tarefa árdua e que exige dos docentes e de toda a comunidade educativa em geral, um trabalho minucioso e uma cuidada reflexão, se atendermos tratar-se de uma “lenta, gradual e paciente (re)construção de todos os dias, em cada aula, com cada turma, com cada aluno” (Leite, 2005, p.54).

2.3 - Suporte legislativo da Educação Especial e das NEE em Portugal

Em Portugal, a publicação Decreto-Lei nº 174/77 de 2 de maio declara, oficialmente, o direito à integração de crianças e jovens com NEE nas escolas públicas. Por sua vez, a Lei n.º 66/79 declara que a educação especial “(...) no que respeita aos educandos, processar-se-á sempre que possível, nos estabelecimentos regulares de educação”. Assim, estabelece que compete aos “(...) estabelecimentos regulares de educação proceder ao progressivo reajustamento das suas estruturas e aos serviços de educação especial caberá proporcionar as condições de apoio que se considerem necessárias.”

A convergência internacional sobre o assunto é congregada com o *Warnock Report* (1978) que traz o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE). A evolução deste movimento “afirma-se com sucessivos trabalhos científicos e legislativos (...) que introduziu o conceito de *special educational need*, substituindo a categorização médica das crianças e jovens em situação de deficiência.” (Sanches & Teodoro, 2006, p. 64)

A partir daqui uma equipa de profissionais educativos, a par dos diagnósticos e relatórios médicos, passou a ser determinante no esboço de estratégias e de metodologias que visam atenuar e solucionar o problema destas crianças.

A Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), contempla a Educação Especial pelo o artigo 18º, ponto 1 no qual refere que esta “se organiza 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”.

Assenta em pilares que garantem uma educação de qualidade para todos, nomeadamente, quando define nove anos de escolaridade obrigatória, gratuita e universal, e a referência expressa “de que se deve assegurar às crianças com necessidades educativas específicas condições adequadas ao seu desenvolvimento pleno aproveitando as suas capacidades” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo, artigos 20º e 21º) e preconiza a diferenciação pedagógica como veículo que confere efetivamente igualdade de oportunidades das crianças e jovens com NEE. Por outro lado, determina que é de forma precoce, na Educação

Pré-Escolar, que se deve realizar a despistagem de inadaptações deficiências a fim de traçar um plano educativo propício à criança com NEE. Inclui nos objetivos do ensino Básico a existência de condições adequadas ao desenvolvimento educativo de crianças com deficiência. Por último, na área da EE, emana que se deve dotar as escolas de mecanismos, que permitam o desenvolvimento de potencialidades e de eliminação das dificuldades características de crianças e jovens com NEE.

O Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro, vem legislar um conjunto de modalidades de ação social e de complementos educativos suscetíveis de garantir “(...) a todas as crianças o acesso à escola, a obtenção das qualificações mínimas que as habilitem ou a prosseguir os estudos ou a enveredar pela atividade profissional (...)”. Nesta sequência, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, reforça as orientações relativamente aos alunos com NEE.

Na sequência da Declaração de Salamanca surge a publicação do Despacho conjunto n.º 105/97, que estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo, de acordo com os princípios consagrados na LBSE. Este Despacho tem como princípios orientadores:

- Centrar nas escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens;
- Assegurar, de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos.
- Perspetivar uma solução simultaneamente adequada às condições e possibilidades atuais, mas orientada também para uma evolução gradual para novas e mais amplas respostas.

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, revoga a legislação anterior. Este documento coloca em evidência o papel da escola no processo de formação e desenvolvimento dos alunos tendo em conta filosofia da escola democrática, aberta a todas as crianças em idade escolar, possibilitando-as a atingir o currículo escolar independentemente da sua deficiência, imperfeição física ou psicológica (Rodrigues, 2011). Para o efeito, este Decreto-Lei estabelece as seguintes medidas educativas de educação especial: Apoio pedagógico personalizado; Adequações curriculares individuais; Adequações no processo de avaliação; Adaptação do currículo – CEI e Adoção de instrumentos de TIC e outras.

No virar de mais um milénio, as políticas educativas sustentadas na legislação governamental, evoluíram significativamente e preconizam a inclusão de crianças com NEE junto dos seus pares, no período de escolarização e em turmas do ensino regular, para garantir eficácia nas aprendizagens e melhor desenvolvimento psicossocial. Neste sentido, é da

competência da escola e dos agentes educativos alargar o acesso à educação, adotando uma filosofia de maior inclusão, fornecendo estruturas de apoio e promovendo a formação de professores. Por outro lado, compete ao Estado alargar os apoios financeiros (Castro, 2006).

2.4 - Enquadramento jurídico de proteção de pessoas com deficiência a nível nacional.

O enquadramento jurídico em benefício de pessoas com mobilidade reduzida e com NEE, em Portugal, tem sofrido profundas alterações à semelhança do que acontece a nível internacional. Estas decisões são tomadas no sentido de harmonizar uma melhor qualidade de vida e, na medida do possível, iguais oportunidades no atendimento e a permanência dos cidadãos e de alunos com NEE nas escolas da rede pública.

Apresenta-se o quadro síntese dessa legislação traduzida em Decretos-Lei, Despachos Normativos e Portarias:

Decreto / Despacho / Portaria	Conteúdo / Tema
Resolução n.º 3447 de 09/12/75	Declaração dos Direitos do Deficiente pela Assembleia Geral das Nações Unidas.
Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86 de 14 de outubro	Nos artigos 17.º e 18.º estabelece os objetivos e forma de organização da Educação Especial.
Lei n.º 9/89 de 02/05/89 - Lei de Bases da Reabilitação	O art.º 2.º define o conceito de pessoa com deficiência. O artigo 9.º define as bases da prevenção e da reabilitação e integração das pessoas com deficiência.
Decreto-Lei n.º 369/90 de 20 de novembro	Adoção de manuais escolares. O art.º 11.º estabelece os procedimentos a adotar na escolha de manuais para alunos com deficiência visual.
Decreto-Lei n.º 202/96 de 23 de outubro [alterado pelo DL 174/97 de 19 de julho]	Estabelece o regime de avaliação de incapacidade das pessoas com deficiência para efeitos de acesso às medidas e benefícios previstos na lei, como o Atestado Médico de Incapacidade Multiuso.
Decreto-Lei n.º 123/97 de 22/05/97	Torna obrigatória a adoção de um conjunto de normas técnicas para eliminação de barreiras arquitetónicas e urbanísticas em locais públicos ou de utilização pública.
Despacho Conjunto n.º 105/97 de 1 de julho	Enquadramento normativo dos apoios educativos. Conjunto de medidas para dar resposta aos problemas e necessidades das escolas. Define e enumera as funções do docente de Apoio Educativo.
Portaria n.º 1102/97 de novembro	Garante as condições de educação para os alunos que frequentam as associações e cooperativas de ensino especial.
Portaria n.º 1103/97 de novembro	Garante as condições de educação especial em estabelecimentos de ensino particular. Fixa o regime de apoio financeiro aos alunos que frequentam escolas de educação especial integrados no regime de gratuidade de ensino.
Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 04/05/98	Decreta a autonomia das Escolas. Define a constituição e funcionamento dos Serviços Especializados de Apoio.
Parecer n.º 1/99 de 17/02/99	Apresenta o parecer do Conselho Nacional de Educação sobre a educação de crianças e alunos com necessidades educativas especiais.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 97/99	Pretende assegurar que a informação disponibilizada pela Administração Pública na Internet seja suscetível de ser compreendida pelos cidadãos com Necessidades Especiais.
Decreto-Lei n.º 118/99 de 14 de abril	Estabelece o direito de acessibilidade dos deficientes visuais acompanhados de cães--guia a locais, transportes e estabelecimentos de acesso público, e, bem assim, as condições a que estão sujeitos estes animais quando no desempenho da sua missão. [Diário da República, 1.ª série-A - N.º 87 - 14 de abril de 1999]
Lei n.º 38/2004 de 18 de agosto	Define as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência. [Diário da República, 1.ª série julho-A-N. O 194 -18 de Agosto de 2004]
Parecer n.º 3/2004 de 27 de setembro	Parecer do CNE sobre o anteprojeto de decreto-lei relativo ao regime da educação especial e do apoio socioeducativo. Publicado no D.R. n.º 228, II Série de 27-9-2004.
Despacho n.º 26390/2004 de 22 de dezembro	Ajudas Técnicas para pessoas com deficiência: princípios, entidades prescriptoras e financiamento.
Decreto-Lei n.º 20/2006 de 31 de janeiro	Revê o regime jurídico do concurso para seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como da educação especial, revogando o Decreto-Lei n.º 35/2003, de 27 de fevereiro.
Decreto-Lei n.º 163/2006 de 8 de agosto	Rege a acessibilidade aos edifícios e estabelecimentos que recebem público, via pública e edifícios habitacionais.
Decreto-Lei n.º 176/2006 de 30 de agosto	Nos termos do n.º 4 do artigo 107.º deste diploma, quando pedido por uma organização representativa, deve ser disponibilizada, uma versão do folheto informativo em formatos apropriados para consulta por pessoas com deficiência visual.
Despacho Conjunto n.º 26.026/2006 de 22 de dezembro	Define uma lista de utensílios e aparelhos, especificamente concebidos para utilização por pessoas com deficiências ou incapacidades, que estão sujeitos a taxa reduzida de IVA de 5%. [Diário da República II Série].
Despacho Normativo n.º 14/2007 de 8 de março	Define o Regulamento do Júri Nacional de Exames e dos Exames Nacionais dos Ensinos Básico e Secundário, para o ano de 2007. [Diário da República n.º 48 - II Série].
Decreto-Lei n.º 74/2007 de 27 de março	Regulamenta o direito de pessoas com deficiência sensorial, mental, orgânica e motora acederem a locais, transportes e estabelecimentos públicos acompanhados de cães de assistência. Substitui o Decreto-Lei n.º 118/99 de 14 de abril. [Diário da República, 1.ª série — N.º 61 — 27 de março de 2007]
Decreto-Lei n.º 217/2007 de 29 de maio	Define a missão e as atribuições do Instituto Nacional para a Reabilitação, I.P. Será este organismo que a nível nacional procederá ao planeamento, execução e coordenação das políticas nacionais destinadas a promover os direitos das pessoas com deficiência. [Diário da República, 1.ª série—N.º 103—29 de maio de 2007]
Despacho n.º 14 026/2007 de 3 de julho	Regulamenta a vida e o funcionamento das escolas. No seu ponto 5.4 determina que, nas turmas em que existam alunos com NEE, não pode ser excedido o limite de 20 alunos; também determina que estas turmas não podem ter mais de dois alunos portadores de deficiência. [Diário da República, 2.ª série—N.º 126—3 julho de 2007]
Portaria n.º 1628/2007 de 28 de dezembro	Define o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares dos ensinos básico e secundário. No seu art.º 12.º regulamenta o processo de escolha destes manuais para alunos com NEE de carácter prolongado.
Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro	Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. [Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de janeiro de 2008]
Despacho n.º 3064/2008 de 7 de fevereiro	Determina a possibilidade de continuidade do percurso escolar dos alunos com NEE de carácter permanente nas instituições de ensino especial frequentadas [Diário da República, 2.ª série — N.º 27 — 7 de fevereiro de 2008]
Resolução do Conselho de Ministros n.º 51/2008 de 19 março	Alarga o programa <i>e-escola</i> a jovens com necessidades educativas especiais, de carácter permanente, com acesso a ofertas adaptadas às suas especificidades e sem encargos adicionais para os mesmos. [Diário da República, 1.ª série — N.º 56 — 19 de março de 2008]
Lei n.º 33/2008 de 22 de julho	Estabelece medidas de promoção da acessibilidade à informação sobre determinados bens de venda ao público para pessoas com deficiências e incapacidades visuais, nomeadamente acompanhamento personalizado, sistema de informação e etiqueta com informação em braille. [Diário da República, 1.ª série — N.º 140 — 22 de julho de 2008]

Despacho n.º 20956/2008 de 11 de agosto	Reforça o apoio socioeducativo, da responsabilidade do Ministério da Educação, aos alunos. No seu art.º 13.º refere especiais participações destinadas a alunos deficientes que frequentam o ensino regular. [Diário da República, 2.ª série — N.º 154 — 11 de agosto de 2008]
Decisão do Conselho da União Europeia 2010/48/CE de 26.11.09	Aprova, em nome da Comunidade Europeia, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. [Jornal Oficial da União Europeia — N.º L 23 — 27 de janeiro de 2010]
Despacho n.º 2027/2010 de 29 de janeiro	Sobre Ajudas Técnicas/Produtos de Apoio para pessoas com deficiência. [Diário da República, 2.ª série — N.º 20 — 29 de janeiro de 2010]
Resolução do Conselho da União Europeia 2010/C 316/01	Delibera sobre um novo quadro europeu e uma nova estratégia em matéria de deficiência assente nos valores consagrados nos Tratados Europeus, na Estratégia Europa 2020 e na Convenção da ONU. [Jornal Oficial da União Europeia n.º C 316 de 20 de novembro de 2010]
Resolução do Conselho de Ministros n.º 97/2010 de 2 de dezembro	Aprova a Estratégia Nacional para a Deficiência 2011-2013 (ENDEF) [Diário da República, 1.ª série — N.º 240 — 14 de dezembro de 2010]
Decreto-Lei n.º 42/2011 de 23 de março	Define um regime transitório do financiamento dos produtos de apoio a pessoas com deficiência e da identificação da lista desses produtos e altera o Decreto-lei n.º 93/2009, de 16 de abril, que cria o sistema de atribuição de produtos de apoio a pessoas com deficiência e a pessoas com incapacidade temporária. [Diário da República, 1.ª série — n.º 58 — 23 de março de 2011]
Despacho n.º 5106-A/2012 de 12 de abril	Define um conjunto de normas relacionadas com as matrículas, distribuição dos alunos por escolas, funcionamento das escolas e constituição de turmas, regulamentando prioridades, exceções e especificidades para alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. [Diário da República, 2.ª série — N.º 73 — 12 de abril de 2012]
Portaria n.º 275-A/2012 de 11 de setembro	Aplica-se aos alunos com necessidades educativas especiais que frequentaram o ensino básico com currículo específico individual (CEI). Regula o ensino destes alunos em processo de transição para a vida pós-escolar. [Diário da República, 1.ª série — N.º 176 — 11 de setembro de 2012]
Despacho n.º 5128/2013 de 16 de abril	Define os conceitos e o universo dos produtos de apoio para pessoas com deficiência para 2013 [Diário da República, 2.ª série — N.º 74 — 16 de abril de 2013]
Decreto-Lei n.º 106/2013 de 30 julho	Define o estatuto das organizações não governamentais das pessoas com deficiência, bem como os apoios a conceder pelo Estado a tais organizações. [Diário da República, 1.ª série — N.º 145 — 30 de julho de 2013]
Recomendação n.º 1/2014	Recomendação “sobre as políticas públicas de educação especial, incluindo a utilização do método de Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde como base para a elaboração do programa educativo individual, nos termos do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.”

Quadro 2: quadro síntese da legislação (pessoas com deficiência). Fonte: DILP, s/p

A escola Portuguesa, em todo período do século XX, adotou políticas educativas que harmonizaram a afluência de crianças e jovens, no sistema educativo português. Ainda que com relutância do regime vigente, Portugal percebe que o seu atraso económico e científico só seria colmatado combatendo o analfabetismo a que sucessivas gerações se sujeitaram. Os edifícios escolares construídos ao longo do século XX permitiram consolidar respostas educativas e uniformizaram o acesso à escolaridade.

É também no período do século XX, sobretudo nas últimas décadas, que a Educação Especial e as Necessidades Educativas Especiais bem como os direitos de alunos com NEE mereceram especial destaque nas deliberações que sucessivamente foram tomadas pela tutela. A consciencialização por parte das sociedades e a mudança de paradigmas em relação aos alunos com NEE, colocou Portugal na linha da frente em relação às grandes decisões sobre os seus direitos.

II PARTE

CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

3 – ALGUNS ASPETOS DA EVOLUÇÃO DOS EDIFÍCIOS ESCOLARES NO SÉCULO XX

Esta parte trata a evolução da construção dos edifícios escolares no decorrer do século XX em Portugal, distribuídos por três períodos distintos e contextualizando essas construções, na necessidade em adotar políticas educativas e em apoios económicos de vindos do exterior que permitiram o aumento da escolarização do país.

Os aspetos formais e arquitetónicos das construções são, também, alvo de análise. Inclui-se alguns estudos realizados, nesta área, por diversos investigadores.

3.1 - Enquadramento histórico e social da escola pública do século XX.

A oferta educativa nacional deu resposta eficaz à grande afluência de alunos que frequentam as escolas básicas e secundárias do país. A década de 1970 e seguintes permitiram a fixação de uma camada considerável de população em idade escolar.

Na nossa sociedade, interiorizou-se que os períodos da infância e da adolescência são períodos da vida reservados às aprendizagens e desenvolvimento. Percecionou-se que o tempo da infância e da adolescência são cruciais à criança e jovem desenvolvendo-se laços de empatia entre progenitores no contexto familiar (Portugal, 2008). Passa a vigorar uma formação pela educação e pela idade de crescimento das crianças e toma-se consciencialização das etapas de crescimento do ser humano. Evidencia-se a importância da educação e a necessidade de dar tempo a que as crianças cresçam. Os períodos da infância e da adolescência são, deste modo, uma etapa peculiar da vida que exige cuidados específicos – esta passa a ser uma constatação histórica, consagrada nos direitos da criança. Para esta tomada de consciência foi determinante a reformulação da família com as novas realidades sociais: a importância da escola, da sexualidade, dos jogos familiares, etc., passou a ser centrada no plano familiar. Nessa medida, o sentido da infância está associado à família (Sarmiento, 2013).

A par do discurso pedagógico onde as crianças e jovens têm necessidades diferentes dos adultos, também o discurso médico é fundamental – os adultos passam a ter obrigação de cuidar e educar as crianças (higiene, alimentação, repouso, proteção, etc.). Por outro lado, o discurso judicial legisla direitos das crianças e dos jovens e da evolvente/mundo que os rodeia garantindo-lhes proteção. Por fim o discurso político modera toda esta realidade em prol e benefício da criança (Afonso, 2008).

Em suma, a construção da infância e da adolescência tem ao longo das décadas vindo a tornar-se mais exigente e constitui-se como um fenómeno histórico e social destinado ao

desenvolvimento. Esse desenvolvimento assenta, também, no palco da escola e esta nova visão da nossa sociedade permitiu a profusão massiva de crianças e jovens à escola.

Entre nós, a escola pública, em meio século, evoluiu de forma significativa. No período pós-Revolução de Abril, sofreu um significativo aumento da população e levou a que todos tivessem acesso à literacia, à formação, ao direito e o dever de aprender, independentemente das classes sociais, das capacidades cognitivas, de serem portadores ou não de deficiência motora, da raça, religião, entre outros aspetos (Afonso, 2008).

A escola como entidade formadora e geradora de saberes para a cidadania, massificou-se e democratizou-se. No virar de mais um milénio, a oferta escolar do ensino, em Portugal, traduz-se num vasto naipe de cursos de variada ordem para os vários ciclos de ensino (incluindo o universitário), espelhando assim a mudança que se verificou no país a nível económico, social e cultural. A escola adapta-se às novas necessidades da globalização e tenta dar resposta às exigências do mercado de trabalho e das normas que nele vigoram. As sucessivas revisões curriculares que se verificaram no nosso ensino, visam modernizá-lo e adaptá-lo às realidades inerentes de um país membro da Comunidade Europeia (Nóvoa, 1995).

A inserção no processo educativo de planos individuais como ferramentas pedagógicas permitiu, também, uma progressão na escolaridade e a promoção do desenvolvimento do funcionamento biopsicossocial dos educandos funcionando, deste modo, como um processo de aprendizagem mais adequado à especificidade e às necessidades de cada aluno. O investimento nas novas tecnologias apetrechando as escolas com meios informáticos com ligação à internet, foram veículo decisivo de comunicação, de permuta e de aquisição de conhecimento, indiscutíveis (Nunes, 2001).

As obras realizadas de restauro e conservação das escolas permitiram revitalizar grande parte da rede escolar do país. A aposta na formação de todos os que intervêm no processo educativo (docentes, equipas técnicas, pais e encarregados de educação), foi decisiva para organização pessoal e conjunta destes profissionais que assim se atualizam e melhor se preparam para servir a comunidade escolar (Nóvoa, Barroso & Ó, 2003).

Portugal recebeu milhares de cidadãos das ex-colônias e revelou-se um território acolhedor da emigração oriunda de vários países do mundo que aqui se instalou, legalizou e constituiu família. Deste modo, as oportunidades de formação e educação nível da oferta educativa das escolas espalhadas pelo país multiplicou-se o que permitiu e contribuiu, também, para uma afluência significativa à escola pública dando resposta ao agregado destas famílias (idem).

3.2 - Antecedentes da Reforma de 1947

O Decreto-Lei n.º 39 de 17 de novembro de 1836 de Passos Manuel aprova o Plano dos Liceus Nacionais, substituindo, deste modo, as aulas dispersas pelo País, criadas pela Reforma Pombalina em 1759. O referido plano tem como objetivo o desenvolvimento de uma sociedade industrial, assente na instrução técnica, científica e artística de grandes massas de cidadãos. Procura ainda responder à necessidade de um ensino laico, exigido pela extinção das ordens religiosas em 1834 que tinham dominado o ensino no nosso país. Assim, a planificação curricular da Reforma de Passos Manuel integrava disciplinas das áreas humanísticas e novos programas das áreas científicas, atribuindo um sentido prático e moderno ao ensino, defendendo um método de aprendizagem indutivo e experimental (Nóvoa, Barroso & Ó, 2003).

Todavia, esta Reforma, assente num regime de ensino por disciplinas, não tinha um plano que as articulasse. As instalações liceais também dificultavam a implementação do Plano e o Estado não tinha meios financeiros para construir novos edifícios. As escolas existentes não cumpriam as exigências da Reforma de 1836, devido às suas condições arquitetónicas e pedagógicas. Com as reformas de Jaime Moniz (1894-95) e de Eduardo Coelho (1905) o ensino liceal sofre um impulso de modernização, tendo como base a adoção do regime de ensino por classes.

Segundo Heitor (2011), “(...) são estabelecidas as bases para a construção dos edifícios liceais introduzindo um conjunto de novos espaços no seu programa.” (p.12). A Reforma de Jaime Moniz destaca, segundo a mesma autora “a adoção do regime de classes, afirmando a sala de aula como o espaço por excelência da atividade instrutiva e, consequentemente, como o espaço de modelação e organização de todo o edifício” (ibidem). Tendo em vista o alargamento do tempo escolar na vida do aluno, introduziu-se ainda novos espaços programáticos, como as salas de estudo, salas de leitura e espaços de refeição. Esta Reforma passa a dividir os liceus em centrais, onde o curso geral (cinco anos) e o curso complementar (6º e 7º ano), localizados em Lisboa, Porto e Coimbra, eram ministrados e nacionais, localizados em cada capital de distrito e onde era ministrado o curso geral.

A Reforma de 1905 visa os princípios da educação moderna e reúne currículos de carácter humanista e científico. Esta Reforma é “determinante para a conceção dos novos edifícios liceais programados para a cidade de Lisboa e Porto.” (Heitor, 2010, p.12)

Com a instauração da República em 1910, a área da educação e da instrução assume um maior relevo. As reformas republicanas incidem, particularmente, no ensino primário e no ensino superior e, em menor grau, no ensino secundário.

Em 1913, o Ministério da Instrução Pública é criado e ficam dependentes deste, as Direções Gerais de Instrução Primária e Secundária, Superior e Especial, assim como todas as escolas dependentes da Direção – Geral do Comércio e Indústria.

Em 1918, durante a presidência de Sidónio Pais, uma comissão é nomeada com o fim de rever o ensino secundário, visando conciliar o ensino humanístico com o ensino científico. Contemplava ainda a educação artística. No que diz respeito às escolas técnico profissionais, este Governo integra-as no Ministério do Comércio e Comunicações e do Ministério da Agricultura. Em 1929, esta situação altera-se, pois, estas escolas são transferidas para o Ministério da Instrução Pública (Nóvoa, Barroso, & Ó, 2003; Ó, 2009).

O período compreendido entre 1926 e o final da década de 1960 é bastante profícuo na área da educação, visto ser um ótimo meio para difundir os valores nacionalistas. Em 1928, as escolas são objeto de reforma quando o Ministro da Instrução, Duarte Pacheco, cria a Junta Administrativa do Empréstimo para o Ensino Secundário (JAEES), dependente do Ministério da Instrução Pública. Em 1933, a JAEES passa a ficar dependente do Ministério das Obras Públicas e Comunicações e em 1934, é substituída pela Junta das Construções para o Ensino Técnico e Secundário (JCETS). Em 1969, é extinta, passando a integrar a Direção-Geral das Construções Escolares (DGCE). Em 1936, o Ministro Carneiro Pacheco leva a cabo uma reforma na área da educação para que se reforçasse os objetivos ideológicos do Estado Novo. Assim, substituiu-se o Ministério da Instrução Pública pelo Ministério da Educação Nacional (MEN), criou-se a Mocidade Portuguesa, reformaram-se os currículos e programas escolares e adotou-se o livro único na instrução primária. Em 1938, é aprovado um plano de construção, ampliação e melhoramentos dos liceus que englobava um programa de trabalhos da responsabilidade da JCETS. Este plano incluía uma lista dos dez novos liceus a construir e dos que eram objeto de ampliações e melhoramentos (Marques, 2003).

3.3 - A Reforma de 1947

O número de escolas existentes no início da década de 1940 era insuficiente face à procura escolar que nessa época triplicou. A vitória dos países aliados e a reconstrução da Europa exigiram um nível de competitividade e de padrões educativos mais elevados que está na origem do aumento da procura escolar que se verifica após a II Guerra Mundial (Nóvoa, Barroso, & Ó, 2003; Ó, 2003, 2009).

A partir da década de 1950, observa-se uma alteração das políticas educacionais, no sentido de combater o elevado índice de analfabetismo, de absentismo e de abandono escolar.

As novas orientações políticas vão no sentido de fomentar a formação de recursos humanos qualificados, dando um novo impulso a uma formação de base técnica e de promover a universalização do ensino primário e o cumprimento da escolaridade obrigatória e o seu alargamento para quatro anos (GEPE/ME, IP. 2009).

Heitor (2010) refere que “A abertura de Portugal ao exterior, (...), em Paris (1947-48), revela-se fundamental na evolução das orientações que marcaram a educação a partir dos anos 50, terminando com o isolamento que caracterizou o sistema educativo dos anos 30 e 40”.

É nesta conjuntura que, em 1947, é dado um novo impulso ao ensino secundário. Com a publicação dos Estatutos do Ensino Liceal e Técnico (Decreto-Lei n.º 37 029 e Lei n.º 2 025 de 19 de junho), o ensino secundário passa a integrar duas vias distintas: o ensino liceal e o ensino técnico. O ensino liceal seria orientado para o prosseguimento de estudos superiores e o ensino técnico seria adaptado às exigências de uma mão-de-obra qualificada.

A promulgação, em 1947, de um diploma legal reformando o ensino liceal, precedido de importantes disposições legais, enquadra-se na política educativa do Estado Novo, que se confronta, então, com o problema da identidade do ensino secundário e, principalmente, do ensino liceal.

O anúncio da promulgação de uma nova reforma dos estudos liceais foi feito no ato de posse do Diretor Geral interino do Ensino Liceal Francisco Prieto. Anunciou-se, então, o propósito de tentar resolver o problema da formação de nível médio, investindo tanto no ensino técnico como no ensino liceal (Adão & Remédios 2008).

Segundo o Ministro da Educação, as necessidades de cada um deles eram diferentes. A reforma do ensino técnico exigia um plano de construção de novos edifícios e a reforma do ensino liceal centrava-se no próprio ensino e não nos edifícios. O Ministro Pires de Lima reconheceu que a educação liceal insistia em aprendizagens sem valor formativo e no recurso quase único à memorização e que o curso geral não preparava os jovens para a integração na vida ativa e o complementar não permitia aceder convenientemente aos estudos superiores.

A promulgação do Decreto n.º 36508 do Diário do Governo n.º 216 /1947 de 17 de setembro, do Estatuto do Ensino Liceal é precedida de um Decreto-Lei publicado no mesmo dia, estabelecendo a matriz que passa a definir o ensino dos liceus e que justifica as opções tomadas, enquadrando-as numa breve análise da história do ensino secundário, em Portugal. Da análise das linhas gerais desta reforma, de 1947, salientam-se dois eixos da mudança: a redução do esforço exercido pelos alunos e a aposta na melhoria da qualidade do ensino.

Assim, a carga horária semanal e a extensão dos programas são reduzidas e o Latim do curso geral é suprimido. São ainda definidos os objetivos para cada ciclo liceal, o aumento da duração do 3º Ciclo e a elaboração do seu plano de estudos em função do acesso aos cursos de ensino superior, a opção pelo regime de classe, no curso geral.

Privilegia-se, ainda, a componente formativa em detrimento da informativa em termos de aquisições programáticas. Generaliza-se, a todas as disciplinas, o uso do livro único, procede-se à valorização salarial do trabalho docente, incrementa-se a supervisão pedagógica e anuncia-se a intenção de promover a investigação pedagógica (Adão, 1982).

3.4 – A construção de edifícios escolares destinados ao ensino liceal

O período compreendido entre o final do século XIX e a década de 1930 é marcado, sobretudo, pela construção de edifícios escolares destinados ao ensino liceal. Esta produção, diminuta, inspira-se em modelos importados a partir de França e, mais tarde, alargados à Alemanha, tendo como preocupações fatores de natureza pedagógica e funcional.

O aumento da população escolar e a expansão urbana das cidades de Lisboa e Porto fazem com que se proceda à divisão das cidades em “zonas escolares”.

O Decreto-Lei de 20 de janeiro de 1906 prevê a construção de um liceu por zona escolar, localizado num terreno central.

Num primeiro momento, refere-se, em Lisboa, o projeto e a construção do Liceu Camões (1907 – 1909), projetado pelo arquiteto Miguel Ventura Terra, da 1ª zona escolar e o Liceu Pedro Nunes (1908 – 1911), da 3ª zona escolar, também da autoria de Ventura Terra.



Foto nº 1: Liceu de Maria Amália Vaz de Carvalho, Lisboa. Fonte: Parque Escolar.

Para além destes novos edifícios, esta reforma vai preocupar-se, também, com a solução final do projeto do Liceu Passos Manuel, da 2ª zona escolar de Lisboa, iniciado em 1882 com o projeto do arquiteto José Luís Monteiro e concluído em 1911 por Rosendo Carvalheira.

3.5 - Construção e expansão dos Liceus em Portugal no Período do Estado Novo

A arquitetura do Estado Novo, assim como as relações entre este regime e a educação, nomeadamente as alterações sociais que ocorreram no País e a postura assumida pelo Regime Salazarista em relação ao ensino, como veículo privilegiado da imposição ideológica e da trilogia Deus, Pátria, Família.

No período de vigência deste regime (1933/1974), o Estado desenvolve mecanismos de controlo, procurando moldar o pensamento dos portugueses. Cria, assim, organizações como a Mocidade Portuguesa, a Obra das Mães para a Educação Nacional, a Mocidade Portuguesa Feminina, o Secretariado de Propaganda Nacional e a União Nacional. Durante este período, o ensino é desvalorizado e posto ao serviço do Regime que se responsabilizava por moldar os programas e os livros à medida das suas necessidades (Pimentel, 2011).

Atualmente, a rede de escolas ao serviço da população do ensino secundário público é no total de 477 escolas, espalhadas por todo o território nacional. O início da sua construção remota ao final do séc. XIX. Mas foi no período do século XX, sobretudo após os finais da década de 60 que se deu um salto quantitativo na edificação de edifícios escolar (Nobre, 1936). Sucintamente, podemos dividir os períodos de construção de escolas em três grandes períodos:

“(…) 23% foram construídas até ao final da década de 60. As restantes (77%) correspondem ao período de expansão da rede escolar e de alargamento da escolaridade obrigatória, para seis e nove anos, sendo que 46% das escolas foram construídas na década de 80. Estas escolas constituem um conjunto heterogéneo, quer em termos das condições tipo-morfológicas dos edifícios quer da sua qualidade arquitetónica e construtiva. Embora seja maioritariamente composto por soluções normalizadas, decorrentes da aplicação de projetos-tipo e do recurso à construção em série, compreende edifícios com reconhecido valor patrimonial bem como outros em que foram ensaiadas soluções inovadoras em termos espaciais e construtivos. Com base no período de construção, agruparam-se as escolas em três períodos ou fases: 1) até 1935; 2) de 1935 até 1968; 3) a partir de 1968. Esta classificação permite associar ao período de construção das escolas os respetivos programas funcionais, modelos arquitetónicos e processos de construção e suportar uma caracterização tipificada da situação atual (diagnóstico) e das intervenções necessárias.” (PE, 2012, s/p)

De acordo com fonte citada e com base nestes três períodos de edificação, podemos agrupar as escolas por fases distintas: o primeiro período que se refere às escolas construídas até 1935; o segundo período que se refere aos anos desde 1936 a 1968 e, por último, o terceiro período que compreende as escolas construídas a partir de 1968.



Foto nº 2. Liceu de Pedro Nunes, Lisboa. Fonte: Parque Escolar

Esta classificação tem como objetivo associar a cada período de construção das escolas os respetivos programas funcionais, estilos arquitetónicos e processos de construção e suportar uma caracterização tipificada da situação atual e das intervenções necessárias.

1.º Período de Construção: até 1935

Referindo-nos aos liceus, a primeira fase de construção dos liceus engloba apenas doze edifícios planeados de raiz em Portugal a partir da Reforma de Passos Manuel de 1836 e construídas até ao final da segunda década de século XX, assim como as que foram construídas ou concluídas ao longo da ação da Junta Administrativa do Empréstimo para o Ensino Secundário (JAEES), criada em 1928 e extinta em 1934.

Estes liceus constituem referências da arquitetura portuguesa do início do século XX, evidenciando valores históricos, patrimoniais e simbólicos muito relevantes dessa



Foto nº 3: Liceu de D. Filipa de Lencastre, Bairro do Arco do Cego, Lisboa. Fonte: Parque Escolar

época. Estas escolas encontram-se implantadas nas cidades de Lisboa, Porto, Coimbra, Beja e Lamego, zonas de forte centralidade.

Evoluem do modelo de edifício único de configuração compacta com pátios encerrados, filiado no modelo conventual dos antigos colégios como é o caso do Liceu Passos Manuel, para uma configuração em extensão ocupando parcialmente ou na totalidade o perímetro do quarteirão urbano, podendo abarcar um ou mais pátios, segundo o modelo francês de *Lycée*.

Transitam de uma expressão de inspiração eclética dominada pelas *Beaux-Arts* parisienses, embora com forte sobriedade decorativa, passando pela influência do gosto geometrizado da *art déco* até à afirmação da linguagem modernista, privilegiando os volumes unitários definidos por superfícies lisas e coberturas planas e a valorização plástica das potencialidades do betão armado.



Foto nº 4: Liceu de Diogo de Gouveia, Beja.
Fonte: Parque Escolar

O programa funcional destas escolas é o reflexo da Reforma de 1905, sustentando-se no projeto de regulamento das construções escolares datado de 1909. Integra um vasto conjunto de espaços letivos: salas de aulas, biblioteca, anfiteatro/sala de projeções, laboratórios de Química, Física, Geografia e Ciências Naturais, assim como espaços

associados à prática do exercício físico.

Quanto à construção, apresentam uma forte robustez, progredindo de tecnologias construtivas tradicionais às quais foram incorporados elementos inovadores à época tais como estruturas metálicas com recurso ao aço em vigas e ao ferro fundido em colunas e pavimentos em betão, para sistemas construtivos mistos de paredes autoportantes, lajes de betão armado e coberturas em terraço.

2.º Período de Construção: de 1936 até 1968

Este momento englobou um conjunto de 94 estabelecimentos, construídos pelo Ministério das Obras Públicas, que perfazia quase 21% de todo o Parque Escolar e foi da responsabilidade da Junta das Construções para o Ensino Técnico e Secundário (JCETS-MOP), as quais foram especialmente edificadas para o ensino liceal, ou técnico.



Foto nº 5: Liceu de D. João III, Coimbra. Fonte: Parque Escolar

As primeiras destas foram treze escolas, construídas para concretizar o Plano de Novas Construções, Ampliações e Melhoramentos de Edifícios Liceais, levado a cabo em 1938.

Um das suas principais características é que deveriam estar edificadas em sítios com muita facilidade de acesso e abranger terrenos vastos, de forma a serem idênticas à área urbana implantada na região mais próxima, particularmente capitais de distrito.

Esses edifícios tinham, em geral, um grande paralelismo no que diz respeito à proposta arquitetónica utilizada e do mesmo modo, às técnicas de construção empregues.



Foto nº 6: Liceu de D. João de Castro, Lisboa.
Fonte: Parque Escolar

Tinham, de uma forma geral, desenhos simples, em que vários blocos com dois ou três pisos se articulavam, embora alguns deles pudessem mesmo ser constituídos por quatro andares.

No que se refere às escolas técnicas industriais já era mais frequente encontrarmos corpos isolados para localização das oficinas.

Todas estas opções se deviam a circunstâncias ligadas ao local onde os edifícios eram erigidos e à forma que apresentava o conjunto global onde estavam inseridas.

No que se refere ao estilo observamos uma desistência de utilização de uma linguagem arquitetónica moderna, e o incentivo de uma atitude artística ligada ao Estado Novo, pela reinvenção de algumas propriedades da arquitetura nacional. Surgem de novo os telhados inclinados e as fachadas densas, sem vivacidade, sem decoração.



Foto nº 7: Liceu de Rainha D. Leonor, Lisboa. Fonte:
Parque Escolar

A cantaria era a única coisa que se evidenciava e apenas nas fachadas principais, para chamar a atenção sobre a entrada dos edifícios.

Em termos funcionais, os “liceus” são organizados a partir de um corpo principal, designado por corpo de aulas, ao qual estavam associados os serviços administrativos, situados junto da entrada

principal, com acesso direto pelo exterior e com autonomia em relação às restantes zonas. Os espaços letivos estavam organizados por ciclos em alas, com acessos independentes a partir da entrada principal. Os recreios, salas de desenho e instalações sanitárias estavam associados ao 1º Ciclo. Os laboratórios localizavam-se nas extremidades das alas destinadas ao 2º e 3º Ciclos. A Biblioteca e as instalações destinadas aos professores ocupavam lugares centrais. A este

corpo, associava-se um outro com dois pisos, onde se encontravam o Refeitório, sala da Mocidade Portuguesa, Ginásio/Salão de Festas e respetivas áreas de apoio, com acesso independente pelo exterior.

As escolas técnicas “organizavam-se de modo semelhante, mas os espaços das oficinas, vestiários e instalações sanitárias dos alunos ocupavam um segundo corpo. O corpo principal desenvolvia-se em três ou quatro pisos”. (Manual de Projeto: Arquitetura 2009, s/p)

Relativamente à construção, foram utilizadas tecnologias de construção mistas, baseadas em paredes resistentes de alvenaria ordinária de pedra rebocada sobre as quais assentavam lajes de piso e escadas de betão armado. A cobertura em telhado utiliza estruturas de madeira. Nos revestimentos, utiliza-se sobretudo a madeira (soalho ou tacos) nos pisos das salas de aula e o mosaico hidráulico nos corredores. Nas paredes é



Foto nº 8: Escola secundária de Gil Vicente, Lisboa.
Fonte: Parque Escolar

aplicada massa de areia ou estuque. Nos corredores e escadas são aplicados lambrins de mosaico hidráulico. As caixilharias são em madeira ou em elementos pré-fabricados de betão amado com vidro simples. O corpo das oficinas apresenta estrutura em betão armado sendo frequente o sistema de cobertura inclinada, revestida com telha cerâmica ou com chapas onduladas de fibrocimento. (Manual de Projeto: Arquitetura 2009, s/p)

3.º Período de Construção: a partir de 1968

Na 3ª e última fase da edificação dos liceus, a partir do final da década de 1960, foram construídas 365 escolas, sob a responsabilidade partilhada do Ministério da Educação, através da Direção-Geral do Equipamento Escolar e do Ministério das Obras Públicas, através da Direção-Geral das Construções Escolares.



Foto nº 9: Liceu de Padre António Vieira, Lisboa. Fonte: Parque Escolar

No final da década de 1960, desenvolve-se uma série de projetos-tipo destinados a liceu,



Foto nº 10: Liceu de Padre António Vieira, Lisboa.
Fonte: Parque Escolar

escola-técnica e escola-preparatória, tendo em vista um grande pragmatismo para permitir rapidez e economia de execução, em que a ornamentação está ausente. Estes projetos estão estruturados a partir de um conjunto de blocos autónomos ligados por galerias exteriores cobertas, cujo traçado depende da morfologia do terreno.

Estas soluções estão reproduzidas em várias zonas do país com adaptações pontuais em função da dimensão da escola. Contudo, as variações climáticas do país não foram tidas em conta.



Foto nº 11: Liceu Nacional dos Olivais (atual Escola Secundária de D. Dinis), Lisboa. Fonte: Parque Escolar

A tipologia “liceu” integra um bloco com um piso, onde se encontram os espaços da direção, secretaria, refeitório, biblioteca e sala de convívio e blocos de aulas de dois tipos, um de planta retangular com dois pisos e pátio central descoberto e outro de planta irregular com dois pisos e escada central. No primeiro, encontram-se os laboratórios e no segundo, as salas normais e de Desenho. (Manual de Projeto: Arquitetura 2009, s/p)

Já a tipologia "escola-técnica" engloba um bloco com dois pisos que compreende a direção, secretaria, refeitório, biblioteca e sala polivalente e blocos de aulas e oficinas com três pisos de planta quadrangular com pátio central coberto por claraboia. O acesso aos pisos



Foto nº 12: Escola Secundária de Vila Nova de Santo André (atual Escola Secundária de Padre António Macedo), Santiago do Cacém.
Fonte: Parque Escolar

superiores faz-se por duas escadas laterais que ligam a galerias de circulação. Por último, a tipologia "escola-preparatória" compreende um bloco com piso e meio onde se localizam a Direção, Secretaria, Refeitório, Biblioteca, Sala Polivalente e blocos de aulas com piso único de planta quadrangular e

pátio central descoberto. A circulação interna faz-se através dos espaços letivos. (Manual de Projeto: Arquitetura 2009, s/p)

Na década de 1980, novos projetos-tipo são desenvolvidos a partir destes e mantêm a estrutura pavilhonar e a ligação exterior através de galerias. Os blocos apresentam dois pisos e planta quadrada. A escada localiza-se no átrio central. Não é feita distinção entre o bloco de serviços e os de aulas. (Manual de Projeto: Arquitetura 2009, s/p)



Foto nº 13: Liceu de D. Pedro V, Lisboa Fonte. Parque Escolar. Fonte: Parque Escolar

Quanto à construção, trata-se de edifícios modelares de estrutura *porticada* de betão armado com lajes do mesmo material e paredes preenchidas por panos de alvenaria de tijolo rebocados e pintados com os elementos de betão aparentes. As coberturas são planas ou com cobertura inclinada e lanternim revestidas a placas de fibrocimento. Os vãos apresentam caixilharias de madeira ou de alumínio com vidro simples e alumínio. (Manual de Projeto: Arquitetura 2009, s/p)



Foto nº 14: Liceu de Benfica (atual Escola Secundária de José Gomes Ferreira), Lisboa. Fonte: Parque Escolar

3.6 - Evolução da construção de liceus do século XX

A institucionalização do *lycée* (à semelhança do modelo francês) apresenta-se como uma importante medida decretada a 17 de novembro de 1836, pelo ministro Passos Manuel.

Assim, na sequência da Revolução Setembrista, a partir das propostas apresentadas por Almeida Garrett e por Alexandre Campos, foi elaborado o documento que estaria na base da instituição dos liceus em Portugal. Entre os meses de novembro e dezembro de 1836, serão publicadas as reformas da instrução primária, secundária e superior. No que se refere à instrução primária, a introdução da ginástica e a implementação de “escolas de meninas” são duas das medidas que merecem destaque. Relativamente à instrução secundária, a criação dos liceus (um em cada distrito e dois em Lisboa) é ponto a realçar nesta reforma (Nóvoa & Santa-Clara, 2003).

Em Portugal, os liceus, como foi referido anteriormente, foram criados pelo Decreto-Lei de 17 de novembro de 1836. Estes funcionavam como escolas do ensino secundário. Este Decreto-Lei destinava-se a um plano de criação e instalação dos liceus nacionais, que eram de inspiração francesa e visavam reformar e modernizar os estudos secundários.



Foto nº 15. Liceu de Passos Manuel, Lisboa. Fonte: Parque Escolar

A instituição do liceu em Portugal ocorreu aquando da afirmação do liberalismo, mais concretamente no movimento denominado Setembrismo, liderado por Manuel da Silva Passos (mais conhecido por Passos Manuel). Este inspirou-se no modelo republicano francês do *lycée*. Esta reforma propunha a instalação dos liceus nas capitais de distrito, constituindo a primeira rede escolar deste tipo de equipamentos. Foram criados 18 liceus nesta altura.

Ao longo de várias décadas manteve-se a nomenclatura de liceu, em Portugal, mas, em 1975, uma medida legislativa deu origem às escolas secundárias com o fim do Ensino Técnico.

O final dos liceus ficou também marcado pelo Decreto-Lei n.º 80 de 27 de abril, que determinava que todos os estabelecimentos de ensino secundário passassem a ter designação genérica de escolas secundárias. Estes estabelecimentos de ensino ofereciam uma formação generalista em Ciências e Humanidades, preparando os jovens para o Ensino Superior,

Assim, em Portugal, os liceus funcionavam em paralelo com as escolas técnicas profissionais.



Foto nº 16: Escola de desenho industrial de Marquês de Pombal, Lisboa.
Fonte: Parque Escolar

Depois da Revolução de 25 de Abril, contestou-se a separação entre o ensino técnico e o liceal. Com o Decreto-Lei nº260-B/75 de 26 de maio, os liceus e as escolas técnicas passaram a ser escolas secundárias e estas passariam a ministrar os dois tipos de ensino.



Foto nº 17: Liceu de Alexandre Herculano, Porto. Fonte: Parque Escolar

“Com a consolidação do ensino secundário unificado a partir de 1976 e após a extinção do ensino técnico em 1975 assiste-se à extinção gradual das instituições liceais” (Heitor, 2010 p.10). O processo de extinção dos liceus fica concluído em abril de 1978.

O Decreto-Lei n.º 80/78, de 27 de abril estipula que “todos os estabelecimentos do ensino secundário passam a ter a designação genérica de escolas secundárias”.



Foto nº 18: Liceu de Oeiras (atual Escola Secundária de Sebastião e Silva).
Fonte: Parque Escolar

3.7 - Rede Escolar de Liceus de Lisboa anterior ao Estado Novo

Como já referido, entre o final do século XIX e a década de 1930 muitos edifícios escolares destinados ao ensino liceal, foram construídos com inspiração em modelos franceses e alemães, tendo como preocupações fatores de natureza pedagógica e funcional (Stoer, 1982; Tostões, 1997; Teodoro, 2001;).



Foto nº 19: Liceu de D. Filipa de Lencastre, Bairro do Arco do Cego, Lisboa.
Fonte: Parque Escolar

Em Lisboa, foram construídos, na transição da Monarquia para a I República, o Liceu Camões em 1909, o Liceu Passos Manuel em 1910 e o Liceu Pedro Nunes em 1911. O Liceu Gil Vicente foi criado durante a I República em 1915, mas ficou instalado nos claustros do Mosteiro de São Vicente até 1949, ano em que seriam inauguradas as atuais instalações na antiga cerca deste mosteiro.

O Liceu feminino Maria Amália Vaz de Carvalho foi projetado e iniciada a sua construção durante a I República, mas a sua inauguração só ocorreu no Estado Novo.

O Liceu D. Filipa de Lencastre, projetado pelo arquiteto Jorge Segurado, é uma obra moderna com terraços e coberturas planas de betão, vastas aberturas e uma articulação de volumes circulares e retos na fachada principal (da entrada).

Em Lisboa, Ventura Terra é o autor dos liceus Pedro Nunes (1906), Camões (1907) e Maria Amália Vaz de Carvalho (1913), que se tornarão referências da arquitetura escolar da época, contribuindo para desenhar uma cidade mais moderna.

Os projetos de Ventura Terra para os liceus construídos em Lisboa, nesta altura, tentam definir uma solução tipológica que pudesse resolver as questões programáticas. A arquitetura do Liceu Camões irá tornar-se uma referência na programação dos futuros liceus em Portugal, devido à sua simplicidade esquemática, aos baixos custos e ao pouco tempo despendido na execução do edifício. Este edifício corresponde a uma planta clássica que sintetiza as referências modernas (ibidem, 1982, 1997, 2001).

Do vasto património arquitetónico de liceus espalhados por todo território nacional, de forma aleatória, selecionaram-se três para análise: Liceu de Camões, Liceu de Passos Manuel e Liceu de Pedro Nunes. O edifício do antigo Liceu a atual Escola Secundária de Camões está classificado, desde 2012, como monumento de interesse público. O Liceu de Passos Manuel agora designado Escola Básica e Secundária Passos Manuel é a Sede do Agrupamento Vertical de Escolas Baixa-Chiado. Este edifício foi requalificado pelo Programa da Parque Escolar (PE). Por último, a Escola Secundária de Pedro Nunes é um antigo liceu e atual escola secundária em Lisboa, na freguesia de Campo de Ourique, localizado na Avenida Pedro Álvares Cabral em Lisboa. Frequentemente, é referido como Liceu Pedro Nunes, a sua antiga designação. Este edifício foi, também, abrangido pelo Programa da PE. Todos os edifícios situam-se no distrito de Lisboa.

LICEU DE CAMÕES

O segundo liceu de Lisboa foi criado em 1902 por Carta de Lei de 24 de maio, com o nome de “Liceu Nacional de Lisboa”. Uma das primeiras dificuldades com que se deparou este liceu foi a instalação física deste. O local eleito foi o Palácio da Regaleira, no Largo de São Domingos. No entanto, o Liceu não dispunha de laboratórios de Física, Química e Zoologia, nem de um recreio apropriado.

Dois anos depois, Lisboa foi dividida em três zonas escolares, ficando o Liceu Nacional (que passou a denominar-se Liceu Central) na 1ª zona e adquirindo, assim, a sua autonomia em relação ao outro liceu (Stoer, 1982; Tostões, 1997; Teodoro, 2001; Magalhães, 2006).



Foto nº20: Liceu de Camões, Lisboa. Fonte: Parque Escolar

Devido a este ser central, veio abranger uma vasta área geográfica, o que fez com que as dificuldades de instalações se agravassem, pois, o número de alunos começou a aumentar.

Em 1907, o governo autorizou a aquisição de terreno, construção de um edifício e aquisição de mobiliário para este liceu. No início de 1908, iniciam-se as obras que acabam, surpreendentemente, depressa e este novo edifício veio a ser inaugurado 21 meses depois, a 16 de outubro de 1909. A 9 de setembro de 1908, passou a denominar-se “Lyceu de Camões”, localizando-se na atual Praça José Fontana. Desde o início, houve preocupação com o desenvolvimento físico e intelectual e com a higiene dos estudantes. Com efeito, havia lavabos por todo o edifício, duches ao pé do ginásio, o projeto de uma piscina, a separação dos espaços especializados e a habitação independente do reitor.

Em 1911, é publicado o Regulamento Interno onde se define a vida da sua Associação Académica, objetivando o desenvolvimento físico e intelectual dos seus sócios e a solidariedade escolar. O Liceu teve uma visível projeção e estabilidade até finais da década de 1920.

Em 1936, com o Regime Salazarista, a Associação foi extinta e as suas atividades passaram a ser integradas na “Mocidade Portuguesa”. Ainda neste ano, o “Lyceu de Camões” passou a designar-se “Liceu Nacional de Camões.” Um dos fatores que mais contribuiu para o prestígio do Liceu foi a Cantina Escolar, criada em 1931, integrando refeitórios, pastelaria, livraria e papelaria. Nos anos trinta, dá-se uma profunda mudança na filosofia da instituição, indo ao encontro do regime político vigente, consolidando-se a estrutura hierárquica do reitor e numa perda de autonomia do corpo docente.

O Liceu de Camões tornou-se numa referência da arquitetura escolar. Este liceu foi construído de raiz a pensar no elevado número de alunos que ia atender e, por esta razão, foi adotado um modelo mais simples de construção. Na sua construção, foi tido em conta valores de funcionalidade e um conjunto de infraestruturas associadas à prática do exercício físico, o que era inovador para a época (Nóvoa, Barroso, & Ó, 2003).

Das individualidades que estudaram no Liceu, destacam-se Mário de Sá-Carneiro, Aquilino Ribeiro, Rómulo de Carvalho (António Gedeão), Jorge de Sena, José Cardoso Pires, Vergílio Ferreira, Fernando Namora, António Lobo Antunes, Álvaro Cunhal e Marcelo Caetano.



Fotos nº 21, 22 e 23: Liceu de Camões, Lisboa. Fonte: Arquivo Municipal da Fotografia

LICEU DE PASSOS MANUEL

O Liceu de Passos Manuel, inicialmente denominado Liceu Nacional de Lisboa, surgiu em 1836 por decreto do Ministro do Reino, Passos Manuel, tendo passado por sete locais da cidade. A 9 de janeiro de 1911 é inaugurado o edifício na Travessa Convento de Jesus, após 24 anos de construção. O edifício atual remete a sua origem para o início do século XX. Foi o primeiro liceu a funcionar com o maior número de disciplinas, tendo servido de exemplo a outros que surgiram posteriormente (Nóvoa *et al*, 2003).

O liceu passou por várias fases de consolidação e de transferências de lugar e apenas em 1881 surge a ideia de construir um imóvel com boas condições. Assim, formou-se uma comissão responsável por eleger um local, realizar o projeto e fazer o orçamento para a nova escola (Nóvoa *et al*, 2003).

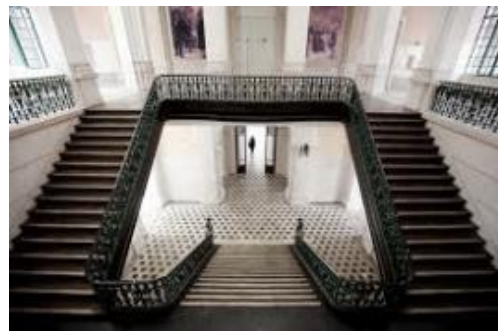


Foto nº 24: Liceu de Passos Manuel, Lisboa. Fonte: Parque Escolar

Em 1882, o arquiteto José Luís Monteiro elaborou o 1º projeto para ser construído no extinto Convento de Jesus. A construção foi iniciada, mas o projeto foi modificado pelo arquiteto Rafael da Silva e Castro.

Depois do falecimento deste, o arquiteto Rozendo de Carvalheira ficou encarregue de elaborar um novo projeto, tendo em conta os trabalhos já efetuados. No entanto, devido à morosidade da execução do projeto, este precisou de uma atualização.



Fotos nº 25 e 26: Liceu de Passos Manuel, Lisboa. Fonte: Parque Escolar

Apenas em 1907, foi feito um novo projeto pelo mesmo arquiteto, tendo sido concluído em 1910. O Liceu é constituído por um edifício único de três pisos, de planta quadrada e com dois pátios interiores separados por um corpo central. Os pátios estão rodeados por uma galeria

de circulação que se repete em corredor nos pisos superiores. Os espaços letivos organizavam-se no piso térreo e no primeiro piso. O piso inferior era destinado ao refeitório,

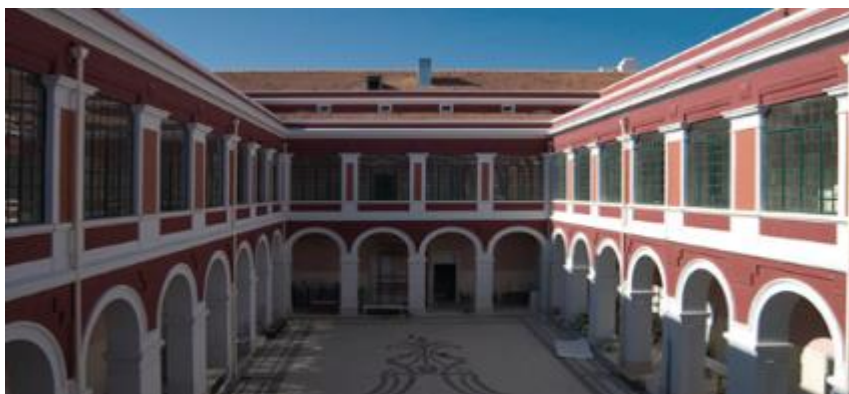


Foto nº 27: Liceu de Passos Manuel, Lisboa. Fonte: Parque Escolar

aos ginásios e balneários e ao arquivo da escola. Incluía também alguns espaços letivos nas áreas do teatro, da fotografia e artes visuais e tecnológicas (Nóvoa *et al*, 2003).

O piso nobre do liceu é o 1º andar sendo acessível por uma escadaria, com claraboia, através do átrio de entrada e onde se encontram os espaços administrativos e a Biblioteca. Por lá passaram nomes como Cesário Verde, Mário de Sá Carneiro, Miguel Bombarda e António Damásio.

LICEU DE PEDRO NUNES

O Liceu de Pedro Nunes abriu as portas a 11 de novembro de 1911 (chamava-se então Lyceu Central de Pedro Nunes) e nasceu da necessidade de dotar o Liceu Central da 3ª zona de



Foto nº 28: Liceu de Pedro Nunes, Lisboa. Fonte: Parque Escolar

Lisboa de instalações adequadas. A construção do edifício fez-se segundo o projeto do arquiteto Ventura Terra em terrenos da antiga Quinta da Estrela. O seu primeiro reitor foi o pedagogo António Joaquim de Sá Oliveira. Entre 1928

e 1930, Sá Oliveira reestrutura o liceu, introduzindo a vertente de formação de professores, iniciando-se a etapa na vida da instituição como Liceu Normal (Nóvoa *et al*, 2003).

A sua designação passa a ser Liceu Normal de Lisboa, alterada em 1937 para Liceu Pedro Nunes. Em 1956, mudou novamente a designação, desta vez para Liceu Normal de Pedro Nunes e, finalmente, em 1978 para Escola Secundária de Pedro Nunes que se mantém até hoje.



Fotos nº 29, 30 e 31: Liceu de Pedro Nunes, Lisboa. Fonte: Parque Escolar

No ano letivo de 1906/1907, o Liceu Pedro Nunes encontrava-se situado na Rua do Sacramento à Lapa, num edifício arrendado (Nóvoa *et al*, 2003).

A decisão de construir um edifício próprio concretiza-se em 1907. Foi edificado entre 1909/1911, num terreno de configuração irregular, no cimo do que viria a ser, nos anos 30, a Avenida Álvares Cabral, junto ao Jardim da Estrela. O projeto é assinado por Ventura Terra.

A sua frontaria localiza-se à face da avenida, sendo o restante perímetro murado por gradeamento. O edifício é composto por três corpos de planta retangular e implantação longitudinal, ligados entre si através de dois braços mais baixos e estreitos. O corpo central é mais avançado e desenvolve-se em quatro pisos e os dois outros corpos recuados estruturam-se em três pisos. Esta disposição permite a existência de dois espaços ajardinados na frontaria, a ladear o corpo central e um pátio interior descoberto de planta em U, envolvido pela fachada posterior do edifício principal e pelos alçados dos braços de ligação, enquanto as fachadas posteriores dos corpos recuados ficam abertas aos campos de jogos. Esta solução propicia um



Foto nº 32: Liceu de Pedro Nunes, após requalificação da Parque Escolar, Lisboa.
Fonte: Parque Escolar

ambiente recolhido e bem iluminado das salas de aulas, distribuídas pelos corpos posteriores. A regularidade e simetria das suas fachadas são quebradas apenas pelos três amplos janelões centrais rasgados nos dois últimos pisos (Nóvoa *et al*, 2003).

De uma arquitetura utilitária e racional, o antigo liceu encontra-se classificado como Monumento de Interesse Público.

Passaram por lá nomes como Américo Thomaz, Bento de Jesus Caraça, Daniel Sampaio, Jorge Sampaio, Jorge Segurado, Marcelo Rebelo de Sousa, Nuno Crato e Nuno Rogeiro.

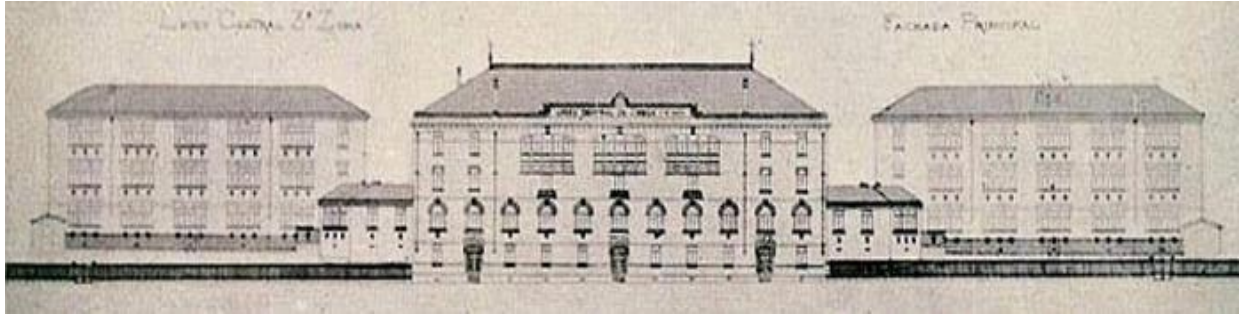


Figura nº 2: Alçado principal do Liceu de Pedro Nunes, Lisboa. Fonte: Parque Escolar

3.8 - Novos rumos da construção no período do Estado Novo

Sabe-se que o estado da educação nacional espelha o nível de desenvolvimento do País. Outros fatores a ter em conta são a literacia da população, o índice e a percentagem de jovens a frequentar o ensino. Neste sentido, o contrato celebrado com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), designado por Plano Regional do Mediterrâneo, viria a constituir-se como um ensaio para a planificação da modernização do sistema de ensino nacional, que de algum modo colmata-se a carência de mão-de-obra especializada nas mais variadas áreas profissionais (Miranda, 1978).

Devidamente respaldado por um estudo a propósito do problema da educação com que Portugal se debatia e face à precária situação económica e social da população e à inexistência de um projeto que, a longo prazo, formasse gerações de população ativa capaz de responder eficazmente à modernização e às novas tecnologias, o regime do Estado Novo alertado para esta situação, embora tardiamente entre a década de 60 e 70, delibera tomar medidas que visaram combater o gritante atraso da educação nacional e a formação de técnicos e de mão-de-obra especializada. Neste âmbito Portugal apresentava uma acentuada situação de dependência a nível internacional, no plano da educação e no que se referia à formação de técnicos. Tais medidas seriam protagonizadas por Galvão Teles enquanto ministro da Educação Nacional (Carreira, 1996).

É deste modo que, em 1959, é celebrado entre o governo Português e a OCDE um contrato para um estudo no campo no plano da Educação – Projeto/Projeto Regional do Mediterrâneo (PRM), como anteriormente se referiu, sobre a égide do ministro da educação Leite Pinto, para o período de 1960 a 1975, que envolvia a ajuda técnica e financeira da OCDE e “centrado no estabelecimento do planeamento de objetivos educacionais para um período de quinze anos, com o propósito de repensar o sistema educativo de forma a melhorar a sua eficácia face às necessidades de mão-de-obra qualificada impostas pelo modelo de desenvolvimento económico almejado” (Heitor, 2012, p. 26).

De acordo com Teodoro, a colaboração com a OCDE, ao nível da educação,

“permitiu a difusão de uma ideologia educativa que Sacuntala de Miranda (1981) designa de ocdeísmo, e que vai representar a mais importante fonte de mandato e legitimação para as posições e propostas dos sectores desenvolvimentistas que, progressivamente, foram ganhando influência nos departamentos económicos e nos gabinetes de planeamento educativo e de formação de mão-de-obra.” (2000, p.48)

A este facto, está assente na abertura de Portugal pela parceria de outros países e “à

elaboração regular de relatórios detalhados sobre a situação económica e educativa, que mostravam, de forma brutal, a distância a que nos encontrávamos” dos nossos parceiros (ibidem).

Ainda que com pontuais alterações o sistema de ensino praticado, em Portugal, em praticamente todo o regime Salazarista, não se alterou de forma significativa e nem tão pouco acompanhou a evolução natural que as sociedades e a economia modernas da época exercitavam. Ainda que se tenha assistido a um esforço de mudança visível na década de 70, o atraso de Portugal face à evolução da ciência e da tecnologia situava-o na cauda da Europa com um atraso significativo em matéria de inovação das políticas educativas (Carreira, 1996).

A década de 1970 constituiu para Portugal, no campo da educação, um período de conceção de grandes transformações, designadamente a nível da melhoria da igualdade de oportunidades no acesso à escola e na formação de jovens que a escola pública facultava. Este facto representa um salto qualitativo no Sistema de Educação Nacional, mas também quantitativo, na medida em que tende a fixar as camadas jovens à escola dando-lhes uma formação e educação modernas que se traduzam num contributo para o desenvolvimento da economia de Portugal.

Não podendo esquecer que em Abril de 1974, Portugal tem uma Revolução que vem alterar e acelerar todas as modalidades sociais em curso, e apesar do regime do Estado Novo não ser favorável à democratização e à massificação da escola, facto é que em apenas duas décadas (60/70) a escolaridade obrigatória em Portugal duplicou passando de 4 para 8 anos. A este propósito Lemos (2013) refere que “a difusão e aceitação generalizada da teoria do capital humano tinha uma enorme influência na definição e implementação das políticas públicas quer do ponto de vista económico, quer educativo.” (p.42)

O aparecimento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) está ligado às “teorias do capital humano e portanto, com uma agenda em que a política educativa desempenha um importante papel no contexto de uma política de crescimento e desenvolvimento económico” (ibidem).

A OCDE viria a influenciar de forma determinante as políticas da educação a nível nacional. A este propósito, Miranda (1981) afirma “Parece não haver dúvida de que a introdução do “ocdeísmo” em Portugal deriva, por um lado, de pressões diretas da OCDE (...) e, por outro, das próprias tensões políticas internas em parte derivadas das potencialidades do desenvolvimento económico do país.” (p.321)

A par das novas políticas educativas um outro aspeto foi determinante para o progresso de Portugal, nomeadamente, no domínio económico e deveu-se à circunstância do nosso país

ter aderido à ajuda internacional lançada pelos Estados Unidos da América aos países Europeus designado por Plano Marshall. Esta decisão teve como consequência um significativo crescimento económico. Assim, “de 1960 a 1973 Portugal tem um crescimento anual médio do PIB de 6,9%, ou seja, acima da média da própria OCDE cujo crescimento médio para o período é de 5%, sendo tais valores de 6,9% e de 3,9%, respetivamente, no PIB *per capita*”. (Rocha, 1984, citado por Lemos, 2014, p. 43).

É perante este cenário que Veiga Simão, já na qualidade de ministro da Educação, esboça um conjunto de reformas “fomentando a educação pré-escolar, prolongando a escolaridade obrigatória, reconvertendo o ensino secundário e diversificando o ensino superior” (Carreira, 1996, p. 26).

Essas reformas passariam pela criação de um sistema de Ensino Educativo moderno que permitisse o desenvolvimento económico. Assim, seria possível atingir os níveis e os padrões económicos e científicos dos países europeus, pelo facto de se elevar a formação e a qualificação de recursos humanos e da população em idade escolar. O desenvolvimento cultural, científico e tecnológico, a par dos modelos de educação europeus, evitaria a exportação de mão-de-obra e de uma “colónia da inteligência estrangeira” (Carreira, 1996).

De igual modo foi intenção humanizar e democratizar a escolar pública: a educação e o acesso à formação tornaram-se mais acessíveis e de maior qualidade à maioria dos cidadãos em idade escolar, garantindo-lhes igualdade de acesso aos diversos graus de ensino e bens culturais (Carreira, 1996). Por outro lado, dotar as novas gerações de saberes científicos seria a curto prazo uma mais-valia para o desenvolvimento da ciência e da economia nacional.

Esta política representa uma viragem nas políticas educativas anteriores do Estado Novo e representa a “última tentativa do regime nacionalista, no sentido de uma alteração global das orientações educativas, questionando a compartimentação, o realismo pragmático, a centralização administrativa e a desvalorização das bases do professorado (Rosas & Brito, 1996, p. 288).

As medidas então anunciadas viriam a massificar o ensino básico e secundário, em Portugal, o que obrigou a ampliação e construção de infraestruturas escolares para dar resposta à grande afluência de alunos. Esse período de construção e ampliação da rede de escolas preparatórias e secundárias e que seriam designadas de pavilhonares.

Em suma, a reforma da educação de Veiga Simão, na opinião de Heitor,

“insere-se no movimento geral de reforma dos sistemas educativos então em curso na Europa, e beneficiou dos estudos realizados, com o apoio da OCDE, sobre o sistema educativo português. Esta reforma reflete uma ideia de modernização do

sistema educativo ao promover a democratização do acesso ao ensino e a diversidade de oportunidades de qualificação escolar.” (2010, p.31)

A primeira avaliação da aplicação das políticas educativas é feita nos finais da década de 60 através da apreciação técnica, da OCDE, sobre a aplicação do Projeto Regional do Mediterrâneo (PRM) visando inclusive a aplicação deste modelo noutros países.

Com o PRM registaram-se mudanças na educação em Portugal. O sistema educativo sofreu um aumento muito significativo do número de alunos, uma vez que se iniciou, como defende Lemos “um processo de convergência nas políticas públicas de educação. Tal processo teve lugar, desde logo, ao nível das ideias, com a adoção das teorias e dos princípios orientadores difundidos pela OCDE.” (2013, p.46). Este investigador destaca a “melhoria da igualdade de oportunidades na educação, porque foi o que teve consequências mais profundas nas políticas em 1946. Portugal passou a ser uma constante presente na construção, implementação, análise e discussão das mesmas nos cinquenta anos seguintes” (ibidem).

Em síntese, o PRM juntamente com a circunstância de Portugal aderir ao Plano Marshall possibilitou o alargamento, a expansão e a construção de novos edifícios escolares para albergar os novos públicos no ensino e deu origem à última renovação da rede de escolas anterior e posterior à Revolução de Abril, normalmente designadas de Pavilhonares (Heitor, 2011).

Augusto Pereira Brandão seria um dos arquitetos autor / coordenador, a nível nacional, destas construções. “O Projeto Regional do Mediterrâneo representou um importante exercício de planificação educativa, sendo acompanhado por um estudo exaustivo do problema do ensino em Portugal, pelo que não se pode negar o seu contributo para a mudança na política educativa do Estado Novo, verificadas com maior evidência nas décadas de 1960 e 1970” (Campos, 2011).

3.9 - Alguns estudos empíricos sobre as construções escolares

Dos diversos estudos de investigação existentes sobre a temática da construção de liceus, selecionaram-se alguns considerados mais relevantes.

Trata-se de investigações de Dissertações de Mestrado, Teses de Doutoramento e artigos científicos sobre o espaço e a arquitetura escolar e o modo como estes intervêm na dinâmica da escola, procurando retratar a realidade vivida no contexto educativo. São trabalhos de investigações realizados recentemente. Tendo em conta as temáticas que abordam e sua relevância, considerou-se pertinente a sua referência bem como um estudo comparativo.

A Tese de Doutoramento “*Os liceus: Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*”, de João Barroso (1995), debruça-se sobre a organização pedagógica e administração dos liceus, em Portugal, durante o período que abrange 1836 e 1960.

Este estudo visou dois planos de análise. O primeiro plano seguiu as normas definidas pela legislação. Assim, foi possível realizar uma reconstrução histórica das origens, objetivos e processos que estão na génese da criação de uma organização pedagógica específica para o ensino das diferentes disciplinas, assim como o modo como se transitou de uma normatização pedagógica para uma normatização administrativa. O segundo plano, o da sua aplicação prática, procurou contextualizar a aplicação das normas que foram sendo determinadas sobre a organização e administração escolar através da análise dos relatórios dos diferentes reitores no período abordado.

O autor, na sua investigação, faz realçar o contributo que a História da Educação, a Sociologia das Organizações e a Administração Educacional deram na formulação dos quadros conceptuais e na construção dos instrumentos metodológicos de recolha e análise de dados.

Destacam-se na sua Tese duas ideias fulcrais:

- A impossibilidade de introduzir mudanças fundamentais no funcionamento das escolas, sem comprometer o cerne da sua organização pedagógica que se destina à “classe”, modalidade de pedagogia coletiva, cuja finalidade é “ensinar a muitos como se fossem um só”;
- As influências determinantes que o “modo de trabalho pedagógico”, característico das situações educativas, exerce na maneira como são organizadas e geridas as escolas e nas estratégias e ações dos seus diversos atores;
- A “classe” continua, deste modo, a ser o módulo de base de todos os arranjos organizacionais, espaciais, temporais, pedagógicos... que estruturam a Escola, definem as práticas dos professores e regulam as atividades dos alunos. Por conseguinte, todas as inovações que tentaram introduzir na organização pedagógica das escolas, falharam os seus objetivos.

Na verdade, por nunca ter sido posto em causa o princípio do ensino em classe, falharam, por exemplo, a introdução das escolas de “área aberta”, a introdução do regime de fases no ensino primário, a criação de um sistema de avaliação baseado no princípio da “progressão contínua” e a criação da “área-escola” como unidade curricular transdisciplinar.

Uma outra investigação de doutoramento que aborda a questão das construções escolares é da autoria de Alexandra Alegre (2009). O trabalho intitula-se “*Arquitetura escolar*”.

O edifício liceu em Portugal (1882-1978)”. Nesta tese de doutoramento, a investigadora traça o histórico da evolução da arquitetura e do espaço escolar no que se refere à construção de escolas e liceus em Portugal, focando as influências internacionais quer no estilo quer no aspeto formal e tipológico (divisão espacial, interligação de espaços interiores e exteriores, etc.), que foi sendo adotado para os edifícios escolares e o modo como o nosso país subscreveu, lentamente, as tendências e soluções construtivas dos espaços escolares.

Contextualizando o seu trabalho com questões históricas, desde o último quarto do século XIX, passando pela implementação da República, atravessando a ditadura e as políticas do regime Salazarista até à instauração da democracia, este estudo aborda o modo como os modelos sociais deram ao edifício escolar uma identidade e lhe conferiram características espaciais e funcionais próprias, tendo a arquitetura escolar um papel preponderante e potenciador nas aprendizagens.

Partindo da clássica tipologia de liceu, em Portugal, da tradicional sala de aula e da modelar tipologia de espaço para o ensino, este estudo faz uma retrospectiva da evolução da construção dos estabelecimentos de ensino, estabelecendo um paralelo com a evolução e o modo de projetar edifícios escolares, de onde ressaltam as premissas da nova escola, com as novas exigências que os tempos da contemporaneidade trouxeram às aprendizagens.

A nova escola é uma escola aberta a toda comunidade que protagoniza salubridade, espaços letivos e de apoio arejados que se ligam entre si interior e exteriormente, com funções distintas, mas que se constituem como um todo dentro e fora do edifício escolar. Todos são importantes e coadjuvam o ensino e na complexidade da escola.

A autora faz referência às várias edificações de ensino de relevo enquadrando-as no plano de intervenções de caráter contemporâneo. Por exemplo, do ponto de vista formal, tomando o liceu Passos Manuel, em Lisboa, como liceu modelo, a investigadora dá ênfase às questões da mobilidade e permanência nas instalações relativamente à sua forma /função e à importância que a sua organização espacial ocupa nas questões de mobilidade, circulação, interligação de espaços de estudo e lúdicos focando as questões da segurança e da higienização, uma vez que “o edifício organizava os diferentes espaços funcionais em torno de quatro pátios interiores, o que garantia, simultaneamente, a existência de espaços de recreio e a iluminação e a ventilação de todos os espaços do programa” (Alegre, 2009, p. 241).

Quanto à tipologia, segundo a investigadora:

“(...) privilegia o estudo da organização dos diferentes espaços programáticos que integram o edifício escolar, com vista à classificação e caracterização dos diferentes tipos identificados. Esta leitura apoia a sua classificação nos modos de associação e

relações estabelecidas entre os diferentes espaços do edifício escolar, e entre estes e o sistema de circulação. Pressupõe-se, assim, a identificação de unidades de uso e do sistema de distribuição e circulação.” (Alegre, 2009, p.147).

Neste trabalho, procurou-se abordar as questões do desenho dos espaços e dos elementos constituintes de uma sala de aula com os aspetos antropométricos e ergonómicos:

“o redesenho do espaço da sala de aula com novas características espaciais e aberta para o exterior; a conceção do mobiliário escolar e de equipamento de apoio, com o objetivo de os adequar à escala da criança e aos métodos de ensino ativos; a introdução de novos espaços no programa de espaços; a flexibilidade do uso de espaços; a abertura dos diferentes espaços para o exterior e as relações com a comunidade envolvente.” (Alegre, 2009, p.3).

A importância dos espaços escolares exteriores e de apoio ao modelo de escola construído são, também, mencionados pela autora afirmando que “a existência de espaços destinados a jogos e à prática de exercício físico que permitam a ocupação dos tempos livres dos alunos, contribuindo, simultaneamente para o seu desenvolvimento físico” (p. 246).

A Dissertação de Mestrado da autoria de Ana Isabel da Costa Prata (2012), subordinada ao tema “*Reestruturação e adaptabilidade dos espaços não-letivos – A reabilitação de escolas secundárias no âmbito do Programa de Modernização da Parque Escolar*”, trata-se de um trabalho de investigação, apoiada nos Diários de Campo e teve como objeto de estudo oito escolas secundárias: ES/EB de Passos Manuel, Escola D. João de Castro, ES de Josefa de Óbidos, ES de Rainha D. Leonor, ES de D. Pedro V, ES de Eça de Queirós, ES de D. Dinis e ES de Pedro Alexandrino. O estudo teve como objetivo compreender como é que a reestruturação e a adaptabilidade dos espaços não-letivos foram determinantes no processo de requalificação e modernização das escolas secundárias segundo o Programa de Modernização de Escolas com Ensino Secundário (PMEES). As escolas secundárias reabilitadas neste âmbito tiveram a sua origem em períodos distintos da evolução da arquitetura escolar, o que permitiu o estudo da aplicação do PMEES em diferentes realidades programáticas, tipológicas e topográficas. As escolas foram divididas em três grupos distintos: o liceu clássico, tipologias do Estado Novo e tipologias pavilhonares, chegando-se à conclusão que as soluções adotadas dentro de um mesmo grupo eram idênticas, atestando que a tipologia dos edifícios condiciona a definição de estratégias de intervenção no âmbito do PMEES.

A Dissertação de Mestrado intitulada “*A Administração do Liceu de Camões no Reitorado de Joaquim Sérvulo Correia (1950 – 1974)*”, elaborada por Manuel Gomes de Almeida (2013) teve como principal objetivo responder a duas questões: “Qual é o perfil

funcional do reitor Sérvulo Correia?” e “Como se caracteriza a sua ação educativa?”. Assim, neste estudo, o autor teve a preocupação de traçar o perfil funcional do Reitor, analisando o seu desempenho nas vertentes “administrativa” e “profissional”. Na vertente administrativa, verificou-se uma preocupação com três aspetos: estrutura física / espaço educativo; orçamento e gestão do corpo docente e pessoal menor. Na vertente profissional, deu destaque à preocupação do Reitor com o aproveitamento e ação disciplinar. O autor constatou, nas relações que estabelecia ao nível interno, uma exigência no cuidado com o corpo docente, sempre com o intuito de proteger a imagem do Liceu. Ao nível externo, deu particular destaque às relações com a tutela, as famílias e a comunidade.

Almeida afirma a propósito do reitor Sérvulo Correia:

“Concebe o Liceu como o espaço privilegiado do “ato educativo”, um espaço que não se limita a instruir, mas fundamentalmente a educar. E educar passa por formar o cidadão, imbuído de um conjunto de valores e princípios que o tornam consciente, responsável, cumpridor das suas obrigações, disciplinado no modo de ser. As regras que define, e que marcam o pulsar da vida do Liceu e das relações entre os seus atores, estabelecem uma “ordem” que não é só exterior, mas fundamentalmente interior. Essa “ordem interior” está patente no modo como define o perfil do aluno e do professor, nas relações que estabelece com a comunidade e com as famílias. Trata-se de promover e proteger a “imagem” do Liceu, que se expressa no “rigor”, no prestígio, na seriedade e honestidade do trabalho realizado.” (2013, p.59)

A Dissertação de Mestrado de André Filipe dos Santos Pimentel (2013/2014), *“Impacto da Modernização na identidade dos espaços de aprendizagem – O caso de estudo do Liceu D. João de Castro, Lisboa”*, centra-se no tema da modernização dos espaços de aprendizagem e pretende explorar a intervenção da Parque Escolar num edifício de tipologia Liceu e perceber as atuais características dos seus espaços de aprendizagem em detrimento dos originais e qual a sua nova identidade. André Pimentel conclui que “...apesar de se manterem algumas características físicas e espaciais da identidade original do Liceu, estes espaços têm hoje novas vivências e práticas, dando resposta a novos programas e comunidades conjugados a novos conceitos de flexibilidade, multifuncionalidade e de tecnologia, características de uma escola do século XXI.

Na Dissertação de Mestrado defendida por Ana Cristina Alfarela (2007), cujo título é *“A integração das escolas secundárias no espaço urbano: o caso dos liceus construídos na transição da monarquia para a I República na cidade de Lisboa”*, a investigadora teve como objetivo central compreender se o edificado das escolas, herdeiras dos antigos liceus construídos na transição da Monarquia para a I República, estavam bem integrados, física e

socialmente, no ambiente citadino de Lisboa. Tratando-se de um trabalho que se debruça sobre a localização de edifícios escolares e do modo como estes se adaptaram à evolução e à passagem do tempo, aos fluxos de população que ao longo das décadas se foram localizando nos subúrbios da cidade... as conclusões desta dissertação, no que respeita à inserção urbanística, referem que as escolas construídas ao longo do século XX se encontram bem integradas fisicamente nas áreas de localização. Por outro lado, de acordo com a mesma autora, as escolas secundárias contribuem para o desenvolvimento das cidades, logo poderia existir uma maior aposta na promoção destas escolas, que por sua vez poderiam desempenhar um papel mais ativo na dinamização das cidades. Embora já existindo uma certa abertura da escola para o exterior, ainda são necessárias mais medidas, quer do interior, quer do exterior da escola, para que uma relação mais estreita se possa desenvolver e, assim, exista uma verdadeira integração física e social da escola. Em suma o estudo pretende avaliar de que modo os edifícios escolares servem a atual população residente na área de Lisboa e arredores e até que ponto eles são dinamizadores do próprio espaço urbano. Tratando-se de um trabalho que aborda o espaço físico escolar em “grande” escala, ainda foi objetivo, deste estudo, caracterizar o tipo de relações que se estabelecem entre estas escolas e a área envolvente, tentando compreender como a escola se pode abrir à comunidade e, desta forma, perceber as relações daquela com a comunidade envolvente e, por outro lado, se a própria dinâmica urbana e utilização dos espaços envolventes contribuem para uma maior integração da escola no meio.

No artigo *“Educação Especial e recursos da informática: superando antigas dicotomias”*, assinado por Fernanda Maria Pereira Freire (2000), as práticas escolares recorrendo ao uso dos meios informáticos pode ser motivadora para alunos com NEE na medida em que funciona como um instrumento de auxílio às aprendizagens. De acordo com a investigadora “A utilização de recursos da informática na área de Educação Especial representa um importante papel no sentido de facilitar e socializar a produção dos conhecimentos culturalmente construídos e que se encontravam fora do alcance dessas pessoas (Jannuzzi, citado por Freire, 2000). O uso adequado destes instrumentos junto dos alunos com NEE não visa retificar a sua imperfeição ou “corrigir” uma “anormalidade intelectual” (física, sensorial, cognitiva) mas sim servir de meio a estes alunos para que através deste processo possam atingir metas curriculares desenvolvendo o seu potencial cognitivo, criativo e humano.

Num outro artigo *“Espaço escolar como objeto da história: algumas reflexões”*, pretende-se analisar as alterações espaciais efetuadas na rede de escolas situadas em Belo Horizonte. O autor, Luciano Filho, reflete sobre as transformações espaciais que se realizaram

na escola mineira, estabelecendo uma relação entre o espaço escolar e o espaço urbano assim como a promoção de atividades culturais.

Neste sentido, na perspetiva do autor “a construção da escola e de sua cultura estará, então, intimamente ligada à construção física e simbólica da cidade e da reformulação possível da República. É impossível, pois, pensar o processo de escolarização de saberes ou de conhecimentos na escola pública (...) se não se levar em conta a inserção da escola no mundo urbano e a contribuição que dela se espera na transformação de seus habitantes, notadamente das famílias pobres.”

O papel das entidades governamentais responsáveis pela instituição escolar é aqui determinante pois a formação de gerações com cultura e literacia não é apenas condicionado pelo espaço físico escolar e o meio, mas sim pelas atividades propostas à população nesses espaços. Menciona que os edifícios construídos naquela cidade “(...) estão de acordo com os mais modernos preceitos pedagógicos e de higiene (...) e respeitam os regulamentos dos preceitos arquitetónicos defendidos para os prédios públicos (...)”. No que toca às infraestruturas escolares ao serviço da comunidade estes edifícios representam “(...) uma mudança de sensibilidade, linguagem, comportamentos, costumes e mesmo de projetos e perspetivas pessoais, das populações mais pobres, a começar pelas crianças”. Assim, é incumbência da escola promover convívio social no mundo urbano e essa transformação abrange toda a comunidade. Nesta perspetiva o espaço escolar deverá “(...) funcionar como instituição socializadora dos conhecimentos necessários à inserção das crianças no mundo urbano, nas relações mercantilizadas e na República”. Para tal, a existência de um espaço físico onde se construa uma cultura escolar, determina a existência de um espaço adequado para a educação escolarizada. É necessário produzir lugares “adequados à instrução pública, possibilitando a construção de novos espaços educativos através da adequação dos lugares projetados (...)”. Por outro lado, a configuração de um espaço específico para a educação deve ser criada especificamente para esse efeito, ou seja, para o ensino.

O artigo assinado pelos investigadores Azevedo, Rheingantz & Bastos (2004), dá um contributo para uma área de conhecimento que enfatiza as relações entre o utente / ambiente escolares. Defendem os autores que sempre que se projeta um espaço escolar se deve analisar a adequação destas duas variáveis numa ótica e numa abordagem interaccionista. Reconhecem o carácter pedagógico do espaço físico e a qualidade do ambiente escolar a partir do ponto de vista de seus usuários. Neste trabalho é evidenciada a importância do processo educativo enfatizando as relações entre os sujeitos e os objetos. O desenvolvimento dos alunos está

diretamente relacionado com as vivências e as rotinas e, sobretudo, com os ambientes físicos escolares e o papel pedagógico desempenhados nestes locais.

O estudo avalia também a importância dos espaços e do ambiente escolar segundo o perfil dos alunos “considerando seus valores, expectativas e necessidades em relação à escola ideal”.

O espaço e a arquitetura escolar e os seus ambientes interagem com as dimensões cognitiva e comportamental dos alunos. O presente artigo tem como base uma tese de doutoramento de um dos seus autores intitulada “*Arquitetura Escolar e Educação: Um Modelo Conceitual de Abordagem Interaccionista*”, onde se procura demonstrar a ligação entre o ambiente físico escolar, o desenvolvimento dos alunos e as premissas inerentes à construção destes edifícios. Este estudo de caráter empírico procurou construir um modelo que “(...) focalizou aspetos contextuais-ambientais, aspetos programático-funcionais e estético-compositivos, além dos aspetos técnico-construtivos. Considerou-se que todos esses aspetos examinados poderiam contribuir para a instauração de uma arquitetura escolar fundamentada na interação usuário-ambiente”. Foram usados questionários dirigidos a professores e funcionários de escolas para aferir a qualidade dos espaços, da arquitetura e dos ambientes escolares para entender em que medida estes contribuem o processo de adequação dos alunos nas escolas e condicionam as aprendizagens. Os resultados obtidos pela participação dos inquiridos revelam que a nível da “(...) análise das instalações da escola como um todo – acessos e circulações, ambientação externa, áreas de recreação, ambientação interna, segurança e aspetos estéticos”, as condições são satisfatórias e têm, portanto, a aprovação dos alunos. No que respeita à envolvimento e aos ambientes exteriores houve “(...) quase unanimidade em relação aos itens áreas verdes e áreas de recreação e vivência que se configuram como os fatores mais positivos da escola”. As respostas obtidas mostram a importância que os participantes atribuem a estes lugares enquanto espaços que potenciam relações de convivência cívica entre toda a comunidade escolar.

Porém um aspeto negativo obtido “(...) concentrou-se na acessibilidade aos portadores de deficiência física.”

Noutras questões, as respostas obtidas, os participantes neste estudo enumeraram algumas deficiências e problemas encontrados nas instalações da escola e que representam barreiras a vários níveis: “dificuldade de locomoção em dias de chuva (grandes percursos descobertos); via interna (de terra) necessitando de manutenção; acesso precário à quadra coberta; falta de local mais adequado e definido para o estacionamento; calor e ruído nos

ambientes interno; odores externos; difícil acesso para os deficientes; área de recreação coberta para os dias de chuva”.

Num outro texto de Carlos Manique da Silva (2013), cujo título é *“Escolas, Higiene e Pedagogia: espaços desenhados para o ensino em Portugal (1860-1920)”*, analisa um conjunto de projetos de edifícios escolares (ensino primário e liceal) propositadamente desenhados para esse fim em Portugal. O objetivo, deste trabalho consistiu em explicar “(...) que preocupações determinam a maneira como a escola é fisicamente concebida (...)”. O artigo compreende os períodos de edificação entre 1860 e as primeiras décadas do século XX, ou seja, abrange o 1º grande período de construção de escolas primárias e liceus em Portugal. O autor refere que o ponto de partida para esta abordagem cronológica fundamenta-se na “(...) premissa de que a cultura material é parte integrante da cultura escolar, passa por perceber, a uma luz histórica, que preocupações determinam a maneira como a escola é fisicamente concebida”. O texto debruça-se sobre o estilo e a forma adotada para a construção de escolas, sobretudo escolas do ensino primário. A simplicidade tipológica, a divisão e hierarquização dos espaços, uns destinados ao género feminino, outro ao masculino, os aspetos construtivos e o estilo de arquitetura escolar demarcadamente sustentado na arquitetura tradicional portuguesa e mais tarde designado de *“Português Suave”*, marcam a primeira parte deste artigo, onde não se denotam aspetos relacionados com os espaços físicos exteriores e com a qualidade dos ambientes escolares. Estas escolas surgem numa época de grande analfabetismo, onde o período da infância e o crescimento das crianças em idade escolar era precariamente facultado à generalidade da população. Apenas uma pequena percentagem de crianças frequentava a escola. Esta situação prolonga-se até ao início do século XX, onde nas primeiras décadas (já num período de regime Salazarista), são construídas inúmeras escolas de ensino básico, com a idêntica distribuição a nível do espaço físico e aspeto formal às construções iniciais e de igual função.

Mas é também no início deste século, de acordo com Silva (2013), ainda no período da monarquia, que se planeiam a construção de edifícios escolares para o ensino liceal e com eles uma nova arquitetura escolar com espaços físicos de recreio e uma nova e mais complexa distribuição espacial

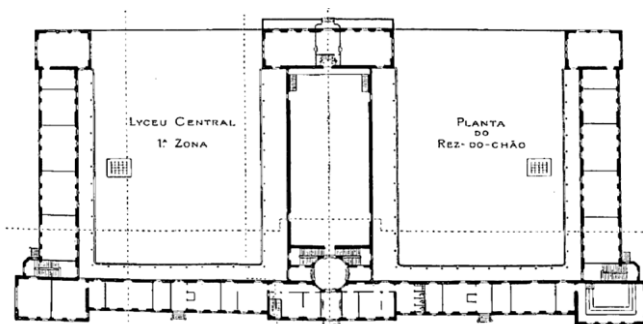


Figura nº 3: Planta do Liceu de Camões ao nível do rés-do-chão (1907).

Fonte: Arquivo da Escola Secundária de Pedro Nunes.

que atendia à relação entre a forma e a função. Disso são exemplo os primeiros liceus da capital, “(...) Portugal conhece algo que tinha ficado no plano das vontades e dos discursos, ou seja, a referência de instalações escolares com espaços de convívio e para o exercício físico, assim como salas próprias para as disciplinas científicas”

São construídos os Liceus de Camões de Pedro Nunes, em que as tipologias adotadas introduzem uma nota de modernidade, que de algum modo já revelavam a importância do espaço físico na qualidade de ensino praticado na época. São projetadas infraestruturas para a natação, ginástica e banhos.

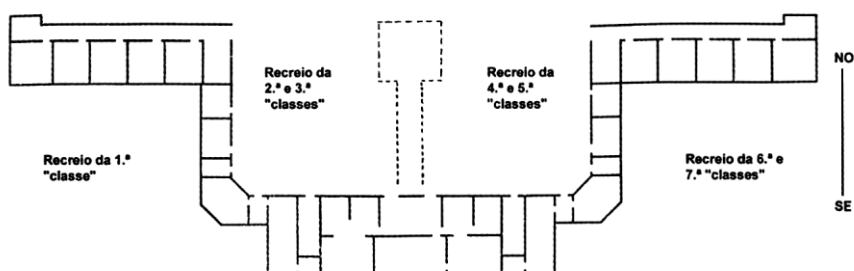


Figura nº 4. Planta do Liceu de Pedro Nunes ao nível do 2.º piso.
Fonte: Arquivo da Escola Secundária de Pedro Nunes.

Do ponto de vista dos ambientes educativos, promovia-se o regime de semi-internato com a inclusão de refeitórios e de salas de estudo; houve a preocupação de construir espaços para o ensino experimental da física e da química (gabinetes e laboratórios), bem como para as “lições de coisas” (museu).

De igual modo, “também no projeto do Liceu de Pedro Nunes (1909), vislumbra-se, (...) uma grande preocupação com a educação física. Trata-se, aliás, de uma ideia que estava bem presente na mente dos professores que lecionavam no Liceu nos anos de 1930-40, chegando alguns a afirmar que o edifício era um grande ginásio com algumas salas de aula à volta dele”. No decorrer do século, surgem outros edifícios deste tipo por todo o país.

Ainda que não se tratando de um trabalho empírico o documento é pertinente na medida em que relata de forma cronológica as situações que se prendem com aspetos da história de Portugal numa época onde se impunha investir na formação e educação de crianças e jovens, no alargamento rede escolar e na construção de edifícios e de espaços escolares dotados de ambientes sugestivos.

Num quadro síntese, podemos referir as principais orientações destes trabalhos de investigação assim como elencar aspetos relevantes a as conclusões a que chegaram os investigadores:

Trabalhos de Investigação				
Ano	Autor	Título	Aspetos Relevantes	Principais conclusões
1995	João Barroso	“Os liceus: Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)”.	-A verificação de que a administração das escolas não é uma realidade homogênea, constante e unívoca. -A existência de um campo de influências política, administrativa, pedagógica e profissional que determina as diferentes produções normativas ao longo do período em estudo. -A tensão entre um aparelho administrativo, burocrático e centralizado e uma organização profissional e descentralizada. -A verificação, através da análise dos relatórios, da diversidade de situações existente, em contradição com a imagem homogênea que a retórica oficial dá do sistema. -Identificação, a partir dos mesmos relatórios, de zonas de conflitualidade do papel do professor na organização da escola. -A sobreposição de papéis que o reitor desempenha entre o “administrador” e o de “profissional”.	-A impossibilidade de introduzir mudanças substanciais no funcionamento das escolas, sem comprometer o “núcleo duro” da sua organização pedagógica que continua a ser a “classe”. -As influências determinantes que o “modo de trabalho pedagógico” exerce na maneira como são organizadas e geridas as escolas e nas estratégias e ações dos seus diversos atores.
1998	Luciano Mendes de Faria Filho	“O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões”	- A escola e o espaço escolar (física e simbolicamente falando) é o lugar mais apropriado para a formação das novas gerações; isso implica, não custa dizer, afirmar a legitimidade da intervenção da instituição escolar na sociedade e, ao mesmo tempo e por isso mesmo, a sua inserção e autonomia neste social; - A cultura de uma população deve fazer parte da cultura escolar. Não é uma cultura escolar que se articula em torno do conhecimento, do saber, mas da possibilidade de construção de uma instituição ordenadora do social e, portanto, produtora de novas sensibilidades, sentimentos, valores, comportamentos e, também, de novas formas de perceber, conhecer e transformar o mundo; - A cultura escolar dialoga com a cultura urbana, criando e/ou se apropriando de representações sobre o conjunto do social a partir do seu lugar específico na cidade.	-“No seu conjunto, o espaço escolar, materializado no prédio (...), bem como nas suas divisões e subdivisões internas, no seu afastamento da casa e na sua separação da rua, produziu, tanto quanto foi produto, de uma nova forma e cultura escolar que, em seu movimento de constituição, foi o palco e a cena de apropriações diversas, produzindo e incorporando múltiplos significados para um mesmo lugar projetado pela arquitetura escolar”. - “Não é uma cultura escolar que se articula em torno do conhecimento, do saber, mas da possibilidade de construção de uma instituição ordenadora do social e, portanto, produtora de novas sensibilidades, sentimentos, valores, comportamentos e, também, de novas formas de perceber, conhecer e transformar o mundo”; - “É uma cultura escolar que dialoga com a cultura urbana, criando e/ou se apropriando de representações sobre o conjunto do social a partir do seu lugar específico na cidade. É a cultura de uma escola que se localiza, literal e simbolicamente, no centro, visando a influenciar os "poderes constituídos" e, neste movimento, constituir-se como um poder de influência sobre os "outros", sobre aqueles que se localizam na periferia”.

2000	Fernanda Maria Pereira Freire	“Educação Especial e recursos da informática: superando antigas dicotomias”	-As circunstâncias em que se dão as atividades humanas e a diversidade delas é tão grande que seria ilusório tentar caracterizar o que vem a ser "normal". - Durante muitos anos a Educação Especial adotou como referência um modelo idealizado de sujeito que é capaz, perfeito, completo, considerado o "padrão de normalidade" e que, todos sabemos, não existe. -A utilização de recursos da informática na área de Educação Especial representa um importante papel no sentido de facilitar e socializar a produção dos conhecimentos culturalmente construídos e que se encontravam fora do alcance dessas pessoas (Jannuzzi, citado por Freire, 2000). - (...) o computador pode servir como um recurso facilitador na execução de uma série de atividades (leitura, escrita, armazenamento de dados, acesso e disponibilização de informações) - Atualmente existe uma infinidade de programas computacionais que são utilizados na Educação Especial com diferentes objetivos pedagógicos.	- A utilização de recursos tecnológicos na educação de sujeitos com necessidades especiais tem como meta, opor-se aos métodos mais tradicionais empregados na (re)educação e (re)habilitação; - O uso destas ferramentas vai ao encontro das necessidades do aluno com NEE e representa uma maneira de desenvolver seu potencial cognitivo, criativo e humano; -A flexibilização de conceitos dicotômicos - normal/anormal, deficiente/completo, capaz/incapaz, adequado/inadequado - é de fundamental importância para que uma nova atitude substitua velhos preconceitos que levam a uma visão negativa e imobilizadora da condição de diferente.
2004	Azevedo, Rheingantz & Bastos	“O espaço da escola como lugar do conhecimento: um estudo de avaliação de desempenho com abordagem interaccionista”	- A escola como local de aprendizagem deve ser também um local apazível, dotada de espaços apelativos e de fácil acesso. - Numa abordagem interaccionista deve-se ter em consideração os destinatários dos espaços escolares e estes devem ser projetados de acordo com o perfil dos alunos a que se destinam e que deles vão usufruir; - O diálogo entre os técnicos projetistas e todos os que diariamente laboram nas escolas é crucial para definir um espaço de qualidade do ponto de vista da arquitetura. - O “sítio” onde se projetam escolas e o espaço envolvente dos edifícios escolares contribuem para uma saudável relação entre os alunos e os ambientes escolares.	O espaço físico é determinante na qualidade da escola pública. Na conceção de um edifício escolar, torna-se necessário evidenciar as relações entre o utente e o meio ambiente. Assim é “primordial que se estabeleça uma conscientização geral sobre a real importância do espaço físico para a qualidade do processo educativo”. É fundamental a cooperação e o diálogo entre técnicos ligados à construção de espaços escolares e os profissionais que neles exercem a sua profissão. Assim é fundamental “interagir com os educadores na busca de soluções consensuais, com o objetivo de conhecer as atividades desenvolvidas nos espaços e, principalmente, as características das crianças para as quais estão projetando”. A população a quem se destinam os edifícios escolares não deve ser conectada com uma arquitetura tipo destinada a uma determinada filosofia pedagógica. Assim, “A conceção de uma arquitetura escolar com interação usuário-ambiente pretende não ser objeto rígido e configurador, impondo-se como determinante da ação educativa; ao contrário, deve ser flexível e dinâmica o suficiente, reconhecidamente estimuladora e, como tal, capaz de admitir uma organização espacial que não esgote as possibilidades do complexo processo educacional”. “As interpretações espaciais concebidas pelos arquitetos serão reconstruídas a partir das premissas pedagógicas e do conhecimento das necessidades dos usuários e do seu imaginário coletivo, considerando valores e expectativas daqueles que vivenciam o espaço. Assim, o prédio escolar poderá assumir verdadeiramente uma postura de representação social”.

2007	Ana Cristina Alfarela	“A integração das escolas secundárias no espaço urbano: o caso dos liceus construídos na transição da monarquia para a I República na cidade de Lisboa”	-Analisar a integração da escola no espaço urbano através das interações que se estabelecem entre ambos. -Pretende-se verificar se as escolas / liceus são espaços dinamizadores no espaço urbano. -Caracterizar que tipo de relações que se estabelecem entre estas escolas e a área envolvente. Por um lado, se as relações da escola com a comunidade envolvente e por outro lado se a própria dinâmica urbana e utilização dos espaços envolventes contribuem para uma maior integração da escola no meio. - Identificar os possíveis conflitos/ inserções das escolas e com as áreas envolventes.	-As escolas do atuais dentro da cidade de Lisboa poderiam encontrar-se mais bem integradas na comunidade local a que pertencem. -A integração das escolas nas cidades fomentaria relações de maior proximidade e desenvolveria ligações de parceria podendo até resolver-se problemas comuns”. -À medida que a cidade evoluiu, também as áreas circundantes foram evoluindo e estas escolas, quase seculares, foram-se adaptando às transformações que foram ocorrendo. - Estas escolas poderiam exercer uma maior dinâmica no espaço urbano do que aquela que atualmente exercem. Para a maior parte da população escolar as escolas são verdadeiros elementos de referência, fundamentalmente por serem tão antigas e terem uma arquitetura que as torna tão distintas na cidade. - Estas escolas não mantêm uma grande tradição de relação com a comunidade envolvente, não existindo grande interação com a comunidade envolvente. A relação que as escolas estabelecem com a comunidade não é muito estreita, mas esta, abrindo-se ao exterior, poderia desenvolver redes de cooperação e de associação de interesses. Para que se estabelecesse uma profunda relação entre a escola e a cidade era necessário que existisse uma maior articulação entre todos os agentes.
2009	Alexandra Alegre	Arquitetura escolar. O edifício liceu em Portugal (1882-1978).	-A arquitetura e o espaço escolar no que se refere à construção de escolas e liceus em Portugal, sofreu influências internacionais quer no estilo quer no aspeto formal e tipológico (divisão espacial, interligação de espaços interiores e exteriores, etc.), -Os edifícios escolares adaptaram-se às tendências e soluções construtivas dos espaços escolares internacionais. -A organização espacial e as questões da mobilidade e permanência nas instalações escolares são fundamentais para os alunos. A sua forma /função, a mobilidade, circulação, interligação de espaços de estudo e as questões da segurança e da higienização são crucias nas aprendizagens	“A nova consciência “...acentuado a importância desenvolvimento físico em paralelo com o desenvolvimento intelectual dos jovens”, se formavam alunos mais capazes”.
2012	Ana Isabel da Costa Prata	Reestruturação e adaptabilidade dos espaços não-letivos – A reabilitação de escolas secundárias no âmbito do Programa de Modernização da Parque Escolar	-As escolas secundárias reabilitadas foram divididas em três grupos distintos: o liceu clássico, tipologias do Estado Novo e tipologias pavilhonares.	-As soluções adotadas dentro de um mesmo grupo foram idênticas, em que a tipologia dos edifícios condicionou a definição de estratégias de intervenção no âmbito do PMEES (Programa de Modernização de Escolas com Ensino Secundário).
2013	Manuel Gomes de Almeida	“A Administração do Liceu de Camões no Reitorado de Joaquim Sérulo Correia (1950 – 1974)”	-Na vertente administrativa, verificou-se uma preocupação do Reitor com três aspetos: estrutura física / espaço educativo; orçamento e gestão do corpo docente e pessoal menor. -Na vertente profissional, destacou-se a preocupação do Reitor com o aproveitamento e ação disciplinar.	- Constatou-se, nas relações que estabelecia ao nível interno, uma exigência do Reitor no cuidado com o corpo docente, sempre com o intuito de proteger a imagem do Liceu. -Ao nível externo, deu particular destaque às relações com a tutela, as famílias e a comunidade.

2013	Carlos Manique da Silva	“Escolas, Higiene e Pedagogia: espaços urbanizados e desenhados para o ensino em Portugal (1860-1920)”	-Os primeiros edifícios construídos em Portugal com função de escolas destinaram-se ao ensino básico. A preocupação entre dotar estes espaços de ambientes acolhedores ficou para 2º plano dada a simplicidade formal das tipologias e da traça demarcadamente tradicional. Estas construções acompanham as primeiras décadas do período do Estado Novo. -Ainda no período da monarquia são tomadas deliberações no sentido de se construir grandes escolas destinadas ao ensino Liceal. Na transição para a República são desenhados e construídos os Liceus de Camões e Pedro Nunes projetos inovadores assinados por Ventura Terra onde a preocupação da distribuição espacial e ambiental dotaram estes Liceus de projeto piloto para a nova arquitetura escolar que seria posteriormente desenvolvida, noutros projetos para liceus, distribuídos por todo o país.	-A impossibilidade de introduzir mudanças substanciais no funcionamento das escolas, sem comprometer o “núcleo duro” da sua organização pedagógica que continua a ser a “classe”. -As influências determinantes que o “modo de trabalho pedagógico” exerce na maneira como são organizadas e geridas as escolas e nas estratégias e ações dos seus diversos atores.
2013 / 2014	André Filipe dos Santos Pimentel	” Impacto da Modernização na identidade dos espaços de aprendizagem – O caso de estudo do Liceu D. João de Castro, Lisboa”	-As Escolas do séc. XXI assumem-se como centros de aprendizagem contínua. -Há uma maior aposta nos espaços de aprendizagem informal, aumentando as oportunidades de aprendizagem do aluno fora do contexto da aprendizagem formal. -A tecnologia e os equipamentos têm um papel importante no novo processo de aprendizagem. -O edifício apenas serve as comunidades escolares que lá estudam e não têm uma relação próxima da comunidade local, tendo um caráter mais privado e menos social do que aquele que tinha originalmente.	-Apesar De se manterem algumas características físicas e espaciais da identidade original do Liceu, estes espaços têm hoje novas vivências e práticas, dando resposta a novos programas e comunidades conjugados a novos conceitos de flexibilidade, multifuncionalidade e de tecnologia, características de uma escola do século XXI.

Tabela nº 2: Síntese de Trabalhos de Investigação. Elaboração própria.

A construção dos edifícios escolares, ao longo do século XX, em Portugal, foi fortemente condicionada pelas questões de ordem sociopolítica que o país atravessou.

A consciencialização de que a educação e formação que se facultava às gerações era diretamente proporcional ao progresso e à competitividade de Portugal no mundo, levou à construção de dezenas de liceus e escolas secundárias de norte a sul do país.

A Reforma de 1947 e o Plano Regional do Mediterrâneo intercederam com as políticas do Estado Novo de estagnação face à necessidade de combater o analfabetismo e contribuir para a formação dos alunos em idade escolar.

Os projetos das escolas secundárias adotaram, formalmente, tipologias e materiais construtivos inovadores, que propiciaram mais rapidez de construção, melhores ambientes escolares, mais salubridade, higiene e segurança promovendo melhor qualidade educativa.

4 - ESTRATÉGIAS DE EXPANSÃO E CONSTRUÇÃO DAS ESCOLAS DO SÉCULO XX

Seguidamente, detalham-se as estratégias que presidiram à construção e expansão do parque escolar de Portugal, apontando os aspetos de falta de manutenção e requalificação dos edifícios escolares que se foram deteriorando. Introduce, também, o trabalho da reforma da rede de escolas secundárias promovida do XVII Governo Constitucional visando a qualidade da educação e dos espaços escolares.

4.1 - Enquadramento estratégico de construção e expansão de escolas no século XX

Nas últimas décadas o investimento nas infraestruturas escolares promovido pelos sucessivos governos assentou, sobretudo, na construção e expansão da rede de escolas públicas correspondendo a políticas educativas que promoveram a escolaridade.

Canário constata que “um acréscimo de escolarização corresponderia a um acréscimo de desenvolvimento.” (1998, p.34). De acordo com Rodrigues (2010) a escolaridade obrigatória remete para a década de 60, período em que se verificou um investimento substancial na expansão de escolas, em relação oposta às décadas seguintes. Assim, a requalificação passou para segundo plano. As pontuais obras de melhoramentos ao nível das instalações das escolas foram intervenções incipientes. Com efeito, segundo o Portal da Parque escolar,

“As intervenções corretivas e as adaptações e melhoramentos entretanto efetuados processaram-se de forma isolada, quer por iniciativa das Direções Regionais de Educação e/ou das próprias escolas, quer no âmbito de programas específicos de reequipamento da responsabilidade do Ministério da Educação.” (PE, 2009, s/p)

Deste modo, há uma degradação dos edifícios escolares (ensino básico e secundário). Sucessivos governos constitucionais não contemplaram verbas no Orçamento do Estado para a promoção de obras profundas de requalificação, a nível nacional, “apesar da elevada robustez física demonstrada. Acresce ainda a necessidade de atender às crescentes exigências legais de conforto ambiental bem como à eficiência energética dos edifícios” (PE, 2007, s/p).

Por outro lado, “o caráter pontual das ações empreendidas não permitiu uma requalificação abrangente do parque escolar, que, na maioria dos casos, denota sinais vários de desqualificação física, ambiental e funcional.” Para contrariar este processo de degradação, importa intervir de forma estratégica na construção de “um modelo de gestão do processo de requalificação das escolas que, de modo geral, abrangente e sistemático crie condições (...) sustentáveis.” (PE, 2007, s/p)

Esse modelo assenta nos seguintes pilares:

- Concretizar uma efetiva reabilitação, promovendo a sua requalificação por referência às exigências decorrentes dos novos paradigmas educativos e ambientais;
- Garantir que o processo de reabilitação seja concretizado através de processos eficazes, obedecendo a uma rigorosa programação, em virtude de consubstanciarem intervenções profundas que se desenvolverão, na maioria dos casos, com as escolas em funcionamento;
- Garantir, após as intervenções de requalificação, um modelo de gestão que responda eficazmente e com custos controlados às solicitações normais de conservação e manutenção, evitando a rápida degradação dos mesmos;
- Garantir um efetivo controlo de custos nas várias fases definidas;
- Garantir as fontes e modelos de financiamento, paralelos ao PIDDAC e aos fundos comunitários, que permitam a mais rápida e eficaz concretização do programa de requalificação e às fases subsequentes de conservação e manutenção, atendendo ao quadro vigente de restrições orçamentais;
- Assegurar que o desenvolvimento, aprofundamento e materialização dos princípios orientadores do programa de requalificação das instalações escolares destinadas ao ensino secundário seja estendido à conceção e construção de novas escolas (PE, 2007).

Estes seriam os pressupostos que propiciariam um investimento urgente, a nível nacional, sem precedentes, de requalificação e modernização das escolas do ensino secundário contribuindo ora para a redução das assimetrias regionais de desenvolvimento, ora para o aumento da sua atratividade, o que viria a ser benéfico para o desenvolvimento do País e, ainda, para a consolidação do sistema urbano.

De acordo com a política do XVII Governo Constitucional a revitalização do parque escolar constitui uma prioridade, desempenhando um papel fundamental ao nível da qualificação social e económica das cidades e do território, bem como da elevação do nível médio de qualificação escolar, cultural e profissional da população.

Assim, intervindo ao nível do desenvolvimento das redes nacionais de equipamentos urbanos e, ainda, reforçando a procura dos serviços específicos, o investimento na modernização do parque escolar assentou em dois objetivos cruciais:

- Contribuindo para melhorar a resposta da rede pública de escolas com ensino secundário às várias procuras de forma eficaz e equitativa;

- No que se refere à dinamização de respostas inovadoras aos problemas e procura urbanas, vai concorrer para a eficiência e reutilização das infraestruturas e dos equipamentos escolares existentes em detrimento de construção nova (PE, 2007, s/p).

4.2 - Reforma da rede de escolas secundárias

O programa do XVII Governo Constitucional na Presidência de Conselho de Ministros (PCM), e apresentado na Assembleia da República, deu a conhecer a intenção de ultrapassar o atraso educativo português em relação aos padrões europeus, “integrar todas as crianças e jovens na escola e proporcionar-lhes um ambiente de aprendizagem motivador, exigente e gratificante (...).” (PCM, pp. 42-43)

Nesta perspetiva, as decisões políticas protagonizadas para esta legislatura visam “pôr em prática políticas que consigam obter avanços claros e sustentados, na organização e gestão dos recursos educativos, na qualidade das aprendizagens e na oferta de várias oportunidades a todos os cidadãos para melhorarem os seus níveis e perfis de formação.” (PCM, p. 43)

O objetivo é tornar a escola pública moderna, apelativa e verdadeiramente inclusiva, proporcionando condições de aprendizagens de qualidade para todos os alunos em idade escolar. Este objetivo insere-se “no quadro definido pela Estratégia de Lisboa: fazer da sociedade da informação e do conhecimento uma alavanca para a coesão social e a modernização económica e tecnológica.” (PCM, p. 43)

Para o efeito foram esboçadas as seguintes metas no plano da educação nacional:

- Estender a educação fundamental, integrando todos os indivíduos em idade própria, até ao fim do ensino ou formação de nível secundário. Ou seja, trazer todos os menores de 18 anos, incluindo aqueles que já estejam a trabalhar, para percursos escolares ou de formação profissional.
- Alargar progressivamente, a todas as crianças em idade adequada, a educação pré-escolar e consolidar a universalidade do ensino básico de nove anos. O que implica retomar a aposta na rede nacional de ofertas da educação de infância e reforçar os instrumentos de inclusão e combate ao insucesso na escola básica.
- Dar um salto qualitativo na dimensão e na estrutura dos programas de educação e formação dirigidos aos adultos. O que requer uma atenção particular às necessidades específicas dos adultos ativos que não dispõem de habilitações escolares equivalentes ao 9º ano de escolaridade.
- Mudar a maneira de conceber e organizar o sistema e os recursos educativos, colocando-nos do ponto de vista do interesse público geral e, especificamente, dos alunos e famílias. O que determina que questões tão importantes como o recrutamento e colocação dos docentes, os tempos de funcionamento dos estabelecimentos de pré-escolar e das escolas ou a estruturação dos seus

serviços, sejam abordadas da perspectiva dos destinatários últimos do serviço público da educação - as populações.

- Enraizar em todas as dimensões do sistema de educação e formação a cultura e a prática da avaliação e da prestação de contas: avaliação do desempenho dos alunos e do currículo nacional, avaliação dos educadores e professores, avaliação, segundo critérios de resultados, eficiência e equidade, das escolas e dos serviços técnicos que as apoiam.
- Ainda neste documento, conclui-se e salienta-se que “só é possível avançar no caminho da inclusão e da igualdade de oportunidades, defendendo e valorizando o serviço público de educação e a escola pública, aberta a todos. O Governo promoverá, também, o apoio estatal, assente na qualidade e através de formas claras e rigorosas de contratualização, ao ensino particular e cooperativo.” (PCM, pp. 43-44)

4.2.1 - As escolas ao serviço da aprendizagem dos alunos

A escola é para muitos estudiosos e pedagogos um ensaio de cidadania e um laboratório de aquisição de saberes, que se constitui como um dos mais estimulantes exercícios de socialização de crescimento de maturidade das crianças e jovens. Pais e encarregados de educação respaldam, na escola, a formação dos seus educandos para que, a par da educação, estes sejam cidadãos plenos de direitos e deveres e deem, futuramente, o seu contributo à sociedade através das competências académicas adquiridas (Lopes da Silva *et al*, 2006).

Nesse sentido, “as escolas são o centro do sistema educativo. Devem estruturar-se numa rede coerente de recursos de educação e formação, ao longo de todo o território. É necessário consolidar a dinâmica dos agrupamentos de escolas do ensino básico, mas numa lógica em que a organização seja instrumental face às finalidades educativas.” (PCM, p. 43)

A estratégia do XVII Governo Constitucional no que toca à política educativa assenta em pilares fundamentais dos quais se destacam:

A ligação extrema entre a escola e as autarquias, juntas de freguesias entre outras fortificando a “(...) racionalização das redes de pré-escolar e de escolas do ensino básico, em estreita cooperação com as autarquias, com as instituições competentes e com as entidades representativas da sociedade civil. Assume-se como urgente a aproximação entre as escolas secundárias, as escolas profissionais e os centros de formação profissional, criando uma rede de oferta articulada e complementar, de modo a potenciar uma malha fina de vias diversificadas de educação e formação pós-básica. O Governo contratualizará com a sociedade civil e, em especial, com os municípios, a resolução de problemas e assimetrias escolares.” (PCM, p. 44)

A boa gestão de recursos e dos currículos é, também, objetivo da política deste governo que pretende conceder, sempre que possível, autonomia às escolas para que estas possam tomar

decisões. Assim, “O Governo estimulará a celebração de contratos de autonomia entre as escolas e a administração educativa, definindo os termos e as condições do desenvolvimento de projetos educativos e da fixação calendarizada de resultados.” (PCM, p. 44)

Um outro pilar para o sucesso do sistema educativo diz respeito ao papel dos docentes e equipas técnicas, à fixação e colocação nas escolas e “medidas de incentivo à qualidade da formação (...) e iniciativas que aumentem a motivação e a autoestima dos professores em função dos resultados obtidos e das boas práticas reconhecidas pelos seus pares” (PCM, p. 45). Neste sentido, entende o Governo que “os educadores e professores são os agentes fundamentais da educação escolar. A estabilização do corpo docente das escolas, permitindo a constituição de equipas educativas, e o reforço das competências de cada escola na gestão do seu pessoal docente são objetivos muito importantes, ainda por cumprir.” (ibidem)

Por último, serão reforçados dois aspetos: o papel da escola e a articulação com as famílias e, nessa medida, “a prioridade essencial na organização dos estabelecimentos de pré-escolar e escolas básicas será adaptar os modos e tempos de funcionamento às necessidades das famílias.” (ibidem)

Em suma, na convicção desta legislatura, a aplicação destas e outras políticas, traduzem-se numa escola democrática, num organismo vivo de permutas e de aprendizagens e proporcionarão a todos os que a frequentam, ambientes de qualidade onde a aquisição de saberes será tarefa inteligível.

4.2.2 - A expansão da educação e a formação de nível secundário

Os dados estatísticos referentes à frequência de alunos no ensino secundário são preocupantes na medida em que são baixos quando comparados com outros países, nomeadamente, europeus. De igual modo, as reprovações e, sobretudo, o abandono escolar ameaçam tornar-se um flagelo para o futuro de Portugal. É persuasão deste Governo que o país só dará um passo qualitativo quando, à semelhança de outros países membros da União Europeia, adotar políticas que generalizem a frequência maciça no ensino secundário. Para o efeito, são decretadas mudanças fundamentais, a saber:

- Tornar obrigatória a oferta pública de cursos secundários que permitam satisfazer as necessidades em todo o território, e tornar obrigatória a frequência de ensino ou formação, até aos 18 anos de idade, mesmo quando os jovens já se encontrem inseridos no mercado de emprego;
- Valorizar a identidade do ensino secundário, que confere qualificação e certificação própria;

- Alargar a oferta dos cursos tecnológicos, artísticos e profissionais, de forma a aumentar o número de jovens que seguem esses percursos formativos;
- Assegurar um ensino recorrente diversificado, quer com programas diurnos para jovens entre os 15 e os 18 anos, quer com programas pós-laborais para trabalhadores-estudantes, fazendo uso do sistema de tutoria e das novas tecnologias de informação e comunicação. (PCM, p. 49)

Adita-se a estes normativos, outros de enriquecimento e que sejam dissuasoras do abandono escolar como sejam:

“O processo de aplicação dos novos currículos do ensino secundário será cuidadosamente avaliado, procedendo aos ajustamentos que se revelarem indispensáveis.” A “(...) aproximação entre o ensino secundário e o sistema de formação profissional (...) importa estimular a procura de cursos da fileira das ciências e tecnologias, sejam eles cursos gerais, tecnológicos ou profissionais.” O lançamento de “(...) um programa de desenvolvimento da formação pós-secundária, expandindo os cursos de educação tecnológica” e a criação de “(...) um programa específico para reduzir a repetência e o abandono, baseado em estudo complementar e utilização das novas tecnologias de informação e comunicação.” (PCM, p. 50)

4.2.3 - Promoção da qualidade educativa

A promoção da qualidade educativa passa por um ensino de vanguarda que adota metodologias e ferramentas inovadoras cometidas às novas tecnologias (Azevedo, 2005). De igual modo caracteriza-se pela criação de adequações curriculares que vão ao encontro das aprendizagens e ritmos de aquisição de conhecimento que variam de aluno para aluno (Leite 2001).

De acordo com o PCM,

“No futuro próximo, a educação básica e o ensino secundário constituirão um só tronco de educação fundamental, dirigida a todas as crianças e jovens. Até à conclusão do ensino ou formação de nível secundário, o lugar dos jovens é a escola ou centro de formação.” (2005-2009, p. 51)

Ensinar é primordial. Assenta em pressupostos que gerações transmitem a gerações. É na escola que se processa o ensino. Os pilares da escola são, nos nossos dias, e indiscutivelmente, os educandos, os docentes e as equipas técnicas. Aos alunos exige-se disciplina e a recetividade para adquirir saberes para que, deste modo, a sua formação, o seu crescimento intelectual e pessoal seja uma realidade; aos docentes, o talento, a identidade própria (quase o dom) e um conhecimento técnico e metodológico que lhe permita fazer frente a uma multiplicidade de desafios diários escolhendo o melhor caminho de motivar um grupo

de educandos para um determinado conteúdo programático/objetivo. Por último, as equipas técnicas: intervindo diretamente com os docentes e interagindo com famílias e encarregados de educação e o meio social do educando, são equipas que com argúcia, solucionam situações de conflito, em que imensas vezes a impotência e a competência da intervenção docente revela-se ineficaz (Leite, 2011). São equipas supletivas, é certo, mas cujo desempenho é crucial no contributo do sucesso escolar dos alunos.

Na visão estratégica do XVII Governo Constitucional,

“(…) a escola de hoje defronta-se, entretanto, com um novo leque de desafios. Nas sociedades democráticas, abertas e complexas em que vivemos, pede-se legitimamente à escola que não se preocupe apenas com a transmissão de conhecimentos organizados em disciplinas. De um lado, há que centrar o trabalho pedagógico na aquisição de competências, que sustentem a aprendizagem ao longo de toda a vida. Do outro, há que promover a educação para os valores. Os princípios da escola inclusiva orientarão as políticas de educação especial.” (p. 51)

Para que o sucesso no ensino seja uma realidade concretizada, é necessário que todos intervenham e façam uma reflexão sobre o melhor método a seguir.

Conhecedores destes factos, o Programa do XVII Governo Constitucional (PCM, 2005-2009) para salvaguardar um ensino de qualidade que garanta o sucesso escolar dos alunos, aposta em medidas comuns para o ensino básico e secundário.

Enumera-se que:

- (...) a educação básica e o ensino secundário constituirão um só tronco de educação fundamental, dirigida a todas as crianças e jovens.
- Até à conclusão do ensino ou formação de nível secundário, o lugar dos jovens é a escola ou centro de formação. Só a partir de 12 anos de escolaridade é que se colocará a opção entre prosseguir, de imediato, estudos superiores, ou fazer uma primeira entrada no mercado de emprego; e mesmo esta não significará o fim da aprendizagem, mas sim um percurso de cruzamentos entre profissão e formação.
- A avaliação dos alunos deve privilegiar a aquisição de competências e capacidades, deve ser contextualizada no quadro de cada escola, deve valorizar as dimensões experimentais do trabalho escolar e deve concluir-se por exames nacionais de 12º ano. (PCM, 2005-2009)

Com estas medidas é convicção do Governo construir uma escola democrática, inclusiva, dotada de infraestruturas modernas. O sentido da presença dos alunos nas escolas da rede pública é o de garantir a melhor formação aberta a todos e onde todos terão as mesmas oportunidades de percurso e de sucesso escolar.

4.3. - Espaço físico e arquitetura escolar: dinâmicas

4.3.1 - Conceito de espaço físico

Tudo o que nos envolve é espaço físico. Para cada um de nós, o espaço físico é um local, que pode ser interior ou exterior, fechado ou aberto, privado ou público. Esse espaço físico tem ainda uma determinada área, um determinado volume e a sua extensão, a sua dimensão está intimamente relacionada com o seu objetivo, com a sua função.

Segundo Frago, “(...) todo espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural. Por isto não percebemos espaços senão lugares, isto é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações.” (2001, p. 64)

Ao longo dos tempos, o conceito de espaço foi alvo de diversas definições, sendo este objeto de estudo de vários autores. França (1994) menciona a dificuldade em definir o conceito de espaço de uma forma abrangente e definitiva, estando este relacionado com questões de ordem epistemológica, com o desenvolvimento das ciências e com a reorganização social do homem. Para autores como Montaner existe uma distinção entre espaço vivido e espaço geométrico uma vez que “o primeiro tem uma condição ideal, teórica, genérica e indefinida e o segundo possui um caráter concreto, empírico, existencial, articulado, definido até os detalhes.” (2001, pp.31-32)

Mallard e outros investigadores, refere que o espaço físico é a junção dos dois conceitos, atendendo que “espacializações são a expressão, no espaço, das interações entre os eventos (formas sociais) e as coisas (formas físicas).” (2006, p.37)

Na realidade, todos os espaços construídos têm uma identidade própria, um objetivo e uma função, que por sua vez provocam efeitos nos indivíduos que os utilizam e que neles vivem. Este pensamento remete-nos, assim, para o conceito de Arquitetura. Para Bestetti,

“Arquitetura é a arte de construir para atender aos desejos da sociedade, buscando seu bem-estar, conforto e segurança (...) proporcionam condições para a constante busca desse ideal, demonstrando que a arquitetura dos espaços pode expressar sentimentos, além de cumprir sua função básica de abrigar.” (2006, p. 602)

Pode-se, assim, dizer que cada espaço físico não é somente caracterizado pela sua configuração, pelos seus materiais, pela sua organização, como também pelo efeito (moral/ambiental) que produz no indivíduo. Ao arquiteto cabe projetar estes espaços organizados e também o seu ambiente, de forma a poder albergar diversos tipos de atividades humanas. Os espaços, como infraestruturas, têm de ser adequados às condições físicas do local e ao ambiente físico para o qual foram projetados, sem esquecer a adequação aos equipamentos

complementares e a organização do espaço interior, de forma a possibilitar a circulação dos indivíduos dentro desse mesmo espaço. Esta ideia é igualmente abordada por Bestetti para quem,

“O ambiente físico é composto pelas pessoas e pelos equipamentos que lhes permitem desenvolver atividades, definindo o sentido espacial. (...). Quando utilizados com equilíbrio e harmonia, criam ambiências acolhedoras, propiciando contribuições significativas nos processos de produção. (...) à morfologia, à cinestesia, à arte, à acessibilidade, à luz e à cor (...) à individualidade e aos valores culturais (...).” (2006, p. 604)

4.4 - Arquitetura e o espaço físico escolar

O espaço físico é um lugar que interfere diretamente do ambiente que proporciona, sendo o fator humano um dos aspetos essenciais para a projeção e construção de uma determinada infraestrutura.

Quando pensamos então numa escola, percebemos que este é um espaço físico de extrema importância, tanto para os que o habitam como para a sociedade em geral. Numa perspetiva escolar, Escolano refere que “os espaços educativos (...) estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores”. (2001, p. 20)

O espaço físico escolar é um espaço vivido onde é primordial a sua relação com os sujeitos que o utilizam, até porque estes o utilizam durante um longo período. É assim necessário que os indivíduos se sintam integrados no ambiente que determinado espaço escolar proporciona, para além de ser essencial que o próprio espaço promova a socialização entre os sujeitos que o frequentam. Segundo Ribeiro *et al*, “A estrutura física da escola, assim como a sua organização, manutenção e segurança revelam muito sobre aqueles que ali vivem.” (2012, p. 1856)

A projeção e a construção de uma escola têm assim um determinado objetivo. A sua localização, a conceção do seu formato exterior e dos seus espaços interiores têm uma função, devendo estar ligadas ao comportamento dos seus utilizadores. Na realidade, segundo Dayrell, “o espaço arquitetónico da escola expressa uma determinada conceção educativa (...) tudo é delimitado formalmente (...), a arquitetura escolar interfere na forma da circulação das pessoas, na definição das funções para cada local.” (1999, p. 13)

4.4.1 - O espaço físico e a qualidade dos ambientes escolares

Quando falamos em qualidade de vida pensamos na vida familiar, amorosa, social, ambiental, ou seja, nas condições da nossa própria existência. Para o ser humano, a qualidade de vida deve estar assim presente nas várias vertentes da sua existência, onde se inclui a vida no ambiente escolar, onde é suposto que o indivíduo adquira conhecimentos e competência para viver em sociedade. Contudo, todas estas aprendizagens só poderão ocorrer na sua plenitude com um ambiente escolar apropriado. De acordo com Lima, o ser vivo necessita do espaço para sobreviver e para desenvolver-se. Contudo, “para o ser humano, o espaço, além de ser um elemento potencialmente mensurável, é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é o espaço que ele se movimenta, realiza atividades e estabelece relações sociais.” (1995, p.187)

Pode-se, assim, afirmar que a organização do espaço físico escolar condiciona as atitudes e práticas no dia-a-dia da escola, podendo interferir no processo educativo de uma forma positiva ou negativa. Piaget, por exemplo, menciona a valorização das primeiras experiências espaciais como fatores determinantes no desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo (Frago & Escolano, 2001), devendo, assim, o espaço físico escolar ser rico em estímulos para os indivíduos que o frequentam, desde a sua infância. Por vezes, a arquitetura dos espaços escolares nem sempre espelha um bom ambiente, propício para as aprendizagens, esquecendo-se, por exemplo, as perspetivas inclusivas.

Todos os espaços de uma escola devem ser pensados para uma determinada comunidade e para os seus indivíduos, respeitando os seus valores e proporcionando a transmissão de saberes e atitudes com qualidade. Deve ser um local de ensino, um local de vida, um espaço que favorece a vida social (com espaços de acolhimento, de convívio, para as atividades de lazer), mas deve, também, ser um local indicado para os estudos, para a concentração, apropriado para o trabalho escolar.

Nos dias de hoje, um outro fator surge como extremamente importante para garantir uma boa qualidade do ambiente escolar: a introdução das novas tecnologias na escola. Os novos equipamentos tecnológicos, adaptados à educação, são fundamentais nos espaços de trabalho de um determinado espaço escolar, enriquecendo e motivando as aprendizagens, melhorando a vivência e as experiências na escola.

4.4.2 - Cultura e espacialidade escolar

O espaço físico escolar, como estrutura vivida, organiza as relações sociais. A arquitetura de uma escola influencia os comportamentos dos indivíduos que a frequentam,

sendo eles educadores, professores, técnicos, administrativos ou alunos, todos eles são social e culturalmente afetados pelo espaço físico escolar que os circunda.

Para Escallier, “a arquitetura das construções escolares é uma questão da atualidade (...) resulta de um plano deliberado que varia de acordo com a história e a cultura da comunidade onde se insere (...) deve ser pensada para um espaço pedagógico vivido.” (2009, p.3)

Desta forma, a arquitetura de uma escola varia de cultura para cultura, sendo “um produto cultural específico, não só das relações interpessoais, mas também dos ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos, à sua hierarquia e relações.” (Frago & Escolano, 2001, p.64)

O espaço escolar é muito mais do que uma mera construção arquitetónica, tal como Dayrell afirma, “é um espaço que representa as relações sociais que nele se estabelecem, com valores e atitudes correspondente a uma determinada cultura.” (1999, p.9)

Esse mesmo espaço é capaz de modelar os comportamentos dos seus indivíduos, condicionando atitudes e valores. Por tal facto, é pertinente encontrar arquiteturas de escola, diferentes, nos vários países. Cada um privilegia a sua cultura com características próprias de organização do espaço, no exterior e no interior, tendo a sua própria cultura escolar.

Um espaço escolar deve ser construído como um local que proporcione a aquisição de conhecimentos, valores, atitudes e comportamentos de acordo com uma determinada cultura, falando-se, assim, de uma cultura escolar, definida por Júlia como:

“O conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos (...) que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).” (2001, p.10-11)

Este “conjunto de normas” influencia e determina o tipo de arquitetura de um espaço escolar, como espaço vivido e definido pela sua tradição cultural e pelas experiências quotidianas, vividas nesse mesmo espaço. A escola é, assim, um espaço de experiências, como afirma Dayrell, “apreender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer quotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura.” (1999, p.2)

4.5 - O espaço físico escolar e a promoção das aprendizagens

Para Falciano, Santos e Nunes (2016), a escola não é apenas um local com alunos, professores, funcionários, material escolar, mas também um lugar de aprendizagem, de trocas,

de dinamismo social que gera ideias, conhecimentos, relações sociais, tudo isto num espaço que deve ser alegre, harmonioso, agradável, confortável. Na realidade, a escola deve ser um espaço que promova as aprendizagens, um espaço sociocultural e pedagógico, sendo esse o seu fim. Mantendo esta ideia é importante abordar de que forma uma escola deve ser pensada e construída, como espaço pedagógico.

A noção de bem-estar (*well being*) começa, nos dias de hoje, a ser considerada em alguns países, nos seus sistemas educativos. A questão da segurança, da qualidade ambiental ou da estética são relevantes, mas outras questões têm assumido um foco mais central, em países como os Estados Unidos ou França. As condições de vida e de trabalho dos professores, os locais que favorecem as interações sociais, a arquitetura das salas de aula como espaços confortáveis que promovam o gosto pela aprendizagem, são alguns dos tópicos inseridos em programas como o do *National Institute of Building Sciences*, nos EUA.

Na realidade, o espaço escolar necessita de ter as condições adequadas ao bem-estar para promover o processo de ensino / aprendizagem. Nesta perspetiva, Ribeiro *et al*, defendem que:

“Possibilitar um ambiente facilitador para o desenvolvimento social estabelece ou restabelece valores como preservação e valorização de um espaço público. Contribui também para que os envolvidos possam sentir-se confortáveis e consigam reconhecê-lo como um lugar que lhes pertence.” (2012, p. 1852)

Tendo em conta a sua importância, o espaço físico escolar, como ferramenta pedagógica, pode interferir no processo educativo de forma negativa (Lima, 1998), caso não possua as condições acima mencionadas. A relação entre a aprendizagem e o espaço físico é reforçada por Botelho, Sueli & Nascimento ao defenderem que a “escola é mais do que quatro paredes, é clima, espírito de trabalho, produção de aprendizagem, relações sociais de formação de pessoas.” (2010, p.1). Neste sentido, um espaço apelativo proporciona a criatividade “sentimentos, movimento no sentido de busca do conhecimento e desperta interesse em aprender” (ibidem).

Como se tem referido, há uma inter-relação entre a aprendizagem e o desempenho dos alunos com a arquitetura de um espaço físico escolar. Se, por um lado, o espaço cumpre a sua finalidade, por outro, transmite mensagens (positivas ou negativas) aos indivíduos que o utilizam. Ora, o que se pretende, é que cada um experiencie a positividade, desde o início da utilização. Para isto, é necessário que os espaços se adaptem ao tipo de grupos e aos seus métodos de aprendizagem pelo que os seus arquitetos devem ter um bom conhecimento das necessidades dos utilizadores e atuais problemáticas da pedagogia (Walden, 2009).

O espaço físico e estrutural de uma escola deve ser organizado de modo a atender as necessidades sociais, cognitivas e motoras dos seus utilizadores, pelo que o seu arquiteto deve ter em conta o tipo de indivíduos que o irá frequentar e as atividades que estes irão desempenhar, nesse mesmo espaço. Por sua vez, cada utilizador desse espaço escolar deve encontrar “o seu lugar”, dentro do contexto sociocultural/coletivo que existe em cada escola. Para além de cada um ter o “seu lugar”, é igualmente importante que haja uma inter-relação entre os vários grupos sociais formados dentro de uma escola. Esta rede complexa de interações entre o homem e o seu ambiente, no caso de uma escola, leva-nos à importância da conceção de um projeto pedagógico adequado, de acordo com a comunidade para o qual é dirigido. Na realidade, existe uma estrutura externa e uma estrutura interna, sendo estas responsabilidade dos arquitetos, mas também dos seus utilizadores, como defende Escalier,

“Construído do interior, o espaço escolar torna-se, um território, termo técnico pelo qual os etnólogos designam a socialização, o uso e a defesa de um lugar geográfico humanizado. Esta representação encontra-se em cada pormenor da vida: escritório de professores, pátios com os seus “territórios” e zonas de influências, mesa ou cadeira preferida de um aluno, ou ainda através da decoração da sala de aula.” (2009, p.5)

O papel da decoração da sala de aula (cartazes, desenhos, trabalhos feitos pelos alunos...) revelam-se importantes em termos estéticos e comportamentais porque modelam o ambiente escolar interior. Outro fator é a escolha do mobiliário do espaço escolar. Comprova-se, assim, a importância da arquitetura escolar interior, algo que requer um verdadeiro processo interdisciplinar, entre os vários “arquitetos” de uma escola.

Na perspetiva de Cortella (2004), as perceções do espaço escolar são transversais por dois fatores “os produtos materiais que estão impregnados de idealidade e os produtos ideais que estão entranhados de materialidade. Esta treliça de elementos, físico, humano e ambiental, ao serem interpretados, passam a ter um significado maior, o qual chamamos “conhecimento.” Ou seja, a “bagagem pedagógico-cultural, quando construída num processo interação e na intensificação das relações, de forma crítica e participativa, acabam por determinar as mudanças e geram a riqueza necessária ao trabalho pedagógico.” (Rosa & Gallera, 2016, p. 7)

Com os avanços tecnológicos constantes, convém não esquecer o papel das novas tecnologias e a sua inserção nos espaços físicos interiores da escola, sendo estes auxiliares no ensino e na aprendizagem.

4.5.1 - O espaço físico escolar e a Educação Especial

O espaço físico de uma escola deve ser organizado de modo a atender as necessidades sociais, cognitivas e motoras dos indivíduos que o frequentam. É, assim, relevante, quando se projeta uma escola, pensar numa estrutura e num ambiente escolar propícios a todos os tipos de população, incluindo os indivíduos com NEE.

A Educação Especial (EE) é o ramo da educação que tem como foco os alunos com necessidades específicas, sendo, ao mesmo tempo, uma área de conhecimento e um campo de atuação profissional. De acordo com este conceito, estão incluídos, na Educação Especial, todos os indivíduos que tenham diagnosticadas deficiências e/ou transtornos no desenvolvimento (deficiências visuais, auditivas, intelectuais ou motoras, condições de desenvolvimento neurológico, psicológico ou psiquiátrico específicas), requerendo certas modificações ou adaptações complementares ou suplementares nos programas educacionais, com o intuito de os tornar autónomos e mais independente possíveis. Dentro deste contexto, é importante abordar de que forma é que as escolas direcionadas para a Educação Especial (EE), em Portugal, contam com espaços físicos, materiais e equipamentos especializados e, ainda, de que forma é que as escolas do sistema regular de ensino estão adaptadas para atender os alunos de forma inclusiva.

Na década de 1950, a EE tinha uma população pouco representativa (cerca de 7% dos alunos em idade escolar). Todavia, é nessa época que a tutela assume que o problema da deficiência deveria ser tratado de forma diferente. Porém, foi em 1960, através da Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral criada por pais e encarregados de educação, que surgiu o primeiro centro em Lisboa destinado ao atendimento de crianças e jovens portadores de deficiência de ordem variada. Mais tarde, seriam abertos outros centros em Coimbra e no Porto, tutelados pelo Instituto de Assistência Social. Na década de 1960/1970, surgem os estabelecimentos educativos especiais, instituições especializadas de acolhimento de crianças, muitas em regime de internato, com espaços físicos multivalentes do ponto de vista educativo, terapêutico e social.

Segundo Patrício, “tratava-se de criar condições de vida social e de aprendizagens paralelas às das outras crianças, mas que lhe fossem tão similares quanto possível, onde a criança estivesse bem, cuidada e protegida da segregação social.” (2002, p.2)

A Lei n.º 6/71, de 8 de novembro, consagrou a integração e os direitos de pessoas com deficiência. No plano da educação nacional são criados departamentos de Educação Especial onde se opta pela integração de alunos portadores de deficiência nas classes regulares. Tanto

quanto desejável, estes espaços escolares deveriam ser apelativos a nível dos acessos, mobilidade e permanência de todos os alunos.

Em 1974, o movimento Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas, elabora um documento para a tutela, contendo propostas com medidas orientadoras para a Educação Especial. É nesta época que se formam equipas de ensino, em educação especial, integrado.

Com a publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, a permanência de alunos com NEE nos espaços escolares torna-se uma realidade e um direito. O espaço escolar adapta-se a esta nova realidade. Desta forma, a arquitetura escolar e a qualidade dos espaços físicos escolares reforçam e promovem a escola inclusiva na medida em que propiciam permutas de cidadania entre a comunidade escolar.

4.5.2 - O espaço físico escolar e a inclusão de alunos com NEE

O espaço físico é determinante para a escola inclusiva. O MEC defende que “uma escola inclusiva é uma escola que consegue responder às necessidades de todos os alunos.” (2011, p. 13). Distingue dois grupos de alunos com NEE: uns porque “resultam de desvantagens de ordem social, cultural e económica, (...) e aqueles que efetivamente requerem apoios e recursos adicionais altamente diferenciados e especializados.” (ibidem)

Para corresponder às necessidades dos alunos com NEE e ser uma escola inclusiva, é fundamental a projeção de uma estrutura e de um ambiente escolar propícios para estes indivíduos, é necessário um ambiente escolar planeado, de forma assegurar a acessibilidade universal, onde a autonomia e a segurança estejam garantidas para os indivíduos com necessidades especiais.

Este critério é reforçado por Silva ao afirmar que “uma escola não se pode autointitular de inclusiva se existirem barreiras físicas” (2015, p. 30), apesar de promover a inclusão. Contudo, se um aluno não conseguir “movimentar-se de forma autónoma na escola irá sentir-se excluído, pois estará limitado no espaço.” (ibidem)

Temas como a acessibilidade e a ergonomia, o conforto ambiental e a humanização dos espaços físicos interiores e exteriores são essenciais para a arquitetura e conceção de um espaço escolar. No caso dos alunos com dificuldades de visão e/ou de locomoção, é necessário que existam, por exemplo, condições específicas para que os mesmos consigam aceder aos seus diversos espaços. A conceção do espaço físico de uma escola deve “incluir todas as crianças em idade escolar, quaisquer que sejam as suas características físicas, sociais, linguísticas ou

outras e aí as manter, evitando excluí-las e procurando oportunidades de aprendizagem bem-sucedida para todas graças à diferenciação de estratégias que se impuser" (UNESCO, 1994).

Centrando-se na inclusão “as escolas, como outros contextos, devem ter características tais que acolham a diversidade (...). São as suas características, a sua natureza que se torna inclusiva. Neste sentido, os contextos de natureza inclusiva tornam-se locais de desenvolvimento.” (Patrício 2002, pp.4-5)

Em Portugal, nem todas as escolas estão devidamente equipadas para receber alunos com NEE. Com vista a suprimir essas necessidades, o Guia *Educação Inclusiva e Educação Especial: Indicadores-Chave para o Desenvolvimento das Escolas* determina que:

“os agrupamentos ou escolas possam estabelecer parcerias com diversos serviços da comunidade, designadamente com os CRI. Os CRI constituem parceiros privilegiados, uma vez que integram recursos especializados, com conhecimentos e competências que lhes conferem um estatuto diferenciado para a prestação de serviços complementares à escola.” (DGIDC, 2011, p. 23)

Assim sendo, as escolas que não tenham condições e meios físicos e humanos para atender os alunos com NEE, podem solicitar parcerias com serviços da comunidade, estando previsto um Plano de ação para o efeito (DGIDC, 2011).

Pode-se concluir que, em termos arquitetónicos, compete à escola respeitar o Desenho Universal. Isto é, “(...) um modo de conceção de espaços e produtos visando a sua utilização por amplo espectro de usuários, incluindo crianças, idoso e pessoas com restrições temporárias ou permanentes.” (Bestetti, 2006, p. 606)

Em síntese, o espaço físico escolar é um espaço de pedagogia que contribui para a formação e para a identidade dos alunos. No caso da inclusão de alunos com NEE, a qualidade do espaço físico escolar é essencial na medida em que potencia as aprendizagens.

5 - A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA ATUAL: A PARQUE ESCOLAR

A parte 5 explana o Programa da Parque Escolar, os princípios que presidiram à sua criação, o modelo e programação das fases previstas de intervenção a nível nacional de requalificação das escolas secundárias. Inclui, ainda, a avaliação que foi realizada pela Parque Escolar, nas suas diferentes fases. Por último, são identificadas algumas iniciativas europeias de carácter idêntico ao Programa português.

5.1 - Parque Escolar: princípios

A requalificação da rede de escolas espalhadas pelo país obrigou à criação de uma estrutura com um programa cuja função foi a de gestão de todas as intervenções a realizar nos edifícios escolares – Parque Escolar.

A Parque Escolar, EPE, foi criada pelo Decreto-Lei n.º 41/2007, de 21 de fevereiro com o objetivo do planeamento, gestão, desenvolvimento e execução do programa de modernização da rede pública de escolas secundárias e outras afetas ao Ministério da Educação, aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 1/2007, de 3 de janeiro. As intervenções de revitalização e remodelação de rede escolar iniciaram-se em 2007.

O Programa de Modernização do Parque Escolar (PE, 2009) destinado ao Ensino Secundário, visa, no essencial, cumprir três objetivos:

- “Requalificar e modernizar os edifícios em que estão instaladas as escolas com Ensino Secundário, repondo a eficácia física e funcional dos mesmos, numa perspetiva de criar condições para a prática de um ensino moderno, adaptado aos conteúdos programáticos, às didáticas e às novas tecnologias de informação e comunicação, inclusivo e estimulante para toda a comunidade educativa;
- Abrir a Escola à comunidade, criando condições para uma maior articulação com o meio envolvente, associado a uma correta valorização patrimonial garantindo o aproveitamento integral das potencialidades instaladas na infraestrutura escolar;
- Criar um modelo de gestão das instalações, garantindo uma otimização de recursos instalados e uma correta gestão da conservação e manutenção dos edifícios após a intervenção.” (PE, 2012, s/p)

Pelo exposto percebe-se que a missão deste programa incide na requalificação e modernização das Escolas para que as mesmas possam responder, com mais eficiência, aos desafios da educação, onde se inserem as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a participação da comunidade envolvente e a articulação dos diversos intervenientes sociais e educativos.

5.1.1 - Programação e faseamento do investimento da Parque Escolar

O Programa da Parque Escolar previa requalificar e modernizar 332 escolas do ensino secundário até 2015, dividida por 5 fases. A totalidade das obras de reabilitação foi distribuída por 4 fases, e foram intervencionadas aproximadamente 173 escolas. No âmbito da Iniciativa para o Investimento e Emprego foram, entre dezembro de 2008 e fevereiro de 2009, definidos novos objetivos para a concretização do Programa de Modernização do Parque Escolar Destinado ao Ensino Secundário, designadamente:

- “Antecipação do arranque das obras das 75 Escolas abrangidas pela Fase 2, através da publicação de Regime Excecional de Contratação, que para o caso da Parque Escolar tinha particular incidência na redução dos prazos previstos nas diversas etapas do concurso limitado com prévia qualificação;
- Lançamento da terceira fase do Programa, com a seleção de 100 Escolas, início do trabalho com as Escolas na definição de objetivos da intervenção e projeto, garantindo o lançamento de concursos para obra a partir do primeiro semestre de 2010.” (PE, 2012, s/p)

O investimento inicial previsto para as cinco fases da requalificação das escolas rondou valores iniciais que revelaram derrapagem de custos. Assim, “no início do segundo semestre de 2011, a Parque Escolar (PE), iniciou a reavaliação do Programa de Modernização das Escolas com o objetivo de adaptá-lo aos investimentos da empresa, à conjuntura internacional e a alteração das condições económico-financeiras dela decorrente” (PE, 2012, s/p).

Sucintamente, foram os seguintes os valores aplicados nas diferentes fases do programa da Parque Escolar destinados à requalificação das escolas:

INVESTIMENTO	2007	2008	2009	2010	Total
Fase 0	5.484	48.098	14.109	1.857	69.547
Fase 1	1.097	26.447	212.167	60.247	299.958
Fase 2		1.499	161.259	706.281	869.039
Fase 3			190	53.617	53.807
Outros				6.381	6.381
Total	6.581	76.044	387.725	828.383	1.298.733

Tabela nº 3: Quadro síntese dos valores investidos (em milhões de euros) pela Parque Escolar (2012).

Fonte: Parque Escolar

5.1.2 - Modelo concetual de intervenção da rede de escolas

Para intervir a nível nacional na rede de escolas secundárias do país, foi necessário um plano e a adoção de um modelo que garantisse sucesso nas intervenções. Centenas de técnicos entre os quais arquitetos, engenheiros, desenhadores e projetistas, além de encarregados de obra

e de equipas de vários profissionais na área da construção civil, intervieram na requalificação de centenas de escolas. Os projetos de ampliação/reconversão e requalificação foram assinados por dezenas de equipas de arquitetos portugueses com mérito comprovado, quer pela qualidade das propostas apresentadas, quer pelos seus percursos individuais de trabalhos realizados no passado. Para o efeito, “(...) foram elaborados documentos técnicos que (...) são dedicados a áreas disciplinares como a Arquitetura, as Instalações Técnicas, a Arquitetura Paisagista ou a questões tão relevantes como as Acessibilidades.” (PE, 2012, s/p)

Pretendiam-se intervenções que apostassem “num modelo de edifício escolar adequado ao projeto educativo de cada escola, com as suas necessidades, objetivos e características. Este conceito tem de garantir a durabilidade e sustentabilidade da intervenção, considerando possíveis adaptações e a reestruturação do espaço de acordo com as estratégias educativas e o desgaste natural provocado pelo uso.” (PE, 2012, s/p)

Assim o modelo adotado assentou em três pilares fundamentais:

- Na articulação dos vários setores funcionais (áreas letivas e não letivas);
- Na garantia de condições para o seu funcionamento integrado;
- Na possibilidade de abertura de alguns setores à utilização pela comunidade exterior em períodos pós-letivos.

Deste modo, foi escolhido um modelo de reorganização do espaço onde se procurou responder a estas premissas. Teve-se em conta a,

“(...) necessidade de definir uma hierarquia funcional encarando a escola como um organismo vivo e evolutivo. No modelo concetual aplicado é reforçada a existência de um núcleo de aprendizagem formal, estruturado em níveis correspondentes às grandes áreas do saber, que dialoga com o núcleo de aprendizagem informal. Reconhecendo o papel da escola na dinâmica urbana onde se insere, o núcleo de serviços passíveis de se abrirem à comunidade é pensado de forma estratégica criando um setor que deve exibir forte condição de centralidade e, ao mesmo tempo, de possível destaque nos períodos fora da atividade escolar, física e simbólica, onde se encontra a biblioteca/centro de recursos, os espaços de conhecimento e de memória (de cariz museológico), a área da restauração, a loja de conveniência (agrupando as áreas de livraria/papelaria e reprografia), o núcleo de espaços desportivos e um espaço polivalente para a realização de assembleias e outros eventos de âmbito alargado, assim como para a utilização por alunos para efeitos de convívio. Em vários casos este fórum é complementado com instalações para a formação de adultos e a certificação de competências. As zonas destinadas a docentes e funcionários são redimensionadas para poderem responder de forma flexível às necessidades presentes e futuras, compreendendo sempre núcleos de administração e gestão, de atendimento geral e a pais e encarregados de educação, de direção, de trabalho e de convívio.” (PE, 2012, s/p)

Para dar cumprimento ao disposto nos princípios que nortearam o plano de intervenção, aplicou-se o “conceito de *learning street* introduzido por Herman Hertzberger na Escola Montessori, em Delft, na década de 1960.” Este conceito preconiza que os “vários setores funcionais da escola estão articulados através de um percurso tridimensional que constitui uma sucessão de espaços interiores e exteriores de valência diversificada, relacionados com diferentes situações de aprendizagem formal e informal.” (PE, 2012, s/p)

No que se refere à adjudicação de empreitadas das obras a realizar, a

“Parque Escolar, E.P.E. rege-se, na prossecução da sua atividade, por princípios de economicidade e operacionalidade, sem prejuízo, sob qualquer forma, da sua orientação por princípios de prossecução do interesse público e de utilização racional e eficiente dos recursos disponíveis, tendo presente o conjunto de atribuições de natureza pública que lhe estão cometidas.” (PE, 2012, s/p)

Nessa medida as deliberações sobre as empreitadas de obras públicas e as aquisições de bem e serviços obedecem aos procedimentos previstos na Lei Nacional e Comunitária aplicável em matéria de contratação pública.

5.1.3- Princípios de Desenvolvimento Sustentável da Parque Escolar

As práticas que se relacionam com uma escola moderna indiciam que não pode haver mudança sem que haja intervenção ativa. Se assim não for, a escola continuará a não responder às exigências da sociedade, aos anseios, quer dos jovens que a frequentam, quer das famílias.

A responsabilidade de formar futuras gerações não é exclusiva das escolas. Sem dúvida que esta tem um papel ativo, no entanto, o ciclo de aprender começa em casa, no seio da família, onde os pais têm de assumir a sua responsabilidade. A tarefa não é fácil, mas importa, acima de tudo, que este desafio seja ultrapassado. O que se propõe é muito importante, sendo crucial que todos tenham a consciência da sua importância e do papel a desempenhar.

O papel das escolas é, portanto, procurar proporcionar ambientes apelativos às aprendizagens de todos os alunos. Para tal necessita de prestar um serviço de qualidade à população que receber, quer através da oferta educativa que oferece, quer pelos recursos humanos e físicos para a qual se apetrechou. Esse papel, essa visão está, também, esboçada nos princípios que presidiram à criação da Parque Escolar.

Efetivamente, a Parque Escolar, no que respeita a estratégia de desenvolvimento sustentável, segue os princípios do serviço de valor acrescentado e de inovação, seja ao nível do desenvolvimento do capital humano, seja do desenvolvimento económico, financeiro, social e, mesmo, preservação ambiental (PE, 2012, s/p).

Num ciclo de progresso, requalificação e de revitalização da escola pública os objetivos da intervenção da Parque Escolar a longo prazo, passam pela manutenção dos espaços revitalizados garantindo, assim, uma sustentabilidade e conservação que visa a preservação do edificado e de todo investimento realizado, garantindo padrões de qualidade superior para quem diariamente frequenta as escolas da rede pública.

5.1.4 - Escolas requalificadas pela Parque Escolar

O programa de intervenção de restauro e conservação das escolas da rede pública da Parque Escolar, distribuiu-se por quatro fases e realizou-se entre os anos de 2007 a 2011, tendo a última fase sido interrompida por via da mudança de legislatura e de governo que suspendeu a execução dos trabalhos da Parque Escolar. Esta decisão teve relação próxima com a crise financeira que se instalou em Portugal.

Ao longo de quatro anos, foram previstas requalificar um total de 304 escolas de norte a sul do país, conforme tabela seguinte:

Fase de Atuação (previsão inicial)	Total de escolas a requalificar - (previsão) (anos de 2007 a 2011)
Fase 0	4
Fase 1	26
Fase 2	75
Fase 3	107
Fase 4	92

Tabela nº 4: Quadro síntese das escolas intervencionadas por fases pela Parque Escolar (2012) – previsão inicial.
Fonte: Parque Escolar (adaptado)

Porém, pelos motivos já referidos, a 4ª fase seria suspensa, em 2011, à semelhança dos trabalhos de 39 escolas pertencentes à fase 3 e que não tinham, ainda, contrato de empreitada formalizada.

A lista completa das escolas previstas, inicialmente, a serem reabilitadas pelo programa da Parque Escolar, nas diferentes fases, encontra-se nos anexos deste estudo.

5.2- Avaliação internacional do programa de modernização das escolas

Por iniciativa da tutela, no ano de 2009, foi realizado um primeiro estudo sobre o impacto que as intervenções até aí realizadas pela Parque Escolar produziram nos edifícios escolares reabilitados - “avaliação do Programa de Modernização do Ensino Secundário, a

cargo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), visando diretamente a atividade da Parque Escolar, E.P.E. no âmbito do referido Programa” (Parque Escolar, 2012, s/p).

O impacto do Programa na qualidade e adequação dos edifícios escolares foi objeto desta auditoria que fundamentou as suas conclusões em aspetos considerados relevantes. Desde logo destacou que,

“(…) o Programa de Modernização tem sido conduzido com determinação e eficácia (... com base em referências internacionais e nas melhores práticas de projeto. Reflete a perceção de que um bom projeto de arquitetura pode contribuir para melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e de que o espaço físico da escola também constitui uma ferramenta educativa.” (OECD, 2010, p.1)

O relatório emitido por esta Organização, concluí que a iniciativa governamental para a reabilitação dos estabelecimentos escolares interveio em áreas fundamentais, conforme tinha previsto e programado, tendo em conta os espaços formais e informais das escolas, a preocupação com o conforto ambiental, a poupança energética e a abertura à comunidade pela criação de espaços “para que nos horários pós ou extraescolares, os edifícios possam ser utilizados pela comunidade no âmbito das atividades associadas à formação, contínua (pós-laboral), aos eventos culturais e sociais, ao desporto e ao lazer.” (OECD, 2010, p. 2)

De acordo com este estudo, no plano da gestão dos recursos atribuídos à Parque Escolar, foi referido que “A atual estrutura está bem organizada. É gerida com zelo por uma equipa com aptidões reconhecidas nas áreas da arquitetura, engenharia, finanças e gestão de projeto, podendo constituir um modelo aplicável internacionalmente.” (idem, p. 2)

É salientada a forma articulada como as intervenções nos edifícios escolares envolveram todos os agentes da comunidade escolar, nomeadamente, professores, alunos, direção das escolas, pessoal não docente, pais e encarregados de educação, dos projetos e recolha de opiniões. Os parceiros locais mostram-se satisfeitos com os resultados destas reuniões e sentem que participaram de algum modo nos projetos e no processo (OECD, 2010, p.3).

Por último, faz referência à racionalização do Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário realizado pela Parque Escolar, E.P.E.: “(...) conseguiu um volume de execução considerável num espaço de tempo muito curto. Tal decorre da capacidade organizativa demonstrada, traduzida nas competências técnicas reunidas, fundamentais para, de forma proactiva, inovadora e ágil, antecipar e responder rapidamente às situações e oportunidades que surgiram.” (PE, 2012, s/p)

Quanto às recomendações finais é salvaguardada hipótese de identificação de outros processos de gestão para o processo de manutenção e, até, da gestão das escolas modernizadas (OECD, 2010).

5.3- Programas similares à Parque Escolar desenvolvidos noutros países

À semelhança da iniciativa da Parque Escolar em Portugal, também algumas das políticas educativas de alguns países europeus se revelaram inovadoras no sentido de superar atrasos educativos e, assim, proporcionar um ensino e uma escola moderna virada para as aprendizagens, capaz de dar resposta à integração de todos os alunos, facultando-lhes ambientes e espaços escolares motivadores, exigentes e gratificantes.

A aposta na requalificação do edificado escolar, na revitalização das instalações escolares com condições de funcionalidade, conforto, segurança, salubridade e aptas à integração e adaptação ao processo dinâmico resultante da introdução de novas tecnologias, foi uma evidência nos vários programas adotados pelos governos e representou um esforço nos respetivos orçamentos de estado desses países. Estas iniciativas governamentais estão consignadas em programas educacionais. Seguem-se alguns exemplos europeus:

5.3.1- *Priority School Building Programme*

O *Priority School Building Programme (PSBP)* – UK (substitui o *Building Schools for the Future*), foi criado no Reino Unido. Esta iniciativa governamental - “Programa Prioritário de Construção Escolar”, veio dar resposta às necessidades das escolas em situação de reparação e de restauro urgente. Através deste programa, 260 escolas serão reconstruídas ou terão as suas necessidades tratadas pela Agência de Financiamento do Ensino (EFA). A primeira escola foi aberta em maio de 2014. Houve 261 aplicações de sucesso para o *PSBP* dentro de 580 candidaturas.

As escolas que integram o *PSBP* estão espalhadas por todo o Reino Unido e foram agrupadas em lotes. O agrupamento tem em consideração a localização geográfica, a viabilidade comercial e a “*condition need*”. As empresas listadas no quadro de empreiteiros da EFA e do quadro regional da EFA foram convidadas a apresentar propostas para cada um dos lotes que integram o *PSBP*. Os lotes, de financiamento privado, são lançados a concurso aberto a qualquer organização de construção e seguem o “*Design, Build, Finance and Operate*”, modelo de entrega com um período operacional, geralmente, de 25 anos. Em cada empreitada é celebrado um contrato independente.

Mais de metade das escolas do programa estão atualmente em construção e prevê-se que todas estejam concluídas até dezembro de 2017.

Um aspeto importante no caderno de encargos e previsto no regulamento do concurso que adjudica estas obras, prende-se com necessidades dos alunos portadores de deficiência e com NEE. Nesse sentido, na elaboração dos projetos iniciais da requalificação das escolas considera-se o atendimento e as necessidades específicas destes alunos. À medida que o projeto é desenvolvido, são consideradas as questões relativas às acessibilidades e são feitos ajustes sempre que necessário em vários aspetos construtivos, nomeadamente:

- No acesso e na mobilidade, as vias de circulação foram projetadas para evitar o congestionamento e garantir a todos os alunos, incluindo os que usam cadeiras de rodas, poder mover-se livremente em todo o edifício, por exemplo: entradas principais são facilmente distinguíveis e a circulação da área de receção para outras partes da escola estão claramente definidas;
- As áreas de circulação têm espaço suficiente para cadeiras de rodas, tendo, pelo menos, 1,9 m de largura para permitir o tráfego bidirecional do utilizador de cadeira de rodas;
- Todas as portas têm largura de abertura clara suficiente para cadeiras de rodas;
- Todas as escolas têm um elevador que atende aos requisitos dimensionais para deficientes;
- Os acessos de entrada proporcionam espaço de manobra suficiente para cadeiras de rodas para quem entra na escola.

Os edifícios estão equipados de modo a que os alunos possam receber apoio adicional, incluindo, se necessário, terapia médica, por exemplo:

- No desenho das tipologias existe, pelo menos, uma sala que pode ser utilizada como suporte para qualquer tipo de apoio;
- Todas as escolas têm uma base de recursos NEE e uma inspeção médica;
- As instalações sanitárias estão acessíveis na principal área de receção e outras acessíveis dentro de uma distância razoável às salas de aula;
- As casas de banho possuem dimensões adaptadas a alunos com mobilidade reduzida e deficientes motores;
- Nos projetos de especialidade providenciou-se uma boa ventilação dos espaços físicos e conforto térmico, sem correntes de ar frio no inverno;
- Níveis suficientes de luz do dia e com brilho equilibrado;

- As condições acústicas garantem boa comunicação entre professor e aluno, e entre alunos, com a possibilidade de atualizar o ambiente para os alunos com deficiência auditiva;
- Sistema de melhoramento de audição adequado nos principais corredores para garantir que a todos os alunos é dada a oportunidade de participar ativamente nas atividades comunitárias.

O sucesso deste programa já delineou outra iniciativa por parte do Ministério da Educação do Reino Unido, o *PSBP 2*. O *PSBP 2* é um projeto de capital financiado, que vai realizar projetos de reconstrução e renovação em 277 escolas entre 2015 até 2021. Trata-se de uma Fase 2 do projeto inicial, também destinado a escolas prioritárias e em fase imprescindível de melhoramentos e de obras de conservação.

A metodologia definida a seguir descreve os passos seguidos para identificar quais os lotes que serão financiados através do *PSBP2*.

São prioritários os lotes onde há mais concentração de pobres, onde o funcionamento contínuo da escola está mais em risco, e onde o custo para executar projetos específicos é de tal ordem que seria difícil de pagar por eles através de programas normais.

O cálculo da “*condition need*” relativa de cada lote foi calculado usando a relação entre as reais necessidades (mais graves e urgentes) e o produto interno bruto para produzir uma condição de valor necessidade relativa por metro quadrado.

De novo a prioridade de intervenção para com a seleção das escolas foram classificados seguindo as regras pela ordem estabelecidas nas quais se destacam:

- Pareceres dos assessores técnicos e responsáveis de obra;
- O estado geral da conservação dos edifícios;
- A segurança proveniente do estado a nível estrutural das escolas;
- Edifícios escolares com materiais tóxicos prejudiciais à saúde pública (amianto).
- Também nesta 2ª fase da aplicação do programa, as condições de acessibilidade e mobilidade bem como a qualidade dos espaços físicos e das soluções construtivas destas escolas será tida em conta a presença de alunos com NEE.

5.3.2 - Major School Building Projects

O programa *Major School Building Projects* foi criado na República da Irlanda em dezembro de 2014. Contempla 70 grandes projetos de construção de escolas, como parte de um plano de investimento no âmbito da educação. Estes projetos vão criar cerca de 28.000 vagas

para alunos nas escolas permanentes e 3.500 empregos. Os projetos de construção destas escolas dividem-se em níveis de ensino: 44 novas escolas do ensino primário, 11 extensões no nível primário, 5 novas escolas preparatórias, 8 do secundário e 2 novas escolas de ensino especial.

Todos estes projetos escolares estão ao abrigo da *DEIS (Delivering Equality of Opportunity in Schools)*, cujo principal objetivo consiste em proporcionar igualdade de oportunidades nas escolas a toda a população que as frequenta, pronunciando uma escola, tendencialmente, inclusiva. O plano de ação para a Inclusão Educacional (*DEIS*) foi lançado em maio de 2005 e continua a ser um organismo, na República da Irlanda, com instrumentos e competências políticas para solucionar as questões que se prendem com as desigualdades educativas. O plano de ação centra-se na abordagem e priorização das Necessidades Educacionais de crianças e jovens de comunidades desfavorecidas, desde o pré-escolar (3 a 18 anos). Este programa engloba mais de 800 escolas espalhadas por todo o território da Irlanda repartidas por diferentes níveis de ensino: 646 escolas primárias (330 escolas urbano/municipais e 316 escolas primárias rurais) e 190 escolas de segundo nível.

Os princípios que norteiam este programa são os seguintes:

- Toda criança e jovem merece uma igual hipótese de acesso, participação e benefício da educação;
- Cada pessoa deve ter a oportunidade de alcançar o seu potencial educacional pleno, por razões pessoais, sociais e económicas;
- A educação é um fator crítico, mas crucial na promoção da inclusão social e desenvolvimento económico.

O plano abarca esforços a nível nacional e europeu para trazer uma maior coesão social e progresso económico.

5.3.3 - School Building Organization of Greece

Esta estrutura estatal foi criada em 1962 e designada pelas siglas SBO – Organização Escola. Trata-se de um organismo onde se desenvolve um conjunto integrado de projetos de escolas cofinanciados pela União Europeia e o estado grego.

A SBO é criada para conceber e construir novos edifícios e fornecer equipamentos e ferramentas pedagógicas à rede de escolas localizadas no território grego. Em paralelo tem também a seu cargo fazer a manutenção dos edifícios escolares garantindo assim a sua requalificação. Em 1998, o estado grego transforma a SBO numa SA (Sociedade Anónima).

Todavia a supervisão da sua atuação está sobre a tutela do Ministério da Educação Grego, único acionista.

A *SBO* executa projetos de construção e estudos para ambos os sectores público e privado. Dentro da área de atuação estabelece protocolos com agências governamentais que constroem edifícios escolares sendo responsável por:

- Financiamento dos programas de construção da escola nacional;
- Fornecer consultoria técnica e científica para os serviços descentralizados do Estado;
- Execução projetos de financiamento ou construção de cofinanciamento;
- Compra e construção de terrenos para edificação de espaços escolares;
- Fornecimento de estudos técnicos (arquitetura, elétrica e engenharia) e supervisionar a construção de novas escolas;
- Equipar as escolas do país;
- Instalar salas de aula pré-fabricadas para aliviar a superlotação ou criar espaço para laboratórios, bibliotecas, eventos culturais, etc.
- Assistir ao desenvolvimento dos sistemas educativos e necessidades pedagógicas;
- Conceção e estudar maneiras de adaptar a educação infraestrutura, de acordo com as necessidades.

Outra atividade da *SOB* é a construção de equipamentos para as escolas como sendo mobiliário escolar (mesas, cadeiras, estiradores, quadros), assim como materiais informáticos, entre outros.

A transformação da *SBO* em sociedade anónima fez diminuir a burocracia contratual para efeitos de adjudicação de obras e atenuou os compromissos estatais do sistema de contabilidade pública. Além disso, teve um efeito positivo sobre os espaços físicos das escolas em que os problemas relacionados com as instalações escolares são resolvidos de forma eficaz.

Atualmente estão a ser construídos através do projeto *SBO* 218 projetos de escolas, envolvendo cerca de 2 170 salas de aula.

No ano de 2000, a *SBO* realizou um projeto piloto para a construção de 32 escolas primárias. Atualmente desenvolve o mesmo tipo de intervenção para 200 novas escolas.

A *SBO* SA sustenta a sua intervenção em projetos com a construção de infraestruturas relacionadas espaços destinados à cultura e a criatividade, as atividades desportivas, as aprendizagens em laboratório através de práticas oficinais e onde são necessários edifícios

escolares modernos. Em 2004 edificou por todo o território ginásios e polos desportivos, teatros, salas de multiuso e centros de artes e de educação.

No programa *SBO* o objetivo é para tornar as escolas atraentes e inspiradoras, optando pela construção de espaços arejados e amplos, utilizando técnicas e construções arquitetónicas que integrem novas tecnologias e princípios de design bioclimáticas em todos os projetos que valorizem o espaço físico escolar e que sejam convidativas à receção e ao atendimento da população em idade escolar e potenciando deste modo de inclusão.

5.3.4 - Tito Maccio Plauto School

Outro exemplo de requalificação foi o adotado pelo governo italiano designado de “*Tito Maccio Plauto School*”, em Cesena, Itália, e que faz parte do Projeto Europeu *School of the future*, financiando no quadro comunitário europeu.

O objetivo deste projeto consiste em criar edifícios de alto desempenho. Neste programa, os valores sociais são fortemente formados por modelos públicos, e este facto é evidenciado para os espaços físicos e os edifícios. É necessário alertar as sociedades para a necessidade de mudança, para aumentar significativamente a quantidade e qualidade da eficiência energética na Europa, quando as autoridades públicas têm uma boa abordagem. Nesse sentido, é importante demonstrar soluções exemplares em utilizadas frequentemente edifícios públicos como escolas. A Europa depende da existência de espaços de educação de alta qualidade para as futuras gerações. O uso de edifícios públicos ecológicos com materiais amigos do ambiente e livre da emissão carbono tem de se tornar o padrão do futuro das construções escolares.

Os objetivos do projeto são os seguintes:

- Desenvolver a consciência das pessoas para economizar energia por realizações exemplares de projetos de modernização com grande eficácia energética de edifícios escolares. Esta abordagem será promovida como a escola do futuro.
- Demonstrar que economias significativas de energia podem ser obtidas com custos adicionais limitados.
- Sensibilizar a comunidade escolar para poupança de energia de edifícios públicos, fornecendo informações fiáveis sobre os potenciais de poupança de energia e custos.
- Desenvolver sistemas nacionais e europeus de referência, que baseiem futuramente a construção de edifícios escolares com base nas energias inovadores rentáveis.

Do ponto de vista da metodologia o conceito da construção Escola do projeto Futuro está planeado em 3 partes principais. Em primeiro lugar, o design, a demonstração e avaliação da adaptação altamente eficiente de energia das escolas em 4 países europeus diferentes, com diferentes climas. Depois que o projeto irá desenvolver orientações e ferramentas de construção no conhecimento e ferramentas aplicáveis em todos os países da UE existente. No final do projeto, a ênfase será na divulgação dos resultados, orientações e ferramentas, incluindo atividades também na formação. O *design*, a demonstração e a avaliação traduzir-se-á numa significativa poupança energética e coberta de qualidade ambiental.

Com a aplicação deste projeto na construção de e edifícios escolares são esperados resultados que integrem:

Visão sobre o nível de energia que é realizável através da adaptação escolas e outros tipos de edifícios - alto desempenho é possível e viável

Novas diretrizes e ferramentas para a harmonia do binómio espaço interior-espaço exterior / ambiente, com qualidade de eficiência energética e renovação de edifícios escolares.

O aumento da consciência sobre energética renovação do edifício eficiente e a importante questão do ambiente interno para melhorar o desempenho de todos os alunos sobretudo os que têm NEE.

A nível do impacto esperado pela aplicação deste projeto prevê a sua implantação no mercado, em grande escala, antes de 2020. Os projetos de demonstração são essenciais para a nova redução dos requisitos mínimos de desempenho energético para desenvolver boas práticas dos edifícios escolares.

As boas práticas nacionais na construção dos edifícios e espaços escolares como modelo a aplicar futuramente constituem-se como estudos de caso que darão origem a programas nacionais de expansão europeu onde se incluem, também, as escolas com excedentes de energia.

5.3.5 - *Région Provence-Alpes-Côte d'Azur*

Sobre a temática “escolas- lugares de habilidades de estudo e de vida para a juventude”, o programa francês para a região de *Côte-d'Azur* lança a requalificação de 181 escolas públicas através da construção de novas instalações desportivas, ginásios, residenciais de estudantes, espaços de lazer e de sala de aula e estudo em edifícios novos ou expandidos. O objetivo deste programa é melhorar as condições de acolhimento para propiciar uma qualidade de ensino aos alunos em espaços que se pretendem eco responsáveis. Estas intervenções nas escolas secundárias desta região francesa têm como característica integrar e respeitar as condições

ambientais em vigor na "Referência para a qualidade ambiental dos edifícios em escolas de ensino médio", criado pela região.

Privilegia-se como materiais o uso da madeira, telhados verdes, água quente solar, construção de isolamento, iluminação eficiente, painéis fotovoltaicos de modo a reduzir consumos de energias nas escolas secundárias nomeadamente energia elétrica e de água. Um aspeto essencial deste programa é referente à presença de alunos com NEE. Nessa medida, os projetos a construir têm em conta soluções arquitetónicas acessíveis às pessoas com mobilidade reduzida

As autoridades locais da região determinam as necessidades das escolas do território em termos de criação ou renovação de edifícios e instalações (ginásios, embarque, cantinas, salas de aula, auditórios, etc.) para dar resposta à população. Seguidamente são realizados estudos preparatórios para as construções a executar. Por fim os projetos são aprovados depois de serem analisados com os respetivos orçamentos necessários para a construção destas instalações. Algumas intervenções neste domínio revelaram-se exemplos modelo de edifícios de escolas secundárias, nomeadamente em zonas como os Alpes de *Haute-Provence*, *Alpes-Maritimes*, *Bouches-du-Rhône* e *Alpes-Hautes*.

5.3.6 - *Le Plan Climat Énergie de Paris*

Uma outra intervenção em escolas da rede pública deu-se na capital francesa com o Plano de Eficiência Energética de Paris (Energia e Clima de Paris) e consistiu, entre outras medidas, na renovação de 300 escolas com vista à sua sustentabilidade energética. Este programa da responsabilidade do governo francês, insere em políticas de preservação ambiental, mais ecológico e sustentável abrangendo áreas da educação, habitação, planeamento urbano, transportes, tratamento de resíduos, etc.

Sendo Paris uma das cidades europeias com maior fluxo e concentração de pessoas é também das mais poluídas. Nesse sentido, o objetivo deste plano até ao ano de 2020 consiste:

- Reduzir as emissões globais do território e atividades de 75% em 2050 em relação a 2004 e 25% as emissões de gases de efeito estufa desde 2004;
- Redução de 25% no consumo de energia desde 2004;
- Ter 25% de energias renováveis e recuperação do consumo.

Para o efeito, a nível do planeamento e ordenamento do território é objetivo dotar os edifícios públicos, nomeadamente as escolas abrangidas pelo programa de uma eficiência energética, sustentada em energias renováveis, incentivando o acesso e a mobilidade a estes espaços de forma não motorizada, onde as áreas envolventes serão espaços apelativos de agradável circulação e permanência. A par destas decisões o programa prevê ações de sensibilização de toda a população com vista à construção de uma cidade mais limpa, menos poluída, onde habitar / trabalhar / estudar se torne do ponto de vista da salubridade, numa cidade merecedora de referência de qualidade ambiental.

O primeiro balanço da aplicação do Programa de Energia e Clima de Paris que compreende os anos de 2007/2012 revela resultados encorajadores nos quais destacam:

- A emissão de gases de efeito estufa da terra diminuíram 2%, o consumo de energia diminuiu quase 5% e a parte das energias renováveis no consumo de energia do território;
- Mais de 21 000 fogos de habitação social foram requalificados;
- Cerca 300 escolas municipais foram renovadas com as soluções construtivas com preocupações ambientais;
- Aptou-se pela energia solar em edifícios públicos onde foram instalados cerca de 26.000 m² de painéis solares;
- Registou-se 12% de poupança de energia na iluminação pública.

Paris continua a apostar no mesmo programa, a desenvolver políticas para reforçar e desenvolver a preservação e conservação dos espaços, dos edifícios e do meio ambiente.

Em suma, o principal objetivo da criação da Parque Escolar foi executar o programa de modernização e manutenção da rede pública de escolas com ensino secundário através de obras de requalificação o que, nalgumas escolas, implicou alterar as estruturas existentes, e em outras, uma proposta de construção de raiz. Para a implementação do modelo de gestão, foi criada uma estrutura organizativa e operacional que assegura um apoio continuado às escolas, ao menor custo. Estudos de avaliação confirmam a qualidade dos trabalhos realizados face ao investimento havido no edificado escolar e nos objetivos inicialmente delineados.

5.4. – O espaço físico e a arquitetura da escola na inclusão de alunos com NEE

A organização do espaço físico escolar é o cenário onde, diariamente, se sucedem atividades que envolvem alunos, docentes, equipas técnicas, administrativos, entre outros.

Deve, portanto, propiciar relações de permutas e de convivência cívica entre todos (Escallier 2009). Deste modo, é representativo das relações de intimidade e afetividade, sendo veículo de desenvolvimento social sobretudo para os alunos.

A propósito de espaços educativos, Escolano identifica-os como “lugares que abrigam a liturgia académica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores.” (2001, p. 27)

Frago defende que: "a instituição escolar e o ensino só merecem esse nome quando se localizam ou se realizam num lugar específico. E, com isso, quero dizer num lugar especificamente pensado, desenhado, construído e utilizado única e exclusivamente para esse fim." (2001, p. 69)

A construção da rede de escolas secundárias em Portugal, sobretudo as edificadas na 3ª fase (décadas 1960/1980) levou a que se encomendasse, aos arquitetos, projetos de escolas tipo pavilhonares (Heitor 2010). No documento intitulado “*Manual do Projeto: Arquitetura*”, pode ler-se que: “as escolas constituem um conjunto heterogéneo, quer em termos das condições tipo-morfológicas dos edifícios quer da sua qualidade arquitetónica e construtiva. (MP, 2009, p.5). Por sua vez, para Rebelo (2011), as condições físicas, materiais, organizacionais e humanas como a “disponibilidade psicológica” dos docentes e equipas técnicas, são determinantes para o sucesso e o percurso destes alunos.

Nakayama (2007) alega que só edifícios escolares bem preparados e adaptados, com espaços físicos dimensionados, torna possível a receção de alunos com NEE, independentemente da sua especificidade. A questão das barreiras arquitetónicas, por exemplo, deve ser banida sempre que possível. Outro exemplo é o da existência de equipamentos específicos, seja mobiliário ou os cometidos às novas tecnologias e adaptados a alunos com NEE.

Também os acessos e a mobilidade devem ser acessíveis a estes alunos pois só assim se alicerçam os princípios da educação inclusiva (Sousa, 2009). Tantas vezes, espaços mal desenhados tornam-se impeditivos à circulação de alunos com mobilidade reduzida e não permitem o acesso às diferentes áreas do espaço escolar.

Do ponto de vista físico, uma escola só é verdadeiramente inclusiva quando possibilita que toda a sua população escolar se desloque de forma livre e tenha facilmente acesso a todas as áreas e locais exteriores e interiores (Nakayama, 2007; Sousa, 2009).

Em suma, quando nos reportamos à análise do espaço físico escolar e à inclusão de alunos com NEE, devemos abordá-lo como um espaço físico escolar abrangente e amplo, pois

só assim poderemos falar em educação inclusiva. Trata de um espaço facilitador para a busca do senso crítico e da autonomia corporal de todos, capaz de possibilitar aos alunos com NEE o acesso às aprendizagens, sem qualquer tipo de barreiras, estimulando as suas formas de expressão, a sua cultura corporal de movimento.

5.4.1 - A interação de alunos com NEE no espaço físico escolar

Ainda que as questões da Educação Especial e da problemática da presença dos alunos com NEE, na escola pública, sejam temas de debate, no nosso país, há décadas, foi com a intervenção e o investimento do programa da Parque Escolar, sobretudo a nível da melhoria das infraestruturas, dos espaços e dos ambientes escolares, que se deu um salto qualitativo na receção e no atendimento destes alunos, sem dissonâncias com as políticas educativas vigentes.

A requalificação da rede de escolas do ensino secundário promovida pela Parque Escolar marcou uma etapa na qualidade dos espaços e na arquitetura escolar.

O paradigma da intervenção do programa da Parque Escolar consistiu no desenvolvimento de novas soluções a aplicar nas escolas intervencionadas (PE, 2009). Para o efeito, foram ouvidos os que diretamente intervêm nos espaços escolares, e que, diretamente trabalham com os alunos.

Assim, reuniram-se equipas de consultores multidisciplinares que integraram investigadores e professores de várias áreas científicas a par de técnicos, nomeadamente, os arquitetos,

“O modelo de edifício escolar adotado não é uma escola tipo, mas um tipo de escola que convirja na direção do projeto educativo proposto por cada uma das escolas, permitindo responder adequadamente às necessidades, objetivos e características das suas comunidades escolares e garantindo a durabilidade e sustentabilidade da intervenção num prazo temporal dilatado.” (PE, 2009, p.4)

Ou seja, apostou-se num tipo de escola cujo foco era a população estudantil, por forma a adequar-se o espaço físico às características dos alunos, tendo em conta, essencialmente as suas capacidades motoras.

Nesta senda, pode-se inferir que as requalificações dos espaços físicos escolares, através das intervenções da Parque Escolar, foram, premeditadamente, reorganizadas atendendo às novas necessidades educativas e dando resposta ao público heterogéneo que acolhe, onde se incluem os alunos com NEE.

Nesta linha de ideias, nos projetos de intervenção dos edifícios escolares e áreas envolventes, enquanto estabelecimentos públicos, foram dotados de infraestruturas coerentes

com os princípios da escola inclusiva, nomeadamente, em termos de acessibilidades, cumprindo as normas técnicas, previstas no Decreto-Lei n.º 163/2006, de 8 de agosto.

Santos refere que a interação dos alunos com NEE no espaço físico escolar, só é possível se a escola inclusiva se revelar como uma comunidade educativa, onde todos trabalham e aprendem em conjunto e onde se aceitam “(...) as diferenças, trabalhando com elas, dando-lhes um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (...)” (2016, p.756)

A presença, o vínculo, a adequação e a integração de alunos com NEE na escola, só é possível através de intercâmbios e de permutas com toda a comunidade, onde todos os alunos se sintam integrados em todo o espaço físico e onde as relações de sociabilidade entre os pares seja uma realidade.

A organização física do espaço escolar é, pois, uma condição necessária à inclusão e dela depende o sucesso da integração e interação de alunos com NEE. Investiu-se e acreditou-se, portanto, que ao dar a necessária atenção à qualidade do espaço físico escolar, essa circunstância se traduziria numa melhoria substancial do ensino a todos os alunos. Um espaço físico adequado a todos, fortifica os ambientes escolares e potencia as aprendizagens. No caso de alunos com NEE essa premissa é mais evidente.

Um espaço físico de qualidade é um espaço pedagógico e nessa medida, funciona como um instrumento didático que contribui para a formação dos alunos, estimulando a sua interação e aprendizagem. Deste modo, importa ter em conta o desenho desses lugares, pela “importância do espaço na identificação dos indivíduos – porque o espaço se constrói pelas práticas e uma das suas propriedades é a de ser um elemento transformável.” (Escallier, 2009, p.197)

Patrício reforça a organização física do espaço como necessária à inclusão afirmando que estes “devem ter características tais que acolham a diversidade sem necessidades de acréscimo de adaptação. São as suas características, a sua natureza que se torna inclusiva e não a sua capacidade de fazer pequenas adaptações ou correções à norma.” (2002, p. 4)

Um espaço escolar bem definido do ponto de vista formal favorece a identidade escolar. Nesse sentido a arquitetura deve ser pensada como um espaço pedagógico.

O papel desempenhado pelo arquiteto neste processo não se limita a de mero projetista e construtor. O seu trabalho é, antes de mais, um ato de cidadania que exige observações, uma consciência e inclusive estudos de caráter sociológico. É desta interação que nasce uma verdadeira ciência humana do espaço físico escolar.

5.5 - A requalificação do espaço físico escolar e a presença de alunos com NEE

A existência de barreiras físicas no espaço físico escolar para os vários alunos, impedem que o mesmo tenha características de espaço inclusivo. Em Portugal, com o alargamento da escolaridade obrigatória, em 2009 (entre os 6 e os 18 anos), coloca-se a necessidade de as escolas secundárias receberem alunos com NEE que, na sua maioria, não chegava a esse nível de ensino. As Escolas Secundárias começaram a ser observadas e alvo de levantamentos, no âmbito do Programa de Modernização da Parque Escolar. Ficou assim determinado que, “(...) as escolas devem possuir infraestruturas que sejam coerentes com os princípios da inclusão em termos de acessibilidades, cumprindo as normas técnicas, previstas no Decreto-Lei n.º 163/2006, de 8 de agosto. Assim sendo, deve haver adaptações a nível da organização do espaço físico de forma a tornar a escola mais acessível.” (Silva, 2015, p.30)

Os pressupostos legislativos que regulam a qualidade das instalações, acessos, acessibilidades no exterior e interior dos espaços escolares, estão consignados no Decreto-Lei 163/2006 de 8 de agosto e são, detalhadamente, analisados no capítulo seguinte deste estudo. Incluem as normas jurídicas que regem e têm em consideração, a presença de alunos com mobilidade reduzida e NEE nas escolas e áreas envolventes. Sempre que foi possível, na requalificação dos espaços físicos dos edifícios escolares abrangidos pelo programa de intervenção da Parque Escolar, essas normas foram tidas em conta, sem dissonâncias substanciais no que toca às soluções arquitetónicas adotadas, e que contribuíram para a melhoria geral dos espaços escolares. Coube aos gabinetes de arquitetura e engenharia contribuir para a beneficiação das condições das instalações escolares, de modo a promoverem ambientes de aprendizagens para todos os alunos, incluindo os alunos com NEE / mobilidade reduzida. Acima de tudo, nunca nos podemos esquecer que, “a sociedade será inclusiva na medida em que os diferentes lugares, onde se cresce e se vive, sejam verdadeiramente inclusivos.” (Patrício, 2002, p.5)

O documento, “*Manual do Projeto: Arquitetura*”, emanado pela Parque Escolar (2009, p. 15), previu para a requalificação dos edifícios escolares, entre outros, modelos conceituais de organização espaço-funcional, níveis de hierarquização funcional e aspetos técnicos que se prendem com as soluções térmicas e eficiência energética adotadas. Nesse sentido, determina “(...) o espaço escolar no seu todo se estabeleça como um elemento difusor de um ambiente de aprendizagem.” Assim, é necessário “que os vários sectores funcionais da escola sejam articulados através de um percurso - “*learning street*” – constituindo uma sucessão de espaços

(interiores e exteriores) de valência diversificada, relacionados com diferentes situações de aprendizagem (formal e/ou informal)” (ibidem).

De acordo com as diretivas, as intervenções na rede de escolas do ensino público através deste programa, deveriam de forma clara, contribuir para a modernização dos espaços escolares onde fosse evidente” (...) a enorme relevância do espaço físico e da sua habitabilidade com qualidade.” (PE, 2009, p.4)

Deste modo, “a conceção arquitetónica e em particular a organização das várias valências (letivas e não-letivas) que integram o espaço escolar, a sua gestão e manutenção são uma mais-valia que o PMESS procura promover e reforçar no futuro imediato” (ibidem).

Daqui se destaca a importância em dar respostas educativas de qualidade para todos os alunos e sobretudo, para os que têm NEE. Procurou-se, segundo a Parque Escolar,

“(...) responder aos novos paradigmas educativos e ambientais, oferecendo: espaços atrativos capazes de proporcionarem bem-estar e garantir as condições essenciais a uma boa prática pedagógica coincidentes com os valores educativos promovidos pelos programas curriculares, estimulando e favorecendo o trabalho educativo, o rendimento e o bem-estar da comunidade educativa; espaços flexíveis capazes de se adaptarem no tempo à evolução dos currículos e às solicitações da comunidade escolar bem como à rápida evolução das novas tecnologias de informação e comunicação, mediante alterações pouco dispendiosas; espaços multifuncionais capazes de possibilitar uma utilização variada alargada à comunidade.” (2009, pp 3-4)

Em suma, o programa de requalificação das escolas secundárias da rede pública da Parque Escolar teve intenção de atender à presença de alunos com NEE, e deu cumprimento ao estipulado no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, anteriormente mencionado, que regula o princípio das práticas de inclusão, assentando-a, fundamentalmente, “na qualidade da educação e nas mudanças a introduzir nos contextos educativos para responder às necessidades de todos os alunos” (...) assegurando uma educação de qualidade a todos, através de um currículo apropriado e de modificações organizacionais.” (DGIDC, 2011, p.7)

Em jeito de conclusão, o espaço físico escolar onde se pratica uma escola Inclusiva é um espaço que se deve adaptar e propiciar igualdade de oportunidades de aquisição de competências para todos, sem exceção, independentemente das suas particularidades físicas, fisiológicas, sociais, emocionais, linguísticas, culturais ou religiosas.

A qualidade da arquitetura escolar, nomeadamente nos acessos, mobilidade e permanência da comunidade escolar é crucial para os alunos com NEE. Os contextos e os

ambientes favorecem a permuta de experiências, proporcionam convivências entre todos e estimulam a cooperação e a interajuda.

A escola do 3º milénio é a escola Inclusiva. Para tal, tornou-se necessário investir acionando meios e mecanismos capazes de facultar aos alunos com NEE as mesmas oportunidades de aprendizagem e de formação. Dito de outro modo, a escola faz uso de práticas educativas Inclusivas que a tornam abrangente, humana e democrática.

III PARTE
ESTUDO EMPÍRICO
(Problemática, Problema, Objetivos e Metodologia)

6-PROCEDIMENTOS E PROCESSOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Nesta parte, explicita-se o curso da investigação, a escolha dos instrumentos que permitiram recolher os dados e dar resposta à questão de partida respondendo aos objetivos.

Na parte 6 é enunciada a problemática em estudo, clarificam-se as questões que o norteiam, define-se a pergunta de partida e os objetivos do trabalho. Enunciam-se as dimensões do estudo e a respetiva fundamentação, isto é, os pilares sobre o qual assenta esta investigação e originaram as questões dos inquéritos por questionário, para além de se fazer a caracterização dos participantes (por entrevista e por questionário).

Na parte 7, faz-se a análise, tratamento e apresentação dos dados, procedendo-se ao desenvolvimento e à exposição da sequência dos passos dados fazendo referência aos instrumentos para recolha de dados, nomeadamente às entrevistas exploratórias. Do tratamento dessas entrevistas, emergiram as dimensões da investigação que, posteriormente permitiram a construção dos inquéritos por questionários e nortearam a interpretação de todos os dados recolhidos. Por fim, fundamentam-se as dimensões deste estudo e apresentam-se os resultados.

6.1 - Problemática de estudo

A rede das escolas do ensino secundário apresentou, sobretudo, a partir da década de 70 do século XX, uma acentuada degradação no seu património físico e de recursos materiais.

Efetivamente, os períodos de construção e expansão da rede de escolas preparatórias e secundárias, não contemplou a necessária manutenção e preservação dos edifícios escolares. As obras pontuais realizadas nas escolas da rede pública incidiram em consertos urgentes face ao avançado estado de degradação de muitos edifícios e da perigosidade que daí adveio.

Neste sentido, com a preocupação de proporcionar conforto nos novos espaços da escola, e responder às novas exigências curriculares, criando condições para a prática de um ensino moderno com a utilização de recursos atuais (materiais didáticos, novas tecnologias de informação e comunicação, espaços destinados a bibliotecas, laboratórios, desporto, etc.), o XVII Governo Constitucional criou um programa, a nível nacional para a “Requalificação da Rede de Escolas do Ensino Secundário”, que abrangeu 173 liceus e escolas secundárias do país, das 306 inicialmente previstas.

Este programa, implementado de 2007 a 2011 teve como objetivo melhorar a qualidade da educação e de formação dos alunos portugueses para que a escola contribua para a igualdade de oportunidades. Nesta esteira, pretendeu-se que a escola do 3º milénio, suprima barreiras

(arquitetónicas, curriculares, ambientais, entre outras), proporcione e assegure a inclusão, ou seja, a escola para todos. Em suma, a escola inclusiva é uma escola que deve dar resposta às necessidades de toda a população.

O termo inclusão está assente numa atitude processual para dar resposta a todas as crianças, jovens e adultos nas suas diversas necessidades. Desta forma, ao potenciar o seu conhecimento e participação como cidadão, diminui e elimina a exclusão da educação dentro e fora dela. De acordo com a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial “(...) promover a inclusão significa estimular a discussão, incentivar atitudes positivas e melhorar os enquadramentos sociais e educacionais para lidar com novas exigências nas estruturas de educação e de governação.” (2009, p.11)

É esta problemática que subjaz ao presente trabalho de investigação. Pretendeu-se conhecer as características dos espaços, os meios que a escola deve dispor para eliminar obstáculos que dificultam as vivências dos alunos com NEE. De igual modo foi, também, objetivo deste estudo entender em que medida o investimento realizado pelo programa da Parque Escolar nas escolas secundárias da rede pública teve em conta os novos públicos, particularmente a presença de alunos com NEE, através das respostas que foram projetadas, nomeadamente, a nível da qualidade dos espaços físicos escolares.

6.2 - Pergunta de Partida

A propósito da pergunta de partida, Quivy e Campenhoud afirmam que “uma boa pergunta de partida deve poder ser tratada. Deve-se poder trabalhar eficazmente a partir dela e, em particular, deve ser possível fornecer elementos para lhe responder.” (2008, p.8)

Assim, a pergunta de partida é permissível ao procedimento de e à concretização do objetivo geral e dos objetivos específicos do trabalho. Nesta perspetiva, definiu-se a seguinte pergunta de partida:

- Em que medida a requalificação realizada nas escolas secundárias teve em consideração a inclusão de alunos com NEE, nomeadamente, pelo alargamento da escolaridade obrigatória prolongada até ao 12º ano e consequentemente um aumento significativo de alunos com NEE neste setor de ensino?

Formulada a questão, definiu-se a respetiva orientação do trabalho pela fixação dos seguintes objetivos.

6.3 - Objetivos do estudo

6.3.1 - Objetivos gerais:

Como anteriormente se referiu, definiu-se como objetivos gerais:

- Compreender em que medida os espaços físicos e a arquitetura resultante da requalificação da rede de escolas do ensino secundário promovida pelo programa da Parque Escolar, considerou a inclusão de alunos com NEE, potenciando a melhoria das respostas educativas a estes alunos.
- Analisar as perceções de diretores de escolas secundárias, coordenadores de departamentos e docentes do ensino secundário quanto à realidade das respetivas escolas.

6.3.2 - Objetivos específicos:

- Identificar a acessibilidade e mobilidade física oferecida pelas escolas do ensino secundário da rede pública a alunos com NEE: subdimensionamento de portas de entrada e de saída, design de puxadores, soleiras das portas-alturas, acessos e respetivo dimensionamento, subdimensionamento das instalações sanitárias para alunos com mobilidade reduzida, disposição de mobiliário interior face à mobilidade de alunos com NEE, existência de materiais antiderrapantes, rampas, escadas, degraus e pavimentos devidamente dimensionados a alunos com NEE e mobilidade reduzida de acordo com as normas em vigor.
- Verificar se as intervenções realizadas promoveram a requalificação dos espaços físicos escolares e dotaram as escolas de ambientes de qualidade no que toca ao atendimento de alunos com NEE;
- Identificar a existência de recursos didáticos nas escolas e sobre a informação e infoacessibilidade / acessibilidade digital, facultada a alunos com NEE: tecnologias de apoio; equipamentos, ferramentas, mobiliário, aparelhagem adaptável às NEE; meios informáticos adaptados a alunos com limitações sensoriais (cegos e surdos, sinalética), informação em LGP e em Braille.

6.4 -Caracterização do estudo realizado

O estudo que realizámos é de natureza qualitativa, assente no paradigma interpretativo. O Paradigma Interpretativo ou Qualitativo tem as suas origens nos EUA e está ligado ao aparecimento das Ciências Sociais e Humanas a partir de 1960. Este período foi designado por Flick (1998) por tradicional. Segundo o autor esta década ficou conhecida como o período tradicional. Já a década de 1970 pelo período modernista durante a qual se registou um aumento do número de estudos que seguiam este paradigma, por dar resposta aos problemas levantados pelas Ciências Sociais e Humanas. O 3º período, que decorreu após 1980, período das construções de múltiplas versões da realidade e a da construção de teorias que se adaptam a situações específicas. Por fim, o 4º período que teve início em 1990 e que segundo Flick (1998) incide na construção de teorias que se adaptam a problemas/situações muito específicas.

Bogdan e Biklen (2013) atribuem cinco características fundamentais a este tipo de investigação, a saber: a fonte é o ambiente natural; o investigador faz parte desse ambiente; é descritiva; interessa mais o processo que o produto; e, de uma forma geral, os investigadores tendem a fazer uma análise indutiva.

No decurso da nossa investigação, em alguns momentos, a abordagem que fomos fazendo aproximou-se da teoria fundamentada nos dados (*grounded theory*), enquanto estratégia qualitativa. Conhecida como uma metodologia que se socorre de forma indutiva, esta teoria assenta no trabalho que se realiza dos dados recolhidos sobre uma temática, da qual existam poucos estudos feitos. Neste sentido, a sua operacionalidade, fundamenta-se nos dados e não num corpo teórico existente. Pretende-se acrescentar novas perspetivas ao entendimento do fenómeno, em vez de demonstrar ou provar algo (Cassiani *et al*, 1996), ou seja, com a utilização desta técnica, pretende-se se possível, criar uma teoria a partir dos dados.

7- PROCESSOS E MECANISMOS DE RECOLHA DE DADOS

Tendo em consideração os propósitos desta investigação, e após a recolha exploratória, definiram-se três grandes dimensões estruturantes: a arquitetónica; a ambiental e a tecnológica. Em torno delas organizou-se a recolha (posteriores à fase exploratória), o tratamento e a análise dos dados, como se apresentará nos capítulos subsequentes.

Para o desenvolvimento da investigação procedeu-se à recolha de dados através dos seguintes procedimentos:

Recolha de dados documentais em que se considerou:

- Legislação em vigor, tanto no âmbito da Construção, como do Sistema Educativo que deu suporte às análises realizadas e foi um importante elemento para a formulação da opinião própria sobre os assuntos;
- Os projetos de requalificação realizados pela Parque Escolar;
- Notas de campo: opiniões e comentários de docentes durante os períodos de debates em conferências e colóquios em que se apresentaram comunicações sobre o tema. Este material sustenta algumas das interpretações apresentadas nas Considerações finais, tendo sido remetido para apêndices (Apêndice V).

Recolha de dados por entrevista considerando-se duas fases:

- Entrevistas exploratórias - que permitiram estabelecer as dimensões do estudo e construir o questionário;
- Entrevistas a académicos e técnicos - que permitiram inserir os reajustes necessários ao longo do trabalho.

Na recolha de dados por questionário, importa considerar:

- A construção do questionário, com base na análise documental e nas entrevistas exploratórias;
- A realização de um pré teste do questionário;
- O reajuste do questionário e posterior distribuição para recolha das respostas.

7.1 - Instrumentos para a recolha de dados: entrevistas / questionários

Tendo em conta os objetivos deste estudo, as ferramentas usadas para a recolha de dados foram as entrevistas e os inquéritos por questionário.

7.2 – 1ª fase do trabalho - Entrevistas exploratórias e não exploratórias

As entrevistas exploratórias semiestruturadas constituíram um dos primeiros instrumentos de recolha de dados, permitindo captar as opiniões de intervenientes chave (E1 e E2) e possibilitando criar as três dimensões do estudo (arquitetónica, ambiental e tecnológica) para a conceção do modelo de análise que norteou a elaboração do questionário e os guiões das restantes entrevistas.

Para a realização das entrevistas procurou-se um espaço adequado à conversa e consentido pelos participantes. As entrevistas realizadas procuraram obter as melhores informações consoante a experiência profissional dos participantes.

Para a realização das entrevistas foi criado em guião prévio, anexado a este estudo (Apêndice I), construído a partir da problemática inicial da investigação, da pergunta de partida e dos objetivos a atingir. A este propósito, Quivy e Campenhoudt defendem que “as entrevistas e os métodos complementares ajudam o investigador a contactar com a realidade vivida pelos atores sociais.” (2008, p.9)

Efetivamente, as entrevistas, segundo Quivy e Campenhoudt “contribuem para descobrir os aspetos a ter em conta e alargam ou retificam o campo de investigação.” (2008, p.10)

Defendem, ainda,

“que o trabalho da entrevista deve decorrer de uma forma aberta (...) e serve para encontrarem pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho, e não para verificar hipóteses pré-estabelecidas (...) tomar consciência das dimensões dos aspetos de um dado problema (...) ajudar a construir a problemática da investigação.” (idem, p.10-11)

Este foi o objetivo principal das duas primeiras entrevistas realizadas, cujos entrevistados são investigadores, cuja área de atividade está diretamente ligada com a temática deste estudo.

Na sequência destas entrevistas exploratórias realizaram-se mais três entrevistas semidiretivas que permitiram recolher muita informação, sobretudo no que se refere às construções escolares, afinar o questionário e interpretar, de forma mais rigorosa, os resultados encontrados.

7. 3 - 2ª fase da investigação - Inquéritos por questionário

Na segunda fase desta investigação recorreu-se a um estudo quantitativo através da aplicação de um inquérito por questionário, construído como já foi referido. Segundo Ghiglione e Matalon “o inquérito pode ser definido como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar.” (2001, p.8)

A escolha recaiu neste instrumento por ser o melhor processo para recolher informação de uma grande quantidade de indivíduos e, também, por ser o meio mais rápido de obter essa informação. Neste sentido, aplicou-se a uma amostra alargada de participantes, membros dos conselhos diretivos de escolas, coordenadores de vários departamentos, grupos disciplinares e docentes das escolas do ensino secundário.

Para a conceção das perguntas e na organização das mesmas atendeu-se a “tipos, a ordem, ou grupos de perguntas, a formalização das mesmas e também tudo aquilo que se sabe sobre perceção, estereótipos, mecanismos de defesa.” (Lakatos & Marconi, 2003, p.109)

Além disso, foram consideradas as dimensões do estudo obtidas através das entrevistas exploratórias e de outros dados recolhidos nas outras entrevistas em paralelo com a revisão do estado da arte sobre estes assuntos e, deste modo, construiu-se um conjunto de 16 questões divididas pelas referidas dimensões do estudo: a dimensão arquitetónica, a ambiental e a tecnológica.

7.3.1 - Pré-teste e revisão dos inquéritos por questionário

Depois da aplicação de um pré-teste, foi finalizado o inquérito por questionário. O pré-teste permitiu recolher a opinião de alguns participantes com características semelhantes às populações a ser inquiridas e obter respostas às questões colocadas.

Em sequência, foram enviados questionários piloto para cerca de 30 escolas do ensino secundário, a fim de se avaliar a consistência dos resultados obtidos através das respostas dos participantes. Dessas respostas foi feito um reajuste que, nalguns casos, se revelou tratar somente de questão de semântica. Noutros foi determinante pois permitiu, com uma só questão, se abrangerem vários focos do presente estudo e assim, possibilitar uma maior compreensão e abrangência de interpretação.

Desta forma, procurou-se colocar neste instrumento apenas as questões consideradas essenciais reduzindo o número inicialmente previsto.

7.3.2 – Inquéritos por questionário - instrumento final

Por fim, após a revisão do conjunto de questões de cada dimensão do estudo, foi construído um documento final dirigido às escolas requalificadas pela Parque Escolar nas diferentes fases de intervenção.

O inquérito por questionário é formado por três grupos de perguntas fechadas que se relacionam com as temáticas da presente investigação: a arquitetónica, a ambiental e a tecnológica, assim agrupadas:

- Grupo I, dimensão arquitetónica: constituído por seis questões na sua totalidade, do número 1 a 6, com a finalidade de conhecer as perceções dos docentes em cargo de gestão e gestão intermédia (diretores, coordenadores de departamento e docentes) sobre a importância do espaço físico e arquitetónico escolar, e sobre a qualidade da requalificação efetuada nas escolas do ensino secundário intervencionadas pela Parque Escolar tendo em consideração os alunos com Necessidades Educativas Especiais;

- Grupo II, dimensão ambiental: composto por cinco questões, com as quais se pretende saber se os diretores, coordenadores de departamentos e professores participantes corroboraram o contributo das intervenções da Parque Escolar nas escolas do ensino secundário da rede pública e a forma como promoveram a requalificação dos espaços e dotaram as escolas com ambientes de qualidade no que respeita à mobilidade física e acessos para alunos com NEE;

- Grupo III, dimensão tecnológica: organizado por cinco questões, como se objetiva recolher informação sobre a existência de recursos didáticos nas escolas e sobre a informação e infoacessibilidade facultada a alunos com NEE, sobretudo, a nível da existência de recursos e ferramentas cometidas às tecnologias de informação e comunicação.

Para se poder quantificar as opiniões, utilizou-se a escala de Likert com cinco graus de valoração ou níveis possíveis de resposta: discordo totalmente; discordo; não discordo nem concordo; concordo; concordo totalmente. A utilização de cinco níveis de respostas permite obter informações mais ricas e precisas sobre a opinião dos participantes. Procurou-se selecionar, de forma clara, palavras-chave para cada uma das questões das dimensões do estudo, de modo a obter uma autenticidade e opção na escolha de cada resposta. O objetivo foi, posteriormente, fazer o tratamento dos dados obtidos, fazendo a validação e interpretação o mais fiel possível, de modo a evitar inquinar os resultados.

Em suma, esta escala foi reforçada com a valorização numérica de um (1) a cinco (5), em que um expressa uma opinião muito desfavorável ou um pleno grau de discordância, até

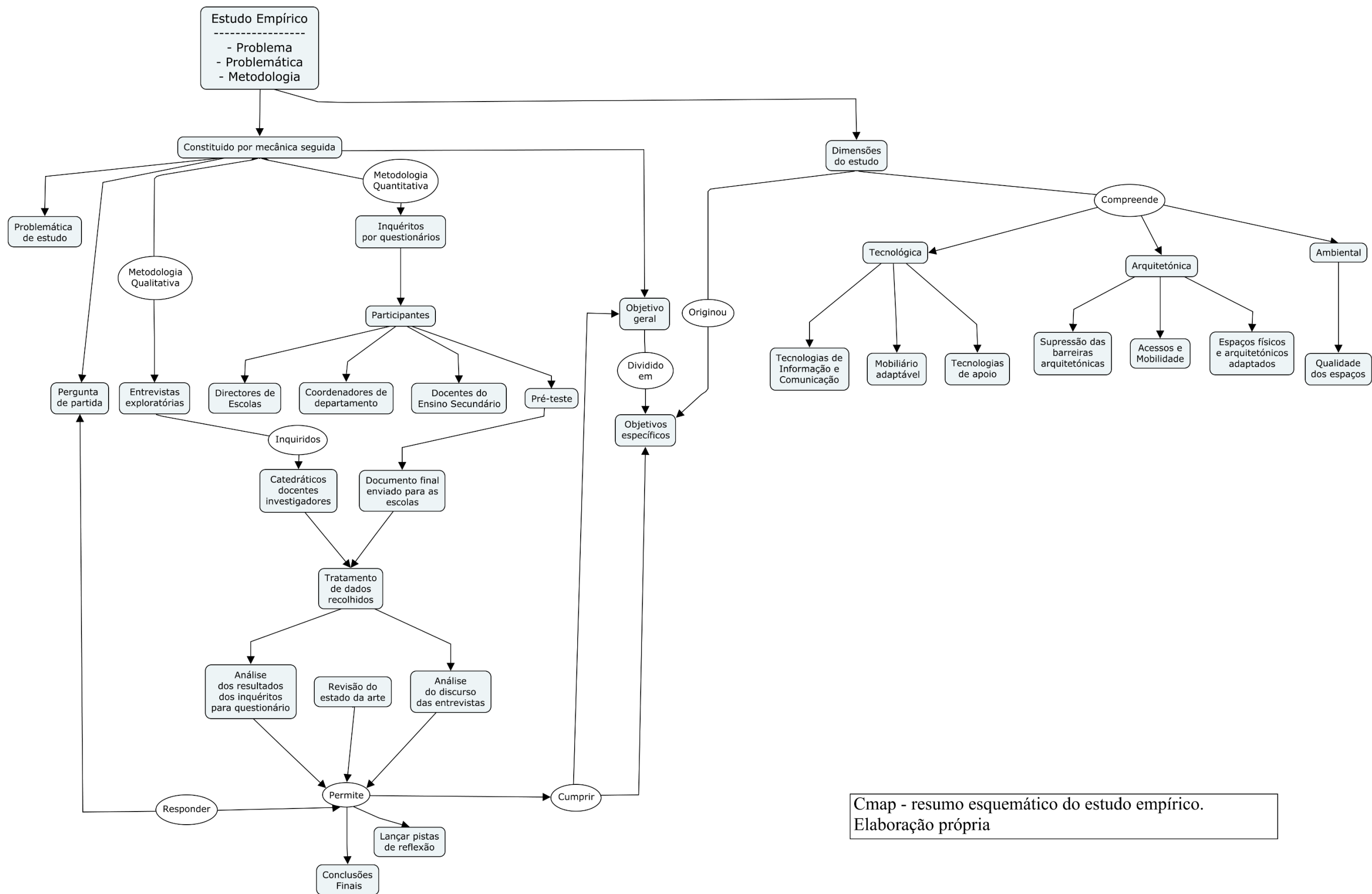
cinco traduzindo uma opinião muito favorável ou um pleno grau de concordância (Creswell, 2003).

O quadro síntese seguinte, descreve a forma e a prossecução utilizada no trabalho de campo realizado:

Metodologia Qualitativa	Análise documental; Entrevistas exploratórias a especialistas e investigadores (<i>Key persons</i>).	Revisão da literatura; Análise de artigos científicos; Consulta de teses e dissertações; Consulta de legislação; Guião de entrevista; Registo e recolha de dados de informação; Análise de discurso; Análise de conteúdo;	1ª fase: Revisão de literatura; Análise documental de toda a documentação da Parque Escolar; Entrevistas exploratórias com o objetivo de centrar o problema em estudo e preparar os questionários; 2ª fase: Entrevista de aprofundamento das fases anteriores ao programa da Parque Escolar de levantamento de aspetos marginais e questões relacionadas com a problemática de estudo;
Metodologia Quantitativa	Questionário dirigido às direções das escolas, coordenadores de departamento e docentes do ensino secundário das escolas intervencionadas pela Parque Escolar.	Divisão das questões contidas nos questionários em grupos / dimensões do estudo. Construção do questionário final.	3ª fase: Elaboração do questionário; Testagem do questionário; Reformulação do mesmo; Construção do questionário final.

Quadro nº 3: Metodologia / fases do estudo empírico. Fonte: elaboração própria

Esquemáticamente podemos delinear o trabalho realizado através do seguinte modelo representado, na página seguinte, através de seguinte mapa concetual – *cmap*:



Cmap - resumo esquemático do estudo empírico.
Elaboração própria

7.3.3 - Critérios de seleção das escolas para a realização do estudo para aplicação do questionário

A construção e expansão da rede de escolas públicas realizou-se, conforme se referiu anteriormente, em três grandes períodos do século XX, sendo o último aquele que maior edificado registou. De facto, a conjuntura económica e política de Portugal, conjugada com políticas de educação que fixou e prolongou a escolaridade obrigatória, possibilitou uma afluência massiva de alunos a frequentar a rede de escolas do ensino básico e secundário, espalhadas pelo território nacional. Foram construídas, nesta fase, centenas de escolas, sobretudo escolas pavilhonares que deram uma resposta eficaz às necessidades da criação de infraestruturas para albergar a população estudante.

O critério utilizado, para a seleção das escolas e a realização dos inquéritos, foi a requalificação de que foram alvo. Utilizaram-se, entre outros, os endereços de *mail* institucionais dessas escolas, para onde foi enviado o pedido de participação no respetivo questionário.

7.4 - Caracterização dos participantes nas entrevistas e inquéritos por questionário

Tratando-se de um estudo que abarca uma metodologia mista, em que se inclui a recolha de dados qualitativos e quantitativos, selecionaram-se participantes para recolha de dados através de entrevistas e de inquéritos por questionário.

A escolha dos inquiridos para as entrevistas atendeu ao seu percurso profissional e académico, à sua formação em áreas distintas, nomeadamente: no EE, nas NEE e multideficiência, na arquitetura dos espaços físicos escolares e, ainda, na área da engenharia.

No que se refere aos intervenientes nos inquéritos por questionários, nas respostas obtidas, participaram os agentes educativos que diretamente intervêm na vida escolar e trabalham de perto com toda a dinâmica inerente ao funcionamento de uma escola, tais como, diretores de escola, coordenadores de departamentos e professores dos vários grupos disciplinares.

Em síntese, a partir das entrevistas exploratórias a especialistas e investigadores, conjuntamente com a informação obtida pelos inquéritos por questionário dirigido às escolas, foi possível uma considerável recolha de dados que, posteriormente, analisados e tratados contribuíram para uma investigação relativamente ampla e verdadeira, tendo em conta o contexto nacional em que se insere a temática deste estudo.

8 – ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS

Nesta parte do trabalho são apresentados e interpretados os resultados provenientes da informação recolhida, quer através das entrevistas, quer por via dos inquéritos por questionário.

8.1- Tratamento da informação recolhida por entrevistas

As entrevistas seguiram um guião previamente construído para o efeito, que foi remetido para apêndices com a denominação de entrevistas exploratórias/resumo, síntese das entrevistas (Apêndice II).

No tratamento da informação recolhida utilizou-se a análise de conteúdo e do discurso. A técnica da análise de conteúdo trabalha o texto das respostas das entrevistas obtidas de forma estrutural, contextualizando-as e indo ao encontro da ideia ou ideias que se encontram subjacentes às explicações dadas pelos entrevistados. Já a técnica da análise do discurso, consiste em analisar o sentido de um texto de uma entrevista ou de outro documento, agindo sobre a espontaneidade, a forma e o conteúdo das respostas, tendo em conta as expressões faciais, os silêncios, o tom de voz... (Bardin, 1995).

Para a análise do discurso/conteúdo do presente estudo foram consideradas as respostas das entrevistas que se realizaram. O trabalho realizado através da análise do discurso das entrevistas foi remetido, também, para apêndices (Apêndice II).

8.1.1 – Análise de conteúdo das entrevistas

A análise de conteúdo das entrevistas, como referido, foi uma das técnicas utilizadas para a concretização do trabalho empírico deste estudo. Este procedimento envolveu, numa primeira fase, a transcrição integral das respostas dos entrevistados. Seguidamente, e por fases, fez-se a “desmontagem” e classificação de ideias chave das respostas dadas, dividindo-as e agrupando-as por unidades de registo/categorias e subcategorias o que, posteriormente, permitiu validar conceitos e aferir os contextos.

O propósito do uso da análise de conteúdo é reduzir o *corpus* inicial para poder identificar as categorias principais que sustentam a ideia/objeto de estudo. Trata-se de um filtro para o investigador chegar às categorias das hipóteses em análise e trabalhar a informação obtida “desmontando” o discurso até à sua essência (Vala, 1986). Refere este autor que a análise de conteúdo não é um método, mas sim uma técnica de tratamento de informação e que, por isso, pode servir os diferentes níveis de investigação empírica, uma vez que é permitido integrar-se em qualquer dos procedimentos lógicos de investigação.

Olabuenaga e Ispizúa (1999) também definem a análise de conteúdo como uma técnica que serve para a leitura e interpretação do conteúdo de toda a classe de documentos, cuja adequada análise permite acessibilidade e abertura de portas ao conhecimento de fenómenos e aspetos da vida social que, antes, pareciam ser inacessíveis.

Quivy e Campenhoud (2008) corroboram nesta perspetiva e, acerca da análise de conteúdo, afirmam que esta incide sobre mensagens muito variadas, sendo uma rica fonte de informações que permitem a construção de um conhecimento pelo investigador.

A análise de conteúdo que se realizou neste trabalho teve como referência, por um lado, os temas e os objetivos definidos no guião da entrevista e, por outro, procurou identificar as diferentes ideias expressas pelos participantes, através de uma abordagem indutiva.

O tratamento das entrevistas foi feito através da organização da informação em unidades de contexto. Esta análise permitiu chegar às três grandes dimensões do estudo (a arquitetónica, a ambiental e a tecnológica), que passaram a nortear as restantes recolhas de dados. Destas, apenas a dimensão arquitetónica pareceu justificar a criação de categorias, atendendo à variedade de informação que contém. As restantes dimensões mantiveram-se em bloco dado que a informação obtida foi mais uniforme.

8.1.2 -Análise do discurso das entrevistas

Procedeu-se à análise do discurso das entrevistas. Este método, em consonância com a técnica da análise de conteúdo, trabalha o texto das respostas das entrevistas obtidas de forma estrutural, contextualizando-as e indo ao encontro da ideia ou ideias que se encontram subjacentes às explicações dadas pelos entrevistados.

A técnica da análise do discurso consistiu em analisar o sentido de um texto de uma entrevista ou de outro documento, agindo sobre a espontaneidade, a forma, o conteúdo das respostas e o ênfase protagonizado pelo entrevistado e, posteriormente, compreender as construções ideológicas presentes no mesmo. Esses registos foram, posteriormente, enfatizados em Unidades de Contexto e algumas observações. Conforme mencionado anteriormente, os entrevistados selecionados foram: investigadores e catedráticos com formação na área da arquitetura, engenharia do ambiente, gestão de recursos humanos, tecnologias de apoio à comunicação, na avaliação e intervenção em multideficiência, entre outros.

8.1.3 – 1ª fase das entrevistas

Das entrevistas exploratórias realizadas apresentam-se as seguintes sínteses:

Síntese da entrevista E1

A entrevista foca o apoio que as TIC e TAC potenciam nas aprendizagens de alunos com NEE, e as vantagens destes instrumentos existirem nas escolas para o usufruto e atendimento destes alunos e as suas aprendizagens, fazendo-se alusão ao contributo que estas ferramentas propiciam aos alunos com NEE, sobretudo, ao nível do desenvolvimento cognitivo e psicomotor, como meio alternativo de comunicação e facilitador de tarefas.

De acordo com esta investigadora, as TAC podem ser classificadas em baixa tecnologia ou alta tecnologia, sendo que o seu uso, manuseamento e o fim a que se destinam, agrupam-nas em quatro domínios: a mobilidade, a comunicação e a manipulação. A entrevistada faz, ainda, uma catalogação das TA considerando as categorias de acessibilidade física e acessibilidade digital, sublinhando a importância da existência destes utensílios, extensível os alunos do ensino secundário, como recursos que potenciam as aprendizagens de alunos com NEE e, nesse sentido, é imprescindível que as escolas *“tenham as condições necessárias para que todos os alunos possam aceder física e digitalmente a esses contextos e à informação aí disponibilizada”* (E1), conclui.

É, também, ressaltado a falta de investimento que a escola em Portugal tem tido na aquisição destas tecnologias em benefício dos alunos, apontando como solução a criação de *“uma rede nacional de estabelecimentos de educação/ensino que ofereça condições de acessibilidade física e digital a todas as crianças/alunos independentemente das suas condições de partida, sendo que essa distribuição deve ter em consideração a incidência das diversas tipologias de NEE existentes nas diversas áreas geográficas”*(E1). Outra solução passará pela *“(…) criação de um banco de TA que permita a cedência temporária de TA aos estabelecimentos de educação que delas necessitem de acordo com as crianças / alunos que delas precisem”* (E1). Tipificando as TAC para os alunos do secundário, a entrevistada considera essencial a existência de TA relacionadas com as acessibilidades física e digital para que os alunos se sentam *“(…) incluídos nos contextos educativos”* (E1). Por último, o uso de *software* específico de acesso à informação é, também, fundamental para os alunos e a sua existência nas escolas do ensino secundário é pertinente.

Em suma, esta entrevista coloca em evidência a supremacia e o contributo que o uso das TA concede aos alunos com NEE nas escolas do ensino secundário e incluiu, a abordagem e a avaliação técnica, definindo a dimensão tecnológica deste estudo.

Síntese da entrevista E2

A entrevista centra-se, inicialmente, no histórico da construção das escolas em Portugal e posteriormente cruza esse percurso com plano esboçado pelo XVII Governo Constitucional na criação do programa de reabilitação da rede de escolas do país - A Parque Escolar. Os contextos formais, espaciais e as soluções construtivas dos edifícios escolares são descritos rigorosamente dando ênfase aos domínios arquitetónicos e ambientais. As condicionantes históricas, políticas económicas e sociais são uma evidência neste depoimento, em que a entrevistada contextualiza a forma e o modo como os aspetos políticos e sociais de cada época condicionaram e potenciaram a construção e a evolução do edificado da escola pública portuguesa.

Outra questão relatada nesta entrevista prende-se com as barreiras arquitetónicas e o contributo que os trabalhos de intervenção do programa da Parque Escolar produziram na supressão destas barreiras, nomeadamente, na acessibilidade e mobilidade às escolas por alunos portadores de deficiência. A escola inclusiva foi contemplada “(...) *Tinha o caderno de encargos digamos, aquilo que era os princípios do programa apontavam para uma escola Inclusiva*” (E2). Ainda assim, conclui a entrevistada “*na acessibilidade, na mobilidade de pessoas com alguns handicaps*” (E2) registaram-se situações que do ponto de vista construtivo revelaram-se pouco sugestivas. Efetivamente e apesar de se ter contemplado no caderno de encargos adjudicado a cada obra de intervenção nos edifícios, um desenho de percurso que facultassem a acessibilidade - “*o modelo (...) passava pela (...) imposição (...) da chamada rota acessível*”, facto é que, após as intervenções, “*havia um percurso acessível da escola, o que não significava que toda a escola fosse acessível...*”(E2). Tal facto deveu-se, de acordo com o relato da entrevistada às “*(...) próprias características dos edifícios que não foram concebidos (...) para serem acessíveis, totalmente e depois com os custos que a própria acessibilidade (...) acarreta*” (E2).

Ressalta, desta entrevista, a importância que a qualidade da arquitetura, dos espaços físicos e os ambientes escolares têm no percurso dos alunos. Deste modo a arquitetura e o ambiente são binómios indissociáveis e sinónimos de uma escola moderna capaz de propiciar as corretas aprendizagens a todos.

8.1.4 – 2ª fase das entrevistas

No que respeita à dimensão arquitetónica, por ser a mais importante para o estudo em causa, também se apresenta a síntese das entrevistas mais relevantes:

Síntese da entrevista E3

O entrevistado relata sobre o grande período de construção de escolas públicas, a sua composição formal e tipológica e os materiais usados, em consonância com as grandes decisões governamentais, antes e durante a década do pós-Revolução de Abril. Como autor de projetos de várias escolas no país, este entrevistado alude, sobretudo, para a forma/função dos espaços escolares e a sua polivalência em relação aos custos de produção. De acordo com a sua opinião, um determinado espaço físico deve ser versátil, permitindo uma ocupação que se adapte a várias funções rentabilizando, deste modo, o valor investido na sua construção. Neste conjunto de observações está subjacente a dimensão arquitetónica e economicista enquanto técnico de projetos de arquitetura.

É feita uma distinção entre os modelos de escolas construídas em Portugal: “(...) *há dois tipos completamente diferentes. Há o que nós chamamos o velho modelo das escolas industriais e comerciais. Eram o modelo tirado das configurações alemãs (...) (E3)*”.

Ainda descreve, sucintamente, as suas tipologias “(...) *essas escolas baseavam-se fundamentalmente num corpo grande virado ... ah virado para norte/sul, por um corredor central e que era a grande diferença dos liceus, os liceus tinham um corredor lateral e estes tinham um corredor central, e depois tinham as grandes naves para material, para maquinaria e tinham um ginásio, sempre no 1º andar, tendo, por baixo, o refeitório, os vestiários, etc... Esse era o modelo da escola Alemã...*” (E3).

Esta descrição é uma clara alegação à questão ambiental dos espaços escolares e à relação qua a sua qualidade deve percecionar e proporcionar a todos os que diariamente se deslocam e permanecem nos edifícios e espaços envolventes das escolas. Em simultâneo, há uma visão de prática projetual que rentabilize o projeto a construir e, nessa medida, “*O que se procurava era não ter espaços que não fossem utilizáveis*” (E3).

A entrevista aborda, também, a época em que Portugal, ciente do seu atraso a nível da educação, estabelece acordos internacionais que lhe permitem expandir o seu património escolar: “*O segundo tipo de escolas já foi feito depois da estadia cá da equipa do Plano Regional do Mediterrâneo. Como sabe, aí por volta de 1967/68, o estado Português assinou com a OCDE, o Plano Regional do Mediterrâneo para estudo de escolas*” (E3).

Tipificando materiais usados nas construções, o entrevistado refere a importância da aplicação de materiais de baixo custo, mas neoplásticos, e que permitiam construir, de forma rápida, e atendendo sempre à questão económica da encomenda. “*Eram construções em betão, só tinham elementos em ferro nos pátios centrais, aquilo era formado por 4 pátios*

centrais, a estrutura era em ferro, o exterior era, de facto, em betão (...). O telhado era feito em fibrocimento que, depois deu sarilho... deu sarilho, não pelo fibrocimento, mas por nunca ser arranjado aqueles telhados o que fez com que eles...” (E3).

Destas palavras se infere que uma das desvantagens destas construções viria a ser a manutenção dos edifícios ou a ausência dela. De facto, o entrevistado menciona o fator da degradação do espólio escolar devido à não aplicação de um plano que fizesse frente ao natural desgaste dos edifícios “(...) *de cinco em cinco anos tem de ser totalmente remodelado. E não houve*” (E3).

Quando questionado sobre a necessidade de um programa nacional de reabilitação da rede de escolas, a Parque Escolar, o entrevistado afirmou ter sido uma iniciativa necessária indiscutivelmente. Porém, advertiu para as questões económicas que, segundo ele, não foram tidas em conta e, assim, o “*Enorme investimento que, quanto a mim, sofreu um grande erro porque não se pôs a funcionar os métodos sociais de construção escolar*” (E3).

Na visão deste académico as construções escolares podem ser contemporâneas, modernas, mas devem ser sobretudo económicas e obedecer a um caderno de encargos rígido tendo em conta a sua manutenção. Os espaços têm claramente de possuir uma função multiusos. Esta perspetiva tem a ver com o que o entrevistado designa de “(...) *métodos sociais de construção (...)*”, que passa inequivocamente por se proceder ao estudo de projeto de uma escola atendendo aos seguintes parâmetros: “*o menor número de espaços não utilizados... (...) o mínimo de corredores, o máximo de espaços polivalentes (...)*” (E3).

A importância da questão ambiental nas escolas e espaços envolventes é, também, frisada nesta entrevista. A necessidade da existência de espaços arejados, de amplos corredores, de grandes vãos para circulação de ar e de zonas verdes. A visão ambientalista confere aos espaços escolares ambientes aprazíveis e liga-se à projeção e construção desses espaços. A preocupação da ligação entre os espaços exteriores e interiores dos edifícios escolares é outra premissa frisada pelo entrevistado.

Nas questões de acessibilidade e mobilidade de alunos com deficiência, o entrevistado refere a importância dos projetos que contemplarem essas questões. Estando estas questões, atualmente legisladas, o facto é que, num passado recente, tal legislação era, em muitos casos, inexistente e/ou omissa. Ainda assim, “*já nessa altura se previu a colocação de rampas em vez de escadas. É certo que num número limitado...*” (E3). Algumas barreiras arquitetónicas nas escolas foram minorizadas: “*O que se procurou, em primeiro lugar, foi construir o*

mínimo de escadas possíveis, quer dizer as escadas, as escolas eram quase todas de um piso... ” (E3).

Por último, a abordagem tecnológica, nesta entrevista, também foi tida em conta. O entrevistado refere as novas tecnologias e a importância que estas têm na gestão escolar. Qualquer escola atual deve pautar-se por um ensino virado para uma mudança de paradigma deve assentar num trabalho colaborativo e, sobretudo, na transdisciplinaridade de aquisição de saberes. Há, portanto, que trabalhar conjuntamente, em parcerias e as novas tecnologias são, a esse nível, ferramentas essenciais que em muito contribuem para a melhoria da escola pública. Sobre o uso das tecnologias o entrevistado defende que a “(...) a informática deu possibilidade à construção ou não construção de escolas desde que tenhamos centros de emissão de ...de haver contactos entre as escolas ...” (E3). Ainda defende ser “(...) fundamental puder ter um centro de emissão de lições, unido à não programação de escolas com aulas a determinadas horas” (E3).

Em suma, esta entrevista aborda de forma transversal as dimensões arquitetónica, ambiental e tecnológica, cruzando a sua utilidade na construção das estruturas escolares.

As restantes entrevistas foram tratadas com categorias definidas, e podem ser consultadas em apêndices /anexos.

8.2 – Conceitos emergentes dos dados recolhidos por entrevista

As dimensões deste estudo (a arquitetónica, a ambiental e a tecnológica), emergiram da aplicação, recolha e análise das entrevistas. Também as regras a que deve obedecer a organização escolar, isto é, os suportes consignados no plano jurídico e legislativo que, de um modo geral, regem a acessibilidade, mobilidade e permanência de pessoas com deficiência em edifícios tutelados pelo estado, espaços públicos exteriores e espaços pedonais, fundamentam os objetivos deste estudo, dado que é neste domínio que se encontram a esmagadora maioria dos princípios, normas e leis aplicáveis aos alunos com NEE nas escolas, dando garantias de proteção e de direitos iguais aos demais, proporcionando igualdade de oportunidades no que concerne à qualidade dos espaços físico, ambientes e às oportunidades de aprendizagem. Ainda assim, a legislação vigente, embora na maioria dos casos seja adaptável à realidade escolar, carece, em muitos casos, de reajustes dada a especificidade da sua aplicação.

Nos capítulos iniciais deste trabalho, apresentou-se o levantamento e a análise da legislação, parte importante para definir o campo de ação do presente estudo.

A par das entrevistas e da análise da legislação, a consulta dos trabalhos de inúmeros investigadores sobre esta problemática revelou-se muito útil. Publicando esses estudos que, em muitos casos, derivam de um trabalho de campo, de uma observação atenta e do contacto direto com a realidade de pessoas com deficiência e de alunos com NEE, a sua consulta constituiu um valioso contributo para o presente estudo.

Todos os aspetos referidos permitiram definir as três linhas orientadoras do trabalho, ou seja, as dimensões do estudo - a arquitetónica, a ambiental e a tecnológica - cuja fundamentação se apresenta de seguida.

8.2.1 – Dimensão Arquitetónica

Do ponto de vista jurídico e legislativo, os problemas das pessoas com deficiência e com mobilidade reduzida, as suas necessidades e os seus direitos proclamam-se em diversos decretos-lei e despachos normativos. De igual modo, a qualidade proporcionada aos alunos com NEE, nas escolas do ensino secundário, obedece a normas jurídicas contempladas em vários campos da legislação portuguesa.

Organizado por secções, o Decreto-Lei n.º 163/2006 de 8 de agosto, determina a tipificação dos espaços dos edifícios públicos no que se refere às características necessárias para o atendimento de pessoas com mobilidade reduzida. Este Decreto-lei estipula as normas aplicáveis, entre outros espaços, a edifícios de caráter público, incluindo os edifícios escolares, e cuja tutela compete ao Estado Português.

Para a organização do Decreto-Lei n.º 163/2006 de 8 de agosto, foram realizadas “as diligências necessárias à audição da Ordem dos Engenheiros e da Ordem dos Arquitetos”, depois de consultados os órgãos de governo próprio das Regiões Autónomas e a Associação Nacional de Municípios Portugueses. De um modo geral, o Decreto em causa incumbe o Estado de “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”.

O mesmo normativo define a promoção da acessibilidade como “um elemento fundamental na qualidade de vida das pessoas, (...) imprescindível para o exercício dos direitos que são conferidos a qualquer membro de uma sociedade democrática, contribuindo decisivamente (...) para um crescente aprofundamento da solidariedade no Estado social de direito.” (Decreto-Lei n.º 163/2006 de 8 de agosto, p.1)

Estas deliberações vêm no seguimento de outros normativos de caráter preventivo, destinados à proteção de pessoas com mobilidade reduzida.

As aplicações e normas gerais do Decreto-Lei n.º 163/2006 remeteram-se para anexos (Anexo I) deste trabalho, para uma melhor compreensão e especificações aplicáveis às instituições escolares e de formação. Particularizaram-se as restantes a fim de fundamentar a Dimensão Arquitetónica e a respetiva qualidade da arquitetura escolar, do espaço físico, da acessibilidade e mobilidade das escolas do ensino secundário.

Inicialmente, as condições do acesso aos edifícios públicos por pessoas com mobilidade reduzida foi objeto de regulação normativa, através do 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. Porém, este Decreto viria a ser revogado por um outro “diploma que define o regime da acessibilidade aos edifícios e estabelecimentos que recebem público, via pública e edifícios habitacionais, o qual faz parte de um conjunto mais vasto de instrumentos que o XVII Governo Constitucional pretende criar, visando a construção de um sistema global, coerente e ordenado em matéria de acessibilidades, suscetível de proporcionar às pessoas com mobilidade condicionada condições iguais às das restantes pessoas.” (Decreto-Lei n.º 163/2006 de 8 de agosto, p.1)

Segundo este decreto, o novo diploma criado em substituição do Decreto-Lei n.º 123/97, de 22 de maio, deveu-se ao facto de nele se terem detetado insuficientes soluções, embora pesem melhorias significativas, “a sua fraca eficácia sancionatória, que impunha, em larga medida, apenas coimas de baixo valor, fez que persistissem na sociedade portuguesa as desigualdades impostas pela existência de barreiras urbanísticas e arquitetónicas.” (Decreto-Lei n.º 163/2006 de 8 de agosto, p.1)

Desta forma, foi inevitável retificar e criar um diploma para corrigir lacunas, e com resoluções efetivas relativamente aos direitos de pessoas com mobilidade reduzida e condicionada, pretendendo-se “corrigir as imperfeições (...) melhorando os mecanismos fiscalizadores, dotando-o de uma maior eficácia sancionatória, aumentando os níveis de comunicação e de responsabilização dos diversos agentes envolvidos (...), bem como introduzir novas soluções, consentâneas com a evolução técnica, social e legislativa entretanto verificada” (ibidem).

Aqui são inumeradas novas normas a nível de acessibilidades aos edifícios, garantindo-se, assim, a mobilidade sem condicionamentos, quer nos espaços públicos, como já resultava do diploma anterior, quer nos espaços interiores. Assim se infere que houve a clara preocupação

de garantir a eficácia da imposição de normas técnicas, tendo sido introduzidos diversos mecanismos que tinham, no essencial, o intuito de evitar a entrada de novas edificações não acessíveis no parque edificado português. Precavendo situações de excecionalidade, houve a preocupação de criar uma lei mais exigente que, de forma concisa, fundamente eventuais exceções, resultantes do não cumprimento das normas agora aprovadas.

Outro aspeto importante introduzido pelo presente Decreto-Lei consistiu na atribuição de um papel ativo na defesa dos interesses acautelados aos cidadãos com necessidades especiais e às organizações não-governamentais representativas dos seus interesses. Uma vez que “estes cidadãos e as suas organizações são os principais interessados no cumprimento das normas de acessibilidade, pelo que se procurou conceder-lhes instrumentos de fiscalização e de imposição das mesmas”. Neste sentido, podem ser intentadas ações, visando garantir o cumprimento das normas técnicas, pelas organizações não-governamentais de defesa dos interessados, tendo em conta que a sua configuração pode ser “como as clássicas ações cíveis, por incumprimento de norma legal de proteção de interesses, ou como ações administrativas” (ibidem, p. 1).

No seu âmbito de aplicação, artigo nº 2º, na alínea 1 e 2 são enumeradas, de forma particularizada as normas técnicas aplicáveis sendo reconhecido que:

“1 - As normas técnicas sobre acessibilidades aplicam-se às instalações e respetivos espaços circundantes da administração pública central, regional e local, bem como dos institutos públicos que revistam a natureza de serviços personalizados ou de fundos públicos.

2 - As normas técnicas aplicam-se também aos seguintes edifícios, estabelecimentos e equipamentos de utilização pública e via pública:

- a) Passeios e outros percursos pedonais pavimentados;
- b) Espaços de estacionamento marginal à via pública ou em parques de estacionamento público;
- c) Equipamentos sociais de apoio a pessoas idosas e ou com deficiência, designadamente lares, residências, centros de dia, centros de convívio, centros de emprego protegido, centros de atividades ocupacionais e outros equipamentos equivalentes;
- d) Centros de saúde, centros de enfermagem, centros de diagnóstico, hospitais, maternidades, clínicas, postos médicos em geral, centros de reabilitação, consultórios médicos, farmácias e estâncias termas;
- e) Estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico, secundário e superior, centros de formação, residenciais e cantinas;
- f) Estações ferroviárias e de metropolitano, centrais de camionagem, gares marítimas e fluviais, aerogares de aeroportos e aeródromos, paragens dos transportes coletivos na via pública, postos de abastecimento de combustível e áreas de serviço;
- g) Passagens de peões desniveladas, aéreas ou subterrâneas, para travessia de vias férreas, vias rápidas e autoestradas;

- h) Estações de correios, estabelecimentos de telecomunicações, bancos e respetivas caixas multibanco, companhias de seguros e estabelecimentos similares;
- i) Parques de estacionamento de veículos automóveis;
- j) Instalações sanitárias de acesso público;
- l) Igrejas e outros edifícios destinados ao exercício de cultos religiosos;
- m) Museus, teatros, cinemas, salas de congressos e conferências e bibliotecas públicas, bem como outros edifícios ou instalações destinadas a atividades recreativas e socioculturais;
- n) Estabelecimentos prisionais e de reinserção social;
- o) Instalações desportivas, designadamente estádios, campos de jogos e pistas de atletismo, pavilhões e salas de desporto, piscinas e centros de condição física, incluindo ginásios e clubes de saúde;
- p) Espaços de recreio e lazer, nomeadamente parques infantis, parques de diversões, jardins, praias e discotecas;
- q) Estabelecimentos comerciais cuja superfície de acesso ao público ultrapasse 150 m², bem como hipermercados, grandes superfícies, supermercados e centros comerciais;
- r) Estabelecimentos hoteleiros, meios complementares de alojamento turístico, à exceção das moradias turísticas e apartamentos turísticos dispersos, nos termos da alínea c) do n.º 2 do artigo 38.º do Decreto Regulamentar n.º 34/97, de 17 de setembro, conjuntos turísticos e ainda cafés e bares cuja superfície de acesso ao público ultrapasse 150 m²;
- s) Edifícios e centros de escritórios.” (Decreto-Lei n.º 163/2006 de 8 de agosto, pp.2,3)

Neste domínio analisam-se os edifícios escolares no que respeita a soluções que se prendem com a qualidade da acessibilidade e mobilidade das escolas do ensino secundário da rede pública a alunos com mobilidade reduzida e condicionada, e com NEE, cruzando este decreto com outros cujo conteúdo se relaciona. Pretende-se compreender que contributo foi dado pelo programa da Parque Escolar na revitalização dos edifícios escolares e verificar se, nas intervenções realizadas, abrangeram soluções arquitetónicas e construtivas capazes de suprimir barreiras e facilitar o acesso, a circulação e a mobilidade de alunos com NEE.

Também, as questões de segurança dos alunos foram contempladas. Para o efeito, seguiu-se como metodologia, as recomendações contidas no anexo do Decreto-Lei nº 163/2006 de 8 de agosto, designadas de “Normas técnicas para melhoria da acessibilidade das pessoas com mobilidade condicionada”. Assim, um dos objetivos deste estudo será o de analisar se as diferentes advertências foram tidas em conta nas diferentes soluções construtivas, bem como verificar se os materiais adotados para cada escola oferecem garantias de segurança.

Teles define que:

“A acessibilidade e mobilidade para todos envolve, hoje, novas disciplinas e saberes, desde o espaço público, aos edifícios, à comunicação e design, aos transportes, à infoacessibilidade. Portugal, nos últimos anos, tem dado um enorme salto nesta

matéria e o Governo e as autarquias muito têm contribuído para um Portugal mais inclusivo e mais democrático. É deste relevante trabalho, que integra a arte de desenhar à utilização do espaço que é de todos, que espero ser útil para desenhar um novo território.” (2014, p.9)

Esta investigadora recomenda que “a metodologia do edificado consiste na análise dos vários problemas encontrados em cada equipamento”, e sugere, com base no Decreto-lei 163/2006 de 8 de agosto, propostas de sistematização e correção para o edificado, divididas em seis pontos distintos e que compõe a estrutura de um edifício:

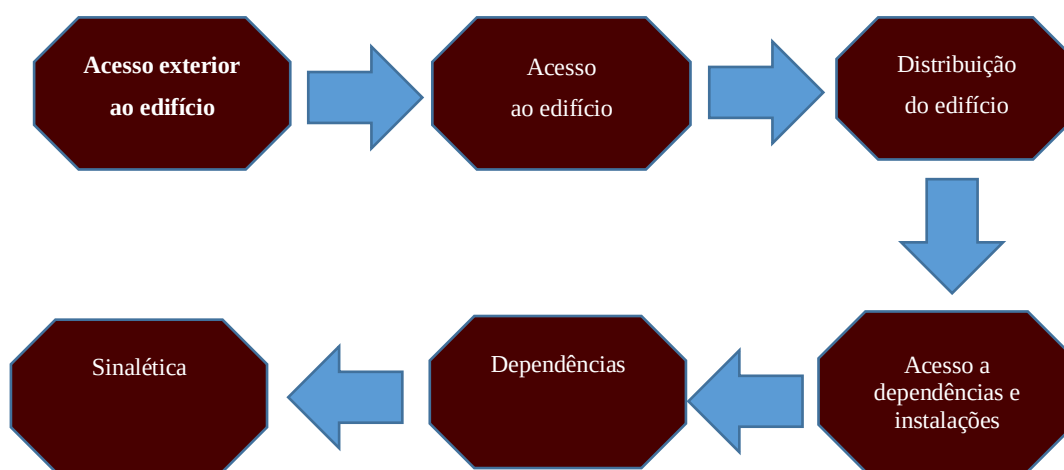


Figura nº 5: Desenho da sistematização na correção dos edifícios. Teles. P., (2014). Adaptado

Em síntese, o Decreto-Lei nº 163/2006 de 8 de agosto regulamenta pontos essenciais numa intervenção que tenha como objetivo corrigir deficiências construtivas e suprimir barreiras diagnosticadas no interior dos edifícios e que colidem com o normal acesso e circulação de alunos com mobilidade reduzida e com NEE. São, para o efeito, normas de construção a ter em conta num processo de licenciamento de um edifício público, seja numa construção de raiz, seja numa intervenção de restauro.

A interpretação minuciosa deste Decreto-Lei foi determinante para definir a dimensão arquitetónica deste estudo, nomeadamente, serviu de base para a elaboração de algumas das questões inseridas nos inquéritos por questionário. Como já se referiu, remeteu-se para anexos (Anexo I) o seu conteúdo essencial.

8.2.2 – Dimensão Ambiental

Os contextos escolares e os espaços físicos existentes numa escola são, em muitos casos, determinantes para o sucesso de alunos com NEE. É fundamental proporcionar-lhes ambientes no qual possam estabelecer relações sociais significativas, fazer amizades e realizar aprendizagens (Orelove, Sobsey & Silberman, 2004, citados por Nunes, 2005).



Figura nº 6: símbolo Internacional da mobilidade. Fonte CERTIC-UTAD

De acordo com Lamb (1998) “a qualidade é definida como o ambiente físico e emocional que é fornecido às crianças, sendo prestada atenção especial a condições de interação e ambientes de aprendizagem.” (p. 255)

Uma escola com bons ambientes proporciona qualidade nas aprendizagens.

Importa proceder a uma análise do contexto que varia de criança para criança. Estudos apontam para uma relação entre elevada qualidade dos contextos de educação de infância e as capacidades em desenvolvimento das crianças (Lamb, 1998, Vandell & Wolfe, 2000, Serrano, 2007). A qualidade do ambiente das salas é crucial para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças.



Foto nº 33: Escola Secundária de João Gonçalves Zarco. Fonte Parque Escolar

Segundo Bairrão (1998), a qualidade está relacionada com as características físicas e sociais dos contextos, dos programas e das pessoas que trabalham nesses contextos, bem como com as políticas educativas e com os resultados da investigação acerca desta temática,

uma vez que uma avaliação da qualidade dos contextos também é importante.

De acordo com o relatório da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC, 2011), em ambientes educativos, consideram-se os seguintes fatores potenciadores da aprendizagem:

- A existência de salas de aulas e de equipamentos eletrónicos e informáticos eficazes;
- Sala de aula ventilada e bem isolada acusticamente;
- Estar inserido numa escola onde é privilegiado o ensino de surdos, e a comunicação em LGP;
- Escrupuloso cumprimento do PEI;



Foto nº 34: Escola Secundária de Passos Manuel. Fonte Parque Escolar

- Haver, na escola, uma equipa pluridisciplinar que desenvolva todo o processo de orientação vocacional;
- Boa integração na escola em termos do seu relacionamento com os adultos e nas diferentes atividades desenvolvidas;
- O grupo-turma, onde está inserido, que revela bom ambiente dentro da sala de aula;
- A pouca diferença de idades e de interesses em relação aos seus pares;
- A oferta educativa da escola, com cursos em áreas que potenciem e estimulem o desenvolvimento pessoal e cognitivo dos alunos com NEE;
- Espaços de recreio amplos e convidativos à convivência entre todos os alunos.



Foto nº 35: Escola Secundária Braamcamp Freire. Fonte Parque Escolar

Ou seja, para que alunos com NEE sejam bem-sucedidos (em termos de desenvolvimento e de aprendizagem), precisam de frequentar diversos ambientes onde existam oportunidades que permitam vivenciar múltiplas experiências e interagir com parceiros significativos. Os ambientes escolares são, portanto, condicionadores e determinantes para uma aprendizagem e sucesso destes alunos (Bairrão, 1998). Por outro lado, a existência de recursos e espaços físicos apelativos revelam-se úteis e contribuem, também, para o sucesso nas aprendizagens dos alunos com NEE (idem, 1998).



Foto nº 36: Escola Secundária de Rodrigues de Freitas. Fonte Parque Escolar

Assim, é essencial considerar vários ambientes: o familiar, o escolar e o comunitário. Em cada um destes ambientes, devem ser criadas oportunidades de interação. Essas interações podem acontecer em diversos contextos, sendo necessário considerar várias variáveis. É fundamental trabalhar em ambientes ricos em comunicação na medida em são determinantes para o sucesso da intervenção com crianças com multideficiência (Nunes, 2009). Estes envolvem como analisamos as pessoas, as atividades, assim como, os espaços e o tempo. Estes aspetos bem geridos proporcionam conforto, segurança e estabilidade à criança e aos jovens e, também, mais oportunidades para que esta se sinta parte integrante do mundo, fazendo valer os seus direitos de cidadania plena e indo ao encontro dos desejos da sua família, dos seus pares e dos seus próprios desejos.



Foto nº 37: Escola Secundária de Filipa de Lencastre. Fonte Parque Escolar

A necessidade e o direito à comunicação é, por excelência, um dos princípios basilares da intervenção em multideficiência (idem, 2009). A comunicação confere dignidade ao ser humano na medida em que faz com que este interaja com o meio e com os seus pares. De acordo com Nunes (2007), para o estabelecimento de interações e acesso ao mundo, a comunicação é uma ferramenta poderosa, sendo uma capacidade fundamental para a aprendizagem acontecer permitindo melhorar a qualidade de vida, logo, deve ser prioritária e o centro da intervenção educativa.



Foto nº 38: Escola Secundária de Filipa de Lencastre. Fonte Parque Escolar

Como é sabido (Serrano, 2007), alunos com NEE têm, inúmeras vezes, dificuldade na comunicação sobretudo no uso da linguagem oral. Deste modo torna-se essencial criar situações de comunicação no desenvolvimento de todas as atividades. Nunes (2007) releva para a importância de considerar as formas de como transmitir a informação, permitindo que as crianças e os jovens antecipem o que vai acontecer. Essa previsibilidade ajudará, posteriormente, na exploração do mundo. Pode-se estabelecer comunicação de forma incipiente, por exemplo, treinando a criança e o jovem a comunicar para realizar pedidos, a dizer “sim” e “não” a dizer o seu nome, a cumprimentar pessoas, etc.

Também a existência de espaços físicos readaptados, apelativos com os meios e as condições de trabalho de equipas multidisciplinares dentro das escolas, destinados ao atendimento de alunos com NEE é, de acordo com a opinião de vários investigadores, essencial para proceder uma correta avaliação, planificação e intervenção nas metodologias a utilizar com alunos com NEE, em que a parceria com o corpo docente e respetivas famílias, permite esboçar e proporcionar ao aluno a melhor das estratégias para o seu sucesso a nível do percurso escolar e das aprendizagens.



Foto nº 39: Escola Secundária de Sá da Bandeira. Fonte Parque Escolar



Foto nº 40: Escola Secundária de D. Maria II. Fonte Parque Escolar



Foto nº 41: Escola Secundária de Padre António Vieira. Fonte Parque Escolar

Segundo Nunes (2007) importa ter presente que o conceito de NEE e de multideficiência é complexo, com várias alterações ao longo das décadas e com diferentes análises quer a nível



Foto nº 42: Escola Secundária de Mouzinho da Silveira. Fonte Parque Escolar

nacional, quer internacional. De facto, a noção de crianças e jovens com multideficiência não é transversal a todos os que trabalham nesta área, existindo várias definições consoante os técnicos e autores de cada país. Há, porém, aspetos em que se regista unanimidade: os alunos com NEE, de um modo geral, apresentam limitações motoras, psíquicas, sensoriais ou outras; têm défices de desenvolvimento cognitivo; revelam atraso na linguagem e na comunicação; e são, por norma, respaldados de apoio permanente por parte de técnicos e terapeutas (Nunes, 2001).

Uma vez inscrito no estabelecimento de ensino, torna-se imprescindível a existência de gabinetes, salas de apoio, salas de reuniões... onde técnicos e docentes possam, conjuntamente, hierarquizar a frequência das NEE, identificando-as quanto à sua etiologia para definirem os princípios orientadores da metodologia a trabalhar com o aluno, dando ênfase às suas necessidades pessoais, sociais e educativas, o que implica uma opção por modelos de intervenção centrados em atividades que promovam aprendizagens em ambientes adequados, traduzidas em interações e oportunidades para a participação ativa da criança (idem, 2001).



Foto nº 43: Escola Artística de Soares dos Reis / Porto. Fonte Parque Escolar

O trabalho de diagnóstico de avaliação de um aluno com NEE obriga à análise e estudo de relatórios médicos, de pareceres técnicos das equipas ao serviço das escolas, da escuta atenta das famílias para compreender o seu funcionamento e limitações e, assim, delinear estratégias de intervenção que lhe proporcionem a melhor adaptação ao meio e à comunidade que sejam

potenciadoras da criação de ambientes de aprendizagens bem organizados e estruturados (Nunes, 2009).

Torna-se, deste modo, possível adequar estratégias e adaptar recursos para cada caso,



Foto nº 44: Escola Secundária de Padre Alberto Neto. Fonte Parque Escolar

dando aos alunos com NEE a possibilidade de acederem a uma educação com qualidade, sem marginalizações, com plena participação nas aprendizagens e no seu desenvolvimento.

A tomada de consciência da execução de um trabalho transversal, que engloba todos os elementos que intervêm no processo educativo da criança, define o grau de sucesso da intervenção e, conseqüentemente, do seu desenvolvimento (David, 2014). De igual modo, na sequência do diagnóstico/avaliação, torna-se necessário estabelecer prioridades, definir meios a empregar para atingir objetivos previamente fixados o que obriga à realização de contactos e de

reuniões constantes entre equipas técnicas e corpo docente, nomeadamente para, entre outros, proceder à criação do PEI. Aqui é determinante evidenciar o aluno na planificação que é necessário esboçar e esta deverá ser devidamente faseada. Para esse efeito, a planificação exige flexibilidade e sobretudo dinâmicas dos grupos de pessoas que nela intervêm.



Foto nº 45: Escola Secundária de Jácome Ratton. Fonte Parque Escolar

Os espaços e os ambientes são fulcrais para o sucesso desta ação (idem, 2014).

A intervenção representa a síntese de todo o processo e trabalho prévio em prol de alunos com NEE e tem por base proporcionar-lhes a melhor escola possível, diminuindo lacunas inerentes à sua “inferioridade”, aplicando as estratégias e as ferramentas esboçadas.



Foto nº 46: Escola Secundária de Afonso de Albuquerque. Fonte Parque Escolar

8.2.3- Dimensão Tecnológica

A utilização das tecnologias é da maior importância para a aprendizagem de todos os alunos e particularmente os alunos com NEE, que, em alguns casos, dependem dessas tecnologias. É neste domínio que se inserem as Tecnologias de Apoio (TA), as Tecnologias de Apoio à Comunicação (TAC) e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) visando proporcionar uma eficaz ajuda e permitir que alunos com NEE alcancem objetivos propostos a nível de conteúdos (Nunes, 2012; Azevedo, 2005). Neste contexto, a existência de TA, TAC e de TIC, podem adequar-se a todos os níveis de ensino e a todos os alunos.

A utilização destes recursos pode atenuar as limitações ou dificuldades de alunos com NEE, funcionando como um meio facilitador no acesso à comunicação, no desenvolvimento de capacidades funcionais e de autonomia, possibilitando a interação e a participação em atividades de forma a concretizarem os seus objetivos, revelando-se potenciadoras e aumentativas do trabalho, visto que reduzem dificuldades (de variada ordem) e proporcionam mais oportunidades de aprendizagem, ultrapassando barreiras (idem, 2012, 2005). Estas tecnologias abrangem uma grande variedade de produtos que vão desde instrumentos simples de auxílio, até aos de elevada complexidade tecnológica como produtos ligados à robótica ou de acesso à comunicação.

Neste trabalho, são descritos e apresentados alguns exemplos de dispositivos e programas, de apoio à comunicação, com o intuito de dar a conhecer as funções e as potencialidades dos produtos disponíveis atualmente no mercado.

Não há dúvidas em relação à relevância que o uso de TA tem nas atividades diárias de alunos com NEE, promovendo uma substancial melhoria da qualidade das suas vidas. Contudo, para além das vantagens, há um número significativo de barreiras ao uso destas ferramentas, mais à frente descritas neste documento. Qualquer aluno com limitações cognitivas, físicas ou sensoriais, pode demonstrar dificuldades de interação, de comunicação, de autonomia e de participação em vários contextos ficando, deste modo, as suas aprendizagens e experiências comprometidas.

As TA surgem, assim, como recurso para atenuar estas dificuldades e permitir que a criança ou jovem possa interagir e desenvolver as suas aprendizagens com os seus pares. Nesta senda, pode-se definir as TA como produtos que proporcionam ao indivíduo capacidade para realizar tarefas que, de outra forma, não seria possível (Nunes, 2011). Ferreira, Nunes da Ponte e Azevedo (2003) acrescentam, ainda, que as TAC podem potenciar e melhorar as capacidades funcionais. Também Coleman e Heller (2009) partilham desta opinião e explicam que as TA

podem ser algo que auxilie uma pessoa com incapacidade ou limitações a melhorar, aumentar ou manter uma determinada capacidade funcional para realizar uma tarefa.

As TA foram, igualmente, definidas por Adrián, Dorda e Gonzales (2004) como utensílios desenhados para compensar alguma deficiência ou incapacidade e que poderão atuar como substitutos da função sensorial carecida pelo próprio indivíduo. Estes instrumentos podem proporcionar aos alunos com NEE, temporária ou permanente, uma melhoria ao nível das suas capacidades funcionais, da sua qualidade de vida e autoestima.

Muitos autores, nomeadamente Nunes (2011), classificam as TA quanto à sua complexidade tecnológica, dividindo-as em dois grupos: Baixa e Alta Tecnologia. São considerados de Baixa Tecnologia instrumentos simples, como as tabelas ou álbuns de comunicação. Na Alta Tecnologia encontram-se produtos mais sofisticados como os comunicadores. Contudo, os autores Adrián, Dorda e Gonzales (2004) classificam as TA da seguinte forma:

- Baixa Tecnologia – adaptação de ferramentas simples (Sistema PECS, Tabelas e álbuns de comunicação, ajuda para a alimentação e vestuário);
- Média Tecnologia – neste grupo inclui-se os produtos e os equipamentos com alguma complexidade tecnológica (cadeiras de rodas ou comunicadores simples);
- Alta Tecnologia – produtos e equipamentos de grande complexidade tecnológica baseados nas tecnologias de informação e comunicação, robótica ou engenharia biomédica (cadeiras autoguiadas ou acesso ao computador)



Quadro nº 4: Classificação das TA (Dorda, Gonzales & Adrián, 2004; Nunes, 2011) Elaboração própria

As TA podem, também, ser classificadas quanto à acessibilidade e, tal como na categorização anterior, podem ser divididas em dois conjuntos distintos: acessibilidade física e digital.



Quadro nº 5: Classificação das TA (Nunes, 2011). Adaptado Elaboração própria

Nunes (2011) faz esta separação e refere que, dentro do grupo da acessibilidade física, podem ser encontrados produtos relacionados com a mobilidade, posicionamento e autocuidados. No que diz respeito à mobilidade, encontram-se as tecnologias que permitem à pessoa deslocar-se e movimentar-se com uma maior autonomia possível (cadeira de rodas simples e elétricas, andarilhos e elevadores de transferência). Em termos de posicionamento, podem ser encontradas tecnologias que permitem à pessoa adequar a postura de acordo com a atividade (*standing-frame*). As TA relacionadas com os autocuidados são utensílios criados para um determinado objetivo ou adaptado que permitem à pessoa realizar tarefas de cuidados diários (talheres adaptados, copo *nosey*, cadeiras de posicionamento sanitário). As TA ligadas à acessibilidade digital estão agrupadas em quatro categorias: acesso ao computador, comunicação, *software* educativo, estimulação sensorial e recreação, como se pode verificar no Quadro nº 6, em que os três primeiros grupos da acessibilidade digital referem-se a TA.

Acessibilidade Digital	Definição e exemplos
1. Acesso ao computador	Tecnologia que permitem ao indivíduo utilizar o computador. Exemplos: ratos e teclados adaptados, <i>Intellikeys</i> , <i>Magickey</i>
2. Comunicação	São ferramentas que permitem comunicação aumentativa e alternativa de forma a ampliar ou substituir capacidades de expressão comunicativa. Exemplos: <i>Bigmack</i> , <i>Italk 2</i> , <i>Sicam</i> , Comunicador S32.
3. Software educativo	São programas para apoio à comunicação e controlo do ambiente. Exemplos: <i>Boardmaker</i> , <i>Speaking Dynamically</i> , <i>Grid 2</i> .
4. Estimulação Sensorial e Recreação	São produtos que estimulam os sentidos permitindo experiências emocionais ou brinquedos adaptados para desenvolver a capacidade de participação em atividades lúdicas. Exemplos: Kits sensoriais, brinquedos adaptados, Sala <i>Snoezelen</i> .

Quadro nº 6: Tecnologias de Apoio de acessibilidade digital. Elaboração própria.

Comunicar implica partilhar algo, tornar comum desejos, pensamentos ou pedidos. Através da comunicação, pode-se partilhar diferentes informações, tornando o ato de comunicar uma atividade essencial para a vida em sociedade. Desde sempre que a comunicação se revelou de importância vital, sendo um poderoso instrumento de integração, aprendizagem, desenvolvimento e, como já foi referido, de partilha. O processo de comunicação consiste na transmissão de informação entre um emissor e um recetor que descodifica (interpreta) uma determinada mensagem (Azevedo, 2005).

É frequente que alunos com NEE apresentem comprometimentos nas suas capacidades comunicativas (nomeadamente na oralidade) devido à gravidade das limitações que apresentam nas estruturas e funções do corpo. Torna-se, assim, importante, por um lado, avaliar as capacidades de comunicação e os canais de aprendizagem que a criança tem disponíveis para receber informações e, por outro, proporcionar o mais cedo possível um sistema aumentativo e alternativo à comunicação. Sousa (2011) afirma que, um sistema alternativo e aumentativo de comunicação é um conjunto integrado de técnicas, ajudas, estratégias e capacidades que uma pessoa com restrições na comunicação usa para comunicar, ou seja, todo o tipo de comunicação que substitua, amplie ou suplemente a fala.

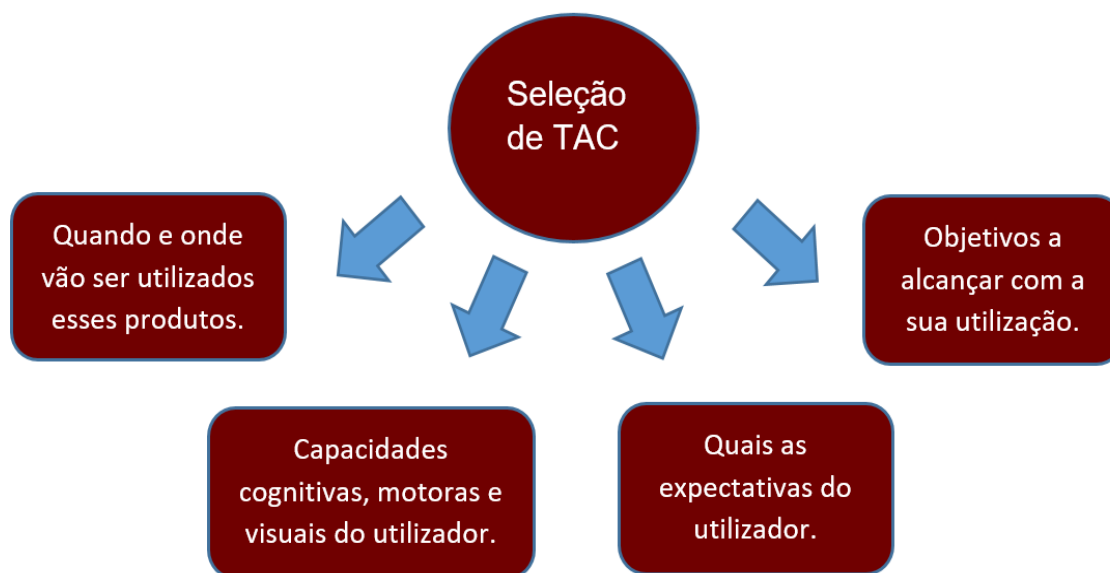
As Tecnologias de Apoio à Comunicação (TAC) são, também, recursos válidos. As TAC, aliadas a um sistema alternativo e aumentativo à comunicação, potenciam e ajudam a desenvolver as capacidades comunicativas do indivíduo. São dispositivos que não devem ser utilizados isoladamente, mas sim, como parte integrante de uma técnica de utilização de um sistema de comunicação aumentativo e que devem oferecer não só a possibilidade de transmitir a mensagem, como suportarem eficazmente o processo de interação/comunicação com o ambiente (idem, 2011). A mesma autora explica, ainda, que o tempo de utilização de uma TAC pode variar e depende da limitação do indivíduo. Deste modo, as TAC podem ser usadas por um determinado período de tempo quando a limitação ou incapacidade comunicativa é temporária; podem, também, ser um meio facilitador para desenvolver a fala e as capacidades cognitivas; por último, utilizadas como um meio de comunicação a longo prazo, quando a aquisição da fala é praticamente impossível, como se verifica em muitas crianças com multideficiência (Azevedo, 2005).

Quando se seleciona uma TAC há vários aspetos a ter em conta. Quando há a necessidade de se selecionar uma TAC, deve-se ter em conta os seguintes aspetos:

- Necessidades do utilizador.
- Objetivos a alcançar com a sua utilização.

- Quando e onde vão ser utilizados esses produtos.
- Quais as capacidades cognitivas, motoras e visuais do utilizador, Sousa (2011).

Esta autora sintetiza da seguinte forma a seleção das TAC:



Quadro nº 7: Seleção de TAC (Sousa, 2011). Adaptado.

A escolha das TAC a usar deve recair sobre produtos que ajudem a reduzir a distância entre a atividade e o utilizador, em consequência da limitação específica que este apresenta.

A sua seleção tem de considerar as limitações do utilizador, o potencial da tecnologia e as exigências colocadas pelo contexto físico e social onde esta vai ser usada (Ceres, Raya, Rocon & Azevedo, 2011, citados por Nunes, 2012).

É importante escolher as TAC mais simples, as menos intrusivas de entre as possibilidades existentes (Coleman & Heller, 2009, citados por Nunes, 2012), bem como as mais funcionais e robustas.

De igual modo é importante, no processo de seleção das TAC, o conhecimento do funcionamento e das potencialidades dos produtos disponíveis no mercado. Hoje em dia existe um vasto leque de equipamentos tecnológicos e *softwares* que permitem ajudar cada aluno de acordo com as suas necessidades.

Apresenta-se, de seguida, alguns exemplos de diferentes TAC de acessibilidade digital, e respetivas funções, que estão atualmente disponíveis no mercado. Foram selecionados os instrumentos e as ferramentas que, pelas suas características, melhores funções podem ter, nas escolas secundárias, no apoio às aprendizagens dos alunos com NEE.

Comunicação Aumentativa e Alternativa

a) **BigMack** – é um comunicador (digitalizador da fala) que permite gravar e reproduzir uma mensagem de forma simples.



Foto nº 47: Bigmack. Fonte CERTIC-UTAD



Foto nº 48: Italk2. Fonte CERTIC-UTAD

b) **iTalk2** – é um comunicador que permite gravar duas mensagens

c) Comunicador S32 – é um dispositivo para a comunicação alternativa que reproduz mensagens pré-gravadas, ativadas por toque ou por um manípulo.



Foto nº 49: Comunicador S32. Fonte CERTIC-UTAD

d) **Sicam** – o Sistema Integrado para a Comunicação Aumentativa é um dispositivo leve e portátil com ecrã tátil. Pode ser facilmente adaptado a várias superfícies como uma mesa ou cadeira de rodas.



Foto nº 50: Comunicador S32. Fonte CERTIC-UTAD



Foto nº 51: Comunicador S32. Fonte CERTIC-UTAD

Acesso ao computador

Rato adaptado – permite que o utilizador acesse aos comandos de um rato comum através da utilização de manípulos.



Foto nº 52: Rato adaptável. Fonte CERTIC-UTAD

IntelliKeys e Overlay Maker – o *IntelliKeys* é um teclado alternativo que possibilita que o utilizador que tem dificuldade em usar um teclado padrão possa aceder ao computador. O teclado possui uma superfície sensível ao toque à qual podem ser adaptadas grelhas, equivalentes a um teclado, com vários tipos de células. Estas grelhas podem ser simples ou mais complexas de acordo com as características do utilizador e com a atividade que se pretende realizar.



Foto nº 53: *Intellikeys*.
Fonte CERTIC-UTAD



Foto nº 54: *Overlay maker*.
Fonte CERTIC-UTAD

O **Overlay Maker** é um programa que possibilita criar e personalizar as grelhas, para serem usadas no *IntellyKeys*. As células podem ter imagens e texto a cada célula criada correspondem a uma ação.

Magic Eye – é uma aplicação informática que faz parte do Projeto *MagicKey* (desenvolvido pelo Instituto Politécnico da Guarda) e que cria a oportunidade de o utilizador controlar o rato do computador apenas com os olhos, sem exigir que a cabeça esteja imóvel.



Foto nº 55: *Magic eye*. Fonte
CERTIC-UTAD



Foto nº 56: *Jostick*. Fonte CERTIC-UTAD

Jostick - é um periférico de computador adaptável para controle das funções do computador constituído por um braço vertical e pode conter botões adaptáveis ao manuseamento dos alunos.

Ponteiro de cabeça – é um instrumento adaptável situado na zona frontal da cabeça que “torna possível o acesso ao computador por meio de um pequeno refletor. Este refletor comunica com um emissor de infravermelhos que se coloca sobre o monitor (inclui adaptador para monitores portáteis). Os movimentos da cabeça traduzem-se no ecrã em ações realizadas pelo rato. É possível fazer tudo o que se faz com o rato: clique, duplo clique, arrastar. Liga-se diretamente à porta USB e pode ser usado simultaneamente com outro rato”. O uso deste aparelho permite controlo total do computador através da cabeça para quem apresenta fraca ou total mobilidade de membros superiores.



Foto nº 57: *Ponteiro de cabeça*.
Fonte CERTIC-UTAD



Trackball - O trackball “é um periférico de entrada, semelhante ao rato onde o usuário pode manipular uma esfera geralmente localizada em sua parte superior para mover o cursor na tela.” (CERTIC-UTAD, 2011, s/p)

Foto nº 58: Trackball.
Fonte CERTIC-UTAD

Software de apoio à comunicação

Grid 2 – é um programa que permite criar teclados virtuais que possibilitam o acesso ao computador e à comunicação. Podem ser utilizados através do rato ou de outro dispositivo apontador. O programa contém ainda um sintetizador da fala que, concede que o seu utilizador se expresse através deste sistema de conversão texto-fala. Para além destas funções, este *software* permite aceder a todas as funções e comandos do *Windows* e controlar o ambiente físico (por exemplo: acesso ao telefone ou TV, abertura e fecho de portas) através de um controlador de infravermelho universal.



Foto nº 59: Grid 2. Fonte CERTIC-UTA

Boardmaker e o Speaking Dynamically – são partes separadas do mesmo programa, que partilham a mesma janela de desenho e ferramentas de criação de quadros. O *Boardmaker* é um programa composto por bibliotecas com mais de 5000 Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC) que podem ser utilizados para criar quadros de comunicação. O *Speaking Dynamically* dá a possibilidade atribuir uma variedade de ações às células de qualquer quadro criado.



Foto nº 60: Boardmaker. Fonte CERTIC-UTAD



Foto nº 61: Vox4all. Fonte CERTIC-UTAD

Vox4all – é uma aplicação para *smartphone* e *tablet* de um sistema de comunicação aumentativa que permite criar e personalizar grelhas de comunicação e respetivas células, gravação de voz e personalização de o tempo de toque. Tem ainda um sintetizador de voz incorporado e um menu de resposta rápida “sim/não”.

Teclado no ecrã - “O Teclado no Ecrã apresenta um teclado visual com todas as teclas padrão. Pode-se selecionar teclas utilizando o rato ou outro dispositivo apontador ou pode utilizar uma única tecla ou grupo de teclas para percorrer as teclas no ecrã.” (CERTIC-UTAD, 2011, s/p)



Foto nº 62: Teclado no ecrã.
Fonte CERTIC-UTAD



Foto nº 63: Leitor de ecrã. Fonte CERTIC-UTAD

Leitor de ecrã – “O leitor de tela é um software usado para obter resposta do computador por meio sonoro, usado principalmente por deficientes visuais. Também pode ser usado para uma maior eficiência e conforto do usuário. Os alunos portadores de deficiência visual podem navegar pela Internet, bem como por aplicações em geral, utilizando um programa de leitura de tela.

Estes programas vão passando por textos e imagens e sintetizando a fala humana. Basicamente, o programa lê para o usuário o que aparece na tela, tal como as operações realizadas, como teclas alfanuméricas e comandos digitados.” (CERTIC-UTAD, 2011, s/p)



Foto nº 64: Conversores de texto. Fonte CERTIC-UTAD

Conversores de texto – O *Pocket Reader* é um aplicativo para conversão de texto impresso em voz para alunos invisuais – FEICIT. Permite que um texto escrito e digitalizado para computador seja traduzido em alta voz.

Conversor de texto - Trata-se aplicativo que pode ser utilizado em conjunto com um outro o *WebSonora*, e que utiliza reconhecimento e síntese de voz para acesso a conteúdos. Permite, também, que um texto escrito e digitalizado para computador seja traduzido em alta voz.



Foto nº 65: Conversores de texto. Fonte CERTIC-UTAD

Equipamentos de apoio à comunicação de alunos invisuais



Foto nº 66: Máquina de Braille. Fonte CERTIC-UTAD

Máquina de Braille – é um equipamento que permite aos alunos invisuais registarem informações através da captura de sons e da oralidade. Este aparelho é de uso comum nos invisuais e requer o domínio da escrita em Braille. Grava todo o texto produzido e permite que o mesmo possa ser enviado para a impressora de Braille.

Impressora de Braille – é um dispositivo que permite imprimir em língua Braille textos que são enviados pela máquina de Braille. Esta impressora recebe também informações diretas de computadores se estes últimos tiverem o software informático adaptável para o efeito.



Foto nº 67: Impressora de Braille. Fonte CERTIC-UTAD



Foto nº 68: Máquina de Braille adaptável ao computador. Fonte CERTIC-UTAD

Máquina de Braille adaptável ao computador - este dispositivo permite

reconverter a escrita tátil de Braille em texto para o ecrã e possibilita ainda, a ordem de impressão, quer para a impressão normal ou para a impressão em Braille.

Outros instrumentos de carácter essencial para a aprendizagem de alunos com NEE são os cometidos às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Na Revista de *Ciências da Educação*, nº 3 – Maio/Agosto 07, define-se “o termo Tecnologias da Informação e da Comunicação refere-se à conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações e tem, na Internet e, mais particularmente, na *World Wide Web* (WWW), a sua mais forte expressão” (p. 42). No mesmo artigo pode-se ler que a utilização das TIC para melhorar e/ou apoiar a aprendizagem dos alunos podem ser consideradas como um subdomínio da Tecnologia Educativa.

Ainda, podem ser entendidas como um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si por meio das funções de *hardware*, *software* e telecomunicações que permitem automatização nas comunicações e acesso à informação. Nesta conformidade, em 2007, por Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007 de 18 de setembro, é aprovado o Plano Tecnológico da Educação que determina ser “essencial valorizar e modernizar a escola, criar as condições físicas que favoreçam o sucesso escolar dos alunos e consolidar o papel das TIC enquanto ferramenta básica para aprender e ensinar nesta nova era”. Mais tarde, por Resolução de Conselho de Ministros n.º 51/2008, o governo incluiu neste programa “os jovens com necessidades especiais no acesso às novas tecnologias (da informação e comunicação), tendo em conta o princípio da não discriminação e da integração das pessoas com deficiências e incapacidades em contextos não segregados”.

Neste sentido, as TIC passam a ser consideradas instrumentos facilitadores da integração dos alunos com NEE, pois contribuem para o seu desenvolvimento e favorecem a sua interação na sociedade, constituindo-se como meios para encorajar a autonomia e

autoestima, favorecendo a comunicação, facilitando a aprendizagem e, consequentemente, o desenvolvimento cognitivo dos alunos com NEE. De facto, em muitos casos, é a única maneira de comunicarem com o mundo exterior. Desta forma, as TIC tornam-se instrumentos fundamentais para auxiliar em incapacidades físicas (visuais, motoras, auditivas, problemas motores e de expressão verbal), assim como, incapacidades psíquicas (autismo ou hiperatividade) e, ainda, incapacidades cognitivas e mentais (dificuldades de aprendizagem, dislexia e disgrafia). (CERTIC-UTAD, 2015)

Para as incapacidades físicas, existem as adaptações físicas ou órteses, como simuladores de teclado para crianças e jovens com perturbações do movimento (paralisia cerebral) que simulam, no ecrã do computador, uma representação do teclado convencional agregando um sistema de varredura contínua que ilumina cada um dos caracteres apresentados no ecrã. Este simulador pode ser utilizado por qualquer pessoa alfabetizada que consiga movimentar alguma parte do corpo sendo, para estes casos, utilizado junto com um dispositivo chamado acionador que pode ser um apontador (muitas vezes utilizado preso à cabeça da pessoa) ou a um pulsador (usado junto ao pescoço ou aos pés). (CERTIC-UTAD, 2015). Com este simulador, é possível utilizar sistemas operacionais, fazer edição de texto, bases de dados, linguagens de programação, e outras valências, que tem possibilitado a optimização na utilização de Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação com a informatização dos métodos tradicionais de comunicação alternativa, como os sistemas Bliss, PCS ou PIC. (CERTIC-UTAD, 2015)

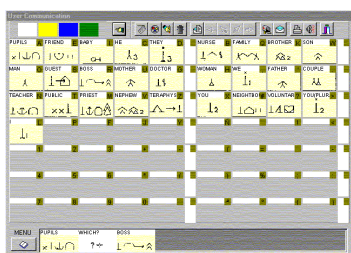


Foto nº 69: Sistema Bliss. Fonte CERTIC-UTAD

O sistema Bliss é um sistema suplementar e/ou alternativo de comunicação, constituindo-se em um sistema simbólico gráfico visual e dinâmico, capaz de representar conceitos abstratos. O significado de cada símbolo é aprendido em relação à lógica que envolve o sistema como um todo e a palavra escrita localiza-se acima de cada pictograma; o sistema PCS é um sistema pictográfico de comunicação, ou seja, um sistema gráfico visual que contém desenhos simples, podendo-se acrescentar, na medida do necessário, fotografias, figuras, números, círculos para as cores, o alfabeto, outros desenhos ou conjuntos de símbolos divididos em seis categorias primárias, representadas por

O sistema Bliss é um sistema suplementar e/ou alternativo de comunicação, constituindo-se em um sistema simbólico gráfico visual e dinâmico, capaz de representar conceitos abstratos. O significado de cada símbolo é aprendido em relação à lógica que envolve o sistema como um todo e a palavra escrita



Foto nº 70: Sistema Bliss. Fonte CERTIC-UTAD

cores de acordo com a função de cada símbolo e em que a palavra escrita também aparece acima de cada pictograma; o sistema PIC (*Pictogram Ideogram Communication*) é um sistema desenvolvido para indivíduos com dificuldades de discriminação figura-fundo (símbolos brancos em fundo preto), que permite, também, a construção de frases. (CERTIC-UTAD,2015)



Foto nº 71: Sistema Falas. Fonte CERTIC-UTAD

Existe, também, o sistema FALAS - Ferramenta Alternativa de Aquisição Simbólica - que utiliza técnicas de inteligência artificial sendo possível, neste caso, o sistema ser adaptado automaticamente às preferências do utilizador no que diz respeito à disposição dos símbolos segundo a sua frequência de utilização, velocidade de varredura das opções no ecrã, ajuda na aprendizagem dos símbolos, e que são organizados pelo sistema, durante a sua utilização, de acordo com o histórico pessoal do utilizador. (CERTIC-UTAD, 2015)

Algumas pessoas, além de possuírem deficiência motora apresentam, também, dificuldade na expressão oral e, nestes casos, os sistemas em forma de tabuleiro são os mais utilizados e consistem em apresentar os símbolos (referentes a palavras, ações, objetos ou até mesmo frases), dispostos em forma quadrangular, no ecrã do computador, aliados ou não a alguma prótese (Rebelo, 2001).

Bastante mais generalizados são os quadros interativos que pressupõem que o professor utilize, de uma forma ativa, toda a tecnologia disponível, proporcionando que os seus alunos aprendam mais, melhor e em menos tempo, sendo um fator motivador para a aprendizagem de toda a população discente, especialmente, para os alunos surdos ou com dificuldades auditivas, cuja veículo primordial de input é a visão, constituindo uma mais-valia (Rodrigues, 2013).

O grande benefício para todos os utilizadores, com necessidades especiais ou não, é ter a possibilidade de manusear o *hardware*, permitindo o acesso ao *software* disponível, como sistemas operacionais, editores de texto, bases de dados e linguagens de programação, adquirindo competências nos mais variados temas através de jogos educativos, *blogs*, *chats*, *msn*, alargando os seus conhecimentos relativamente ao mundo que os rodeia e ao universo que os envolve, bem como, permitir a interação social e o acesso à comunicação com outras comunidades, com outras culturas, outras realidades e encurtamento de distâncias e espaços.

Na escola são um grande auxílio para os professores, pois permitem complementar o seu trabalho individualizado com os alunos com NEE, potenciando igualdade de oportunidades de acesso à informação, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais motivador,

propiciando maior concentração e autonomia e, não menos importante, oferecendo a oportunidade de viajar sonhando (Sánchez, Abellán, & Frutos, 2011; Rodrigues, 2013).

As TIC como ferramenta auxiliar para o professor no processo de avaliação cognitiva, tendo em conta as dificuldades apresentadas por alguns alunos portadores de deficiência física, motora ou NEE, são instrumentos essenciais para as atividades de avaliação, onde as questões motoras - seja motricidade fina (mãos e dedos) ou motricidade ampla (braços e pernas) ou outro tipo de deficiência - são fundamentais. Para alguns alunos com NEE, a única forma de poderem evidenciar os seus progressos na aprendizagem depende, exclusivamente, da utilização do *software* e/ou do *hardware* informático (Sánchez, Abellán, & Frutos, 2011).

Recapitulando, as dimensões consideradas pilares deste estudo contribuem, de forma decisiva, para a mobilidade, permanência e adaptação dos alunos com NEE nas escolas secundárias em Portugal, oferecendo a todos igualdade de oportunidades de aprender num espaço inclusivo. A nível da dimensão arquitetónica, a legislação portuguesa evoluiu substancialmente. Na aplicação dessa legislação em edifícios escolares, ressalta a supressão das barreiras arquitetónicas e a adoção de construções que não esqueçam a existência de alunos com mobilidade reduzida. A aplicação de instrumentos adaptáveis a alunos portadores de deficiência também está legislada.

Relativamente a os espaços físicos e aos ambientes ambientes convidativos às aprendizagens de alunos com NEE, são tão necessários, quer para estes quer para os restantes alunos e, também, para as equipas que diariamente trabalham nas escolas. Estas questões dos espaços escolares e dos ambientes devem ser cuidados de forma a motivar os alunos para as atividades e para o seu próprio desenvolvimento pessoal. Torna-se assim importante aferir de que modo a qualidade dos espaços físicos requalificados propiciam situações conducentes à permanência de alunos com mobilidade reduzida e condicionada permitindo-lhes a aquisição dos saberes e de aprendizagens.

Por último, no que respeita à dimensão tecnológica, as TIC e as TAC podem constituir uma oportunidade única de interação entre alunos com NEE e o mundo que os rodeia, possibilitando a expressão de desejos, realização de escolhas e a aquisição de conhecimentos. As potencialidades do uso deste tipo de ferramentas são, portanto, relevantes nas aprendizagens. São produtos que estão em constante desenvolvimento e, com frequência, surgem novos projetos e investigações que visam colmatar e/ou minimizar as necessidades de pessoas com deficiência.

Contudo, é necessário ter presente a ideia de que nenhuma tecnologia funcionará por si só, como se fosse a solução milagrosa para os problemas existentes. É essencial contextualizar o uso dessa tecnologia, olhando para as necessidades específicas do utilizador, as suas capacidades e limitações, para os diferentes contextos que frequenta, tendo em conta os vários agentes que interagem com ele, assim como, a definição de objetivos e estratégias que têm como finalidade facilitar a utilização do produto escolhido.

Quando as funções das tecnologias são cumpridas, nomeadamente, quando estas são utilizadas em contexto educativo por alunos com NEE, é indiscutível a sua mais-valia no processo de inclusão na escola, pois possibilita e intensifica processos de interação com os pares, ajuda o desenvolvimento das aprendizagens, cria a oportunidade de fazer escolhas e tomar decisões, melhora a autonomia, as capacidades funcionais e o sucesso na realização de tarefas, melhorando, em consequência, a autoestima.

9-APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO

Um dos instrumentos de recolha de informação, neste estudo, consistiu na realização de inquéritos por questionário dirigidos aos docentes do ensino secundário, coordenadores de departamento e diretores de escola.

O questionário foi enviado via *online* para todas as escolas secundárias da rede pública, e as respostas recolhidas foram armazenadas numa base de dados especificamente criada para o efeito.

Este processo decorreu entre os períodos de 28 de setembro de 2015 a 4 de março de 2016 ocupando, portanto, os 1º e 2º períodos do ano letivo de 2015/2016.

Embora a informação obtida através da colaboração dos participantes reporte, sobretudo, ao ano letivo de 2015/2016, as respostas incluem, também, as experiências profissionais de anos letivos anteriores, em várias escolas. Procurou-se obter informação de docentes que lecionaram em várias escolas abrangidas pelo programa de requalificação. Em alguns casos, devido à mobilidade docente, alguns professores relataram as suas experiências em mais de uma escola. De igual modo, foi solicitada a opinião dos participantes sobre as condições que as escolas oferecem relativamente às questões da inclusão, independentemente de já terem ou não trabalhado com alunos com NEE.

Foram recebidos e validados 609 inquéritos, distribuídos pelas escolas secundárias de norte a sul do país, agrupados em 18 distritos, conforme Mapa nº 1.

A Tabela nº 5, refere-se ao número total de participantes nos inquéritos, por distrito.



Mapa nº 1: Divisão distrital de Portugal Continental. Fonte: google imagens.

Distrito	Participantes	Distrito	Participantes
Distrito de Lisboa	197	Distrito de Portalegre	20
Distrito do Porto	92	Distrito de Guarda	18
Distrito de Coimbra	36	Distrito de Leiria	18
Distrito de Aveiro	28	Distrito de C. Branco	18
Distrito de Braga	25	Distrito de Faro	16
Distrito de Évora	22	Distrito de Bragança	16
Distrito de Beja	21	Distrito de Viseu	15
Distrito de Santarém	21	Distrito de Setúbal	15
Distrito de V. do Castelo	19	Distrito de Vila Real	12
Total dos participantes a nível nacional (18 distritos)			609

Tabela nº 5: Total de participantes nos inquéritos, por distrito. Fonte: elaboração própria

Como se pode observar, os distritos com maior número de participantes foram os de Lisboa, Porto, Coimbra, Aveiro, Braga, Évora, Beja e Santarém (Tabela nº 5).

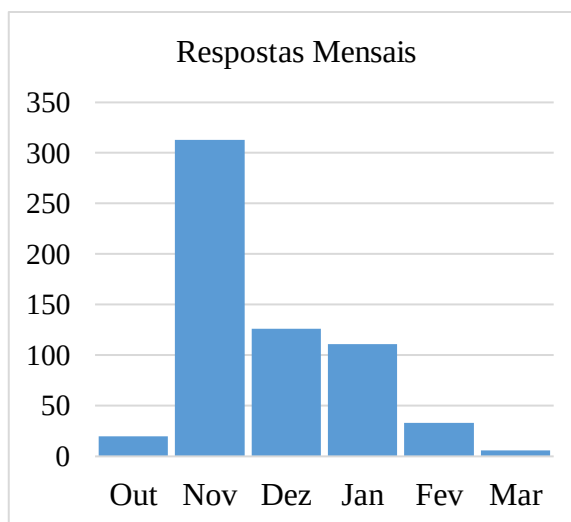


Gráfico nº 1: Distribuição mensal das respostas obtidas
 Fonte: elaboração própria

A maior receção de respostas a estes inquéritos verificou-se no mês de novembro de 2015, com mais de 300 participações, seguido dos meses de dezembro de 2015 e janeiro de 2016, com aproximadamente 130 e 120 respostas, respetivamente, de acordo com o Gráfico nº1.

Distrito	Coord. de Departamento	Docente	Membro da Direção	Outro	Total
Distrito de Aveiro	8	19	1		28
Distrito de Beja	6	15			21
Distrito de Braga	3	20	2		25
Distrito de Bragança	3	11	2		16
Distrito de C. Branco	5	13			18
Distrito de Coimbra	10	25	1		36
Distrito de Évora	4	18			22
Distrito de Faro	4	10	2		16
Distrito de Guarda	4	14			18
Distrito de Leiria	4	13	1		18
Distrito de Lisboa	30	160	5	2	197
Distrito de Portalegre	2	17	1		20
Distrito do Porto	12	77	2	1	92
Distrito de Santarém	5	15	1		21
Distrito de Setúbal	3	12			15
Distrito de V. do Castelo	2	16	1		19
Distrito de Vila Real	3	8	1		12
Distrito de Viseu	1	14			15
Total	109	477	20	3	609

Tabela nº 6: Total de participantes nos inquéritos, por distrito e por funções que exercem nas escolas. Fonte: elaboração própria

Colaboraram, neste estudo, 477 docentes do ensino secundário, 109 coordenadores de diferentes departamentos (não foi solicitada a identificação do departamento que representavam), 20 elementos pertencentes à direção das escolas e ainda foram considerados 3 inquéritos de colegas cujo cargo, sem ter sido especificado, não se enquadrava em nenhuma das funções anteriormente referidos, conforme a Tabela nº 6.

No Gráfico nº 2, em baixo, registaram-se, percentualmente, os participantes que intervieram neste estudo, por distrito, e o papel por eles desempenhado em cada escola.

A maior participação das direções das escolas, neste estudo, registou-se nos distritos de Faro, Bragança, Vila Real e Braga com uma média de 10%, no total das respostas obtidas.

Já a maior participação a nível percentual verificou-se nas respostas dos docentes, com valores superiores a 80% para os distritos de Braga, Bragança, Évora, Lisboa, Porto, Setúbal, Viana do Castelo e Viseu.

Quanto às participações dos coordenadores de departamento, os distritos de Aveiro, Beja, Castelo Branco, Coimbra, Faro e Vila Real registaram valores / média de 30%, em cada distrito, no total dos participantes.

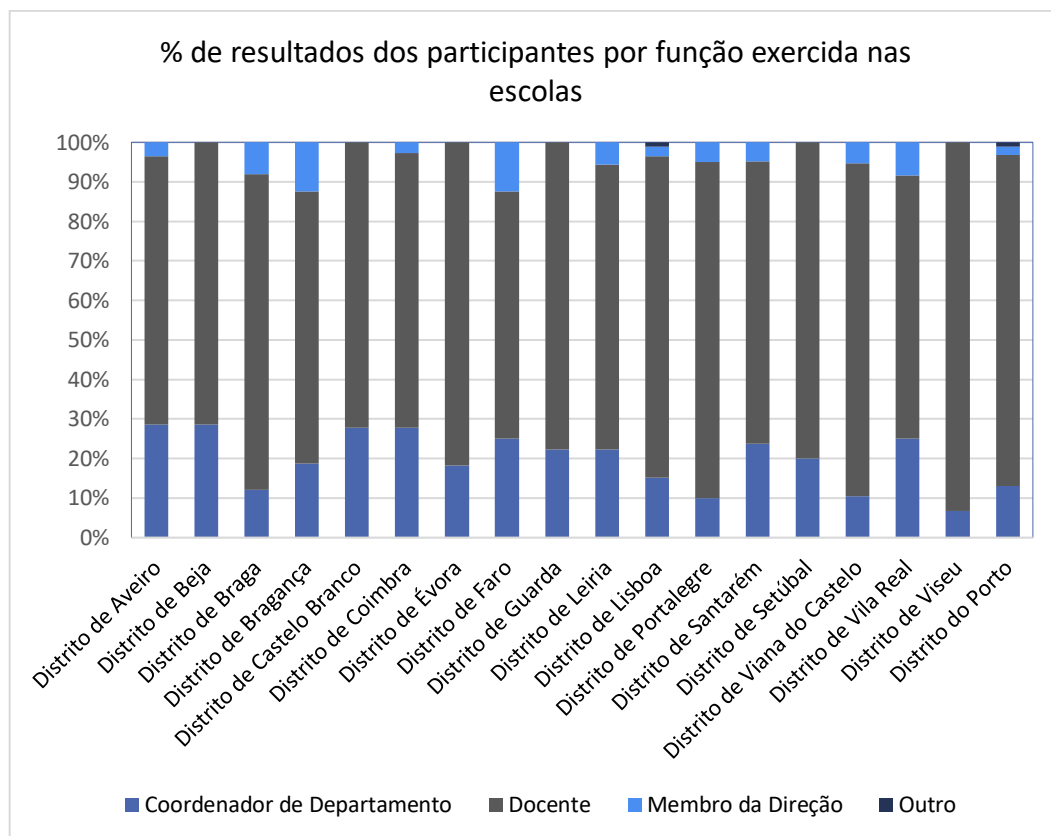


Gráfico nº 2: Percentagem de participantes nos inquéritos, por distrito e por funções que exercem nas escolas.
 Fonte: elaboração própria.

A análise estatística e descritiva que se apresenta seguidamente foi feita com base nas respostas recolhidas dos inquéritos e foi examinada de três modos diferentes:

- A cada uma das questões do inquérito, em que o objetivo foi analisar opiniões e graus de satisfação da população participante total, relativamente ao contributo que o programa da Parque Escolar deu, na construção da escola Inclusiva;
- Por distrito, onde se pretendeu observar se houve variação significativa das opiniões recolhidas através do questionário, e de que forma essas opiniões se distribuíram geograficamente;
- Pelas dimensões do estudo (com três grupos de questões), a fim de averiguar se houve significativa alteração dos resultados obtidos pelos questionários face aos objetivos da investigação.

Por último, apresenta-se um estudo comparativo dos resultados obtidos nas três regiões de Portugal (Região Norte, Centro e Sul).

Recorde-se que as questões enviadas aos participantes, foram divididas pelas três dimensões do estudo. As primeiras seis questões, remeteram para o plano da arquitetura, concretamente para as questões da arquitetura escolar, dos espaços físicos e das acessibilidades

e mobilidade das escolas do ensino secundário da rede pública, destinada aos alunos com NEE, após o período da requalificação das instalações por via das intervenções da Parque Escolar. O objetivo foi analisar e apurar de que modo a qualidade dos espaços físicos interfere na receção e no atendimento, em geral, que é proporcionado a alunos com NEE.

As cinco questões seguintes referem-se aos ambientes e aos contextos escolares. Pretendeu-se analisar se as escolas da rede pública foram providas, através do investimento que foi realizado, de ambientes de qualidade potenciadores e apelativos para a receção dos alunos, sobretudo dos alunos com NEE. Por fim, no último conjunto de questões, também composto por cinco perguntas, procurou-se recolher a opinião sobre a dimensão tecnológica, nomeadamente, obter informação sobre a existência de recursos didáticos nas escolas, destinada a alunos com NEE. Aqui se incluem os materiais e equipamentos já referidos em vários domínios (materiais de software e hardware, utensílios vários, mobiliário adaptável, etc.).

9.1-Análise dos resultados de cada questão na totalidade dos distritos

A análise estatística que se apresenta seguidamente reporta-se às respostas recolhidas para cada questão do inquérito, e os resultados representam a totalidade dos intervenientes de todos os distritos. Para todas as questões, as respostas apuradas no grupo 1 correspondem ao nível de satisfação “discordo totalmente”, as do grupo 2 “discordo”, as do 3 “nem concordo nem discordo” e assim sucessivamente.

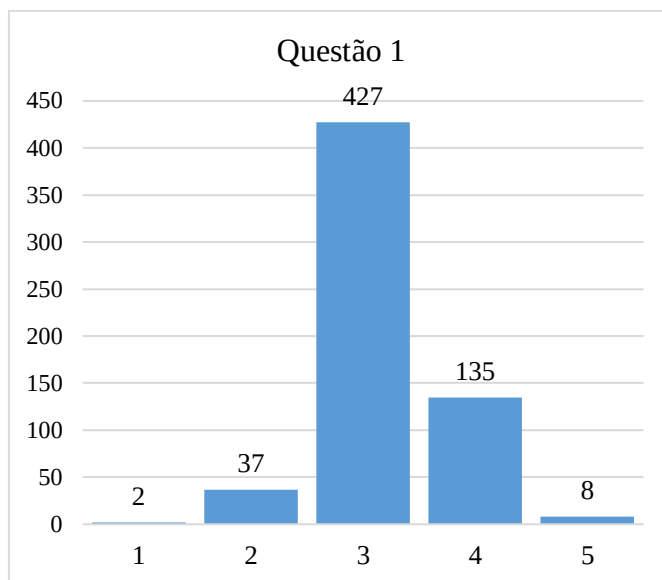


Gráfico nº 3: Distribuição das respostas apuradas à questão nº 1
Fonte: elaboração própria

Relativamente à questão nº 1 ***“De uma forma geral, após a requalificação efetuada pela Parque Escolar, esta escola ficou preparada para receber alunos com NEE”***, a maioria

as respostas obtidas centrou-se numa clara posição de imparcialidade dos inquiridos, com cerca de 427 respostas, seguindo-se 135 respostas com um grau de concordância significativo e 8 respostas afirmando concordarem totalmente. Estes resultados espelham um grau de satisfação médio relativamente aos trabalhos de requalificação que as suas escolas foram alvo. Porém, nesta questão, a nível percentual há uma clara inclinação de respostas que traduzem satisfação considerável (143 respostas), em relação ao número de respostas desfavoráveis (apenas 39). Tratando-se de resultados nacionais, podemos admitir um grau de satisfação da população participante significativo no que respeita à preparação das respetivas escolas para o acolhimento de alunos com NEE .

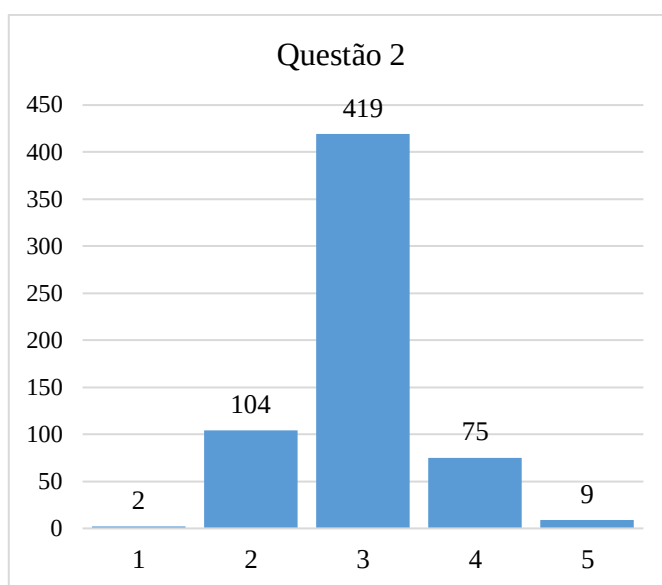


Gráfico nº 4: Distribuição das respostas apuradas à questão nº 2
Fonte: elaboração própria

Quanto à questão nº 2 ***“Pelo investimento que foi feito na melhoria das condições gerais desta escola os alunos com NEE têm mais oportunidades de ser bem sucedidos à semelhança dos seus pares”***, a generalidade das respostas recolhidas revelaram, à semelhança da questão anterior, algum absentismo dos participantes em expressar uma opinião concreta. Daí o elevado número de respostas (419 respostas) “não concordo nem discordo”, o que corresponde a cerca de 69%.

Todavia não se registou grande discrepância entre a percentagem dos participantes que responderam não concordar ou discordar totalmente (aproximadamente com 17%), e as respostas dos que afirmaram estar de acordo ou totalmente de acordo (13%), com a circunstância dos trabalhos realizados nas suas escolas, por proporcionarem oportunidades de

aprendizagem dos alunos com NEE. Devemos ter presente que as respostas obtidas nesta questão, podem estar diretamente relacionadas com o tipo de NEE que o aluno possui, quando se matricula na escola, e que essa especificidade é de tal forma ampla que pode condicionar uma resposta mais insiciva, optando os participantes por uma posição idónea na opinião que manifestaram.

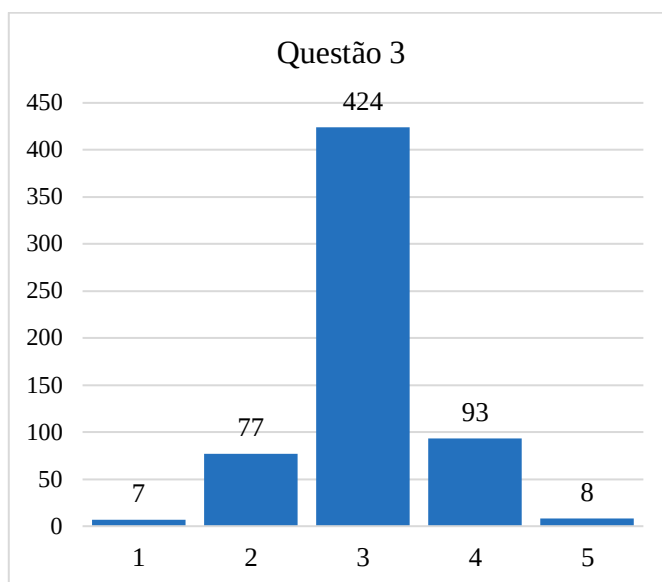


Gráfico nº 5: Distribuição das respostas apuradas à questão nº 3
Fonte: elaboração própria

Também a questão nº 3 ***“De um modo geral, as intervenções da Parque Escolar feitas nesta escola tiveram em conta a inclusão de alunos com NEE e prepararam a escola para o atendimento a estes alunos”***, foram obtidos resultados muito semelhantes à questão anterior. Mais de 70% dos participantes, revelaram uma posição de neutralidade no que se refere à emissão de uma opinião favorável ou desfavorável.

Importa referir que o propósito desta questão não pretendeu avaliar o trabalho desempenhado pela Parque Escolar, mas sim conhecer o contributo e a ajuda que esta iniciativa teve, na melhoria das condições das nossas escolas, nomeadamente, na receção e no atendimento de alunos com NEE. Nessa medida, pretendeu-se recolher informação dos participantes no sentido de compreender se após os trabalhos de revitalização e de obras de conservação nos edifícios escolares e dos espaços envolventes, essas operações se traduziram numa melhoria das condições para o acesso e a permanência de alunos com NEE. Mais de 100 inquiridos afirmaram que sim, que concordam com esta premissa, enquanto que cerca de 84 não reconheceram quaisquer melhorias nas escolas depois dos trabalhos da Parque Escolar.

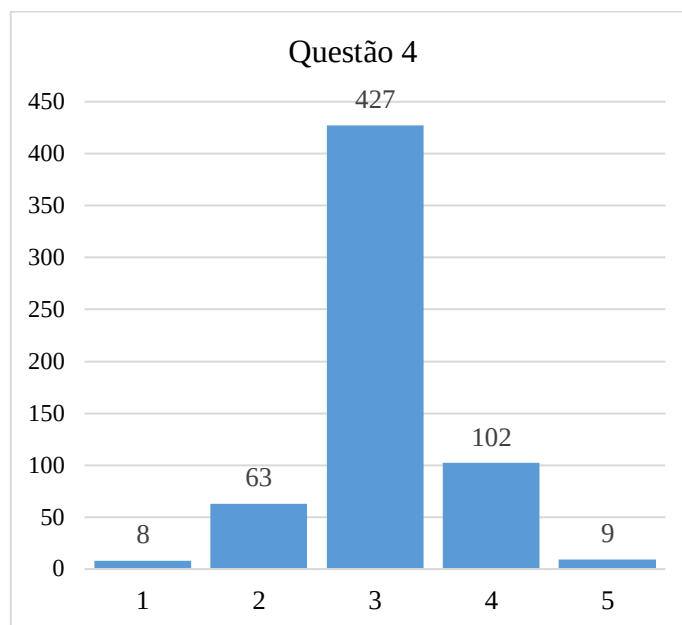


Gráfico nº 6: Distribuição das respostas apuradas à questão nº 4
Fonte: elaboração própria

Na questão nº 4 ***“Depois das intervenções da Parque Escolar os diferentes espaços desta escola são facilmente acessíveis a alunos com NEE incluindo os que têm mobilidade reduzida”***, grande parte dos participantes optaram, também, pela isenção nas respostas, quanto ao grau de concordância com o exposto nesta questão.

A pergunta aborda a livre circulação pelos espaços escolares de alunos com mobilidade reduzida. Abarca espaços diferenciados como as salas de aula, refeitório, secretaria, casas de banho, vestiários, auditórios, ateliers, espaços desportivos, espaços de lazer, etc. Os resultados referem que cerca de 70% dos participantes, nem concordaram nem discordaram.

Estes resultados indiciam, por um lado, a existência de situações nas escolas que efetivamente mereceram a devida atenção a nível da supressão de eventuais obstáculos ao acesso e circulação pelos espaços interiores e exteriores de alunos com mobilidade reduzida mas, por outro, podemos concluir que dadas as condicionantes da própria construção e o facto de se tratar de edificações que, em alguns casos têm décadas, a legislação dessa época não observava os aspectos dos acessos e circulação nos edifícios por pessoas portadoras de deficiência de uma forma tão incisiva como as atuais normas jurídicas e regulamentares de construção de edifícios e de espaços escolares. De qualquer modo, em 111 respostas obtidas, os inquiridos afirmam concordar e concordar plenamente com o facto de após as intervenções nas suas escolas através do programa da Parque Escolar, estas vieram a ter melhores condições

de acessibilidade, em todos os locais, para todos os alunos, enquanto que 71 respostas indicaram uma posição contrária.

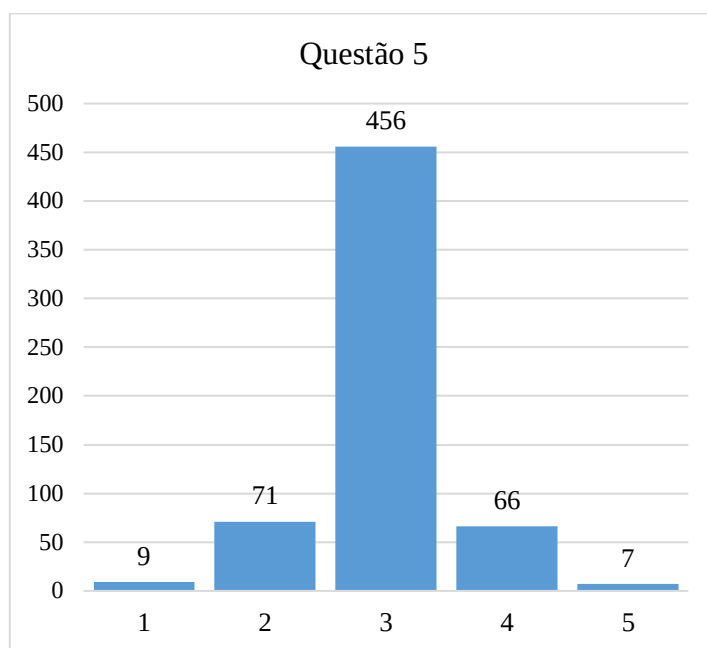


Gráfico nº 7: Distribuição das respostas apuradas à questão nº 5
Fonte: elaboração própria

De igual modo, na questão nº 5 ***“A requalificação promovida pela Parque Escolar nesta escola apetrechou-a com soluções construtivas destinadas ao acesso e circulação de alunos com NEE e com mobilidade reduzida”***, teve evidência e relação com a questão anterior. Procurou-se recolher informação sobre as condições de acesso e mobilidade aos edifícios escolares no plano das soluções arquitetónicas encontradas. Esta questão pretendeu examinar se as alterações e as opções construtivas realizadas nas escolas secundárias, suprimiram barreiras a nível dos acessos às diferentes áreas e espaços escolares, independentemente, do grau de mobilidade dos alunos mas atendendo, evidentemente, ao facto e à possível presença de alunos cuja mobilidade poderá ser reduzida e constrangida por determinadas barreiras. Também nesta questão, a maioria das respostas dadas, indicaram uma dualidade de opiniões o que nos faz concluir que, neste domínio, em alguns casos se contemplaram soluções arquitetónicas que eliminaram barreiras relacionadas com os acessos aos edifícios embora noutras, esse facto não foi possível, devido à própria volumetria dos edifícios, cotas, altimetrias, morfologia dos terrenos, etc. Responderam assim 456 dos participantes, 73 afirmaram concordar com as alterações efetuadas nas escolas onde os acessos e circulação de alunos com NEE foi facilitada e aproximadamente 80 participantes referiram não concordar.

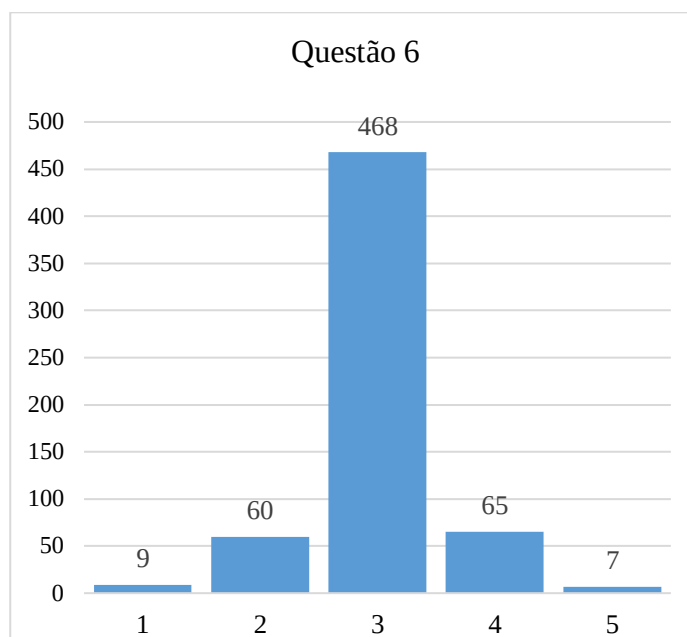


Gráfico nº 8: Distribuição das respostas apuradas à questão nº 6
Fonte: elaboração própria

A última questão deste grupo de perguntas (e que encerra a dimensão sobre a qualidade dos espaços físicos, arquitetura escolar, qualidade da acessibilidade e mobilidade das escolas do ensino secundário da rede pública a alunos com NEE), teve com objetivo ***recolher opiniões concretas sobre a especificidade das soluções construtivas adotadas e verificar se estas contribuíram para a abolição de barreiras arquitetónicas.***

A pergunta contempla alguns exemplos de soluções construtivas como a existência de rampas, escadas, degraus e pavimentos aplicados ou dimensionados para os alunos com NEE e com mobilidade reduzida, assim como de elevadores adaptados a estes alunos, e pretendeu aferir se a aplicação destas soluções estão em conformidade com a lei vigente e respeitam as normas de segurança de construção, nos vários domínios, atendendo sempre à presença de alunos com NEE.

De igual modo a distribuição das respostas a esta questão não diferiu muito em relação às dadas anteriormente. A maioria dos participantes admitiram que se registaram melhorias construtivas nas escolas e, de forma ainda mais evidente (com 72 respostas), afirmaram que houve um trabalho que contribuiu para a beneficiação das condições dadas a estes alunos.

Porém as mesmas respostas podem de igual modo sugerir que poderia ter existido mais qualidade nas intervenções realizadas, sobretudo, nestes aspectos. Aproximadamente 72 participantes concordam com as soluções alcançadas e apenas perto de 69 discordam e responderam negativamente.

O Gráfico nº 9, quantifica o total de respostas obtidas para estas 6 questões, a nível nacional, por todas as escolas de todos os distritos que participaram neste inquérito.

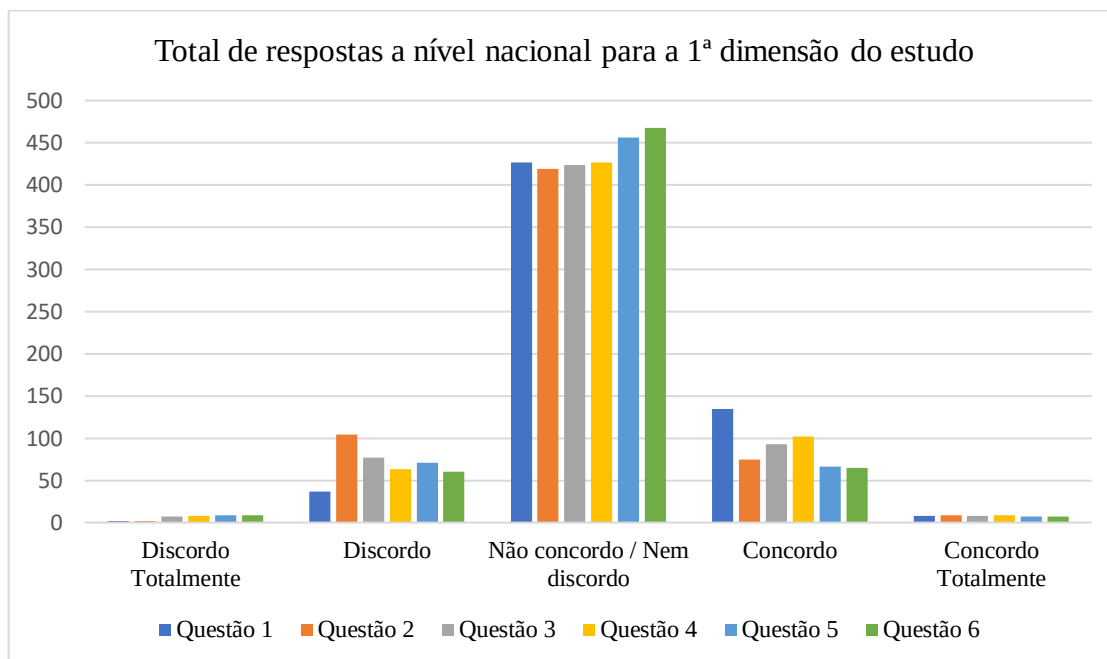


Gráfico nº 9: Total de respostas apuradas a nível nacional para a 1ª dimensão do estudo. Fonte: elaboração própria

Percentualmente, obteve-se a seguinte divisão:

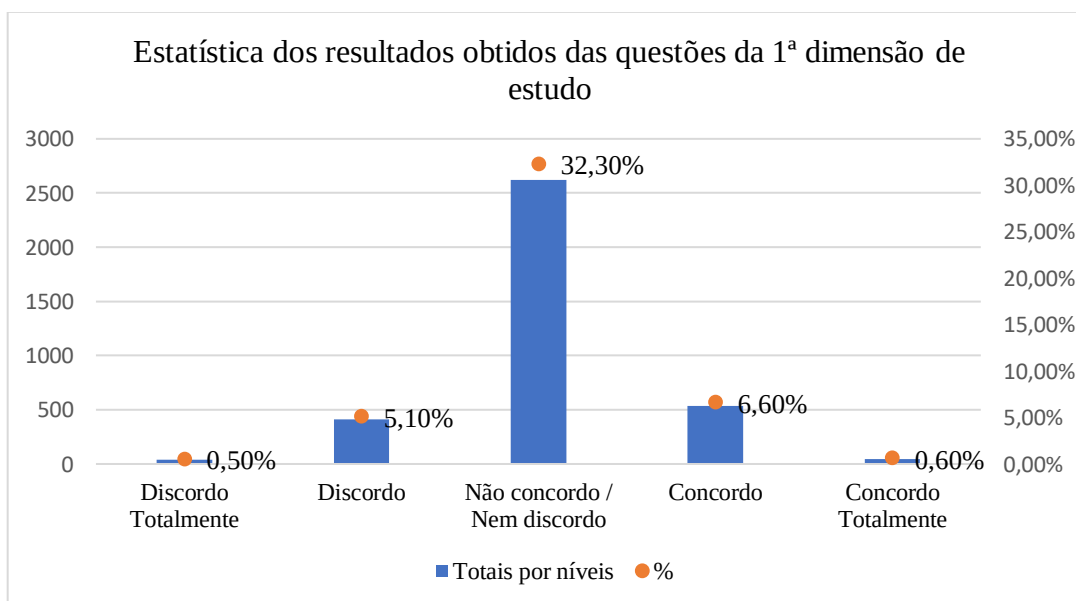


Gráfico nº 10: Distribuição percentual das respostas apuradas a nível nacional para a 1ª dimensão do estudo. Fonte: elaboração própria

Em conclusão, neste primeiro grupo de questões, as respostas obtidas não apresentam grande variação relativamente à opinião expressa pela população participante. Em muitos

aspectos da intervenção na requalificação das escolas às questões dos acessos, mobilidade e circulação mereceram boa aceitação. Ainda assim, em futuras intervenções que incluam a alteração dos espaços escolares, as questões que se ligam com a presença de alunos com NEE, devem ser equacionadas de modo mais eficaz e conducente à nossa legislação, e merecendo a indispensável atenção e o investimento necessário.

O segundo grupo de perguntas incidiu na dimensão que se prende com os contextos ambientais. Pretendeu-se apreciar se a requalificação dos espaços e ambientes teve em conta a presença de alunos com NEE. Já anteriormente se referiu a importância destes ambientes no processo das aprendizagens dos alunos com NEE. Espaços e ambientes escolares de qualidade são sinónimo, também, de inclusão.

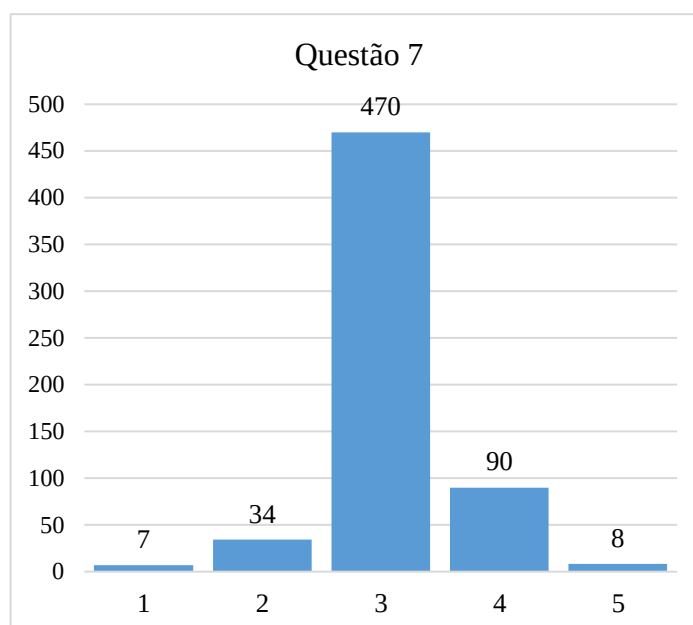


Gráfico nº 11: Distribuição das respostas apuradas à questão nº 7
Fonte: elaboração própria

A questão nº 7, tratou recolher informação relativamente à existência de espaços físicos interiores, em que o trabalho das equipas técnicas (terapeutas da fala, audiologistas, psicólogos, assistentes sociais, etc.), é fundamental para os alunos com NEE. Espaços arejados e bem ventilados, com luz natural, onde seja convidativo entrar e permanecer para aí se desenvolver um trabalho de interação entre técnicos e alunos, são muito importantes. Assim na questão ***“A requalificação da Parque escolar dotou esta escola com gabinetes de atendimento a alunos com NEE (por exemplo gabinetes para a terapia da fala, serviço de psicologia, outros)”***, os

resultados reunidos são pouco significativos, tendo-se registado uma grande quantidade de respostas que se situam no meio termo da escala, nem concordo nem discordo (470 respostas).

Sendo esta questão essencial para perceber a importância do trabalho de cooperação e de intervenção junto dos alunos com NEE, não deixam de ser inquietantes estes resultados. A consciência da necessidade de execução de um trabalho transversal que englobe todos os elementos que intervêm no processo educativo de alunos com NEE, onde se inclui, também a família, requer espaços e ambientes físicos de qualidade além das equipas multidisciplinares, por isso a escola deve prever a existência desses locais, bem localizados e acessíveis a todos.

Presume-se que a grande quantidade de respostas com um índice de neutralidade de opiniões a esta questão, se relacione não tanto com a inexistência destes espaços, mas com a eventual escassez destes técnicos ao serviço das escolas e que é, infelizmente, ainda uma realidade e uma lacuna. Ainda assim, 98 participantes responderam de forma positiva à questão e 41 declarou não concordar com o conteúdo da pergunta.

Mas as opiniões recolhidas pelos participantes em eventos e encontros nacionais, revelaram no plano da construção de espaços físicos destinados ao acompanhamento de alunos com NEE, iniciativas para a inclusão, que fortalecem a convicção de que houve um salto qualitativo, embora esses espaços para serem verdadeiramente inclusivos, em toda a aceção do termo, necessitam de ser melhorados, estar acessíveis e existirem em todas as escolas.

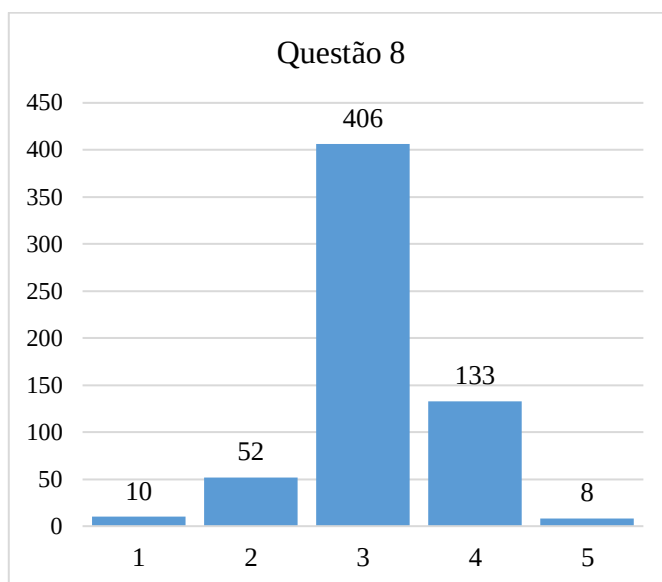


Gráfico nº 12: Distribuição das respostas apuradas à questão nº 8
Fonte: elaboração própria

De igual modo, na questão nº 8 ***“Nas intervenções da Parque Escolar realizadas nesta escola foram dimensionados diferentes espaços no sentido de dar resposta à presença de alunos com NEE e com mobilidade reduzida”***, os resultados obtidos não diferem muito em relação à questão anterior. Nesta questão procurou-se a apreciação dos participantes a propósito da construção dos espaços escolares e da sua polivalência mas, sobretudo, ela remete-se ao dimensionamento desses espaços atendendo ao fim a que se destinam. Falamos por exemplo nas dimensões de corredores, das portas, zonas de balneários e vestiários, locais próprios para a deslocação de cadeiras de rodas, etc. 406 participantes responderam de forma imparcial, mas mais de 141 concordam com afirmação da questão e apenas 62 discordam.

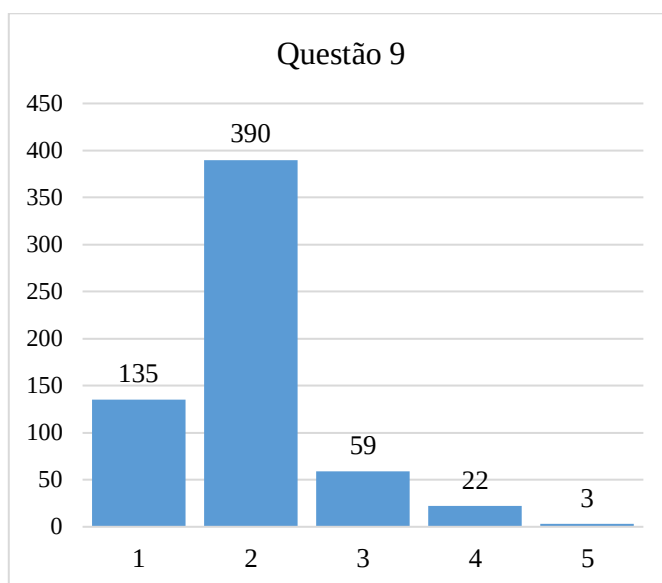


Gráfico nº 13: Distribuição das respostas apuradas à questão nº 9
Fonte: elaboração própria

A questão nº 9 abordou a existência de equipamento e de mobiliário ao serviço nas escolas secundárias, adaptável aos alunos com NEE. Foi objetivo ***saber se a requalificação das escolas através do programa da Parque Escolar, contemplou a aquisição destes equipamentos específicos***. As respostas a esta questão mostram, de forma inequívoca que, contrariamente ao investimento que se registou noutras áreas, neste âmbito, não houve a necessária investida. Os resultados obtidos (425 respostas) mostraram uma clara posição dos participantes de não concordarem com a afirmação da pergunta, sendo pouco significativa os que mencionaram concordar, aproximadamente 30 respostas. O facto de ter havido 59 respostas sem opinião firmada poderá, eventualmente, estar relacionado com a circunstância da pergunta mencionar a existência de algum mobiliário nas escolas.

Ora a escola e os espaços escolares, compreende todo um conjunto de infraestruturas onde se inclui variado equipamento, como seja, o mobiliário, que deve estar disponível e deve ser preparado e adaptado de forma a receber todos os alunos, oferecendo igualdade de condições nas aprendizagens. Analisou-se anteriormente, o contributo das intervenções do Programa da Parque Escolar, a forma como se intercedeu nas questões físicas nas escolas do ensino secundário, e onde a criação de novos espaços permitiu a inclusão, viabilizando a receção e acolhimento dos alunos com as suas diferentes formas físicas, de expressão, de comunicação, de capacidade de aprender, dando a todos igualmente nas suas singularidades, com respeito e dignidade.

Sabemos que as situações que envolvem os alunos com NEE e portadores de deficiência são em alguns casos inusitadas, constrangedoras e demonstram algum preconceito e discriminação, definindo ainda por setores da sociedade portuguesa, que exclui as diferenças ao invés de reconhecer as semelhanças. É certo que o combate a este tipo de discriminação tem, ao longo das décadas, sido dissipada. O direito e o respeito pela diferença deve começar nas escolas e estas devem ser munidas de todo tipo de ferramentas no sentido de dar respostas educativas a todos os alunos.

O documento aprovado em reunião plenária do Conselho Diretivo, em 23 de Julho de 2007 da FCUL intitulado “Regulamento do Estatuto Aplicável aos Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)”, refere no seu artigo 9º, alínea 6, que “As salas de aulas atribuídas às turmas que incluam alunos com NEE devem ser de fácil acesso e, se possível, devem ter mobiliário adaptado”.

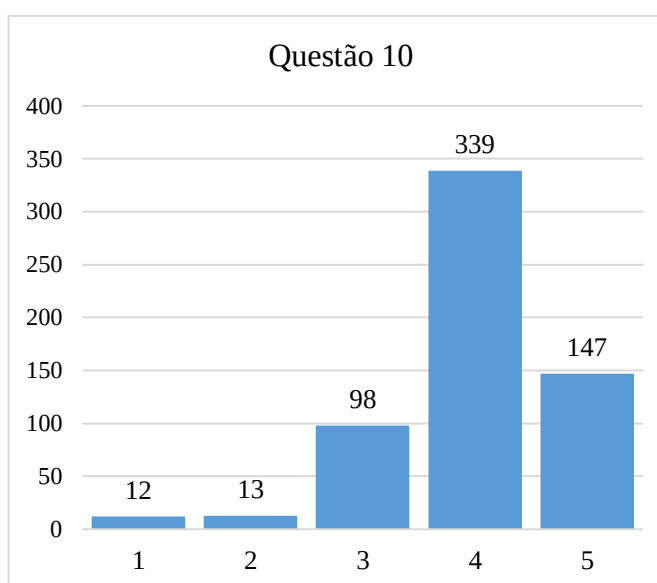


Gráfico nº 14: Distribuição das respostas apuradas à questão nº 10
Fonte: elaboração própria

Quanto à questão nº 10 ***“O projeto de requalificação desta escola promovido pela Parque Escolar previu a construção de casas de banho para pessoas com deficiência”***, os resultados foram claramente positivos. A esmagadora das respostas dadas, indicam que foram desenhadas instalações sanitárias com as dimensões previstas na legislação para os alunos com NEE e com mobilidade reduzida (486 respostas).

As dimensões destes espaços e a sua geometria, a localização das louças sanitárias, a altura, os instrumentos de apoio e de suporte, estão de acordo com a capacidade que um aluno que se desloca em cadeira de rodas, por exemplo, tem de se movimentar de forma autónoma dentro destes locais. Essas normas estão regulamentadas e constituem referenciais mínimos para a acessibilidade e mobilidade nestes espaços, para alunos nestas condições, e as suas construções devem ser, na íntegra, respeitadas. Estas questões na nossa legislação estão consignadas no Decreto-Lei n.º 163/2006, secção 2.9 e foi assunto analisado neste estudo na III parte, (8.2.1).

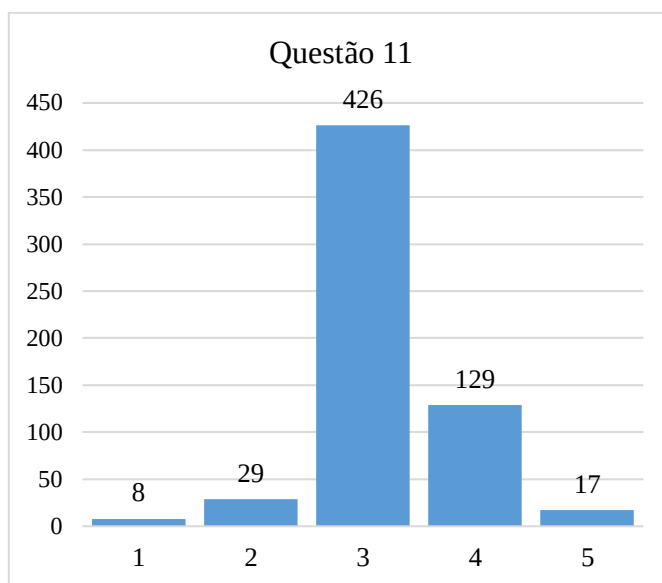


Gráfico nº 15: Distribuição das respostas apuradas à questão nº 11
Fonte: elaboração própria

A última questão deste conjunto de perguntas (questão nº 11) relaciona-se com a qualidade do meio envolvente das escolas e tem como objetivo perceber se as instalações escolares, no geral, propiciam ambientes e espaços de lazer e convívio apelativos e de fácil acesso aos alunos com mobilidade reduzida e com NEE. Sabemos que a relação da permuta de convívio entre os alunos nas escolas é de extrema importância pois constitui um fator de sociabilização.

A construção de espaços sugestivos, onde os alunos possam permanecer e aí trocar experiências, é de grande importância, e nos alunos com NEE, é determinante, pois constitui fator de inclusão, de aceitação e de aproximação aos seus pares. As respostas obtidas sobre esta questão referem que, na maioria dos casos, a existência desses espaços é uma realidade efetiva, no entanto, poderiam ser aperfeiçoados criando mais situações de inclusão e de aproximação entre a comunidade escolar. Parte considerável das respostas obtidas, alude para ambientes e contextos de qualidade (146 respostas), onde as experiências de convívio entre alunos são bem-sucedidas, num espírito de confraternização e de familiaridade.

O quadro seguinte resume os totais nacionais por níveis de opinião expressa pelos participantes neste 2º grupo de questões.

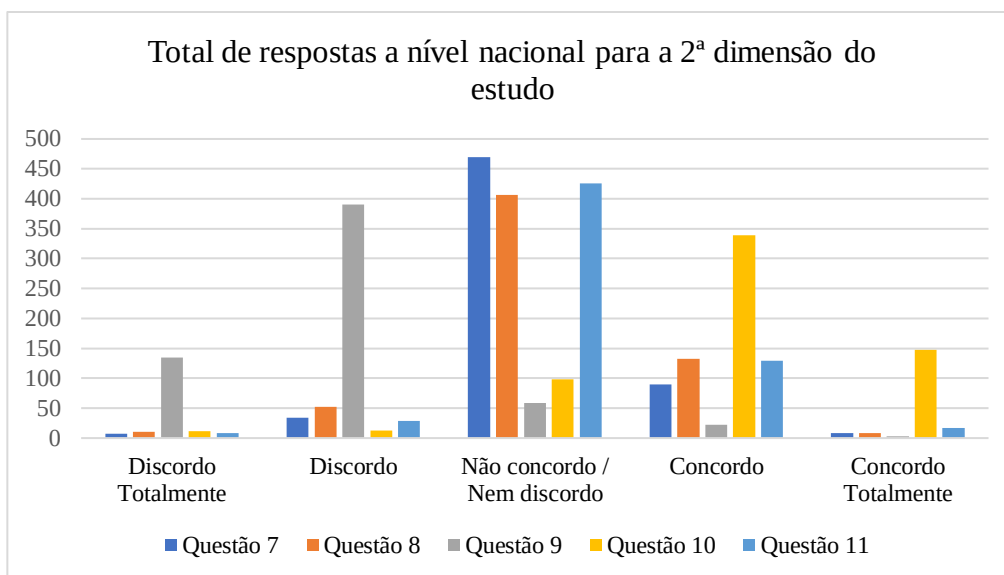


Gráfico nº 16: Distribuição das respostas apuradas a nível nacional para a 2ª dimensão do estudo. Fonte: elaboração própria

A nível percentual, a divisão obtida foi a seguinte:

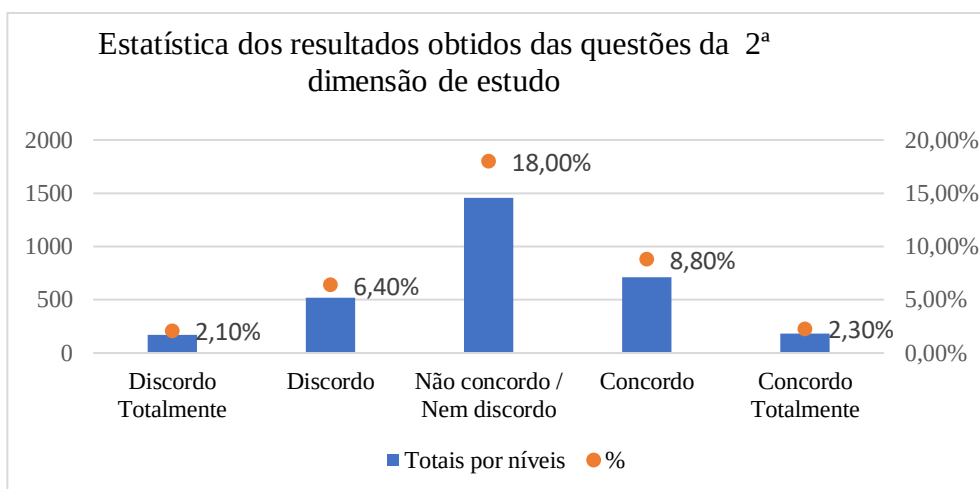


Gráfico nº 17: Distribuição percentual das respostas apuradas a nível nacional para a 2ª dimensão do estudo. Fonte: elaboração própria

Neste grupo de questões, o conjunto das respostas apuradas tendeu, também, para um grau de uniformidade em relação às diferentes opiniões expressas pelos participantes, exceção feita na questão nº 9 sobre os equipamentos e mobiliário ao serviço das escolas, apropriado aos alunos com NEE. Não obstante, foram contemplados, de um modo geral, espaços e contextos apelativos de trabalho e de estudo situação determinante e essencial para alunos com NEE.

O último grupo de questões que compõe a 3ª dimensão deste estudo, abordou a problemática das novas tecnologias. Foi objetivo recolher informação sobre a existência de recursos didáticos nas escolas e sobre a informação e infoacessibilidade / acessibilidade digital facultada a alunos com NEE nas escolas secundárias da rede pública. Como anteriormente se referiu, existe no mercado uma vasta gama de produtos adaptáveis aos alunos com NEE e que diretamente fomentam e contribuem para as aprendizagens. Alguns desses equipamentos foram analisados na III parte, (8.2.3).

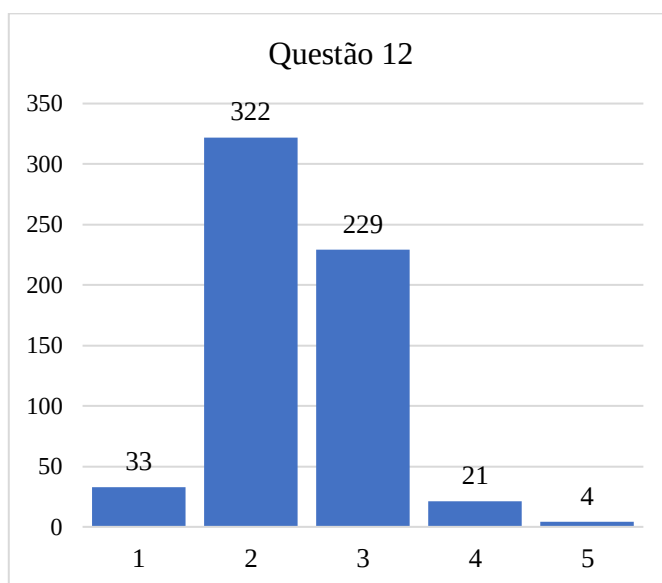


Gráfico nº 18: Distribuição das respostas apuradas à questão nº 12
Fonte: elaboração própria

A questão nº 12, *“As intervenções da Parque escolar dotaram esta escola com instrumentos e ferramentas cometidas às necessidades específicas de alunos com NEE”*, remeteu para existência de equipamentos e ferramentas específicas, em sala de aula, e que respaldam e apoiam o trabalho a desenvolver com os alunos. Aqui se incluiu, também, a sinalética onde a informação fornecida sobre, por exemplo, os mecanismos de informação para

alunos com deficiência ou mobilidade condicionada no exterior e interior dos edifícios escolares são fundamentais.

Apontam-se alguns exemplos práticos que fornecem informação a alunos com mobilidade condicionada:



Figura nº 7: Sinalética para pessoas com mobilidade reduzida. Fonte: www.carimbos.net/sovinil/sinaletica/sinaletica_vinil_deficientes.php

As respostas obtidas apontaram para um claro défice de informação a este nível. 322 participantes responderam assegurando que essa sinalética é muito escassa e 33 referiram a total ausência dessa informação visual.

Foram ainda apuradas 229 respostas que revelam a opinião quanto à eventual presença destes sinais, embora de forma insuficiente. Apenas 25 participantes responderam afirmativamente a esta questão e referiram que existe essa informação nas escolas onde trabalham.

De certo modo, estes resultados revelam alguma preocupação pois o facto de não se terem contemplado estas informações nas escolas, sugere alguma negligência relativamente à presença de alunos com NEE e mobilidade reduzida/condicionada, circunstância que colide com a legislação e com o direito a que todos devem ter acesso.

A sinalética é um ramo de atividade que produz elementos visuais diversificados, com o objetivo principal de auxiliar a utilização correta de normas em edifícios públicos e privados em situações normais e/ou excecionais de emergência. No plano da multideficiência a informação fornecida pela sinalética é essencial e evita riscos de acidentes, facultando esclarecimento conciso sobre direções, espaços, acessos, etc.

As soluções de sinalética são de enorme variedade, formas e materiais mas normalizadas, isto é, estão de acordo o estipulado pela lei europeia, que regula o setor e o uso de sinalização de segurança, em termos de materiais, dimensões, formatos, tipos de fixação e adequação dos sinais às diferentes utilizações.

Aproveitando a requalificação do programa da Parque Escolar, dotar a rede de escolas do ensino secundário com este tipo de equipamento, não teria representado um esforço extraordinário a nível de custos. Os orçamentos variam consoante o tipo de materiais usados, mas são acessíveis e poucos dispendiosos.

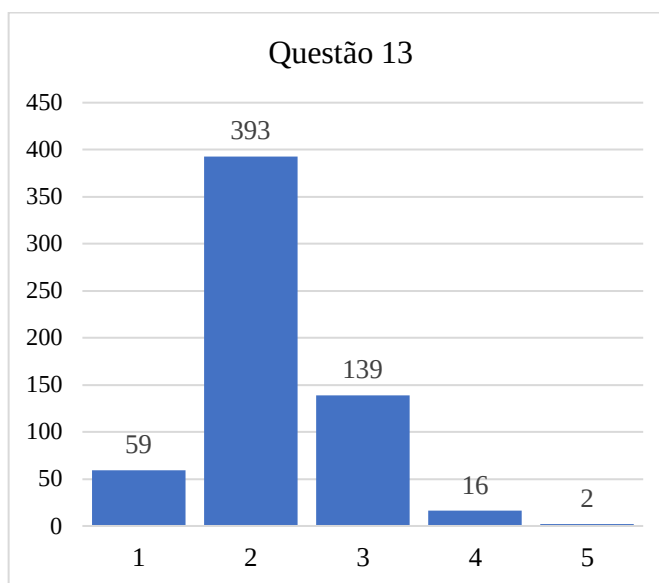


Gráfico nº 19: Distribuição das respostas apuradas à questão nº 13
Fonte: elaboração própria

Na questão nº 13, procurou-se apurar qual o contributo efetivo que as intervenções da Parque Escolar deram no sentido de se equiparem as salas de aula com tecnologias que maximizam as aprendizagens de alunos com NEE. Sublinhe-se que a questão incidiu sobre a existência de tecnologias de apoio, tecnologias de informação e comunicação, aparelhagem adaptável às NEE, com os meios informáticos adequados aos alunos com limitações.

À semelhança da pergunta anterior, também nesta questão, as respostas reunidas mostram uma evidente falta de investimento na aquisição destes equipamentos. Com 393 respostas, os participantes responderam afirmando que esses instrumentos não existem nas escolas e 59 afirmaram a total inexistência dos mesmos como apoio às atividades letivas de alunos com NEE. Ainda assim, 139 dos participantes responderam de forma imparcial e apenas

18 respondeu positivamente aludindo, portanto, à existência de alguns equipamentos nas escolas de algumas tecnologias destinadas a estes alunos.

Tratando-se de equipamentos diversificados e dispendiosos cuja aquisição na sua totalidade representaria um esforço financeiro considerável para as escolas e em muitos casos desnecessário, poder-se-ia considerar a hipótese desses utensílios existirem a nível distrital ou até regional e de serem enviados para as escolas sempre que estas os requisitassem. Esta seria uma medida eficaz que, em tempo útil, facultava ao aluno com NEE o uso específico do equipamento necessário e útil às suas aprendizagens.

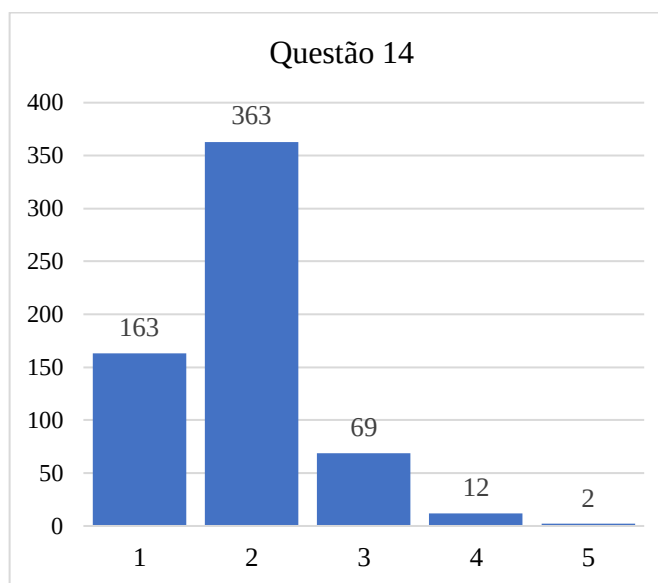


Gráfico nº 20: Distribuição das respostas apuradas à questão nº 14
Fonte: elaboração própria

Também na questão nº 14, ***“A intervenção da Parque Escolar permitiu o reforço e o recurso a materiais didáticos diversificados na lecionação em turmas com alunos com NEE”***, indagou a existência de materiais didáticos, específicos, destinados aos alunos com NEE.

Os materiais e equipamentos didáticos são muito importantes para o auxílio do trabalho escolar e devemos compreender o contexto pedagógico no qual eles estão inseridos e o fim a que se destinam.

É norma julgar-se que o uso destes instrumentos é exclusivamente confiado aos docentes, como recurso para transmitir conteúdos, dado ser a eles que compete fazer pontes necessárias que levam do ensino à aprendizagem. Porém quando nos reportamos aos alunos com NEE, esses materiais devem ser adaptados e indicados ao perfil das necessidades de cada um deles. Por exemplo, alunos com deficiência auditiva severa ou profunda, onde o uso da Língua Gestual Portuguesa é muitas vezes o meio de comunicação mais utilizado, a construção

de sebatas e manuais escolares é uma ferramenta essencial nas aprendizagens. Um outro exemplo é o dos alunos portadores de deficiência visual. A tradução de livros para Braille, será um instrumento de trabalho para estes alunos muito produtivo.

As respostas obtidas, neste domínio, não deixam margens para dúvidas. As escolas não estão equipadas com estes materiais. Mais de 500 respostas confirmam esta circunstância, e apenas 14 participantes admitiram a existência de alguns materiais nas escolas ao serviço dos alunos com NEE. As duas questões seguintes abordaram, precisamente, estes assuntos e prendem-se com a necessária informação que deve existir nos edifícios escolares para este perfil de alunos.

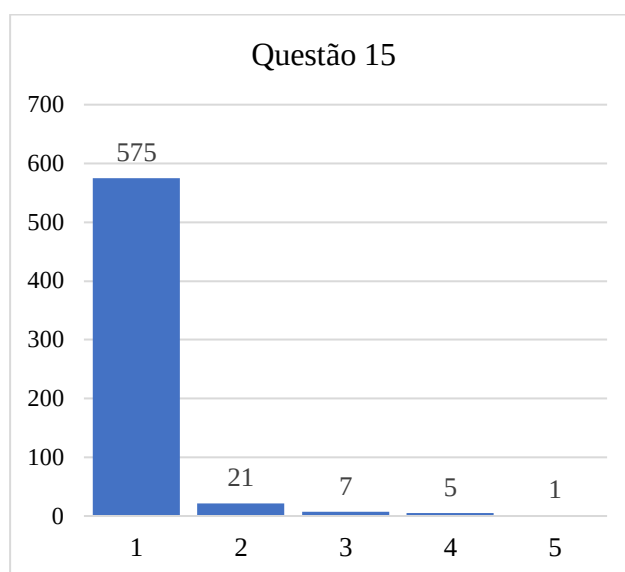


Gráfico nº 21: Distribuição das respostas apuradas à questão nº 15
Fonte: elaboração própria

Assim a pergunta nº 15 ***“Nesta escola há informação em Braille / suportes auditivos para alunos invisuais”***, as respostas recolhidas apontaram, na sua quase totalidade, para a não existência destas informações.

Por fim e na última questão procurou-se apurar se nas obras de revitalização dos edifícios escolares, houve aquisição de equipamentos destinados aos alunos surdos. A pergunta ***“depois das intervenções da Parque Escolar nesta escola existe sinais visuais de informação para alunos surdos”***, as respostas consideradas foram, na sua esmagadora maioria negativas, ou seja, os participantes referiram que estas informações visuais não estão ao alcance dos alunos com deficiência auditiva, dado não estarem disponíveis nas escolas secundárias.

A surdez ou a deficiência auditiva é uma diminuição na capacidade de ouvir e de capturar sons para os reproduzir. Das consequências decorrentes da surdez, torna-se importante

compreender o processamento normal da audição, que inclui o conhecimento das estruturas anatómicas do ouvido humano e do seu funcionamento.

Um aluno surdo, processa a informação diferenciadamente em relação aos ouvintes, dos sons do ambiente e do meio envolvente. As informações trazidas pela audição, além de funcionarem como sinais de alerta, auxiliam o desenvolvimento da linguagem, possibilitando a comunicação oral entre eles. É assim por excelência uma forma de entrada de informação para o cérebro que depois de trabalhada, possibilita entre outras funções, a comunicação, a aquisição de conhecimento e a permuta de saberes.

Sem aparelho auditivo ou encontrando-se este danificado, a informação chega ao cérebro por via da capacidade visual. Os olhos são os ouvidos dos alunos surdos. Toda a informação facultada, por este meio ou outro, reveste-se de extrema importância.

Não deixa de ser inquietante que as escolas secundárias, de acordo com a respostas dos participantes, não tenham contemplado nos projetos de modernização estes sinais e sinalética para este tipo de alunos.

O gráfico síntese seguinte, resume os resultados recolhidos neste grupo de questões, a nível nacional.

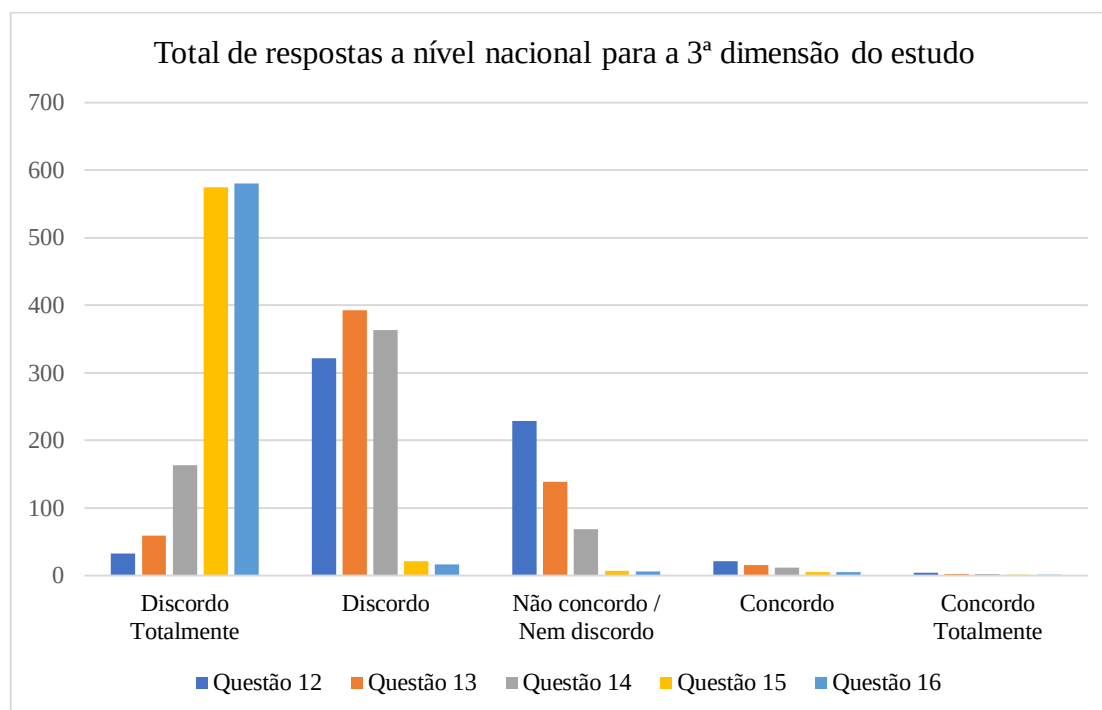


Gráfico nº 22: Distribuição das respostas apuradas a nível nacional para a 3ª dimensão do estudo. Fonte: elaboração própria

A distribuição percentual deste grupo de questões foi a seguinte:

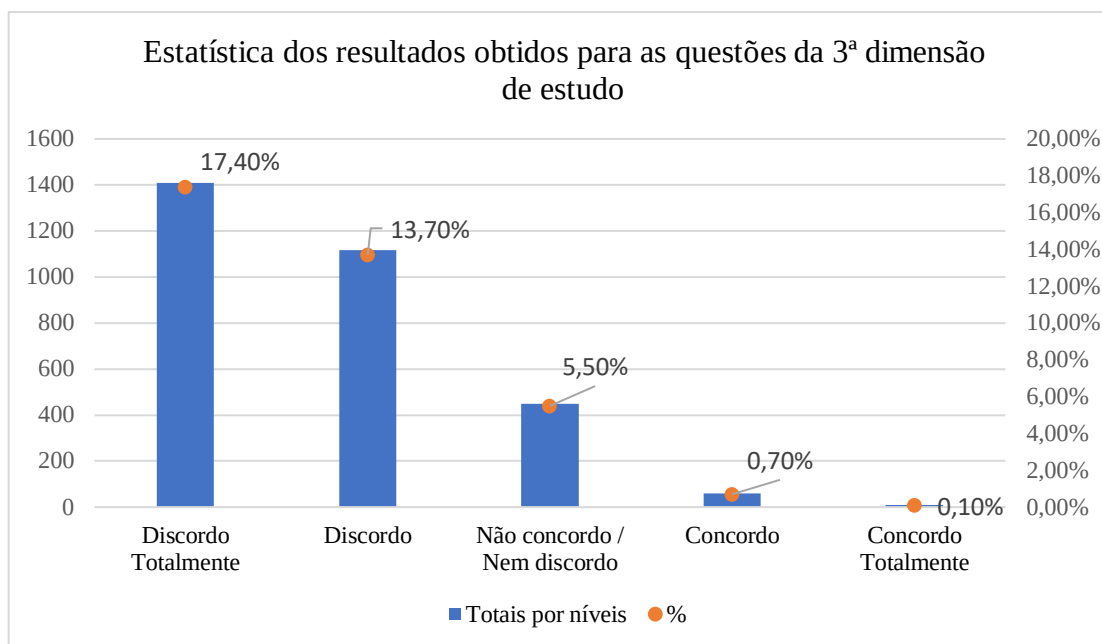


Gráfico nº 23: Distribuição percentual das respostas apuradas a nível nacional para a 3ª dimensão do estudo.
Fonte: elaboração própria

Este conjunto de questões que completa o inquérito, reuniu a apreciação dos participantes na dimensão tecnológica da informação e infoacessibilidade / acessibilidade digital, facultada aos alunos com NEE nas escolas secundárias da rede pública.

A análise do conjunto das respostas às questões colocadas leva-nos a concluir que, neste plano, a escola pública tem ainda um largo investimento a fazer. Os resultados das respostas apuradas, merecem especial atenção para a necessidade de investir neste setor, com intuito de melhorar as condições dos alunos com NEE e as suas aprendizagens.

Em síntese, analisando os totais nacionais no plano das dimensões do estudo, os resultados recolhidos das respostas dos participantes tenderam, na 1ª e 2ª dimensão do estudo, para opiniões que exprimem satisfação sobre a qualidade da requalificação nas escolas onde exercem a sua atividade profissional mas, em simultâneo, revelam alguma relutância pois indiciam, também, que se poderia ter realizado um trabalho melhor, sobretudo no que toca à receção e ao atendimento de alunos com NEE.

Já no grupo de questões da 3ª dimensão do questionário, os resultados obtidos apontam, claramente, para uma elevada divergência e discordância onde predominaram respostas que expressam opiniões pouco favoráveis. A tabela nº 7, resume os totais nacionais apurados às 16 questões deste inquérito.

Totais nacionais / por questão																		
Questão nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Totais por níveis	%
Discordo Totalmente	2	2	7	8	9	9	7	10	135	12	8	33	59	163	575	580	1619	16,6%
Discordo	37	104	77	63	71	60	34	52	390	13	29	322	393	363	21	17	2046	21,0%
Não concordo / Nem discordo	427	419	424	427	456	468	470	406	59	98	426	229	139	69	7	6	4530	46,5%
Concordo	135	75	93	102	66	65	90	133	22	339	129	21	16	12	5	5	1308	13,4%
Concordo Totalmente	8	9	8	9	7	7	8	8	3	147	17	4	2	2	1	1	241	2,5%
Total de respostas p/ questão	609	609	609	609	609	609	609	609	609	609	609	609	609	609	609	609		
Média	3,18	2,98	3,03	3,07	2,99	3,00	3,10	3,13	1,96	3,98	3,19	2,41	2,19	1,89	1,09	1,08		
Desvio Padrão	0,56	0,60	0,61	0,61	0,57	0,56	0,54	0,64	0,71	0,82	0,62	0,68	0,65	0,69	0,42	0,40		

Tabela nº 7: Distribuição das respostas apuradas às questões do inquérito. Fonte: elaboração própria.

9.2- Análise dos resultados obtidos por distrito

Na análise por distrito, procurou-se aferir se os resultados globais considerados, variaram de forma significativa de um distrito para outro, e se essa variação foi significativa consoante as dimensões do estudo.

O número total de respostas registadas, por distrito, está distribuído de acordo com o gráfico seguinte:

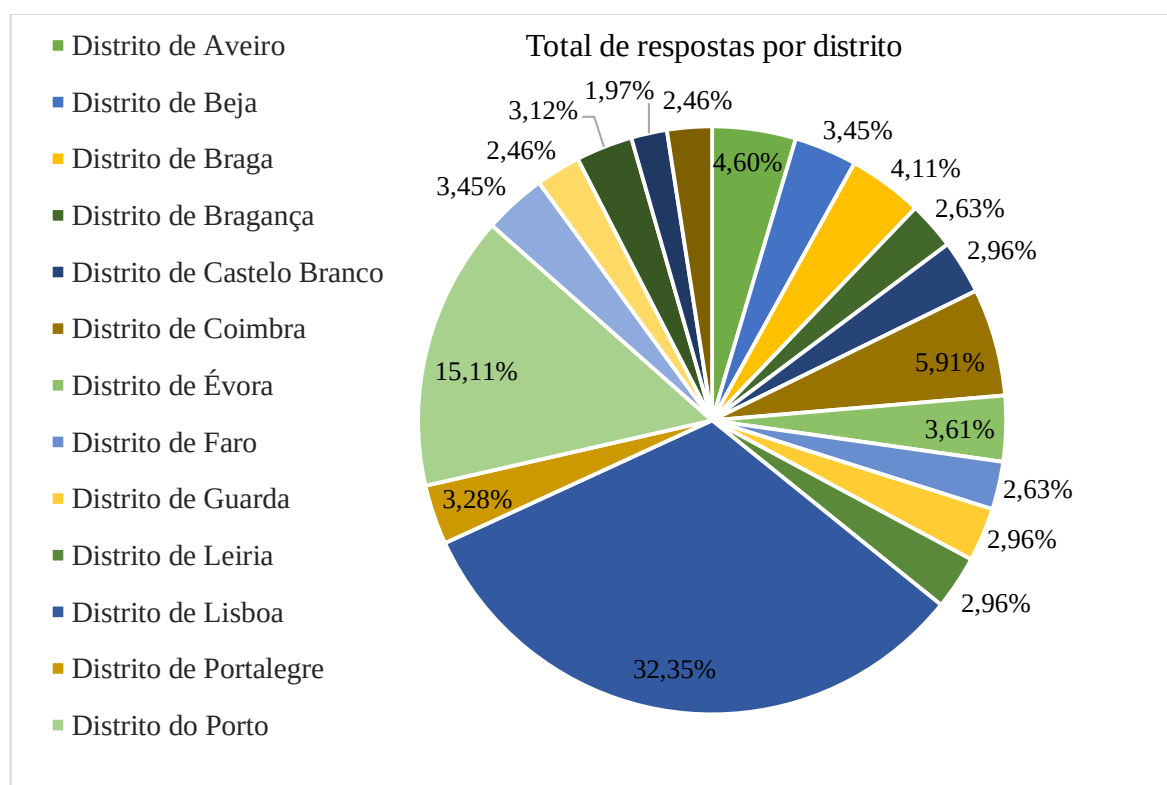


Gráfico nº 24: Distribuição das respostas apuradas por distrito. Fonte: elaboração própria

Seguidamente, apresenta-se a análise das respostas a este questionário, por distrito, de Portugal Continental. Sublinhe-se que os resultados apurados sugerem a localização geográfica dos participantes, mas não indiciam, forçosamente, que essa seja a região onde exercem à data da participação neste inquérito, a sua atividade profissional. Deste modo justifica-se as participações, por exemplo, do distrito de Castelo Branco, apesar de não ter registado, em nenhuma das fases, qualquer intervenção de requalificação nos estabelecimentos escolares desta zona do país (por motivos já mencionados que se prendem com a suspensão dos trabalhos do Programa da Parque Escolar).

Ainda assim, optou-se por validar as respostas recebidas desta região, dado que as opiniões emitidas pelos inquiridos poderão refletir experiências profissionais vividas em escolas secundárias limítrofes, nos edifícios escolares abrangidos pelo Programa da Parque Escolar, em anos letivos anteriores onde os participantes tenham, eventualmente, exercido atividade docente ou outra. De igual modo, teve-se em consideração a totalidade das respostas dos participantes de todos os distritos de Portugal Continental, independentemente do número de escolas que inicialmente foram selecionadas para remodelação e revitalização e as que, efetivamente, foram sujeitas a obras de requalificação.

Distrito de Aveiro																		
Questão nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total	%
Discordo Totalmente	0	0	1	0	0	0	1	0	6	0	0	1	3	3	26	26	67	15,0%
Discordo	1	2	0	2	1	3	1	2	17	0	1	13	15	15	1	1	75	16,7%
Não concordo / Nem discordo	18	19	19	19	19	19	19	18	2	4	14	12	9	8	0	0	199	44,4%
Concordo	7	5	6	5	7	5	7	6	2	13	9	1	0	1	1	1	76	17,0%
Concordo Totalmente	2	2	2	2	1	1	0	2	1	11	4	1	1	1	0	0	31	6,9%
Total de respostas p/ questão	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28		

Tabela nº 8: Distribuição das respostas apuradas no distrito de Aveiro. Fonte: elaboração própria

No distrito de Aveiro, foram enviados inquéritos e pedidos de participação a 21 escolas do ensino secundário (17 foram alvo de requalificação através do Programa da Parque Escolar). Nas respostas selecionadas verificou-se que, de um modo geral, os participantes responderam de forma imparcial, a todas as questões, exceto às 4 últimas perguntas. Todavia, é possível admitir uma acentuada vantagem entre as respostas obtidas para os níveis de “concordo” e “concordo totalmente” da parte dos participantes em relação aos resultados apurados para os níveis de “discordo” e “discordo totalmente”, conforme Tabela nº 8.

Distrito de Beja																		
Questão nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total	%
Discordo Totalmente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	5	18	19	44	13,1%
Discordo	0	2	0	3	2	1	1	4	17	0	2	12	15	13	3	2	77	22,9%
Não concordo / Nem concordo	14	16	19	13	14	19	16	11	3	6	14	9	4	3	0	0	161	47,9%
Concordo	7	3	2	5	5	1	4	6	0	13	5	0	1	0	0	0	52	15,5%
Concordo Totalmente	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2	0,6%
Total de respostas p/questão	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21		

Tabela nº 9: Distribuição das respostas apuradas no distrito de Beja. Fonte: elaboração própria

Nos resultados do distrito de Beja, foram identificadas 7 escolas secundárias (3 foram contempladas com o Programa da Parque Escolar), os resultados não variaram de modo proporcional em relação ao distrito de Aveiro.

Ainda assim, registaram menos percentagem de participantes que concordaram parcial ou totalmente com os assuntos das perguntas de acordo com a tabela supracitada.

Distrito de Braga																		
Questão nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total	%
Discordo Totalmente	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	1	1	4	24	25	60	15,0%
Discordo	1	2	4	2	2	1	0	1	12	1	1	8	11	14	1	0	61	15,3%
Não concordo / Nem concordo	20	18	15	19	21	23	23	17	7	4	19	14	13	7	0	0	220	55,0%
Concordo	3	4	6	4	2	0	2	6	1	11	5	2	0	0	0	0	46	11,5%
Concordo Totalmente	1	1	0	0	0	1	0	1	0	9	0	0	0	0	0	0	13	3,3%
Total de respostas p/ questão	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25		

Tabela nº 10: Distribuição das respostas apuradas no distrito de Braga. Fonte: elaboração própria

Também no distrito de Braga, os resultados assemelham-se aos obtidos nos distritos anteriores. As escolas intervencionadas pela Parque Escolar rondaram um total de 11 apesar estarem previstas nas diferentes fases cerca de 20 escolas secundárias.

Foi pedida a participação dos profissionais que trabalham nessas escolas sobre a problemática deste trabalho. A grande percentagem de respostas para as 16 questões do inquérito centrou-se, de acordo com a opinião dos participantes, a meio da escala com 55% de respostas, 11,5% concordando com os conteúdos das perguntas, e 30% discordando e discordando totalmente – Tabela nº 10.

Distrito de Bragança																		
Questão nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total	%
Discordo Totalmente	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	1	1	9	16	16	46	18,0%
Discordo	0	2	1	1	1	0	0	1	13	0	1	11	14	7	0	0	52	20,3%
Não concordo / Nem discordo	12	14	12	11	14	15	13	13	0	2	15	4	1	0	0	0	126	49,2%
Concordo	4	0	3	4	1	1	3	2	0	13	0	0	0	0	0	0	31	12,1%
Concordo Totalmente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0,4%
Total de respostas p/ questão	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16		

Tabela nº 11: Distribuição das respostas apuradas no distrito de Bragança. Fonte: elaboração própria

Igual situação se verificou com os participantes das escolas do distrito de Bragança relativamente aos resultados dos inquéritos. Das 9 escolas secundárias previstas requalificar somente foram intervencionadas 2. Das respostas recolhidas, aproximadamente 50 % as opiniões dos participantes, indicaram uma posição equitativa em relação à opinião expressa. Neste distrito, o grau de insatisfação de 38% dos participantes é considerável e circunjacente aos que manifestaram nem concordar nem discordar, conforme registado na Tabela nº 11.

Distrito de Castelo Branco																		
Questão nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total	%
Discordo Totalmente	0	0	0	1	0	0	0	0	5	0	0	1	1	2	16	16	42	14,6%
Discordo	1	2	1	0	2	1	1	1	8	0	1	7	12	12	2	2	53	18,4%
Não concordo / Nem discordo	11	13	16	14	12	13	14	14	4	0	13	10	5	4	0	0	143	49,7%
Concordo	6	3	1	3	4	4	3	3	1	11	4	0	0	0	0	0	43	14,9%
Concordo Totalmente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0	0	0	0	0	0	7	2,4%
Total de respostas p/ questão	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18		

Tabela nº 12: Distribuição das respostas apuradas no distrito de Castelo Branco. Fonte: elaboração própria

No distrito de Castelo Branco as 4 escolas secundárias inicialmente selecionadas, nenhuma chegou a ser alvo de intervenção dada a suspensão do Programa da Parque Escolar na fase 3. Como se referiu apuraram-se e validaram-se as participações deste distrito. As respostas recolhidas aos inquéritos vão ao encontro das reunidas anteriormente nos outros distritos a nível da distribuição percentual das respostas. Com cerca de aproximadamente 50%, os participantes centraram as suas opiniões a meio da escala indiciando que o conjunto de respostas centradas neste nível mereceu consensos, mas também desacordo relativamente ao conteúdo das perguntas do inquérito. Cerca de 17% aprovaram, na generalidade, as iniciativas e os trabalhos realizados nas suas escolas, e 33% mostraram desânimo na qualidade dos resultados provenientes da requalificação e na existência de instrumentos nas escolas ao serviço dos alunos com NEE, conforme a Tabela nº 12.

Distrito de Coimbra																		
Questão nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total	%
Discordo Totalmente	1	1	1	2	2	3	2	2	10	4	2	3	5	9	34	35	116	20,1%
Discordo	6	7	10	9	9	9	5	6	24	0	4	20	23	24	1	0	157	27,3%
Não concordo / Nem discordo	20	23	20	18	21	19	25	20	2	8	24	12	7	3	0	0	222	38,5%
Concordo	9	5	5	7	4	5	3	7	0	16	6	1	1	0	1	1	71	12,3%
Concordo Totalmente	0	0	0	0	0	0	1	1	0	8	0	0	0	0	0	0	10	1,7%
Total de respostas p/ questão	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36		

Tabela nº 13: Distribuição das respostas apuradas no distrito de Coimbra. Fonte: elaboração própria

No Distrito de Coimbra, a divisão das respostas dos participantes foi mais uniforme e consentânea, embora prevaleça o número de resultados obtidos a meio da escala. Foi formalizado o pedido de participação no inquérito a 12 escolas secundárias, 5 das quais obtiveram obras de beneficiação. Os valores dos dados referentes aos graus de insatisfação dos participantes (47%), supera os que revelaram imparcialidade nas respostas com cerca de 38,5% conforme Tabela nº 13. 13% dos participantes concordaram com os trabalhos realizados nas escolas.

Distrito de Évora																		
Questão nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total	%
Discordo Totalmente	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	1	2	7	22	22	58	16,5%
Discordo	0	5	1	1	1	2	0	3	17	0	0	17	19	14	0	0	80	22,7%
Não concordo / Nem discordo	18	16	19	17	19	19	20	16	1	2	18	4	1	1	0	0	171	48,6%
Concordo	4	1	2	4	2	1	2	3	0	17	4	0	0	0	0	0	40	11,4%
Concordo Totalmente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	3	0,9%
Total de respostas p/ questão	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22		

Tabela nº 14: Distribuição das respostas apuradas no distrito de Évora. Fonte: elaboração própria

Em Évora, os edifícios escolares envolvidos inicialmente pelo Programa da Parque Escolar totalizaram 10 escolas secundárias e 7 foram revitalizadas. Também aqui os resultados aos inquéritos demonstraram equidade nas respostas dadas pelos participantes onde se verificam aspetos positivos e outros menos bons. Esta foi a opinião expressa por cerca de 48% dos participantes. 39% respondeu de forma negativa, não concordando com os pressupostos das questões dos inquéritos, e apenas 12% afirmaram concordar com as questões lançadas através dos questionários – Tabela nº 14.

Distrito de Faro																		
Questão nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total	%
Discordo Totalmente	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	2	5	13	14	37	14,5%
Discordo	0	3	1	0	0	0	0	0	11	2	0	9	13	11	1	1	52	20,3%
Não concordo / Nem discordo	10	9	12	11	12	12	11	10	2	1	9	5	1	0	1	0	106	41,4%
Concordo	4	2	1	2	2	2	4	4	2	9	5	2	0	0	0	1	40	15,6%
Concordo Totalmente	2	2	2	3	2	2	1	1	0	3	2	0	0	0	1	0	21	8,2%
Total de respostas p/ questão	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16		

Tabela nº 15: Distribuição das respostas apuradas no distrito de Faro. Fonte: elaboração própria

Em Faro os inquéritos foram enviados para 16 escolas secundárias (apenas 8 tiveram obras de beneficiação) e cerca de 41% dos participantes, responderam que o conjunto das requalificações das suas escolas foram dotadas de soluções que mereceram razoável avaliação, embora outras pudessem ter resoluções e recursos melhores e que, seguramente, contribuiriam para uma escola ainda mais inclusiva a todos os níveis.

De qualquer modo, perto de 24% das respostas afirmaram que os trabalhos de restauro e conservação das escolas foram de qualidade, melhoraram o ensino e deram a todos as mesmas oportunidades, embora, 34% tenham manifestado opiniões contrárias – Tabela nº15.

Distrito de Guarda																		
Questão nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total	%
Discordo Totalmente	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	1	3	6	17	18	50	17,4%
Discordo	1	8	2	2	2	2	0	0	11	0	1	12	13	12	1	0	67	23,3%
Não concordo / Nem discordo	13	8	11	12	15	15	15	12	1	2	17	5	2	0	0	0	128	44,4%
Concordo	4	2	5	4	1	1	3	6	1	14	0	0	0	0	0	0	41	14,2%
Concordo Totalmente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0,7%
Total de respostas p/ questão	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18		

Tabela nº 16: Distribuição das respostas apuradas no distrito da Guarda. Fonte: elaboração própria

O distrito da Guarda foi o que apresentou o número mais próximo entre as respostas dos participantes que manifestaram opiniões condicionadas (44%) em relação às intervenções das suas escolas, e as respostas consideradas negativas e de insatisfação relativamente aos trabalhos realizados de beneficiação e conservação dos edifícios (41%).

Os restantes 15% dos participantes responderam estar satisfeitos com as intervenções nas escolas onde trabalham - Tabela nº 16.

Distrito de Leiria																		
Questão nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total	%
Discordo Totalmente	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0	0	1	1	7	18	18	52	18,1%
Discordo	0	3	3	0	0	0	0	0	11	1	0	9	13	11	0	0	51	17,7%
Não concordo / Nem discordo	12	13	12	15	16	16	13	13	0	4	9	7	4	0	0	0	134	46,5%
Concordo	6	2	3	3	2	2	5	5	0	8	7	1	0	0	0	0	44	15,3%
Concordo Totalmente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	2	0	0	0	0	0	7	2,4%
Total de respostas p/ questão	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18		

Tabela nº 17: Distribuição das respostas apuradas no distrito de Leiria. Fonte: elaboração própria

Leiria com 8 escolas secundárias requalificadas entre as 10 inicialmente previstas, apresentou resultados distribuídos nas respostas aos inquéritos, com destaque para a percentagem de respostas que se situam entre no grau de subordinação e de alguma ambiguidade interpretativa (46%), e o nível de respostas dos participantes que não subscrevem as afirmações contidas nas questões que lhe foram dirigidas (34%). O número das respostas dos colaboradores neste inquérito que revelou estar satisfeito com as intervenções nas suas escolas é menos evidenciado e significativo, mas ainda assim representou 18% dos resultados – Tabela nº 17.

Distrito de Lisboa																		
Questão nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total	%
Discordo Totalmente	1	1	4	5	6	6	2	6	50	4	5	11	21	53	187	188	550	17,4%
Discordo	14	32	26	24	22	23	7	18	124	4	9	104	125	117	7	5	661	21,0%
Não concordo / Nem discordo	150	144	139	143	152	154	164	135	18	33	150	75	47	24	3	4	1535	48,7%
Concordo	30	18	26	22	15	13	21	36	5	114	29	6	4	3	0	0	342	10,9%
Concordo Totalmente	2	2	2	3	2	1	3	2	0	42	4	1	0	0	0	0	64	2,0%
Total de respostas p/ questão	197	197	197	197	197	197	197	197	197	197	197	197	197	197	197	197		

Tabela nº 18: Distribuição das respostas apuradas no distrito de Lisboa. Fonte: elaboração própria

O distrito com maior número de participantes foi o de Lisboa e, também, aquele onde o número de escolas abrangidas pelo Programa da Parque Escolar, nas 3 fases de intervenção, abrangeram o maior número de escolas secundárias num total de 39 das 70 escolas secundárias notificadas para obras de restauro e requalificação.

Os resultados obtidos não diferem muito dos anteriores. Quase metade dos participantes não delimitou as respostas do inquérito originando um acentuado grau de subjetividade (49 %),

admitindo boas soluções na requalificação das suas escolas, mas ainda assim, reconhecendo que se poderia ter melhorado, no geral, nos trabalhos efetuados.

Cerca de 13% das participantes responderam que o contributo da Parque Escolar em muito melhorou as instalações escolares e abriu um novo rumo na escola inclusiva, proporcionando a todos igualdade nos acessos, mobilidade e oportunidade idêntica nas aprendizagens. Porém, com 49% das respostas registadas, os participantes discordaram, respondendo não concordarem e discordaram de forma absoluta com as condições que as escolas onde lecionam oferecem aos alunos com NEE. 38% discordaram da iniciativa e do trabalho realizado. Estes valores podem ser analisados na Tabela nº 18.

Distrito de Portalegre																		
Questão nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total	%
Discordo Totalmente	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0	0	1	5	9	19	19	60	18,8%
Discordo	1	3	2	0	5	1	1	1	11	0	0	13	12	11	1	1	63	19,7%
Não concordo / Nem concordo	14	16	16	16	14	17	15	14	2	2	17	6	3	0	0	0	152	47,5%
Concordo	5	1	2	4	1	2	4	5	0	14	3	0	0	0	0	0	41	12,8%
Concordo Totalmente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	4	1,3%
Total de respostas p/ questão	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20		

Tabela nº 19: Distribuição das respostas apuradas no distrito de Portalegre. Fonte: elaboração própria

Da mesma forma e no distrito de Portalegre, os resultados recolhidos são semelhantes aos do distrito de Lisboa embora proporcionalmente, dado que apenas foram restauradas 5 escolas secundárias. Com 47,5%, os participantes admitiram que houve melhorias substanciais nas suas escolas, mas o trabalho realizado poderia ser mais ambicioso, havendo aspetos que poderia ter sido contemplado na requalificação dos edifícios.

Aproximadamente 40% estão insatisfeitos com os projetos de que foram alvo as escolas, mas 14% afirmaram ser de qualidade o trabalho realizado – Tabela nº 19.

Distrito do Porto																		
Questão nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total	%
Discordo Totalmente	0	0	0	0	1	0	2	1	16	1	1	5	5	21	84	83	220	14,9%
Discordo	3	12	9	7	10	8	13	8	58	1	4	43	56	54	3	5	294	20,00%
Não concordo / Nem discordo	69	60	65	68	67	66	70	63	9	18	59	36	23	10	2	1	686	46,6%
Concordo	19	18	16	16	12	16	6	19	8	43	25	6	7	6	3	2	222	15,1%
Concordo Totalmente	1	2	2	1	2	2	1	1	1	29	3	2	1	1	0	1	50	3,4%
Total de respostas p/ questão	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92		

Tabela nº 20: Distribuição das respostas apuradas no distrito de Porto. Fonte: elaboração própria

O segundo maior distrito com respostas ao inquérito e a nível dos participantes que colaboraram foi o do Porto com um total 36 escolas secundárias (44 era o número inicial previsto no Programa). Prevaleceu a idoneidade das respostas dos participantes no que respeita à renovação dos edifícios onde funcionam as escolas secundárias.

Assim 47% relataram através das respostas que existiram aspetos em relação aos trabalhos realizados, que mereceram aprovação, mas, e à semelhança dos resultados de outros distritos, poder-se-ia ter realizado um trabalho de maior qualidade.

Ainda assim, 18% das respostas apuradas e segundo a opinião dos participantes, mostram que os projetos de requalificação dos imóveis onde funcionam as escolas secundárias são de qualidade e dotaram as escolas das infraestruturas necessárias. Porém cerca de 35%, afirmaram o oposto – Tabela nº 20.

Distrito de Santarém																		
Questão nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total	%
Discordo Totalmente	0	0	1	0	0	0	0	0	7	0	0	3	5	10	20	20	66	19,6%
Discordo	2	5	1	2	2	1	2	2	10	0	0	11	12	9	0	0	59	17,6%
Não concordo / Nem discordo	9	13	13	15	17	15	11	10	3	1	14	6	3	1	1	1	133	39,6%
Concordo	10	3	6	4	2	5	7	9	1	14	7	1	1	1	0	0	71	21,1%
Concordo Totalmente	0	0	0	0	0	0	1	0	0	6	0	0	0	0	0	0	7	2,1%
Total de respostas p/ questão	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21		

Tabela nº 21: Distribuição das respostas apuradas no distrito de Santarém. Fonte: elaboração própria

No distrito de Santarém foram intervencionadas 8 escolas secundárias. As percentagens da distribuição das respostas dos participantes foram, também, semelhantes às do distrito do Porto.

Neste distrito registou-se uma proximidade entre a percentagem das respostas dos participantes que referiram ter uma posição equitativa, concordando com algumas posições, e outras discordando com a percentagem de resposta desfavoráveis relativamente com as afirmações e os conteúdos das questões do inquérito, respetivamente, com 39,5% e 37,5%. No total, 23% revelou concordar com os trabalhos executados nas suas escolas - Tabela nº 21.

Distrito de Setúbal																		
Questão nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total	%
Discordo Totalmente	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3	2	5	15	15	43	17,9%
Discordo	2	5	7	4	6	3	1	2	12	0	2	10	9	8	0	0	71	29,6%
Não concordo / Nem discordo	11	10	7	10	9	12	11	10	0	5	9	2	4	2	0	0	102	42,5%
Concordo	2	0	1	1	0	0	3	3	0	6	4	0	0	0	0	0	20	8,3%
Concordo Totalmente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	4	1,7%
Total de respostas p/ questão	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15		

Tabela nº 22: Distribuição das respostas apuradas no distrito de Setúbal. Fonte: elaboração própria

O distrito de Setúbal apresentou nos resultados a este inquérito, valores de insatisfação superiores, traduzidas em respostas desfavoráveis (47%), de acordo com os participantes, em relação aos trabalhos executados nas escolas deste distrito, comparativamente com a percentagem que manifestou uma posição intermédia (42,5). Somente 10% demonstraram favorecimento face à revitalização das instalações escolares, conforme Tabela nº 22. Neste distrito, foram intervencionadas cerca de 12 escolas secundárias.

Distrito de Viana do Castelo																		
Questão nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total	%
Discordo Totalmente	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	19	19	42	13,8%
Discordo	2	4	5	1	1	2	2	1	15	1	2	7	12	12	0	0	67	22,0%
Não concordo / Nem discordo	9	10	10	9	15	13	10	12	2	2	8	11	5	4	0	0	120	39,5%
Concordo	8	5	4	9	3	4	6	6	0	10	8	1	2	1	0	0	67	22,0%
Concordo Totalmente	0	0	0	0	0	0	1	0	0	6	1	0	0	0	0	0	8	2,6%
Total de respostas p/ questão	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19		

Tabela nº 23: Distribuição das respostas apuradas no distrito de Viana do Castelo. Fonte: elaboração própria

O Programa da Parque Escolar contemplou 4 escolas secundárias em Viana do Castelo. Este distrito apresentou, também, uma proximidade dos valores entre as respostas desfavoráveis (36%), com as assinaladas pelos participantes de imparciais em conformidade com trabalhos realizados nas escolas do distrito. 39,5% manifestou a razoabilidade dos trabalhos e 24% dos participantes, responderam com contemplação no que toca a melhorias verificadas depois da intervenção do programa da Parque Escolar – Tabela nº 23.

Distrito de Vila Real																		
Questão nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total	%
Discordo Totalmente	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	4	12	12	30	15,6%
Discordo	1	3	1	1	2	1	0	0	10	1	0	7	11	7	0	0	45	23,4%
Não concordo / Nem discordo	7	8	9	10	10	10	9	10	1	2	8	5	1	1	0	0	91	47,4%
Concordo	4	1	2	1	0	1	3	2	0	4	3	0	0	0	0	0	21	10,9%
Concordo Totalmente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	1	0	0	0	0	0	5	2,6%
Total de respostas p/ questão	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12		

Tabela nº 24: Distribuição das respostas apuradas no distrito de Vila Real. Fonte: elaboração própria

Distrito de Viseu																		
Questão nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total	%
Discordo Totalmente	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	2	15	15	36	15,0%
Discordo	2	4	3	4	3	2	0	2	9	2	1	9	8	12	0	0	61	25,4%
Não concordo / Nem discordo	10	9	10	7	9	11	11	8	2	2	9	6	6	1	0	0	101	42,1%
Concordo	3	2	2	4	3	2	4	5	1	9	5	0	0	0	0	0	40	16,7%
Concordo Totalmente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0,8%
Total de respostas p/ questão	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15		

Tabela nº 25: Distribuição das respostas apuradas no distrito de Viseu. Fonte: elaboração própria

Nos dois últimos distritos apurados, Vila Real e Viseu, respetivamente, com 2 e 4 escolas secundárias abrangidas pelo Programa da Parque Escolar, os resultados são análogos.

Aproximadamente 40% das respostas dadas são desfavoráveis e revelam pouca satisfação dos participantes. Em média, 45% dos colaboradores neste inquérito posicionaram as suas opiniões num plano central a nível das opiniões que testemunharam sobre os trabalhos das suas escolas, e 13% (média), manifestou satisfação face aos mesmos, de acordo com as Tabelas n.º 24 e 25.

Da análise por distrito aos resultados obtidos dos inquéritos e após o somatório das respostas recolhidas pelos 18 distritos do país podemos concluir que, de um modo geral, os resultados não foram díspares, ou seja, não houve resultados muito diferentes em relação ao conjunto de respostas de cada distrito. Isto significa que a opinião de todos os participantes é, de certo modo, consensual independentemente do local geográfico onde se localizam e deve nessa medida ser credível e valorizada. Acrescente-se que o grau de uniformidade das respostas não varia significativamente o que reforça, eventualmente, as considerações finais do estudo.

Destaca-se a percentagem considerável (mais de metade das respostas totais dadas às 16 questões), com um índice de neutralidade “*nem concordo, nem discordo*”. Esta posição por parte dos colegas que colaboraram neste inquérito é reveladora da partilha e da comunhão de opiniões onde em muitos casos, eventualmente, e segundo os participantes, os trabalhos realizados mereceram aprovação e contribuíram para a melhoria das escolas, mas, porém, poder-se-ia ter feito mais e melhor.

A totalidade das respostas dos que responderam discordar e discordar totalmente é superior (mais do dobro) em relação às respostas que mostraram satisfação com a requalificação das suas escolas tendo mencionado e respondido “*concordo*” e “*concordo totalmente*”. Este desfasamento é acentuado no conjunto de respostas da 3ª dimensão do estudo (que já referimos) conforme a seguinte divisão:

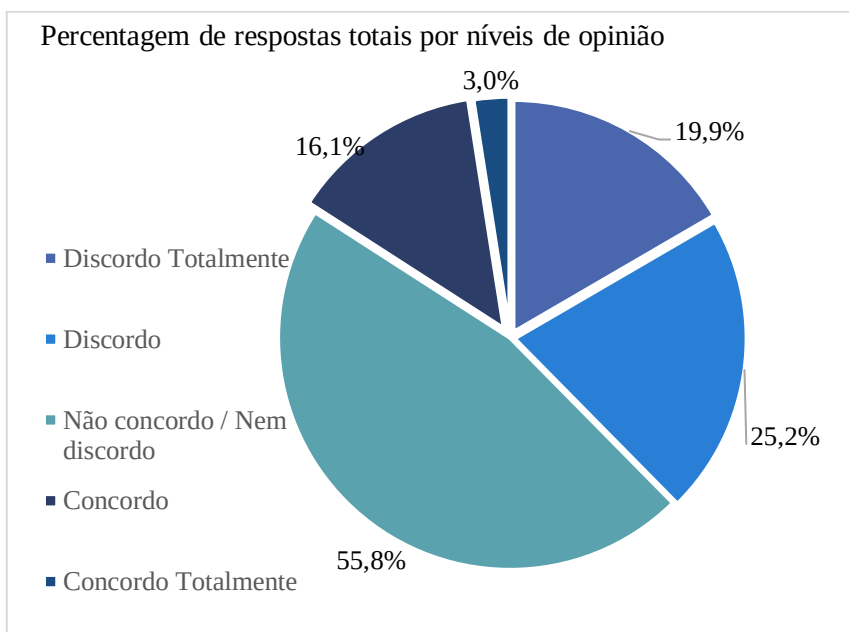


Gráfico nº 25: Distribuição dos totais, por níveis, das respostas apuradas ao inquérito. Fonte: elaboração própria

Posteriormente, efetuou-se a análise dos resultados às respostas dos inquéritos através da observação dos resultados das dimensões do estudo.

9.3 -Análise dos resultados pelas dimensões do estudo

Pretendeu-se agora analisar os resultados obtidos por grupo de questões e de acordo com as dimensões deste estudo. Recorde-se que foram admitidas três dimensões relativamente aos objetivos a determinar, uma no domínio da arquitetura escolar e que comportou, concretamente, os trabalhos realizados nas escolas a nível das soluções tipológicas, formais, construtivas e dos materiais aplicados, outra a nível da qualidade dos espaços físicos e dos contextos e ambientes escolares e, por fim, as questões que se ligam a infoacessibilidade, instrumentos e ferramentas de carácter tecnológico e informático, especificamente direccionados para as aprendizagens e a presença de alunos com NEE.

Os resultados obtidos por distrito estão discriminados nos anexos deste trabalho e são, detalhadamente, expostos de forma separada pelas três dimensões do estudo.

Abrange para a 1ª dimensão as questões 1 a 6, para a 2ª dimensão as questões de 7 a 11 e por fim, para a última dimensão as questões de 12 a 16.

Aqui são apresentados os totais de cada uma das dimensões englobando todos os distritos que participaram.

Pretende-se concluir se a variação das respostas obtidas por dimensão/temática não deferiu muito entre os resultados alcançados.

Assim a 1ª dimensão aborda a qualidade da acessibilidade e mobilidade das escolas do ensino secundário da rede pública a alunos com NEE, após as intervenções da Parque Escolar. Para primeiro conjunto de questões, os resultados de todos os distritos foram, na sua maioria, centrados em respostas que se localizam a meio das opções da escala de *likert* adotada, tendo os participantes respondido de forma esclarecedora e explicativa, ou seja, de acordo com a opinião dos participantes as intervenções realizadas nas suas escolas são aceitáveis, mas seria admissível ter-se alcançado, com os mesmos meios, soluções mais enriquecedoras e atraentes para os alunos, sobretudo para os que têm NEE. O total de respostas obtidas, neste nível, foi de 2621.

Os participantes neste conjunto de questões mostraram-se satisfeitos e muito satisfeitos com os trabalhos de requalificação nas suas escolas, ascenderam a um total de 584 favoráveis contra os 449 que responderam não concordar ou discordar e que, no seu entender, não beneficiam a presença de alunos com NEE. Estes resultados estão representados na tabela nº 26, em percentagem, são proporcionais e reportam-se ao grupo das 6 questões que compõem esta dimensão tendo por base as 16 questões que formam o inquérito.

Total de respostas a nível nacional para a 1ª dimensão do estudo								
Questão nº	1	2	3	4	5	6	Totais por níveis	%
Discordo Totalmente	2	2	7	8	9	9	37	1,0%
Discordo	37	104	77	63	71	60	412	11,3%
Não concordo / Nem discordo	427	419	424	427	456	468	2621	71,7%
Concordo	135	75	93	102	66	65	536	14,7%
Concordo Totalmente	8	9	8	9	7	7	48	1,3%
Total de respostas p/ questão	609	609	609	609	609	609		

Tabela nº 26: Total das respostas apuradas em todos os distritos para a 1ª dimensão do estudo. Fonte: elaboração própria

Quanto aos resultados da 2ª dimensão do estudo, eles são semelhantes aos anteriormente apresentados.

Prevalece, à semelhança do conjunto de respostas da dimensão anterior, um total de participantes que optaram por responder de forma, que poderemos classificar, ambígua, muito embora, do ponto de vista interpretativo, elas sejam suscetíveis de uma explicação plausível, baseada na convicção já referida de que, em muitos aspetos, as reformas introduzidas nas instalações escolares espelham uma clara melhoria fase ao trabalho a desenvolver com os alunos, mas, ainda assim, essas reparações poderiam ter sido mais trabalhadas atendendo, também, às necessidades dos alunos com NEE.

Nesta dimensão, e em comparação com a anterior, sobressalta, percentualmente, e de forma mais evidente, o número de respostas totais relativamente ao grau de satisfação parcial e total dos participantes. Efetivamente cerca de 896 respostas aprovam, de forma clara, as alterações realizadas nas escolas onde laboram contra 690 que admitiram não estar de acordo e discordarem totalmente com a remodelação e a iniciativa de requalificação das suas escolas, conforme Tabela nº 27.

Total de respostas a nível nacional para a 2ª dimensão do estudo							
Questão nº	7	8	9	10	11	Totais por níveis	%
Discordo Totalmente	7	10	135	12	8	172	5,6%
Discordo	34	52	390	13	29	518	17,0%
Não concordo / Nem discordo	470	406	59	98	426	1459	47,9%
Concordo	90	133	22	339	129	713	23,4%
Concordo Totalmente	8	8	3	147	17	183	6,0%
Total de respostas p/ questão	609	609	609	609	609		

Tabela nº 27. Total das respostas apuradas em todos os distritos para a 2ª dimensão do estudo. Fonte: elaboração própria

Por último, o conjunto de questões da 3ª dimensão, em que se pretendeu recolher informação sobre a existência de recursos didáticos nas escolas e sobre a informação e infoacessibilidade/acessibilidade digital facultada a alunos com NEE, as respostas totais obtidas são significativas quanto ao grau de insatisfação que os participantes demonstraram nas respostas que deram.

De facto, as mais de 2500 respostas verificadas demonstraram e comprovam que, neste domínio, a aposta na aquisição de equipamentos e instrumentos de apoio aos alunos com NEE, bem como os aspetos que se ligam à informação e à acessibilidade digital e informática adaptável às necessidades específicas destes alunos, não foram tidas em conta e, simplesmente, na maioria dos casos, não existem nas nossas escolas.

Cerca de 450 participantes expressaram posição neutra relativamente a este conjunto de questões e apenas 69, declararam a existência de alguns utensílios, materiais, sinalética, etc., nas suas escolas.

Empolaram estes resultados, como já referimos, as duas últimas questões deste grupo e as respostas a elas dadas. Estes valores contribuem para o desfasamento no que toca às conclusões do estudo quando comparadas com as anteriores dimensões e questões e as respostas contidas nesses grupos – Tabela nº 28.

Total de respostas a nível nacional para a 3ª dimensão do estudo							
Questão nº	12	13	14	15	16	Totais por níveis	%
Discordo Totalmente	33	59	163	575	580	1410	46,3%
Discordo	322	393	363	21	17	1116	36,7%
Não concordo / Nem concordo	229	139	69	7	6	450	14,8%
Concordo	21	16	12	5	5	59	1,9%
Concordo Totalmente	4	2	2	1	1	10	0,3%
Total de respostas p/ questão	609	609	609	609	609		

Tabela nº 28: Total das respostas apuradas em todos os distritos para a 3ª dimensão do estudo. Fonte: elaboração própria

Em conclusão, para as primeiras duas dimensões do estudo, as respostas às questões de cada conjunto, não apresentam nos resultados, diversidade evidente de opinião relativamente à posição dos participantes (Tabela nº 29).

Total de respostas por questão para as 3 dimensões do estudo																		
Questão nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Totais por níveis	%
Discordo Totalmente	2	2	7	8	9	9	7	10	135	12	8	33	59	163	575	580	1619	16.6%
Discordo	37	104	77	63	71	60	34	52	390	13	29	322	393	363	21	17	2046	21.0%
Não concordo / Nem discordo	427	419	424	427	456	468	470	406	59	98	426	229	139	69	7	6	4530	46.5%
Concordo	135	75	93	102	66	65	90	133	22	339	129	21	16	12	5	5	1308	13.4%
Concordo Totalmente	8	9	8	9	7	7	8	8	3	147	17	4	2	2	1	1	241	2.5%
Total de respostas p/ questão	609	609	609	609	609	609	609	609	609	609	609	609	609	609	609	609		

Tabela nº 29: Total das respostas apuradas em todos os distritos para as 3 dimensões do estudo. Fonte: elaboração própria

Da interpretação das respostas obtidas podemos concluir que, de uma forma geral, os participantes exprimiram apreciável satisfação face a reabilitação das suas escolas, restituindo e dotando os edifícios de infraestruturas e de soluções espaciais onde apraz estar e permanecer.

Esta norma é somente quebrada nos dados recolhidos da questão nº 9 e que se ligam à não existência de mobiliário adaptável a alunos com NEE. Contudo, a satisfação e a concertação da opinião dos participantes nestas duas dimensões das questões deste inquérito, é superior aos que responderam negativamente.

Quando analisamos o 3º grupo de respostas que corresponde à 3ª dimensão das questões do inquérito, os resultados diferem dos dados recolhidos nas duas dimensões anteriores. Aqui registou-se um elevado índice de insatisfação dos participantes, nomeadamente, nas respostas nas respostas das questões nº 14, 15 e 16 relacionadas com reforço de materiais didáticos diversificados na leção em turmas com alunos com NEE, informação em Braille e sinais sonoros e luminosos para alunos com deficiência auditiva.

Refira-se, inclusivamente, que as duas últimas questões foram aquelas que mais divergência e desagrado registou nas respostas dos participantes, que de forma incisiva, responderam discordar totalmente o que significa que esta informação e equipamentos não existem nas escolas onde trabalham.

Nos Gráficos nº 26 e 27 apresenta-se a comparação, respetivamente, entre o número de resposta totais registadas nas 3 dimensões do estudo em todos os distritos e, ainda, a percentagem que essas respostas ocuparam na totalidade das opiniões registadas.

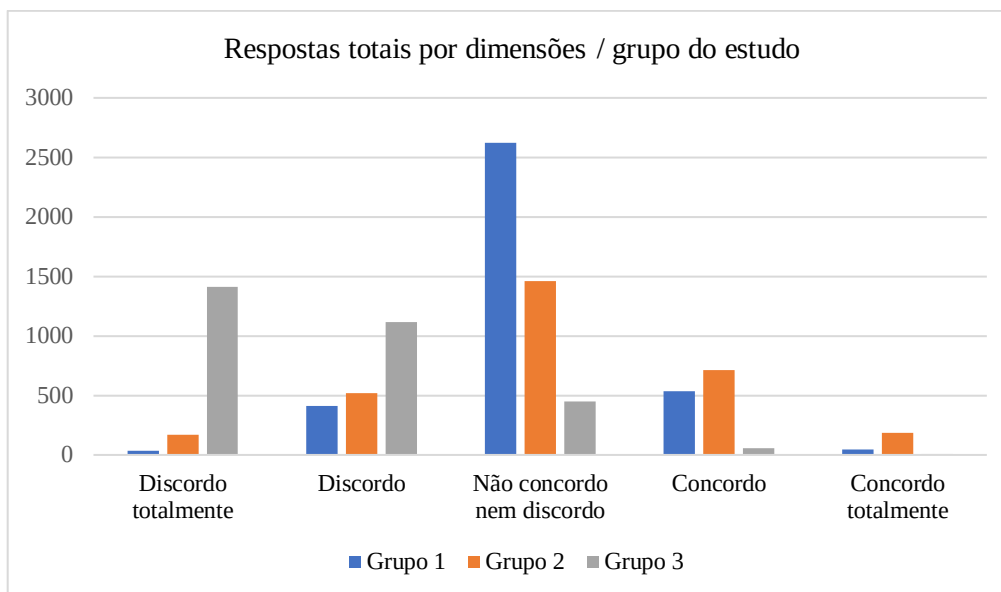


Gráfico nº 26: Comparação dos totais das respostas apuradas em todos os distritos para as 3 dimensões do estudo. Fonte: elaboração própria

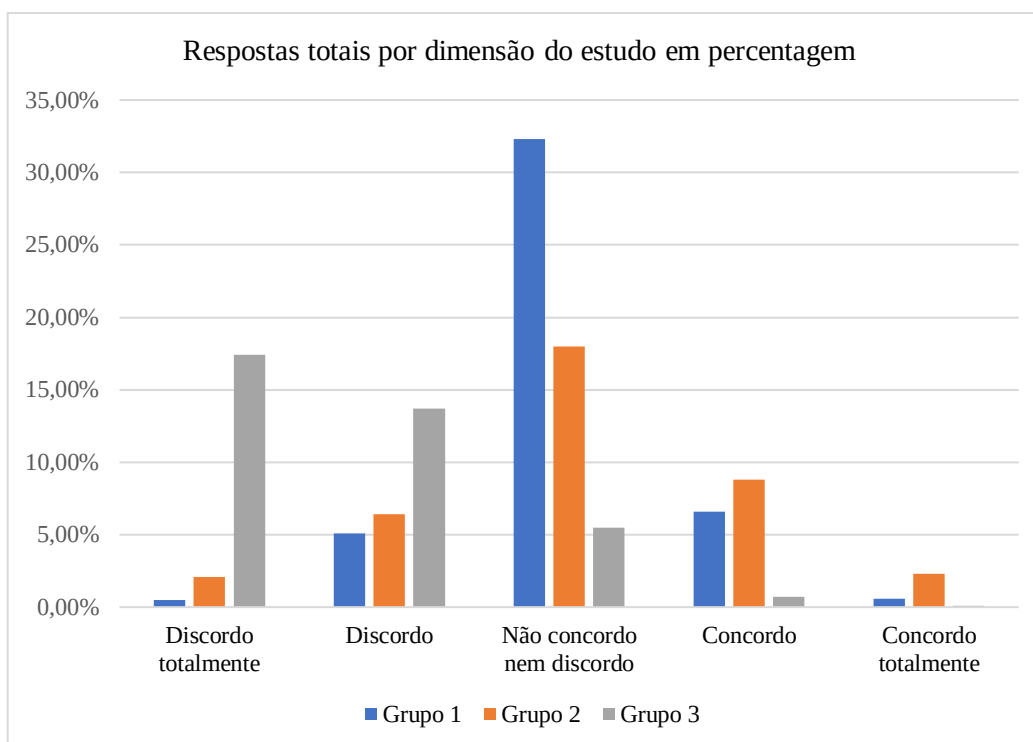
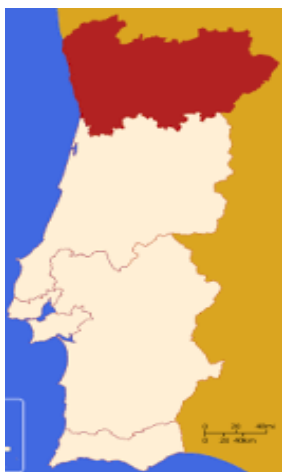


Gráfico nº 27: Comparação dos totais das respostas apuradas, em percentagem, de todos os distritos para as 3 dimensões do estudo. Fonte: elaboração própria

9.4-Análise dos resultados obtidos por regiões

Por último organizou-se uma análise comparativa dos resultados das respostas do inquérito por regiões de Portugal Continental, sendo o objetivo estabelecer eventuais

semelhanças de opiniões explanadas por todos os participantes que colaboraram neste trabalho e de acordo com a localização geográfica da escola requalificada pelo Programa da Parque Escolar, onde exercem ou exerceram a sua atividade profissional. Considerou-se para o efeito, o território de nacional dividido por três conjuntos/regiões de distritos.



Mapa nº 2: Região Norte de Portugal. Fonte: google imagens.

A região norte engloba os distritos de Aveiro, Braga, Bragança, Viana do Castelo e Vila Real.

Os resultados às questões colocadas neste conjunto de escolas, composta por este conjunto de distritos são, detalhadamente, registados na Tabela nº 30.

Questão nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Totais	%
Discordo Total.	0	0	1	0	1	0	3	1	33	2	1	8	10	43	181	181	465	15,1%
Discordo	8	25	20	14	17	15	16	13	125	4	9	89	119	109	5	6	594	19,3%
N. concordo / Nem Discordo	135	129	130	136	146	146	144	133	21	32	123	82	52	30	2	1	1442	46,9%
Concordo	45	33	37	39	25	27	27	41	11	94	50	10	9	8	4	3	463	15,1%
Concordo Total.	4	5	4	3	3	4	2	4	2	60	9	3	2	2	0	1	108	3,5%
Total de respostas p/ questão	192	192	192	192	192	192	192	192	192	192	192	192	192	192	192	192		
Média	3,23	3,09	3,12	3,16	3,06	3,10	3,05	3,18	2,08	4,07	3,30	2,54	2,34	2,05	1,11	1,11		
Desvio Padrão	0,55	0,63	0,62	0,56	0,55	0,54	0,57	0,60	0,77	0,81	0,65	0,73	0,70	0,80	0,49	0,51		

Tabela nº 30: Total das respostas apuradas nos distritos da região Norte de Portugal. Fonte: elaboração própria

Relativamente às questões nº 1 a 8 e à 11, a satisfação ronda o nível 3 de 5, apresentando um desvio padrão de cerca de 0.5/0.6, o que indicia alguma proximidade dos valores esperados para descrever a opinião da população inquirida. Quer isto dizer que o desvio padrão é baixo e deste modo, a média é representativa. Os valores obtidos são próximos da própria média.

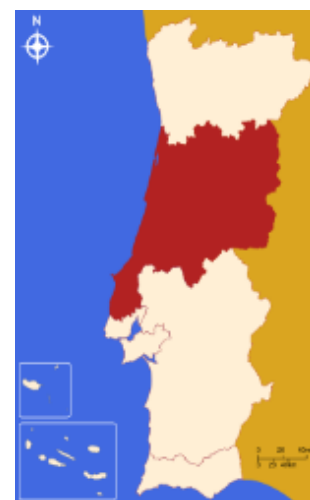
Na questão nº 10 a satisfação é elevada, mas o desvio padrão também indicando que, no geral, a população não concorda com esta avaliação. Provavelmente causada por regiões onde esta questão não foi abordada, obteve-se um resultado muito negativo.

Já nas questões nº 9, 12, 13, 14, 15 e 16, a satisfação verificada é baixa, o desvio padrão foi considerável, possivelmente devido à circunstância destas questões terem sido pouco contextualizadas em relação à população aderente. No geral, segundo os dados recolhidos na população desta região, verifica-se descontentamento.

Por fim as questões nº 15 e 16, constatou-se insatisfação, com o desvio padrão baixo, o que indica inequivocamente pontos que claramente não foram endereçados. Significa que, nas intervenções realizadas nas escolas, não foram contemplados os aspetos contidos nas questões que têm a ver com as TIC.

A região Centro é composta pelos distritos de Castelo Branco, Coimbra, Leiria, Guarda, Santarém e Viseu.

Os resultados recolhidos às questões colocadas neste conjunto de escolas foram registados na Tabela nº 31.



Mapa nº 3: Região Centro de Portugal. Fonte: google imagens.

Questão nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Totais	%
Discordo Totalmente	1	1	2	3	2	3	2	2	37	4	2	9	16	36	120	122	362	17,96%
Discordo	12	29	20	17	18	15	8	11	73	3	7	68	81	80	4	2	448	22,22%
Não concordo / Nem discordo	75	79	82	81	90	89	89	77	12	17	86	46	27	9	1	1	861	42,71%
Concordo	38	17	22	25	16	19	25	35	4	72	29	3	2	1	1	1	310	15,38%
Concordo Totalmente	0	0	0	0	0	0	2	1	0	30	2	0	0	0	0	0	35	1,74%
Total de respostas p/ questão	126	126	126	126	126	126	126	126	126	126	126	126	126	126	126	126		
Média	3,19	2,89	2,98	3,02	2,95	2,98	3,13	3,17	1,87	3,96	3,17	2,34	2,12	1,80	1,07	1,06		
Desvio Padrão	0,63	0,62	0,63	0,65	0,58	0,60	0,61	0,66	0,71	0,87	0,62	0,64	0,62	0,59	0,36	0,34		

Tabela nº 31: Total das respostas apuradas nos distritos da região Centro de Portugal. Fonte: elaboração própria

Neste conjunto de distritos, as questões nº 1 a 8 e 11 voltaram a registar valores de satisfação média à volta do nível 3 de 5 com um desvio padrão de cerca de 0.5/0.6 indicando uma certeza média, também.

Uma vez mais, na questão nº 10, a satisfação é elevada à semelhança do desvio padrão, indicando que, no geral, a população concorda com esta avaliação. A questão prende-se com a construção de instalações sanitárias equipadas e dimensionadas para alunos com mobilidade reduzida.

Nas questões nº 9, 12, 13, 14, 15 e 16, a satisfação foi baixa, mas o desvio padrão elevado. No geral e a este nível, a população inquirida revelou-se insatisfeita com os trabalhos extemporâneos realizados das suas escolas.



Mapa nº 4: Região Sul de Portugal
 Fonte google imagens.

Por último nas questões nº 15 e 16, a satisfação verificada pelos participantes é muito fraca e o desvio padrão muito baixo. As respostas da população convergiram, quase na totalidade, para a unanimidade da menor pontuação possível, ou seja, com baixo nível de satisfação.

Por fim a região Sul compreende os distritos de Lisboa, Portalegre, Évora, Setúbal, Beja e Faro.

Os resultados obtidos com os participantes desta região estão registados na Tabela nº 32.

Questão nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Totais	%
Discordo Totalmente	1	1	4	5	6	6	2	7	65	6	5	16	33	84	274	277	792	17,01%
Discordo	17	50	37	32	36	30	10	28	192	6	13	165	193	174	12	9	1004	21,56%
Não concordo / Nem concordo	217	211	212	210	220	233	237	196	26	49	217	101	60	30	4	4	2227	47,83%
Concordo	52	25	34	38	25	19	38	57	7	173	50	8	5	3	0	1	535	11,49%
Concordo Totalmente	4	4	4	6	4	3	4	3	1	57	6	1	0	0	1	0	98	2,10%
Total de respostas p/ questão	291	291	291	291	291	291	291	291	291	291	291	291	291	291	291	291		
Média	3,14	2,93	2,99	3,03	2,95	2,94	3,11	3,07	1,92	3,92	3,13	2,36	2,13	1,84	1,08	1,07		
Desvio Padrão	0,53	0,57	0,59	0,63	0,59	0,54	0,49	0,65	0,66	0,79	0,59	0,64	0,61	0,64	0,38	0,33		

Tabela nº 32: Total das respostas apuradas nos distritos da região Sul de Portugal. Fonte: elaboração própria

Na região Sul, de novo as questões nº 1 a 8 e 11 foram as que verificaram uma satisfação média à volta do nível 3 de 5, com um desvio padrão de cerca de 0.5/0.6, mostrando proximidade de valores.

Na questão nº 10, a satisfação foi elevada e o desvio padrão também, o que significa que, no geral, a população não concorda com esta avaliação, provavelmente causada por regiões onde esta questão não foi abordada e teve um resultado muito negativo.

Nas questões nº 9, 12, 13 e 14, a satisfação foi baixa e o desvio padrão considerável.

Nas questões nº 15 e 16, a insatisfação volta a ser evidente e o desvio padrão baixo, as respostas da população convergiram, quase todas, para a unanimidade da menor satisfação possível.

As conclusões deste estudo comparativo relativamente aos resultados dos inquéritos dirigidos às escolas secundárias, por regiões, não apresentam, proporcionalmente, disparidades significativas nos resultados recolhidos. A análise dos resultados apurados e registados nas tabelas são, de um modo geral, semelhantes e esta circunstância é uma tendência global. Não se registou acentuada diferença entre as opiniões recolhidas entre as regiões norte, centro e sul.

De um modo geral, e de forma transversal, registou-se grande semelhança nas respostas dos participantes consoante as dimensões do estudo, independentemente da região onde se recolheu essa informação, o que indicia opiniões unânimes dos intervenientes relativamente aos trabalhos de requalificação realizados nas escolas.

Por outro lado, estes resultados, a nível regional, reforçam as conclusões já mencionadas onde prevaleceu uma posição neutra relativamente às questões colocadas, tendo os participantes referido aspetos que consideram vantajosos e que modificaram, para melhor, as instalações e os espaços escolares, mas que, ainda assim, em muitos casos, as soluções alcançadas sem serem anátemas, poderiam refletir um estudo de intervenção onde a inclusão (atendendo à presença de alunos com NEE) fosse mais evidente e demarcada.

As questões que mereceram maior concertação dos participantes são comuns em todos os distritos das três regiões do país, assim como aquelas em que se verificou mais rejeição e discordância, o que revigora e credibiliza as conclusões anteriores.

Em suma, nas dimensões arquitetónica e ambiental das questões do inquérito, sobressaiu, nas respostas registadas, valores e opiniões de contentamento por parte dos participantes sendo, os que revelaram grande satisfação e concertação nas opiniões que emitiram, pertinentes para as três regiões e distribuídas de forma homogénea.

Já no grupo de questões correspondente à 3ª dimensão do estudo, ou seja, nas questões da infoacessibilidade e da componente tecnológica há a registar, também, uniformidade nas respostas obtidas em todas as regiões, mas evidencia-se a posição pouco otimista dos participantes que, de forma perseverante, responderam negativamente às perguntas contidas no questionário.

10 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A Tabela nº 32 permite a análise e a discussão das respostas totais obtidas pelos inquéritos dirigidos às escolas. Nela se apresentam, para todas as questões, os resultados a nível nacional com a média e a amostra dos dados recolhidos.

Considerou-se o desvio padrão como a medida de dispersão dos dados relativamente à média. Verifica-se que os valores do desvio padrão não sofrem grande variação, comparativamente com as médias das respostas obtidas.

Reportando-nos à tabela nº 7 e através da média e do desvio padrão, podemos efetuar uma análise estatística dos dados. A média representa a tendência central das respostas, indicando para a satisfação geral dos inquiridos. Assim, conclui-se que nas questões nº 1 a 8 e na questão nº 11, os inquiridos tenderam as suas respostas no nível “Nem concordo nem discordo”, indicando uma satisfação média nos tópicos do inquérito. No entanto, as questões nº 9 e as de nº 12 a 16 apresentam um nível de descontentamento muito elevado, chamando a atenção para as temáticas nelas contidas. Por fim a questão nº 10 revelou respostas positivas, implicando que a satisfação geral para este tópico foi elevada.

Como anteriormente se mencionou, por desvio padrão entende-se a dispersão dos valores em relação à média. Quanto mais baixo for este valor, maior a garantia da exatidão da média, ou seja, melhor a média representada pela população inquirida. No geral este valor não difere de forma significativa, cerca de 0.6, significando que 68.2% das respostas se situam no intervalo [média-0.6; média + 0.6], indicando que a média é uma representação fiável da opinião dos inquiridos. Daqui se conclui, por via da validação dos dados obtidos através das respostas dos participantes neste inquérito, que houve nos trabalhos executados, significativa melhoria das instalações escolares após a requalificação dos trabalhos da Parque Escolar.

Os edifícios escolares e os espaços reabilitados potenciam uma cultura de aprendizagem, divulgação do conhecimento, aquisição de competências e saberes, para todos os alunos, incluindo os com NEE.

A requalificação e modernização dos edifícios permitiram corrigir alguns problemas construtivos existentes relativamente às questões de acessibilidade e mobilidade, assim como na segurança dos espaços e percursos, e foram melhoradas as condições de habitabilidade e de conforto ambiental, com destaque para as soluções térmica, acústica, qualidade do ar, arejamento e ventilação dos espaços escolares, espaços de circulação, lazer e de convívio amplos (interiores e exteriores), que potenciam a permuta de experiências entre todos os alunos e promovem a sociabilização e a cidadania.

Porém, em alguns casos, essas melhorias não são tão significativas nos domínios e contextos ambientais e arquitetónicos, havendo, ainda a mencionar, a interrupção de trabalhos nas escolas devido à suspensão do programa de requalificação na 4ª fase, em que mais de uma dezena de escolas ficaram com os seus trabalhos inacabados e, ainda hoje, aguardando a conclusão dos mesmos.

De qualquer modo, segundo um parecer técnico solicitado pela Parque Escolar à OCDE, em fevereiro de 2010, sobre a qualidade do caderno de encargos e empreitadas lançadas nas escolas intervencionadas, deixou claro o elevado grau de competências e do trabalho efetuado a propósito das reabilitações dos edifícios escolares (este documento já foi referido na II parte deste estudo). É de frisar que as boas práticas construtivas deste Programa de Modernização dos edifícios escolares, mereceu aprovação na avaliação internacional do programa da Parque Escolar, por este organismo, enfatizando, entre outros, que os objetivos estratégicos para o ensino secundário estão a ser orientados por forma a que as instalações escolares existentes respondam à procura projetada, encontrando soluções adequadas aos fins, e permitindo a introdução de novas tecnologias como recurso para alunos e professores (OCDE, 2010). O relatório termina honrando o modelo seguido e referindo esta experiência no âmbito da aposta da modernização da escola pública como um modelo a seguir, possível de aplicação internacional.

Mas um aspeto fundamental, sobretudo para os alunos com NEE, prende-se com os utensílios e equipamentos que, segundo as respostas dadas pelos inquiridos, fracassou redondamente, e o investimento efetuado não contemplou a aquisição destes instrumentos tão necessários, nomeadamente, todo um conjunto de materiais cometidos às TAC e às TIC, ao mobiliário adaptável e, ainda, às questões de sinalética, sinais sonoros, informação específica para alunos cegos (em leitura de Braille), e utensílios de apoio aos alunos com NEE.

Como já referido, quer as TAC, quer as TIC são ferramentas determinantes para o sucesso no percurso escolar dos alunos com NEE, por isso, devem estar ao alcance destes nas escolas do ensino básico e do ensino secundário da rede pública, dado que permitem, de forma evidente, o acesso às disciplinas curriculares e aos seus conteúdos através dos meios informáticos e das adequações de hardware ganhando, deste modo, os alunos que deles se auxiliam, iguais oportunidades em relação aos restantes para o acesso à informação e aquisição das competências, podendo estudar mais facilmente e com maior independência e autonomia.

Porém, os resultados obtidos de norte a sul do país, neste domínio, evidenciaram a falta destes materiais na rede de escolas públicas do ensino secundário, traduzido numa considerável

escassez destes meios, e em que o investimento diligenciou, em muitos casos, o apetrecho das escolas destas ferramentas de trabalho. Ainda assim, durante a vigência do XVII Governo Constitucional, foram lançados vários programas que tornaram acessíveis a aquisição de materiais informáticos - computadores e outras ferramentas escolares (*“Magalhães”*, *“e-Escola”*, *“e-Escolinha”*), instalação de rede wi-fi com acesso à internet e outras redes de wireless, em benefício uma camada da população substancial.

Por último, nas questões da sinalética, sinais sonoros e informação em Braille, as respostas dos participantes não deixaram margem para dúvidas sobre a insofismável e até incompreensível falta destes materiais nas escolas secundárias. Equipar os edifícios escolares com estes materiais informativos não representaria, seguramente, sobrecarga nos cadernos de encargos das obras adjudicadas e representaria um precioso auxílio dos alunos com deficiência visual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS/ALGUNS ASPETOS CONCLUSIVOS

Este estudo contribuiu para a reflexão em torno das temáticas que gravitam à volta do espaço físico e da arquitetura escolar, dos contextos e dos ambientes, dos recursos de apoio existentes nas escolas do ensino secundário, tendo como preocupação a inclusão de alunos com NEE na rede de escolas secundárias públicas de Portugal. Alguns aspetos conclusivos do presente estudo foram emergindo ao longo da sua construção.

Recapitulando:

O sistema educativo português é um sistema inclusivo que tem evoluído de acordo com as normas internacionais e podendo-se afirmar que se conhecem boas práticas, que estão enunciadas na I e II partes. A análise documental, além do suporte legislativo, permitiu um melhor e mais aprofundado conhecimento do trabalho desenvolvido pela Parque Escolar conforme é descrito na II parte do estudo.

A arquitetura escolar, no nosso país, foi evoluindo de acordo com as características e necessidades do sistema educativo e das populações que o vão frequentando, segundo dados recolhidos dos entrevistados. Ainda de acordo com o material recolhido nas entrevistas, consideraram-se três tipos de Escolas: os edifícios históricos (com Liceus e Escolas Técnicas), construídos até à década de 30, localizadas nas grandes cidades e com elevado valor histórico e patrimonial; as escolas construídas pelo Ministério das Obras Públicas, que vai da década de 1940 até finais dos anos 1960; e as escolas pavilhonares que têm o seu início ainda nos anos 60 e integram o Plano Regional do Mediterrâneo, assinado pelo governo com a OCDE.

Quanto à tipologia das escolas e, referindo-nos às escolas industriais e comerciais e aos liceus, estas tinham um desenho formal e tipológico constituído um corpo grande, com um corredor central e amplos espaços para maquinaria, entre outros, enquanto que os liceus tinham um corredor lateral e, portanto, uma outra distribuição.

As Escolas construídas pelo MOP eram em betão, só com ferro nos 4 pátios centrais, e telhado de fibrocimento. A tipologia inseria-se num método social de construção que privilegiava o menor número de espaços não utilizados e, o mínimo de corredores e o máximo de espaços polivalentes. Procurava-se que as escolas utilizassem mais espaços com menos gastos na construção.

No âmbito do plano do Mediterrâneo foi criado um grupo de trabalho para as construções escolares que, pela primeira vez, reuniu técnicos do ME e do MOP. Pretendia-se conciliar os princípios educativos com a resposta em termos de edifício. De sublinhar que, já nessa altura, se previu a colocação de rampas em vez de escadas.

Recentemente, num esforço financeiro sem precedentes, a educação e as obras públicas, reuniram para discutir e deliberar sobre o processo conducente à requalificação e revitalização dos espaços físicos e dos edifícios escolares de forma profunda.

Neste âmbito e retomando a pergunta de partida, pretendeu-se analisar em que medida a requalificação realizada nas escolas secundárias teve em consideração a inclusão de alunos com NEE neste setor de ensino, nomeadamente pelo alargamento, já esperado, da escolaridade obrigatória para 12 anos. Esta nova dimensão/meta escolar requer edifícios escolares preparados para o efeito, tornando-os acessíveis, acolhedores e facilitadores das aprendizagens, fornecendo todo um conjunto de estruturas de apoio aos alunos, nomeadamente os que têm NEE, ambientes e espaços convidativos onde apetece estar, estudar sem sacrifícios acrescidos.

Quanto ao desenho empírico, realizou-se um estudo de natureza qualitativa e quantitativa com uma estratégia metodológica que se aproximou, algumas vezes, como se referiu, da *Grounded Theory* (Teoria Fundamentada nos Dados).

As considerações finais, algumas delas conclusivas do presente estudo, refletem os resultados dos dados recolhidos através da realização de entrevistas a intervenientes nos projetos e a especialistas, tanto na área da educação, como da arquitetura, e aplicação de inquéritos por questionário aos que trabalham com alunos.

A partir das entrevistas, tal como já foi referido, elencaram-se as três dimensões para o estudo: a arquitetónica, a ambiental e a tecnológica. Embora a dimensão tecnológica se encontre num plano diferente relativamente às outras duas face ao objetivo principal da investigação - os edifícios- foi fundamental integrar esta dimensão na requalificação das escolas secundárias pela importância que ela assume para o ambiente dos alunos com NEE, de acordo com a recolha de informação, através das entrevistas, a especialistas da educação.

Cruzando os dados recolhidos, e de modo geral, podem-se apontar as seguintes conclusões:

No plano da **dimensão arquitetónica**, as intervenções realizadas tornaram a arquitetura escolar e os edifícios onde funcionam as escolas secundárias em espaços aprazíveis com soluções construtivas agradáveis e amenas, onde os alunos têm acesso e livre circulação.

Os trabalhos de intervenção e requalificação premiaram uma qualidade estética do edificado de mérito do ponto de visto arquitetónico, onde se ressaltou o respeito pela recuperação da traça inicial das fachadas dos imóveis, em consonância com as alterações introduzidas de alteração e ampliação dos espaços escolares. Espaços previstos para públicos e

currículos diferentes foram transformados, dentro do possível, para novos públicos e novos currículos.

Os materiais escolhidos nos cadernos de encargos, para colocação nos novos edifícios e espaços ampliados, são de qualidade assinalável e não apresentam dissonâncias com os já existentes aplicados nos projetos de construção inicial, nos casos das escolas mais antigas. As barreiras arquitetónicas foram parcialmente eliminadas, dando a possibilidade, aos alunos com mobilidade reduzida, de acesso aos edifícios, e permitindo a livre circulação nos espaços escolares.

Porém, e de acordo com dados recolhidos dos inquiridos, notas de campo que foram sendo organizadas ao longo do trabalho e, ainda, de acordo com opiniões e debates em diversos fóruns, em alguns casos, as novas tipologias desenhadas no interior das escolas, dividiram espacialmente os diferentes espaços e zonas de trabalho, setorizaram e compartimentaram as funções a que esses espaços se destinavam e, por isso, contribuíram para um maior isolamento de professores e alunos com NEE, colocando-os fora dos centros de ação, localizando-os de forma antagónica das áreas nevrálgicas de atuação.

Alguns alunos ficam confinados a certos espaços porque se pensou no acesso e não se equacionou suficientemente a vivência dos espaços, inclusive os espaços de atendimento geral (as entrevistas realizadas suportam esta conclusão). Por outro lado, e nalguns casos, as salas de professores (local de convívio e sobretudo de colaboração menos formal entre docentes e equipas técnicas) e os gabinetes de equipas técnicas, estão desfasadas. As salas de professores estão centradas com os espaços de ação central da escola, mas desviadas dos espaços de atendimento dos gabinetes, que estão descentrados do palco principal, periféricas às salas de aula, biblioteca, etc., constituindo-se como espaços de exclusão, tanto para alunos, como para docentes e técnicos. Embora considerando que, em termos de trabalho direto, esta situação não é desfavorável, em termos de dinâmica da ação educativa parece ser menos favorável.

Os edifícios escolares não mudaram os espaços: ficaram mais amplos e “abertos”. Porém, a nível formal, o desenho adotado na reabilitação, provocou algum isolamento no trabalho colaborativo da comunidade escolar dado que restringe os espaços comuns de convívio e trabalho informal, sendo, portanto, paradoxal quando se considera que a tendência do sucesso do ensino reside na interdisciplinaridade. Como exemplo pode-se apontar a localização dos gabinetes dos diferentes departamentos confinados a um espaço próprio para o efeito e, em muitos casos, distantes das salas de aula e dos alunos. A escola secundária parece começar a aproximar-se mais do modelo de escola superior.

No plano **da dimensão ambiental**, a requalificação da rede de escolas do ensino secundário, através do programa da Parque Escolar, traduziu-se numa substancial melhoria geral não só dos edifícios escolares como das áreas envolventes. Esta medida, dividida por quatro fases de atuação, marcou uma charneira na qualidade das instalações das escolas secundárias públicas, contribuindo para uma escola moderna e para um ensino capaz de enfrentar os novos desafios. Foram recuperados e reajustados os ambientes e espaços físicos escolares. Em intervenções de ampliação, foi respeitado e restaurado, o anteriormente edificado, em harmonia e consonância com novas intervenções de volumes acrescentadas aos edifícios. As novas instalações escolares proporcionam ambientes acolhedores que permitem a todos, oportunidades de aprendizagens em igualdade de circunstâncias. Os trabalhos realizados facilitaram a criação de ambientes atrativos onde dá gosto estar e trabalhar. Essa foi a opinião recolhida e registada nas notas de campo, em eventos e encontros com docentes e equipas técnicas que trabalham nas escolas secundárias do ME.

Por último, no **plano da dimensão tecnológica** as conclusões do estudo evidenciaram a falta de instrumentos ao dispor das escolas destinados a alunos com NEE. Efetivamente, os resultados de opinião obtidos dos participantes, revelaram praticamente, a inexistência de TIC e de TAC nas escolas secundárias.

Estudos realizados no âmbito do uso de TAC indicam os inúmeros benefícios da sua aplicação por populações especiais. Copley e Ziviani (2005) destacam, por exemplo, a melhoria da autonomia nas rotinas diárias, aumento da capacidade de exploração e de mobilidade, melhoria na autoestima e motivação, aumento do período de atenção, maior compreensão das relações de causa-efeito e melhoria nas interações sociais visto serem um veículo à comunicação. Vários estudos demonstram que este tipo de recursos tem concorrido significativamente para ampliar a capacidade de participação em ambientes naturais (Downing & Demchak, 2008), melhorando a sua qualidade de vida (Azevedo, *et al*, 2011). É imperativo, dotar as escolas com os equipamentos cometidos às TAC e TIC adaptados e destinados às aprendizagens de alunos com NEE.

Tratando-se de equipamentos dispendiosos parece útil criar uma rede que funcione, a nível nacional ou distrital, que faculte estas ferramentas às escolas sempre que sejam solicitadas. A constituição de centros repositórios distritais com estes equipamentos, materiais e acessórios de apoio aos alunos com NEE, é uma prioridade nas respostas de atendimento de qualidade para estes alunos. Permitir que, uma vez requisitados, em tempo útil, cheguem às escolas estes equipamentos destinados a alunos com NEE, será uma medida extraordinária que

em muito potenciará as aprendizagens. Uma outra solução poderá passar pela intensificação dos protocolos entre o ME e os Centros de Recursos TIC para a Educação Especial espalhados pelo país.

Relativamente à existência de projetos de instalação de sinalética, sinais visuais e sonoros, bem como de informação em braille, as conclusões apontam para uma preocupante ausência desta informação, de uma forma geral, no interior das escolas, em praticamente todos os projetos realizados. As respostas obtidas assim o denunciam. De facto, salvo situações pontuais (caso, por exemplo, da escola secundária Maria Amália Vaz de Carvalho), regista-se uma falta de informação destinada a alunos surdos e cegos, e que em muito dificulta o acesso à informação e a circulação nas escolas e áreas envolventes, o que compromete o acesso e a mobilidade destes alunos, sobretudo, num primeiro contato com o meio e o espaço escolar.

Esta lacuna constitui, seguramente, uma das situações mais constrangedoras e um hiato relativamente ao planeamento dos projetos de requalificação no que toca, concretamente, ao apetrechamento dos edifícios escolares com estas informações, se atendermos, inclusive, à circunstância de não se tratar de um avultado investimento nos orçamentos iniciais e nas verbas destinadas às obras dos edifícios escolares. Se a escola se quer inclusiva terá de, no presente, alargar ainda mais o acesso à educação, adotando uma filosofia de inclusão, fornecendo estruturas de apoio, nomeadamente através da realização de planos de formação docente na área das NEE.

Outros problemas são ainda uma evidência nas nossas escolas e constituem barreiras e constrangimentos a um ensino de qualidade. Por exemplo na logística das turmas, concretamente quanto ao número de alunos máximo por turma com alunos com NEE, as conclusões não são animadoras e dados recentes denunciam que “cerca de 8.000 turmas violam os normativos em vigor”, é uma das conclusões de um inquérito realizado pela FENPROF junto das direções das escolas e dos agrupamentos públicos. No ano letivo 2016/2017, as escolas públicas (secundárias e não só), receberam cerca de 100 mil alunos com NEE, que representam 7,3% do total, enquanto no passado ano anterior, eram 6%. Quase metade das turmas (44,2%) integram alunos com dificuldades, “mas só 27,3% têm até 20 alunos, bastante aquém dos 42% referidos pelo ME”, de acordo com os dados da FENPROF que se baseou nas respostas dos diretores escolares que responderam a um inquérito. O inquérito concluiu que mais de metade (55%) das turmas tem mais de 20 alunos, mais de dois alunos com NEE ou, então, as duas situações em simultâneo. Esta situação é penosa para os alunos com NEE e prejudica o

desempenho dos docentes que têm, assim, mais dificuldade em proporcionar o devido apoio a estes alunos.

Com a convicção de que a sociedade do nosso tempo nos coloca novos desafios quanto à inclusão das pessoas com NEE, urge que se façam esforços continuados para assegurar a igualdade de oportunidades a alunos com diferentes tipos de necessidades especiais, na educação, na formação profissional, no emprego e na vida social. A vertente espaço físico que moveu este estudo é apenas uma dessas vertentes.

O trabalho realizado por iniciativa do Ministério da Educação foi muito importante e é de louvar, mas foi abruptamente interrompido e mais de 150 escolas de norte a sul do país aguardam pelas obras de requalificação. Urge retomar este investimento.

Espera-se que, num futuro próximo, esta realidade seja ainda mais premente e concretizada em prol destes alunos.

Cabe, portanto, a todos uma parcela nesse contributo...

e assim, haverá “caminho”!

Pistas para futuras investigações

Um trabalho de investigação é sempre um trabalho inacabado, não fosse ele um exercício interminável. Em muitos casos, as conclusões de vários estudos de investigação académica servem de ponto de partida para outras pesquisas e estudos de carácter mais abrangente ou relacionados com a problemática de estudo em discussão. Apresentam-se algumas pistas que poderão servir, futuramente, de reflexão para outros investigadores.

O presente estudo teve como informação as lideranças. Procurou-se recolher informação da parte do “utilizador”, saber que condição, que instrumentos e ambientes são propiciados nas escolas portuguesas para um atendimento de qualidade à população em idade escolar, mas especificamente para os alunos que têm NEE. Neste plano, justificar-se-ia aprofundar e alargar a base de informantes, recolhendo informação dos utilizadores e, nomeadamente, dos alunos percecionando opiniões sobre os atributos das suas escolas. Esse poderá ser um estudo que servirá de complemento ao atual e que em muito ajudará na construção futura de uma escola inclusiva.

Um estudo de levantamento e análise, eventualmente, por distrito de escolas identificadas como modelo da inclusão, focando os aspetos que para esse efeito muito contribuem, como as infraestruturas, os meios técnicos, as soluções arquitetónicas, espaços e envolventes seria um estudo e um trabalho de investigação valioso.

Um outro passará em percecionar o trabalho multidisciplinar de cooperação dos profissionais dessas escolas, a articulação entre equipas técnicas, corpo docente, coordenadores de departamentos, encarregados de educação e a sua relação com o espaço (edifício) e o ambiente.

Verificar a qualidade dos meios técnicos existentes nessas escolas para o atendimento de alunos com NEE, assim como as diferentes valências que lhes é proporcionada seria, também, um exemplo a seguir pelas restantes escolas do país e um estudo que contribuiria para o diagnóstico de lacunas nas escolas secundárias destes instrumentos.

A durabilidade das intervenções realizadas num edifício, depende de vários fatores, como sejam a sua situação geográfica, clima, intempéries, exposição solar, etc. Embora tratando-se de questões técnicas, quando aplicadas aos edifícios escolares, este tema poderá ser alvo de investigações futuras no sentido de identificar anomalias e patologias resultantes do desgaste natural e melhorando, por exemplo, futuras intervenções que garantam a qualidade das instalações escolares, a nível dos espaços físicos e dos materiais utilizados. Este assunto poderá

ser ponto de partida para a elaboração de estudos que previnam o desgaste do património escolar restaurado fornecendo pistas para uma eficaz manutenção e preservação do mesmo.

A concretização de protocolos entre a tutela, câmaras municipais e as escolas intervencionadas, para a manutenção dos edifícios escolares seria muito eficaz. Nesta perspetiva haverá lugar à realização de estudos de investigação e de trabalhos técnicos de levantamento, análise e estudo de projetos, que visem a preservação das intervenções abrangidas pelo programa da Parque Escolar.

As TA, TAC e as TIC são, como se referiu, tecnologias que em muito contribuem para o sucesso dos alunos com NEE. Esses instrumentos são determinantes no sucesso das aprendizagens e a sua especificidade é considerável. Atualmente o avanço tecnológico destas ferramentas existentes no mercado é, também, muito apreciável assim como a qualidade destes produtos. Tratando-se de recursos fundamentais para as aprendizagens de alunos com NEE, seria desejável em futuros investimentos, adquirir estes instrumentos, especificamente, para cada uma das áreas disciplinares. Dada a sua relevância, esta poderá ser matéria de estudo e de investigação.

As estratégias, os recursos, as adequações e todas as ferramentas ao dispor do professor são fundamentais para delinear um plano de intervenção junto destes alunos que se traduza em sucesso, isto é, num ensino de qualidade que permita aos alunos adquirir conhecimentos (Leitão, 2006). Nesse sentido, esta poderá ser matéria interessante para futuros estudos académicos devido, sobretudo, à constante evolução destas tecnologias e às potencialidades que oferecem e estão ao dispor das escolas e dos alunos com NEE.

As conclusões enunciadas anteriormente, não encerram este estudo, não fossem estas questões merecedoras de debate e de constante investigação e, portanto, este não será trabalho definitivo relativamente à sua problemática e às questões que o norteiam. Nesse sentido, poderá constituir-se com a base de futuras investigações sobre os temas do espaço físico, da arquitetura escolar, dos meios e infraestruturas que propiciem Inclusão.

Como corolário, importa relembrar que o presente estudo incidiu sobre a obra realizada pelo programa da Parque Escolar e que o mesmo previu, inicialmente, requalificar, 332 escolas do ensino secundário, mas, por vicissitudes várias, apenas existiu intervenção em 173. Há, portanto, cerca de metade das escolas secundárias do país por reabilitar e a necessitarem de intervenções e obras de beneficiação, algumas com carácter urgente, como é o caso da Escola Secundária de Camões, em Lisboa.

Após a conclusão dos trabalhos, um estudo que abrangesse a totalidade da rede de escolas do ensino secundário daria, eventualmente, uma abrangência mais relevante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adão, A. & Remédios, M. J. (2008). Memória para a frente e o resto é lotaria dos exames. A reforma do ensino liceal em 1947. *Revista Lusófona de Educação*, 12, 41-64.
- Adão, A. (1982). *A Criação e Instalação dos primeiros Liceus Portugueses. Organização Administrativa e Pedagógica* (1836 – 1860). Oeiras. Instituto Gulbenkian de Ciência
- Adrián, M., Dorda, J. & Gonzales, J. (2004). *De las ayudas técnicas a la tecnologia asistiva*. Espanha: Universidade Politécnica de Cartagena.
- AEDNEE – Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais. (2003). *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula - Relatório Síntese. Edição AEDNEE*. Agência Europeia. pdf
- Afonso, A. (2008), in *Pedagogia e Educação em Portugal Séculos - XX e XXI*, Coord. Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2009). *Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva - Recomendações para Decisores Políticos*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 103-116). Porto: Porto Editora.
- Ainscow, M. (2005). *Necessidades especiais na sala de aula – um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. & César (2006). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Edições UNESCO.
- Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alegre, A. (2009). *Arquitetura Escolar. O edifício liceu em Portugal (1882-1978)*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Alfarela, A. C. (2007). *A integração das escolas secundárias no espaço urbano: o caso dos liceus construídos na transição da monarquia para a I República na cidade de Lisboa*. Tese de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Almeida, M. (2013). *A administração do Liceu de Camões no reitorado de Joaquim Sérvulo Correia 1950 – 1974*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.

A.M.C. & Rodrigues, D. (2006). A percepção dos professores do 1º C.E.B. e educadores de infância sobre valores inclusivos e as suas práticas. In D. Rodrigues (Org.). *Investigação em Educação Inclusiva* (vol.1, pp. 17-43). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Azevedo, G. A. N., Rheingantz, P.A. & Bastos, L. E. G. (2004) O espaço da escola como o “Lugar” do conhecimento: um estudo de avaliação de desempenho com abordagem interacionista. *Anais NUTAU'2004*. São Paulo: USP.

Azevedo, L. (2005). Tecnologias de Apoio à Comunicação Aumentativa. In: *Diversidades: As Tecnologias de Informação e Comunicação e as Necessidades Especiais*, 7, 4-9.

Azevedo, L., Nunes da Ponte, M., Azevedo, M., & Rodrigues, S. (2011). Utilização de sistemas de EyeTracking como tecnologia de apoio à comunicação aumentativa. In F. J. Perales & M. Mazo (Eds.), *VI Congreso Iberoamericano de Tecnologias de Apoyo a la Discapacidad*, Vol. II (pp.29-34). Palma de Maiorca: Universitat de les Illes Balears

Bairrão, J. (1998). *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais. Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.

Bakhtin, M. (1981). *The dialogical imagination*. Austin: University of Texas Press.

Bardin, L. (1995). *A análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Presença.

Barroso, J. (1995). *Os liceus: Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

Bautista, R. (Coord.), (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa. Dinalivro.

Bestetti, M. L. T. (2006). *Habitação para Idosos: o trabalho do arquiteto, arquitetura e cidade. Tese de Doutoramento*. São Paulo: Faculdade de Arquitetura.

Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Briant, M. E. P. & Oliver, F.C. (2012). Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. *Revista Brasileira Educação Especial: Marília*, 18 (1), 141-154.

Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.

Campos, A. (2011). *Novos rumos da educação no Estado Novo: influência da abertura da economia portuguesa no pós-II Guerra Mundial no sistema de ensino português*. Gabinete História Económica e Social – ISEG/UTL

Canavarro, J. M. P., Pereira, A.I.F. & Pascoal, P. (2001). *Diferenciação Pedagógica: livro de apoio*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Carreira, M. (1996). O Estado e a Educação. *Cadernos do Público*, nº 7, Lisboa.

Carvalho, F. J. (2007). *Escola para todos? A educação de crianças com deficiência na perspetiva da ecologia humana*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Carvalho, R. (1986). *História do Ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

Carvalho, R. (2000). *História do ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Carvalho, R. (2006). *Ser Professor: Antologia de Textos de Pedagogia e Didática*. Lisboa: Gradiva.

Cassiani, S. H. B., Caliri, M. H. L. & Pela, N. T. R. (1996). A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 4 (3), 75-88.

Castro, C. (2006). *A influência das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no desenvolvimento do currículo por competências*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.

César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

Chorão, F. (1992). *Cultura organizacional: um paradigma de análise da realidade escolar*. Lisboa. Ministério da Educação.

CNE - Conselho Nacional de Educação (2014). *Políticas Públicas de Educação Especial*. [Relatório Técnico]. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Coleman, K. & Heller, K. (2009). Assistive technology considerations, In: Heller, K. Forney, P. Alberto, Best, S. Schwartzman, M. (Ed.). *Understanding physical, health and multiple disabilities (2ª ed)*. London: Pearson Education, 139-153.

Copley, J. & Ziviani, J. (2005). Assistive Technology Assessment and Planning for Children with Multiple Disabilities in Educational Settings. *British Journal of Occupational Therapy*, dezembro, pp. 559-566.

Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares* (9ª ed.). Porto: Porto Editora.

Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In D. Rodrigues (Org.). *Educação e Diferença Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto Editora.

Correia, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades e Educativas Especiais: um guia para educadores e professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.

Cortella, M. S. (2004). *Escola e o Conhecimento, fundamentos epistemológicos e políticos*, (8ª ed.). São Paulo: Cortez.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Editora Almedina

Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches*, (4th ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

David, R. (2014). A Inclusão como Direito Humano Emergente. Educação Inclusiva, in *Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional dos Docentes de Ensino Especial*, 5. Nº 1.

Dayrell, J. (1999). *A escola como espaço sócio-cultural. Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG. pp.2,13.

DILP - Divisão de Informação Legislativa e Parlamentar (2016). *Cidadãos Portadores de Deficiência: Direito Nacional*. Assembleia da República.

DGIDC - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2011). In F. Pereira (Org.). *Educação Inclusiva e Educação Especial – Indicadora chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para diretores*. Lisboa: Editora Cercica.

Downing, J., & Demchak, J. (2008). Educating students with diverse strengths and needs together: Rationale for inclusion. In J. Downing, (Ed.), *Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms: Practical strategies for Teachers*. Baltimore: Brookes Publishing Co.

ENDEF - Estratégia Nacional para a Deficiência (2010). Diário da República, 1.ª série - N.º 240 - 14 de dezembro de 2010.

Escallier, C. (2009). *Arquitetura Escolar e Identidade: O Espaço Pedagógico como Instrumento de Aprendizagem*. CRIA e Universidade da Madeira.

Escolano, A. (2001). Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: Viñao Frago F.A., Escolano, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto (2ª ed)*. Rio de Janeiro: DP&A.

Eurydice (2009). *Fichas síntese nacionais sobre os sistemas educativos na Europa e reformas em curso*. Consultado a 06/07/2016. Disponível em <http://educacaoformacao.apc-coimbra.org.pt/old/facildeaprender/docs/>.

Falciano, B.T., Santos, E.C. & Nunes, M.F (2016). Infraestrutura escolar: um critério de comparação da qualidade na educação infantil. *Revista de Estudos de Avaliação Educacional*, 27, (66), p. 880-906.

Faria Filho, L. M. (1998). O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. *Revista Fac. Educ.*, 24, (1),141-159. Consultado a 07/05/2017. Disponível http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S

FCUL (2007). *Regulamento do Estatuto Aplicável aos Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)*. Reunião plenária do Conselho Diretivo, em 23 de Julho de 2007. Lisboa

Fernandes, R. (1995). *O Pensamento Pedagógico em Portugal*. Lisboa: ME. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

Ferreira, C. R., Nunes da Ponte, M & Azevedo, L. M. (2003). *Inovação curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave*. <http://www.snripd.pt/document/Livro014.rtf>

Ferreira, M. (2016). *Tudo sobre o Sistema Educativo Português*. *Ekonomista – Educação*. Lisboa. Consultado a 25/05/ 2017, Disponível em <http://www.ekonomista.pt/artigo/sistema-educativo-portugues/>

Filho, L. (1998). *Espaço escolar como objeto da história: algumas reflexões*. Belo Horizonte.

Forlin, C. (2006). Inclusive Education in Australia Ten Years after Salamanca. *European Journal of Psychology of Education*, XXI (3), 265-277.

Frago, A. V. & Escolano, A. (2001). *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A.

Frago, A. V. (2001). Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: Frago, A. V.; Escolano, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A.

França, L. C. (1994). *Caos-Espaço-Educação*. São Paulo: ANNABLUME.

Freire, F. M. P. (2000). *Educação Especial e recursos da informática: superando antigas dicotomias*. S. Paulo/Campinas.

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, XVI (1), 5 – 20. Consultado a 25/11/2017. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um_olhar_sobre_a_inclusão

GEPE/ME/I.P. (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação/Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estatística). (2009). *50 anos de Estatísticas da Educação – Vol I*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*, (4ª ed.), (Trad. Portuguesa). Oeiras: Celta Editora

Heitor, T. (2010). *Liceus escolas técnicas e secundárias*. Parque Escolar EPE, Direção Geral de projeto- Área de Edificações. Lisboa: Argumentum edições.

Heitor, T. (2010). *Parque Escolar 2007- 2011. Intervenção em 106 escolas*. Parque Escolar EPE, Direção Geral de projeto- Área de Edificações. Argumentum edições.

Heitor, T. (2011). Programa de Modernização do Parque Escolar destinado ao Ensino Secundário. In: Parque Escolar, EPE, 2011. *Parque Escolar, 2007-2011. Intervenção em 106 escolas*. Lisboa: Parque Escolar, EPE, pp.11-25.

Heitor, T. (2012). *Liceus, Escolas Técnicas e Secundárias*. Parque Escolar.

Heitor, T. (Coord.), (2012). *Renovar: Escola Básica e Secundária Passos Manuel*. Programa de Renovação das Escolas. Parque Escolar.

Jiménez, R. (1997). Educação especial e reforma educativa. In, R. Bautista, (Coord.). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro

Júlia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*,1,10-11.

Justino, D. (2014). *Relatório Técnico- Políticas Públicas de Educação Especial*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Kirk, S. & Gallagher, J. (2002). *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.

Lakatos, E. M. & Marconni, M. A. (2003). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Edições

Lamb, M. (1998). Nonparental child care: context, quality, correlates, and consequences. In I. E. Sigel & K. A. Renninger (Eds.), W. Damon (Series Ed.), *Handbook of psychology, Vol IV: Child psychology in practice*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão Editor.

Leite, C. (2001). *Projetos Curriculares de Escola e de Turma: Conceber, Gerir e Avaliar*. Porto: Edições ASA.

Leite, T.S. (2005). Diferenciação Curricular e Necessidades Educativas Especiais. In: Sim-Sim, I. (Org.) *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades das Crianças ou da Escola?* Lisboa: Texto Editora.

Leite, T.S. (2011). *Indução e Desenvolvimento profissional Docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Lemos, V. (2013). Políticas públicas de educação – equidade e sucesso escolar, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 73, 151-169.

Lemos, V. (2014). *A OCDE e a mudança de paradigma nas políticas públicas de educação em Portugal: O Projeto Regional do Mediterrâneo e a reforma Veiga Simão*. Lisboa: CIES- Instituto Universitário de Lisboa.

Lima, M. W. S. (1995). *Arquitetura e educação*. São Paulo: Studio Nobel.

Lima, M. W. S. (1998). *Espaços Educativos: usos e construções*. Brasília: Editora M

Lopes da Silva, A., Duarte, A. M., Sá, I. & Veiga Simão, A. M. (Ed.) (2006). *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante – Perspectivas Psicológicas e Educacionais*, pp. 17-39. Porto: Porto Editora.

MP: A. *Manual de Projeto: Arquitetura 2009*. Parque Escolar.

Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Magalhães, J. (2006). O local e a educação: para a história do município pedagógico. *Revista de Administração Local*, 215, 607-614.

Mallard, M. L. (2006). *As aparências em arquitetura*. Belo Horizonte: Editora da UFM

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna.

Marques, F. (2003). *Os Liceus do Estado Novo*. Lisboa. Educa.

MEC, DGIDC (2011). Educação Inclusiva e Educação Especial- Indicadores-Chave para o Desenvolvimento das Escolas, p. 13, 23. Lisboa: MEC.

Melro, J. (2012). *Algumas reflexões em torno da conceptualização, dos princípios e das práticas que configuram a educação inclusiva*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação & Escola António Arroio.

Miranda, S. (1981). Portugal e o Ocdeísmo, *Análise Psicológica*, 2 (1), pp. 25-38.
Observador (1973), Fogo sobre a reforma do ensino superior, observador, nº 111, 30 de Março de 1973, pp. 21- 26.

Miranda, S. (1978). Portugal e a OCDE. Expansão económica e planificação educativa. *Revista Vértice*, XXXIV, 317-333.

Montaner, J. M. (2001). *A modernidade superada: arquitetura, arte e pensamento do século XX*. Barcelona: Gustavo Gili. pp.31-32.

Morgado, L. (2003). O Lugar do Hipertexto na Aprendizagem: Alguns Princípios para a sua Conceção. *I Simpósio Investigação e Desenvolvimento de Software Educativo. Costa da Caparica, Convento dos Capuchos* (documento policopiado).

Nakayama, A. M. (2007). *Educação Inclusiva: Princípios e Representação*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.

Nicolau, P. & Silva, M. (2010). O papel da escola no reforço da ética e valores relativamente à inclusão. *Revista Entretextos*. Lisboa: Universidade Lusófona.

Nicolau, P. C. L. (2010). *Quando TODOS aprendem com Todos: uma estratégia para a inclusão de um aluno com Perturbações do Espectro do Autismo*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aulas: Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.

Nobre, J. B. (1936). *1º Centenário da criação dos Liceus em Portugal*. Lisboa: Labor.

Nóvoa, A. & Santa-Clara, A. (2003). *Os Liceus de Portugal: Histórias, Arquivos, Memórias*. Porto: Editora ASA.

Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente, In. A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1995). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa. Edições Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. História da Educação*. Porto: Editora ASA.

Nóvoa, A., Barroso, J., & Ó, J. (2003). *Os Liceus de Portugal*. Porto. ASA.

Nunes, C. (2001). *Aprendizagem ativa da criança com multideficiência – guia para educadores*. Lisboa: Ministério da Educação. Núcleo de Orientação Educativa e Educação Especial.

Nunes, C. (2005). Os alunos com multideficiência em sala de aula. In I. Sim-Sim (org.). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* Lisboa: Texto Editores

Nunes, C. (2009). Crianças com multideficiência sem linguagem oral expressiva: formas de comunicação mais utilizadas para fazer pedidos. *Cadernos de Educação de Infância*, 37, 30-35.

Nunes, C. (2011). Tecnologias de Apoio e Multideficiência. In VI Congresso Iberoamericano de Tecnologias de Apoio a la Disabilidad. *Livro de Actas*. Palma de Maiorca 16-17 de junio de 2011. F. Perales/M. Mazo. pp. 300-319

Nunes, C. (2012). *Apoio a pais e docentes de alunos com multideficiência: Conceção e desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Nunes, I. (2007). *Atitudes dos professores face à inclusão de alunos com dificuldade de aprendizagem no domínio cognitivo - motor*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Ó, J. R. (2003). *O Governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal*. Lisboa: Educa.

Ó, J. R. (2009). *Ensino Liceal (1836-1975)*. Lisboa. Editorial do ME.

OECD (2010). *A New Era Curriculum: Edges and Outlooks*. OECD Project "Teachers and Curriculum Reform in Basic Schooling". Documento Policopiado.

Ofsted - Office for Santard Education (2004). U.K: Ofsted Publications Centre

Olabuenaga, J.I.R & Ispizúa, M. A. (1999). *Metodos de investigacion cualitativa. Olhar sobre a inclusão*. pdf

Patrício, M. F. (2002). *Globalização e Diversidade - A escola cultural, uma resposta*. Porto: Porto Editora.

PE - Parque Escolar (2009). "MP: A". *Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário*, versão 2.1, edição agosto 09. Ministério da Educação.

PE - Parque Escolar (2012). Portal Parque Escolar. Consulta realizada em <https://www.parque-escolar.pt>.

Pessoa, F. (1916). "Orpheu", *Sensacionismo e Paúlismo*. <http://www.ufp.pt/> - Universidade Fernando Pessoa – Portugal.

Pimentel, A. (2013/2014). *Impacto da modernização na identidade dos espaços de aprendizagem. O caso de estudo do Liceu D. João de Castro*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra.

Pimentel, I. (2011). *A cada um o seu lugar – A política feminina do Estado Novo*. Círculo de Leitores e Temas e Debates.

Pires, E. (2000). *Nos meandros do labirinto escolar*. Oeiras: Celta Editora.

PMPE – *Programa de Modernização do Parque escolar do Ensino Secundário* (2007). Consultado em: <https://www.parque-escolar.pt/pt/programa/programa-de-modernizacao>

Prata, A. (2012). *Reestruturação e adaptabilidade dos “espaços não-letivos”. A reabilitação de escolas secundárias no âmbito do Programa de Modernização da Parque Escolar*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

PRM - Projecto Regional do Mediterrâneo. (1963). *Análise Quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa (1950 - 1959)*, Lisboa, Instituto de Alta Cultura/Centro de Estudos de Estatística Económica.

PRM - Projecto Regional do Mediterrâneo (1964). *Evolução da Estrutura Escolar Portuguesa (Metrópole). Previsão para 1975*, Lisboa: Instituto de Alta Cultura/Centro de Estudos de Estatística Económica.

Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rebelo, J. A. (2001). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Porto: Editora ASA.

Rebelo, M. C. (2011). *Concepções e práticas de professores do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Tese de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Ribeiro *et al.*, (2012). Qualidade de Vida no Ambiente Escolar como Componente da Formação do Cidadão: Desejos e Carências no Espaço Físico. *Revista de Monografias Ambientais*, 8 (8), 1850 – 1857. Consultado a 12/11/2016. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/6192/3692>.

Rocha, E. (1984). Crescimento económico em Portugal nos anos 1960-73: alteração estrutural e ajustamento da oferta à procura de trabalho. *Análise Social*, XX (84), 621- 644.

Rodrigues, D. & Nogueira, J. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal: factos e opções. *Revista Educación Inclusiva*, 3 (1), 77-99.

Rodrigues, D. (2000). O Paradigma da Educação Inclusiva - Reflexões sobre uma agenda possível. *Revista Inclusão*, 1, 7-13.

Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva: as boas notícias e as más notícias. In D. Rodrigues (Org.) *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2006). Notas sobre investigação em educação inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.), *Investigação em educação inclusiva*. (pp. 11-16). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Rodrigues, D. (2010). *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (Org.) (2011). *Educação Inclusiva dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos.

Rodrigues, D. (2013). *Equidade e educação inclusiva*. Porto: Profesdições Lda.

Rosa, E. H & Gallera, J. B. (2016). *A Gestão do Espaço Físico Escolar: Um desafio Social. Projeto de Intervenção pedagógica*. Colégio João Ribeiro de Camargo, Colombo-PR- apoio do Programa de Desenvolvimento Educacional- PDE/SEED/SETI.

Rosas, F. & Brito, J. M. (Coord.) (1996). *Dicionário de História do Estado Novo – vol. 1*, Lisboa: Círculo de Leitores.

Rousseau, J.J. (1999). *Discurso. Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens*. Setúbal: Didáctica Editora

Ruela, A. (2001). *O aluno surdo na escola regular: a importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Inclusão Escolar: Conceitos, Perspectivas e Contributos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83. Consultado em 04/05/2017. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sciartt>

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir: Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.

Sánchez, P. S., Abellán, R. M., & Frutos, A. E. (2011). Educação inclusiva e formação de professores. In D. Rodrigues (Org.). *Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.

Santos, B. R. (2016). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos Ensinam e Aprendem com Todos*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Sarmiento, M. (2013). A Sociologia da Infância e a Sociedade Contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: M. C. Garanhani & R. Ens (Orgs.), *Sociologia da Infância e a formação de professores* (pp. 13-46). Curitiba: Editora Champagnat.

Sassaki, R. K. (2008). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*, (5ª ed.). Rio de Janeiro: WVA.

Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco: Jossey- Bass

Serrano, J. (2007). *Percursos e Práticas de uma Escola inclusiva*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho. Consultada a 30/03/2007. Disponível em [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6981/2/Tese doutoramento.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6981/2/Tese%20doutoramento.pdf)

Serrano, R. (2005). *As Atitudes dos Professores de Educação Física face à Integração Escolar de Alunos Deficientes*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Shields, C. M., & Seltzer, P. A. (1997). Complexities and paradoxes of community: Toward a more useful conceptualization of community. *Educational Administration Quarterly*, 33, 413-439.

Silva, C. M. (2013). Escolas, Higiene e Pedagogia: Espaços desenhados para o ensino em Portugal (1860-1920). In *Educação e Património Cultural: Escolas, Objectos e Práticas*. Lisboa: Edições Colibri.

Silva, M. & Tamen I. (1981). *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, M.O.G. (2015). *A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Secundárias*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Simão, J. V. (2010). A Reforma educativa dos anos 70 e o ensino técnico-profissional. *Revista AIP Informação*.

Sousa, C. (2011). *A Comunicação Aumentativa e as Tecnologias de Apoio*. Ministério da Educação e Ciência. pp. 51-62

Sousa, G. (2009). *O aluno com deficiência motora e a acessibilidade arquitetónica no Ensino Básico. Um estudo de caso: o concelho de Guimarães*. Tese de Doutoramento. Porto: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia.

Stoer, S. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa. Livros Horizonte.

Teles, P. (2014). Montemor-o-Velho Acessível. *Manual de Orientações Técnicas; Acessibilidade e Mobilidade*. Câmara Municipal de Montemor-o-Velho.

Teodoro, A. (2000). O fim do isolacionismo. Da participação de Portugal no Plano Marshall ao Projeto Regional do Mediterrâneo. *Revista Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, 3, 48-54.

Teodoro, A. (2001). *A Construção Política da Educação*. Porto. Edições Afrontamento.

Tostões, A. (1997). *Os Verdes Anos na Arquitetura Portuguesa dos Anos 50*. Porto. Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Edição do Instituto de Inovação Educacional.

UNESCO (2009). *Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos*. Paris: UNESCO.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In Silva A. e Pinto J. (Orgs). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Vandell, D. L. & Wolfe, B. (2000). *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* (Full Report). Washinngton: Institute for Research on Poverty. University of Wisconsin-Madison.

Veiga, L., Silva, N., Lopes, A. & Dias, H. (2000). *Crianças com necessidades educativas especiais: ideias sobre conceitos de ciências*. Lisboa: Plátano.

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in thenWestern European countries. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1),17-35.

Walden, R. (2009). *Schools for the future*. Cambridge: Hogrefe Publishing.

Warnock Report (1978). *Special Educational Needs*.

Wilson, J. (2000). Doing justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 3, 297-304.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS/TEXTOS LEGISLATIVOS

Decreto-Lei de 17 de novembro de 1836, artigos n.º 39 a 45. Define as funções do Conselho Geral e Direção do ensino primário, e secundário, e propõe um novo Regulamento para este fim.

Decreto n.º 36508 de 17 setembro 1947. Ministério da Educação Nacional - Direcção Geral do Ensino Liceal. Promulga a reforma do ensino liceal.

Lei n.º 6/71, de 8 de novembro. Promulga as bases relativas à reabilitação e integração social de indivíduos deficientes.

Decreto-Lei n.º 260-B/75 de 26 de maio. Cria escolas secundárias em várias localidades.

Resolução n.º 3447 de 09/12/75. Declaração Dos Direitos Das Pessoas Deficientes.

Diário da República n.º 86 de 4 de outubro de 1976. Publica o texto da Constituição da República Portuguesa de 1976.

Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio. Define o regime escolar dos alunos portadores de deficiência física ou psíquica.

Decreto-Lei n.º 80/78, de 27 de abril. Determina que todos os estabelecimentos do ensino secundário passem a ter a designação genérica de escolas secundárias.

Lei n.º 66/79, de 4 de outubro. Aprova a Lei sobre Educação Especial e cria o Instituto de Educação Especial.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo. Estabelece o quadro geral do sistema educativo.

Lei n.º 9/89 de 02/05/89 - Lei de Bases da Reabilitação. Aprova a lei de bases da prevenção, reabilitação e integração das pessoas com deficiência.

Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro. Define o regime de gratuidade da escolaridade obrigatória.

Decreto-Lei n.º 369/90 de 20 de novembro. Promove a igualdade entre homens e mulheres nos manuais escolares.

Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto. Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais.

Decreto-Lei n.º 202/96 de 23 de outubro. Estabelece o regime de avaliação de incapacidade das pessoas com deficiência para efeitos de acesso às medidas e benefícios previstos na lei (Alterado pelo Decreto-Lei n.º 174/97 de 19 de julho).

Decreto-Lei n.º 123/97, de 22 de maio. Torna obrigatória a adoção de um conjunto de normas técnicas básicas de eliminação de barreiras arquitetónicas em edifícios públicos,

equipamentos coletivos e via pública para melhoria da acessibilidade das pessoas com mobilidade condicionada.

Despacho Conjunto n.º 105/97 de 1 de julho. Estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior.

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro. Retifica a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Portaria n.º 1102/97 de novembro. Garante as condições de educação para os alunos que frequentam as associações e cooperativas de ensino especial.

Portaria n.º 1103/97 de novembro. Garante as condições de educação especial em estabelecimentos de ensino particular.

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 04/05/98. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 97/99. Estabelece regras relativas à acessibilidade pelos cidadãos com necessidades especiais aos conteúdos de organismos públicos na Internet.

Decreto-Lei n.º 118/99 de 14 de abril. Estabelece o direito de acessibilidade dos deficientes visuais acompanhados de cães-guia a locais, transportes e estabelecimentos de acesso público.

Lei n.º 38/2004 de 18 de agosto. Define as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência.

Despacho n.º 26390/2004 de 22 de dezembro. Precisa o conceito de pessoa com deficiência e define o universo das ajudas técnicas.

Programa do XVII Governo Constitucional na Presidência de Conselho de Ministros (PCM). Define as linhas de atuação do XVII Governo, empossado pelo presidente da República Jorge Sampaio, na sequência das eleições legislativas portuguesas de 2005, realizadas a 20 de fevereiro. Presidido pelo Primeiro-Ministro José Sócrates, com o apoio parlamentar maioritário do Partido Socialista (PS).

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Decreto-Lei n.º 20/2006 de 31 de janeiro. Revê o regime jurídico do concurso para seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, revogando o Decreto-Lei n.º 35/2003, de 27 de fevereiro.

Decreto-Lei n.º 163/2006 de 8 de agosto. Aprova o regime da acessibilidade aos edifícios e estabelecimentos que recebem público, via pública e edifícios habitacionais, revogando o Decreto-Lei n.º 123/97, de 22 de maio.

Despacho Conjunto n.º 26.026/2006 de 22 de dezembro. Define uma lista de utensílios e aparelhos, especificamente concebidos para utilização por pessoas com deficiência visual.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 1/2007, de 3 de janeiro. Aprova o Programa de Modernização do Parque Escolar Destinado ao Ensino Secundário, publicado em anexo, e determina a criação de uma entidade pública empresarial para o planeamento, gestão, desenvolvimento e execução da política de modernização e manutenção da rede pública de escolas secundárias.

Decreto-Lei n.º 41/2007, de 21 de fevereiro. Cria a Parque Escolar, E. P. E., e aprova os respetivos estatutos.

Despacho Normativo n.º 14/2007 de 8 de março. Aprova os Regulamentos do Júri Nacional de Exames, dos Exames do Ensino Básico e dos Exames do Ensino Secundário.

Decreto-Lei n.º 74/2007 de 27 de março. Consagra o direito de acesso das pessoas com deficiência acompanhadas de cães de assistência a locais, transportes e estabelecimentos de acesso público, revogando o Decreto-Lei n.º 118/99, de 14 de abril.

Decreto-Lei n.º 217/2007 de 29 de maio. Aprova a orgânica do Instituto Nacional para a Reabilitação, I. P.

Despacho n.º 14 026/2007 de 3 de julho. Estabelece as normas a observar na matrícula dos alunos e sua renovação, na distribuição dos alunos, no período de funcionamento dos cursos e na constituição das turmas, nos ensinos básico e secundário.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007. Aprova o Plano Tecnológico da Educação.

Portaria n.º 1628/2007 de 28 de dezembro. Define os conceitos e os procedimentos para a adoção formal e divulgação da adoção dos manuais escolares a seguir pelos agrupamentos de escolas e pelas escolas não agrupadas.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Despacho n.º 3064/2008 de 7 de fevereiro. Assegura a manutenção da frequência no presente ano escolar aos alunos com necessidades educativas especiais que frequentem as instituições referidas nas Portarias n.ºs 1102/97 e 1103/97, ambas de 3 de novembro (associações, cooperativas e estabelecimentos de ensino especial).

Resolução do Conselho de Ministros n.º 51/2008 de 19 março. Visa permitir que os alunos dos 11.º e 12.º anos do ensino secundário possam, durante o corrente ano letivo, aderir ao programa *e.escola*, criando-se ainda um regime especificamente dirigido a beneficiários da iniciativa com necessidades educativas especiais de carácter permanente, garantindo-lhes o acesso a computadores adaptados, sem quaisquer encargos adicionais.

Despacho n.º 20956/2008 de 11 de agosto. Regula as condições de aplicação das medidas de ação social escolar da responsabilidade do Ministério da Educação, nas modalidades referidas no presente despacho.

Lei n.º 33/2008 de 22 de junho. Estabelece medidas de promoção da acessibilidade à informação sobre determinados bens de venda ao público para pessoas com deficiências e incapacidades visuais.

Despacho n.º 2027/2010 de 29 de janeiro. Determina as condições para se considerar pessoa deficiente, quais as ajudas técnicas/produtos de apoio para pessoas com deficiência e qual o seu financiamento.

Resolução do Conselho da União Europeia 2010/C 316/01. Resolução do Conselho da União Europeia e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros, reunidos no Conselho, sobre um novo quadro europeu para a deficiência.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 97/2010 de 2 de dezembro. Aprova a Estratégia Nacional para a Deficiência 2011-2013 (ENDEF).

Resolução do Conselho de Ministros n.º 97/2010, de 14 de dezembro. Aprova a Estratégia Nacional para a Deficiência 2011-2013 (ENDEF).

Decreto-Lei n.º 42/2011 de 23 de março. Define um regime transitório do financiamento dos produtos de apoio a pessoas com deficiência e da identificação da lista desses produtos e altera o Decreto-Lei n.º 93/2009, de 16 de abril, que cria o sistema de atribuição de produtos de apoio a pessoas com deficiência e a pessoas com incapacidade temporária.

Despacho n.º 5106-A/2012 de 12 de abril. Regula um conjunto de normas relacionadas com as matrículas, distribuição dos alunos por escolas e agrupamentos, regime de funcionamento das escolas e constituição de turmas.

Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto. Estabelece o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos prolongando-a até aos 18 anos de idade.

Portaria n.º 275-A/2012 de 11 de setembro. Regula o ensino de alunos com currículo específico individual (CEI) em processo de transição para a vida pós-escolar.

Despacho n.º 5128/2013 de 16 de abril. Enuncia produtos de apoio para pessoas portadoras de deficiência.

Decreto-Lei n.º 106/2013 de 30 julho. Define o estatuto das organizações não governamentais das pessoas com deficiência, bem como os apoios a conceder pelo Estado a tais organizações.

Recomendação n.º 1/2014. Recomendação do Conselho Diretivo da Entidade Reguladora de Saúde (ERS), relativa a práticas publicitárias dos prestadores de cuidados de saúde.

Lei n.º 2 025 de 19 de junho. Regula a construção de passarelas para pedestres sobre as principais estradas de acesso a imóveis originalmente destinados ao funcionamento de Centros Integrados de Educação Pública – CIEP.