



Escola Superior de Educação de Beja
Mestrado em Educação Especial – Especialização no Domínio Cognitivo e Motor

*Políticas de Educação Especial/Inclusão no Projeto Educativo:
um olhar sobre quatro Agrupamentos de Escola do Baixo Alentejo*

Pedro Arsénio Correia Teixeira

Beja, 2016



Escola Superior de Educação de Beja

Mestrado em Educação Especial – Especialização no Domínio Cognitivo e Motor

*Políticas de Educação Especial/ Inclusão no Projeto Educativo:
um olhar sobre quatro Agrupamentos de Escola do Baixo Alentejo*

Dissertação de Mestrado apresentado à Escola Superior de Educação de Beja para a
obtenção do grau de Mestre

Pedro Arsénio Correia Teixeira

Orientador: Professor Doutor José Pereirinha Ramalho

“Somos o que fazemos, mas somos, principalmente, o que fazemos para mudar o que somos.”

Eduardo Galeano¹

¹ Salvador, C. (2015). *Autoavaliação do agrupamento – um processo em movimento*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, p. 2 - III

Dedico este trabalho

às minhas filhas,

à minha esposa,

aos meus pais,

à minha irmã,

ao meu avô.

Agradecimentos

Agradeço ao Professor Doutor José Pereirinha Ramalho a forma como me orientou na realização deste estudo e a disponibilidade continuamente demonstrada.

Agradeço às minhas filhas e à minha esposa as palavras, os estímulos, a companhia, a preocupação,...

Agradeço também aos meus pais, à minha irmã e ao meu avô o apoio prestado em todos os momentos.

Resumo

O tema deste estudo é a Inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais em quatro Agrupamentos de Escola do Baixo Alentejo: Agrupamento de Escolas de Aljustrel, Agrupamento de Escolas n.º 2 de Beja, Agrupamento de Escolas de Mértola e Agrupamento de Escolas n.º 2 de Serpa. Partindo da análise dos Projetos Educativos destas instituições de ensino, pretendemos investigar de que modo é que estes documentos versam as políticas no âmbito da Educação Especial. Defendemos que os Projetos Educativos se constituem como uma referência sobre a dinâmica de qualquer espaço escolar. Trata-se, pois, de aferir em que medida são apresentadas as linhas preconizadoras do respeito pela diferença. A leitura analítica da documentação aponta para uma ainda insuficiente Inclusão em meio escolar, agravada pelo reconhecimento de necessidades ao nível dos recursos humanos, facto que certamente terá impacto nas práticas implementadas. Apresentamos, por fim, uma proposta de intervenção, com vista à formação de professores das Escolas designadas.

Palavras-chave: Educação Especial, Inclusão, Políticas Educativas, Projeto Educativo de Escola, Necessidades Educativas Especiais

Abstract

The theme of this study is the students' Inclusion with Special Educational Needs in four Schools of Low Alentejo: Aljustrel, Beja (nr2), Mértola and Serpa (nr2). Through the analysis of the Educational Projects of these teaching institutions, we intend to investigate the way these documents show the Special Education Policies. We maintain that the Educational Projects are a reference to the dynamics of any school space. This is, therefore, to assess the extent to which measures are displayed in the respect for difference. The analytical reading of the documentation points to a still insufficient inclusion in schools, aggravated by the recognition of needs at the level of human resources, fact that certainly will have impact in the practices. Finally, we present a proposal of intervention having as purpose the training of teachers in the designated schools.

Keywords: Special Education, Inclusion, Educational Policies, Educational Project of School, Special Educational Needs

Índice de Quadros

Quadro n.º 1 - Análise do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Aljustrel (2014-2017)	65
Quadro n.º 2 - Análise do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas n.º 2 de Beja (2014-2017)	68
Quadro n.º 3 - Análise do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Mértola (2013-2017)	71
Quadro n.º 4 - Análise do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas n.º 2 de Serpa (2014-2017)	73
Quadro n.º 5 - Grelha de Análise comparativa sobre as Políticas de Educação Especial/ Inclusão nos Projetos Educativos dos 4 Agrupamentos de Escolas	76

ÍNDICE

Introdução	9
PARTE I - Enquadramento teórico	
Capítulo I – Política da Escola Inclusiva: Evolução Histórica	10
1 - Conceito de Necessidades Educativas Especiais.....	14
2 - Conceito de Educação Especial.....	17
2.1. - Período da Exclusão.....	18
2.2. - Período da Integração à Inclusão.....	20
2.3. – O panorama nacional.....	24
Capítulo II - Projeto Educativo de Escola	35
1- O Projeto em Educação.....	35
2- Conceito e Finalidades do Projeto Educativo.....	39
3- A Importância da Construção do Projeto Educativo.....	42
4- Enquadramento Legal e Político do Projeto Educativo.....	45
PARTE II – Estudo Empírico	
Capítulo III - Metodologia da Investigação	51
1- Justificação do Objeto de Estudo.....	53
2- Problema e Problemática Subjacentes.....	55
3- Objetivos do Estudo.....	57
4- Modelo de Investigação e Procedimentos.....	59
Capítulo IV – Apresentação, Análise e Discussão de Dados	61
1- Apresentação e Análise de Dados.....	61
2- Análise Comparativa e Discussão de Dados.....	75
Capítulo V- Proposta de Projeto de Intervenção Educativa	77
Conclusões	81
Bibliografia	83
Apêndice	88

Introdução

Neste estudo será dado enfoque às políticas educativas vigentes no domínio da Inclusão em meio escolar de alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. Opinamos que o Projeto Educativo de qualquer Escola deve ser um espaço onde se encontra patenteada, nos distintos elementos que o constituem, a Educação Especial.

De uma atualidade e premência incontestáveis, o tema de que nos ocupamos neste estudo carece de múltiplas reflexões que conduzam a futuras investigações, as quais, por sua vez, se concretizem em melhores práticas pedagógicas, legitimando a melhoria da qualidade do ensino, no âmbito da Educação Especial, no nosso país.

É nosso intento explorar de que forma os Projetos Educativos dos Agrupamentos de Escolas de Aljustrel, Beja (n.º 2), Mértola e Serpa (n.º 2) reproduzem as políticas de Inclusão, numa perspetiva analítica. Tendo como ponto de partida a questão “**Existem Políticas de Educação Especial/ Inclusão nos Projetos Educativos de quatro Agrupamentos de Escola do Baixo Alentejo?**”, desenvolvemos o nosso estudo, utilizando para o efeito uma metodologia de natureza qualitativa que é a melhor que responde aos nossos propósitos.

Em termos da sua estrutura, delineamos a nosso estudo em duas partes. Na primeira parte, apresentamos o enquadramento teórico, detendo-nos em particular sobre os conceitos de Necessidades Educativas Especiais e de Projeto Educativo, atendendo à sua evolução ao longo dos tempos. A segunda parte, dedicada ao estudo empírico, aborda as questões metodológicas, segundo as quais serão apresentados, analisados e discutidos os dados obtidos. Segue-se uma proposta de intervenção educativa direcionada para os docentes que integram os Agrupamentos de Escola supramencionados. Finalizamos o estudo com conclusões gerais e objetivas sobre os aspetos anteriormente assinalados.

A inovação desta abordagem consiste na leitura comparativa dos Projetos Educativos dos quatro Agrupamentos de Escolas que elegemos para o nosso estudo, à luz da legislação respeitante às políticas educativas de Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Entendemo-lo como um contributo para aprofundar a conceção da(s) diferença(s) no quadro da Escola Pública, nesta região específica de Portugal, podendo também abrir o caminho para novos trabalhos.

PARTE I - Enquadramento teórico

Capítulo I – Política da Escola Inclusiva: Evolução Histórica

Neste capítulo iremos explicar a evolução da história das pessoas com deficiência, à luz das sociedades e das épocas, bem como às políticas adotadas ao longo dos tempos para esta população específica.

A Educação Especial apresenta um percurso em constante mudança, desde a situação em que a criança com Necessidades Educativas Especiais era excluída do seu contexto socioeducativo. Assistiu-se, pois, a uma progressiva inflexão na perceção relativamente à criança diferente da dita “normal”.

O nosso enfoque centrar-se-á na importância de vários documentos internacionais, tais como *Public Law* (PL 94/142, 1975), *Warnock Report – Special Education Needs* (1978), *Declaração de Salamanca*, (1994), bem como de documentos nacionais, a saber *Lei de Bases do Sistema Educativo* (1986), *Decreto-Lei 3/2008*, de 7 de janeiro, *Decreto-Lei 75/2008*, de 22 de abril², *Decreto-Lei n.º 137/2012*, de 2 de julho³, *Despacho Normativo n.º 10-A/2015*, de 19 de junho⁴ e *Portaria 201-C/2015*, de 10 de julho⁵. Com a aprovação da *Public Law* 94/142 (1975) segue-se, em 1976, o aparecimento de *Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens*, um manual de classificação das consequências da doença, concebido pela Organização Mundial de Saúde.

Em relação ao *Warnock Report* (1978), as Necessidades Educativas Especiais (doravante, NEE) surgem definidas como exigências que se colocam à escola, tendo esta a responsabilidade prioritária pela educação de todos os cidadãos. A escola deve, então, garantir condições efetivas de sucesso escolar a todos os alunos, pelo que deverá dispor de meios especiais de acesso ao currículo, de elaboração dos currículos especiais ou adaptados, de análise crítica sobre a estrutura social e de um clima emocional, no

² Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

³ Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia.

⁴ Concretiza os princípios consagrados nos regimes de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

⁵ Regula o ensino de alunos com 15 ou mais anos de idade, com Currículo Específico Individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar, nos termos e para os efeitos conjugados dos artigos 14.º e 21.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

qual se processa a educação. Só em 1981 será publicada a lei que consagra os princípios do relatório, o *Education Act* (Londres, 1981), cujo conceito de base é o de NEE, sendo a integração referenciada como uma questão central.

Face às críticas que emergem em torno da integração e das práticas que legitimaram tal perspectiva, começou a despontar uma perspectiva mais inclusiva, por parte da escola.

Na década de 90, realizaram-se duas conferências determinantes neste processo, a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, entre 5 e 9 de março de 1990, e a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, realizada em Salamanca, em Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994, em colaboração com a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Desta última, resultou um documento fundamental, conhecido por *Declaração de Salamanca*. Com a participação de 92 países (incluindo Portugal), e 25 organizações internacionais, passou a constituir-se como um dos documentos escritos com mais consenso internacional sobre a educação e a integração de pessoas com deficiências na sociedade.

A *Declaração de Salamanca* preconizou uma educação inclusiva ao nível dos princípios, das políticas e das práticas na área das necessidades educativas especiais, acentuando o papel determinante das escolas ditas regulares, no que diz respeito ao combate das atitudes discriminatórias e à criação de sociedades inclusivas.

Reafirmando o princípio primordial da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948) e a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos* (1990), a *Declaração de Salamanca* constitui um marco significativo da Educação Especial, dado que apela aos diferentes países para uma reflexão e mudança a nível político, económico, social e educacional, no sentido de garantir a educação para os indivíduos com NEE no quadro do sistema regular da educação.

De referir que na *Declaração de Salamanca*, as NEE invocadas se referiam a «todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares» (1994, ponto 3, p. 6). O conceito de escola inclusiva subjacente à *Declaração de Salamanca* é o de que «todos os alunos devem aprender juntos sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem» (1994, ponto 7, p. 11). Serão «os currículos que devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa» (1994, ponto 28, p. 22) e «as crianças com necessidades

educativas especiais devem receber o apoio pedagógico suplementar no contexto do currículo regular e não um currículo diferente». (1994, ponto 29, p. 22).

Podemos considerar os três documentos citados como o motor que impulsionou um olhar diferente sobre a diferença, levando ao aparecimento de políticas educativas com um perfil inclusivo, conducentes à criação de uma Escola para Todos.

Foi o reconhecimento dos direitos dos alunos com NEE a uma educação comum, de qualidade e equitativa para todos, que a Convenção das Nações Unidas dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Nova Iorque, 30 de março de 2007) preconizou, salientando a necessidade de todos os Estados Membros se comprometerem a implementar um sistema de educação inclusivo.

Opinamos que a grande mudança na Educação Especial a nível internacional ocorre com a Conferência Mundial de Jomtien, em 1990. Em consequência desta Conferência organizada pela UNICEF, UNESCO e Banco Mundial, é elaborada a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*, na qual se determina a necessidade de se criarem medidas destinadas a assegurar a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso a crianças com NEE específicas no ensino regular. É neste documento que se baseiam as medidas consignadas no *Decreto-Lei n.º 319/91*, de 23 de agosto, que advoga que a educação das crianças com NEE se deve processar no meio menos restritivo possível. A inclusão é, assim, reforçada com a *Declaração de Salamanca*: o Estado Português, ao tentar criar uma regulação sistémica propensa à valorização da inclusão, publica o *Despacho-Conjunto 105/97*, 1 de julho, onde os princípios da *Declaração de Salamanca* são reconhecidos, fazendo-se, por isso, uma opção nitidamente inclusiva para a Educação em Portugal. Prevê-se a reformulação do funcionamento dos apoios educativos a crianças com NEE e é admitida a importância do professor especializado, respeitando também os princípios da LBSE.

Correia (1997, p. 34) clarifica o conceito: “Entendemos por inclusão a inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades.”

A inclusão perspetiva a necessidade de reestruturação da escola, de forma a responder à diversidade da população que a frequenta. A educação inclusiva descreve o processo através do qual a escola tenta responder a todos os alunos, enquanto indivíduos, reestruturando a sua organização curricular e a utilização de recursos para

melhorar a igualdade de oportunidades. De acordo com a perspectiva inclusiva, o currículo integrado constitui-se como um dos meios de resposta à diversidade, promovendo a participação de todos os alunos e favorecendo a resolução de problemas.

O êxito da escola inclusiva depende muito do papel desempenhado pelos agentes educativos e da organização dos recursos. Uma escola inclusiva é aquela que se empenha em reformular os programas para responder à diversidade dos alunos. Uma escola inclusiva é aquela que tem gestores que saibam organizar a escola e fomentem a formação dos professores, para além de serviços centrais, regionais e locais a prestarem suporte e a colaborarem também financeiramente.

1 - Conceito de Necessidades Educativas Especiais

Como já referimos, na *Declaração de Salamanca* (1994, ponto 3, p. 6), um aluno com NEE “apresenta algum problema de aprendizagem ao longo da sua escolarização que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas da sua idade. As NEE referem-se, pois, a “todas as crianças e jovens com carências se relacionam com deficiência ou dificuldades escolares, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais em determinado momento da sua escolaridade”. Na *Declaração de Salamanca* (1994, p. 6) é ainda referido que “...as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças”, o que conduziu ao conceito de escola inclusiva. Este facto, conduz os professores a uma pedagogia centrada no aluno e a procurarem “estratégias e procedimentos que proporcionem a todos os alunos as melhores condições e oportunidades de aprenderem e interagirem, solidária e cooperativamente, desenvolvendo ao máximo as suas competências académicas e sociais.” (Leitão, 2010, p. 20).

A designação NEE começou a ser mais utilizada na educação a partir do momento em que foi divulgada no *Relatório Warnock* (1978), no qual as NEE são encaradas não em termos de uma dificuldade particular da criança, mas em relação com todos os factos importantes no progresso educativo.

A terminologia aplicada às NEE tem vindo a sofrer constantes alterações. O *Education for all Handicapped Children Act* (1975) usa o termo *handicapped*, para se referir às crianças com NEE. No *Individuals with Disabilities Education Act* (1990) é utilizado o termo *disability*, em substituição de *handicapped*. No entanto, e apesar da diferenciação terminológica, os desafios e obstáculos vivenciados pelos indivíduos com NEE não sofrem alterações significativas quando utilizado um termo ou outro.

Por esse motivo, julgamos que o uso cada vez mais frequente do termo NEE na educação levou a uma menor estigmatização dos problemas dos alunos e provocou mudanças no âmbito da Educação Especial, passando a atender todos os alunos que ao longo da sua escolaridade apresentem problemas na aprendizagem. Nesta ordem de ideias, o termo NEE é aplicado à criança ou jovem que apresente discrepâncias significativas na capacidade/resultados e que necessita de receber alguns serviços

especiais, como apoio pedagógico especializado, terapia da fala, entre outros, para dar resposta às suas necessidades educativas.

No nosso país, só no início da década de 90 é que se verificou uma efetiva utilização do termo NEE através da publicação de disposições oficiais (*Decreto-Lei n.º 35/90*, de 25 de janeiro, *Decreto-Lei n.º 319/91*, de 23 de Agosto, e o *Despacho n.º 173/ME/91*, de 23 de outubro). Contudo, a Educação Especial continuou a sofrer um processo de mudança, sobretudo a partir da publicação do *Decreto-Lei n.º 3/2008*, de 7 de janeiro. Com ele, surgiu um novo quadro conceptual com reflexos na intervenção nas escolas. Neste diploma surge uma redefinição do conceito de NEE. Assim, o artigo 1.º, menciona que os apoios especializados visam responder às “necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”.

Esta definição aponta para uma dupla proveniência das dificuldades dos alunos: a origem do foro clínico e as limitações significativas e permanentes que se verifiquem nas diversas áreas da sua funcionalidade. Desta forma, abrange os alunos com deficiência, com défices cognitivos, hiperatividade e défice de atenção, dislexia-disortografia, alterações comportamentais e da personalidade, entre outras. Esta abrangência do processo de identificação depende dos critérios de aplicação da *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (CIF) da Organização Mundial de Saúde. (OMS, 2004).

As NEE podem ser divididas em dois tipos: NEE de carácter permanente e NEE de carácter temporário. As NEE de carácter permanente são aquelas em que a adaptação do currículo é generalizada e sujeita a uma avaliação sistemática, dinâmica e sequencial, de acordo com os progressos do aluno no seu desenvolvimento curricular. Trata-se de alunos com alterações significativas no seu desenvolvimento, provocadas, essencialmente, por problemas orgânicos, funcionais e, ainda, por défices socioculturais e económicos graves.

As NEE de carácter temporário, por sua vez, são aquelas em que a adaptação do currículo escolar é parcial, realizando-se em função das características do aluno, num determinado momento do seu percurso escolar. Podem manifestar-se como problemas

ligeiros de leitura, escrita, cálculo, atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, percetivo ou linguístico.

2 - Conceito de Educação Especial

A Educação Especial representa o conjunto de adaptações educativas a crianças com NEE. Segundo o *Manual de Apoio à Prática, Educação Especial*, DGIDC (2008, p. 15), a Educação Especial tem por objetivo a “inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades”. Por outro lado, visa a preparação para o prosseguimento de estudos, para uma adequada preparação para a vida profissional ou transição da escola para o emprego de indivíduos com NEE de carácter permanente.

Neste sentido, a Educação Especial ocupa-se da criação de condições especiais para a adequação do processo educativo às necessidades dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente. Tal resulta em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Para uma flexibilização da organização escolar, com vista ao bom funcionamento da educação especial, segundo o *Manual de Apoio à Prática, Educação Especial*, DCIDC (2008, p. 18) “devem as escolas ou agrupamentos de escolas contemplar nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias à resposta educativa aos alunos que se enquadram na educação especial.” Estas adequações melhoram a qualidade da educação prestada, beneficiando, desta forma, todos os alunos.

No referido documento menciona-se que nos projetos educativos da escola deverão estar registadas, entre outras, as ações e respostas específicas a implementar, as parcerias a estabelecer, as acessibilidades físicas a efetuar, “assegurando assim a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente nas atividades de cada grupo ou turma e da comunidade educativa em geral.” (2008, p. 18).

De referir a publicação, em 2006, do *Decreto-Lei n.º 20/2006*, de 31 de janeiro, que veio possibilitar a seleção e recrutamento de docentes de Educação Especial. Perseguindo esse objetivo, o *Decreto-Lei n.º 3/2008* prevê, além de outras medidas, o desenvolvimento de respostas diferenciadas e orientadas para a especificidade das crianças e jovens com NEE de carácter permanente, ao estabelecer a criação de escolas

de referência para a educação bilingue de alunos surdos e para a educação de alunos cegos e com baixa visão; a criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de unidades de apoio especializado para alunos com multideficiência e surdo-cegueira congénita.

Um número significativo de alunos com necessidades educativas de carácter permanente necessita de respostas educativas muito específicas, que exigem equipamentos e especializações profissionais de difícil generalização. Assim, podem concentrar-se num agrupamento de escolas com respostas específicas ou em escolas de referência limítrofes, possibilitando-lhes o acesso a uma resposta educativa mais adequada. Compete, pois, à direção da escola identificar os alunos que necessitam de respostas personalizadas e, caso se justifique, deve propor a criação de unidades especializadas.

No âmbito da legislação em vigor, “A Educação Especial organiza-se segundo modelos diversificados de integração de ambientes de escola inclusiva e integradora, garantindo a utilização de ambientes os menos restritivos possíveis, desde que dessa integração não resulte qualquer tipo de segregação ou de exclusão da criança ou jovem com necessidades educativas especiais.” (*Lei n.º 21/2008*, de 12 de maio, artigo 4º).

2.1.- Período da Exclusão

Durante muitos séculos, os conceitos e práticas relativos à forma como a sociedade tem encarado as pessoas com deficiência têm sofrido profundas mutações. Na Idade Antiga prevaleciam políticas de extrema exclusão de crianças com deficiência da sociedade. Na Antiga Grécia, em particular em Esparta, e citando Correia, (1997, p. 13), “crianças com deficiências físicas eram colocadas nas montanhas e, em Roma, atiradas aos rios”.

Na Idade Média, em algumas sociedades, numerosas pessoas deficientes eram encaradas como profanadoras, criaturas de mau agoiro, perigosas para a sociedade e para elas próprias, devendo ser evitadas por todas as pessoas da sociedade. Foram, durante muito tempo, associadas à imagem demoníaca, a outros espíritos maléficos e a atos de feitiçaria e bruxaria sendo, por isso, perseguidas, julgadas e submetidas a práticas de exorcismo.

Mais tarde, as ordens religiosas de alguns países da Europa criam os primeiros hospícios, orfanatos e albergues para abrigar as pessoas com deficiência, depositando-as, indiscriminadamente, junto de delinquentes, pobres, velhos e sem qualquer tipo de condições.

Entre o final do século XVIII e o princípio do século XIX, há uma tentativa de recuperar a criança diferente com o objetivo de a ajustar à sociedade. Dá-se, então, uma profunda transformação na vida social e mental das sociedades e as pessoas com deficiências são encaradas de outra forma. Deste modo, como tentativa de apoiar e dar resposta às suas incapacidades, nascem as primeiras instituições especializadas para pessoas com deficiências, embora, numa primeira fase, com cariz meramente assistencial, dando lugar a uma nova era: a Educação Especial. A partir dessa época vários estudiosos começam a focar-se na criança com deficiência, para tentar encontrar métodos de tratamento, nos quais se destacam Esquirol, Itard, Seguin, entre outros rostos da Ciência.

Correia (1997, p. 13) afirma que no século XX surgem as grandes transformações, os conhecimentos ampliam-se com a teoria psicanalítica de Freud e com os testes de Galton para medição da capacidade intelectual a partir do desempenho de tarefas sensório-motoras. O conceito de “idade mental” e os testes de inteligência de Alfred Binet e Theodore Simon, com vista à identificação de crianças mentalmente atrasadas que não beneficiavam de uma situação educativa normal, originam uma evolução no sentido da criação de escolas especiais. A política global consiste em isolar estas crianças, começando a surgir instituições especiais, asilos, em que são colocadas muitas crianças rotuladas e segregadas em função da sua deficiência.

No nosso país, a evolução do Ensino Especial é assinalada a partir de 1913, pelo então Diretor da Casa Pia, o Dr. Aurélio da Costa Ferreira, que organizou um curso de formação especializada dirigido a professores que ensinavam deficientes auditivos. O mesmo, em 1916, fundou um Instituto que passaria a ter o seu nome, o qual, nos primórdios, se dirigia à observação e ensino de alunos da Casa Pia que eram considerados deficientes mentais, e que também se dirigia ao estudo de crianças com perturbações mentais e de linguagem que se deslocavam à sua consulta externa.

De referir que, na Constituição Portuguesa de 1933, o Estado apresenta uma nítida desresponsabilização face à educação. Em relação à Educação Especial, também nada de importante é adotado, em consonância com os ideais políticos de indiferença

relativos ao ensino e à educação, do regime ditatorial, a partir do golpe de Estado de 28 de maio de 1926.

2.2.- Período da Integração à Inclusão

Na década de 40 houve a preocupação de criar e organizar meios educativos para alguns tipos de deficiências. No entanto, apesar dos esforços para acolher as crianças com deficiência, a educação praticada não apresentava as vantagens de que era suposto ser detentora. Não havia professores especializados, espaços e equipamento adequados; as populações escolares eram excessivas para os espaços que lhes eram destinados.

Em 1945, foi publicado o *Decreto-Lei n.º 35401*, de 27 de dezembro, que considera o Dispensário de Higiene Mental Infantil, responsável, em todo o país, pela deficiência mental, atribuindo-lhe várias competências. Nesse ano, em Portugal e com o Estado Social de Direito, passa a ser adotada oficialmente a educação dos indivíduos deficientes, sendo que a partir daí são formadas as primeiras classes especiais dentro do sistema regular de educação. Com estas novas reformas, o Estado português passou a assumir a educação dos deficientes.

As transformações sociais operadas nos períodos pós-guerra, a publicação da *Declaração dos Direitos da Criança e dos Direitos do Homem*, no qual as pessoas com deficiência passam a partilhar os mesmos direitos e deveres, com o direito à participação na vida social e à consequente integração escolar e profissional, o que permitiu às sociedades uma maior consciencialização por aqueles que viviam em instituições com condições precárias e inadequadas do ponto de vista educativo. É este novo olhar das sociedades sobre si mesmas, a mudança das mentalidades a favor da integração das crianças e jovens com deficiência nas classes regulares, que leva a um renascimento humanista na década de 60.

Nesta altura, há a salientar a importância do Centro Infantil Hellen Keller, onde ocorreram as primeiras experiências de educação na mesma classe de jovens cegos e amblíopes, com jovens sem deficiência visual, assim como a integração dos primeiros alunos com deficiência visual deste centro no ensino preparatório e secundário. Estas tendências espelham alterações nas políticas educativas, muito diferentes daquelas verificadas nas décadas anteriores. No final dos anos 60, segundo Felgueiras (1994, p. 24), “a segregação começou então a ceder face aos fortes movimentos sociais, políticos,

educacionais e legislativos que põem em causa o sistema tradicional de educação especial, considerado como discricionário, anti-democrático e ilegal.”

Na década de 70, surge o conceito de normalização na Dinamarca e expande-se pela Europa e América do Norte. Este conceito significa aceitar a pessoa tal como ela é, com as suas deficiências, reconhecendo-lhe os mesmos direitos que aos outros e oferecendo-lhe os serviços pertinentes para que possa desenvolver no máximo as suas possibilidades e viver uma vida tão normal quanto possível. Com a proliferação deste conceito, começou-se a desinstitucionalizar as crianças e jovens das escolas especiais e integrá-las em escolas regulares, proporcionando-lhes um programa público e gratuito de educação, de acordo com as suas características e necessidades específicas.

Com as transformações sociais operadas na década de 70, que surge mais tarde uma nova fase da Educação Especial: a integração. A integração escolar permite integrar crianças portadoras de deficiência em classes especiais na escola regular, tendo como prioridade a normalização da pessoa portadora de deficiência. O conceito de integração pretende que a criança seja educada no meio menos restrito possível e de que este meio pode responder satisfatoriamente às suas necessidades educativas, fornecendo-lhe o apoio educativo imprescindível à superação do seu problema. Neste sentido, a integração escolar tem como propósito unificar o Ensino Regular e a Educação Especial, com o objetivo de oferecer serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem.

No entanto, apesar das inúmeras vantagens da integração tanto para as crianças com NEE como para as ditas “normais”, muitos legisladores não colocaram em questão a capacidade de resposta dos professores para enfrentar a integração. Segundo Correia (1997, p. 20), do professor é esperado “que utilize estratégias e desenvolva atividades de ensino individualizado junto da criança com NEE, mantenha um programa eficaz para o resto do grupo e colabore na integração social da classe”. Mas será que o professor está preparado para responder a todas estas necessidades de forma adequada? De acordo com o mesmo autor, nessa época, os professores do ensino regular tinham dificuldades em prestar o apoio adequado a esses alunos, pois não tinham a formação necessária para atender às suas necessidades educativas. De acordo com vários estudos realizados, apesar da maioria dos professores terem concordado com a integração escolar e os seus benefícios para as crianças, sentiram incapacidade ou insegurança no desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem adequadas, falta de tempo para apoio

individualizado e ausência de serviços de apoio e de programas de formação para ensinar eficazmente.

A grande mudança na Educação Especial, a nível internacional, dar-se-á com a Conferência Mundial de Jomtien, em 1990. Em consequência desta Conferência organizada pela UNICEF, UNESCO e Banco Mundial, é elaborada a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*, onde se determina a necessidade de se criarem medidas destinadas a assegurar a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso a crianças com NEE específicas no ensino regular. É nesta Declaração que se baseiam as medidas consignadas no *Decreto-Lei nº 319 / 91*, de 23 de agosto.

No entender de Patrício (2002), a *Public Law*, em 1975, é talvez o paradigma das legislações de carácter integrador, ao preconizar uma educação pública e gratuita para todas as crianças com NEE, acompanhada de um plano individualizado de ensino. Além disso, defendia a garantia de um processo adequado em todas as fases (identificação, colocação e avaliação); a avaliação exaustiva e práticas de testagem não discriminatórias, mas adequadas à condição da criança; a colocação da criança no meio menos restritivo possível que pudesse satisfazer as suas necessidades educativas (embora não fosse evidente a preocupação com os restantes contextos); a elaboração de planos educativos individualizados que deveriam ser revistos anualmente pelos professores, pais e órgãos de gestão da escola; uma adequada formação de professores e outros técnicos; o desenvolvimento de materiais adequados; o envolvimento dos pais no processo educativo da criança.

A *Public Law* 94-142 constitui-se, então, como a lei mais influente na educação das crianças com deficiência, conferindo-lhes o direito à educação pública, universal e gratuita, no meio natural e menos restritivo possível. Com ela, surge o conceito de ensino para todos, adequado às características e necessidades de cada criança, recorrendo à utilização diferenciada de recursos para desenvolver os mesmos objetivos e competências educacionais. Nela foi, igualmente, referida a necessidade da elaboração de um PEI para todas as crianças com deficiência.

A publicação da *Public Law* 99-457, em 1986, torna-se também importante no âmbito da Educação Especial, uma vez que alargou a aplicabilidade da PL 94-142, (1975), passando a abarcar as crianças dos 3 aos 5 anos e a recomendar as crianças dos 0 aos 3 anos.

Segundo o mesmo autor, o *Relatório Warnock* identifica três tipos de

orientações para o cariz integrador da escola: a existência de meios complementares que facilitem o acesso aos conteúdos e atividades do programa; a adaptação dos programas através da pormenorização ou subdivisão dos seus conteúdos (especialmente para as crianças deficientes mentais); a alteração da organização e clima afetivo da atividade escolar, na sala de aula, para os alunos com dificuldades de adaptação.

Posteriormente, a Iniciativa de Educação Regular ou Iniciativa Global de Educação, nos Estados Unidos da América, visa também a adaptação da classe regular, de forma a tornar possível ao aluno a aprendizagem nesse ambiente e desafia os investigadores a encontrar forma de atender o maior número de alunos na classe regular, encorajando os serviços de Educação Especial e outros serviços especializados a associarem-se ao ensino regular.

O *Warnock Report* sugeriu a expansão da Educação Especial e definiu o conceito de NEE, dissociando-o de qualquer patologia, mas incidindo na premência de intervenção educativa; dito de outro modo, o foco passou a ser a aprendizagem escolar.

A grande reforma educativa, no nosso país, surge a partir da revolução de abril, em 1974, com a promulgação da *Constituição da República Portuguesa* (1976) e a *Lei n.º 46/86*, de 14 de outubro, que contribuíram para uma redefinição dos conceitos e do atendimento às crianças com NEE. O *Despacho-Conjunto 38/SEAM/SERE/88*, de 17 de agosto determinou a natureza, constituição, organização e coordenação das equipas de ensino especial integrado, que abrangeram todo o sistema de educação e ensino não superior, estabelecendo-lhes as suas atribuições e funcionamento.

Nos anos 90 assiste-se a avanços importantes no âmbito legislativo, nomeadamente com a implementação do *Decreto-Lei n.º 35/90*, de 25 de janeiro e o *Decreto-Lei n.º 319/91*, de 23 de agosto, sendo este último considerado como basilar para integração escolar, uma vez que defende uma escola que acolhe todos, considerando as suas necessidades e individualidades, refletindo a lei americana respeitante ao envolvimento parental.

No *Despacho-Conjunto n.º 105/97*, de 1 de julho, que revogou o *Decreto-Lei n.º 35/88*, de 4 de fevereiro, define-se que o professor do apoio educativo deve alargar a sua prática educativa e trabalhar com a escola, com as turmas e com os educadores/professores do ensino regular, deixando de desenvolver uma prática centrada no aluno. Observa-se, neste documento, uma referência linear ao conceito de inclusão.

A nível internacional existe uma preocupação crescente em desenvolver medidas que favorecem a efetiva inclusão de crianças/jovens com NEE de carácter permanente nas escolas, em turmas de ensino regular e na sociedade. Veja-se, a título exemplificativo, a *Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão* (2001), a *Declaração de Madrid* (2002), *Declaração de Sapporo* (2002), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

Como foi possível verificar, o caminho percorrido, em termos de inclusão, no nosso país, relaciona-se com algumas medidas legislativas que caracterizam as diferentes etapas deste processo, sendo de referir o *Decreto-Lei n.º 3/2008*, pela sua importância na inclusão de crianças/jovens com NEE de carácter permanente nas turmas de ensino regular.

A legislação, por si só, não tem competência de provocar a mudança; ao invés, é necessário que ela se complemente com o empenho e a competência de todos os intervenientes educativos (professores, técnicos especializados, pais e restante comunidade educativa), com a união de esforços, o estabelecimento de cooperação e incentivos de organizações nacionais e internacionais.

2.3.- O panorama nacional

Nos inícios da década de 70, surgiu, em Portugal, um projeto de reforma do ensino verdadeiramente inovador. Os alunos com algum tipo de deficiência podiam frequentar escolas regulares em vez das escolas especiais ou das instituições. Nas palavras de Correia & Martins (2002, p. 15), “Inicia-se desta forma, um processo que leva a uma tentativa de criação de escolas integradoras, numa primeira fase de carácter mais físico, dando lugar à criação de classes especiais onde os alunos com NEE deveriam receber apoios específicos consentâneos com as suas necessidades, mas de acordo com o seu posicionamento numa curva normal, que teria por base o seu desenvolvimento e potencial de aprendizagem.”

Numa comunicação feita ao país, em janeiro de 1971, o ministro da Educação, professor Veiga Simão, apresentou as linhas gerais da sua reforma do ensino para Portugal, na forma de dois textos destinados a serem publicados, de modo a proporcionar uma ampla e aberta discussão: o Projeto do Sistema Escolar e as Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior. Estes textos constituíram a base da Reforma do

Ensino de Veiga Simão (*Lei n.º 5/73*, de 25 de julho), alicerçada em princípios fundamentais, entre os quais destacamos:

1. A educação nacional visa a formação integral dos Portugueses, preparando-os, pela valorização das faculdades espirituais e físicas, para o cumprimento dos seus deveres morais e cívicos e a realização das finalidades da vida.

2. A educação compreende não só as atividades integradas no sistema educativo, mas quaisquer outras que contribuam para a formação dos indivíduos, nomeadamente as que se desenvolvem no âmbito da família e das demais sociedades primárias e outros grupos sociais ou profissionais.

O sistema educativo abrangia a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação permanente. A educação escolar é realizada através do sistema escolar, que compreende os ensinos básico, secundário e superior e a formação profissional.

De salientar que o Ministério da Educação Nacional assegurou, por meio de serviços especializados, em cooperação com a família, professores e ainda outras entidades, a orientação escolar em todos os níveis do sistema educativo, especialmente nos ensinos preparatório e secundário.

Dois dos aspetos mais salientes da Reforma Veiga Simão, segundo Stoer (1983), referem-se ao facto de nos reportarmos a um regime extremamente repressivo e autoritário, sem representação parlamentar democrática e com uma forte censura. Por um lado, a sua natureza populista (tipo de discurso usado para apresentar e promover a Reforma, associado ao seu elemento central, o alargamento do ensino); por outro lado, o seu papel na reestruturação do Estado Português, a sua importância na articulação das mudanças básicas, no sentido de ir extraindo o corporativismo do regime vigente nos anos 70.

Para este autor (1983, p. 797), “nestas condições, a educação surgia como um agente de mudança social controlada”. Mais, a Reforma Veiga Simão não fora elaborada para «democratizar Portugal», sendo até enganadora a expressão «democratização do ensino», uma vez que o seu ponto de partida era um alargamento das elites governativas do País, que não tinha só por objetivo principal tornar a população de Portugal politicamente ativa e participativa, como, pelo contrário, almejava manter e consolidar ainda mais o controlo político, sob a capa de alargados benefícios no setor da educação.

Em Portugal, entre 1973 e 1974, ocorrem grandes transformações a nível geral, em consequência da Reforma do Ensino de Veiga Simão e da implementação da Democracia. Consideramos que o início da integração no nosso país, de forma geral, se relaciona com a Reforma do Ensino de Veiga Simão, em 1973, observando-se uma maior responsabilização por parte do Ministério da Educação em relação aos alunos com NEE, o que se traduz na criação das Divisões do Ensino Especial e no apoio prestado às cooperativas e associações de pais.

A Reforma de Veiga Simão legisla a passagem de uma educação escolar seletiva e elitista para uma educação que pretendeu promover o atendimento educativo de crianças inadaptadas, deficientes e precoces. Esta reforma propunha uma Política Educativa mais dinâmica e capaz de harmonizar o Sistema de Ensino e os projetos políticos que então se sugeriam. O Ministério da Educação assume, então, a educação de crianças e jovens com deficiência e publica importantes diplomas legais que anunciam a integração.

Com a revolução de abril, a Reforma de Veiga Simão ainda não tinha sido completamente aplicada, mas estavam constituídas as condições do ponto de vista da doutrina e do ponto de vista da orgânica administrativa, para se começar um processo de transformação e modernização da Educação Especial em Portugal.

A criação da *Constituição da República Portuguesa*, em 1976 democratizou as políticas do governo, verificando-se como consequência um empenho no desenvolvimento da solidariedade entre a população portuguesa, no pleno desenvolvimento de uma efetiva justiça social. Começa-se a notar alguma preocupação política com a formação e emprego de pessoas com deficiência, devido particularmente, à atividade de algumas associações.

O início destas experiências de integração nas estruturas regulares do ensino, possibilitadas pela Reforma de Veiga Simão, aliadas às modificações surgidas no pós 25 de abril, alertaram para a necessidade de alterações profundas no âmbito da Educação Especial. O princípio da igualdade de oportunidades de acesso à educação constatou-se em várias iniciativas sociais, como por exemplo no movimento das CERCIs (Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados), onde estiveram envolvidas Associações de Pais e outras instituições no âmbito da Educação Especial.

As CERCIs surgiram a partir da segunda metade da década de 70, sendo uma iniciativa de pais, técnicos e pessoas preocupadas com a problemática da pessoa com

deficiência intelectual. Inserem-se num movimento alargado de solidariedade social, testemunhando o dinamismo da sociedade portuguesa, que, confrontada com os problemas da população com deficiência intelectual, os procura resolver o mais adequadamente possível. As CERCIs assumem-se, pois, como entidades prestadoras de serviços que intervêm supletivamente em áreas que são da competência e obrigação inalienável do Estado. No início da sua atividade, o trabalho das CERCIs era fundamentalmente dirigido à população em idade escolar e consistia no apoio a necessidades educativas especiais. Assim, foram pioneiras em Portugal na criação de Escolas de Educação Especial para crianças com deficiência intelectual e/ou multideficiência, rompendo com uma tradição de atendimento meramente assistencial até então predominante no nosso país.

Em virtude da experiência adquirida ao longo destes anos, consciencializou-se a importância e a necessidade de se ter uma visão mais alargada sobre o apoio ao cidadão com deficiência intelectual, colocando como base de referência um plano de ação fundado num modelo ecológico.

Desta forma, um número significativo de cooperativas, asseguram um número significativo de valências de atendimento com o objetivo de abrangerem diversas faixas etárias e diferentes graus de deficiência. Fazem parte destas valências, Centros de Formação Profissional, Centros de Apoio Ocupacional, Unidades Residenciais, Unidades de Intervenção Precoce, Centros de Emprego Protegido, Enclaves e Unidades de Apoio à Família, Apoio Domiciliário.

Com a publicação da *Lei n.º 46/86*, de 14 de outubro, denominada por *Lei de Bases do Sistema Educativo*, é conferido à Educação Especial o estatuto de subsistema, o qual tem sido objeto de esforçada regulamentação. Segundo o artigo 18.º, “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 apoio de educadores especializados. A Educação Especial processar-se-á também em instituições específicas quando comprovadamente o exigirem o tipo e o grau de deficiência do educando.”

Temos assistido à publicação de vários diplomas normativos da Educação Especial, alguns já mencionados, dos quais se destacam o *Despacho-Conjunto*

38/SEAM/SERE/88⁶, o *Decreto-Lei 35/90*, de 25 de janeiro⁷, o *Decreto-Lei 190/91*, de 17 de maio⁸. Porém, é o *Decreto-Lei 319/91*, de 23 de agosto, que impulsiona a igualdade de direitos para todos os indivíduos com NEE. Para além disto, reconhece ainda a importância da participação dos pais e encarregados de educação na elaboração e revisão dos planos e programas dos seus filhos e educandos.

A publicação do *Despacho-Conjunto 105/97*, de 1 de julho estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo, de acordo com os princípios consagrados na *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Com o intuito de pôr em prática o despacho anteriormente citado, foram colocados nas escolas docentes com formação especializada com objetivo de apoiar todos os envolvidos no processo educativo, nomeadamente, alunos, professores, pais e encarregados de educação. A partir desta altura surgem alterações relativamente ao conceito de educação integrada, de maneira a proporcionar às crianças com deficiências físicas e mentais condições necessárias ao seu desenvolvimento.

Esta nova política educativa implica alterações nas estruturas educativas, havendo alterações ao nível dos conteúdos, das práticas pedagógicas, do processo de avaliação e de atitudes de todos os agentes educativos, pois o trabalho com os alunos depende mais das qualidades humanas do professor e da qualidade do processo pedagógico (adequação dos currículos e métodos de ensino, gestão do tempo, natureza dos materiais utilizados) do que da política implementada.

Existe, deste modo, uma orientação crescente de responsabilizar a escola regular por todos os alunos, surgindo um novo modelo de escola com autonomia para se poder adaptar às situações especiais que os seus discentes apresentam, em que o professor terá

⁶ Abrange a diversidade legislativa existente sobre a Educação Especial e, sobretudo, cria as Equipas de Educação Especial, com o objetivo de contribuir para o despiste, a observação e o encaminhamento, desenvolvendo o atendimento direto de crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos ou psíquicos.

⁷ Aponta para a gratuidade e obrigatoriedade da escolaridade para todas as crianças qualquer que seja o tipo ou grau da sua deficiência. Lembramos que, até então, as crianças com deficiência eram dispensadas da escolaridade obrigatória.

⁸ Decreta a criação, no âmbito do Ministério da Educação, os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO). Correia (1997, p. 29) para ele remete, por se tratar de um documento em que “são cometidas ao SPO amplas atribuições no campo da avaliação, planeamento educativo e apoio psicopedagógico dos alunos com NEE, assim como no estabelecimento de colaboração com os serviços locais de educação especial e com os serviços de medicina pedagógica e de saúde escolar.”

que refletir na sua relação com o aluno e na relação aluno-sala de aula, para tentar resolver os problemas que se apresentarem.

Em Portugal, até 1972, os alunos com NEE eram praticamente excluídos do sistema regular de ensino. Estabeleceu-se a obrigatoriedade do cumprimento da escolaridade por todas as crianças, incluindo as portadoras de deficiência, ao nível da escolaridade básica, bem como a gratuidade do ensino.

A LBSE estabelece o quadro geral do sistema educativo e pode definir-se como o referencial normativo das políticas educativas que visam o desenvolvimento da educação e do sistema educativo. Aprovada a 14 de outubro de 1986, foi alterada em 1997 (*Lei n.º 115/97*, de 19 de setembro), 2005 (*Lei n.º 49/2005*, de 30 de agosto), 2009 (*Lei n.º 85/2009*, de 27 de agosto) e 2015 (*Lei n.º 65/15*, de 3 de julho). As duas primeiras alterações referiram-se a questões relacionadas com o acesso e financiamento do ensino superior; a terceira alteração prendeu-se com o estabelecimento do regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar, assim como a consagração da universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade; por fim, a mais recente alteração visa estabelecer a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

A questão das NEE, em Portugal, está presente na *Lei de Bases do Sistema Educativo*, na alínea j) do art.º 7º, em que se pode ler que um dos objetivos do Ensino Básico consiste em “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”. Neste sentido, apologiza os seguintes princípios:

- 1 – A Educação Especial visa a recuperação e integração socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais.
- 2 – A Educação Especial integra atividades dirigidas aos educandos e ações dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades.
- 3 – No âmbito dos objetivos do sistema educativo, em geral, assumem relevo na Educação Especial:
 - a) O desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais;
 - b) A ajuda na aquisição da estabilidade emocional;
 - c) O desenvolvimento das possibilidades de comunicação;
 - d) A redução das limitações provocadas pela deficiência;

- e) O apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes;
- f) O desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar;
- g) A preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida ativa.

Para Rodrigues (2001, p. 10), todos os alunos podem e devem aprender juntos nas turmas do ensino regular, num “ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos”, partilhando a diversidade, o respeito, a solidariedade, a equidade.

A escola tem de ser uma escola para todos. É necessário estar sempre presente o reconhecimento do princípio da igualdade de oportunidades na educação, desde a fase da formação inicial de professores e dever-se-á priorizar o trabalho de equipa com vários técnicos ligados às áreas das problemáticas dos alunos que frequentam as escolas de hoje, ou seja, citando Ainscow (1997, p. 24), “uma função para a qual muitos elementos da equipa contribuem, mais do que um conjunto de responsabilidades concentradas num número reduzido de pessoas”.

O *Decreto-Lei n.º 3/2008*, de 7 de Janeiro, tem como premissa a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos. Um aspeto determinante dessa qualidade é o desenvolvimento de uma escola inclusiva, consagrando princípios, valores e instrumentos fundamentais para a igualdade de oportunidades. Por este motivo, constitui-se como um documento inovador que exige uma dinâmica cooperativa entre escola, família e comunidade.

Através dele, decreta-se que os apoios especializados visam responder às necessidades educativas dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação num ou vários domínios da vida decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, de modo a suprir dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Por outro lado, este documento incluiu a obrigatoriedade do Projeto Educativo da Escola conter as metas e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com NEE de carácter permanente, requerendo a identificação de respostas específicas diferenciadas a disponibilizar para alunos, entre outros aspetos a considerar, em prol de uma escola inclusiva.

Com efeito, em Portugal, após o 25 de abril de 1974, paulatinamente, verificam-se avanços relevantes a nível legislativo para incluir crianças com NEE nas classes regulares. A este respeito, refira-se o *Despacho-Conjunto n.º 891/99*, de 10 de outubro, no domínio da intervenção precoce para crianças com deficiência ou em risco de atraso grave de desenvolvimento, bem como o *Decreto-Lei n.º 281/2009*, de 6 de outubro, o qual tem por objeto, na sequência dos princípios vertidos na Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança e, no âmbito do Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade 2006-2009, a criação de um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI).

Em 1997, com a publicação do *Despacho-Conjunto n.º 105/97*, de 1 de julho, é reconhecida a importância essencial da atuação dos professores com formação especializada e pretende-se introduzir uma mudança assinalável na situação atualmente existente no âmbito dos apoios a crianças com NEE, conferindo uma clara prioridade à colocação de pessoal docente e de outros técnicos nas escolas, como meio de assegurar o sucesso de todos os alunos.

Perante uma política cada vez mais a favor da inclusão, surge mais tarde o *Despacho-Normativo n.º 50/2005*, de 20 de outubro, enquanto estratégia de combate ao insucesso escolar. Segue-se o *Decreto-Lei n.º 3/2008*, de 7 de janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo. O público-alvo dos apoios especializados abrange os alunos que apresentem limitações significativas ao nível da atividade e participação, num dos vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de caráter permanente.

Foi igualmente estabelecida a obrigatoriedade de ser cumprida a escolaridade obrigatória por todas as crianças, compreendendo também aquelas com algum tipo de deficiência, sendo realçada e assegurada também a gratuidade do ensino.

A Conferência Mundial da Unesco de 1994, ao consagrar a expressão “escolas inclusivas” para caracterizar esta perspectiva emergente, pretendeu promover o objetivo da “Educação para todos”, tendo também abordado algumas questões políticas fundamentais e necessárias para a prossecução de uma Educação Inclusiva. No campo da educação, estas conceções refletem-se no desenvolvimento de estratégias que procuram alcançar uma genuína igualdade de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com NEE é atingida mais

plenamente nas escolas inclusivas que atendem todas as crianças da respetiva comunidade.

O Estado Português, ao tentar criar uma regulação sistémica propensa à valorização da inclusão, publica o *Despacho-Conjunto n.º 105/97*, de 1 de julho, onde os princípios da *Declaração de Salamanca* são reconhecidos, fazendo-se por isso uma opção nitidamente inclusiva para a Educação em Portugal. Na perspetiva de Bairrão *et alli* (1998, p. 60), foi “um salto qualitativo em termos de política educativa no que respeita: ao papel e responsabilidade da escola pela educação de todos os alunos; na forma de conceber a educação dos alunos com NEE face aos alunos em geral; no reconhecimento de que as medidas de apoio se situam a nível do processo interativo entre as necessidades da escola e a diversidade das necessidades dos alunos; e na organização integrada e interativa dos diferentes apoios educativos.”

Saliente-se que o princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles. Assim sendo, a inclusão deverá ser vista como um ensino de qualidade para todos, implicando um esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria das nossas escolas. O sucesso da inclusão de alunos com NEE na escola regular resulta da possibilidade de se conseguirem progressos significativos desses alunos na escolaridade, devido à adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes.

Niza (1996, p. 147) entende que o princípio fundamental das escolas inclusivas, no âmbito da *Declaração de Salamanca*, “consiste em que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das idiosincrasias que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades”.

De facto, segundo este autor, só uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação poderá vir a concretizar os princípios da inclusão, da integração e da participação. Tais princípios devem orientar a transição de uma escola de exclusão para uma escola de inclusão que garanta o direito de acesso e a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos.

Consideramos que para o sucesso de todos os alunos requer que a escola seja aberta, eficiente, democrática, solidária, flexível, equitativa, versátil, implicando a comunidade e a família nas atividades a desenvolver, fomentando um espírito de partilha. Segundo Rodrigues (2003, p. 95), “para implementarmos escolas inclusivas, é necessário saber partilhar informação, ensinar novas competências e saberes, bem como mudar atitudes, nomeadamente quanto à forma como se encara a diferença”.

Para conseguir uma inclusão eficaz, a escola terá assim de se afastar dos modelos de ensino-aprendizagem centrados unicamente no currículo, passando a dar mais ênfase a modelos centrados no aluno, tendo por base as suas necessidades educativas individuais. Nesta construção de uma escola inclusiva, que respeita e valoriza a diversidade e a diferença como inerente ao humano, são necessários investimentos consistentes no processo de inovação e desenvolvimento da escola e da formação dos professores.

Entendemos que cabe à escola, enquanto ambiente de aprendizagem, criar condições e disponibilizar os recursos necessários para que cada um dos ambientes em que decorrem as aprendizagens seja estimulante. A escola inclusiva tem de se questionar sobre o seu papel e as suas funções, sobre o desempenho de cada um dos seus intervenientes.

Uma escola dita inclusiva deve ser capaz de olhar para a diferença de cada um como uma mais-valia e utilizar essa diferença para enriquecimento do grupo e de cada um em particular. Todos são diferentes e deve-se contar com essa diferença para criar ambientes organizados e estimulantes dos processos de aprendizagem. Cada um deve partilhar, cooperar e ser responsável na medida das suas possibilidades, capacidades e competências próprias.

A escola inclusiva é uma escola de qualidade para todos, que deve criar respostas adequadas às necessidades dos seus alunos, gerando e gerindo os meios e recursos disponíveis. Ainda que não seja talvez a escola do futuro, é a escola que cada um é capaz de criar hoje, dando-lhe a sua disponibilidade temporal e o seu conhecimento. A escola inclusiva está em todos nós e cada um poderá cooperar para uma escola mais justa, mais humana em que cada indivíduo tem um espaço próprio, embora comum, e um tempo que é o seu, para dela usufruir e partilhar.

Em relação aos alunos com NEE, destacamos alguns aspetos: reduz os efeitos da educação segregada, nomeadamente os efeitos negativos da categorização e atitudes

negativas promovidas pela falta de convivência com crianças sem deficiência; proporciona vivências reais, que são uma ajuda fundamental para a vida em sociedade e para a adaptação ao mundo do trabalho.

Perante tão significativos benefícios, conclui-se que quanto mais cedo se iniciar o caminho da inclusão escolar, mais positivo será o desenvolvimento das crianças com NEE, como a sua aceitação no seio da sociedade. A inclusão, mais do que uma dimensão técnica, tem uma dimensão ética, social e política. Assim, a escola e a comunidade educativa têm de encontrar estratégias que visem modificar a situação em que se encontram com o intuito de se tornar uma escola aberta a todas as diferenças.

A escola só será a grande promotora do indivíduo, o local de mudanças de mentalidades e de um maior equilíbrio individual e social, se todos se empenharem verdadeiramente nessa construção.

Capítulo II – Projeto Educativo de Escola

1- O Projeto em Educação

A noção de projeto tem evoluído com o desenvolvimento científico e técnico, em grande parte herdado da “filosofia das luzes”, a que subjaz uma temporalidade futura no que respeita à sua execução. Com efeito, a interpretação do termo Projeto, tal como a conhecemos atualmente, remonta ao século XVII. A urgência em modificar os elementos existentes, projetando-os, só teve expressão aquando da Revolução Industrial, época de profundas alterações sociais, culturais, económicas e políticas.

Segundo Boutinet, citado por Costa (2003), a história do projeto desenvolveu-se em três fases:

1ª Fase - Uma longa pré-história que se iniciou com os projetos de inovação que abrangem técnicas renascentistas até culminar nas grandes utopias sociais e nos projetos existenciais próprios da sociedade pré-industrial;

2ª Fase - Primeira geração, por volta dos anos 50, caracterizada pela conceção de projetos mais otimistas, de visão global e que valorizavam a inovação técnica, o desenvolvimento social, a planificação política, em nome de uma nova ordem política, económica e social;

3ª Fase - Segunda geração, nos meados dos anos 70, que se constituíram como o momento de viragem na conceção de projetos, os quais, forçados a acompanhar a situação de crise e de desenvolvimento do individualismo, assumiram uma postura mais pessimista e sectorial, originando um processo de democratização com a proliferação de projetos ao nível do indivíduo, do estabelecimento, da empresa ou da região.

Assim, numa perspetiva mais construtivista, Boutinet considera que nas sociedades modernas, a ideia de projeto tornou-se inseparável da nossa visão sobre a ação e do seu sentido, quer esta seja individual ou coletiva. O termo assume uma conotação positiva e institui-se como um ritual para clarificar a ação a prosseguir, a mudança a operar.

Silva e Miranda (1990, p. 21) definem Projeto como "um conjunto de práticas conscientemente finalizadas que se desenvolvem através de um processo complexo que inclui momentos de ação e representação, conduzindo à existência de interações

múltiplas e diversificadas". Refere-se, portanto, a atividades planejadas com vista a alcançar um determinado objetivo através da utilização de recursos disponíveis.

Por sua vez, Barbier (1993) concebe-o como algo essencial no campo da renovação das práticas sociais, consistindo, sobretudo, “na explicitação e socialização crescentes dos processos de condução das ações. Trata-se de um fenômeno que leva por si à realização de novos modos de organização do trabalho, fundados na intenção de fazer participar, na condução das ações, os atores que se encontram, de facto, implicados na sua realização. Este autor (1993, p. 71) enuncia-o como uma representação antecipadora de um processo de transformação do real.

Para Costa (1994), o conceito adquire uma importância significativa em várias áreas do saber, designadamente na filosofia existencialista, na epistemologia contemporânea, no domínio tecnológico e artístico, na investigação científica, no discurso político e, ainda, em várias situações da linguagem corrente.

Fontoura (2006), remete, por um lado, para a intencionalidade de toda a ação humana e, por outro lado, para essa escolha livre e fundamental que cada um faz de si mesmo. Se é verdade que o homem está condicionado pelo meio social e histórico, não é menos verdade essa capacidade de projeção para o futuro, que define a especificidade da ação humana. O projeto é, pois, a intenção de transformação do real, guiada por uma representação do sentido dessa transformação, tomando sempre em consideração as condições reais.

O termo Projeto tem, no campo educativo, uma referência fundamental na pedagogia de projeto. Das diferentes definições de pedagogia de projeto, retivemos a de Dewey, citado por Abrantes (2002, p. 26), que concebeu a “educação como experiência e advogou uma pedagogia aberta em que o aluno se tornaria ator da própria formação mediante aprendizagens concretas e significativas.” De salientar que a palavra passou a ser utilizada a partir do século XVII em muitos ramos do saber, desde a filosofia à arquitetura, mas só no final do século XIX, com John Dewey, se começou a usar na pedagogia. Defensor da liberdade, da observação e da reflexão, Dewey valorizava a cooperação entre educando e educador no processo ensino-aprendizagem, tornando-os responsáveis pela elaboração e desenvolvimento de cada projeto de trabalho.

Segundo Costa (1994), o alargamento para a influência da pedagogia de projeto do domínio didático para o contexto organizacional é uma das razões que levou ao aparecimento do conceito “Projeto Educativo de Escola”. Entendida como uma nova

visão do aluno enquanto construtor do seu próprio saber, saber fazer e saber ser, esta corrente pedagógica veicula uma concepção de escola autónoma, participada e pluricultural.

Repare-se que o projeto pedagógico tem a mesma finalidade do Projeto Educativo, ou seja, aprendizagem e formação dos alunos, mas distingue-se deste na natureza, âmbito, função e normas de participação. Os projetos pedagógicos desenvolvem-se no âmbito restrito da comunidade interior da escola e operacionalizam os grandes princípios do Projeto Educativo de Escola. O Projeto Educativo abrange a organização e estabelece valores, em torno dos quais se cimenta um acordo de ordem cultural, política, social e profissional que implica uma mobilização da comunidade educativa (Carvalho e Afonso, 1993). O seu carácter global e consensual possibilita a operacionalização de projetos pedagógicos.

A qualificação de um projeto como educativo e de escola permite situá-lo em diferentes dimensões (Silva, 1994), a saber, projeto de melhoria da organização e administração interna da escola; projeto de articulação entre várias escolas que servem uma mesma população; projeto de reflexão dos problemas educativos num contexto local. Ao destacar a escola e o contexto local como os dois grandes níveis de intervenção do PEE, este torna-se a imagem interna do estabelecimento de ensino e o reflexo das relações que a escola estabelece com o meio ou, segundo Vasconcelos, citano por Cardeano (1993, p. 30) o “projeto educativo de escola, pela sua natureza, exprime o modo como a comunidade educativa toma consciência da sua própria identidade, afirma a sua autonomia e define o sentido da sua ação coletiva”.

Nas décadas de 70 e 80 reaparece a pedagogia de projeto, um pouco por oposição à pedagogia racionalista, designada de pedagogia por objetivos que até aí se utilizava. Surgem, então, na maioria dos países um conjunto alargado de reformas ao nível da administração educativa que partilham como objetivo o reforço de competências e recursos dos órgãos de governo das escolas, associando-o reforço à autonomia, elaboração e execução de um projeto educativo. Assiste-se a uma reconfiguração do papel do Estado, de burocrata centralizador a regulador das confluências no sistema educativo. Esta “desinstitucionalização” da vida social conduz ao aparecimento de espaços de produção política, enquanto lugares de escolhas, construção de projetos e tomada de decisões.

A reorganização do currículo do ensino básico, homologada pelo *Decreto-Lei n.º 6/2001*, de 18 de janeiro,⁹ instituiu áreas curriculares não disciplinares, sendo uma delas, a “Área de Projeto”, a qual se tornou um elemento obrigatório do currículo nos três ciclos do ensino básico e tem o “objetivo de envolver os alunos na conceção, realização e avaliação de projetos, permitindo-lhes articular saberes de diversas áreas disciplinares em torno de temas de pesquisa ou de intervenção.” (alínea a) do n.º 3 do artigo 5º).

A palavra projeto vulgarizou-se em diferentes situações educativas, dando azo a denominações como Projeto Educativo de Escola, Projeto Curricular de Turma, Projeto Curricular de Escola, bem como em múltiplas vertentes. A utilização profusa de “projeto”, “educativo” e “pedagógico” levou ao aparecimento da “pedagogia de projeto”, “projeto pedagógico”, “trabalho de projeto”, “projeto educativo” e expressões análogas que, pela amálgama de sentidos, conduzem a uma confusão linguística. (Macedo, 1995).

⁹ Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

2- Conceito e Finalidades do Projeto Educativo

Ao associarmos as palavras “educativo” e “escola” à palavra “projeto”, somos conduzidos, instantaneamente, a situações de aprendizagem executadas num espaço físico (escola), uma época (anos de escolaridade) e objetivos/competências (básicas de ciclo e fundamentais de disciplina).

Assim sendo, há que encarar a Escola como uma “organização com características próprias, sistema local de formação e de aprendizagem, constituído por alunos, professores, encarregados de educação, representantes do poder autárquico, económico e social que, compartilhando uma herança comum, constituem um todo, com características específicas e com uma dinâmica própria” (Macedo, 1995 p. 116). Dito de outro modo, fica-se com a plena noção de que é indispensável ter em consideração as características próprias de cada comunidade educativa, a fim de potenciar o pleno desenvolvimento do aluno através da criação de condições favoráveis ao seu sucesso.

O Projeto Educativo pode ser concebido como um processo e um produto de uma planificação destinada a orientar a organização e o funcionamento do estabelecimento de ensino, com vista à obtenção de determinados resultados. Por um lado, enquanto processo, o projeto escola corresponde à emergência de um núcleo agregador de princípios, valores e políticas capazes de mobilizarem os diferentes atores que integram a organização-escola. Por outro lado, enquanto produto, o projeto de escola é um documento orientador da ação da escola.

Em Portugal, a publicação da *Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro)*, ao estabelecer os parâmetros orientadores da estrutura e funcionamento do sistema educativo, reflete já uma reorientação da política educativa portuguesa que dá lugar à conceção de Projetos Educativos de Escola.

No quadro da análise organizacional, Costa (1991, p. 10) classificou o PEE como um documento de natureza pedagógica que, “elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da ação educativa”.

O PEE deve ser um documento flexível, continuamente reformulado, com o objetivo principal de tornar a escola numa organização mais eficiente e produtiva. Deve

ser visto como um referencial, como um guia orientador, que não vincule no sentido estrito do dever ser, mas que funcione como um indicador de ação e de planejamento, um documento que contemple a unidade na diversidade. Ao expor a identidade e cultura de escola, também se apresenta como um agente de mudança que aposta na ação presente e futura.

Canário (1992), descreve o PEE como um processo dinâmico que integra a história do estabelecimento de ensino e que perfilha uma ideia do seu desenvolvimento futuro. Os documentos que lhe dão forma refletem momentos desse processo, desde o esboço inicial até à planificação pormenorizada e depois à sua reformulação periódica; é um processo de desenvolvimento organizacional que não se reduz a um mero conjunto de orientações pedagógicas perfilhadas coletivamente, mas é antes um conjunto de opções pedagógicas que se traduzem em prioridades de ação e numa estratégia de atuação, que potencia os recursos existentes, materiais e humanos; é um processo em que a escola entra em interação com o meio, no diálogo com os atores sociais envolvidos: os pais dos alunos, as instituições sociais e culturais, as empresas e o poder local; é um processo participado que radica na motivação dos intervenientes, que os implica em todos os momentos, do planeamento à avaliação, e que cria espaços para a sua iniciativa; é, ainda, um processo de desenvolvimento pessoal dos intervenientes.

Barroso (1992) indica que o Projeto Educativo “corresponde ao tempo e às atividades necessárias à emergência de um núcleo agregador de princípios, valores e políticas capazes de orientarem e mobilizarem os diferentes membros da organização escola. É um processo lento, interativo, por vezes, conflitual, de ajustamentos de estratégias individuais e de grupos, em que se vai sedimentando o sentido de pertença a uma mesma comunidade educativa e construindo os espaços próprios de autonomia da própria escola.”

Para Barroso (1992), a elaboração de um projeto educativo deve ser vista, essencialmente, como uma atividade de planeamento da organização escolar, um impulso de mudança que surge à margem da ordem estabelecida, desenvolvendo-se de um modo intuitivo; reflete, igualmente, a necessidade de construir uma resposta coerente, eficaz e pragmática a uma dificuldade do presente ou a um desafio do futuro.

Obin e Cros (1991) creem que o Projeto de Escola desempenha quatro funções reguladoras, designadamente, garantir a federação dos projetos e das ações, coligando e coordenando as iniciativas internas; promover a mobilização em torno de uma

identidade; facilitar a negociação, mediante o diálogo com a comunidade e parceiros sociais; solicitar planificação, definição de prioridades e programação de iniciativas a dirigir.

O Projeto de Escola é, por isso, um documento que sustenta a mudança, defende a autonomia e revela a identidade de cada Escola, conferindo coerência à ação de todos os intervenientes. Estabelece objetivos concordantes com os objetivos a nível nacional, sendo que as ações que ele prevê têm de ser relevantes. Os meios e recursos usados terão de ser eficazes e os novos procedimentos adotados terão de ser eficientes.

Fontoura (2006, p. 67) cita Macedo para indicar que o PEE “traduz a política educativa, distinta e original de cada comunidade educativa, construído na gestão de tensões positivas entre princípios e normas nacionais e princípios, objetivos, necessidades, recursos e modos de funcionamento.”

3- A Importância da Construção do Projeto Educativo

Vasconcelos (1999) defende que a construção do Projeto Educativo integra, em termos gerais, duas fases que se completam: a reflexão, cujo caráter político-ideológico possibilita a exploração da capacidade coletiva de equacionar a escola, tendo em consideração as suas funções, os seus problemas e a maneira de os solucionar; e a operacionalização, momento de planificação a longo prazo que enquadra a definição e a formulação das estratégias de gestão e do qual decorrem os planos operacionais de médio e curto prazo.

Formosinho (2000, p. 121) diz que o modo de construção do projeto de escola “permitirá compreender se a autonomia a construir é, de facto, um processo autónomico ou antes, uma reconversão do processo da Administração Educativa, que exige agora, uma reformulação de procedimentos de forma a preservar o essencial de um sistema centralizado.” É, deste modo, indispensável aferir se o projeto se constrói porque é uma obrigação resultante do processo de execução do regime de autonomia e gestão das escolas, ou se deriva da possibilidade de cada escola delimitar o seu espaço social, enquanto serviço público de educação.

A elaboração do Projeto Educativo exige requisitos conceptuais, em particular documentos oficiais, como a *Constituição da Republica Portuguesa* e a LBSE, para a descoberta de um ideário comum a todas as escolas estatais portuguesas, dado que reconhece que “na conceção de escola comunidade educativa, o estado continua a ser uma das entidades titulares dos estabelecimentos” (Costa, 1994, p. 38).. Para tal, urge a identificação das bases científicas que apoiam e norteiam o Projeto Educativo.

A criação de projetos desloca-se, assim, de “documento” a construir para a de método e de dinâmica contínua da sua reconstrução, não se limitando às ações normalizadas e convencionais da elaboração de documentos, apesar destes serem requeridos para a contratualização de uma autonomia cada vez mais associada a um modelo de gestão e administração escolar.

No entanto, na construção de projetos há necessidade de as escolas e os docentes terem marcos de referência hábeis, e até procedimentos, para os poderem materializar. A este propósito, Costa (1994) descreve os requisitos de operacionalização do Projeto Educativo, reconhecendo três grandes fases ou momentos: conceção, execução e avaliação. A fase de conceção baseia-se na elaboração do Projeto Educativo, assim

como na criação do grupo responsável pela dinamização deste processo, a mobilização da comunidade educativa local e a difusão do documento elaborado. Nesta fase inicial, e se esta for norteadada por objetivos de rigor e de participação na construção do Projeto Educativo, vai de certeza ser uma etapa bastante morosa. Seguindo esta linha de raciocínio, o Projeto Educativo deve ser realista, simples, exequível e flexível.

O Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades da escola são instrumentos indispensáveis para que o projeto avance para a realização prática do projeto através do processo de ensino-aprendizagem. A fase de avaliação remete para o planeamento, no sentido de corrigir os objetivos e as atividades, de forma a torná-los coincidentes com as particularidades do contexto e as finalidades da modificação. Para Barroso (1992, p. 43), a avaliação impede que o projeto “cristalize e se desatualize, medindo o nível de qualidade da implementação do projeto e possibilitando a identificação de novas medidas que estimulem essa qualidade.” Os efeitos da avaliação vão servir para serem tomadas futuras resoluções atinentes à planificação, implantação e continuidade da ação.

Veja-se que alguns investigadores (Macedo, 1995; Barroso, 1992; Canário, 1992) afirmam que o Projeto Educativo se encontra ligado à noção de processo/produto, no quadro de um ciclo contínuo que articula duas fases que se complementam. A procura de um método puro para a construção do Projeto Educativo, que possa ser assimilado pelos diversos atores educativos, confronta-se com um cenário que está muito distante de integrar modelos puros.

Vasconcelos (1999) associa a ideia do PEE a uma escola autónoma, participada e eficaz. A aventura de construir e executar um projeto educativo com identidade própria é uma boa oportunidade de mobilizar as pessoas em torno de um compromisso; trata-se de uma ação coletiva na qual todos os agentes educativos e representantes locais se imbricam. A visão traduz a finalidade da instituição, ao referir qual o seu papel na comunidade envolvente, sobretudo na vida dos alunos. De forma a complementar esta informação, deve também ser indicada qual a sua missão, explanando o seu propósito na comunidade local e traçando um perfil de saída pessoal e escolar para os alunos do final de cada ciclo educativo da unidade de gestão escolar. Esta identidade, ao justificar a existência da instituição e das suas linhas estratégicas, servirá então como pilar para a construção destas e dos objetivos gerais do Projeto Educativo. Importa identificar os valores do estabelecimento que devem ser partilhados pelos atores constituintes da

comunidade escola, no sentido de promover o sentimento de pertença à instituição e, dessa forma, funcionarem como motores de execução do PEE. A participação de todos os atores educativos é uma necessidade incontornável para que as ações e planos a implementar sejam viáveis.

O Projeto Educativo é uma ferramenta fulcral para a autonomia da escola, como está referido na *Lei de Bases do Sistema Educativo* (n.º 1 do art.º 2º).

4- Enquadramento Legal e Político do Projeto Educativo

A conceção do projeto educativo tem acompanhado, nas últimas duas décadas, a crescente evolução e consolidação da autonomia, gestão e administração das escolas. Azevedo (2011) refere que as primeiras referências normativas ao projeto educativo surgem com a publicação do *Decreto-Lei n.º 553/80*, de 21 de novembro, (Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo), no qual se define que “Cada escola particular pode ter um projeto educativo próprio, desde que proporcione, em cada nível de ensino, uma formação global de valor equivalente à dos correspondentes níveis de ensino a cargo do Estado.” [artigo 33.º, 1)].

Com a publicação da *Lei de Bases do Sistema Educativo*, foi conferido aos diferentes intervenientes no processo educativo – alunos, professores e famílias – um novo e importante papel no processo de participação na educação e gestão das escolas, no sentido de “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.” [artigo 3.º, g)] e “contribuir para desenvolver o espírito e a prática democrática, 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.” [artigo 3.º, 1)].

Reconhece-se, assim, a viabilidade para que as escolas definam um conjunto de normativos internos (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Curricular de Turma, entre outros) que, de acordo com a sua identidade, estabeleçam as especificidades do contexto social em que se inserem. Por conseguinte, o termo de Projeto Educativo começou a aparecer na legislação educativa portuguesa e na Escola Pública por volta dos anos 80, no seguimento da chamada “Reforma” na regulamentação de ensino do país, iniciada pela *Lei de Bases do Sistema Educativo*. As orientações inerentes às medidas tomadas desde então, que pressupõem uma maior flexibilização do funcionamento da gestão escolar, traduzem uma alteração do modo de conceber a instituição escolar e atribuem-lhe novas responsabilidades e competências. Entre as tendências mais vincadas, destaca-se a autonomia das escolas, aliada ao

surgimento de um conjunto de documentos em forma de projetos essenciais a nível estratégico e organizacional.

Na sequência da *LBSE*, é publicado o *Decreto-Lei n.º 43/89*¹⁰, de 3 de fevereiro, em cujo preâmbulo se menciona que “a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.” Trata-se, pois, da capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em prol dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo.

Segundo Costa ([1997] 2003), este documento reflete uma dimensão político-simbólica de legitimação da importância do PEE no quadro da Reforma Educativa, não deixando de lado, porém, a sua dimensão mais instrumental, seja através da materialização formal da autonomia da escola, seja mediante o seu vínculo a outros documentos cruciais de gestão escolar.

A importância atribuída ao projeto educativo nos diplomas referidos anteriormente, consolida-se no conteúdo normativo do *Decreto-Lei n.º 172/91*, de 10 de maio, no qual se define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e em que se realça o papel do projeto educativo no modelo de direção, gestão e administração escolar, instituído no âmbito do exercício da autonomia das escolas.

Azevedo (2011, p. 13) clarifica a noção de projeto educativo, aludindo ao *Despacho n.º 113/ME/93*, de 23 de junho, no qual se assinala que “o projeto educativo da escola é um instrumento aglutinador e orientador da ação educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria os problemas e os modos possíveis da sua resolução, pensa os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados. Resultante de uma dinâmica participativa e integrativa, o projeto educativo permeia a educação enquanto processo racional e local e procura mobilizar todos os elementos da comunidade educativa, assumindo-se como o rosto visível da especificidade e autonomia da organização escolar.”

¹⁰ Estabelece o regime jurídico da autonomia da escola a ser aplicado nas escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário e no qual se define e reforça a autonomia das escolas.

Na sequência do *Despacho-Normativo n.º 27/97*, de 2 de junho¹¹, é publicado o *Decreto-Lei n.º 115-A/98*, de 4 de maio, conhecido como regime de autonomia, o qual constitui uma clara rutura com os normativos anteriores e vai definir um novo quadro conceptual no âmbito da autonomia e da administração e gestão das escolas. Para além de se redefinirem os principais instrumentos do processo de autonomia, sublinha-se a valorização da identidade de cada instituição escolar e da sua comunidade educativa.

Apesar da publicação destes decretos permanece uma indefinição conceptual e uma incoerência do que deve conter este documento na própria legislação, levando alguns autores a afirmar que o percurso de construção do PE a nível da produção legal tenha sido pouco articulado e inoperante. A definição apresentada, mais completa que a anterior, esclarece apenas a autoria do documento, o seu limite temporal e de forma breve o teor dos conteúdos que deverá contemplar: “Projeto Educativo – o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe a cumprir a sua função educativa” (Artigo 3º). A administração educativa reconhece, então, à escola o poder de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo.

A publicação do *Decreto-Lei n.º 115-A/98*, de 4 de maio, foi decisiva para a constituição de agrupamentos de escolas, no âmbito do reordenamento da rede escolar do Ensino Básico em harmonia com o disposto na *LBSE*, que preconiza um modelo integrado de nove anos de escolaridade.

Neste sentido, o Projeto Educativo de Escola dá lugar ao Projeto Educativo de Agrupamento, doravante designado por Projeto Educativo (PE), uma referência para a ação educativa das escolas associadas. Esta definição será retomada no artigo 9º do *Decreto-Lei n.º 75/2008*, de 22 de abril, que trata mais especificamente da participação e responsabilização dos atores implicados na vida escolar, nomeadamente do seu papel nos órgãos de direção da escola.

O *Decreto-Lei n.º 75/2008*, de 22 de abril, considera o projeto educativo como “o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão

¹¹ Estabelece, a título experimental, os agrupamentos de escolas como nova forma de exercício da autonomia, gestão e administração das escolas.

para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa” (artigo 9.º, 1, a)

Por entendermos que o vocabulário empregue na definição dos pontos a incluir no PE remete para a questão da gestão estratégica dos estabelecimentos de ensino procuraremos, na Parte II deste estudo, esclarecer alguns dos seus conceitos-chave e estabelecer algumas considerações quanto à sua aplicação ao contexto escolar. De facto, como refere Costa (2003, p. 1326), “do projeto educativo de escola será de esperar (...) um papel estratégico na melhoria das organizações escolares”.

O PE torna possível pensar no futuro da escola enquanto organização e na possibilidade de introduzir mudanças, tornando-o não apenas um instrumento de concretização da autonomia mas sobretudo uma componente de gestão estratégica. Esse processo implica um olhar sobre o estado atual da organização (diagnóstico ou análise estratégica) seguido de uma prospetiva do seu estado futuro (do que se quer atingir, isto é, visão e objetivos, mediante o que se entende ser a missão da escola e apoiado pelos seus princípios e valores) e da procura de respostas e recursos adequados à sua concretização, traduzíveis em ações concretas.

Progressivamente tem-se acentuado a tendência para encarar as escolas como agrupamentos orgânicos de profissionais – professores e outros agentes – e alunos, dotadas de identidades específicas, resultantes do contexto ecológico em que se inserem, das especificidades de que se reveste o trabalho nelas desenvolvido e das interações que se estabelecem entre os vários atores, internos e externos, que nelas interagem.

A *Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto*, estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade; o *Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto*, regula o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e estabelece medidas que devem ser adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares; o *Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho*, estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de

desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário; o *Decreto-Lei n.º 91/2013*, de 10 de julho, aplica-se às diversas ofertas curriculares dos ensinos básico e secundário, ministradas em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo; o *Despacho-Normativo n.º 10-A/2015*, de 19 de junho, visa atualizar e melhorar as condições do exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola em consonância com os princípios consagrados no regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário; por fim, a *Lei n.º 65/2015*, de 3 de julho, estabelece a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

Esta breve revisão da legislação permite-nos aferir que o conceito de inclusão, no Projeto Educativo, pretende assegurar a todas as crianças e jovens o direito à educação, nas escolas do ensino regular das suas comunidades, independentemente das suas características ou dificuldades.

A implementação de um modelo inclusivo requer uma planificação sistemática e flexível, colaborativa, apoiada, entre outros, num conjunto de parâmetros como sejam a cultura da escola, as características dos líderes, a participação, os recursos e os apoios disponíveis e as estratégias de intervenção e de avaliação.

Há, pois, um conjunto de características que uma escola inclusiva deve englobar, nomeadamente um sentido de comunidade e de responsabilidade, liderança, padrões de qualidade elevados, colaboração e cooperação, mudança de papéis por parte dos professores e demais profissionais de educação, desenvolvimento profissional continuado, disponibilidade de serviços, parceria com os pais, ambientes de aprendizagem flexíveis, estratégias de aprendizagem baseadas na investigação, novas formas de avaliação e participação total. A escola deve promover sucesso escolar a todos os alunos e, simultaneamente, ser capaz de responder às necessidades de cada um. A resposta a este problema passa pela adequação da escola às necessidades reais dos alunos, investindo na diversidade.

Por ser uma organização, refere Azevedo (2003, p. 32), “a escola tem uma estrutura, um quadro institucional fortemente regulamentado e condicionador de tudo quanto se faz e de como se faz aquilo que se deve fazer.” No entanto, sublinha, “as leis, os regulamentos e os planos de escola não esgotam o quadro de referência”.

Para rematar, servimo-nos das palavras deste autor (2003) para realçar que a escola desempenha uma função social eminentemente cultural, desenvolve uma cultura

própria, que deverá ter como principal objetivo a procura do bem comum, com o contributo de toda a comunidade educativa, assente num “quadro de valores politicamente assumido pela sociedade” (2003, p.24) e que devem nortear a instituição escolar. Este será o primeiro passo para uma gestão ética da escola, ou seja, criar as condições para a construção da missão de educar segundo um caminho, em cada escola e em cada comunidade, com vontade própria, autodeterminação, responsabilidade e liberdade.

Parte II – Estudo Empírico

Capítulo III - Metodologia da Investigação

Afonso (1994, p. 137) cita o filósofo americano Abraham Kaplan (1918-1993) para explorar o conceito de metodologia enquanto «descrição, explicação e justificação dos métodos.»

Segundo Gil (1999), a investigação tem um carácter pragmático, dado que é um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da investigação é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.

Para Fortin (2003, p. 15), “a investigação científica é um processo que permite resolver problemas ligados ao conhecimento dos fenómenos do mundo real, no qual nós vivemos. É um método particular de aquisição de conhecimentos, uma forma ordenada e sistemática de encontrar respostas para questões que necessitam duma investigação.” Deste modo, a investigação científica em educação é essencial para o aperfeiçoamento contínuo da prática educativa.

Na realização de um trabalho de investigação, o planeamento das várias etapas é fundamental. Depois da formulação da pergunta de partida, que Quivy e Campenhoudt (1998) advogam que deve ser clara, exequível e pertinente, de modo a servir como fio condutor a um domínio da investigação, torna-se necessário identificar e clarificar as questões que nos preocupam. Há, pois, que definir objetivos, bem como estabelecer uma relação entre dois ou mais conceitos, numa tentativa coerente de obter uma explicação para o nosso problema.

Assim, uma vez definido o objetivo da investigação, procedemos à sua desmultiplicação em tarefas mais precisas e concretas, articuladas e calendarizadas, para testar as hipóteses e encontrar soluções para o problema sobre a Inclusão no Projeto Educativo: um olhar sobre quatro agrupamentos de escola do Baixo Alentejo.

Considerando o objeto de estudo e seus objetivos delineados para nortear este projeto de investigação, torna-se evidente que se pretende realizar uma pesquisa educacional, com o intuito de explicar fenómenos e, por conseguinte, contribuir para desenvolver alguns fundamentos teóricos. Para o efeito, optámos por encetar uma investigação de natureza qualitativa, privilegiando uma abordagem interpretativa dos

fenómenos em análise, visto que procuramos compreender de que formas se aplica o mais importante documento orientador, destinado a assegurar a coerência e a unidade da ação educativa de uma escola, o Projeto Educativo de Escola.

Neste sentido, procuramos estudar a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, ao mesmo tempo que se parte dos próprios dados para os compreender ou explicar. O que se pretende, na verdade, é obter dados ricos em detalhes descritivos, relativamente aos seus intervenientes, como forma de interpretar os fenómenos, na sua complexidade.

A investigação do nosso estudo centra-se no empirismo e na análise de conteúdo. Neste capítulo, no âmbito de uma investigação empírica (observações registadas e analisadas), a abordagem abrangerá uma planificação global, um problema, uma definição de objetivos, um enquadramento teórico e uma procura de respostas através de um guião de análise de dados de quatro Projetos Educativos de Agrupamentos escolares de Beja, Mértola, Serpa e Aljustrel.

Este capítulo focará os seguintes aspetos: Justificação do objeto de estudo; Problema e problemática subjacente; Objetivos do estudo e Modelo de investigação.

1- Justificação do Objeto de Estudo

No contexto da realidade atual, a escola, enquanto entidade organizacional, assenta no postulado de que o projeto educativo deve ser um elemento orientador, constituído e executado de forma participada, dentro dos princípios da responsabilização dos vários intervenientes. “É, pois, uma comunidade educativa aberta a todos os interessados no processo educativo” (Formosinho, 1989, p. 57). Assiste-se, assim, citando Macedo (1995, p. 67), à emergência do conceito de “escola-organização com características próprias que, na especificidade e riqueza dos elementos que a constituem, diferem umas das outras”. A este respeito, Nóvoa (1992, p. 35) declara que “a escola tem de ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos atores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projeto comum.”

O processo de mudança da escola portuguesa está efetivamente em marcha: há cada vez mais docentes especializados para uma intervenção diferenciada, cada vez mais os pais e encarregados de educação se sentem envolvidos nas escolhas e procedimentos, cada vez mais a comunidade educativa se disponibiliza para atender e aceitar e os alunos com NEE. Tudo isto se concretiza numa modificação de atitudes da escola, não só pela força da legislação, mas também pelas práticas pedagógicas desenvolvidas. Estas modificações não podem dar-se de forma espontânea nem rapidamente; são mudanças lentas, pois este processo evolutivo vai ter de continuar até que as crianças com NEE tenham implicado todos os intervenientes da organização escolar.

A razão de ser desta investigação baseia-se na escassez de estudos sobre a relação entre Projetos Educativos de Agrupamentos de Escola do Baixo Alentejo (objetivos, estratégias, atividades, recursos pedagógicos e organização dos apoios) e as Políticas de Educação Especial/ Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais. De facto, constatamos que têm sido produzidas algumas investigações relativas aos Projetos Educativos de Escola; de igual forma, tem sido investigada a problemática da inclusão e das políticas educativas de Inclusão. Contudo, verifica-se que não têm sido realizadas investigações relacionadas com este problema/objeto de estudo, o que abre uma nova perspetiva sobre esta temática, tornando-a pertinente e atual.

De referir a importância da legislação em vigor na implementação de medidas mais equitativas no quadro da escola pública portuguesa da atualidade. Daí que tenhamos de encontrar, citando Fernandes (2002, p. 30) "novas formas de organização das escolas e de trabalho nas turmas, de modo a que todas as crianças possam experienciar em conjunto uma aprendizagem com sucesso sem se excluir os apoios necessários a algumas, mas dados de forma natural e inclusiva". A inclusão dos alunos com NEE na escola regular é, pois, interpretada como um fator essencial para se garantir uma vida melhor na comunidade onde estão inseridos.

Conscientes do tempo de que dispúnhamos para a realização deste estudo, procurámos traçar objetivos compatíveis com esta realidade. Tendo em conta as suas limitações, principalmente em termos de representatividade, inerente à sua natureza metodológica, opinamos que o mesmo incide num grupo específico de Projetos Educativos. A subjetividade presente no momento da escolha dos Projetos Educativos em análise prendeu-se com questões geográficas, pela proximidade da nossa área de residência e pelo facto de serem escolas onde já exercemos a nossa prática letiva. Outra limitação relaciona-se com o facto de os resultados encontrados poderem não se generalizar a todos os Projetos Educativos das Escolas ou Agrupamentos existentes no distrito e no país, apesar de, com este estudo, procurarmos obter homogeneidade dentro dos grupos a estudar, no âmbito do *Decreto-Lei n.º 75/ 2008*, de 22 de abril, e da *Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010*, de 14 de junho.

Ao considerarmos o Projeto Educativo como sendo o documento que consagra a orientação educativa da escola, foi objeto de análise detalhada, de forma a conhecermos os valores, finalidades, objetivos e estratégias que os agrupamentos privilegiam e que sustentam os projetos curriculares. Estes, por sua vez, também foram objeto de estudo para se compreender e conhecer o estado de maturidade em que se encontram e, consequentemente, inferir sobre o seu desenvolvimento.

Com base no objeto de estudo desta investigação, optámos por utilizar uma metodologia eminentemente qualitativa, recorrendo às orientações de vários autores, entre os quais Bogdan & Biklen (1994).

2- Problema e Problemática Subjacentes

Ao iniciar-se um trabalho de investigação deveremos estabelecer, *a priori*, a questão inicial, ou a pergunta de partida, na terminologia de Quivy & Campenhoudt (1998, p. 32), autores que mencionam ser através desta que “o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor.”

Ora, é sabido que as escolas de hoje exigem a criação de um projeto de ação, com um Plano de Atividades o mais amplo e eficaz possível, ou seja, de um Projeto Educativo tradutor da sua própria autonomia.

Em nosso entender, se não fossem pessoas os protagonistas de todo este processo, não seria tão grande a inquietude face a esta problemática que coloca em causa, em primeira instância, a defesa do direito à plena dignidade da criança como ser humano, livre e igual em direitos e dignidade, proclamado na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

É indiscutível a dicotomia existente entre o enquadramento teórico que fundamenta a razão da existência de um Projeto Educativo e a realidade, cujo desconhecimento pela comunidade faz com que este perca a sua função de documento de identidade participativa da instituição que representa. Neste contexto, importa repensar toda a dinâmica organizacional do Projeto Educativo, analisando detalhadamente todos os seus elementos constituintes, de forma a perspetivar se o documento se traduz numa referência para a construção da mudança, para a clarificação das intencionalidades educativas, para a articulação entre os vários níveis de ensino e entre os vários atores educativos ou se, ao invés, resulta apenas do caráter obrigatório, expresso nos normativos e alicerçada na fundamentação teórica.

Com este estudo empírico, pretendemos contextualizar toda uma problemática expressa nas Políticas de Educação Especial/ Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nos Projetos Educativos de Escola/Agrupamento, os quais, dada a sua especificidade, constituir-se-ão como linhas orientadoras da metodologia a utilizar. Por sua vez, o projeto de intervenção pretende encontrar respostas para essa problemática, com vista à sua concretização, importando, nesse contexto, repensar a dinâmica organizacional do projeto educativo e perspetivar as diretrizes a ter em conta

na problemática da Inclusão no Projeto Educativo nos quatro Agrupamentos de Escola visados no presente estudo.

No quadro desta problemática, o docente enquanto professor investigador, assume um papel interventivo na definição de estratégias que permitam uma operacionalização do projeto educativo da escola, perspetivando a metodologia a preconizar na análise do projeto educativo, em torno de duas preocupações fundamentais: garantir a qualidade da informação recolhida e produzida, bem como criar condições para que a sua avaliação seja viável, adequada, rigorosa e útil. O investigador deve, assim, assegurar, ao longo do estudo, que os métodos e técnicas de recolha de informação são utilizados, de forma a obter informação suficiente e pertinente.

Todo o trabalho subjacente à investigação decorreu num ambiente em que o investigador é de forma assumida parte ativa do campo observado, uma vez que um dos campos de estudo é o Agrupamento em que o docente leciona, no ano letivo em decurso.

Tendo em consideração que as políticas de Educação Especial/ Inclusão emanadas do Ministério da Educação e Ciência deverão estar refletidas nos Projetos Educativos de Escola, atendendo a esta suposição, julgámos pertinente verificar a questão mencionada (objeto de estudo do nosso trabalho).

3- Objetivos do Estudo

Os objetivos do estudo de uma investigação científica em qualquer estudo empírico partem da formulação de um problema, a partir de uma situação concreta que, à luz das ideias de Fortin (2009, p. 42), “comporta um fenómeno que pode ser descrito e compreendido, segundo as significações atribuídas pelos participantes aos acontecimentos”.

Tal como refere Afonso (2005, p. 53), “o problema ou questão de partida deve ser subsequentemente aprofundado através da definição de questões específicas ou eixos de análise, a partir dos quais se pode organizar solidamente o programa de pesquisa, com a clarificação do âmbito da investigação”.

A nossa experiência profissional sobre algumas práticas de inclusão funcionou como trampolim para o aprofundamento dos nossos conhecimentos acerca da complexidade da realidade com que nos deparamos.

Neste sentido, com base na análise de quatro Projetos Educativos de Agrupamento de Escolas (Beja, Mértola, Serpa e Aljustrel), “para tratarmos o problema formulado pela pergunta de partida (...) e interrogar os fenómenos estudados” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p. 89), definimos como grande objetivo do presente projeto de investigação: perceber de que forma estão refletivas as Políticas de Educação Especial/ Inclusão nestes quatro Projetos Educativos de Agrupamento de Escola. Para tal, procurámos aferir os procedimentos adotados, os níveis de participação de cada um dos intervenientes no processo educativo e, ainda, a sua perceção acerca da inclusão dos alunos com NEE na escola.

Na elaboração desta investigação, é nossa intenção responder a um conjunto de itens, designadamente: conhecimento das políticas de Inclusão presentes nos quatro Projetos Educativos dos Agrupamentos de Escola; idiossincrasias que caracterizam os quatro Agrupamentos, no que diz respeito à Inclusão, com especial destaque para o conteúdo do Projeto Educativo de Escola, enquanto documento estruturante da Escola; reflexão em torno do acolhimento de alunos com NEE nos Agrupamentos em estudo; consonância entre legislação vigente e Projetos Educativos de Escola.

Como nos dizem Almeida e Freire (2003, p. 49), o objetivo de um estudo “é condicionado pela natureza dos fenómenos e variáveis, assim como das situações de maior ou menor relevância da investigação.” Pretende-se que a investigação possa servir

como ponto de partida para a prossecução de boas práticas e estratégias que possam melhorar a qualidade dos serviços prestados pela escola pública.

4 - Modelo de Investigação e Procedimentos

No âmbito deste ponto do trabalho, é nosso objetivo salientar os procedimentos que nos propomos utilizar no desenvolvimento no decurso da investigação. Desta forma, trata-se de uma metodologia que exige um conjunto de estratégias, faseadas em três momentos essenciais: a planificação global, o enquadramento teórico e a pesquisa empírica.

A planificação orientar-nos-á durante todas as etapas de realização deste estudo, iniciando-se com o levantamento do problema e a consequente definição dos objetivos, versando as opiniões de vários investigadores deste domínio do estudo. Por fim, a pesquisa empírica tentará a procura de respostas para a questão formulada, através da opção metodológica selecionada para o efeito. Para Almeida e Freire (2008, p. 18), o empírico é uma das características do conhecimento científico, “baseado na experiência, nos fenómenos e factos.”

Em Sociologia, e servindo-nos das referências de Greenwood (1965, p. 314), “a investigação pode assumir duas formas: empírica e bibliográfica. Numa investigação empírica, os dados consistem nas observações registadas, isentas ainda de análise; tais dados são depois elaborados e analisados a fim de se chegar a conclusões. Numa investigação bibliográfica, os dados são as conclusões já publicadas, sendo estas confrontadas e organizadas de forma a constituir novas sínteses.”

No âmbito de uma investigação empírica (observações registadas e analisadas), este trabalho de dissertação processou-se através de uma planificação global, um problema (Que Políticas de Educação Especial/ Inclusão se encontram refletidas nos Projetos Educativos dos Agrupamentos de Escolas em Beja, Mértola, Serpa e Aljustrel?). O estudo empírico realizado, de natureza qualitativa, teve como finalidade analisar as diferenças entre os quatro Projetos Educativos dos referidos Agrupamentos de Escola, assim como compreender como são refletidas as políticas de inclusão de alunos com NEE nestes estabelecimentos de ensino.

Aquando da pesquisa empírica desta dissertação, selecionámos o público-alvo e os instrumentos de recolha de dados. Os dados são as políticas educativas de âmbito nacional representadas nos objetivos, nas finalidades, nas estratégias, nas atividades, nos recursos pedagógicos/físicos, na identificação dos problemas/necessidades e na organização dos apoios propostos nos respetivos Projetos Educativos de Escola. É uma

pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma atividade, programa ou instituição e, segundo Afonso (2005, pp. 70-71) em “contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objetivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objetivo, possibilitando a exploração de aspetos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válida, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência”.

O paradigma qualitativo e, mais recentemente designado por construtivista, por nós seguido, resulta das críticas que foram dirigidas ao anterior paradigma e insere-se numa corrente interpretativa, com vista ao estudo dos significados das (inter)ações humanas e da vida social. A investigação qualitativa tem vindo a afirmar-se como a perspetiva mais adequada à compreensão de certos fenómenos, quando não se pretende ficar pela recolha de dados estatísticos. Para uma investigação conduzida à luz deste paradigma relevam “os procedimentos hermenêuticos e a tentativa de compreensão da realidade tal como é vivida pelos sujeitos, a investigação qualitativa, ao procurar desvendar as suas intenções, crenças, motivações e outras características não diretamente observáveis, constitui uma mais-valia para a mudança de melhoria dos processos educativos.” (Morgado, 2012, p. 42).

Tendo em conta a problemática escolhida, a abordagem do nosso estudo é qualitativa, com recurso a técnicas estatísticas que contribuem para a interpretação dos dados, de modo a promover a descrição e a análise de elementos específicos de informação, considerados individualmente, produzindo uma visão contexto em que foram gerados.

Como salientam Bogdan & Biklen (1994, pp. 49-51), “tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Assim, interessou-nos, mais do que simplesmente obter resultados ou produtos, recolher o máximo de dados e de informação, através de um processo de análise ao longo do qual nos foi sendo possível estabelecer relações que nos permitiram perceber quais as questões mais importantes, apreender as perspetivas dos participantes.

Por outro lado, perfilhamos a posição assumida por Quivy & Campenhoudt, (1998, p. 15), dado que numa investigação, “importa, acima de tudo, que o investigador

seja capaz de conceber e de pôr em prática um dispositivo para a elucidação do real”, mas como um “percurso global do espírito que exige ser reinventado para cada trabalho”.

Ora, o nosso estudo apresenta algumas das características que, de acordo com estes autores, são comuns à maioria dos estudos qualitativos: o ambiente natural é fonte direta de dados, é descritivo, centra-se mais no processo do que nos resultados e os dados são analisados de forma indutiva. De modo idêntico, neste trabalho assume-se que o conhecimento criado é sempre relativo a um determinado contexto e que esse mesmo conhecimento consiste nas interpretações que o investigador cria com base nas perceções expressadas pelos participantes sobre acontecimentos e comportamentos.

A opção pela análise de um contexto real privilegia o conhecimento que, como refere Eco (1988, p. 5), “possa também servir aos outros.” A investigação qualitativa é científica, na medida em que se constitui como uma atividade intelectual organizada, disciplinada e que se pretende rigorosa. O rigor advém da relação sólida existente entre as interpretações teóricas e os dados empíricos.

A nossa investigação sustenta o nosso saber e, concomitantemente, enriquece a nossa prática profissional. Para levar a cabo o presente estudo, decidimos que o âmbito geográfico desta investigação será a nível regional, abrangendo escolas do interior do país: os Agrupamentos de Escolas de Beja, Mértola, Serpa e Aljustrel.

Depois de realizada a pesquisa documental, das leituras exploratórias e da revisão da literatura, iniciaremos a preparação da pesquisa empírica propriamente dita, nomeadamente a escolha dos sujeitos alvos de investigação (Agrupamentos de Escola com as características já descritas) e a preparação dos instrumentos de recolha e análise de dados. A aplicação desta técnica de análise irá fazer-se em três etapas: a pré-análise, identificando os Projetos Educativos, facilmente disponíveis *on line*, na página de cada escola; a leitura flutuante dos documentos; a exploração dos dados observados, com a identificação das unidades de contexto, na base da construção de um sistema emergente de categorias (categorização).

Para o estudo da informação vai ser utilizado um guião de análise de dados (grelha), e por isso será usado o método das categorias. Julgamos ser esta a metodologia mais apropriada, já que iremos realizar um estudo que tem por objetivo a análise documental, com um pendor comparativo.

Capítulo IV - Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

O Projeto Educativo é um dos aspetos mais relevantes da autonomia de cada escola, e com base na importância que lhe é atribuída em toda a comunidade educativa, foi nosso propósito fazer uma investigação que possibilitasse reconhecer o seu alcance a nível da Educação Especial em espaços educativos distintos.

Como já relatámos, o Projeto Educativo pretende determinar as linhas orientadoras do agrupamento, no quadro das políticas nacionais, e mostrar em que medida se propõe assegurar a continuidade da sua intervenção, as boas práticas que supõe e o estabelecimento de novas metas de desenvolvimento.

Desta forma, e para recolhermos informações sobre a inclusão, construímos um guião de análise de dados fundado no apuramento das informações obtidas nos Projetos Educativos examinados.

1- Apresentação e Análise de Dados

Uma vez que este trabalho recorre, em termos metodológicos, à análise de conteúdo, consideramos oportuno esclarecer algumas ideias a esse respeito. A análise de conteúdo é uma das técnicas ou métodos mais comuns na investigação empírica realizada no âmbito das ciências humanas e sociais. Institui-se como uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Trata-se de um modelo de análise que ajuda a desocultar as mensagens, em particular os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação e, assim, categorizá-los.

Citando Pacheco (2005, p. 44), a análise de conteúdo é, nas palavras de Bernard Berelson, “uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações.”

Já para Bardin (1991, p. 42), “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos da descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que

permitam a influência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.”

A organização da análise de conteúdo, segundo o mesmo autor (1991), organiza-se em torno de três etapas: a pré-análise¹², a exploração de material¹³ e, por fim, o tratamento dos resultados¹⁴, a inferência e a interpretação. Neste aspeto, opera-se ao nível dos textos escritos, designadamente a materialidade linguística através das condições empíricas do texto.

Tal como já anunciámos, para a recolha de informação sobre as políticas de Inclusão/Educação Especial, construiu-se um guião de análise sobre os 4 Projetos Educativos e adaptou-se uma grelha de Vasconcelos (1999). Foram escolhidas 8 categorias (Introdução - Caracterização do Agrupamento - Identificação das Necessidades - Objetivos - Metas - Estratégias de Atuação e Atividades – Recursos Humanos e Físicos - Avaliação), subjacentes à informação a aferir.

Enumeramos, de seguida, as finalidades transversais a qualquer Projeto Educativo de Escola, com vista à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais, de acordo com Majón, Gil e Garrido (1997):

- Definir objetivos gerais, tendo em conta os alunos com Necessidades Educativas Especiais;
- Introduzir objetivos específicos em função das problemáticas desses alunos;
- Priorizar objetivos e conteúdos, definindo os mínimos;
- Identificar critérios para a seleção de técnicas e estratégias, para a adaptação de atividades para as diferentes dificuldades intelectuais e desenvolvimentais;
- Propor atividades comuns para toda a escola e para cada ciclo;
- Incluir programas específicos de transição e treino vocacional;
- Explicitar responsabilidades sobre a deteção das Necessidades Educativas Especiais e sua avaliação;

¹² Na perspetiva de Bardin (1991, pp. 96-102), esta fase subdivide-se em leitura «flutuante»; escolha dos documentos; formulação das hipóteses e dos objetivos; referenciação dos índices e a elaboração de indicadores; preparação do material.

¹³ “Operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.” (Bardin, 1991, p. 101)

- Estabelecer critérios de avaliação, tendo em conta a diferença;

Aventurámo-nos na leitura exaustiva dos quatro documentos disponibilizados para consulta pública no *site* dos agrupamentos abrangidos neste estudo. Desse esforço interpretativo resultaram algumas conclusões acerca do trabalho que se desenvolve nestes locais.

Concentrámo-nos em todos os indícios textuais que remetem para o domínio da Educação Especial, enquanto modelo devidamente integrado no ensino da Escola Pública em Portugal. Procurámos, pois, todas as referências existentes sobre as práticas inclusivas atinentes à diferença, debruçando-nos, em particular, sobre a escolha das palavras e das expressões que sugerem determinados conceitos, o modo como essa narrativa é apresentada ao leitor e as inferências daí emergentes.

Deste modo, tornou-se exequível efetuar uma análise crítica comparativa acerca da realidade da Educação Especial nestes agrupamentos de escolas. Acreditamos que nem sempre é possível veicular todo o saber e todo o saber fazer. O quotidiano de uma escola é uma imensidão de partilhas, vivências, experiências... Acreditamos, também, que o cenário a que se assiste hoje em quase todas as escolas do país, pelas suas idiossincrasias, exige de quem o integra audácia, criatividade, coragem, dedicação, entre tantos outros requisitos. Acreditamos, por fim, que todos dão o seu melhor para levar a um bom porto a sua missão.

Passamos, então, a sistematizar as decorrências que se nos oferecem expor face ao conteúdo lido. Reiteramos que as nossas reflexões, pautadas pelo rigor e pela isenção, partem de indicadores objetivos (o registo escrito), mas poderão gerar raciocínios subjetivos (a nossa representação daquilo que nos é dado a conhecer).

Começamos com a análise do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Aljustrel (2014-2017).

Quadro n.º 1 – Análise do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Aljustrel (2014-2017)¹⁵

<i>Introdução</i>	<i>Caracterização do Agrupamento</i>	<i>Identificação das Necessidades</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Metas</i>	<i>Estratégias de Atuação e Atividades</i>	<i>Recursos Humanos e Físicos</i>	<i>Avaliação</i>
Nada referido	<p>Número significativo de alunos com NEE (56): Pré-escolar-1; 1º ciclo-18; 2º ciclo-12; 3º ciclo-17; Secundário-8. (p. 13)</p> <p>9 profissionais afetos à Educação Especial, Intervenção Precoce e Apoios Socioeducativos. (p. 14)</p>	<p>Insuficiência de Apoio Educativo aos alunos com NEE. (p. 29)</p>	<p>Proporcionar a inclusão educativa e social; Facilitar o acesso ao ensino; Promover o sucesso educativo; Desenvolver a autonomia dos alunos; Garantir a estabilidade emocional dos alunos. Desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados. (p. 17)</p> <p>Assegurar a inclusão dos alunos com NEE na escola e na sociedade. (p. 29)</p>	Nada referido	<p>Promover o desenvolvimento integral dos alunos com NEE na sociedade, preparando-os para a vida ativa. (p. 29)</p>	<p>Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência e Surdocegueira Congénita: docentes do grupo de recrutamento 910, uma assistente operacional e profissionais colocados anualmente pelo Centro de Recursos para a Inclusão de Beja (terapeutas, fisioterapeutas, psicólogos); (p. 18)</p> <p>Equipa Local de Intervenção (pólo de Aljustrel e pólo de Ferreira do Alentejo); Intervenção precoce na infância. (p. 19)</p>	<p>Articulação entre o grupo de Educação Especial e os docentes dos grupos e das turmas.</p>

¹⁵ Dados referentes ao ano letivo de 2014/2015

A introdução do documento sintetiza a conceptualização de Projeto, segundo Jean-Pierre Boutinet, bem como mostra as linhas gerais do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Aljustrel, Território Educativo de Intervenção Prioritária, fase 3¹⁶. Nesta parte do documento, é visível a preocupação com alguns valores patentes naquilo que se espera de uma escola: os sentimentos de pertença, responsabilidade, participação, identidade, formação integral do indivíduo, democracia, entreatajuda, respeito.

Há um capítulo inteiramente dedicado à Educação Especial, em que se fundamenta o modelo de atuação do agrupamento. Referem-se as parcerias com o Centro de Recursos para a Inclusão de Beja, através do qual os alunos do agrupamento são acompanhados por profissionais especializados, assim como outras parcerias com instituições que traduzem uma resposta às NEE de carácter permanente das crianças e jovens das escolas. Consideram-se as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, necessárias para responder às necessidades dos alunos, de maneira a assegurar uma maior participação nas atividades da vida escolar.

Refira-se que, no que concerne ao corpo docente, existem 9 profissionais mobilizados para a Educação Especial. O aluno, e por inerência a família, constituem o foco da abordagem deste projeto, verificando-se sensibilidade face às questões da diferença e também a preciosa contribuição da Equipa de Intervenção Local no que toca à Intervenção Precoce.

Em relação aos recursos humanos e físicos, o agrupamento tem em funcionamento a Unidade de Apoio Especializado à Educação de alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita, onde se procura dar resposta aos discentes do Agrupamento que têm necessidade de intervenção especializada. Nesta unidade exercem funções os docentes do grupo de recrutamento 910, uma assistente operacional e profissionais colocados anualmente pelo Centro de Recursos para a Inclusão de Beja, tais como terapeutas, fisioterapeutas, psicólogos, entre outros.

Existe, igualmente, uma Equipa Local de Intervenção Precoce na Infância, constituída por dois pólos: Aljustrel e Ferreira do Alentejo, sendo a Santa Casa da Misericórdia de Aljustrel a entidade promotora. Esta Equipa dispõe de vários técnicos, tais como a técnica de serviço social, a psicóloga e terapeuta da fala. O pólo de Aljustrel

¹⁶ Este fator particulariza o seu estatuto de escola aberta à especificidade e, simultaneamente, à pluralidade de contextos educativos.

tem, ainda, duas educadoras, uma enfermeira e uma fisioterapeuta. A Intervenção Precoce na Infância trabalha um conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social.

Outro recurso relevante é a Biblioteca do Agrupamento, que destaca, entre outras prioridades, a promoção da aprendizagem, participação e inclusão dos alunos e a inclusão educativa e social das crianças e jovens com NEE.

Da análise do Projeto Educativo do Agrupamento, apurámos que se encontram discriminados, com algum pormenor, os objetivos a alcançar, tendo por referência o enquadramento legal que assiste aos alunos com NEE. No eixo “Resultados académicos”, promover a participação e a inclusão dos alunos constitui-se como um objetivo a cumprir; no eixo “Indisciplina e abandono escolar”, aspira-se “proporcionar a inclusão educativa e social das crianças e jovens com necessidades educativas especiais” (p. 19), potenciando o sucesso escolar e a preparação para a inserção no mercado de trabalho.

Um dos pontos fortes identificados no documento é o facto de o grupo de Educação Especial incrementar um trabalho de articulação interdepartamental e interturmas relevante, com vista à integração e ao apoio dos alunos com NEE. Todavia, um dos constrangimentos sentidos é a insuficiência de apoios educativos a estes alunos, de maneira a que se possa potenciar o seu sucesso escolar.

Em suma, o Projeto Educativo deste Agrupamento de Escolas encara o desafio da inclusão como uma valorização dos alunos com NEE, estando em sintonia com a filosofia de uma escola inclusiva, onde “toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam. A diversidade é, assim, valorizada, tendo como pilares sentimentos de partilha, participação e amizade” (Correia e Martins, 2002, p. 39), os quais devem estar presentes na elaboração do Projeto Educativo.

Passamos para a análise do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas nº2 de Beja (2014-2017).

Quadro nº 2 – Análise do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas n.º 2 de Beja (2014-2017)¹⁷

<i>Introdução</i>	<i>Caracterização do Agrupamento</i>	<i>Identificação das Necessidades</i>	<i>Metas</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Estratégias de Atuação e Atividades</i>	<i>Recursos Humanos e Físicos</i>	<i>Avaliação</i>
Nada referido	<p>Existem 114 alunos com Programa Educativo Individual, dos quais 50 com Currículo Específico Individual. (p. 6)</p> <p>Os alunos abrangidos pelo <i>Decreto-Lei n.º 3/2008</i>, de 7 de janeiro, deverão, sempre que possível, ser agrupados por tipologia/ problemática e devem ser distribuídos de forma equitativa. Será de evitar incluir alunos abrangidos pelo referido <i>Decreto-Lei</i> e de alunos retidos, em simultâneo. (p. 33)</p>	Nada referido	<p>Agrupamento como centro privilegiado de instrução que defende a formação para a cidadania e os seguintes valores: Qualidade Participação Satisfação Cidadania Equidade Exigência Cooperação Inclusão Solidariedade. (p. 22)</p>	<p>Desenvolver parcerias com empresas e instituições que, proporcionem formação em contexto de trabalho aos alunos dos Cursos de Educação Vocacionais, dos Cursos Profissionais e dos alunos com Currículo Específico Individual; (p. 9)</p> <p>Desenvolver a cultura inclusiva e a igualdade de oportunidades, dentro da comunidade educativa. (p. 28)</p>	<p>Desenvolver a inclusão educativa (p. 26)</p> <p>Promover ações de sensibilização para a comunidade educativa, no âmbito da política inclusiva. (p. 28)</p> <p>Promover ações de formação para docentes e assistentes operacionais, no âmbito da Educação Especial. (p. 28)</p>	<p>Uma psicóloga, que divide o seu horário pelas duas escolas do agrupamento; Uma intérprete de Língua Gestual Portuguesa; Técnicos de apoio à Unidade de Apoio Especializado à Educação de alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita e à Inserção no Mundo Laboral colocada pelo CRI. (p. 7)</p> <p>Acolhimento do Centro de Recursos TIC para a Educação Especial do Baixo Alentejo e Portel; Agrupamento de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão; Agrupamento de escolas de referência para a Intervenção Precoce; Unidade de Multideficiência. (pp. 18/19)</p>	Nada referido

¹⁷ Dados referentes ao ano letivo de 2014/2015

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas n.º 2 de Beja inicia-se com um preâmbulo em que o próprio conceito é definido, à luz da legislação vigente. Segue-se uma visão mais genérica que espelha a conceção do agrupamento face ao teor do documento. De entre as categorias em análise, constatámos que não são assinaladas políticas educativas de Educação Especial/Inclusão na “Introdução”, na “Identificação das necessidades” e na “Avaliação”.

No que respeita à caracterização da comunidade educativa, são mencionados os técnicos afetos à Educação Especial, alguns dos quais ao abrigo de protocolos com parceiros comunitários.

Em termos de análise SWOT, surge a menção de que uma das forças existentes no agrupamento reside no facto de se tratar de um agrupamento de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão, para a Intervenção Precoce e a existência de uma unidade de Multideficiência, na Escola Básica Mário Beirão. No plano das oportunidades, especial enfoque na rede de parcerias com instituições educativas e empresas da região, agilizando a integração de alunos na vida ativa. Paradoxalmente, como ameaça, salienta-se a colocação tardia de um psicólogo a tempo inteiro, o que compromete uma resposta adequada às problemáticas coexistentes neste espaço escolar.

Na visão do agrupamento, pode ler-se que esta instituição de ensino pretende ser reconhecida, entre outros fatores, por desenvolver “práticas educativas inovadoras e inclusivas.” (p. 21). Por sua vez, na missão do agrupamento centra-se na “formação integral de cidadãos preparados para aprendizagem ao longo da vida e para o exercício de uma cidadania responsável.” (p. 21). O termo “inclusão” é apontado como um valor a privilegiar. (p. 22).

No eixo “Melhorar o sucesso educativo e a qualidade do serviço prestado” (p. 25), refere-se a ação “otimizar as condições de implementação de apoios educativos”, designadamente as metas “aumentar entre 2% e 5% a taxa de sucesso escolar dos alunos beneficiários de Educação Especial, em cada ciclo de ensino” (p. 25) e “desenvolver a educação inclusiva” (p. 26).

No seio do objetivo estratégico “Desenvolver a cultura inclusiva e a igualdade de oportunidades, dentro da comunidade educativa” (p. 28), são apresentadas as seguintes ações: “promover ações de sensibilização para a comunidade educativa, no âmbito da política inclusiva”, “promover ações de formação para docentes e assistentes

operacionais, no âmbito da Educação Especial”, “criar novas parcerias para promover experiências laborais de transição para a vida ativa” (p. 28).

Deste modo, tanto as Metas como os Objetivos deste Projeto Educativo têm como preocupação primordial, a inclusão educativa dos alunos com NEE, de forma a alcançarem o sucesso educativo.

No domínio da operacionalização, enfatiza-se a valorização das múltiplas inteligências, a partilha, a tolerância, a responsabilidade, a flexibilidade curricular, a diversidade. Na avaliação, frisa-se a importância do sucesso educativo dos alunos que nesta instituição se formam.

Relativamente aos critérios para a constituição das turmas, é mencionado que o número de alunos de Educação Especial por turma estará em consonância com a lei em vigor, sendo que as mesmas serão prioritariamente heterogéneas. Os alunos visados no *Decreto-Lei n.º 3/2008*, que não constituam problemática suficiente para redução de número de alunos por turma, são distribuídos de modo equitativo por turmas, num máximo de 2 elementos. Sugere-se que os alunos sejam agrupados por tipologia, a fim de proporcionar o desejado sucesso das medidas educativas. Evita-se, igualmente, a junção de alunos com NEE e alunos retidos.

No entendimento de Rodrigues (1995, p. 64), “cada instituição escolar, deverá elaborar um projeto educativo, o qual deverá ter como ponto culminante, dar a melhor resposta à variedade de necessidades educativas dos alunos, no contexto real de cada escola e da comunidade em que está envolvida”. Nesta ordem de ideias, este Projeto Educativo promoverá a abertura, o diálogo e a cooperação na construção de uma escola inclusiva.

Avançamos para a análise do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Mértola (2013-2017).

Quadro nº 3 –Análise do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Mértola (2013-2017)¹⁸

<i>Introdução</i>	<i>Caracterização do Agrupamento</i>	<i>Identificação das Necessidades</i>	<i>Metas</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Estratégias de Atuação e Atividades</i>	<i>Recursos Humanos e Físicos</i>	<i>Avaliação</i>
Nada referido	As turmas que integrem crianças e jovens com NEE de caráter permanente, e cujo Programa Educativo Individual assim o determine, são constituídas por 20 alunos, no máximo, não podendo incluir mais de 2 alunos nestas condições. (p. 14)	Nada referido	Assegurar uma taxa de transição no intervalo de 80% - 95% para os alunos que usufruem das medidas Apoio Pedagógico Personalizado, Adequações Curriculares Individuais e Adequações no Processo de Avaliação; Assegurar uma taxa de transição no intervalo de 85% - 95% para os alunos que usufruem da medida Currículo Específico Individual. (p. 27)	Promover uma cultura de inclusão, nomeadamente, assegurando às crianças com NEE condições adequadas ao seu desenvolvimento e ao pleno aproveitamento das suas capacidades e criando condições para a integração de alunos oriundos de outras realidades socioculturais. (p. 13)	Nada referido	Biblioteca Escolar (p. 9)	Nada referido

¹⁸ Dados referentes ao ano letivo de 2014/2015

O primeiro registo referente à Educação Especial no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Mértola alude ao trabalho prestado pelos Serviços de Psicologia e Orientação do agrupamento, quando há “situações de dificuldade” (p. 9) que o justificam. Subentende-se que os alunos com NEE se incluem neste público-alvo.

O documento não contempla referências a Políticas Educativas de Educação Especial/Inclusão nas categorias “Introdução”, “Identificação das Necessidades”, “Estratégias de Atuação e Atividades” e “Avaliação”.

A missão, os valores e os princípios orientadores da ação educativa invocam a “integração plena dos alunos” (p. 13), em prol de um “serviço educativo diversificado e de qualidade” (p. 13). Para tal, há que “promover uma cultura de inclusão” (p. 13), respeitando a heterogeneidade. Apela-se à cidadania, à solidariedade e à cooperação.

Os critérios para a constituição de turmas frisam que, nas turmas que integram alunos com Necessidades Educativas Especiais de caráter permanente, o número máximo é de 20 elementos, não podendo incluir mais de 2 alunos nestas condições.

Quanto ao sucesso escolar, pretende-se assegurar uma taxa de transição entre 80 e 95% para os alunos que usufruem de medidas de Educação Especial, ao nível de Apoio Pedagógico Personalizado, Adequações Curriculares Individuais e Adequações no Processo de Avaliação; para os alunos que têm um Currículo Específico Individual, estima-se que a taxa de transição se situe entre os 85 e os 95%.

O Projeto identifica como recursos humanos e físicos a Biblioteca Escolar, de modo a responder à evolução das necessidades de todos os utilizadores, entre os quais os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Com a adequação e materialização destas práticas, depreende-se que o Agrupamento espera que se mobilizem saberes que façam desta escola “uma instituição de vivência e de aprendizagem das culturas e da democracia e, conseqüentemente, que a tornem um espaço propiciador do sucesso educativo para todas as crianças e jovens” (Leite *et al*, 2001, p. 12).

Seguimos para a análise do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas nº2 de Serpa (2014-2017).

Quadro nº 4 – Análise do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas n.º 2 de Serpa (2014-2017)¹⁹

<i>Introdução</i>	<i>Caracterização do Agrupamento</i>	<i>Identificação das Necessidades</i>	<i>Metas e Objetivos</i>	<i>Estratégias de Atuação e Atividades</i>	<i>Recursos Humanos e Físicos</i>	<i>Avaliação</i>
Revisão dos normativos relativos ao ensino e apoio especializado a alunos com NEE. (p. 4)	Nada referido	Insuficiência de recursos humanos especializados ao nível da Educação Especial, da Orientação Educativa e do Acompanhamento Psicopedagógico. (p. 14)	Consolidar a aposta na promoção do sucesso educativo, atendendo ao alargamento da escolaridade obrigatória para o 12º ano e à inclusão dos alunos com NEE; (p. 22) Implementar e participar em ações internas e externas de reflexão sobre as problemáticas da Educação Especial, da Orientação Escolar e Vocacional e do Abandono e Desistência Escolares. (p. 22)	Nada referido	Nada referido	Nada referido

¹⁹ Dados referentes ao ano letivo de 2014/2015

Logo na introdução do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas n.º 2 de Serpa recorre-se a uma citação de Pitágoras para apologizar a equidade e a igualdade de oportunidades, aludindo ao “ensino e apoio especializado a alunos com necessidades educativas especiais.” (p. 4). No entanto, o documento não inclui quatro das oito categorias relativas às Políticas Educativas de Educação Especial/Inclusão: “Caraterização da escola”, Estratégias de Atuação e Atividades”, “Recursos Humanos e Físicos” e “Avaliação”.

Uma das fragilidades do agrupamento é o reconhecimento da “insuficiência de recursos humanos especializados ao nível da Educação Especial” (p. 14), havendo apenas um docente com esta função.

Para o desenvolvimento pedagógico, preconiza-se a “inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais” e a “aposta na promoção do sucesso educativo.” (p. 18). “Implementar e participar em ações internas e externas de reflexão sobre as problemáticas da Educação Especial” (p. 22) é um dos objetivos operacionais e metas do agrupamento. No entanto, os resultados socioeducativos referentes à Educação Especial não são apresentados, havendo apenas a indicação de que carecem de levantamento por ano de escolaridade e por curso.

Para esta escola espelhar inclusão, é necessário refletir no seu Projeto Educativo os princípios de igualdade e de justiça para que “os alunos possam viver experiências enriquecedoras, aprender uns com os outros e assimilar atitudes e valores que conduzam a uma melhor aceitação da diversidade.” (Correia, 2003b, p. 16)

2 - Análise Comparativa e Discussão de Dados

Neste trabalho de investigação empírica privilegiámos a análise de conteúdo da amostra selecionada (Projetos Educativos de quatro Agrupamentos de Escola), pelo que os dados obtidos não poderão ser objeto de generalização. Contudo, estes resultados podem ser cruzados com outros resultados, de modo a que se possa ter uma perspetiva mais lata sobre a realidade das políticas educativas de Inclusão refletidas nos Projetos Educativos de Escola.

Com o intuito de comparar a inclusão nos quatro agrupamentos, procedemos a uma apreciação geral dos projetos relativamente ao assunto enunciado. Assim, observámos que, na generalidade, os documentos apresentam uma estrutura muito semelhante, embora realcem aspetos distintos.

Quadro n.º 5 – Análise Comparativa sobre as Políticas de Educação Especial/ Inclusão nos Projetos Educativos dos 4 Agrupamentos de Escolas

<i>Agrupamento</i>	<i>Introdução</i>	<i>Caracterização do Agrupamento</i>	<i>Identificação das Necessidades</i>	<i>Metas</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Estratégias de Atuação e Atividades</i>	<i>Recursos Humanos e Físicos</i>	<i>Avaliação</i>
Aljustrel	×	Visão detalhada	✓	×	✓	✓	✓	✓
Beja n.º 2	×	Visão detalhada	×	✓	✓	✓	Só refere Recursos Humanos	×
Mértola	×	Visão abrangente	×	✓	✓	×	Só refere Recursos Físicos	×
Serpa n.º 2	✓	Visão superficial	✓	✓	✓	×	×	×

Legenda:

× - Não refere informação

✓ - Refere informação

Capítulo V- Proposta de Projeto de Intervenção Educativa

Da análise e interpretação dos dados sobre o estudo **Políticas de Educação Especial/ Inclusão nos Projetos Educativos: Um olhar sobre Quatro Agrupamentos de Escola do Baixo Alentejo** surgiu a necessidade de elaborar uma proposta de intervenção para a formação de professores.

As mais recentes orientações legislativas no campo da educação e da reabilitação preconizam a inclusão das pessoas com deficiência em todos os domínios da vida social, bem como o direito a uma plena cidadania. Neste sentido, apontam para a importância da abertura da Escola aos alunos com NEE²⁰.

No âmbito do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (artigo 33.º), compete à Direção, entre outras funções, apresentar propostas e emitir parecer sobre a elaboração do plano de formação do pessoal docente. Qualquer proposta de intervenção deve refletir um conjunto de ações a desenvolver, que permitam responder às necessidades educativas do Agrupamento, atendendo ao contexto social do momento.

Tendo em conta que a inclusão educativa é uma realidade desejável e cada vez mais presente nas escolas do país, entendemos ser pertinente propor uma proposta de intervenção que funcione como uma sensibilização em torno das Políticas de Educação Especial/ Inclusão. Deste modo, sugerimos integrar no Plano Anual de Atividades uma ação sobre este tema, reiterando a importância da análise crítica e do espírito criativo de todos aqueles a quem a mesma se destina.

Conscientes de que há muito a fazer nesta área, concebemos todo um conjunto de atividades que envolvem a comunidade docente e que tentaremos colocar em prática ao longo de alguns meses. Com esta ação, pretendemos que os professores tenham uma noção mais exata do que significa criar empatia, algo imperioso para compreender como devemos lidar com a diferença. É inegável que os jovens com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais têm um papel ativo na sociedade.

²⁰ O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, reafirma a exigência da criação de medidas e respostas adequadas nas escolas do ensino regular. Um dos aspetos referidos neste Decreto-Lei é o prosseguimento da escolaridade por parte de alunos com NEE, acompanhando o seu grupo ao longo dos vários níveis de ensino. No entanto, esta filosofia de Escola poderá estar dependente de múltiplos fatores que passam pela postura dos professores, enquanto parceiros fundamentais no processo de mudança ao nível das atitudes e práticas, pelo trabalho em equipa, por uma educação orientada para a resolução de problemas, elevada qualificação profissional, formação contínua e disponibilidade para desenvolver atividades de forma cooperativa.

Pretende-se, em última análise, contribuir para a desmistificação de alguns (pre)conceitos subjacentes a práticas enraizadas que desonram profundamente a equidade social. É, igualmente, nosso intento identificar situações de exclusão, prevenir que as mesmas se prolonguem no tempo ou que se repitam, e, por conseguinte, combatê-las, a fim de evitar que se repliquem, colocando em risco a integridade dos alunos.

Indicamos um caminho que, a nosso ver, deve ser seguido em prol de uma Escola mais justa, mais plural e mais rica, havendo que despertar consciências para alterar comportamentos. Se o conseguirmos, ainda que numa escala reduzida, já é uma vitória.

Em suma, a necessidade absoluta de informação acerca de um assunto de extrema relevância, não obstante a crescente informação imagética e verbal, veiculada em massa, leva-nos a reafirmar a importância de implementar uma ação, a qual intitulamos **A INCLUSÃO TOCA A TODOS**. Para o efeito, será necessário:

- ✓ Diagnosticar as necessidades dos docentes no que concerne às questões supraenunciadas;
- ✓ Analisar o meio socioeconómico onde os Agrupamentos se inserem;
- ✓ Identificar as fragilidades inerentes ao meio:
 - ⊗ Ambiente social (fraca coesão das famílias, desigualdade de oportunidades,...).
- ✓ Identificar as oportunidades inerentes ao meio:
 - ☺ Intervenção da Família, da Escola e da Sociedade, em geral;
 - ☺ Valorização do sucesso escolar (designadamente, as competências sociais);
 - ☺ Promoção de atividades extracurriculares na Escola ou fora da Escola.

Com o objetivo de tornar a Escola num espaço de transformação e promotor de um desenvolvimento sustentável, garante da igualdade de oportunidades para todos, a presente proposta de intervenção consistirá no seguinte:

a) Objetivos

❖ Sensibilizar os formandos para a pertinência e utilidade de conhecimentos e competências no domínio da Educação Especial no mundo atual;

❖ Permitir a utilização de novas competências pedagógicas a utilizar na elaboração de programas e planificação de aulas, adequadas à heterogeneidade das turmas;

❖ Debater estratégias, atividades e atitudes promotoras da Inclusão no meio escolar e social, com vista à valorização transversal da diferença;

❖ Desenvolver, nos formandos, a capacidade de facilitadores junto de alunos com NEE;

❖ Promover a colaboração, projetando a integração efetiva de todos os alunos e o seu sucesso educativo.

b) Conteúdos

Breve abordagem à legislação nacional, com especial incidência na vigente

Exploração sobre alguns (pre)conceitos relativos à Educação Especial e às NEE

Partilha de estratégias pedagógicas, de acordo com o perfil funcional dos alunos

Transição para a Vida Ativa (articulação com os parceiros comunitários)

c) Destinatários

Pessoal docente (Pré-escolar; Ensino Básico; Ensino Secundário)

d) Modalidade de Formação

Curso de Formação (sessões presenciais)

e) Duração e Creditação

25 horas, 1 crédito

f) Calendarização

Datas e horas a definir (ano letivo de 2016/2017)

g) Local de realização

Sede do Agrupamento de Escolas de Aljustrel

Sede do Agrupamento de Escolas n.º 2 de Beja

Sede do Agrupamento de Escolas de Mértola

Sede do Agrupamento de Escolas n.º 2 de Serpa

h) Parâmetros de avaliação

Assiduidade, pontualidade e participação nas sessões;

Realização das tarefas propostas;

Elaboração de uma reflexão crítica individual sobre a aplicabilidade dos temas abordados nas sessões.

i) Recursos Humanos a mobilizar

Docente de Educação Especial

Intérprete de Língua Gestual

Psicólogo

Técnicos do Centro de Recursos para a Inclusão de Beja

Técnicos da Unidade Local de Saúde do Baixo Alentejo

Salientamos que a formação dos professores contribui para o desenvolvimento pessoal integral. Por outro lado, investir neste domínio significa divulgar uma educação inclusiva nas escolas, garantindo, assim, respostas educativas adaptadas a alunos com NEE.

Conclusões

É tempo agora de lançarmos um olhar retrospectivo face ao conteúdo apurado e de propormos futuras investigações nesta área. Deste modo, a primeira ideia que nos urge indicar prende-se com as inevitáveis limitações a nível da representatividade da amostra, a qual requer, sem dúvida, algum cuidado nas considerações a tecer.

Importa lembrar que, aquando da definição dos objetivos deste estudo, formulámos algumas questões que orientaram o nosso rumo investigacional, sendo nosso objetivo compreender de que forma as Políticas de Educação Especial/ Inclusão se encontram refletidas nos Projetos Educativos dos Agrupamentos das Escolas por nós selecionadas. No decurso do nosso trabalho, procurámos compreender as realidades tais como elas são. Acreditamos que o Projeto Educativo de Escola deve ser pensado e elaborado atendendo a todos, em nome dos valores democráticos que subjazem ao ensino público em Portugal.

Aferimos quais as políticas de Educação Especial/ Inclusão que se encontram refletidas nos Projetos Educativos dos Agrupamentos de Escolas, com base nas medidas educativas propostas pelos Agrupamentos (objetivos, estratégias, atividades, recursos pedagógicos e organização dos apoios), através da análise das nossas grelhas de recolha de dados e, assim, respondemos à questão inicial da nossa investigação.

Todos os documentos subentendem o crivo da legislação, ainda que nem sempre o mencionem²¹. Neles está patenteada a educação inclusiva visando a equidade educativa no que concerne às práticas educativas e à gestão da diversidade, da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades dos alunos. As escolas inclusivas são escolas que realçam o sentido da comunidade, na medida em que se pretende que todos os alunos tenham o sentimento de pertença e de aceitação, em que todos são considerados como membros importantes, necessários, válidos, úteis.

²¹ De acordo com o *Decreto-Lei n.º 3/2008*, de 7 de janeiro, o Projeto Educativo da Escola deve conter as metas e estratégias que o agrupamento/ a escola quer alcançar, a fim de apoiar os alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente. Deve também conter a identificação das respostas específicas diferenciadas a disponibilizar a alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência.

A elaboração dos Projetos Educativos não requer apenas o cumprimento dos normativos legais vigentes; é preciso que haja uma consciencialização sobre o que é a escola inclusiva. Consideramos que as questões relativas à Educação Especial/Inclusão devem ser um aspeto fundamental do Projeto Educativo, enquanto espaço estratégico da política educativa local. Este procedimento permitirá criar as condições ideais de inclusão social de todas as crianças. Veja-se que as escolas são a base de construção de uma sociedade orientada para as pessoas, respeitando a diferença e prezando a dignidade de todos os seres humanos.

Bibliografia

- Abrantes, P. *et al.* (2002). *Reorganização curricular do ensino básico. Novas áreas curriculares*. Lisboa: DEB/ Ministério da Educação.
- Afonso, N. (1994). *A Reforma da administração Escolar: a abordagem política em análise organizacional*. Coleção Ciências da Educação n.º 3, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um Guia Prático e Crítico*. Porto: Edições Asa.
- Ainscow, M. (1997). “Educação para todos: torná-la realidade”. *Caminhos para as escolas inclusivas. Desenvolvimento Curricular na Educação Básica*, 6, pp. 11-31. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação.
- Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 5ª edição. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Azevedo, J. (2003). *Cartas aos diretores de escolas*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. (coord.). (2011). *Elaboração, monitorização e avaliação guião de apoio*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Bairrão, J.; Pereira, F.; Felgueiras, I.; Fontes, P.; Vilhena, C. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: CNE.
- Barbier, J. (1993). *Elaboração de projetos de ação e planificação*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1992). Fazer da Escola um Projecto, in Rui Canário (org.) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- Bautista, R. (Coord.) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. (1ª ed.). Lisboa: Dinalivro Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Bénard da Costa, A. M. (1996). “A escola inclusiva: do conceito à prática”. *Inovação*, 9 (1-2), pp. 151-163. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação.
- Canário, R. (1992). *Inovação e projeto educativo de escola*. Lisboa: Educa.

- Cardeano, N. (1993). *O projeto educativo na mudança da escola*. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Carvalho, A. & Afonso, M. (1993). “Projeto de Escola - para um Esclarecimento dos Conceitos e das Práticas”, in Carvalho, A. (org.). *A Construção do Projeto de Escola*, p.10-47. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. & Martins, A. (2002). *Inclusão – Um guia para educadores e professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.
- Correia, L. (2003). *Educação especial e inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003b). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para professores e Educadores*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. (1991). *Gestão escolar. Participação. Autonomia. Projeto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, J. (1994). *Gestão escolar. Autonomia. Projeto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, J. ([1997] 2003). *O projeto educativo da escola e as políticas educativas locais – discursos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Costa, J. (2004). “Construção de projetos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado”. *Revista Portuguesa de Educação*, volume 17, n.º 2. pp. 85-114. Braga: Universidade do Minho. Braga.
- Eco, H. (1988). *Como se faz uma Tese*. S. Paulo: Editora Perspetiva.
- Felgueiras, I. (1994). “As crianças com necessidades educativas especiais. Como as educar?”. *Inovação*, 7 (1), pp. 23-35. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação.
- Fernandes, H. (2002). “Educação Especial: integração das crianças e adaptação das estruturas de educação. Estudo de um caso”. *Saber Educar*, n.º 7, pp. 29-50, Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Fontoura, M. (2006). *Do projeto educativo de escola aos projetos curriculares – Fundamentos, processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1989). De Serviço do Estado a Comunidade Educativa: uma nova conceção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 2 (1). Braga: CEEDC/ Universidade do Minho.

- Formosinho, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia de escolas*. Porto: Edições Asa.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Lisboa: Lusodidacta.
- Fortin, M. (2003). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. 3ª edição. Loures: Lusociência.
- Gil, A. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5ª edição. São Paulo: Atlas.
- Greenwood, E. (1965). “Métodos de investigação empírica em Sociologia.”. *Análise Social*, n.º 11. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Jiménez, R. (1997). “Educação Especial e Reforma Educativa”. In Bautista, R. (coord.) *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- Leite, C. et al. (2001). *Projectos curriculares de escola e de turma: Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.
- Macedo, B. (1995). *A construção do Projecto Educativo de Escola – Processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Majón, D.; Gil, J.; Garrido, A. (1997). “Adaptaciones Curriculares”. In Bautista, R. (coord.) *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Ministério da Educação (1980). *Decreto-Lei n.º 553/80*, de 21 de novembro. (publ. Diário da República).
- Ministério da Educação (1986). *Lei n.º 46/86*, de 14 de outubro. (publ. Diário da República).
- Ministério da Educação (1989). *Decreto-Lei n.º 43/89*, de 3 de fevereiro. (publ. Diário da República).
- Ministério da Educação (1991). *Decreto-Lei n.º 172/91*, de 10 de maio. (publ. Diário da República).
- Ministério da Educação (1993). *Despacho n.º 113/ME/93*, de 23 de junho. (publ. Diário da República).
- Ministério da Educação (1998). *Decreto-Lei n.º 115-A/98*, de 4 de maio. (publ. Diário da República).

- Ministério da Educação (2001). *Decreto-Lei n.º 6/2001*, de 18 de janeiro. (publ. Diário da República).
- Ministério da Educação (2008). *Decreto-Lei n.º 75/2008*, de 22 de abril. (publ. Diário da República).
- Ministério da Educação (2008). *Decreto-Lei n.º 3/2008*, de 7 de janeiro. (publ. Diário da República).
- Ministério da Educação (2008). *Lei n.º 21/2008*, de 12 de maio. (publ. Diário da República).
- Ministério da Educação (2008). *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2010). *Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010*, de 14 de junho. (publ. Diário da República).
- Ministério da Educação (2012). *Decreto-Lei n.º 137/2012*, de 2 de julho. (publ. Diário da República).
- Ministério da Educação (2012). *Decreto-Lei n.º 139/2012*, de 5 de julho. (publ. Diário da República).
- Ministério da Educação (2012). *Decreto-Lei n.º 176/2012*, de 2 de agosto. (publ. Diário da República).
- Ministério da Educação (2013). *Decreto-Lei n.º 91/2013* de 10 de julho. (publ. Diário da República).
- Ministério da Educação (2015). *Despacho-Normativo n.º 10-A/2015*, de 19 de junho. (publ. Diário da República).
- Ministério da Educação (2015). *Lei n.º 65/2015*, de 3 de julho. (publ. Diário da República).
- Morgado, J. (2012). *O Estudo de caso na Investigação em Educação*. Coleção Formare. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Nóvoa, A. (1992). “Para uma análise das instituições escolares”. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

- Niza, S. (1996). “Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum”. *Inovação*, 9, pp. 139-149. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação.
- Obin, J. & Cros, F. (1991). *Le Project d'Établissement*. Paris: Éditions Hachette.
- OMS (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Disponível em http://www.fd.uc.pt/hrc/enciclopedia/onu/textos_onu/dudh.pdf
- OMS (2004). *CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Direção-Geral da Saúde.
- Pacheco, J. (2005). “Projeto Educativo: da utopia à realidade. Um estudo qualitativo.” *Revista Portuguesa de Investigação Educacional n.º 4*. Braga: Universidade Católica Editora.
- Patrício, M. F. (Org) (2002). *Globalização e Diversidade - A escola cultural, uma resposta*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, A. (1995). “Integração de Currículo”. *Comunicações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, D. (2001). “A educação e a diferença”. *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*, pp. 13-34. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Salvador, C. (2015). *Autoavaliação do agrupamento – um processo em movimento*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Silva, I. & Miranda, G. (1990). Projeto Alcácer. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, M. (1994). “Projetos na escola e o PEE”. *Noesis*, n.º 31, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Stoer, S. (1983). *Análise Social*, vol. XIX (77-78-79),
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha.
- Vasconcelos, F. (1999). *Projeto educativo teoria e práticas nas escolas*. Lisboa: Texto Editora.

Warnock Report (1978). *Report of the Committee of Enquiry into Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Warwick, C. (2001). "O Apoio às Escolas Inclusivas", in Rodrigues, D. (org). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Apêndice

Quadro 6 - Guião de Análise aos Projetos Educativos de 4 Agrupamentos de Escola

<i>Introdução</i>	<i>Caracterização do Agrupamento</i>	<i>Identificação das Necessidades</i>	<i>Metas</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Estratégias de Atuação e Atividades</i>	<i>Recursos Humanos e Físicos</i>	<i>Avaliação</i>

