



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

Escola Superior de Educação de Beja



Mestrado em Educação Especial - Domínio cognitivo e motor

A inclusão dos alunos nas Unidades de Ensino Especializado e de Ensino Estruturado no Agrupamento de Escolas de Moura

Margarida Isabel Santos Sousa Reis

Beja

2017

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

Escola Superior de Educação de Beja

**Mestrado em Educação Especial - Especialização no domínio cognitivo
e motor**

**A inclusão dos alunos nas Unidades de Ensino Especializado e de
Ensino Estruturado no Agrupamento de Escolas de Moura**

**Dissertação de mestrado apresentada na Escola Superior de Educação
de Beja**

Elaborado por:

Margarida Isabel Santos Sousa Reis

Orientado por:

Professora Doutora Maria Teresa Pereira dos Santos

Beja

2017

“The future belongs to those who believe in the beauty of their dreams”
Eleanor Roosevelt

AGRADECIMENTOS

A apresentação deste projeto representa o culminar de um percurso de aprendizagem. Concluí-lo foi uma tarefa difícil que implicou muita persistência e dedicação da minha parte. Um especial agradecimento à minha orientadora Professora Teresa Santos pelo rigor científico e pelo questionamento constante que me ajudaram a crescer. Muito obrigada pela orientação e confiança que fez com que este trabalho se tornasse numa realidade. Um agradecimento especial aos pais e colegas que fizeram parte do estudo e ao Diretor e Vice-Diretora da escola onde exerço funções, por me terem autorizado a realização deste estudo. Aos colegas de mestrado, um agradecimento pelo entusiasmo, amizade, disponibilidade demonstrada e pelos bons momentos passados. Aos meus amigos, obrigada pela vossa colaboração, tempo e incentivo. Ao meu colega José Pires, por me ter dado uma preciosa ajuda. A todos os que aqui não foram mencionados e que estiveram comigo nesta caminhada que tão gentilmente acederam aos meus pedidos, possibilitando a realização e concretização deste projeto, o meu agradecimento. Quero agradecer de uma forma muito especial à minha mãe pelo apoio dado e por aceitar ficar com os meus filhos, tarefa árdua! Finalmente, a minha gratidão e o meu afeto vão para as pessoas a quem dedico este trabalho. Ao meu marido pelo carinho e compreensão face ao tempo despendido na concretização deste projeto e aos meus filhos Daniel e Rodrigo que algumas vezes se privaram do meu afeto e da minha presença no seu crescimento! Hei de compensar-vos.

RESUMO

A multideficiência caracteriza-se pela associação de pelo menos dois tipos de deficiências, sendo que uma delas é a presença de dificuldades intelectuais. As crianças com multideficiência evidenciam dificuldades complexas, pelo que necessitam de uma avaliação e intervenção conjunta de diferentes profissionais para a obtenção de progressos.

Por outro lado, a Perturbação do Espectro do Autismo é uma perturbação do desenvolvimento, que se caracteriza pelo comprometimento ao nível da comunicação, interação social e do desenvolvimento cognitivo, pelo que também nesta problemática é importante e imprescindível a ação de equipas multidisciplinares.

A inclusão de alunos com estas problemáticas nas escolas de ensino regular é ainda relativamente recente e tem constituído um grande desafio para os profissionais da educação.

Neste contexto, surgem como uma resposta educativa nas escolas de ensino regular as Unidades de Apoio Especializado para a educação de alunos com multideficiência e as Unidades de Ensino Estruturado, para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo.

Este estudo procura compreender melhor a forma como estas Unidades trabalham, como se organizam e como interagem na dinâmica da Escola onde estão inseridas. Importa também verificar até que ponto os alunos que frequentam estas Unidades estão verdadeiramente incluídos nas turmas em que se inserem e qual a relação que estabelecem com os seus pares, restantes professores e toda a comunidade educativa.

Tentou-se ainda perceber as atitudes e expectativas dos demais intervenientes neste processo, ou seja, como são recebidos estes alunos nas suas turmas do ensino regular, que dificuldades têm estes docentes em lidar com a inclusão.

Neste sentido, através do estudo realizado, considerou-se que os docentes do ensino regular ainda têm muitas dificuldades em ter estes alunos nas suas aulas, sendo que manifestam que as principais causas disso são a dificuldade em adaptar atividades, falta de recursos humanos e materiais e falta de tempo para preparar atividades específicas. Por outro lado, os docentes de Educação Especial consideram que estes alunos não estão totalmente incluídos nas turmas, uma vez que só frequentam, na sua maioria, as aulas de cariz mais prático e funcional.

Desta forma, verificou-se que a inclusão destes alunos, quer nas turmas, no espaço escolar ou na interação com o meio envolvente, poderia ser feita de forma mais eficaz, uma vez que as atividades em que participam quer com o grupo turma quer com a restante comunidade escolar é muito reduzida, resumindo-se praticamente a dias festivos.

Assim sendo, o projeto de intervenção vem neste sentido, ou seja, dar mais formação aos docentes do ensino regular para que se sintam melhor preparados para lidar com estes alunos, bem como reestruturar os seus horários, por forma a que passem mais tempo com o grupo turma.

Palavras Chave: Multideficiência; Perturbações do espectro do autismo; Inclusão; Unidades de Ensino Estruturado; Unidades de Ensino Especializado

ABSTRACT

Multiple and Profound Disability is characterized by the association of at least two types of deficiencies, one of which is the presence of intellectual difficulties. Children with Multiple and Profound Disability show complex difficulties, and therefore require the evaluation and joint intervention of different professionals to achieve progress.

On the other hand, Autism Spectrum Disorder is a developmental disorder, characterized by commitment to communication, social interaction and cognitive development, so that in this problem, it is also important and necessary the action of multidisciplinary teams.

The inclusion of students with these disabilities in regular schools is still relatively recent and has been a great challenge for education professionals.

In this context, the Specialized Support Units for the education of students with Multiple and Profound Disability and the Structured Learning Units for the education of students with Autism Spectrum Disorders appear as an educational response in regular schools.

This study seeks to, better, understand how these Units work, how they are organized and how they interact in the dynamics of the School where they are inserted. It is also important to verify the extent to which the students who attend these units are truly included in the classes in which they are inserted and what relationship they establish with their peers, other teachers and the entire educational community.

Attempts have also been made to understand the attitudes and expectations of the other participants in this process, that is, how these students are received in their regular teaching groups, what difficulties these teachers have in dealing with inclusion.

In this sense, through the study carried out, it was considered that teachers of regular education still have many difficulties in having these students in their classes, and they show that the main causes of this are the difficulty in adapting activities, lack of human and material resources and lack of time to prepare specific activities. On the other hand, the Special Education teachers consider that these students are not totally included in the classes, since they only attend, for the most part, the classes of more practical and functional nature.

In this way, it was verified that the inclusion of these students, either in the classes, in the school space or in the interaction with the surrounding environment, could be done more effectively, since the activities in which they participate with the group or with the rest of the school community is very small, practically speaking on celebration days.

Therefore, the intervention project comes in this direction, that is, to offer more training to the teachers of the regular education so that they feel better prepared to deal with these students, as well as to restructure their schedules, so that they spend more time with the class group.

Keywords: Multiple and Profound Disability; Autism Spectrum Disorders; Inclusion; Structured Teaching Units; Specialized Education Units

ÍNDICE

Índice de Gráficos -----	viii
Índice de Quadros -----	ix
Índice de Apêndices-----	xi
Índice de Anexos-----	xi

INTRODUÇÃO -----	1
------------------	---

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Breve História da Educação Especial	
1.1. Pré-história da Educação Especial -----	4
1.2. A evolução da Educação Especial em Portugal -----	4
1.3. Importantes Contributos Europeus -----	6
1.4. A caminho da inclusão -----	7
1.5. A inclusão: um desafio -----	12
2. Perturbações do Espectro do Autismo	
2.1 Contextualização Histórica-----	13
2.2 Definição de Espectro de Autismo -----	14
2. 3. Caraterísticas Gerais do Autismo -----	16
3. A Multideficiência	
3.1. Definição -----	18
3.2. Principais limitações -----	19
3.3. Principais necessidades -----	20
4. A surdo cegueira congénita -----	21
5. Unidades especializadas e de ensino estruturado	
5.1. Definição -----	23
5.2. O que as justifica e população alvo -----	24
5.3. Modo de funcionamento -----	26
5.4. Principais objetivos e recursos -----	29
5.5. Organização pedagógica -----	30
6. Organização de Agrupamentos -----	33

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

1. Problemática e sua contextualização-----	35
2. Questões e objetivos da investigação -----	36
3. Modelo de investigação-----	37

4. Participantes-----	38
5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados-----	38
6. Técnicas de análise de dados-----	40

PARTE III- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Caracterização dos docentes-----	46
2. Análise do resultado das questões fechadas dos questionários-----	48
3. Análise das questões abertas dos questionários-----	53
4. Análise dos questionários aplicados aos Encarregados de Educação-----	58
5. Análise das entrevistas-----	60
6. Análise dos documentos internos da escola -----	66
7. Discussão dos resultados -----	73

PARTE IV- PROJETO DE INTERVENÇÃO -----81

CONSIDERAÇÕES FINAIS-----86

BIBLIOGRAFIA-----89

APÊNDICES -----94

ANEXOS-----123

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Média das Idades -----	46
Gráfico 2- Anos de serviço-----	47
Gráfico 3- Anos de serviço/ experiência com PEA e MD-----	48
Gráfico 4- Principais dificuldades sentidas pelos docentes do Ensino Especial-----	49
Gráfico 5- Principais dificuldades sentidas pelos docentes do Ensino Regular-----	49
Gráfico 6- Aspectos que dificultam a inclusão na sala de aula-docentes das Unidades---	51
Gráfico 7- Aspectos que dificultam a inclusão na sala de aula-docentes do Ensino Regular-----	52

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Técnicas qualitativas de recolha de informação-----	40
Quadro 2- Formação especializada-----	47
Quadro 3- Docentes colocados nas Unidades/ Inclusão de alunos na turma-----	50
Quadro 4- Inclusão dos alunos na Escola-----	50
Quadro 5- Análise do Item 11 do Questionário aplicado aos Docentes das Unidades: “Considera a frequência nesta unidade positiva para o processo de inclusão?”-----	53
Quadro 6- Análise do Item 11 do Questionário aplicado aos Docentes do Ensino Regular: “Considera o processo de inclusão dos alunos das Unidades de Ensino Estruturado e Especializado nas turmas positivo?”-----	54
Quadro 7- Análise do Item 13 do Questionário aplicado aos Docentes das Unidades: ”Como avalia a experiência de inclusão nas turmas, frequentadas por estes alunos?”-----	53
Quadro 8- Análise do Item 13 do Questionário aplicado aos Docentes do Ensino Regular: “Como avalia a experiência de inclusão nas turmas, frequentadas por estes alunos?”-----	55
Quadro 9-Análise do Item 14 do Questionário aplicado aos Docentes das Unidades: “Como avalia a experiência de inclusão destes alunos na escola?” -----	56
Quadro 10-Análise do Item 14 do Questionário aplicado aos Docentes do Ensino Regular: “Como avalia a experiência de inclusão destes alunos na escola?” -----	56
Quadro 11- Análise das questões 16 e 20 dos Questionários: “O que deveria ser feito para aumentar a participação destes alunos na vida escolar?”-----	57
Quadro 12- Avaliação dos apoios nas Unidades-----	59
Quadro 13- Perspetiva sobre a inclusão-----	60
Quadro 14- Inclusão de alunos com PEA e MD nas turmas-----	60
Quadro 15- Dificuldades na educação destes alunos-----	61
Quadro 16- Programação de atividades entre docentes-----	62
Quadro 17- Programação de atividades com a restante comunidade escolar-----	63

Quadro 18-Aprendizagens realizadas na escola-----	64
Quadro 19- Necessidades dos pais-----	65
Quadro 20- Análise de documentos internos da escola-----	66

INDICE DE APÊNDICES

Apêndice 1- Requerimento ao Diretor da Escola-----	95
Apêndice 2- Guião de Entrevista à Coordenadora da Educação Especial-----	96
Apêndice 3- Guião de Entrevista à Vice-Diretora-----	100
Apêndice 4- Questionários aos Docentes do Ensino Regular-----	105
Apêndice 5- Questionário aos Docentes colocados nas Unidades-----	108
Apêndice 6- Questionário aos Encarregados de Educação-----	112
Apêndice 7- Entrevista à Coordenadora da Educação Especial-----	114
Apêndice 8- Entrevista à Vice-Diretora-----	118
Apêndice 9- Diário de Campo-----	121

INDICE DE ANEXOS

Plano Anual de Atividades (Grupo de Educação Especial) -----	124
--	-----

INTRODUÇÃO

O aluno com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) ou Multideficiência (MD) tem singularidades e especificidades muito próprias, pelo que há que responder à diversidade através de estratégias de aprendizagem e de adequação de métodos para possibilitar o sucesso educativo destes e de todos os alunos.

A escola tem, portanto, um papel decisivo a desempenhar na formação e desenvolvimento da criança, no sentido de minimizar as diferenças e proporcionar a todos os alunos uma plena inclusão na escola e, posteriormente, na sociedade.

O facto de se incluir os alunos com PEA ou Multideficiência na sala de aula leva-os a um maior desenvolvimento trazendo, também, vantagens significativas para o restante grupo. Desta forma, esta diversidade é sempre uma mais-valia para todos e todos podem e devem beneficiar dela. Aliás, o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem, promovendo a cooperação e ajuda entre crianças com necessidades educativas especiais e os seus colegas.

Este estudo incide, particularmente, na abordagem destas práticas nas Unidades de Ensino Especializado e de Ensino Estruturado, ou seja, como é feita a inclusão destes alunos na restante comunidade educativa e nas turmas que frequentam.

A escolha desta temática advém do facto de ser reconhecido o direito à educação em escolas de ensino regular para todas as crianças. Deste modo, é necessário verificar se as crianças com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) ou Multideficiência, para além de estarem incluídas nas escolas, têm acesso a práticas inclusivas dentro da sala do ensino regular e no restante ambiente escolar. Assim, inicialmente, procedeu-se a uma revisão bibliográfica sobre a História da Educação Especial, nos países europeus em geral e mais especificamente em Portugal, bem como a evolução desta ao longo dos anos, até à forma como a conhecemos hoje. Sendo que este é um tema em constante discussão, muito se fala em inclusão, pelo que o significado do termo e tudo o que ele representa também é aqui abordado.

Para além disso, é explanado o conceito de Perturbação do Espectro do Autismo, bem como explorado o modo como o autismo atinge e envolve o indivíduo. Para que estas crianças se desenvolvam de forma integral e equilibrada, é pertinente refletir sobre uma eficaz interação professor - aluno. Assim sendo, é imperativo que os docentes consigam

refletir sobre as suas práticas, sobre a importância da cooperação, da participação e da partilha (aprendizagem cooperativa), do valor do sucesso de todos os alunos independentemente das suas necessidades educativas e da qualidade da educação para todos. Relativamente ao estudo empírico, a amostra é constituída por 13 docentes que lecionam os 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico no Agrupamento de Escolas de Moura e que têm alunos apoiados por estas Unidades a frequentar as suas aulas. Para além disso é também composta por quatro docentes especializadas a exercer funções nas referidas Unidades e oito Encarregados de Educação.

Para estudar esta temática, decidiu-se por uma abordagem de estudo de caso, por se tentar perceber uma realidade específica e sobre ela procurar atuar, procurando no presente trabalho apresentar uma proposta de intervenção.

Deste modo, o trabalho estrutura-se em quatro partes: a primeira referente à revisão da literatura; a segunda que incide sobre o estudo empírico, onde são indicados o modelo de investigação, questão de partida e objetivos da investigação, métodos e técnicas de recolha de dados, população; a terceira parte refere-se à apresentação e discussão de resultados e a quarta parte incide sobre o projeto de intervenção.

Por fim, são apresentadas as considerações finais e as referências bibliográficas.

PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Breve história da Educação Especial

1.1. Pré-história da Educação Especial

Desde sempre, as pessoas diferentes foram alvo de um tratamento dito “especial”. Desta forma, se nos remetermos à Idade Média, eram consideradas como sendo possuídas pelo demónio. Mais tarde, durante os séculos XVIII e XIX, eram tratadas como loucas ou criminosas, sendo internadas em hospícios.

Bautista, (1999), distingue três épocas na história da Educação Especial: a primeira, que segundo este autor, é a pré-história da educação especial, essencialmente asilar; a segunda, onde se defende que a educação deverá decorrer em ambientes segregados, havendo já aqui algumas preocupações educativas; a terceira, que é caracterizada principalmente pela preocupação com a integração das pessoas com deficiência com os seus iguais.

Este modelo é similar ao de Lowenfeld, citado por Pereira, (1988) que defende quatro períodos na história da Educação Especial: o primeiro, da Separação, que remonta à Antiguidade e onde se praticava o Infanticídio; o segundo, da Proteção, onde a Igreja Católica tinha um papel preponderante no apoio a estas crianças, pois os mosteiros serviam quase como asilos; o terceiro, no século XVIII, a que chamou de Emancipação, onde já existe educação em instituições asilares conforme a deficiência e, por último, o período da Integração, em meados do século XX.

1.2. A evolução da Educação Especial em Portugal

No que se refere a Portugal, e deixando agora de lado a pré-história da Educação Especial, Ferro e Vislie (1984) dividem em três fases a organização de recursos para crianças e jovens com deficiência em Portugal: a primeira, que abrange a segunda metade do século XIX, quando as primeiras instituições para cegos e surdos foram criadas; a segunda, nos anos 60, dando-se início aos Centros de Educação Especial e Centros de Observação. De referir que nesta altura o Ministério da Educação se limitava a manter as chamadas classes especiais nas escolas do ensino regular. A Segurança Social completava a oferta existente, dispondo, no entanto, de poucas estruturas. Foi assim que, face à insuficiente resposta das instituições oficiais, se assistiu nesta década a um movimento de organização dos pais, que está na base da criação de várias instituições sociais; a terceira

fase, no início dos anos 70, onde são criadas as Divisões de Ensino Especial nas Direções dos Ensinos Básico e Secundário, abrindo assim caminho para a integração escolar. Nesta altura, em 1975/76, foram implementadas as Equipas de Ensino Especial, que constituíram a primeira medida prática que veio permitir o apoio a crianças, inicialmente com deficiências motoras e sensoriais e mais tarde com deficiência mental.

Entretanto, não obstante a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) atribuir, explicitamente, ao Ministério da Educação a responsabilidade de orientar a política de educação especial, a ação deste ministério, até inícios da década de 90, permaneceu muito reduzida por comparação com as restantes estruturas privadas. Manteve-se assim maioritariamente no setor da Segurança Social o apoio financeiro e a coordenação do encaminhamento de alunos para essas estruturas. Só nos anos 90 se assiste a um esforço de coordenação de políticas e de medidas organizativas entre os setores da Educação e da Segurança Social, que invertem as responsabilidades nesta área (Ferro & Vislie, 1984).

Desta forma, pode-se concluir que este foi um longo caminho, onde se passou da segregação à integração, e que durou vários séculos. Assim sendo, em Portugal, só quase nos finais do século XX é que estas crianças começaram a beneficiar de uma educação com os seus pares nas escolas de ensino regular. Há uma viragem do ponto de vista político e social e o novo paradigma da educação assenta na conceção de que todos os cidadãos, mesmo as pessoas com deficiência, têm os mesmos direitos e que, portanto, deverão frequentar um ensino universal e gratuito, adaptado às suas necessidades.

Bairrão (1998, p. 25) conclui o seguinte: “Embora a intervenção pública em Portugal surja mais tardiamente, de uma forma mais lenta e com muito menos recursos, corresponde à evolução das estruturas organizacionais que encontramos na maioria dos países do mundo ocidental”.

Fizeram-se grandes progressos desde os anos 60, nos quais algumas crianças eram consideradas “ineducáveis” perante a lei e a sua integração era considerada uma ideia radical apoiada apenas por alguns pioneiros.

1.3. Importantes contributos europeus

Ao nível da Europa, surgem também contributos muito importantes. Entre estes podemos salientar, em 1978, no Reino Unido, o *Warnock Report*, (Warnock,1978) que introduz o conceito de necessidades educativas especiais. Este documento vai influenciar decisivamente a educação especial, sendo que se pode salientar como principais propostas a abolição das características diagnósticas enraizadas num modelo médico tradicional; uma nova metodologia na identificação e avaliação destas crianças; a atribuição de deveres às autoridades de educação e o direito dos pais ao desempenho de um papel ativo na avaliação, tomada de decisões e na concretização de medidas educativas para os seus filhos.

Neste sentido, surge a conceção que um aluno tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades que exigem adaptações das condições em que se processa o ensino/aprendizagem, isto é, uma dificuldade significativamente maior em aprender do que a maioria dos alunos da mesma idade, ou uma incapacidade ou incapacidades que o impedem de fazer uso das mesmas oportunidades que são dadas, nas escolas, a alunos da mesma idade.

Desta forma, segundo Wedell (1983), o termo necessidades educativas especiais refere-se ao desfazamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica. Esta conceção, apesar de apresentar vantagens, coloca alguns problemas. Assim, segundo o mesmo autor, muitos dos professores não possuem conhecimentos práticos e sólidos em matéria de psicologia da educação para saber qual o nível de desenvolvimento esperado para os seus alunos, daí que tenham muita dificuldade em atingir objetivos e metas diferenciadas para os mesmos.

Neste sentido, pode-se concluir que o conceito de necessidades educativas especiais conduziu a uma mudança de enfoque na abordagem desta problemática das crianças e dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), mas um longo caminho ainda havia a percorrer.

Para Bayliss (1995), a integração é um processo e não um estado, processo este que é caracterizado pela diversidade, podendo ser encarado através de diferentes

perspetivas: legal, social, pessoal e curricular. Este autor distingue três dimensões na integração:

-A dimensão sócio-ética, que baseia a necessidade de integração em argumentos que têm a ver com a igualdade de oportunidades e de direitos que deverá ser proporcionada à pessoa com deficiência;

- A dimensão jurídico-legislativa, que operacionaliza, do ponto de vista legal, o direito à educação da criança com necessidades educativas especiais no meio o menos restritivo possível;

- A dimensão psicológica-educacional, que assenta na interação da criança com necessidades educativas especiais com os seus pares, proporcionando-lhes um meio mais rico e exigente, ajudando-a, desta forma, a desenvolver o seu potencial;

Uma das grandes razões para uma contínua discriminação e segregação de crianças e adultos com deficiências é a forma como a deficiência tem sido definida. Ao se apelidarem a si próprios de “normais”, as pessoas sem deficiências fazem com que as pessoas deficientes sejam encaradas como “anormais”, na verdade, não só “anormais” mas também diferentes, menos iguais e com menos valor. Neste sentido, Tony Booth e Ainscow (2002) afirmam que é necessário desafiar os padrões acerca da normalidade física e mental para ser possível livrarmo-nos da tirania da normalidade.

1.4. A caminho da inclusão

As expressões “integrado” e “incluído” são frequentemente utilizadas indiscriminadamente, como se tivessem o mesmo significado. No entanto, representam grandes diferenças. Assim, o ensino integrado refere-se à frequência das crianças nas escolas regulares (ou seja, o foco está nas taxas de frequência). No ensino inclusivo, as crianças com deficiência aprendem eficazmente quando frequentam as escolas regulares (ou seja, o foco está na qualidade do ensino). No ensino integrado, a criança é vista como sendo o problema. Espera-se que a criança com dificuldades de aprendizagem passe testes estandardizados para progredir através do sistema escolar, ou será obrigada a repetir o ano...ou sair da escola. No ensino inclusivo todas as crianças são diferentes e as escolas reconhecem que precisam de mudar no sentido de encontrar respostas para todos os alunos, com ou sem dificuldades (Rodrigues, 2013).

Portugal seguiu também as tendências europeias, o que se confirmou no Dec. Lei 319/91, onde são já visíveis as tendências integrativas.

A Declaração de Salamanca, aprovada em junho de 1994, constitui uma referência incontornável no percurso de uma escola inclusiva. Desta forma, define como escola inclusiva o “local onde todos os alunos aprendem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentem” (UNESCO, 1994, p.11).

O texto desta Declaração apela a todos os governantes e incita-os a adotar o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões muito fortes que obriguem a proceder de outro modo.

Acordou-se em Salamanca que as escolas devem ajustar-se “a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, devem incluir-se as crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos e marginais” (UNESCO, 1994, p.6).

Colocam-se então uma série de questões e interrogações. Os compromissos assumidos em Salamanca não se cumprem apenas pelo encaminhamento das crianças e jovens com NEE para o ensino regular. É, assim, necessário proceder a mudanças nas escolas por forma a que o acesso dessas crianças à escola não tenha apenas um significado simbólico, com poucas probabilidades de sucesso educativo e escolar.

Neste sentido, Ainscow (2000, p.12) afirma: “Não se trata de introduzir medidas adicionais para responder aos alunos num sistema educativo que se mantém, nas suas linhas gerais, inalterado. Trata-se de reestruturar as escolas para atender a todas as crianças.”

Para Gordon Porter (1997, p.26) a escola inclusiva “É um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades especiais, incluindo os alunos com deficiência, são educados na escola do bairro, em ambientes de sala de aula regulares, apropriados para a idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais.”

Pode-se dizer que o aspeto mais complexo da escola inclusiva é o de incluir crianças e alunos com algum tipo de défice nas escolas regulares. No entanto, importa sublinhar que, no conjunto dos alunos que frequentam as escolas regulares, apenas uma pequena minoria apresenta défices graves. É óbvio que a colocação de docentes de educação especial na escola e de apoio é importante, mas por si só não garante o adequado atendimento destes alunos, se é que de facto estamos a referir-nos a uma escola verdadeiramente inclusiva. Assim, os docentes tendem a exercer a sua prática pedagógica em torno do aluno ideal, ou médio, remetendo todos os casos que parecem não caber nesta categoria para docentes especializados em NEE. Neste sentido, muitos professores têm, ainda, sérias reservas em atender crianças com problemas graves de aprendizagem nas suas aulas (Rodrigues, 2013).

Outro grande obstáculo à inclusão destes alunos nas escolas hoje em dia tem a ver com a crescente mentalidade consumista, que pretende avaliar a inclusão em termos de custo-benefício, colocando o enfoque nos resultados. Desta forma, muitos ainda acreditam que as crianças ditas “normais” são prejudicadas com a inclusão de alunos “diferentes” nas salas de aula, pois torna mais difícil e moroso cumprir as metas.

No entanto, os restantes alunos da turma só têm a ganhar com este processo, já que adquirem mais competências em termos de cooperação, interajuda e compreensão do outro. Muitos professores sobrevalorizam as necessidades curriculares (até porque são pressionados por parte do Ministério para cumprir as metas e ter sucesso nos exames...) e esquecem a importância da dimensão social, e, conseqüentemente, os ganhos em termos de suporte social e psicológico que a inclusão pode proporcionar às crianças com NEE (Rodrigues, 2006).

Neste sentido, importa salientar que todos os alunos têm, de uma forma ou de outra, necessidades educativas especiais e os professores têm de estar preparados para os atender. Evidentemente, existem crianças com necessidades mais específicas. Nestes casos, se o professor não tiver conhecimentos científicos que lhe permitam lidar com a situação, terá de ter alguém que o ajude, seja no currículo ou na manutenção de um clima social e emocional de boa qualidade desenvolvimental (Costa et al., citados por Rodrigues, 2006).

Desta forma, a educação inclusiva coloca maiores exigências e renovados desafios à escola e aos professores, no sentido de implementarem um currículo que responda às

características e necessidades de todos os alunos. Planificar a aprendizagem e a participação de todos os alunos sem recorrer a respostas estereotipadas e pré-definidas, procurar as melhores formas de adaptar ou modificar o currículo à diversidade dos alunos, trabalhar em articulação com outros profissionais ou serviços, promover a colaboração e partilha de informações e experiências entre professores, incentivar a experimentação e inovação pedagógica, são algumas das tarefas fundamentais em que os professores se devem envolver de forma ativa.

O ensino que se preocupa com a aprendizagem de todos é concebido com uma margem maior de incerteza e imprevisibilidade do que o ensino que se preocupa exclusivamente com a sequência dos conteúdos, com os exercícios e com o treino. Se o professor levar em consideração as particularidades e as singularidades dos processos de aprendizagem dos alunos e estiver interessado em que todos aprendam, sem desistir de nenhum deles, então o processo de ensino torna-se menos previsível, menos capaz de seguir um planeamento estrito e prévio (Rodrigues, 2013).

Historicamente, os alunos com necessidades educativas especiais que frequentavam escolas especiais tinham um currículo essencialmente baseado nas suas áreas de dificuldades no que se poderia designar um currículo terapêutico ou habilitativo. Esta concentração no “modelo do défice” originou uma conceção restrita do currículo e tem sido apontada como responsável por privar os alunos de oportunidades de aprendizagem que os poderiam capacitar para assumir uma maior autonomia. A excessiva concentração nas capacidades em “défice” retirou o enfoque às áreas que poderiam ter sido mais trabalhadas para a autonomia. A educação inclusiva incentiva a adoção de outros modelos curriculares menos centrados no défice e com uma abordagem mais flexível, que possa abranger todos os alunos, com enfoque na inclusão social e no desenvolvimento da autonomia (Rodrigues, 2013).

No *Index para a Inclusão* (Booth & Ainscow, 2002), referem que as “barreiras à aprendizagem e à participação” constituem uma alternativa ao conceito de “necessidades educativas especiais”. A ideia de que as dificuldades de aprendizagem se podem resolver identificando algumas crianças como tendo “necessidades educativas especiais”, apresenta muitas limitações e pode conferir um rótulo que conduz a uma diminuição das expectativas. O conceito de barreiras à aprendizagem e à participação pode ser utilizado para dirigir a atenção sobre o que tem de ser feito para melhorar a aprendizagem de

qualquer criança. Neste sentido, surge um conceito mais alargado de apoio, considerando, como tal, “todas as atividades que podem desenvolver a capacidade da escola em responder à diversidade”. Dar apoio individual constitui só uma parte da tentativa de aumentar a participação do aluno. O apoio está também presente quando os professores preparam as suas aulas tendo em vista todos os seus alunos, reconhecendo os seus diferentes pontos de partida, experiências e estilos de aprendizagem ou quando os alunos se ajudam uns aos outros. Quando as atividades educativas são planeadas para apoiar a participação de todos os alunos, diminui a necessidade de apoio individualizado (Booth & Ainscow, 2002).

No entanto a educação inclusiva não é um assunto da exclusiva competência dos profissionais da educação. O envolvimento das famílias e da comunidade são decisivos. Neste sentido, sabe-se que a redução do stress das famílias está fortemente ligado com a melhoria da qualidade das interações no contexto familiar e é um fator essencial ao sucesso educativo. As escolas não existem num vazio, fazem parte de uma comunidade. O Artigo 29 da Convenção das Nações Unidas sugere que a educação da criança deve destinar-se a “promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades e inculcar na criança o respeito pelos direitos humanos, pela sua identidade cultural, língua e valores, pelos valores nacionais do país em que vive, do país de origem e pelas civilizações diferentes da sua” (UNESCO, 1990, p.12).

Os desafios para educar uma criança no século XXI são muito diferentes do que seriam há 20 ou 30 anos atrás. A escola tem de procurar novas formas de ensinar, novas estratégias, novos conteúdos. Não deve ser uma instituição intemporal e necessita de se modificar, tal como a sociedade. Sendo assim, não deve continuar com os modelos transmissivos e rígidos do passado.

A escola inclusiva é apenas uma peça do puzzle, um elemento de uma sociedade inclusiva, mas essencial na criação de comunidades inclusivas.

Numa filosofia de escola inclusiva, o professor como profissional permanentemente questionador das suas práticas educativas e profissional reflexivo, deverá pautar a sua atuação pelos princípios da cooperação e da partilha, de modo a fomentar uma linguagem comum, a confiança entre os agentes educativos, uma responsabilidade comum e uma organização e planificação conjuntas.

1.5. A inclusão-um desafio

Na perspectiva de Leitão (2010, pp.1-3), a inclusão baseia-se nos seguintes aspetos fundamentais: “No direito de todas as crianças poderem frequentar a escola da sua comunidade, com os seus vizinhos, amigos ou irmãos; utilizar a diversidade dos recursos que essa mesma comunidade prevê para o conjunto dos seus membros; participar em atividades de recreação e lazer com outras pessoas da comunidade em que se inserem; exercer, enquanto adulta, uma atividade laboral, num contexto normal de trabalho, num envolvimento o menos restritivo possível; usufruir de uma «vida de qualidade»; na diferenciação pedagógica, no sentido de reconhecer e responder às necessidades individuais, promovendo oportunidades de cooperação e participação social, valorizando os procedimentos interativos e contextos sociais de aprendizagem na sala de aula; na cooperação entre profissionais, na partilha de objetivos e de projetos, na preparação e planificação conjunta dirigida a toda a classe, na colaboração em equipa; na promoção do trabalho cooperativo entre alunos, por parte dos docentes.”

Desta forma, numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, onde se mudam mentalidades e políticas.

Falar de educação inclusiva é também falar de aprendizagens dentro da sala de aula, no grupo e com o grupo heterogéneo.

Assim, para que a educação inclusiva seja uma realidade, para além de uma mudança de mentalidades, no que diz respeito ao acesso e ao sucesso da educação para todos, é necessário criar condições e recursos adequados a cada situação.

Neste sentido, “O Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, tem como premissa a qualidade de ensino orientado para o sucesso de todos. Um aspeto determinante dessa qualidade é o desenvolvimento de uma escola inclusiva, consagrando princípios, valores e instrumentos fundamentais para a igualdade de oportunidades” (Pereira, 2008, p. 11).

O normativo propõe criar e desenvolver as condições necessárias para a adequação do processo educativo às Necessidades Educativas Especiais dos alunos com défices ou incapacidades, e objetiva, também a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativos, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades e, essencialmente, a preparação para o prosseguimento de estudos ou uma adequada preparação para a vida profissional.

Esta lei vem enquadrar as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de caráter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. São definidos os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundários dos sectores público, particular, cooperativo ou solidário, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo destes alunos” (Pereira, 2008, p. 11).

2. Perturbações do Espectro do Autismo

2.1 Contextualização Histórica

Leo Kanner e Hans Asperger foram os primeiros a falar de autismo, em 1940. Rimland's, em 1964, contraria a ideia de que as crianças com autismo apresentavam atraso mental e afirma que são inteligentes. Por sua vez, Rutter introduz instrumentos para a avaliação diagnóstica do espectro de autismo. Esta avaliação é utilizada a nível mundial, e vem contribuir bastante para os primeiros estudos sobre os fatores genéticos g

O primeiro trabalho científico reconhecido internacionalmente foi realizado pelo pedopsiquiatra Leo Kanner, em 1943, ao estudar um grupo de crianças que revelavam um comportamento diferente do da maioria. Apresentando uma aparência física normal, mostravam um isolamento extremo. O autor apontou um conjunto de comportamentos, aparentemente caraterísticos, apresentados pelas crianças que observava. A este conjunto de comportamentos Kanner identificou como Autismoj, diferenciando-o das outras perturbações de desenvolvimento (Hewitt, 2006). Kanner constatou ainda que as crianças tinham incapacidade para estabelecer um relacionamento interpessoal, revelando atraso na aquisição da fala, e usando pronomes na terceira pessoa para falarem de si mesmos. Destacou também a insistência obsessiva em manter rotinas como caraterística fundamental.

Por outro lado, o pediatra Hans Asperger em 1944, descreveu um grupo de rapazes que apresentava um QI médio ou acima da média, e que tinham dificuldade em inserir-se socialmente. Eram bons alunos, alguns até mesmo brilhantes, mas apresentavam

dificuldades a nível social. Manifestavam preferência pelo jogo solitário, ansiedade ou perturbação a mudanças de rotinas, boa capacidade de falar fluentemente, mas falta de compreensão e utilização da linguagem como interação social. O seu discurso era feito com boa articulação, vocabulário rico, embora estereotipado. As conversações destas crianças eram unilaterais, monólogos, utilizavam palavras incomuns complicadas ou em discurso de adultos. Faziam tentativas de socialização e de aproximação ao outro, embora apresentassem falta de competências sociais.

Estes dois grupos estudados por Kanner e Asperger, apresentavam características comuns. Em 1979, Wing, confirma que as crianças com autismo revelam dificuldades em três áreas: linguagem e comunicação, competências sociais e flexibilidade de pensamento ou de imaginação. Por volta dos anos 80, a psiquiatra inglesa e mãe de uma criança com autismo, inclui a síndrome de Asperger neste grupo e descreve a tríade de características que auxiliam no diagnóstico clínico até hoje (Hewitt, 2006). Assim sendo, estas características podem ser descritas como a Tríade de Limitações. Em 1996, surge um conceito mais alargado de autismo, passando a ser descrito como PEA (Perturbações do Espectro do Autismo (Wing, 1996).

Em suma, a tríade de perturbações está associada a padrões repetitivos de atividade, sendo essencial esta recorrência para o diagnóstico de uma perturbação no espectro do autismo. Refere-se a padrões incomuns de atividades escolhidas repetidamente, pela própria criança. As manifestações variam muito, mas as alternativas são limitadas, com tendências marcantes para atividades estereotipadas, onde a ocorrência de comportamentos repetitivos isoladamente, não é suficiente para o diagnóstico de autismo. Isto fez com que Wing, inicialmente, adotasse o termo «continuum autista» e mais tarde, «espectro de autismo», permitindo uma definição mais ampla desta problemática (Marques, 2000).

2.2. Definição de Espectro de Autismo

O termo autismo surgiu oficialmente pela primeira vez, em 1975, no ICD-9, *International Classification of Diseases*, e foi categorizado como uma psicose da infância. Até então, o DSM-I, *Diagnostic and Statistical Manual*, e o DSM-II, em 1952 e 1968, referiam-se apenas à esquizofrenia de tipo infantil. A ICD-10, em 1993, refere-se ao autismo como um transtorno global do desenvolvimento caracterizado por um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de 3 anos,

apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo (Marques, 2000).

O termo provém da palavra grega *autos*, isto é, próprio/eu e *ismo*, significa orientação ou estado (Marques, 2000). Traduz-se por um conjunto de perturbações traduzidas por perturbações globais do desenvolvimento (PGD). “O autismo é uma perturbação do desenvolvimento que afeta múltiplos aspetos da forma como a criança vê o mundo e aprende a partir das suas próprias experiências” (Siegel, 2008, p.21).

Todos os especialistas da área concordam com o facto de esta ser uma perturbação profunda do desenvolvimento, que se caracteriza pelo comportamento grave ao nível da comunicação social e do desenvolvimento cognitivo (Espí et al., 2011).

Rivière (2001), diz-nos que Kanner, como o pioneiro da definição de autismo, apresenta três núcleos, tais como: distúrbios de relacionamento, de comunicação e linguagem, falta de flexibilidade mental e comportamental.

Existem vários sistemas para a classificação do autismo. As mais comuns são a CID-10 - Classificação Internacional das Doenças e Problemas relacionados à Saúde, publicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 1992, na sua décima versão, o DSM-IV - Manual de Diagnóstico e Estatística das perturbações Mentais, publicado em 1994 (APA, 1996, Mello, 2004), e mais recentemente publicado em Maio de 2013 o DSM-V.

O manual de diagnóstico DSM-V (2013) inclui nas perturbações globais do desenvolvimento nas perturbações do espectro do autismo, a perturbação de Rett, a perturbação desintegrativa da segunda infância, a perturbação de Asperger e a perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação. As PEA têm como características a presença de um desenvolvimento anormal ou deficitário, acentuado, da interação e comunicação social e atividades e interesses limitados. Estas perturbações variam muito de acordo com o nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo. Segundo a APA (2002, p.34), a perturbação do espectro do autismo é algumas vezes mencionada como autismo infantil precoce, autismo infantil ou autismo de Kanner. O mesmo manual de diagnóstico, refere que “As perturbações globais do desenvolvimento são caracterizadas por um défice grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: competências sociais, competências de comunicação ou pela presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas” e “(...) são geralmente evidentes nos primeiros anos de vida” (p.46).

Em Maio de 2013, a APA publicou a quinta edição do DSM (DSM-5), após um processo de revisão que durou 14 anos, uma das mais controversas mudanças do DSM-IV para o DSM-V foram os diversos tipos de autismo (síndrome de Asperger, autismo clássico/transtorno autista, transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação e transtorno desintegrativo infantil), foram excluídos desta classificação, passando a existir apenas um diagnóstico comum a todas as características nomeadamente, a PEA, uma vez que todos os distúrbios são apenas uma condição com vários níveis de gravidade dos sintomas.

2. 3. Características Gerais do Autismo

As crianças com PEA à medida que vão crescendo, tornam-se mais abertas à participação passiva na interação social. Podem tratar as outras pessoas de forma pouco usual, assim como esperar que os intervenientes respondam a questões ritualizadas de forma específica. Dado o défice social que apresentam, têm ainda dificuldade em identificar emoções e sentimentos no outro (Riviére, 2001). Apresentam uma forma particular de comportamento com objetos e pessoas, vivendo no seu próprio mundo de sensações que elas próprias provocam, através de movimentos estereotipados. Comportam uma aparência de auto suficiência.

As crianças pequenas para além de se isolarem, mesmo numa sala cheia de familiares, podem sentir dificuldades em manifestar afeto, criar aversão aos afetos, e manifestar ausência de contacto visual ou de resposta à voz dos pais (Siegel, 2008). Todo o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança com PEA é afetado, isto porque os componentes cognitivos e afetivos encontram-se intimamente ligados. Logo, estas crianças são caracterizadas pela sua desarmonia. Para uma criança com autismo a realidade é uma massa confusa de eventos, de pessoas, lugares, sons e imagens, que interagem. Parece que nada tem limites claros, ordem ou significado (Espí et al., 2011).

Para Coll, Palacios e Marchesi (1995, p.277), as características autísticas, tendo como referência Wing (1988) são:

- Isolamento e indiferença em relação a outras pessoas;
- Falta de interesse por aspetos puramente sociais da interação, embora possam realizar jogos de contacto físico ou gratificações, que podem ser obtidas através das pessoas;
- Indiferença social;

- Ausência de contactos sociais espontâneos, mas aceitação passiva das tentativas de aproximação de terceiros;
- Estabelecimento de contactos sociais espontâneos, mas de forma «estranha» e muito vinculada aos seus rituais e preocupações obsessivas;
- Falta de interesse pelas ideias e sentimentos dos outros, carácter unilateral dos padrões de relação.
- Ausência de motivação comunicativa;
- Expressão de desejos sem outras formas comunicativas;
- Expressão de comentários factuais que não fazem parte de um intercâmbio social ou são irrelevantes ao contexto;
- Emprego de uma linguagem elaborada, mas sem implicação num modelo autêntico de conversação recíproca;
- Presença de perguntas repetitivas, monólogos, sem levar o interlocutor em consideração.
- Ausência completa de imitação significativa e jogo simbólico;
- Presença da imitação, mas sem compreensão real do significado da ação realizada;
- Ausência de jogo simbólico espontâneo;
- Pouca habilidade para reconhecer sentimentos dos outros, mas mais ao nível intelectual que empático e emocional;
- Formas repetitivas de atividade, predomínio de condutas estereotipadas, balanço, abano das mãos, etc.;
- Movimentos repetitivos mais complexos de carácter ritual, ou rituais sensoriais mais complexos;
- Vinculação intensa e inexplicável por certos objetos;
- Insistência em realizar certas sequências de ações, na representação em forma de desenho ou construção de certos conteúdos e objetos;
- Preocupação obsessiva por certos conteúdos intelectuais.

A criança no período pré-escolar, apresenta curiosidade pelo mundo que a rodeia, interagindo com as pessoas ao seu redor, copiando gestos, palavras e movimentos. Demonstra ainda interesse por jogos simbólicos e sociais. É nesta fase que se começa a formar a personalidade da criança, tendo em conta a interação com as pessoas que estão presentes na comunidade em que se inserem e os membros da sua família. Uma criança com autismo clássico, por norma, afasta-se, isola-se. A maioria das crianças com PEA

apresentam dificuldades nos momentos de partilha, na espera da vez, ou seja, nos conhecimentos de factos. As dificuldades ao nível da comunicação e linguagem diminuem a capacidade da criança em raciocinar e memorizar ações. Nesta fase, o comportamento autístico mostra-se mais evidente, a criança com perturbações do espectro de autismo pode apresentar ecolálias ou simplesmente não verbalizar. Existem ainda crianças que poderão falar de forma correta, embora não utilizem a linguagem como função comunicativa, o que acaba por causar dificuldades ao nível da interação social. Ao realizarem uma atividade corretamente, demonstram satisfação pelo sucedido, e quando o contrário acontece, a frustração e a ira são visíveis. Relativamente aos brinquedos, estes são utilizados com outras funções que não as corretas (Coll et al., 1995).

O contacto visual serve como meio de comunicação com os outros, contudo, nas crianças com PEA, o contacto visual surge de forma superficial. Na idade pré-escolar, as crianças apresentam ainda movimentos repetitivos, assim como rituais, apresentando comportamentos típicos, como o balançar, obsessão por objetos ou ordens de objetos, o bater palmas, entre outras.

Desta forma, “as Perturbações do Espectro do Autismo são disfunções graves e precoces do neuro desenvolvimento que persistem ao longo da vida, podendo coexistir com outras patologias” (Pereira, 2008 a, p. 9).

3. Multideficiência

3.1 Definição

Os alunos com multideficiência apresentam combinações de acentuadas limitações, as quais põem em grave risco o seu desenvolvimento levando-os a experienciar graves dificuldades no processo de aprendizagem e na participação nos diversos contextos em que estão inseridos: educativo, familiar e comunitário. Estas limitações e o seu nível de funcionalidade resultam da interação entre as suas condições de saúde e os fatores ambientais.

Segundo Saramago et al., (2004, p.213), as crianças com multideficiência:

“...apresentam acentuadas limitações no domínio cognitivo, associadas a limitações no domínio motor e/ou no domínio sensorial (visão ou audição), e que podem ainda necessitar de cuidados de saúde específicos. Estas limitações impedem a interação natural com o ambiente, colocando em grave risco o acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem”.

Constituem, portanto, um grupo muito heterogéneo e conseqüentemente, são alunos com necessidades de aprendizagem únicas e excepcionais que evidenciam um quadro complexo e precisam de apoio permanente na realização da maioria das atividades quotidianas, como sejam a alimentação, a higiene, a mobilidade, o vestir e o despir.

3.2. Principais limitações

Embora constituam uma população heterogénea é comum manifestarem acentuadas limitações ao nível de algumas funções mentais, bem como acentuadas dificuldades ao nível da comunicação e da linguagem (de referir dificuldades na compreensão e na produção de mensagens orais, na interação verbal com os parceiros, na conversação e no acesso à informação) e ao nível das funções motoras, nomeadamente na mobilidade (por exemplo: no andar e na deslocação, na mudança de posições do corpo, na movimentação de objetos e na motricidade fina). Podem apresentar também, limitações nas funções visuais ou auditivas, sendo frequente coexistirem graves problemas de saúde física, nomeadamente epilepsia e problemas respiratórios (Amaral, 2002).

Ainda de acordo com o mesmo autor, relativamente à atividade e participação destes alunos, as suas maiores dificuldades situam-se a nível:

- dos processos da interação com o meio ambiente (com pessoas e objetos);
- da compreensão do mundo envolvente (dificuldade em aceder à informação);
- da seleção dos estímulos relevantes;
- da compreensão e interpretação da informação recebida;
- da aquisição de competências;
- da concentração e atenção;
- do pensamento;
- da tomada de decisões sobre a sua vida;
- da resolução de problemas.

De realçar, ainda, que a qualidade e quantidade de informação recebida e percebida é normalmente limitada e distorcida, devido, em parte, às suas limitações, mas também ao facto de terem poucas experiências significativas.

Como se depreende, estas limitações e dificuldades fazem com que estes alunos compreendam o mundo de modo diferente, precisem de ter mais experiências

significativas para manterem as competências já desenvolvidas e necessitem de vivenciar situações idênticas em diferentes contextos que facilitem a generalização de competências.

Normalmente manifestam um tempo de resposta mais lento do que os alunos sem problemas, dão menos respostas e estas são mais difíceis de compreender, apresentando um desenvolvimento comunicativo inferior ao esperado para a sua faixa etária. Estes aspetos têm naturalmente influência na quantidade e na qualidade das interações estabelecidas com o meio envolvente levando a um reduzido número de parceiros e de ambientes (Amaral, 2002).

Estes alunos, normalmente, não usam a linguagem oral, o que lhes dificulta significativamente a comunicação com os outros. A incapacidade para usar a fala tem um impacto muito forte no desenvolvimento das capacidades individuais, no controlo do ambiente que as rodeia (mesmo o mais elementar aspeto da vida diária), para além das suas repercussões no desenvolvimento social.

3.3. Principais necessidades

Saramago et al. (2004, p.12), referem que as barreiras que se colocam à sua participação e à aprendizagem são muito significativas e faz com que necessitem de:

- apoio intensivo quer na realização das atividades diárias, quer na aprendizagem;
- parceiros que os aceitem como participantes ativos e sejam responsivos;
- vivências idênticas em ambientes diferenciados;
- ambientes comuns onde existam oportunidades significativas para participar em múltiplas experiências diversificadas;
- oportunidades para interagir com pessoas e com objetos significativos.

Consequentemente, estes alunos precisam do apoio de serviços específicos, nos seus contextos naturais, sempre que possível, de modo a responderem à especificidade das suas necessidades. Estes apoios devem estar consubstanciados no seu programa educativo individual.

Necessitam também que as respostas educativas criem oportunidades para poderem alargar as relações sociais e as amizades (nomeadamente com os seus pares, com e sem necessidades especiais); aumentar os conhecimentos acerca do mundo que os cerca e desenvolver atividades nos ambientes escolares e comunitários.

Consequentemente, é imprescindível pensar no que é importante ensinar-lhes e como, e definir as medidas educativas a adotar para que possam:

- fazer aprendizagens significativas (aprendizagens interessantes, motivadoras e úteis);
- ser autónomos, o mais possível, em termos pessoais e sociais;
- ter uma melhor qualidade de vida.

É importante frequentarem diferentes ambientes de aprendizagem, como por exemplo: a sala da turma, os espaços exteriores da escola, o espaço da unidade especializada, os espaços da comunidade, de forma a possibilitar a aplicação das competências adquiridas em diferentes ambientes. A gestão do tempo em cada um dos ambientes depende, essencialmente, da especificidade de cada aluno. De modo a garantir oportunidades de aprendizagem há que ter em atenção a diversidade de necessidades e de dificuldades apresentadas por cada um.

Ou seja, como afirma Pereira (2005, p.8) as respostas têm de:

- ser flexíveis;
- ter em conta as exigências de cada situação particular;
- adequar-se a cada realidade.

Quaisquer que sejam as suas capacidades e necessidades, estas crianças e jovens precisam de integrar os ambientes comuns e de serem aceites como pessoas que contribuem, de uma forma positiva, para o dinamismo dos ambientes de aprendizagem.

4. A surdo cegueira congénita

A surdo cegueira descreve uma condição que combina acentuadas limitações nos domínios sensoriais visão e audição em graus distintos. Segundo Chen (1999) as combinações das limitações visuais e auditivas apresentadas pela criança com surdo cegueira podem variar entre percas moderadas a profundas. Miles e Riggio (1999) indicam que se podem constituir quatro grupos distintos:

- os que são surdos profundos e cegos;
- os que são surdos com baixa visão;
- os que têm percas auditivas e são cegos;
- os que têm alguma visão e audição.

A existência de limitações visuais e auditivas multiplicam e intensificam o impacto de cada uma destas limitações isoladas, criando dificuldades únicas ao surdo cego e desafios específicos aos profissionais que com ele trabalham. Grande parte da informação recebida (95%) chega através dos órgãos sensoriais de distância: visão e audição. A pessoa com esta problemática experiencia graves problemas na comunicação, no acesso à informação e na mobilidade. As suas necessidades específicas diferem muito de acordo com a idade em que a surdo cegueira surge, isto é, se é congénita ou adquirida (Deafblind International, 2006 e Sense, 2006, citados por Pereira, 2008 a, p.13).

Quando existem simultaneamente limitações acentuadas nestes dois órgãos dos sentidos a experiência que as pessoas têm do mundo é única. Estas limitações dificultam o acesso à informação e à aprendizagem através da observação e da exploração autónoma. Estas dificuldades fazem com que experienciem situações significativamente diferentes das pessoas que conseguem ver e ouvir sem dificuldades. Na generalidade as experiências que têm da realidade são distorcidas e fragmentadas.

Sendo a visão e a audição capacidades essenciais à compreensão do meio envolvente, à manutenção da saúde mental e da qualidade de vida, a perda destes sentidos torna mais difícil o desenvolvimento das capacidades comunicativas e de movimentação. Estas limitações dificultam o acesso à informação, à exploração do meio ambiente e têm repercussões significativas ao nível da aprendizagem.

A combinação de acentuadas limitações auditivas e visuais causa dificuldades singulares na comunicação, na compreensão do mundo, no desenvolvimento cognitivo, na mobilidade e nas competências sociais, embora nem sempre limite as capacidades de aprendizagem dos alunos. As dificuldades de comunicação e de compreensão levam, frequentemente, a pessoa com surdo cegueira a manifestar problemas emocionais e comportamentais (Miles, 1999, citado por Pereira, 2008 a, p.14).

Analisando as características destes alunos por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), estes apresentam acentuadas limitações ao nível de algumas funções auditivas e visuais, da comunicação e da linguagem e de algumas funções mentais.

Quanto às atividades e à participação, Pereira (2008 a) refere que podem evidenciar acentuadas dificuldades a nível da:

- compreensão e produção de mensagens orais, da interação verbal e não verbal com os parceiros, da conversação e do acesso à informação;

- aquisição de competências, da concentração e da atenção, do pensamento, da resolução de problemas, da interação com o meio ambiente, compreensão do mundo envolvente e na formação de conceitos;
- autonomia pessoal e social;
- orientação e mobilidade.

Estas limitações e dificuldades podem ser mais ou menos acentuadas de acordo com as capacidades visuais e auditivas que os alunos apresentam. Se a ausência de visão e de audição é total o seu mundo é muito reduzido e as suas experiências “estendem-se apenas até onde os seus dedos conseguirem chegar” (Pereira 2008 a, p.15). Alguns sentir-se-ão sozinhos, no caso de ninguém lhes tocar. Os conceitos que têm acerca do mundo dependem basicamente das oportunidades que têm para contactar fisicamente com pessoas e com objetos. Para estes alunos pode ser muito difícil compreender claramente o que se passa à sua volta.

Quando os alunos têm algumas capacidades visuais e auditivas os conhecimentos que têm do mundo podem ser mais facilmente alargados. Alguns podem ter visão suficiente para se movimentarem no ambiente, para reconhecerem pessoas e ver gestos ou a linguagem escrita ampliada. Outros podem ter audição suficiente para entenderem a fala, ouvirem alguns sons do ambiente e inclusivamente usarem a fala para comunicar (Miles, 1998).

5. As Unidades de Ensino Estruturado e Apoio Especializado

5.1. Definição

As unidades especializadas e de ensino estruturado constituem um recurso pedagógico dos agrupamentos de escola e das escolas destinado aos alunos com multideficiência, surdo-cegueira congénita ou autismo e visam a participação ativa destes alunos no seu processo de aprendizagem e a vivência de experiências de sucesso. A frequência específica destes ambientes educativos constitui apenas mais uma na vida destes alunos, pelo que esta resposta tem de se articular com o trabalho que se desenvolve na escola. De acordo com as normas Orientadoras das unidades especializadas em multideficiência do Ministério da Educação: “As unidades especializadas em multideficiência são um recurso pedagógico especializado dos estabelecimentos de ensino regular do ensino básico, constituindo-se como uma resposta educativa

diferenciada que visa apoiar a educação dos alunos com Multideficiência, fornecendo-lhes meios e recursos diversificados. Com esta resposta espera-se que os alunos tenham acesso a informação que os ajude a realizar aprendizagens significativas e possam participar em atividades desenvolvidas com os seus pares sem necessidades especiais” (Pereira, 2005, p.14).

As unidades especializadas são estruturas integradas nos estabelecimentos de educação ou de ensino, em complemento da modalidade geral de educação escolar, de competências para a Educação Especial. Nestas unidades são utilizadas metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares e transdisciplinares.

As competências das unidades especializadas podem abranger um ou vários domínios da Educação Especial, particularmente os relacionados com as situações de multideficiência, resultante de problemas cognitivos graves associados a limitações sensoriais e/ou motoras, surdo-cegueira, bem como perturbações do espectro do autismo.

5.2. O que as justifica e população alvo

Um dos desafios que se coloca hoje à escola é, indubitavelmente, o atendimento personalizado que promova o sucesso escolar, independentemente da diferença de cada um. A escola, atualmente, tem de estar predisposta a aceitar a diferença e a diversidade, onde cada um tem o seu lugar, direito ao seu próprio ritmo, à sua cultura, e onde é ajudado a construir a sua identidade. Esta conceção da escola movimenta-a no sentido de responder às necessidades específicas dos alunos, pelo que deve granjear os recursos essenciais, assim como desenvolver condições para que todos possam cooperar na vida escolar, atendendo, contudo, às características dos seus alunos e respondendo às suas necessidades (Pereira, 2005).

Neste âmbito, os alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, em particular os alunos com multideficiência, surdo cegueira congénita ou perturbações do espectro do autismo, pelas suas características particulares, obrigam a abertura da escola à comunidade envolvente, que tradicionalmente não intervinha no processo educativo. A articulação de trabalho em conjunto torna-se uma mais-valia, não só por garantir experiências funcionais em contexto real, mas também porque, terminado o percurso escolar, é fora da escola que o aluno será colocado enquanto cidadão de pleno direito.

A educação de alunos com multideficiência, com surdo cegueira congênita ou com autismo exige recursos humanos e materiais específicos, escassos e de difícil generalização. A criação de unidades especializadas possibilita uma melhor gestão desses recursos humanos e materiais e permite a respetiva concentração e potencialização.

Cabe aos órgãos de gestão, à família e aos restantes intervenientes no processo educativo a tomada de decisão acerca dos alunos que podem beneficiar da frequência das unidades especializadas, a qual deve ter em conta as capacidades e as necessidades de cada aluno e as necessidades das famílias.

O tempo de permanência no espaço pedagógico da unidade especializada depende da especificidade de cada aluno. Esta decisão deverá constar do programa educativo individual do aluno.

A escola tem, pois, de ser capaz de responder adequadamente à pluralidade das necessidades, promovendo e desenvolvendo respostas educativas, ao mesmo tempo que transpõe, a cada dia que passa, as barreiras à inclusão, sejam educacionais ou sociais, desde as dificuldades próprias da condição particular do aluno até à carência de políticas públicas concretas e capazes (Pereira, 2005).

Neste contexto, a inclusão social deverá ser entendida como condição ideal de funcionalidade, independente da deficiência, sem nunca esquecer que a inclusão é um desafio diário que se coloca a todos os docentes que, numa base de espontaneidade, apoiados por um trabalho baseado nos normativos emanados pelo Ministério da Educação trabalham apenas e só com o objetivo final de prestar um apoio que seja a construção e promoção de uma melhoria na qualidade de vida destes alunos (Rodrigues, 2006).

Perante as grandes transformações que a sociedade vem sofrendo e com as fortes implicações que estas têm na educação houve, no nosso país, a necessidade de revogar o Decreto-lei n.º 319/91 de 23 de agosto pelo atual Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro que define o grupo alvo da Educação Especial, enquadrando-se nas atuais políticas defendidas por instituições a nível nacional e internacional, ao mesmo tempo que reforça a ideia de escola inclusiva. No âmago deste Decreto-Lei está a criação das condições que permitam o desenvolvimento adequado, e onde todos, sem exceção, aprendam de acordo com o programado, com o objetivo de alcançar o sucesso, tarefa essa que só pode ser entendida se toda a comunidade educativa se tornar ela mesma mentora de novas tomadas de posição inclusivas, ou seja, como uma mais-valia educativa que fará «agitar» toda a escola. Nesta conjetura, um dos objetivos e conforme consta no seu Preâmbulo, é a

“promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens”.

“O Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro, tem como premissa a qualidade de ensino orientado para o sucesso de todos. Um aspeto determinante dessa qualidade é o desenvolvimento de uma escola inclusiva, consagrando princípios, valores e instrumentos fundamentais para a igualdade de oportunidades” (Pereira, 2008 b, p. 11).

5.3. Modo de funcionamento

Recordemos que, segundo Pereira (2008 a), um sistema de educação inclusivo deve organizar-se e desenvolver-se atendendo à diversidade de características das crianças e jovens, às suas distintas necessidades ou problemas, à diferenciação de medidas educativas, pelo que, nesta perspetiva, só podemos ver a inclusão como a adoção de uma nova ética de diversidade em que se aceita cada membro tal e qual como é, sem nunca se questionar o seu valor, mas vendo-o como uma peça imprescindível do puzzle humano que é a sociedade em geral.

Relevante no articulado deste decreto é, o atendimento específico a alunos com perturbações do espectro do autismo (art.º 25), e com multideficiência e surdo cegueira congénita (art.º 26), que pelas suas características particulares, obrigam à abertura da escola à comunidade envolvente, a qual, tradicionalmente, não intervinha no processo educativo, procurando respostas adequadas e parcerias ajustadas. Este modelo vai ao encontro das exigências específicas destes alunos, que por si mesmos são um grupo altamente heterogéneo e com necessidades específicas de aprendizagem. De acordo com o apontado, as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática, cuja organização da resposta educativa deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos.

No que concerne às unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita estas constituem o mesmo tipo de resposta educativa e a organização dessa resposta deve ser determinada pelo tipo de dificuldade manifestada, pelo nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e pela idade dos alunos. É esta a razão pela qual as unidades especializadas quer sejam de Multideficiência e Surdo Cegueira Congénita quer de Ensino Estruturado para Alunos

com Perturbações do Espectro do Autismo, constituem mais um importante recurso pedagógico especializado para os agrupamentos de escola, que têm em si mesmas a pretensão de promover o desenvolvimento das crianças pelo que deverão ser espaços o menos restritivos possíveis, nunca esquecendo que a inclusão destas crianças numa turma dita “normal” representa um desafio para os professores que intervêm junto delas, uma vez que lhes exige uma atualização constante dos seus conhecimentos. Não obstante, a busca dessas respostas tem de ser feita por prospeção direta no terreno, muitas vezes usando a imaginação de modo a criar do nada uma ideia que surta o efeito desejado no momento certo, e não aguardar que cheguem à escola as respostas adequadas (Rodrigues, 2006).

Não se pode esquecer que estes alunos são, por natureza, únicos e irrepetíveis e como tal é dever dos docentes proporcionar-lhes o que de melhor se conseguir obter para que o ensino que lhes é proporcionado esteja indubitavelmente marcado pela qualidade. A procura dessas respostas educativas e personalizadas que promovam o sucesso educativo é, sem dúvida, um dos maiores desafios que se coloca atualmente ao docente que trabalha com estes alunos (Rodrigues, 2013).

E é dentro desta conjuntura, que se procura, conforme definido no Decreto-Lei, a promoção e participação dos alunos em atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares na turma a que pertencem, bem como a aplicação de metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o seu desenvolvimento e integração social e escolar.

É também essencial fomentar ambientes estruturados, securizantes e significativos ao mesmo tempo que se implementam as adequações curriculares necessárias, onde se recomenda adotar e optar por medidas educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, planeando uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno, o envolvimento e participação da família de forma regular em todo o processo, a par de apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar, assim como trabalhar a organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

Deverá estar subjacente a concentração de recursos humanos e materiais para que mais facilmente possa ser dada uma resposta educativa de qualidade, implementando e desenvolvendo atitudes que promovam a organização, quer no tocante ao espaço e tempo, quer no que concerne aos materiais e atividades de modo a aplicar e desenvolver

metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem os processos de aprendizagem e de adaptação ao contexto escolar e, progressivamente, de autonomia.

Adequar o ensino a estes alunos é um desafio constante para todos aqueles que trabalham numa Escola, pois sensibilizar a comunidade educativa para as suas necessidades é por vezes um trabalho delicado que passa por uma alteração de posturas, comportamentos, disposições e atitudes que permitem transformar a Escola, enquanto comunidade, num espaço onde predominem valores como a tolerância, respeito pela diferença e a sua aceitação absoluta (Lima, 2012).

Neste sentido, e para se entender toda esta envolvimento, não se pode esquecer que estes alunos “apresentam combinações acentuadas de limitações, as quais põem em grave risco o seu desenvolvimento levando-as a experienciar graves dificuldades no processo de aprendizagem e participação nos diversos contextos em que estão inseridos: educativo, familiar e comunitário.” Concomitantemente, estas “limitações e o seu nível de funcionalidade resultam da interação entre as suas condições de saúde e os fatores ambientais” (Pereira, 2008 a, p. 9).

Outro dos pontos a reter, e como já foi referido, é que estes alunos apresentam-se como “um grupo muito heterogéneo e, conseqüentemente, são alunos com necessidades de aprendizagem únicas e excepcionais que evidenciam um quadro complexo e precisam de apoio permanente na realização da maioria das atividades quotidianas.” (Pereira, 2008, a, p. 10). Perante esta realidade, uma das possíveis respostas de qualidade são as unidades de apoio especializado que vão de encontro às especificidades destes alunos, permitindo o tão reclamado apoio individual, baseado em técnicas de trabalho próprias, as quais se têm de alicerçar num currículo de caráter funcional, que permita o sucesso educativo e a autonomia desta população tão heterogénea.

Para além do aspeto curricular, as Unidades implicam a criação dos imprescindíveis ambientes estruturados e securizantes, já referidos, essenciais à plena participação dos alunos, assim como a realização de atividades de acordo com a diferenciação pedagógica efetuada, como acontece por exemplo, com os alunos com Perturbações do Espectro do Autismo que necessitam de respostas educativas diferenciadas que lhes proporcione a estimulação necessária para a aprendizagem, sustentando sempre as suas áreas fortes, de modo a que o aluno possa colmatar as dificuldades de comunicação, interação e problemas de comportamento (Pereira, 2008 a).

Segundo Pereira (2005), a criação de unidades especializadas deve resultar de um trabalho de equipa em que participam a família do aluno, os órgãos de gestão do

agrupamento de escolas, os docentes de Educação Especial do estabelecimento de ensino, a equipa de coordenação da Educação Especial, os docentes titulares de turma que têm o aluno com multideficiência e os responsáveis pelos diferentes serviços da comunidade que se prevê necessário para responder às necessidades individuais do aluno. Cabe aos órgãos de gestão, à família e aos restantes intervenientes no processo educativo a tomada de decisão acerca dos alunos que podem beneficiar da frequência das unidades especializadas, a qual deve ter em conta as capacidades e as necessidades de cada aluno e as necessidades das famílias. O tempo de permanência no espaço pedagógico da unidade especializada depende da especificidade de cada aluno. Esta decisão deverá constar no programa educativo individual do aluno. A criação de unidades especializadas, deve ser em função do número de alunos com multideficiência existentes nos diferentes ciclos de ensino; da natureza e exigência da resposta educativa; da disponibilidade de espaços dos estabelecimentos de ensino; da disponibilidade de apoios diferenciados considerados necessários para corresponder às necessidades individuais de cada aluno e da garantia dos processos de transição entre ciclos.

5.4. Principais objetivos e recursos

Para além dos objetivos da Educação Especial, as unidades especializadas também têm os seus próprios objetivos, que segundo Pereira (2005) são:

- assegurar a criação de ambientes educativos estruturados, significativos e ricos em comunicação que permitam o envolvimento dos alunos na procura de informação.
- criar condições para os alunos poderem interagir com parceiros significativos e envolverem-se nessas interações.
- fomentar a aprendizagem de conteúdos relacionados com o conhecimento de si próprios, dos outros e do mundo e que conduzam ao estabelecimento de uma vida com qualidade no presente e no futuro.
- proporcionar oportunidades de aprendizagem centrada em experiências da vida real e adequadas à idade cronológica dos alunos, às suas capacidades, necessidades, interesses e que valorizem a comunicação.
- aplicar metodologias e estratégias de intervenção transdisciplinares adequadas às necessidades individuais de cada aluno e que possibilitem a frequência de ambientes naturais.

- desenvolver atividades naturais e funcionais que promovam o desenvolvimento da autonomia pessoal e social nos diversos ambientes onde os alunos se encontram.
- organizar e apoiar o processo de transição entre ciclos para a vida adulta.
- assegurar os apoios específicos a nível das terapias e da psicologia.
- criar espaços de reflexão e de formação acerca da prática pedagógica para os profissionais, pessoal não docente e famílias.

Neste sentido, é importante referir que a maior parte dos alunos com Necessidades Educativas Especiais está na escola regular e faz parte de uma turma, mas será que eles fazem as aprendizagens sociais e académicas que são capazes de fazer? Apesar da visibilidade crescente dos sucessos das pessoas com DID (Défice Intelectual e Desenvolvimental) ou Autismo, continua a acreditar-se que eles não poderão ir muito longe, e que estão na escola para passar o tempo, sem que ninguém se preocupe com as constantes entradas e saídas da sala de aula para fazer outras aprendizagens. Será que fazem melhores e mais aprendizagens fora do seu grupo natural, afastados dos colegas e das aprendizagens que estes estão a fazer? Quando voltam para a aula 'o filme' já avançou e eles não têm hipótese de o recuperar (Niza, 2004).

A trabalhar nas referidas Unidades de Ensino Especializado e Estruturado, encontram-se profissionais com formação especializada em Educação Especial, de preferência na área da multideficiência, auxiliares de ação educativa com formação na área e profissionais no âmbito das terapias e da psicologia, conforme as necessidades.

Como recursos materiais facilitadores da comunicação podem-se elencar interruptores multissensoriais, digitalizadores da fala, software de causa efeito, brinquedos adaptados e soluções informáticas integradas. Existem também recursos materiais facilitadores da mobilidade e posicionamento, como *standing-frame*, cadeira de rodas, multiposicionadores, rampas e andarilhos e recursos materiais facilitadores na higiene pessoal e na alimentação, como bancada para mudar a fralda, adaptações de sanitários e lavatórios, colheres adaptadas e rebordos para os pratos.

5.5. Organização pedagógica

Organização das aprendizagens

A comunicação deve ser considerada a principal área a desenvolver, com particular ênfase nos alunos que não usam a fala para comunicar. Segundo Pereira (2005), as experiências de aprendizagem devem garantir que os alunos:

- Tenham oportunidades para interagir com os outros e para se envolverem ativamente nessas interações.
- Tenham possibilidade de desenvolver relações afetivas.
- Façam aprendizagens acerca de si próprios e do mundo que os rodeia.
- Tenham oportunidades para controlar o ambiente onde se encontram e experimentar diferentes situações.
- Tenham possibilidade de ter iniciativas, tomar decisões e fazer escolhas.

Na organização das aprendizagens considera-se fundamental, atender às prioridades definidas pela família, planificar a participação dos alunos nas atividades desenvolvidas com os seus pares conjuntamente com os docentes titulares da turma ou com os diretores de turma. Utilizar tecnologias de apoio adequadas às necessidades individuais de cada aluno, de modo a facilitar o acesso à informação e a promover a sua autonomia.

Nomeadamente aquando da estrutura do programa educativo individual, é fundamental considerar os processos de transição dos alunos entre ciclos e para a vida adulta. Na transição de ciclos é essencial assegurar os processos de transição de modo a que o aluno possa continuar a usufruir de respostas educativas adequadas às suas necessidades individuais, planear e organizar a continuidade educativa entre ciclos de ensino. Planear e organizar a inserção na vida adulta em função das capacidades e necessidades de cada aluno, de forma a garantir a sua qualidade de vida. Estabelecer uma rede de parcerias entre vários serviços por exemplo: com serviços da segurança social, de empresas, de instituições e da educação, de modo a concretizar o projeto de vida estabelecido para cada aluno (Saramago et al., 2004).

Organização do ambiente de aprendizagem

De acordo com Pereira (2005), os ambientes são um fator de extrema importância a considerar na organização do processo de aprendizagem, é essencial estruturá-los de modo a criar oportunidades para o aluno poder interagir positivamente com as pessoas e os objetos e realizar aprendizagens significativas. Ajudar o aluno a perceber que pode ter aí um papel ativo e auxiliado a aprender a informação relevante que lhe é fornecida pelos contextos e a dar sentido às experiências que vivencia. Na organização dos espaços é importante permitir que os alunos possam realizar atividades individuais e de grupo, ajudar os alunos a perceberem o que acontece nos diferentes espaços. É ainda

indispensável considerar as questões ligadas à claridade, ao brilho, ao contraste e ao reflexo dos materiais existentes em cada um dos espaços, nomeadamente, quando os alunos apresentam acentuadas limitações visuais.

Evitar a excessiva quantidade de ruídos, particularmente, quando o aluno apresenta acentuadas limitações sensoriais. A existência de demasiado barulho pode perturbá-lo e levá-lo a sentir o ambiente como sendo caótico. A utilização de carpetes e cortinas em alguns casos pode ajudar a diminuir os ruídos. Na organização das aprendizagens é importante que sejam criadas oportunidades para estar em grupo, que existam momentos calmos e momentos mais movimentados. As atividades a desenvolver devem adequar-se à idade cronológica dos alunos, evitar a excessiva quantidade de ruídos, principalmente quando se realizam nos ambientes onde naturalmente acontecem, ter uma rotina com princípio, meio e fim, ser planeada tendo como objetivo a participação do aluno em todos os passos da mesma.

Envolvimento da família

O envolvimento das famílias permite aos alunos ter mais oportunidades para participar nas atividades familiares e comunitárias, realizar aprendizagens significativas em contextos naturais e adquirir uma maior autonomia nas atividades de vida diária. Ainda segundo Pereira (2005), para envolver a família é indispensável:

- Considerar o conhecimento que tem do filho.
- Saber quais são as suas preocupações relativamente ao futuro do seu filho.
- Considerar as suas necessidades e as prioridades na organização e na elaboração do programa educativo individual.
- Criar condições para colaborar com o trabalho a desenvolver na escola.
- Informar acerca dos progressos do filho, utilizando uma linguagem simples e positiva.
- Criar espaços de comunicação para a família poder expressar as suas preocupações, os seus desejos e as suas necessidades.
- Respeitar as suas tradições e os valores culturais, bem como as suas expectativas.

6. Organização de Agrupamentos

É importante notar que a organização da resposta educativa em Portugal se encontra, não em Escolas individuais, mas sim em Agrupamentos de Escolas. Estes agrupamentos podem incluir Escolas de diferentes níveis de ensino, mas têm uma gestão comum o que permite uma maior racionalização dos recursos educacionais nomeadamente ao nível dos serviços de Educação Especial. Cada Escola básica de segundo e terceiro ciclos (do 5º ao 9º ano) agrega os estabelecimentos do pré-Escolar e 1º ciclo (1º ao 4º ano) da sua área de influência. As Escolas sede, constituem pólos administrativos e de gestão comum, funcionando as restantes como “salas de aula” descentralizadas. Esta orgânica permite rentabilizar os recursos, otimizar a organização e gestão escolar, tendo efeitos positivos na área pedagógica proporcionando um acompanhamento efetivo dos alunos ao longo da Escolaridade, facilita as transições entre ciclos de Escolaridade e permite organizar antecipadamente o ano Escolar, os apoios e os recursos. Existe também uma maior estabilidade do corpo docente através da colocação dos professores num quadro de Agrupamento e não por Escola.

Para além das medidas anteriormente referidas, a nova legislação criou quatro respostas diferenciadas nas Escolas de ensino regular para atender deficiências sensoriais e mentais graves, que necessitam de recursos específicos, que dificilmente se poderão generalizar. São os casos das Escolas e Agrupamentos de Referência para a Deficiência Visual e Auditiva e as Unidades de Apoio Especializado para o Autismo e Multideficiência (Decreto-lei 3/2008).

As Unidades de Ensino Estruturado são salas preparadas com as devidas adaptações ao ambiente educativo, situadas em Escolas regulares, onde os alunos com deficiências graves permanecem em tempo parcial, tendo como objetivo promover a sua integração nas turmas e na vida das Escolas. Sendo consideradas plataformas de promoção da inclusão, estas salas permitem receber os alunos que tradicionalmente eram encaminhados para instituições e dispõem de recursos humanos e técnicos afetos em exclusivo (Saramago et al., 2004).

A realização de atividades de promoção da inclusão dos alunos das Unidades Especializadas está referida nos objetivos centrais do funcionamento das mesmas, onde se preconiza a participação destes alunos nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular “junto dos pares da turma a que pertencem”, indicando que não se devem organizar como estruturas isoladas no seio das Escolas regulares, que separem os alunos dos seus grupos de referência, educando-os de forma segregada.

PARTE II- ESTUDO EMPÍRICO

ESTUDO EMPÍRICO

1. Problemática e sua contextualização

O Decreto-Lei nº3/2008, que atualmente rege a atuação da Educação Especial, pretende promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e aumentar a qualidade do ensino em Portugal, falando-se de escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Neste contexto, importa responder à diversidade, características e necessidades de todos os alunos. Pereira (2008 a), menciona que “os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais 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, resultando em dificuldades continuadas.”

De entre as alterações mais significativas, realça-se a constituição de Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo e de Unidades de Ensino Especializado, para alunos com Multideficiência.

No processo de criação destes espaços está implícito um trabalho de equipa, em que participam diferentes entidades como a família do aluno, os órgãos de gestão do agrupamento, os docentes de Educação Especial, os docentes das turmas e diretores de turma, técnicos especializados e comunidade envolvente.

De acordo com as normas Orientadoras do Ministério da Educação, as unidades especializadas em multideficiência e as unidades de ensino estruturado são um recurso pedagógico especializado dos estabelecimentos de ensino regular do ensino básico, constituindo-se como uma resposta educativa diferenciada que visa apoiar a educação dos alunos com Multideficiência ou Perturbação do Espectro do Autismo, fornecendo-lhes meios e recursos diversificados.

Perante estas normas orientadoras, considerou-se pertinente analisar até que ponto as Unidades de Ensino Especializado e Estruturado do Agrupamento de Escolas de Moura contribuem para a participação dos alunos que apoiam, na dinâmica geral da escola e como se processa a inclusão destes alunos, quer nas turmas onde estão incluídos, quer no espaço escolar.

2. Questões e objetivos da investigação

Pressupondo que toda a investigação assenta num problema inicial, que “o investigador tenta exprimir mais exatamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor, a pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação. Deve apresentar qualidades de clareza, de exequibilidade e de pertinência” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.134).

Da revisão de literatura feita várias interrogações foram surgindo, as quais se pretenderam responder nesta investigação. **A questão de partida** é a seguinte:

Até que ponto as Unidades de Ensino Especializado e Estruturado do Agrupamento de Escolas de Moura contribuem para a participação dos alunos que apoiam, na dinâmica geral da escola?

Tendo como ponto de partida esta questão geral, outras mais específicas foram formuladas:

- Que itens são contemplados no Projeto Educativo referentes à Educação Especial e à Educação Inclusiva?
- Que atividades estas unidades desenvolvem em cooperação com o Agrupamento de Escolas onde estão inseridas?
- Quais as atividades propostas no Plano Anual de Atividades, em articulação com os restantes departamentos?
- Como é implementado o Programa Educativo Individual destes alunos?
- Como articulam as aprendizagens destes alunos com os colegas nas turmas onde estão inseridos?
- Como socializam estas crianças com os restantes colegas?
- Qual a articulação entre as docentes de Educação Especial e os restantes docentes na dinâmica das aulas por forma a promoverem a inclusão destes alunos?

Como **objetivo geral da investigação**, podemos apontar o seguinte: analisar a inclusão dos alunos que frequentam a Unidade de Ensino Especializado e Estruturado do Agrupamento de Escolas de Moura na dinâmica do Agrupamento

No seguimento deste objetivo, pretende-se:

- Conhecer as atividades propostas para os alunos que frequentam a Unidade nos documentos internos da escola;

- Analisar a operacionalização das atividades propostas para os alunos nos documentos internos do Agrupamento;
- Conhecer a articulação entre o PEI e o Plano de Turma;
- Conhecer a inter-relação dos alunos apoiados pelas Unidades com os seus colegas nos Espaços Escolares;
- Conhecer a opinião dos docentes sobre a colaboração interpares e o seu impacto na participação dos alunos.

3. Modelo de investigação

No que diz respeito à metodologia utilizada nesta investigação, aquela que pareceu mais adequada à concretização dos objetivos propostos é o estudo de caso. Rodrigo (2008) define o estudo de caso como uma categoria de pesquisa em que o objeto de estudo é uma unidade analisada profundamente. Trata-se de uma investigação particularística que se debruça sobre uma situação específica, procurando descobrir o que nela há de mais essencial e característico. Como tal, é uma investigação que possui sempre um forte cunho descritivo.

De acordo com Pardal e Lopes (2011, p32): “viabilizando o conhecimento pormenorizado de uma situação, por recursos a métodos qualitativos e quantitativos, o estudo de caso permite compreender naquela o particular na sua complexidade, ao mesmo tempo que pode abrir caminho, sob condições muito limitadas, a algumas generalizações empíricas, de validade transitória”.

Ainda segundo os mesmos autores, os estudos de caso devem ser orientados por um esquema teórico capaz de guiar a recolha de dados.

Neste estudo de caso pretendeu-se analisar, profundamente, as Unidade de Apoio de Ensino Especializado e Estruturado de um Agrupamento de Escolas da região sul de Portugal, procurando descrever pormenorizadamente as Unidades e as suas atividades e, ainda, perceber a sua articulação com a dinâmica da escola, bem como a promoção da inclusão dos alunos que atende.

A investigação em causa pode ser enquadrada como um estudo de caso descritivo, tendo em conta a divisão proposta por Bruyne et al. (1991) citados por Pardal e Lopes (2011), uma vez que o estudo se centra num objeto analisado detalhadamente e não assume pretensões de generalização dos dados obtidos.

Guba e Lincoln (1985) consideram que o estudo de casos constitui uma metodologia válida porque proporciona densas descrições da realidade que se pretende estudar. Este método desempenha um papel essencial quando se pretende gerar juízos de transferibilidade, responde mais adequadamente à conceção de múltiplas realidades, aludindo às interações entre investigador e contexto e de outros factos que possam ocorrer ao longo da pesquisa e, finalmente, facilita a comunicação entre os participantes, alimentando o intercâmbio de perceções (Colás Bravo, 1992a).

4. Participantes

Os participantes deste estudo são docentes de Educação Especial da Unidade de Ensino Especializado e da Unidade de Ensino Estruturado do Agrupamento de Escolas de Moura, alunos a frequentar as referidas Unidades, docentes do Ensino Regular e Encarregados de Educação dos referidos alunos.

A amostra é composta por um conjunto de quatro professoras, a exercer funções nas referidas Unidades, vinte Encarregados de Educação, um elemento da Direção da Escola e treze professores do Ensino Regular a lecionar nessa mesma escola.

5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Foram utilizados como **instrumentos e procedimentos** a pesquisa bibliográfica inicial, conversas informais, observação direta, entrevistas (dirigidas à Coordenadora de Educação Especial e Vice-Diretora) Questionários (dirigido aos Encarregados de Educação dos alunos a frequentar as Unidades e docentes das Unidades, bem como do Ensino Regular), análise documental de atas, relatórios e documentos da escola (Plano Anual de Atividades, Projeto Educativo, Regulamento Interno...) e Diário de Campo.

A entrevista é “um dos processos mais diretos para encontrar informação sobre determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas. As respostas de cada uma das pessoas vai refletir as suas perceções e interesses” (Tuckman, 2000, p.517). Desta forma, foram realizadas duas entrevistas, uma à Coordenadora da Educação Especial (Apêndice 8) e outra à Vice-Diretora (Apêndice 7), e elaborados os respetivos guiões (Apêndices 2 e 3) para posterior análise de conteúdo.

Carmo e Ferreira (1998, p.129) consideram que “a entrevista deve ser escolhida como técnica de recolha de dados quando o investigador não consegue respostas na

documentação disponível para as questões fundamentais do seu estudo e quando deseja ganhar tempo e economizar energias.”

Bogdan e Biklen (1994, p. 50) referem que o diário de campo é: “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha, refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Assim, este instrumento de recolha de dados assume-se como fundamental, pois a sua elaboração irá conter informações, tanto de natureza descritiva como reflexiva, que irão contribuir para a investigação (Apêndice 9).

No que respeita ao questionário, pensou-se inicialmente que a população alvo seria maior. Contudo, iniciado o estudo, quando se procedeu à aplicação do questionário aos docentes do Ensino Regular, verificou-se que, no Agrupamento de Escolas em Estudo, apenas treze docentes tinham, de facto, alunos das Unidades a frequentar as suas aulas, motivo pelo qual o número de questionários aplicado é tão reduzido.

Para que a investigação se possa caracterizar pela validade e fiabilidade deverá ser suportada por diferentes meios de recolha de dados que permitam uma triangulação de informação ajudando assim a reduzir enviesamentos. A triangulação consiste em combinar dois ou mais estudos, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa, de forma a assegurar a validade interna e avaliar a fiabilidade duma investigação (Colás Bravo, 1992 a).

Assim, foram utilizados diferentes métodos de recolha de dados: entrevistas, questionários, diário de campo, conversas informais e análise documental. Utilizando diferentes fontes são obtidas múltiplas medidas dos mesmos fenómenos.

A seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo. À semelhança do que acontece com as restantes etapas, esta tem também um carácter aberto e interativo. As técnicas de recolha de informação predominantemente utilizadas na metodologia qualitativa agrupam-se em dois grandes blocos: técnicas diretas ou interativas e técnicas indiretas ou não-interativas. Colás Bravo (1992 b), sintetiza as técnicas mais utilizadas no seguinte quadro:

QUADRO 1 - Técnicas qualitativas de recolha de informação

A. Técnicas Diretas ou Interativas	<ul style="list-style-type: none">• Observação participante.• Entrevistas qualitativas.• Questionários• Histórias de vida
B. Técnicas Indiretas ou Não Interativas	<ul style="list-style-type: none">• Documentos oficiais: registos, documentos internos, dossiers, estatutos, registos pessoais, etc...• Documentos: diários, cartas, autobiografias, etc...

Fonte: Colás Bravo (1992b, p.255)

6. Técnicas de análise de dados

O tratamento da informação obtida foi elaborado através do programa Excel, cujos dados foram importados para a aplicação do programa de estatística SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, versão 24), o qual permitiu a realização de uma análise aos dados obtidos do inquérito por questionário.

A análise dos dados realizou-se através de tabelas de frequências ou das medidas de tendência central (moda e média).

Foram também feitos cruzamentos entre variáveis para verificar a existência de associações significativas.

Para além disso, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo para as entrevistas e documentos.

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2004, p.40) é caracterizada por um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens”, através da qual se clarifica e sistematiza o conteúdo das mensagens e o significado desse conteúdo.

De acordo com o mesmo autor (Bardin, 2004) o tratamento dos dados está assente no desmembramento do texto em unidades, descobrindo-se diferentes conteúdos relevantes que constituem a comunicação, para um posterior reagrupamento em categorias. No primeiro momento o quadro de categorização é pré-definido a partir do

suporte teórico e dos objetivos da investigação, depois no segundo momento, organizam-se reorganizam-se as categorias a partir do material em análise até que o quadro de categorização seja terminado.

Deste modo, a análise de conteúdo realiza-se por fases. A primeira corresponde à pré-análise em que se fazem as primeiras leituras de contacto com os textos, a escolha dos documentos a formulação das hipóteses e objetivos, a referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores de frequência de aparecimento e a preparação do material (Bardin, 2004). A segunda fase que corresponde à exploração do material, é determinada pela etapa de codificação, na qual são elaboradas a seleção de unidades de contexto em unidades de registo, seguida da fase de categorização, de acordo com os seguintes pressupostos: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade. A última parte aprofunda-se na interpretação dos conteúdos recolhidos que posteriormente são organizados em dados quantitativos e/ou análises reflexivas (Bardin, 2004).

Na análise de conteúdo realizada foi necessário dar lugar à leitura das entrevistas, onde de seguida, de acordo com os objetivos do estudo e mediante os blocos temáticos, se procedeu à seleção das unidades de registo. As unidades de registo consideram excertos de texto, que podem ser apresentados por uma frase, uma parte da frase ou um conjunto de frases, que equivalem a uma única unidade de significado. A partir dos temas definidos no guião de entrevista, criaram-se as categorias e subcategorias que foram agrupadas consoante a semelhança ou diferença de conteúdo (Carmo & Ferreira, 1998).

A técnica da entrevista foi utilizada com a Vice-Diretora do Agrupamento e a Coordenadora da Educação Especial. Como afirmam vários autores (Bogdan & Biklen, 1994; Cohen et al., 2005, citados em Nunes, 2012 a, p.171) esta é uma técnica que se constitui como um método de recolha direta de dados que envolve "... uma conversa intencional entre duas a quatro pessoas", que se concretiza "... através da interação verbal", ocorrendo "... num determinado contexto e situação social". Esta técnica é frequentemente usada para recolher dados sobre crenças, opiniões e ideias dos sujeitos alvo do estudo e permite ao investigador estabelecer um relacionamento próximo com o entrevistado. As entrevistas realizadas tiveram o mesmo grau de estruturação: semiestruturadas (Quivy & Campenhoudt, 2003). Este tipo de entrevista permitiu definir previamente os conteúdos e os procedimentos, e simultaneamente oferecer a possibilidade de "... contarem as suas narrativas pessoais." Ou seja, com o uso desta técnica tentou-se compreender "... as perspetivas pessoais dos sujeitos entrevistados

sobre os temas abordados, o que permitiu a análise de tópicos relevantes para caracterizar a situação inicial.” (Nunes, 2012 a, p. 171).

Em termos de procedimentos, antes de se realizarem as entrevistas foi necessário elaborar guiões que permitissem reunir informação pertinente para o estudo. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p.135) “(...) quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo”. Dado haver dois grupos de participantes, foi preciso elaborar dois guiões, os quais possibilitaram concretizar uma abordagem mais rigorosa e facilitaram igualmente a comparação dos resultados das entrevistas dos vários intervenientes. Quer dizer que para este estudo foi elaborado um guião para o elemento da Direção (Apêndice 3) e outro para a Coordenadora da Educação Especial (Apêndice 2). O guião relativo à entrevista realizada à Direção organizou-se em sete blocos: Bloco A - A legitimação da entrevista e motivação do entrevistado; Bloco B - Aspectos gerais da Atividade do Entrevistado; Bloco C- Perceção do professor da Direção face ao processo de inclusão; Bloco D - Identificação dos fatores que dificultam a inclusão das crianças com MD ou PEA na sala do ensino regular; Bloco E - Visão de futuro para as crianças com Multideficiência e Perturbações do Espectro do Autismo; Bloco F - Criação de condições para a aplicação de práticas inclusivas; Bloco G - Encerramento da entrevista.

À semelhança do guião de entrevista realizada à Direção, o relativo à Coordenadora da Educação Especial também se organizou em sete blocos: Bloco A - A legitimação da entrevista e motivação do entrevistado; Bloco B - Aspectos gerais da atividade profissional dos entrevistados; Bloco C - Perceção do professor de educação especial face ao processo de Inclusão; Bloco D - Experiência profissional do docente com alunos com Multideficiência e Perturbações do Espectro do Autismo; Bloco E - Preocupação e prioridades dos profissionais ao programar as atividades para alunos com Multideficiência e Perturbações do Espectro do Autismo; Bloco F - Identificação dos fatores que dificultam a inclusão das crianças com multideficiência e Perturbação do Espectro do Autismo na sala do ensino regular; Bloco G - Encerramento da entrevista.

Elaborados os guiões de entrevista procedeu-se à sua realização. As entrevistas foram realizadas pela investigadora e foram preparadas formalmente, informando-se com antecedência os entrevistados sobre a data, local e a hora da realização. Procurou-se assegurar o conforto e o bem-estar, e realizar as entrevistas num local que reunisse condições de sigilo e tranquilidade para a sua concretização. Deixou-se os entrevistados

à vontade para falar o que pensavam. Foram realizadas na escola, numa sala disponível para o efeito, sob a orientação do Diretor, gravadas em áudio e, posteriormente, foram transcritas (Apêndices 7 e 8) para se poder concretizar a análise do seu conteúdo. Tiveram uma duração média de 20 minutos e foram realizadas no mês de março de 2017.

Outro instrumento de recolha de dados utilizado foram as notas de campo, que se podem apresentar de duas formas: uma descritiva e outra reflexiva. As notas de campo do tipo descritivo permitem captar uma imagem do espaço físico, das ações e conversas dos sujeitos informantes. Algumas descrições são comentadas pelo investigador que procura um quadro conceptual que sustente as suas ideias. As notas de campo de natureza reflexiva apresentam o ponto de vista do observador, ou seja, ideias que refletem um relato mais pessoal. As notas de campo, depois de lidas e analisadas revelam-se instrumentos fundamentais na investigação e constituem registos detalhados, que no seu conjunto, compõem narrativas sobre terceiros. No decorrer deste estudo, a atuação da autora nas Unidades e recinto escolar baseou-se essencialmente na observação dos participantes no estudo e no registo das suas reações/atitudes. O registo dessas observações concretizou-se através de notas de campo de natureza mais descritiva (Apêndice 9).

No presente projeto, os questionários também foram utilizados como uma das técnicas de recolha de dados, por ser uma forma fácil e rápida de obtenção de informação e por se entender que podiam responder aos objetivos do estudo em curso. Como refere Freixo (2012, p.225) “o questionário é o instrumento mais usado para a recolha de informação, constituindo um dos instrumentos de colheita de dados que necessita das respostas escritas por parte dos sujeitos, sendo constituído por um conjunto de enunciados ou questões que permitem avaliar as atitudes, e opiniões dos sujeitos ou colher qualquer outra informação junto desses sujeitos”.

Segundo o mesmo autor o questionário ajuda a analisar, organizar e a controlar os dados, de tal forma que as informações recolhidas possam ser tratadas de uma forma rigorosa. A opção por este tipo de técnica de recolha de dados resultou do facto de o questionário “... possibilitar a recolha de informação factual acerca dos sujeitos, de acontecimentos, das atitudes quanto a opções ou questões humanas e sociais, das representações e expectativas, das opiniões sobre determinado assunto, das motivações dos participantes, etc. (Quivy & Campenhoudt, 2003, citado por Nunes, 2012 a, p. 170). Foram elaborados pela autora do estudo três questionários, um foi aplicado aos docentes do Ensino Regular (Apêndice 4), outro às docentes colocadas nas Unidades (Apêndice 5)

e por fim, outro aos Encarregados de Educação dos alunos apoiados pelas Unidades de Ensino Especializado e Estruturado (Apêndice 6).

Nos questionários referentes à opinião dos pais, utilizou-se uma escala de tipo Likert, como forma de situar a sua opinião numa escala gradativa. Neste contexto Freixo (2012, p.241), refere que a “escala de tipo Likert é uma escala de medida que permite a um sujeito exprimir em que medida está de acordo ou em desacordo com uma indicação da atitude ou opinião do sujeito”. Assim, a escala tinha quatro níveis, com uma cotação de 1 a 4, como se apresenta de seguida: 1-Muito Insatisfeito; 2-Insatisfeito; 3-Satisfeito; 4-Muito Satisfeito.

Com recurso a este tipo de escala os pais tinham de escolher a opção que melhor correspondia à sua opinião o que ajudou a: i) recolher informação sistemática acerca dos mesmos pormenores, ii) acautelar enviesamentos e iii) tornar mais simples e rápida a análise dos dados recolhidos (Cohen, Manion & Morrison, 2005). Para a sua análise, foi utilizado o programa informático Microsoft Office Excel por facilitar uma análise detalhada e rigorosa dos dados. Relativamente à informação resultante das questões abertas procedeu-se à análise do seu conteúdo.

No que respeita aos questionários aplicados aos docentes, dividiu-se em três partes principais: I- Dados de Identificação, II- Experiência profissional e III- Inclusão dos alunos com Multideficiência e Perturbações do Espectro do Autismo na escola. Estes questionários consistiram em questões fechadas e abertas.

PARTE III

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De seguida, apresentam-se os resultados da análise quantitativa e qualitativa, obtidos com base na aplicação dos questionários, entrevistas, observação direta e análise documental.

1. Caracterização dos docentes

Os questionários foram aplicados a 13 docentes do Ensino Regular do Agrupamento de Escolas de Moura, que correspondem à totalidade dos professores que têm alunos das Unidades a frequentar as suas aulas, e a 4 docentes colocados nas Unidades, dois da Unidade de Apoio Especializado e dois da Unidade de Ensino Estruturado.

Desta forma, a média das idades situa-se no intervalo entre 41 e 50 anos (Gráfico 1) e o tempo de serviço no intervalo que corresponde a mais de 16 anos (Gráfico 2).

Gráfico 1- Média das Idades

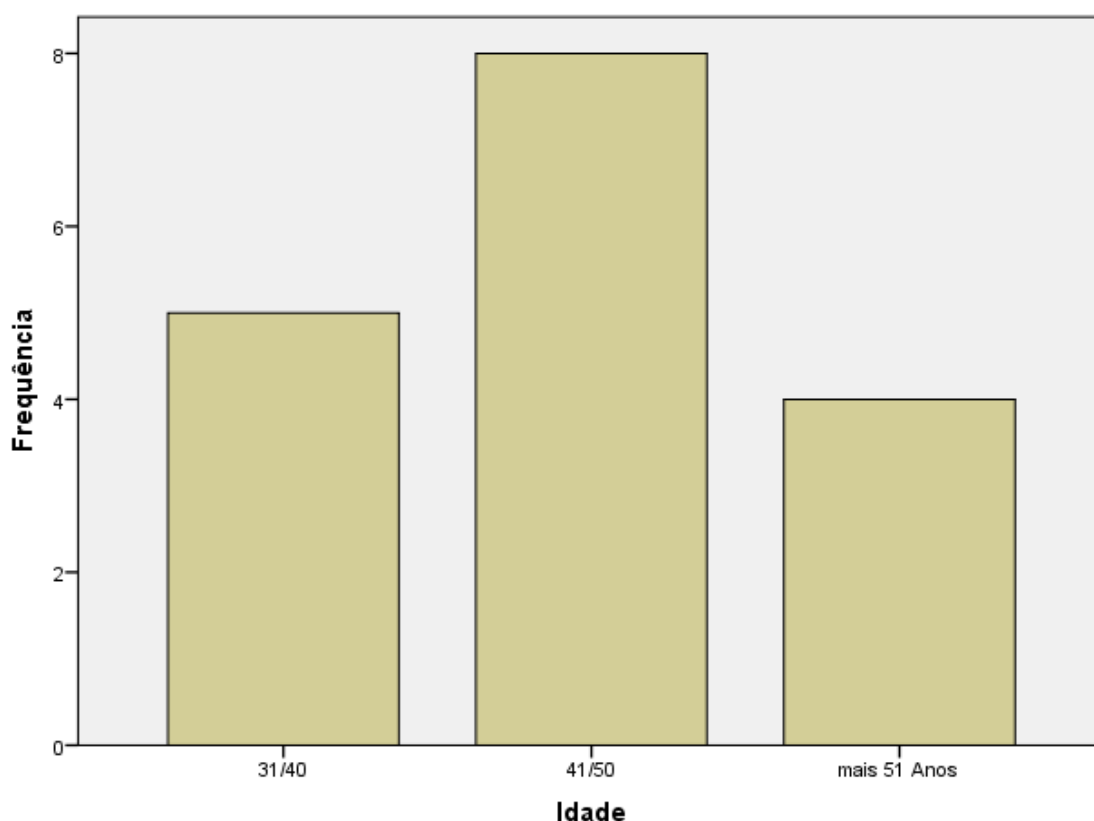
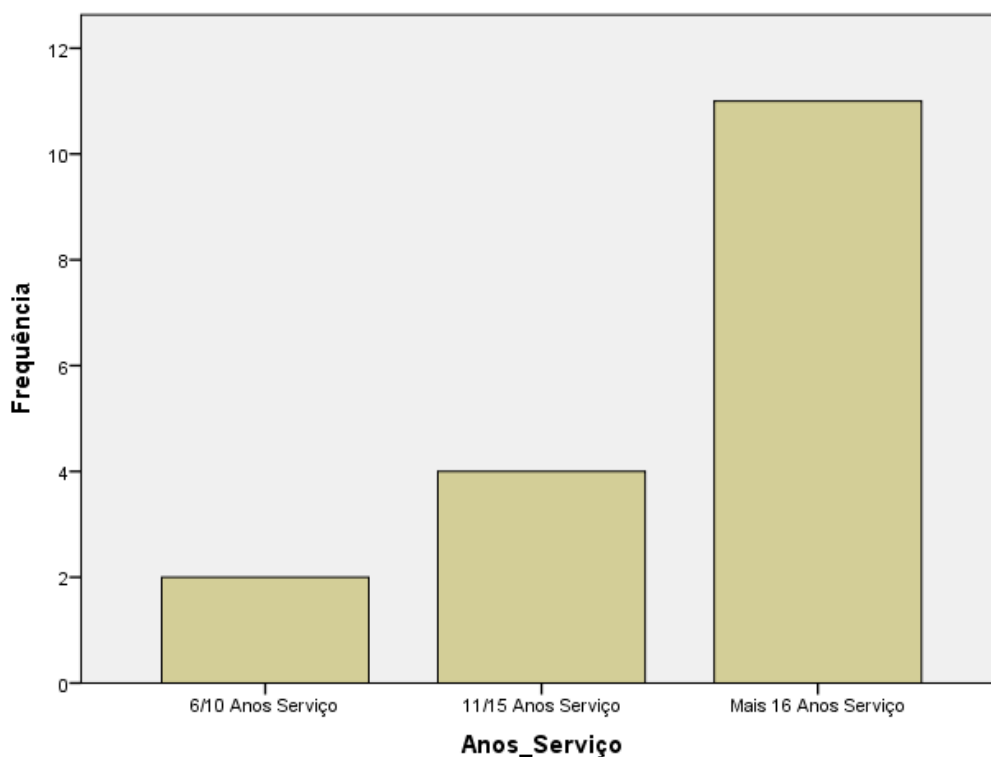


Gráfico 2- Anos de Serviço



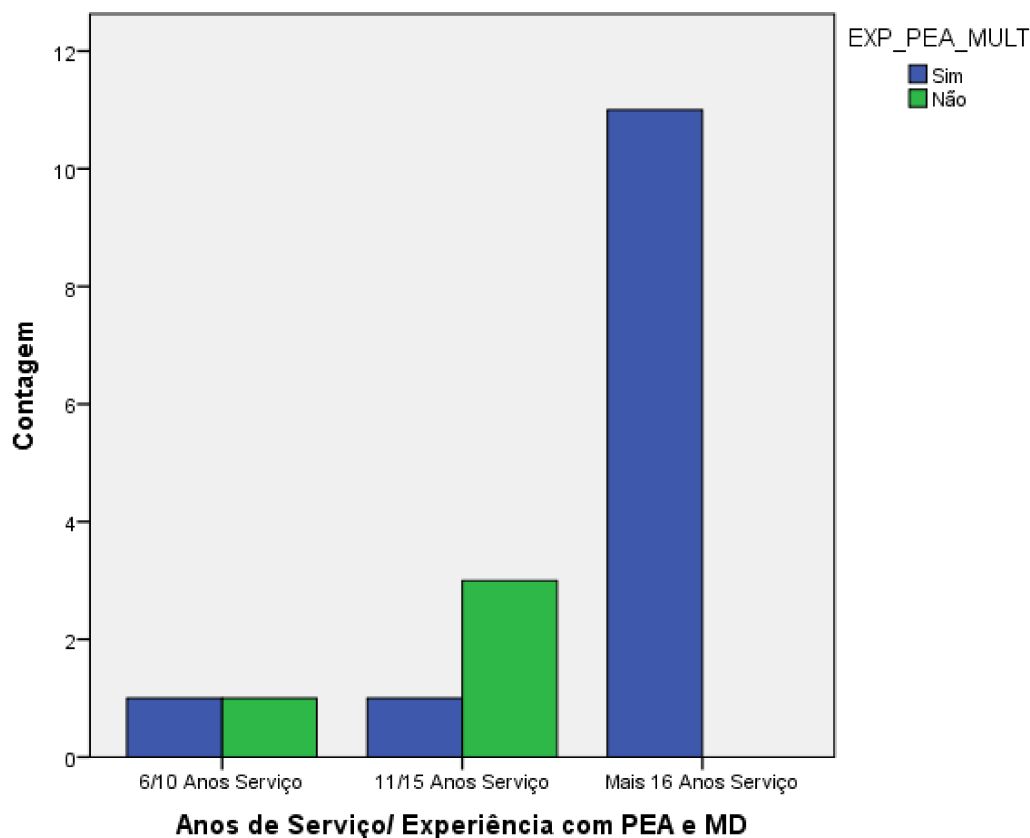
No que respeita à Formação Especializada em Educação Especial ou ações de formação nesta área, apenas 6 dos inquiridos a possui, ou seja, as quatro docentes das Unidades e dois docentes do Ensino Regular, o que corresponde a uma percentagem de 35% (Quadro 2).

Quadro 2- Formação Especializada

		Frequência	Percentagem
Válido	Sim	6	35,3
	Não	11	64,7
	Total	17	100,0

No que respeita à experiência com alunos com Perturbações do Espectro do Autismo ou Multideficiência, é precisamente no intervalo com mais de 16 anos de serviço, que tem a maior frequência (Gráfico 3).

Gráfico 3- Anos de serviço/ experiência com PEA e MD

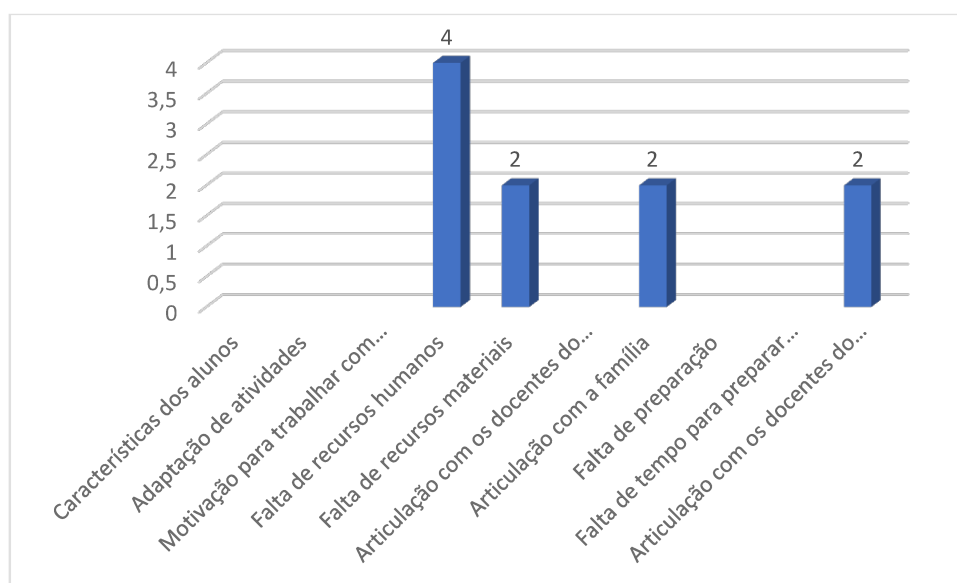


2. Análise do resultado das questões fechadas do questionário

No que respeita às dificuldades sentidas na Educação destes alunos, pediu-se que cada docente assinalasse as três principais. Verificam-se diferenças entre os dois grupos, ou seja, entre os Docentes colocados nas Unidades e os Docentes do Ensino Regular.

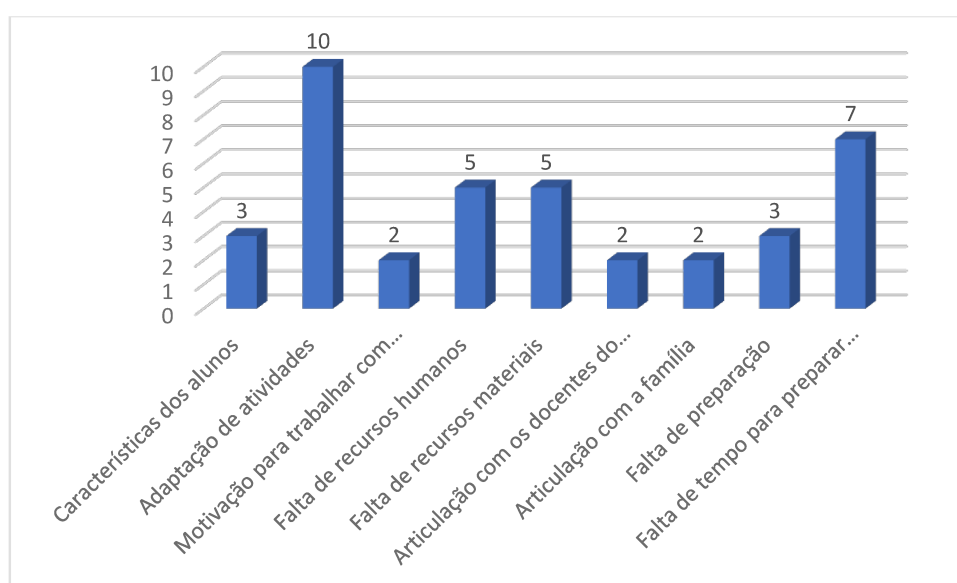
Desta forma, os Docentes de Educação Especial referem como principal dificuldade a falta de recursos humanos, as quatro docentes foram unânimes na escolha desta opção. De seguida, seguem-se a falta de recursos materiais, articulação com a família e articulação com os docentes do Ensino Regular (Gráfico 4).

Gráfico 4- Principais dificuldades sentidas pelos docentes de Educação Especial



No que respeita aos docentes do Ensino Regular, a principal dificuldade prende-se com a adaptação de atividades, com uma frequência de 10 respostas. De seguida, as principais dificuldades manifestadas prendem-se com a falta de tempo para preparar materiais específicos com uma frequência de 7 respostas, falta de recursos humanos e materiais, com 5 respostas, a falta de preparação e as características destes alunos, com 3 respostas e a motivação para trabalhar com estes alunos, articulação com os docentes de Educação Especial e articulação com a família com duas respostas (Gráfico 5).

Gráfico 5- Principais dificuldades sentidas pelos docentes do Ensino Regular



Quanto à inclusão destes alunos nas turmas, os docentes das Unidades consideram na sua totalidade que estes poderiam ser incluídos de forma mais eficaz. Já relativamente aos docentes do ensino regular, a opinião mantém-se, sendo que 7 dos mesmos também consideram que estes alunos poderiam ser incluídos de uma forma mais eficaz. Apenas 1 docente considera que não estão incluídos e 5 acham que estão bem incluídos. (Quadro 3)

Quadro 3- Inclusão dos alunos na turma

		Bem incluídos	Não incluídos	Podiam ser incluídos de forma mais eficaz	Total
Docente colocados nas Unidades	Unidade de Ensino Estruturada	0	0	2	2
	Unidade de Ensino Especializado	0	0	2	2
	Docente do Ensino Regular	5	1	7	13
Total		5	1	11	17

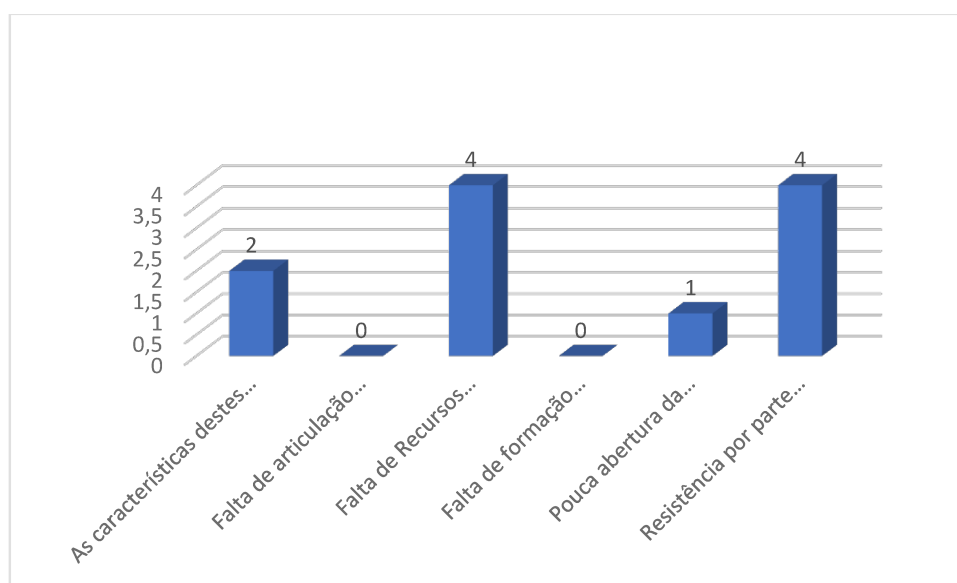
No que respeita à sua inclusão na escola, ou seja, no espaço escolar, nomeadamente recreios, a maioria concorda que estes alunos poderiam ser incluídos de forma mais eficaz, sendo que, mais uma vez, as docentes colocadas nas Unidades são unânimes nesta resposta. Seis docentes pensam que estes alunos estão bem incluídos e dois acham que não estão incluídos (Quadro 4).

Quadro 4- Inclusão de alunos na escola

		Bem incluídos	Não incluídos	Podiam ser incluídos de forma mais eficaz	Total
Tipo de docente	Docentes colocados nas Unidades	0	0	4	4
		6	2	5	13
Total		6	2	9	17

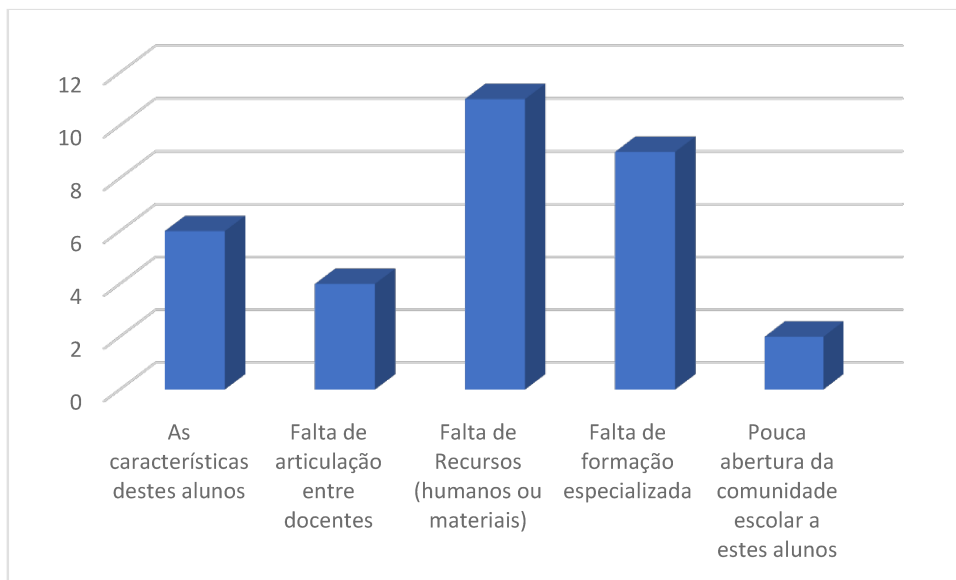
Por último, no que respeita aos aspetos que dificultam o processo de inclusão destas crianças e jovens na sala do Ensino Regular, na perspetiva dos docentes colocados nas Unidades, as principais a assinalar são a falta de recursos humanos e a resistência por parte dos docentes do ensino regular, sendo que as quatro docentes referem estes itens. São ainda mencionadas por duas docentes as características destes alunos e a pouca abertura da comunidade escolar. (Gráfico 6)

Gráfico 6- Aspetos que dificultam a inclusão na sala de aula- docentes das Unidades



Quanto aos docentes do Ensino Regular, evidenciam também como principal obstáculo a falta de recursos humanos, mencionado por 10 docentes, seguido da falta de formação, afirmada por 8, características destes alunos, com 7 respostas e falta de articulação entre docentes e pouca abertura da comunidade escolar, com 3 e 1 respostas, respetivamente (Gráfico 7).

Gráfico 7- Aspetos que dificultam a inclusão na sala de aula-docentes do Ensino Regular



3. Análise das questões abertas dos questionários

No que respeita ao **questionário aplicado às docentes a trabalhar nas Unidades de Ensino Estruturado e Ensino Especializado, no item 11**, onde é questionado se considera a frequência na Unidade positiva para o processo de inclusão, duas docentes consideram que sim, ao passo que duas consideram que só parcialmente. Os argumentos utilizados estão sintetizados na seguinte tabela (Quadro 5):

Quadro 5- Análise do Item 11: “Considera a frequência nesta Unidade positiva para o processo de inclusão?”

Sim	São-lhes dadas competências que permitem a sua integração na vida ativa (2 respostas)
Parcialmente	Existem alunos que deveriam estar mais tempo com os pares;
	Estão muito tempo na Unidade, logo, mais afastados do grupo turma;

Neste mesmo item, com a questão ligeiramente reformulada, uma vez que se questiona os docentes do Ensino Regular se consideram o processo de inclusão dos alunos das Unidades nas turmas positivo, responderam, na sua maioria, sim (oito respostas), ao passo que três responderam parcialmente e dois não. Os argumentos utilizados foram os seguintes (Quadro 6):

Quadro 6: Análise do Item 11: “Considera o processo de inclusão dos alunos das Unidades de Ensino Estruturado e Especializado nas turmas positivo?”

Sim	Estão mais integrados;
	Convivem com os colegas da turma;
	Em disciplinas mais práticas faz sentido estarem nas turmas;
	A escola deve assegurar o desenvolvimento de todos os alunos
Não	Estes alunos necessitam de um apoio mais individual, o que não se consegue em contexto de sala de aula.
	Os alunos deveriam ter com eles, em sala de aula, um docente de apoio.
Parcialmente	Existem turmas que não estão preparadas para receber estes alunos, deveria haver uma maior sensibilização.
	A inclusão deve ser mais do que a mera presença física na turma

No que respeita ao **item 13**, ou seja, como avalia a experiência de inclusão nas turmas, as Docentes colocadas nas Unidades justificam as suas respostas da seguinte forma (Quadro 7):

Quadro 7- Análise do Item 13: “Como avalia a experiência de inclusão nas turmas frequentadas por estes alunos?”

Poderia ser feita de forma mais eficaz	Alguns professores ainda não têm sensibilidade nem motivação para a inclusão.
	A falta de recursos humanos para os acompanhar impede que alguns alunos frequentem mais disciplinas com a turma.

No que se refere aos docentes do Ensino regular, consideram o seguinte no que respeita a esta mesma questão (Quadro 8):

Quadro 8- Análise do Item 13: “Como avalia a experiência de inclusão nas turmas frequentadas por estes alunos?”

Estão bem incluídos	São bem aceites pelos colegas e realizam as tarefas.
Não estão incluídos	Estes alunos necessitam de mais atenção e apoio permanente
Poderia ser mais eficaz	Nem sempre há disponibilidade para estes alunos.
	Não conseguem acompanhar o ritmo da turma
	Não estão incluídos em muitos projetos da turma
	Deveria haver maior articulação do professor com o docente de Educação Especial para aferir estratégias e atividades
	Só frequentam disciplinas mais práticas

Quanto ao **item 14 dos questionários**, ou seja, “como é avaliada a experiência de inclusão na escola”, as docentes a trabalhar nas Unidades referem a sua opinião (Quadro 9):

Quadro 9-Análise do Item 14: “Como avalia a experiência de inclusão destes alunos na escola?”

Poderia ser feita de forma mais eficaz	Por vezes a escola esquece-se de incluir estes alunos nas suas atividades aquando da sua planificação. Não há diferenciação pedagógica.
	A Direção deveria, no início do ano, fazer uma sensibilização a toda a comunidade educativa sobre estes alunos, para que a sua inclusão fosse mais eficaz.

Quanto aos docentes do Ensino Regular, as suas opiniões são as seguintes (Quadro 10):

Quadro 10- Análise do Item 14: “Como avalia a experiência de inclusão destes alunos na escola?”

Estão bem incluídos	Estão sempre acompanhados e integrados na escola.
	Circulam de forma autónoma pelo espaço escolar.
	São aceites pela comunidade escolar.
Não estão incluídos	Não são membros ativos
	Não estão a preparar-se para o futuro

Poderia ser mais eficaz	Deveria haver maior articulação
	Estão dependentes das suas limitações físicas e cognitivas

No que respeita à **questão 19** dos questionários aplicados às docentes das Unidades, ou seja, que esforços são feitos para facilitar a interação destes alunos com os seus pares, são apresentadas as seguintes:

- São integrados em todas as atividades da Escola e das turmas que frequentam;
- Participação na generalidade das atividades de Desporto Escolar e Visitas de Estudo;

Por último, no que se refere à questão que também é comum a ambos os questionários- **O que deveria ser feito para aumentar a participação destes alunos**, surgem as seguintes respostas (Quadro 11):

Quadro 11- Análise das questões 16 e 20 dos Questionários: “O que deveria ser feito para aumentar a participação destes alunos na vida escolar?”

Docentes das Unidades	A Comunidade não está aberta à inclusão social, nomeadamente para realização dos PIT. Deveria haver mais sensibilização.
	Deveria haver uma resposta mais adequada e eficaz por parte da escola, principalmente para os alunos com CEI.
	Fazer turmas menores
	Mais recursos humanos
	Apoio constante de um professor de Educação Especial

Docentes do Ensino Regular	Solicitar a sua participação nos projetos da turma e da escola
	Mais formação nesta área
	Mais articulação entre pares
	Ter disciplinas mais práticas para estes alunos

4. Análise dos questionários aplicados aos Encarregados de Educação

Foi aplicado aos Encarregados de Educação dos alunos que frequentam as Unidades um questionário para aferir até que ponto estes estão familiarizados com o trabalho que os seus educandos desenvolvem na escola e qual o seu grau de satisfação. Por ser de mais fácil leitura, foi utilizada uma escala em que o 1, corresponde a Muito Insatisfeito, o 2 a Insatisfeito, o 3 a Satisfeito e o 4 a Muito Satisfeito.

Infelizmente, apenas oito Encarregados de Educação devolveram o questionário preenchido. Não foi de todo possível recolher os restantes, uma vez que estes alunos são transportados pela Câmara Municipal de e para as suas residências e os pais só se deslocam à Escola em situações pontuais.

Assim, na amostra recolhida, a média das idades é de 38 anos, e todos os Encarregados de Educação são do sexo feminino

Desta forma, no que respeita à avaliação dos Apoios nas Unidades, o balanço feito pelos pais encontra-se registado no seguinte quadro:

Quadro 12- Avaliação dos apoios nas Unidades

ITEMS COM AVALIAÇÃO POSITIVA	MODA
Horário de funcionamento da Unidade	4
Trabalho desenvolvido	4
Aprendizagens realizadas	4
Terapias frequentadas	3
Inclusão na turma do Ensino Regular	3
Participação nas atividades da escola	3
Relação dos pais com os professores, Técnicos e funcionários	4
ITEMS COM AVALIAÇÃO NEGATIVA	
Condições físicas da escola	2
Recursos humanos disponíveis	2

Quando questionados sobre que aspetos gostariam de ver melhorados, os Encarregados de Educação mencionaram mais funcionários (5) e mais transportes para visitas de estudo (3).

5. Análise das Entrevistas

Após a realização das entrevistas com a Coordenadora de Educação Especial e Vice-Diretora, procedeu-se à análise do seu conteúdo, pelo que se registam agora as conclusões retiradas (Quadro 13).

De referir que a Vice-Diretora tem 44 anos de Idade, sendo que possui 21 anos de experiência a lecionar. A Coordenadora de Educação Especial tem 51 anos, lecionando há 22 anos.

Quadro 13- Perspetiva sobre a Inclusão

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Inclusão	Perspetiva	“Estou a favor de uma inclusão digna, eficaz e organizadora das crianças e jovens.” (E1) “...é a capacidade que nós temos de entender e reconhecer o outro, abrangendo todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiências físicas, mentais, dificuldades de aprendizagem e ainda todas as minorias, independentemente da cor, estrato social e condições físicas e psicológicas...” (E2)

Verifica-se que quer a Vice-Diretora (E1), quer a Coordenadora de Educação Especial, são a favor da Inclusão, apesar de, neste segundo caso, a perspetiva ser mais abrangente e fundamentada com a prática docente inerente ao seu cargo. A Vice-Diretora, embora de forma muito ténue, expressa já a sua opinião a favor da dignidade e eficácia desta inclusão, uma vez que esta nem sempre é realizada de uma forma eficaz.

Quadro 14- Inclusão de alunos com PEA e MD nas turmas

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Inclusão	Experiência de alunos com PEA e MD nas turmas	“Avalio-a com a menção de “Satisfatória”, porque sabemos que esses alunos não estão efetivamente a tempo inteiro com os colegas da turma e com os professores. Eles estão, parte do tempo, nas Unidades, o que trava a inclusão.” (E1)

		“Pessoalmente avalio esta experiência de forma muito positiva, uma vez que permite aos alunos com deficiência não serem segregados, bem como melhorarem as atitudes promovidas pela falta de contacto com as crianças ditas normais, têm modelos que lhes permitem observar e aprender novas competências e ou aprenderem através da imitação.” (E2)
--	--	--

Nesta subcategoria, encontramos opiniões divergentes. Desta forma, a Vice-Diretora expressa os constrangimentos da verdadeira inclusão, verificados quer na análise documental, no Diário de Campo ou na Discussão dos resultados. De facto, para haver verdadeira inclusão, estes alunos teriam de passar, segundo a sua opinião, mais tempo com o grupo turma e menos tempo nas Unidades.

Esta opinião é expressa também nos questionários aplicados, uma vez que a maior parte concorda que estes alunos poderiam ser incluídos de forma mais eficaz, se estivessem mais tempo com a sua turma (Quadros 7 e 8).

No caso da Coordenadora de Educação Especial, a sua opinião sobre a inclusão destes alunos na turma é muito positiva, centrando-se apenas no benefício do contacto esporádico com os colegas, por observação de modelos e comportamentos, mas esquecendo que este contacto é muito limitado.

Quadro 15- Dificuldades na Educação destes alunos

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Inclusão	Dificuldades na Educação e Barreiras	<p>“A própria problemática, isto é, as necessidades dos alunos. Nenhum docente teve formação universitária para acompanhar da melhor forma esses alunos. Eu não tive no meu curso via ensino. E... “o jogo de cintura”, ou seja, a capacidade de adaptação de um professor diante do seu público...” (E1)</p> <p>“Estas crianças apresentam características muito especiais, sobretudo os alunos com perturbações do espectro do autismo. Como eles funcionam por rotinas se houver uma interrupção inesperada no desempenho das suas atividades, é difícil fazer com que voltem a terminar as atividades que estão a desenvolver com sucesso.” (E2)</p>

		“Na minha opinião os aspetos que mais dificultam o processo de inclusão destes alunos na sala de aula do ensino regular é a falta de recursos, como por exemplo docentes de educação especial e número de alunos elevado por turma, impedindo que o docente do ensino regular não tenha o tempo necessário para trabalhar com estes alunos.” (E2)
--	--	---

No que se refere às dificuldades sentidas na educação destes alunos, a Vice-Diretora refere uma preocupação comum aos vários docentes e patente na análise dos questionários (Gráfico 5), ou seja, a falta de formação para lidar com as várias problemáticas que são apresentadas. Pede-se aos docentes do Ensino regular que incluam estes alunos nas suas aulas, mas não há uma preparação prévia, um trabalho efetivo de formação para o efeito e o resultado é que muitos destes alunos acabam por realizar, nessas aulas, atividades pouco significativas e desprovidas de conteúdo.

No caso da Coordenadora de Educação Especial, a sua resposta centra-se mais no trabalho com estes alunos ao nível das Unidades e nas rotinas que desenvolvem.

Quadro 16- Programação de atividades entre docentes

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Articulação	Programação de atividades entre docentes	<p>“Os horários estão sobrecarregados com modalidade de apoio, mas há um espaço no trabalho individual que é usado pelos docentes do Ensino Especial. Com os Docentes do Regular é mais informal, pois é preciso ter horas no horário” (E1)</p> <p>“Normalmente articulo com o docente ou docentes das disciplinas que os alunos frequentam. Em conjuntos definimos os objetivos, os conteúdos e as atividades a serem desenvolvidos ... Em grupo disciplinar, normalmente reunimos mensalmente, mas também reunimos sempre que for necessário de forma a proporcionar estratégias mais oportunas e mais adequadas às necessidades dos alunos...” (E2)</p>

De salientar na programação das atividades que não há horas destinadas para o efeito nos horários dos docentes do Ensino Regular, conforme diz a Vice-Diretora. Tal facto leva a que a articulação entre estes docentes e os de Educação Especial seja muito reduzida e, por consequência, a planificação de atividades, conteúdos e estratégias de atuação conjuntas ficam comprometidas. Este facto também é visível nos Gráficos 5 e 7 e Quadro 11, onde é referida como uma das preocupações e dificuldades dos docentes a falta de articulação.

No que respeita à articulação entre docentes de Educação Especial, esta é realizada mais frequentemente, uma vez que existem reuniões de grupo marcadas para o efeito.

Quadro 17- Programação de atividades com a restante comunidade escolar

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Articulação	Atividades com a restante comunidade escolar	<p>“Feira do livro, Carnaval e todas as atividades de Desporto, como o Bócia e a Equitação, mais aquelas desenvolvidas com parceiros.” (E1)</p> <p>“Participam em todas as atividades previstas no Plano Anual de Atividades, quer nas turmas onde estão incluídos, quer ao nível da Unidade. Participam ainda em atividades que vão surgindo ao longo do ano letivo, promovidas pela Câmara Municipal ou outras Instituições.” (E2)</p>

Ao nível das atividades realizadas em articulação com a restante comunidade escolar, verificamos que se prendem, sobretudo, com a comemoração de dias festivos e desportivos.

A Coordenadora de Educação Especial refere que participam em todas as atividades previstas no Plano Anual de Atividades. No entanto, após uma análise atenta, verificou-se não ser o caso, uma vez que, conforme já foi referido, os alunos passam muito pouco tempo com a turma, num número reduzido de disciplinas, o que não permite a participação em muitos dos projetos das turmas.

Quadro 18- Aprendizagens realizadas na Escola

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Aprendizagens	Na escola	“Deveriam aprender a Ser, Fazer e a Viverem com e sem os outros...difícil, é muito difícil! Digo deveriam, mas para tal têm de estar incluídos e não sentados a uma mesa...” (E1) “Para além das aprendizagens que alguns conseguem fazer ao nível da leitura, da escrita e do cálculo mental, desenvolvem competências funcionais ao nível da aquisição de regras, autonomia, socialização e respeito pelo outro.” (E2)

Quando questionadas sobre o que devem estes alunos aprender na escola, os pontos de vista divergem um pouco. A Vice-Diretora considera que estes alunos necessitam de muito mais do que apenas estar sentados a uma mesa, ou seja, necessitam fazer aprendizagens significativas para o seu futuro e que os dote de autonomia.

Já a Coordenadora de Educação Especial considera a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo importantes, assim como também a vertente das regras, autonomia e socialização.

É importante refletir sobre o que está a Escola a fornecer a estes alunos para os dotar de competências para lidar com o mercado de trabalho e uma vida social autónoma. Será que tal se consegue circunscrevendo os alunos a uma Unidade a maior parte do tempo?

Quadro 19- Necessidades dos pais

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Pais	Necessidades	“Tenta-se ao máximo, mas tudo o que implica pessoal, logo dinheiro, é mais difícil.” (E1) “Tentamos sempre responder às necessidades dos pais, mas também é necessário que estes deem continuidade em casa ao trabalho desenvolvido na escola, uma vez que estes alunos funcionam com rotinas, para que os alunos obtenham maior sucesso. Mas isto nem sempre acontece, uma vez que as competências são trabalhadas na escola e depois não têm seguimento em casa.” (E2) “os pais participam na elaboração dos programas dos seus educandos, uma vez que os referidos programas também vão de encontro às áreas fortes e preferências que os alunos manifestam.” (E2)

Conforme constatado através dos inquéritos aplicados aos Encarregados de Educação, as maiores necessidades destes prendem-se com a falta de condições físicas da escola e com a falta de funcionários (Quadro 12). É por isso compreensível a resposta da Vice-Diretora a esta questão, uma vez que a satisfação destas necessidades envolve recursos de que a escola não dispõe.

Por outro lado, a Coordenadora de Educação Especial refere que as pretensões dos pais são atendidas, sempre que possível. No entanto, muitas vezes não há uma articulação eficaz entre o trabalho desenvolvido nas Unidades e em casa. Conforme será referido na análise dos documentos internos da escola, deveria haver reuniões mais frequentes entre os agentes educativos e os Encarregados de Educação, para planificação de atividades, planeamento de estratégias conjuntas e formas de atuação comuns. Sendo que não há este contacto frequente, o trabalho desenvolvido nas Unidades não é continuado em casa, pelo que perde grande parte da sua eficácia.

A acrescentar a este facto, os Encarregados de Educação não são chamados a participar nas atividades da escola, o que poderia ser uma mais-valia.

6- Análise dos Documentos Internos da Escola

Para uma melhor compreensão sobre a forma como se organiza o Grupo de Educação Especial e como interage com os restantes departamentos na dinâmica da escola, foram analisados vários documentos, pelo que se elaborou um quadro síntese (Quadro 20).

Quadro 20- Análise de documentos Internos das Escola

Projeto Educativo	<ul style="list-style-type: none">• Define o que é a Unidade de Ensino Estruturado e quais os seus objetivos• Define o que é uma Unidade Especializada em Multideficiência e quais os seus objetivos• Como é feita a avaliação dos alunos com NEE
Regimento Interno do Grupo de Educação Especial	<ul style="list-style-type: none">• Definição• Constituição• Competências (Gerais, dos Docentes de Educação Especial, dos Psicólogos do Gabinete de Apoio à Família-GAAF, dos Técnicos das Unidades, Funcionamento e Tipo de Reuniões• Representante do Grupo de Educação Especial (Definição e Competências)• Modalidades de Apoio• Objetivos das Unidades• Atendimento técnico-especializado de Alunos externos às Unidades Especializadas
Regulamento Interno	<ul style="list-style-type: none">• Constituição e Objetivos do Grupo de Educação Especial• Modalidades de Apoio• Objetivos das Unidades• Atendimento Técnico-Especializado de Alunos Externos às Unidades Especializadas• Competências do Grupo de Educação Especial• Funções do representante do grupo de educação especial• Competências dos Docentes em Geral no Âmbito do Apoio Educativo

<p>Plano Anual de Atividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuição do trabalho do Grupo de Educação Especial: reuniões com Diretores de Turma, Técnicos, distribuição dos alunos pelos docentes, definição dos horários dos alunos, elaboração de CEIs e Adequações... • Participação nas comemorações de Dias Festivos/Especiais • Exposição de trabalhos “Todos diferentes...iguais” • Visita de Estudo
<p>Plano Curricular do Agrupamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Operacionalização do Plano de Turma, em articulação com o GAAF e Educação Especial • Modalidades de Apoio
<p>Plano de Articulação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação vertical: elaboração, pelo professor titular de turma e professor de Educação Especial de provas de avaliação para os alunos com NEE.
<p>Plano de Melhoria</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aponta como um dos pontos fortes da escola a aposta na inclusão dos alunos

Da análise dos documentos, verifica-se que os mesmos aspetos são repetidos várias vezes, sendo que os fundamentais, nomeadamente a articulação com os restantes Departamentos, com os Encarregados de Educação e inclusão nas turmas, ficam um pouco esquecidos.

Desta forma, não há uma perceção clara dos critérios de inclusão...ou exclusão...dos alunos nas várias disciplinas nas turmas a que pertencem, assim como do Plano de Trabalho que desenvolvem nas Unidades.

Para além disso, não é clara a articulação do trabalho desenvolvido nas Unidades com os restantes Departamentos, uma vez que, na análise do Plano Anual de Atividades, não se faz referência à inclusão destes alunos nas atividades desenvolvidas. Sendo que a maior parte deles apenas frequentam as disciplinas de cariz mais prático, então é notório que também não participam na sua dinamização ao nível da sala de aula, com os restantes

colegas. Assim sendo, também ao nível do Plano de Turma estes alunos ficam um pouco marginalizados, uma vez que é desenvolvido ao longo do ano, nas várias disciplinas. Mesmo na elaboração desse Plano, não há uma articulação visível e eficiente entre o Diretor de Turma e docente de Educação Especial. Este fraco envolvimento nas atividades da escola ficou também evidente nos questionários aplicados, uma vez que os docentes de Educação Especial referem que muitas vezes a escola esquece-se de incluir estes alunos nas suas atividades (Quadro 9).

Há ainda a referir a falta de informação referente à articulação com os Encarregados de Educação na elaboração dos PEI dos alunos. Não é claro em que momento são feitos nem como os Encarregados de Educação são intervenientes neste processo. De salientar também a fraca envolvimento dos mesmos nas atividades planeadas para este grupo, uma vez que não há nenhuma atividade no Plano Anual que contemple a articulação com os pais.

Através da análise dos documentos referidos, foi possível chegar a algumas respostas, tendo como base as questões de partida. Desta forma, de seguida são apresentadas algumas dessas conclusões.

- **Implementação do Programa Educativo Individual destes alunos**

Segundo entrevista à Coordenadora da Educação Especial, normalmente os docentes do Ensino Especial articulam com o docente ou docentes das disciplinas que os alunos frequentam. Em conjunto definem os objetivos, os conteúdos e as atividades a serem desenvolvidos. Nesta reunião de articulação, sempre que lhes é possível, também estão presentes outros técnicos (terapeuta da fala, psicóloga...) que acompanham os alunos. No entanto, como também mencionado na entrevista à Vice-Diretora, não há horas definidas para essa articulação nos horários dos docentes, pelo que essa articulação depende da boa vontade dos envolvidos.

Conforme definido no Projeto Educativo, “o Coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1º ciclo ou o diretor de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra (ponto 1 do art.º 11º do DL nº 3/2008 de 7 de janeiro). A avaliação trimestral formaliza-se em relatório descritivo a apresentar, para aprovação, ao conselho de turma/conselho de docentes. Desta avaliação resultará, sempre que se ache necessário e pertinente no processo educativo do aluno, a

adequação do seu programa educativo individual (PEI), numa perspetiva dinâmica de Currículo Escolar. A avaliação da implementação das medidas educativas deve assumir carácter de continuidade, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação sumativa (ponto 2 do art.º 13º do DL nº 3/2008 de 7 de janeiro). O programa educativo individual dos alunos que se encontrem numa das situações anteriores, constitui a referência de base para a tomada de decisão relativa à sua progressão ou retenção num ano ou ciclo de escolaridade. Dos resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no PEI, deve ser elaborado um relatório circunstanciado no final do ano letivo. (ponto 3 do art.º 13º e pontos 1 e 2 e 3 do art.º 31-A do DL nº 3/2008 de 7 de janeiro).”

Pela minha experiência nesta escola enquanto Diretora de Turma, com um aluno pertencente à Unidade de Ensino Especializado e baseando-me nas minhas observações, esta articulação é muito fugaz e limita-se, quase exclusivamente, à entrega de Relatórios de Avaliação por parte do Docente de Educação Especial ao Diretor de Turma nos momentos formais de avaliação. Não há um conhecimento, parte a parte, do trabalho que é realizado com o aluno, quer na sala de aula, nas disciplinas que frequenta, quer na Unidade. Havendo momentos para uma articulação mais aprofundada, resultaria num trabalho mais rico e proveitoso para o aluno.

- **Itens contemplados no Projeto Educativo referentes à Educação Especial e à Educação Inclusiva**

Como resposta, e partindo da análise do Projeto Educativo, refere que as Unidades de Ensino Estruturado e de Ensino Especializado são um recurso pedagógico especializado do Agrupamento, constituindo-se como uma resposta educativa específica para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo e Multideficiência. Os alunos estão afetos a uma turma de referência, desenvolvendo as suas atividades, quer nessa turma, quer na sala da unidade de ensino estruturado ou especializado, passando de seguida a enunciar os seus objetivos.

Como ações para melhorar o sucesso educativo, refere-se a Diferenciação Pedagógica: ou seja, o elevado número de alunos com dificuldades de aprendizagem e alunos que foram retirados do Regime Educativo Especial com a entrada em vigor do Decreto – lei 3/2008. Estes necessitam de um acompanhamento individual dentro da sala

de aula, de forma a apoiar as suas aprendizagens e a permitir a superação das suas dificuldades.

Menciona ainda que a avaliação dos alunos com N.E.E. (Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente) é da responsabilidade dos professores intervenientes, do conselho de turma/conselho de docentes, com o parecer dos docentes da Educação Especial. A avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais assume carácter prioritário. (ponto 1 do art.º 7º do DL nº 3/2008 de 7 de janeiro). O Coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1º ciclo ou o diretor de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra (ponto 1 do art.º 11º do DL nº 3/2008 de 7 de janeiro). A avaliação trimestral formaliza-se em relatório descritivo a apresentar, para aprovação, ao conselho de turma/conselho de docentes. Desta avaliação resultará, sempre que se ache necessário e pertinente no processo educativo do aluno, a adequação do seu programa educativo individual (PEI), numa perspetiva dinâmica de Currículo Escolar. A avaliação da implementação das medidas educativas deve assumir carácter de continuidade, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação sumativa (ponto 2 do art.º 13º do DL nº 3/2008 de 7 de janeiro). O programa educativo individual dos alunos que se encontrem numa das situações anteriores, constitui a referência de base para a tomada de decisão relativa à sua progressão ou retenção num ano ou ciclo de escolaridade. Dos resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no PEI, deve ser elaborado um relatório circunstanciado no final do ano letivo (ponto 3 do art.º 13º e pontos 1 e 2 e 3 do art.º 31-A do DL nº 3/2008 de 7 de janeiro). Os alunos abrangidos pela modalidade de educação especial são avaliados de acordo com o estipulado para os restantes, salvo se, no respetivo PEI, tiverem adequações no processo de avaliação devidamente explicitadas e fundamentadas que exijam uma avaliação em conformidade (alínea d), ponto 2, Artigo 16º do DL nº 3/2008 de 7 de janeiro). Os alunos que frequentam um currículo específico individual não realizam os exames nacionais (art.º 21º do DL nº 3/2008 de 7 de janeiro).

- **Atividades propostas no Plano Anual de Atividades, em articulação com os restantes departamentos**

As atividades previstas para o Grupo de Educação Especial no Plano Anual de Atividades estão definidas em vários projetos (Anexo1).

Através da análise de todos estes projetos e atividades, percebe-se que a grande maioria dos “projetos” aqui referidos não o são de facto, pois são atividades subjacentes ao Grupo de Educação Especial, não são atividades a desenvolver com a restante comunidade educativa ou sequer com os alunos diretamente.

Estes “projetos” estão devidamente contemplados no Regulamento Interno, não havendo, pois, necessidade de repetir neste Documento este tipo de atividades, que envolvem o trabalho inerente à docência.

Neste sentido, os únicos projetos que são referidos no Plano Anual de Atividades e que podem ser considerados como tal, são a comemoração dos dias festivos, uma vez que os alunos interagem com a restante comunidade educativa e comunidade local, a Festa de Final de Ano Letivo, e participação nos torneios de Boccia. Algumas das atividades referidas, tais como a Horta Pedagógica, não pressupõem qualquer contacto destes alunos com os colegas ou comunidade escolar, sendo que, havendo um Curso Vocacional de Hortofloricultura na Escola, poderia haver aqui uma partilha de experiências na preparação e manutenção da Horta. Também no que se refere à exposição de trabalhos “Todos Diferentes...Iguais”, não há uma partilha de saberes e experiências com os colegas, pois a exposição limita-se à apresentação dos trabalhos que estes alunos preparam, ao longo do ano, nas Unidades, e não no contacto direto com os colegas das turmas onde estão incluídos.

Uma vez que neste Agrupamento, à semelhança de tantos outros, o Grupo de Educação Especial se encontra inserido no Departamento de Expressões, foi feito um cruzamento das atividades previstas para este Departamento para perceber até que ponto estes alunos participam nas atividades em conjunto com os colegas das suas turmas. Assim, nenhuma das atividades prevista para o Grupo de Educação Especial contempla os trabalhos desenvolvidos nas disciplinas de Educação Visual, Educação Tecnológica ou Educação Musical.

Segundo entrevista à Coordenadora da Educação Especial, “estes alunos participam em todas as atividades previstas no Plano Anual de Atividades, quer nas turmas onde estão incluídos, quer ao nível da Unidade. Participam ainda em atividades que vão surgindo ao longo do ano letivo, promovidas pela Câmara Municipal ou outras Instituições”. No entanto, estes alunos apenas frequentam um número muito limitado de disciplinas com a turma.

Neste caso, será que estão a ser cumpridos os objetivos para a criação destas Unidades? Segundo a Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio – Educativo do Ministério da Educação (2005), a criação de unidades especializadas deve resultar de um trabalho de equipa em que participam a família do aluno, os órgãos de gestão do agrupamento de escola, os docentes de Educação Especial do estabelecimento de ensino, a equipa de coordenação da Educação Especial, os docentes titulares de turma que têm o aluno com multideficiência e os responsáveis pelos diferentes serviços da comunidade que se prevê necessário para responder às necessidades individuais do aluno. Também, segundo as Normas Orientadoras da DGCI (2005) será que estamos a assegurar a criação de ambientes educativos estruturados, significativos e ricos em comunicação que permitam o envolvimento dos alunos na procura de informação? Ou a criar condições para os alunos poderem interagir com parceiros significativos e envolverem-se nessas interações?

Desta forma, apesar de haver nesta Planificação algumas atividades comuns aos outros Departamentos, tais como a comemoração do Natal, Dia de S. Valentim, Carnaval, Páscoa, Dia da Criança, não existe articulação entre os mesmos, uma vez que desenvolvem atividades separadas e sem cooperação ou até planificação conjunta das referidas atividades.

7. Discussão dos resultados

Pretendeu-se verificar até que ponto as Unidades de Ensino Especializado e Estruturado do Agrupamento de Escolas de Moura contribuem para a participação dos alunos que apoiam, na dinâmica geral da escola.

Assim, procurou-se analisar a atitude dos docentes do ensino regular face às Unidades de Ensino Especializado e de Ensino Estruturado, como são percecionados os alunos que frequentam estas Unidades pelos restantes docentes da Escola, como articulam as suas aprendizagens com os restantes colegas e como se processa a sua inclusão nas turmas que frequentam. Para além disso, tentou aferir-se quais as principais dificuldades que os docentes sentem ao trabalhar com estes alunos e como pode ser aumentada a sua participação na escola.

Assim, no que respeita à **análise das opiniões dos docentes**, através dos questionários aplicados aos dezassete docentes, verificou-se que a faixa etária dos docentes em estudo se situa entre os quarenta e um e cinquenta anos, sendo que o tempo de serviço, na sua maioria, fica acima dos dezasseis anos. No entanto, este facto não parece ser relevante para a formação especializada, uma vez que apenas seis destes docentes têm algum tipo de formação nesta área, sendo que quatro deles são as Docentes a prestar serviço nas Unidades.

Desta forma, ao questionar os Docentes do Ensino Regular sobre as **principais dificuldades sentidas ao trabalhar com estes alunos**, a mais destacada foi a adaptação de atividades, seguida de falta de tempo para preparar materiais específicos, falta de recursos humanos e materiais, falta de preparação e motivação para trabalhar com estes alunos. Fica desta forma notória a falta de formação na área que estes docentes têm para trabalhar com este tipo de alunos, o que vai dificultar a sua prática. A preparação dos professores e o seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas inclusivas na escola.

Como refere Ainscow (2000), não é necessário introduzir medidas adicionais para responder aos alunos, mas sim reestruturar as escolas para atender a todas as crianças.

Na escola inclusiva, perante a inclusão dos alunos com NEE, a formação do pessoal é obrigatória, de modo que esta lhes permita perceber as problemáticas que os seus alunos apresentam, e quais as estratégias a considerar para otimizar as suas oportunidades de aprendizagem.

Um passo importante para a implementação da inclusão, é criar condições para os profissionais aperfeiçoarem as suas competências. Para haver um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, os professores devem desenvolver competências que lhes permitam buscar alternativas às necessidades educativas dos alunos como também atitudes positivas em relação à integração e à inclusão (Correia, 1997, citado por Correia, 2003).

Capacitar os profissionais para estas responsabilidades, remete-se para a implementação de um modelo de formação contínua, apoiado pela filosofia definida pela e para a escola (Hunter, 1999, citado por Correia, 2003).

No que respeita às dificuldades sentidas pelas Docentes a prestar serviço nas Unidades, a principal referida foi a falta de recursos humanos, seguida da falta de recursos materiais, articulação com a família e com os Docentes do Ensino Regular.

Desta forma, nas Unidades de Ensino Estruturado ou Ensino Especializado, os recursos humanos devem ser constituídos por uma equipa de profissionais de diferentes áreas, estes devem ter formação especializada em educação especial, de modo a que a sua intervenção seja a mais adequada possível a estes alunos (Pereira, 2005). No entanto, também é necessário um trabalho de cooperação de toda a comunidade escolar, com o intuito de se criar e implementar adaptações específicas para estes alunos e facilitar a promoção da inclusão na vida escolar. Neste contexto a educação das crianças e jovens com multideficiência requer um meio que ofereça mais condições humanas e materiais para proporcionar uma educação de qualidade que ajude o aluno a ter sucesso social e escolar.

No que respeita à inclusão destes alunos nas turmas, a maior parte dos professores considera que estes poderiam ser incluídos de forma mais eficaz. Como justificação para este facto, as docentes das Unidades referem que alguns professores ainda não têm sensibilidade nem motivação para a inclusão. Esta resposta vem de encontro a uma outra onde se questionava se consideravam a frequência na Unidade

positiva para o processo de inclusão, ao que estas docentes responderam que, apesar do facto de lhes serem dadas competências para a vida ativa, estes alunos deveriam estar mais tempo com os pares, pois passam grande parte do dia na Unidade, afastados do grupo turma.

Nesta mesma questão, os docentes do Ensino Regular também acham, na sua maioria, que estes alunos poderiam ser incluídos de forma mais eficaz, e referem que nem sempre têm disponibilidade para estes alunos, que eles não conseguem acompanhar o ritmo da turma, que não estão incluídos em muitos projetos da turma, que deveria haver maior articulação entre os docentes e que de facto, estes alunos só frequentam disciplinas mais práticas.

Estas respostas evidenciam que há aqui uma certa resistência por parte dos Docentes do Ensino Regular em ter estes alunos nas suas aulas, o que pode ser explicado pela falta de formação na área.

De facto, há uma tendência, por parte dos docentes, para exercer a sua prática pedagógica em torno do aluno ideal, ou médio, remetendo todos os casos que parecem não caber nesta categoria para docentes especializados em NEE. Neste sentido, muitos professores têm ainda muitas dificuldades em incluir estes alunos nas suas aulas (Rodrigues, 2013).

Assim, quando se questiona os docentes do ensino regular **se consideram o processo de inclusão dos alunos das Unidades na turma positivo**, a maioria responde que sim, utilizando como argumento principal o facto de poderem conviver com os colegas de turma e estarem mais integrados. No entanto, também revelam os seus receios neste sentido, quando manifestam que existem turmas que não estão preparadas para receber estes alunos e que a inclusão não deve ser só a presença física. Alguns docentes referem mesmo que estes alunos deveriam ter com eles, na sala, um docente de apoio.

Quanto à inclusão destes alunos na escola, os docentes das Unidades também são unânimes em referir que esta poderia ser feita de forma mais eficaz, pois por vezes estes alunos não são incluídos nas atividades da escola aquando da sua planificação. Por outro lado, sugerem que a Direção fizesse, no início do ano letivo, uma sensibilização a toda a comunidade educativa para que a sua inclusão fosse uma realidade.

Segundo Pereira (2005), estes alunos devem ter acesso a informação que os ajude a realizar aprendizagens significativas e possam participar em atividades desenvolvidas com os seus pares sem necessidades especiais.

De facto, através das observações feitas no Diário de Campo, verificou-se que estes alunos estão como que “confinados” às salas das Unidades. Para piorar a situação, estas encontram-se situadas num Bloco da escola onde não há salas de aula e onde não mantêm contacto com os restantes colegas. Estes alunos só saem da Unidade para o lanche da manhã, sendo que não circulam livremente pela escola, pois vão sempre acompanhados e supervisionados pelas Docentes e Funcionárias até ao Bar, onde se sentam todos juntos na mesma mesa. Mais uma vez se isolam dos colegas, pois também aqui se criou uma mesa para eles poderem estar. Quanto às atividades lúdicas, como correr e brincar, fazem-no num horário desfasado dos colegas, em que estes estão a ter aulas, no campo de jogos (Apêndice 9).

Sabemos que a inclusão implica que a escola adote novas estratégias que permitam responder de forma eficaz aos alunos que apresentam quaisquer diferenças ou dificuldades. Tal significa encontrar novos modos de funcionamento, mais flexíveis e assentes em princípios de inovação e de resolução de problemas, que permita à escola adaptar-se às novas exigências, dificuldades e condições (Freire, 2008).

Este processo de transformação da escola não é uma tarefa fácil. É um trabalho complexo que implica sensibilizar os diferentes agentes educativos que estão envolvidos, cujos resultados assentem na resolução de problemas, na partilha de experiências e colaboração de todos aqueles que o ajudaram a construir (Correia, 2003).

Neste sentido, Correia (2003) destaca alguns princípios fundamentais para a construção da escola inclusiva. Refere que a escola inclusiva ganha nova relevância quando a comunidade assume o compromisso de estar aberta às diferenças, tendo como pilares sentimentos de partilha, participação e amizade. A referência à comunidade pressupõe a implementação de procedimentos diversificados de colaboração, através da qual a comunidade adota a responsabilidade e esforço colaborativo pelas decisões tomadas.

Entre os diversos enfoques sobre a escola inclusiva, está a interligação entre todos os participantes, a partilha de informação e de experiências entre os professores e outros

profissionais, que haja lugar para aprendizagem dos alunos com os professores e com os seus colegas, buscando estimular a participação dos pais (Correia, 2003).

Quando questionados sobre os **aspetos que dificultam o processo de inclusão destas crianças e jovens na sala de aula**, os Docentes das Unidades apresentam como principais dificuldades a falta de recursos humanos e a resistência por parte dos docentes do ensino regular, sendo que também é referida a pouca abertura por parte da comunidade escolar. No que se refere aos docentes do Ensino regular, apontam também como principal obstáculo a falta de recursos humanos, falta de formação e características destes alunos. Estas respostas vêm corroborar o que já foi mencionado, ou seja, não há ainda uma total abertura da Comunidade Escolar e dos docentes para lidar com estes alunos. Sendo assim, é mais fácil “empurrá-los” para a Unidade a maior parte do tempo possível.

No entanto, é importante referir que o apoio também está presente quando os professores preparam as suas aulas tendo em vista todos os seus alunos, reconhecendo que têm pontos de partida, experiências e estilos de aprendizagem diferentes, ou quando os alunos se ajudam uns aos outros. Se as atividades forem planeadas para apoiar a participação de todos os alunos, diminui a necessidade de apoio individualizado (Booth & Ainscow, 2002).

Cabe, desta forma, à escola reunir as condições necessárias para prestar uma resposta educativa de qualidade, adequada às reais necessidades de cada aluno. Apesar das Unidades serem espaços onde os alunos podem usufruir de respostas adequadas às suas necessidades, estes devem frequentar de forma contínua a turma a que pertencem para lhes ser proporcionado o contacto com os seus pares, tão importante ao seu desenvolvimento.

No que se refere à questão sobre **o que deveria ser feito para aumentar a participação destes alunos**, as docentes das Unidades referem que deveria haver uma resposta mais adequada e eficaz por parte da escola, quer na realização dos Planos Individuais de Transição, ou implementação dos Currículos Específicos Individuais.

Como refere Rodrigues (2013), a procura de respostas educativas e personalizadas que promovam o sucesso educativo é um dos maiores desafios que se coloca atualmente ao docente que trabalha com estes alunos.

Desta forma, a liderança da escola é um elemento-chave no processo de transformação da escola numa comunidade de aprendizagem. As funções da Direção envolvem a capacitação e partilha de responsabilidades de todo o corpo educacional na planificação e execução de estratégias inclusivas. Esta atuação deveria abranger a criação de equipas de planificação inclusiva cuja missão seria planificar, dinamizar e avaliar o projeto de escola inclusiva, e as equipas de colaboração ou equipas de apoio educativo (Correia, 2003).

No que respeita aos docentes do Ensino Regular, apontam como sugestões a criação de turmas de menor dimensão, mais recursos humanos, apoio constante de um docente de educação especial, mais formação nesta área e mais articulação entre pares.

Para além do referido, seria também importante mencionar a articulação com a família, tão importante em todo este processo. Nas observações realizadas, nunca observei Encarregados de Educação dos alunos das Unidades na escola.

O envolvimento das famílias permitiria a estes alunos ter mais oportunidades para participar nas atividades familiares e comunitárias, realizar aprendizagens significativas em contextos naturais e adquirir uma maior autonomia nas atividades de vida diária (Pereira 2005).

A colaboração entre os professores na escola inclusiva baseia-se no desenvolvimento de estratégias e atividades que privilegiem o trabalho em parceria e compete-lhes conversarem sobre como gostariam de resolver os problemas de forma cooperativa. O trabalho colaborativo entre os profissionais com as famílias é benéfico no processo de implementação do modelo inclusivo, realçando-os como membros valiosos da equipa envolvidos na tomada de decisões. A relação que se estabelece entre a escola e a família caracteriza-se pelo respeito dos seus valores, estabelecendo prioridades e permitindo tempo para a sua adaptação (Correia, 2003). A este propósito, os profissionais devem promover uma colaboração estreita com a comunidade, designadamente com os serviços sociais, de saúde, de reabilitação e terapêuticos (Hunter, 1999, citado por Correia, 2003).

No que se refere à análise dos questionários aplicados aos Encarregados de Educação, podemos referir que, no geral, os pais estão satisfeitos com o trabalho

desenvolvido com os seus educandos. No entanto, os itens em que apontaram uma avaliação negativa foi nas condições físicas da escola e recursos humanos disponíveis.

De facto, as condições físicas da escola não são as melhores, dado ser um edifício antigo, com necessidade de intervenção. Os vários blocos que compõem a escola são distantes entre si e separados por escadas, o que torna esta escola de difícil acesso para quem possui limitações motoras. A acrescentar a esse facto não existem elevadores ou rampas de acesso para os pisos superiores, onde se encontram a Biblioteca, sala de professores ou Laboratórios. À partida esta é uma limitação imposta aos alunos que, devido à sua mobilidade reduzida, nunca conseguem aceder a estes espaços. O mesmo acontece com o pavilhão Gimno-desportivo, uma vez que se encontra fora da escola, tendo os alunos que sair da mesma e dar a volta ao quarteirão.

No que respeita à **análise realizada às entrevistas**, conclui-se que há uma divergência de pontos de vista no que se refere à forma como é percebida a inclusão e a maneira como esta é operacionalizada neste agrupamento. Deste modo, a Vive-Diretora pensa que não é ainda real e efetiva, uma vez que os alunos passam grande parte do dia nas Unidades, e quando frequentam as aulas com a turma deveriam fazê-lo de uma forma mais produtiva, ao invés da mera presença física. A coordenadora da Educação Especial refere que estes jovens têm “a oportunidade de estarem com colegas com idades similares, com as quais podem interagir de forma espontânea e desenvolverem competências sociais e comunicativas, podendo ainda vivenciar experiências de vida realísticas que as preparam para a vida na comunidade e ainda a possibilidade de desenvolverem amizade com os seus pares com desenvolvimento normal” (Quadro 13).

No que respeita ao trabalho de articulação entre docentes, por não haver horas para isso estipuladas nos horários torna-se difícil que seja realizada de forma sistemática e produtiva. Sendo assim, baseia-se quase exclusivamente numa reunião de articulação inicial no princípio do ano letivo e nos conselhos de turma, no final de cada período. No que respeita à articulação entre docentes de Educação Especial, há uma hora destinada para isso nos referidos horários, na componente de estabelecimento.

PARTE IV- PROJETO DE INTERVENÇÃO

Título: Missão Inclusão

Justificação

A inclusão é muito mais do que a partilha do mesmo espaço físico. No entanto, embora se aceite facilmente que a escola é um lugar que proporciona interação de aprendizagens significativas a todos os seus alunos, não é fácil geri-las, em particular quando alguns têm problemáticas complexas, quando os recursos são insuficientes e quando a própria sociedade está ainda longe de ser inclusiva.

A dificuldade na construção da escola inclusiva está relacionada com uma prática que vá nesse sentido. A cooperação e a diferenciação pedagógica só têm razão de ser se os professores souberem pôr em prática atividades e estratégias que vão ao encontro dos pressupostos que lhes subjazem.

É evidente que sem diferenciação pedagógica não se pode falar de inclusão. No entanto, se a diferenciação não for inclusiva, isto é, se o trabalho que o aluno com necessidades educativas especiais ou mesmo com dificuldades de aprendizagem realiza é marginal relativamente ao que se passa com o resto da turma, esse aluno está inserido na sua turma, mas não está incluído.

Isto significa que estes alunos, ainda que tenham problemáticas muito complexas, devem, de acordo com as suas capacidades, participar nas atividades em que essa participação é possível. Para tal, é desejável que os professores criem ambientes de trabalho facilitadores desta interação e que a promovam, tendo em conta, no entanto, que a diferenciação não é um método pedagógico, é uma forma de organização de trabalho na aula, no estabelecimento e no meio envolvente. “Não se limita a um procedimento particular, nem pode atuar apenas por grupos de nível ou de necessidade. Deve ter em conta todos os métodos, todos os dispositivos, todas as disciplinas e todos os níveis de ensino” (Perrenoud, 2010, p. 18).

Assim sendo, o projeto nasceu da necessidade de se pensar a educação especial de uma forma inclusiva neste agrupamento de escolas.

Os alunos das Unidades de Ensino Estruturado e Especializado ainda não fazem parte da realidade escolar para a maioria dos alunos das escolas. Vários são os fatores que

contribuem para isso. O primeiro deles está relacionado com a localização das Unidades dentro do espaço escolar, pois encontram-se no Edifício A, no rés do chão e ao fundo do corredor. Desta forma, este é um espaço da escola que os restantes alunos não frequentam e não conhecem, por não se encontrarem nesse espaço salas de aula ou espaços de frequência dos alunos, como biblioteca, sala de convívio, entre outros.

Outro fator tem que ver com a fraca interação destes alunos com a restante comunidade escolar, nomeadamente os restantes alunos da escola. Os alunos das Unidades não socializam com os restantes colegas nos intervalos, uma vez que têm espaços delimitados quer no bar quer no recinto do recreio para estar, pelo que também aqui não se promove a inclusão.

Outro fator a ter em conta é a fraca inclusão destes alunos nas turmas. Desta forma, são muito poucas ou quase nulas as disciplinas que frequentam com a restante turma, passando quase todo o tempo na Unidade.

Por último, os docentes do Ensino Regular também demonstram falta de conhecimentos e de preparação para ter estes alunos na turma, o que, por consequência, leva a que estes alunos estejam mais tempo nas Unidades.

Objetivos Gerais

Os principais objetivos deste projeto de intervenção são fomentar uma maior abertura em toda a Comunidade Educativa por forma a contribuir para a inclusão destes alunos nesta escola.

Objetivos específicos

- Favorecer o desenvolvimento de uma escola inclusiva através da sensibilização de toda a Comunidade Educativa;
- Promover uma melhoria na qualidade do ensino oferecido aos alunos com necessidades educativas especiais e respetivas famílias;
- Proporcionar momentos de partilha de saberes e troca de experiências entre docentes;
- Motivar os Docentes do Ensino Regular para a inclusão dos alunos das Unidades nas suas salas de aula;

Plano de ações

- Deslocar as Unidades de Ensino Especializado e Estruturado para o Bloco C da escola, por forma a que estejam mais próximos dos colegas e dos espaços escolares por eles frequentados

- Reestruturar os horários destes alunos, por forma a que frequentem mais disciplinas com a restante turma e tenham os intervalos ao mesmo tempo dos restantes colegas, partilhando também o espaço do recreio.

- Criar espaços e tempos de reflexão e de formação na perspetiva dos princípios éticos e dos conhecimentos científicos que sustentam a escola inclusiva, através de um conjunto de ações formativas em modalidades diferenciadas que abranjam as diversas problemáticas da Educação. Estas iniciativas (Oficinas de formação, Cursos de formação, Ações de Curta Duração, Seminário) destinam-se a todos os professores do Agrupamento, aos psicólogos, aos assistentes técnicos e assistentes operacionais, aos pais e alunos e ainda, aos outros técnicos especializados, que trabalham diretamente com alunos com Necessidades Educativas Especiais.

A formação contínua de professores não resolve tudo, como é óbvio. No entanto, muitas destas questões podem ser equacionadas com um outro olhar, de modo a que os alunos não fiquem remetidos às suas dificuldades, independentemente da sua natureza, e a construção da escola inclusiva vá sendo adiada.

Prevê-se o desenvolvimento de:

- Ações orientadas para a formação de diretores, professores, psicólogos, assistentes técnicos e assistentes operacionais, pais, alunos e técnicos especializados, abrangendo áreas de formação consideradas prioritárias em todos os agrupamentos associados. Investe-se em formação acreditada.

Temáticas: Intervenção das Unidades de Ensino Estruturado e Especializado; Respostas escolares e educativas para o aluno com multideficiência e Perturbações do Espectro do Autismo, Diferenciação Pedagógica, como fomentar a Comunicação, Mobilidade e Orientação nestes alunos, entre outras.

Público alvo

O público alvo seriam todos os docentes do Ensino Regular do Agrupamento de Escolas de Moura, os Docentes a trabalhar nas Unidades de Ensino Especializado e Estruturado, os elementos da Direção da Escola, os técnicos Especializados, funcionários, Encarregados de Educação e alunos.

Estratégias

Promoção do envolvimento de toda a comunidade educativa através de situações formativas e metodologias criativas que possibilitem o trabalho colaborativo e o desenvolvimento pessoal e profissional.

Divulgação das ações e do que aí for produzido em diferentes canais de comunicação (e.g., internet, panfletos...) por forma a incrementar a partilha e o sentido de pertença da comunidade educativa.

Recursos humanos e materiais

Para além dos recursos disponíveis no Agrupamento – espaços e materiais pedagógicos - utilizados na preparação e na concretização das ações de formação, qualquer espaço público pertencente ao município para a concretização dos Seminários/Oficinas de Formação.

Organização temporal

A implementação do projeto teria a duração de 12 meses, organizados da seguinte forma:

-1º mês: reorganização das Unidades no Bloco C da Escola (no início de setembro)

-2º ao 8º mês: implementação das ações de formação

- 9º e 10º meses: aplicação de questionários a Docentes, Encarregados de Educação, funcionários, assistentes operacionais, técnicos e alunos

-11º e 12º meses: Análise dos questionários, reorganização do projeto, se necessário, avaliação da eficácia das medidas

A troca de saberes, partilha de experiências e trabalho colaborativo seriam transversais a todos estes momentos.

Formas de avaliação

A avaliação final do projeto seria realizada num relatório crítico das atividades desenvolvidas ao longo dos 12 meses de trabalho. Refere-se à descrição detalhada do desenvolvimento e da avaliação de cada medida contemplada e ação de formação/seminário.

Para além disso, seriam aplicados questionários aos docentes para aferição da medida de satisfação com os seminários/formações e também aos Encarregados de Educação, para aferição do grau de satisfação com as medidas implementadas.

Resultados esperados

Com a proposta deste projeto de intervenção pretende-se sensibilizar toda a comunidade educativa para a importância de uma verdadeira educação inclusiva.

Desta forma, quer os docentes da escola, alunos ou funcionários estarão mais recetivos para incluir estes alunos nas atividades das respetivas turmas e espaços escolares, sendo expectável o aumento das interações e das práticas colaborativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular é hoje uma realidade em contexto nacional.

Perspetivar a educação de alunos com Multideficiência ou Perturbações do Espectro do Autismo é um desafio que se coloca aos agentes educativos, e requer um elevado nível de especialização.

Cabe às escolas reunir as condições necessárias para prestar uma resposta educativa de qualidade, adequada às reais necessidades de cada aluno. Surgem assim as Unidades de Ensino Especializado e de Ensino Estruturado, como espaços organizados nas escolas de ensino regular, onde estes alunos poderão usufruir de respostas adequadas às suas necessidades.

No entanto, coloca-se aqui uma questão, ou seja, o tempo que estes alunos devem permanecer nestas Unidades ao longo do dia, sendo que também devem frequentar de forma regular a turma a que pertencem. O contacto com os seus pares é extremamente importante e estes alunos não podem excluir-se da interação com estes colegas, bem como da envolvência na comunidade escolar e atividades da mesma.

Neste estudo verificou-se que os docentes do ensino regular apresentam uma certa resistência à presença destes alunos nas suas aulas, quer por falta de formação especializada na área, quer por falta de tempo, ou capacidades, para adaptar tarefas e realizar atividades significativas para estes alunos. Desta forma, seria importante uma maior articulação entre os docentes do ensino regular e os docentes de ensino especial, quer no planeamento e adaptação de atividades, quer na definição de estratégias de atuação com estes alunos. Esta articulação revela-se difícil, uma vez que não existem, nas horas dos docentes, tempo definido para o efeito.

Assim sendo, e para maior “comodidade” de todos, estes alunos acabam por passar demasiadas horas nas Unidades, longe dos seus pares, e sem participação ativa nas atividades da turma e da comunidade escolar.

Este isolamento reflete-se também na gestão do espaço escolar, já que estes alunos não circulam livremente pela escola, tendo horários desfasados dos colegas e não participando das suas brincadeiras.

Os docentes desta escola consideram, na sua generalidade, que estes alunos podiam ser incluídos de uma forma mais eficaz e referem que se sentem, muitas vezes, incapacitados e com falta de formação para lidar com os mesmos.

A Direção da escola não tem dinamizado ações de formação na área ou sensibilizado a comunidade educativa para o efeito. As docentes a trabalhar nas Unidades referem que esta sensibilização, por parte da Direção, seria muito importante, logo no início do ano letivo.

Morgado (1998, p.43) refere que “o sucesso da relação pedagógica, considerando os múltiplos intervenientes e os seus diferentes papéis, torna imprescindível uma atitude de cooperação que julgamos ser entendida e assumida como um imperativo de natureza ética”. Tendo em conta a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), as escolas inclusivas atendem um elevado grau de heterogeneidade da população. Tal facto implica que para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos ocorram mudanças, designadamente, a nível do currículo, das instalações, da organização escolar e da prática pedagógica.

Neste sentido, torna-se evidente a necessidade de uma articulação entre todos os intervenientes no processo educativo. “Se tivermos em conta que os professores representam um conjunto apreciável de conhecimentos e competências especializadas de alto nível, então mais se justificaria que houvesse trocas de saberes e de conhecimentos aumentando o fluxo de circulação da informação” (Hutmacher, 1992, p. 68).

No ensino cooperativo, a colaboração e a partilha podem ser encaradas, por alguns docentes, como uma ameaça à sua realização pessoal e autonomia profissional (Leitão, 2010). Em contrapartida, Kronberg (citado por Correia, 2008, p. 50), defende que nas “escolas inclusivas, os professores frequentemente referem a importância do trabalho de equipa, assim como rapidamente reconhecem a importância da colaboração no processo de inclusão”. O trabalho em equipa é, pois, indispensável na educação de alunos com NEE.

Assim sendo, os objetivos definidos para a presente investigação foram alcançados. Foi possível verificar a postura dos vários agentes educativos face à inclusão destes alunos nas aulas de ensino regular, bem como aferir quais as principais dificuldades sentidas pelos mesmos. Foi também possível verificar em que atividades da escola estes

alunos participam, bem como é realizada a articulação das suas aprendizagens entre as Unidades e os docentes do ensino regular. Infelizmente, constatou-se que estes alunos não são muitas vezes tidos em conta na planificação das atividades da escola, e que as atividades em que participam verdadeiramente são as do Desporto Escolar e Visitas de Estudo. Contudo, são chamados a participar em dias comemorativos, tais como o Natal ou o Carnaval.

Como principal limitação da pesquisa efetuada, pode apontar-se a reduzida dimensão geográfica da mesma e dos docentes envolvidos. Neste sentido, seria relevante, num próximo estudo, analisar esta realidade num universo mais abrangente, talvez no Distrito de Beja, em que pudesse investigar um maior número de docentes envolvidos e alunos. Desta forma, seria muito interessante verificar como se processa esta dinâmica nos vários agrupamentos, bem como comparar atitudes dos docentes, dificuldades, horários dos mesmos, articulação entre docentes, planificação de atividades e sensibilização da comunidade escolar.

Em jeito de conclusão, podemos dizer que a escola inclusiva, muito mais do que um conceito aceite por todos, é possível de pôr em prática. As Unidades de Ensino Especializado e Ensino Estruturado são importantes, uma vez que constituem respostas educativas adequadas em contextos regulares.

Porém, face aos resultados do estudo, considera-se que as práticas educativas terão que ser repensadas, para que haja uma mudança de atitudes, para que a igualdade de oportunidades possa ser alcançada e se preveja um futuro menos incerto para as crianças com Multideficiência ou Perturbações do Espectro do Autismo.

Muito embora a educação destes alunos constitua um desafio para os profissionais da educação, estas crianças não podem ser limitadas naquilo que podem aprender, nem devem estar limitadas àquilo que lhes queremos ensinar.

A realização de atividades de promoção da inclusão dos alunos apoiados pelas Unidades Especializadas está referida nos objetivos centrais do funcionamento das mesmas, onde se preconiza a participação destes alunos nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular “junto dos pares da turma a que pertencem”, indicando que não se devem organizar como estruturas isoladas no seio das Escolas regulares, que separem os alunos dos seus grupos de referência, educando-os de forma segregada.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (2000). *O processo de desenvolvimento de práticas inclusivas em sala de aula*. In Simpósio Improving the Quality of Education for all. Cardiff. British Education Research Association, pp. 1-16.
- Amaral, I. (2002). *Characteristics of communicative interactions between children with multiple disabilities and their non-trained teachers: effects of an intervention process*. Tese de doutoramento, não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade do Porto. Porto.
- American Psychiatric Association. (2008). APA. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. DSM-IV-TR*.
- Bayliss, P. (1995) Integration, Segregation and Inclusion. Frameworks and rationales. Comunicação apresentada no *Seminário Internacional Erasmus: A Educação Especial no século XXI*, 7-8 abril. Porto
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (3ª ed.). Lisboa: Edições 70, Lda.
- Bairrão, J. (coord) (1998). *Subsídios para o Sistema de Educação- Os alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bautista, R. (1999). *Necessidades Educativas Especiais*. 2ª Edição. Lisboa: Dinalivro
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Características da investigação qualitativa*. In: *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index para a inclusão – desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Tradução para português de Costa, A. M.B. & Vaz Pinto, J.. Acessível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_79.pdf.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998) *Metodologia da Investigação-Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chen, D. (1999). *Essential Elements in Early Intervention visual impairment and multiple disabilities*. New York. AFB PRESS.

- Cohen, L., Manion, L. & Moerrison, K. (2005). *Research methods in education*. 5th Edition. London: Routledge Falmer.
- Colás Bravo, P. (1992a). *La investigación en el campo*. In P. Colás, L. Buendia, *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colás Bravo, P. (1992b). *La Metodología cualitativa*. In P. Colás, L. Buendia, *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (1995). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Artes Médicas Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu juízo perfeito*. Coleção Educação Especial. Vol.13, Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Espi, C. H., Altieri, A. B., Prats, J. M. S., & Farrerós, S. M. (2011). *Alumnado con trastorno del espectro oautista* (Vol. 13). Madrid: Grao.
- Ferro, N., & Vislie, L. (1984). *Projeto de relatório dos peritos estrangeiros sobre educação dos jovens deficientes de Portugal*. OCDE, SNR: Lisboa.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, 16 (1), 5-20.
- Freixo, M. J. V. (2012). *Metodologia Científica – Fundamentos Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1985). *Effective evaluation*. New York: Jasey-Bass Publishers.
- Hewitt, S. (2006). *Compreender o Autismo-Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.
- Hutmacher, W. (1992). A Escola em Todos os seus Estados. in Nóvoa, A. (Coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Leitão, F. (2010). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Edição do autor.

- Lima, C. (2012). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: LusoEspanhola de Ediciones.
- Marques, C. (2000). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Mello, A. (2004). *Autismo: guia prático*. 4ª edição. São Paulo: AMA - Associação de Amigos do Autista.
- Miles, B. (1998). *Overview on Deaf-Blindness*. DB-LINK. The National Information Clearinghouse on Children Who Are Deaf-Blind. Hellen Keller National Center, Perkins School for the Blind, Teaching Research.
- Miles, B. & Riggio, M. (1999). *Remarkable Conversations – A guide to developing meaningful communication with children and young adults who are deafblind*. Perkins School for the Blind. Massachusetts: Perkins School for the Blind.
- Morgado, J. (1998). Inclusão e Diferenciação Pedagógica. In *Actas do Encontro A Deficiência e a Escola Inclusiva*. pp 43-45. Loures: Câmara Municipal de Loures.
- Niza, S. (2004). Escola Inclusiva Evolução e Perspectivas. *1º Seminário sobre Cidadania e Direito à Inclusão*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 21 de Maio.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Maia: Areal Editores
- Pereira, L (1988). Evolução histórica da Educação Especial. *Revista o Professor*, nº105.
- Pereira, F. (coord) (2005). *Unidades Especializadas em Multideficiência-Normas Orientadoras* (DGIDC, & DSEEASE, Edits.) Lisboa: Ministério da Educação.
- Pereira, F. (coord) (2008 a). *Alunos com Multideficiência e com Surdocegueira Congénita - Organização da Resposta Educativa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pereira, F. (coord.) (2008 b). *Educação Especial: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Direcção de Serviços de Educação Especial e do Apoio Sócio- Educativo.
- Perrenoud, P. (2010). Não existe inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica dentro das turmas regulares, *Educação Inclusiva*, vol.1, I, 15-18.

- Porter, G. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang, *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: I. I. E.
- Quivy, R & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rivière, Á. (2001). *Autismo: Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.
- Rodrigo, J. (2008). *Estudo de Caso - Fundamentação Teórica*. <https://www.vestcon.com.br/ft/3116.pdf>
- Rodrigues, D. (2013) *Equidade e educação inclusiva*. Porto: Profedições
- Rodrigues, D. (2006). *Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus
- Saramago, A. R., Gonçalves, A., Nunes, C., Duarte, F. e Amaral, I. (2004). *Avaliação e Intervenção em Multideficiência. Centro de Recursos para a Multideficiência*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Direcção de Serviços de Educação Especial e do Apoio Socioeducativo.
- Siegel, B. (2008). *O Mundo da Criança Autista – Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Colecção Referência. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO (1992). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All. Meeting Basic Learning Needs*. Jomtien, Thailand 5-9 March 1990.

Warnock, H. M. (1978). *Special educational needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people* (Vol. 7212). Stationery Office Books (TSO).

Wedell, K. (1983). Conceitos de necessidades específicas de educação. *Cadernos do COOMP*, 7(8), 19-26.

Wing, L. (1996). Autistic spectrum disorders. *BMJ: British Medical Journal*, 312(7027), 327.

Legislação:

- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. (s.d.). Diário da República, 1.ª série - N.º 4 154-164.
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Diário da República, 1ª. Série-A -Nº 4 389-193

APÊNDICES

APÊNDICE 1



REQUERIMENTO

Margarida Isabel Santos Sousa Reis cidadão nº 11804610 NIF 221451960

Exmo. Senhor Diretor, do Agrupamento de Escolas de Moura

Na qualidade de professora do Ensino Básico 2º Ciclo na variante Português/Inglês e no âmbito da realização de uma tese de Mestrado em Educação Especial, no domínio Cognitivo e Motor pelo Instituto Politécnico de Beja, e tendo necessidade de efetuar questionários e entrevistas dirigidos aos docentes de Educação Especial, docentes do Ensino Regular e alunos das Unidades, venho por este meio solicitar autorização para aplicar os mesmos neste Agrupamento. Os questionários destinam-se a recolher dados quanto às dificuldades sentidas pelos professores no exercício das suas funções, mais especificamente no que concerne ao trabalho com crianças portadoras de necessidades educativas especiais, e posteriormente tratados de modo a servirem de amostra para a elaboração do Mestrado supracitado.

Sem mais, agradeço toda a colaboração em antecipado.

Com os meus melhores cumprimentos.

Atentamente

Margarida Reis

Pede deferimento

APÊNDICE 2

Mestranda: Margarida Reis

Tese: O contributo das Unidades de Ensino Estruturado e Especializado do Agrupamento de Escolas de Moura na inclusão dos alunos

GUIÃO DE ENTREVISTA À COORDENADORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Participantes: Professora de Educação Especial (Coordenadora de Departamento)

Local da realização da entrevista: Agrupamento de escolas – Sala de Educação Especial

Horário: A definir pelos participantes.

Objetivos gerais:

- Conhecer a experiência profissional dos professores face a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE);
- Conhecer a perceção dos professores face à inclusão de crianças e jovens com Multideficiência (MD) e Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) na sala do ensino regular;
- Saber que conhecimentos e prática têm os professores em relação às crianças com MD e PEA;
- Conhecer a forma como avaliam a experiência de inclusão de crianças e jovens com Multideficiência e Perturbações do Espectro do Autismo na sala do ensino regular;
- Compreender a forma como participam na organização das atividades das crianças e jovens com MD e PEA na sala de aula;
- Compreender o significado atribuído pelos docentes às interações dos alunos quando participam em atividades conjuntas;
- Identificar fatores, que do ponto de vista dos professores, possam dificultar a inclusão destas crianças;

Blocos	Objetivos	Questões	Tópicos
A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.	a) Referenciar os objetivos da entrevista, de forma a legitimá-la.		a) Informar o entrevistado dos objetivos da entrevista e será dado espaço para o esclarecimento de dúvidas que possa apresentar.
	b) Informar e motivar o entrevistado, no sentido de o fazer entender a importância da sua colaboração e interesse, para a consecução do estudo em causa.		b) Solicitar a prestação colaborativa do entrevistado; c) Assegurar o anonimato das opiniões; d) Referir ao entrevistado que, no final do estudo, ser-lhe-á dado conhecimento dos resultados obtidos; e) Pedir permissão ao entrevistado para gravar o seu depoimento em áudio.
B –Aspetos gerais da atividade profissional dos entrevistados.	a) Conhecer o percurso, motivações e dificuldades profissionais do entrevistado.	1- Qual a sua idade? 2- Quantos anos tem de carreira? 3- Há quantos anos trabalha na Educação Especial? 4- Qual é o domínio da sua formação especializada?	a) Caracterização do entrevistado;
C-Perceção do professor de educação especial face ao processo de Inclusão.	a) Recolher opiniões sobre a inclusão de crianças/jovens com Multideficiência e Perturbações do Espectro do Autismo	5- Que ideia tem sobre inclusão? 6- Considera o processo de inclusão positivo? 7- Como avalia a experiência de inclusão nas turmas, dos alunos com Multideficiência e Perturbações do Espectro do Autismo?	a) Não influenciar as respostas; b) Explicar os motivos c) Pedir situações concretas.

<p>D-Experiência profissional do docente com alunos com Multideficiência e Perturbações do Espectro do Autismo</p>	<p>a) Aferir a experiência profissional que o docente possui com discentes com NEE, e especificamente com alunos com Multideficiência e Perturbações do Espectro do Autismo</p>	<p>8- Qual a sua experiência profissional com crianças com NEE?</p> <p>9- Que dificuldades tem sentido na educação destes alunos?</p> <p>10- Qual a sua experiência de trabalho com crianças com Multideficiência e Perturbações do Espectro do Autismo?</p>	
<p>E - Preocupação e prioridades dos profissionais ao programar as atividades para alunos com Multideficiência e Perturbações do Espectro do Autismo</p>	<p>a) Identificar as prioridades dos profissionais ao programar as atividades.</p>	<p>11- De que forma programa e participa na programação das atividades para os seus alunos com Multideficiência e Perturbações do Espectro do Autismo?</p>	<p>a) Influências na programação (com professora titular).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivos; - Conteúdos; - Atividades.
	<p>b) Compreender como os profissionais se organizam para programar as atividades.</p>	<p>12- Como se organizam, em trabalho de equipa, para a programação das atividades?</p>	<p>a) Periodicidade de reuniões.</p>
	<p>c) Identificar a utilidade das atividades para o futuro do aluno com MD e PEA.</p>	<p>13- Na sua opinião o que é que estes alunos podem aprender na escola?</p>	<p>a) Perspetiva de futuro. Competências funcionais (básicas, como ser capaz de comunicar e interagir socialmente);</p>
	<p>d) Identificar as atividades programadas.</p>	<p>14- Que atividades e contextos considera que respondem às necessidades dos alunos com MD e PEA?</p>	<p>a) Atividades de vida real considerando as esferas de atividade (Educacionais/ de vida diária/ ocupacionais/ domésticas/ socioculturais).</p>

	e) Identificar a influência da família na programação.	Os pais têm regularmente necessidades e pedidos a fazer à escola. 15- É possível responder a essas necessidades? 16- Participam nos programas dos educandos?	a) Influências da família. - Prioridades dos pais; - Autonomia; - Independência pessoal.
F- Identificar fatores que dificultem a inclusão das crianças com multideficiência e Perturbação do Espectro do Autismo na sala do ensino regular.	a) Recolher dados de opinião sobre aspetos que dificultem o processo de inclusão destas crianças e jovens na sala do ensino regular.	17- A inclusão de alunos com Multideficiência e Perturbação do Espectro do Autismo pode ser benéfica para todos os restantes alunos? 18- Na sua opinião, quais os aspetos que dificultam o processo de inclusão destas crianças e jovens na sala do ensino regular? 19- Para além da frequência de algumas aulas com a turma onde estão inseridos, em que atividades é que estes jovens participam com a restante comunidade escolar? 20- Como é que estes alunos são vistos pela comunidade escolar?	a) Perguntar quais são essas barreiras e o que poderá fazer a escola para as ultrapassar.
G -Encerramento da entrevista.	a) Finalizar a entrevista.		a) Expressar os agradecimentos pela disponibilidade demonstrada, a colaboração prestada, assim como, pela riqueza da informação fornecida.

APÊNDICE 3

Mestranda: Margarida Reis

Tese: O contributo das Unidades de Ensino Estruturado e Especializado do Agrupamento de Escolas de Moura na inclusão dos alunos.

GUIÃO DE ENTREVISTA À VICE DIRETORA

Participantes: Vice Diretora da Escola

Local da realização da entrevista: Agrupamento de escolas – Sala da Direção

Horário: A definir pelos participantes.

Objetivos gerais:

- Conhecer a perceção da Direção da escola face à inclusão de crianças e jovens com Multideficiência (MD) e Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) na sala do ensino regular;
- Conhecer a forma como é avaliada a inclusão de crianças e jovens com Multideficiência e Perturbações do Espectro do Autismo na sala do ensino regular;
- Compreender a forma como são organizadas as atividades das crianças e jovens com MD e PEA em colaboração com os restantes docentes/ departamentos;
- Identificar fatores, que do ponto de vista da direção, possam dificultar a inclusão destas crianças na sala do ensino regular e na escola.

Blocos	Objetivos	Questões	Tópicos
A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.	a) Referenciar os objetivos da entrevista, de forma a legitimá-la.		a) Informar o entrevistado dos objetivos da entrevista e será dado espaço para o esclarecimento de dúvidas que possa apresentar.
	b) Informar e motivar o		b) Solicitar a prestação colaborativa do entrevistado;

	entrevistado, no sentido de o fazer entender a importância da sua colaboração e interesse, para a consecução do estudo em causa.		c) Assegurar o anonimato das opiniões; d) Referir ao entrevistado que, no final do estudo, ser-lhe-á dado conhecimento dos resultados obtidos; e) Pedir permissão ao entrevistado para gravar o seu depoimento em áudio.
B –Aspetos gerais da atividade profissional dos entrevistados.	a) Conhecer o percurso, motivações e dificuldades profissionais do entrevistado.	1- Qual a sua idade? 2- Quantos anos tem de carreira? 3- Há quantos anos está na Direção desta escola?	a) Caracterização do entrevistado;
C-Perceção do professor da Direção face ao processo de Inclusão.	a)Recolher opiniões sobre a inclusão de crianças/jovens com Multideficiência e Perturbações do Espectro do Autismo.	4- Que ideia tem sobre inclusão? 5- Considera o processo de inclusão positivo? 6- Como avalia a experiência de inclusão nas turmas, onde estão integrados os alunos com Multideficiência e Perturbações do Espectro do Autismo E nas outras atividades?	a) Não influenciar as respostas; b) Pedir situações concretas.
D- Identificar fatores que dificultem a inclusão das crianças com MD ou PEA na sala do ensino regular.	a) Recolher dados de opinião sobre aspetos que dificultem o processo de inclusão destas crianças e jovens na sala do ensino regular.	7- A inclusão de alunos com multideficiência ou perturbações do espectro do autismo pode ser benéfica para todos os restantes alunos? 8- Na sua opinião, quais os aspetos que dificultam o processo de inclusão destas	a) Perguntar quais são essas barreiras e o que poderá fazer a escola para as ultrapassar.

		<p>crianças e jovens na sala do ensino regular?</p> <p>9- Para além da frequência de algumas aulas com a turma onde estão inseridos, em que atividades é que estes jovens participam com a restante comunidade escolar?</p>	
<p>E- Visão de futuro para as crianças com Multideficiência e Perturbações do Espectro do Autismo</p>	<p>a) Conhecer a perceção sobre o futuro dos alunos com Multideficiência e Perturbações do Espectro do Autismo</p>	<p>10-Pensa que a escola está a preparar estes alunos para a sua inclusão na sociedade?</p> <p>De que forma?</p>	<p>a) Autonomia, independência, nível de funcionamento.</p>
<p>F - Criação de condições para a aplicação de práticas inclusivas</p>	<p>a) Conhecer as condições que a Direção da Escola cria para a inclusão dos alunos com Multideficiência e Perturbações do Espectro do Autismo</p> <p>b) Como é que essas condições estão refletidas nos documentos internos da escola</p>	<p>11- Enquanto Vice-Diretora do seu agrupamento desenvolve algum tipo de ações para promover práticas de educação inclusiva?</p> <p>Se sim, quais?</p> <p>A que níveis?</p> <p>Pode dar um exemplo?</p> <p>12- Os horários dos docentes contemplam tempos para articulação e planificação de atividades conjuntas?</p> <p>13- Existe algum documento onde esteja referida esta articulação e a forma como deve ser feita, bem como a sua periodicidade?</p>	<p>a) Pedir exemplos concretos</p>

	<p>c) Compreender como os profissionais se organizam para programar as atividades.</p> <p>d) Identificar a influência da família na programação.</p> <p>e) Compreender como é avaliado o envolvimento dos alunos das Unidades</p>	<p>14- Como articula o Grupo de Ensino Especial as suas atividades com os restantes departamentos?</p> <p>15- Os pais têm regularmente necessidades e pedidos a fazer à escola.</p> <p>15.1- É possível responder a todas essas necessidades?</p> <p>15.2- Quais as principais preocupações destes pais?</p> <p>16- Como é avaliado o grau de envolvimento e satisfação dos alunos que frequentam as Unidades e EE nas atividades da escola?</p>	<p>b) Periodicidade das reuniões</p> <p>c) Influências da família.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prioridades dos pais; - Autonomia; - Independência pessoal.
G- Perspetivas de futuro	a) Identificar a utilidade das atividades para o futuro do aluno com Multideficiência e Perturbações do Espectro do Autismo.	17- Na sua opinião o que é que estes alunos podem aprender na escola?	<p>a) Perspetiva de futuro.</p> <p>Competências funcionais (básicas, como ser capaz de comunicar e interagir socialmente);</p> <p>b) Aumentar o nível da atividade e participação nos ambientes onde funciona e funcionará.</p>

H -Encerramento da entrevista.	a) Finalizar a entrevista.		a) Expressar os agradecimentos pela disponibilidade demonstrada, a colaboração prestada, assim como, pela riqueza da informação fornecida.

APÊNDICE 4

Questionário aos docentes do Agrupamento de Escolas de Moura

Este questionário insere-se num trabalho de investigação no âmbito da tese de Mestrado em Educação Especial e procura compreender o papel das unidades especializadas e de ensino estruturado na inclusão escolar dos alunos com Multideficiência (MD) e Perturbações do Espectro do Autismo (PEA).

A sua opinião é fundamental pelo que se agradece a resposta às questões abaixo indicadas, sendo que a análise do seu conteúdo servirá apenas propósitos académicos e será garantida a confidencialidade.

I – Dados de Identificação

1. Idade

menos de 30	
entre 31 e 40	
entre 41 e 50	
mais de 51	

2. Género

Feminino	
Masculino	

3. Grau de ensino a que pertence

2º ciclo	
3º ciclo	

4. Habilitação Profissional

Curso _____

5. Número de anos de serviço

0 - 5 anos	
6 -10 anos	
11-15 anos	
+ de 16 anos	

6. Possui algum tipo de formação especializada em Educação Especial ou ações de formação nesta área?

Sim Não

Se sim, em que domínio/ área: _____

II – Experiência Profissional

7. Tem experiência na educação de crianças com multideficiência ou perturbações do espectro do autismo nas suas turmas?

Sim Não

8. Quantas crianças com multideficiência estão incluídas nas suas turmas no presente ano letivo? _____

9. Quantas crianças com perturbações do espectro do autismo estão incluídas nas suas turmas no presente ano letivo?

10. Que dificuldades sente na educação destes alunos? (Assinale as três principais)

Características dos alunos	
Adaptação de atividades	
Motivação para trabalhar com estes alunos	
Falta de recursos humanos	
Falta de recursos materiais	
Articulação com os docentes do Ensino Especial	
Articulação com a família	
Falta de preparação	
Falta de tempo para preparar materiais específicos	
Outro:	

III- Inclusão dos alunos com Multideficiência e Perturbações do Espectro do Autismo na escola

11- Considera o processo de inclusão dos alunos das Unidades de Ensino Estruturado e Especializado nas turmas positivo?

Sim	
Não	
Parcialmente	

Por favor, justifique a sua resposta

12. Articula o seu trabalho/ planificação relativamente a estes alunos com os docentes de Ensino Especial?

Sempre	
Quase sempre	
Raramente	
Nunca	

13- Como avalia a experiência de inclusão nas turmas, frequentadas por estes alunos?

Acho que estão bem incluídos	
Acho que não estão incluídos	
Acho que a sua inclusão poderia ser feita de forma mais eficaz	

Por favor, justifique a sua resposta

14- Como avalia a experiência da inclusão destes alunos na escola?

Acho que estão bem incluídos	
Acho que não estão incluídos	
Acho que a sua inclusão poderia ser feita de forma mais eficaz	

Por favor, justifique a sua resposta

15- Na sua opinião, quais os aspetos que dificultam o processo de inclusão destas crianças e jovens na sala do ensino regular? (Assinale as três principais)

As características destes alunos	
Falta de articulação entre docentes	
Falta de Recursos (humanos ou materiais)	
Falta de formação especializada	
Pouca abertura da comunidade escolar a estes alunos	
Outra:	

16. Na sua opinião, o que deveria ser feito para aumentar a participação destes alunos na vida escolar?

Muito obrigada pela sua colaboração.

APÊNDICE 5

Questionário aos professores de Educação Especial colocados nas Unidades de Ensino Especializado e Estruturado

Este questionário insere-se num trabalho de investigação no âmbito da tese de Mestrado em Educação Especial e procura compreender o papel das unidades especializadas e de ensino estruturado na inclusão escolar dos alunos com Multideficiência (MD) e Perturbações do Espectro do Autismo (PEA).

A sua opinião é fundamental pelo que se agradece a resposta às questões abaixo indicadas, sendo que a análise do seu conteúdo servirá apenas propósitos académicos e será garantida a confidencialidade.

I – Dados de Identificação

1. Idade

menos de 30	
entre 31 e 40	
entre 41 e 50	
mais de 51	

2. Género

Feminino	
Masculino	

3. Grau de ensino a que pertence

2º ciclo	
3º ciclo	

4. Habilitação Profissional

Curso _____

5. Número de anos de serviço

0 - 5 anos	
6 -10 anos	
11-15 anos	
+ de 16 anos	

6. Formação Especializada

Sim Não

Se sim, em que domínio? _____

II – Experiência Profissional

7. Tem experiência anterior na educação de crianças com multideficiência ou perturbações do espectro do autismo nas suas turmas?

Sim Não

8. Com quantas crianças com multideficiência trabalha este ano letivo?

9. Com quantas crianças com perturbações do espectro do autismo trabalha este ano letivo?

10. Que dificuldades sente na educação destes alunos? (Assinale as três principais)

Características dos alunos	
Adaptação de atividades	
Motivação para trabalhar com estes alunos	
Falta de recursos humanos	
Falta de recursos materiais	
Articulação com os docentes do Ensino Regular	
Articulação com a família	
Falta de tempo para preparar materiais específicos	
Outro:	

III- Inclusão dos alunos com Multideficiência e Perturbações do Espectro do Autismo na escola

11. Considera a frequência nesta unidade positiva para o processo de inclusão?

Sim	
Não	
Parcialmente	

Por favor, justifique a sua resposta

12. Os seus alunos frequentam as turmas do ensino regular?

Sim	
Não	
Alguns	

13- Como avalia a experiência de inclusão nas turmas, frequentadas por estes alunos ?

Acho que estão bem incluídos	
Acho que não estão incluídos	
Acho que a sua inclusão poderia ser feita de forma mais eficaz	

Por favor, justifique a sua resposta

14- Como avalia a experiência da inclusão destes alunos na escola?

Acho que estão bem incluídos	
Acho que não estão incluídos	
Acho que a sua inclusão poderia ser feita de forma mais eficaz	

Por favor, justifique a sua resposta

15- Na sua opinião, quais os aspetos que dificultam o processo de inclusão destas crianças e jovens na sala do ensino regular? (Assinale as três principais)

As características destes alunos	
Falta de articulação entre docentes	
Resistência por parte dos docentes do Ensino Regular	
Falta de Recursos (humanos ou materiais)	
Pouca abertura da comunidade escolar a estes alunos	
Outra:	

16. Na sua opinião, quais as áreas mais importantes que deverão ser trabalhadas com estes alunos?

17. Quais as áreas que mais trabalha?

Comunicação	
Autonomia	
Cognição	
Socialização	
Expressões	
Psicomotricidade	
Outras:	

18. De que terapias beneficiam os alunos com multideficiência e perturbações do espectro do autismo na sua escola?

Terapia da fala	
Terapia Ocupacional	
Fisioterapia	
Psicologia	
Hidroterapia	
Hipoterapia	
Musicoterapia	
Outras:	

19. Que esforços são feitos para facilitar a interação destes alunos com os pares?

20. O que deveria ser feito para aumentar a participação destes alunos na vida escolar?

Muito obrigada pela sua colaboração.

APÊNDICE 6

Questionário aos Encarregados de Educação dos alunos que frequentam as Unidades de Ensino Especializado e Estruturado

Este questionário insere-se num trabalho de investigação no âmbito da tese de Mestrado em Educação Especial e procura compreender o papel das unidades especializadas e de ensino estruturado na inclusão escolar dos alunos com Multideficiência (MD) e Perturbações do Espectro do Autismo (PEA).

A sua opinião é fundamental pelo que se agradece a resposta às questões abaixo indicadas, sendo que a análise do seu conteúdo servirá apenas propósitos académicos e será garantida a confidencialidade.

I – Dados de Identificação

1. Idade _____

2. Género
masculino
feminino

II – Avaliação dos Apoios nas Unidades

Por favor, indique o grau de Satisfação ou Insatisfação relativamente ao apoio que o/a seu/sua educando/a recebe da Unidade Especializada e/ou Ensino Estruturado.

Das afirmações que se seguem circule a resposta apropriada. Use a seguinte escala:

1 = Muito Insatisfeito 2 = Insatisfeito 3 = Satisfeito 4 = Muito Satisfeito

1. Horários de funcionamento da unidade.	1	2	3	4
2. Trabalho desenvolvido.	1	2	3	4
3. Aprendizagens realizadas.	1	2	3	4
4. Terapias frequentadas na escola.	1	2	3	4
5. Inclusão na turma do ensino regular.	1	2	3	4
6. Participação nas atividades da escola	1	2	3	4
7. Condições físicas da escola.	1	2	3	4
8. Recursos humanos disponíveis	1	2	3	4
9. Relação dos pais com os professores.	1	2	3	4
10. Relação dos pais com os Técnicos	1	2	3	4
11. Relação dos pais com os funcionários	1	2	3	4

Que aspetos gostaria de ver melhorados de forma a aumentar a participação do/a seu/sua educando/a na vida escolar?

Muito obrigada pela sua colaboração.

APÊNDICE 7

ENTREVISTA À COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

1- Qual a sua idade?

Tenho 51 anos.

2- Quantos anos tem de carreira?

Tenho 22 anos de serviço.

3- Há quantos anos trabalha na Educação Especial?

Trabalho como docente de educação especial há 18 anos.

4- Qual é o domínio da sua formação especializada?

A minha especialização é no domínio cognitivo e motor.

5- Que ideia tem sobre inclusão?

Para mim inclusão é a capacidade que nós temos de entender e reconhecer o outro, abrangendo todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiências físicas, mentais, dificuldades de aprendizagem e ainda todas as minorias, independentemente da cor, estrato social e condições físicas e psicológicas, tendo assim o privilégio de conviver e partilhar com pessoas diferentes de nós.

6- Considera o processo de inclusão positivo?

Sim, considero positivo, uma vez que a inclusão implica o desenvolvimento de um sentido de comunidade, onde em apoio mútuo, se fomenta o sucesso escolar de todos os alunos. Contribui ainda de forma decisiva para a educação de todos os alunos em termos das suas potencialidades e capacidades, em que currículos, estratégias pedagógicas e recursos adequados, cooperação entre docentes e uma organização escolar facilitadora são condições fundamentais a ter conta para que esta inclusão funcione em pleno, permitindo o sucesso dos alunos.

7- Como avalia a experiência de inclusão nas turmas, dos alunos com Multideficiência e Perturbações do Espectro do Autismo?

Pessoalmente avalio esta experiência de forma muito positiva, uma vez que permite aos alunos com deficiência não serem segregados, bem como melhorarem as atitudes promovidas pela falta de contacto com as crianças ditas normais, têm modelos que lhes permitem observar e aprender novas competências e ou aprenderem através da imitação. Têm ainda a oportunidade de estarem com colegas com idades similares, com as quais podem interagir de forma espontânea e desenvolverem competências sociais e

comunicativas, podendo ainda vivenciar experiências de vida realísticas que as preparam para a vida na comunidade e ainda a possibilidade de desenvolverem amizade com os seus pares com desenvolvimento normal.

8- Qual a sua experiência profissional com crianças com NEE?

Como já referi anteriormente trabalho como docente de educação especial há 18 anos. Durante todos estes anos já trabalhei com alunos com Necessidades Educativas Especiais, do primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico, com problemáticas muito diferentes, como por exemplo: dislexia, perturbações da fala e da linguagem, défice cognitivo, surdez, trissomia 21, paralisia cerebral, multideficiência e espectro do autismo.

9- Que dificuldades tem sentido na educação destes alunos?

Estas crianças apresentam características muito especiais, sobretudo os alunos com perturbações do espectro do autismo. Como eles funcionam por rotinas se houver uma interrupção inesperada no desempenho das suas atividades, é difícil fazer com que voltem a terminar as atividades que estão a desenvolver com sucesso.

10- Qual a sua experiência de trabalho com crianças com Multideficiência e Perturbações do Espectro do Autismo?

Trabalho especificamente com estas crianças há quatro anos. Tem sido uma experiência bastante positiva. Para além da relação de empatia estabelecida entre alunos e docente, que é muito importante, eu diria que esta relação é a base para o trabalho a desenvolver, também aprendi muito com eles. Ensinaram-me a ver o mundo pelos seus olhos.

11- De que forma programa e participa na programação das atividades para os seus alunos com Multideficiência e Perturbações do Espectro do Autismo?

Para estas crianças são elaboradas planificações mensais que vão de encontro ao seu currículo específico individual. São também desenvolvidos projetos semanais ou sempre que se comemora uma data ou uma efeméride.

12- Como articulam estes alunos as suas aprendizagens com os colegas nas turmas onde estão inseridos?

Normalmente articulo com o docente ou docentes das disciplinas que os alunos frequentam. Em conjuntos definimos os objetivos, os conteúdos e as atividades a serem

desenvolvidos. Nesta reunião de articulação, sempre que lhes é possível, também estão presentes outros técnicos (terapeuta da fala, psicóloga...) que acompanham os alunos.

13- Como se organizam, em trabalho de equipa, para a programação das atividades?

Normalmente reunimos mensalmente mas também reunimos sempre que for necessário de forma a proporcionar estratégias mais oportunas e mais adequadas às necessidades dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades deste, bem como para o seu sucesso educativo.

14- Na sua opinião o que é que estes alunos podem aprender na escola?

Para além das aprendizagens que alguns conseguem fazer ao nível da leitura, da escrita e do cálculo mental, desenvolvem competências funcionais ao nível da aquisição de regras, autonomia, socialização e respeito pelo outro.

15- Que atividades e contextos considera que respondem às necessidades dos alunos com MD e PEA?

Considero que são muito importantes as atividades da vida diária em contextos reais de forma a capacitá-los para uma vida funcional e autónoma.

Os pais têm regularmente necessidades e pedidos a fazer à escola.

16- É possível responder a essas necessidades?

Tentamos sempre responder às necessidades dos pais, mas também é necessário que estes deem continuidade em casa ao trabalho desenvolvido na escola, uma vez que estes alunos funcionam com rotinas, para que os alunos obtenham maior sucesso. Mas isto nem sempre acontece, uma vez que as competências são trabalhadas na escola e depois não têm seguimento em casa.

17- Participam nos programas dos educandos?

Sim, os pais participam na elaboração dos programas dos seus educandos, uma vez que os referidos programas também vão de encontro às áreas fortes e preferências que os alunos manifestam.

18- A inclusão de alunos com Multideficiência e Perturbação do Espectro do Autismo pode ser benéfica para todos os restantes alunos?

Sim, claro que pode, uma vez que os outros alunos têm oportunidade para desenvolverem: perspectivas mais realistas e adequadas aos alunos com deficiência, atitudes positivas face a estes alunos, aprenderem e porem em prática comportamentos altruístas, observar colegas que apesar das suas deficiências/dificuldades conseguem ter sucesso em determinados domínios.

19- Na sua opinião, quais os aspetos que dificultam o processo de inclusão destas crianças e jovens na sala do ensino regular?

Na minha opinião os aspetos que mais dificultam o processo de inclusão destes alunos na sala de aula do ensino regular é a falta de recursos, como por exemplo docentes de educação especial e número de alunos elevado por turma, impedindo que o docente do ensino regular não tenha o tempo necessário para trabalhar com estes alunos.

20- Para além da frequência de algumas aulas com a turma onde estão inseridos, em que atividades é que estes jovens participam com a restante comunidade escolar?

Participam em todas as atividades previstas no Plano Anual de Atividades, quer nas turmas onde estão incluídos, quer ao nível da Unidade. Participam ainda em atividades que vão surgindo ao longo do ano letivo, promovidas pela Câmara Municipal ou outras Instituições.

21- Como é que estes alunos são vistos pela comunidade escolar?

Estes alunos são bem aceites e mantêm boa relação com toda a comunidade escolar.

APÊNDICE 8

ENTREVISTA À VICE-DIRETORA

1- Qual a sua idade?

44 anos.

2- Quantos anos tem de carreira?

21 anos em agosto de 2017

3- Há quantos anos está na Direção desta escola?

4 anos com este ano.

4- Que ideia tem sobre inclusão?

Estou a favor de uma inclusão digna, eficaz e organizadora das crianças e jovens.

5- Considera o processo de inclusão positivo?

Consideraria o processo de inclusão positivo se fosse real, efetivo e, sobretudo, se fosse aceite por todos os professores

6- Como avalia a experiência de inclusão nas turmas, onde estão integrados os alunos com Multideficiência e Perturbações do Espectro do Autismo?

Avalio-a com a menção de “Satisfatória”, porque sabemos que esses alunos não estão efetivamente a tempo inteiro com os colegas da turma e com os professores. Eles estão, parte do tempo, nas Unidades, o que trava a inclusão

E nas outras atividades?

Nas outras atividades é bastante satisfatória, graças ao trabalho das professoras de Educação Especial.

7- A inclusão de alunos com multideficiência ou perturbações do espectro do autismo pode ser benéfica para todos os restantes alunos?

Sim, por ser um fator que permitiria, bem trabalhado, melhorar os laços humanos. Os alunos do Ensino Regular têm de ser mais humanos.

8- Na sua opinião, quais os aspetos que dificultam o processo de inclusão destas crianças e jovens na sala do ensino regular?

A própria problemática, isto é, as necessidades dos alunos. Nenhum docente teve formação universitária para acompanhar da melhor forma esses alunos. Eu não tive no meu curso via ensino. E...”o jogo de cintura”, ou seja, a capacidade de adaptação de um professor diante do seu público. Nem todos os professores conseguem descentrar, relativizar...a turma de estágio já lá vai, é preciso adaptar-se aos desafios da profissão, mas isto é difícil, requer carinho e amos à camisola, a consideração para com todos esses alunos. Eles não estão cá apenas para que a turma fique reduzida a 20 alunos!

9- Para além da frequência de algumas aulas com a turma onde estão inseridos, em que atividades é que estes jovens participam com a restante comunidade escolar?

Feira do livro, Carnaval e todas as atividades de Desporto, como o Bócia e a Equitação, mais aquelas desenvolvidas com parceiros.

10-Pensa que a escola está a preparar estes alunos para a sua inclusão na sociedade? De que forma?

Sim e não. Sim porque tenta a socialização numa micro representação da sociedade. Não porque, apesar de tudo, estão num canto, continuam à parte.

11- Enquanto Vice-Diretora do seu agrupamento desenvolve algum tipo de ações para promover práticas de educação inclusiva? Se sim, quais? A que níveis? Pode dar um exemplo?

A Educação Especial não é a minha pasta, mas enquanto membro da Direção, não tenho conhecimento de nenhuma.

12- Os horários dos docentes contemplam tempos para articulação e planificação de atividades conjuntas?

Os horários estão sobrecarregados com modalidade de apoio, mas há um espaço no trabalho individual que é usado pelos docentes do Ensino Especial. Com os Docentes do Regular é mais informal, pois é preciso ter horas no horário!

13- Existe algum documento onde esteja referida esta articulação e a forma como deve ser feita, bem como a sua periodicidade?

Recolhemos aos Conselhos de Turma para formalizar um trabalho de cariz informal.

14- Como articula o Grupo de Ensino Especial as suas atividades com os restantes departamentos?

Em Conselho Pedagógico e Conselho de Turma.

15- Os pais têm regularmente necessidades e pedidos a fazer à escola.

15.1- É possível responder a todas essas necessidades?

Tenta-se ao máximo, mas tudo o que implica pessoal, logo dinheiro, é mais difícil.

15.2- Quais as principais preocupações destes pais?

O bem estar dos seus filhos num local que os proteja.

16- Como é avaliado o grau de envolvimento e satisfação dos alunos que frequentam as Unidades e EE nas atividades da escola?

Por Inquéritos de satisfação.

17- Na sua opinião o que é que estes alunos podem aprender na escola?

Deveriam aprender a Ser, Fazer e a Viverem com e sem os outros...difícil, é muito difícil! Digo deveriam, mas para tal têm de estar incluídos e não sentados a uma mesa, enquanto o professor dá “Os Lusíadas”, sem ligação à aula, sem um objetivo, um caminho traçado, um ponto de partida para um ponto de chegada...mais sábio e autónomo!

APÊNDICE 9

DIÁRIO DE CAMPO

Data da observação:	Temática observada:	Local	Sujeitos observados	Início:9h Término: 9h50 Duração: 50mn
02/02/2017	Atividades desenvolvidas	Unidade de Ensino Especializado	8 alunos	
<p>Os alunos realizam atividades variadas, no âmbito do Português e da Matemática. Realizam fichas de cálculo, de ortografia e de leitura. Trabalham autonomamente, solicitando ajuda quando necessário. As docentes estão sentadas com os alunos à mesa em grande grupo. O clima é descontraído e os alunos levantam-se quando o desejam para ir buscar material ou ir à casa de banho.</p> <p>Dois alunos saem entretanto, para ir ter aula de Educação Física.</p>				
Data da observação:	Temática observada:	Local	Sujeitos observados	Início:11h Término: 11h50 Duração: 50mn
10/02/2017	Atividades desenvolvidas	Unidade de Ensino Estruturado	7 alunos	
<p>Os alunos realizam jogos de associação, com imagens e palavras, as rotinas diárias e tomam nota do que falta fazer nesse dia. As tarefas diárias estão afixadas em mapas nas paredes e os horários dos alunos também, onde constam as terapias e aulas que frequentam com a turma. Um aluno sai da sala e vai ter aula de Educação Visual.</p>				
Data da observação:	Temática observada:	Local	Sujeitos observados	Início:10h30 Término: 11h00 Duração: 30mn
21/02/2017	Recreio	Espaço Envolvente da Escola-Campo de Jogos	15 alunos	
<p>Após o toque de entrada para os restantes alunos, estes dirigem-se para o campo de jogos da escola, para o seu recreio. Alguns estão sentados no muro com as docentes e auxiliares, outros correm ou jogam à bola. Não interagem com os colegas do Ensino Regular.</p>				
Data da observação:	Temática observada:	Local	Sujeitos observados	Início:9h55h Término: 10h20 Duração: 25mn
06/03/2017	Recreio-hora do lanche	Bar da escola	16 alunos	
<p>Os alunos sentam-se numa mesa a um canto do Bar, isolados dos colegas. As docentes e auxiliares vão ao bar fazer o pedido do lanche, enquanto estes permanecem sentados. Só se levantam para ir buscar a comida, quando são chamados para o efeito. Não interagem com os restantes colegas no espaço do Bar. Alguns, quando já terminaram o seu lanche, levantam-se e vão “brincar” com os docentes do Ensino regular que conhecem das suas aulas.</p>				

Data da observação: 16/03/2017	Temática observada: Atividade da Escola-Circo Matemático	Local Pavilhão Gino-desportivo	Sujeitos observados Toda a comunidade escolar e 17 alunos das Unidades	Início: 14h00 Término: 15h30 Duração: 1h30
<p>Todos os alunos da escola se deslocaram para o Pavilhão Gino-desportivo, para assistir à atividade “Circo Matemático”. Para abertura do espetáculo, os alunos das Unidades de Ensino Especializado e Estruturado fizeram uma dança. No entanto, esta não foi devidamente ensaiada, e a grande maioria dos alunos não a sabia fazer. Para além disso, a música escolhida também não foi a melhor, pois era demasiado infantil, para uma faixa etária entre os 5 e 6 anos. O resultado foi a chacota geral, com todos os alunos da escola a rirem-se da representação dos colegas da Unidade, tanto mais que alguns dos alunos destas Unidades já se situam numa faixa entre os 15 e os 18 anos.</p>				
Data da observação: 17/03/2017	Temática observada: Atividades do Dia do Pai	Local Sala de Ensino Especializado	Sujeitos observados 8 alunos	Início: 9 h00 Término: 9h55 Duração: 55 mn
<p>Os alunos realizam atividades de Expressão Plástica relacionadas com o Dia do Pai: recorte, colagens, pinturas, para elaboração de um painel coletivo, que foi posteriormente afixado no corredor onde se localizam as Unidades. Muitas das atividades são demasiado infantis para alguns dos alunos, que poderiam fazer um trabalho diferenciado, dentro da mesma temática.</p>				

ANEXOS

ANEXO 1

Plano Anual de Atividades-Grupo de Educação Especial

Lançamento do ano letivo - O Regresso às Aulas:

- Participar em todas as reuniões com os diretores de turma para dar conhecimento aos colegas da atividade a desenvolver pelo grupo de educação especial e sensibilizá-los para uma intervenção inclusiva junto dos alunos com NEE;
- Fazer, com todos os diretores de turma uma breve apresentação dos alunos com NEE, esclarecendo as problemáticas de cada um, bem como a forma de intervenção mais adequada para cada aluno;
- Acompanhá-los na implementação e desenvolvimento dos PEIs;

Distribuição dos alunos pelos docentes de educação especial:

- Distribuir os alunos com necessidades educativas especiais pelos docentes de educação especial para beneficiarem de apoio especializado;

Definição dos horários dos alunos :

- Participar na elaboração dos horários dos alunos: com CEI , com PIT, a beneficiar da alínea c);

Promoção do êxito educativo dos alunos:

- Definir um conjunto de estratégias que favoreçam a integração e promovam o sucesso escolar dos alunos, nomeadamente: Criar grupos de nível que permitam uma promoção mais eficaz da aprendizagem, em contexto de apoio pedagógico personalizado; estabelecer uma estreita articulação com o/os docentes que ministram as diferentes disciplinas no que refere aos recursos e às práticas adotadas; colaborar com os docentes do ensino regular na elaboração das adequações curriculares individuais; contribuir para a adequação dos instrumentos de avaliação do aluno; assegurar as alterações que se julguem necessárias ao processo de educação especial do aluno

Horários de Assistentes operacionais e das tarefas:

- Participar na elaboração dos horários das assistentes operacionais; Colaborar na elaboração dos horários das tarefas que acompanham alunos com NEE;

Reuniões com os encarregados de Educação e pais :

- Sensibilizar os pais e encarregados de educação para a sua participação no processo de ensino aprendizagem dos seus educandos (reuniões previstas em Setembro)

Apoio especializado:

- Prestar apoio específico/individualizado, em contexto inclusivo, de acordo com a problemática do aluno - sala de ensino regular;
- Prestar apoio em pequeno grupo em sala à parte, desenvolvendo défices comuns no mesmo nível de aprendizagem -Unidades especializadas: desenvolvimento de competências académicas funcionais e sociais;
- Dinamizar os currículos específicos e os planos de transição para a vida ativa.

Dinamização de um atelier de leitura e escrita:

- Potenciar o desenvolvimento das competências dos alunos no que refere à leitura e escrita, através de: Jogos linguísticos, Jogos de ortografia, Fichas de trabalho, Leituras várias;

Medidas Educativas Especiais:

- Elaborar: As adequações Curriculares Individuais; Os Currículos Específicos Individuais; Os Planos de Transição para a Vida Ativa.

Referenciações ao abrigo do decreto lei 3/2008:

- Realizar as avaliações técnico-pedagógicas por referência à CIF;
- Avaliar novas referenciações de alunos que chegam ao grupo;
- Realizar atividades adaptadas ao perfil de funcionalidade de cada a aluno;
- Participar na avaliação dos alunos com NEE;

Festividades: 5 de outubro; Dia Mundial da Alimentação; S. Martinho ;Halloween ;Natal; Árvore da partilha:

- Realização de atividades e construção de materiais diferenciados e adaptados ao perfil de funcionalidade de cada aluno;
- Integrar todas as atividades, relacionadas com dias festivos, desenvolvidas nas escolas onde estão inseridos os alunos com NEE;
- Participar atividades no seio da comunidade local.

Terapias:

- Os alunos frequentam as seguintes terapias: Hidroterapia, Hipoterapia, Psicomotricidade, Reabilitação físico-motora, Musicoterapia

Desporto Escolar:

- Os alunos afetos às Unidades especializadas realizam sessões de treino de Boccia para participarem no campeonato Regional.

Horta Pedagógica:

- Proporcionar competências de carácter prático para uma maior eficácia na instrumentalização do processo de transição para a vida ativa;

Festividades: Dia de Reis, Dia de S. Valentim, Carnaval, Dia do Pai, Dia Mundial da Floresta, Páscoa, Dia da Mãe; Dia da Criança; Final de ano letivo

- Integrar todas as atividades festivas desenvolvidas nas escolas onde estão inseridos os alunos com NEE;
- Realizar atividades da comunidade local (Desfile Carnavalesco);
- Atividades adaptadas aos alunos com NEE;
- Realizar a atividade “Caça ao Ovo;

Visita de Estudo:

- Os alunos integrados nas unidades especializadas realizarão uma visita de estudo

Exposição de trabalhos “Todos Iguais...Diferentes”:

- Realização de uma exposição de trabalhos elaborados pelos alunos com NEE, integradas nas atividades de final de ano.

Relatórios Circunstanciados:

- Elaborar os relatórios circunstanciados de todos os alunos do Regime Educativo Especial;

Reuniões com os encarregados de Educação e pais:

- Sensibilizar os pais e encarregados de educação para a sua participação no processo de ensino aprendizagem dos seus educandos (Junho).

Programas Educativos Individuais:

- Rever e elaborar programas educativos individuais para o próximo ano letivo;

Avaliações de final de Período:

- Participar nas avaliações de final de Período;