



**Escola Superior de Educação João de Deus**  
**Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade**  
**em Domínio Cognitivo e Motor**

**A Inclusão de crianças com NEE em turmas do ensino regular:**  
perceção de Docentes ,Encarregados de Educação e Representantes do  
Conselho Executivo

Ana Paula Mendes Campos

Lisboa, setembro de 2012





**Escola Superior de Educação João de Deus**

**Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade  
em Domínio Cognitivo e Motor**

**A Inclusão de crianças com NEE em turmas do ensino regular:**  
perceção de Docentes ; Encarregados de Educação e Representantes do  
Conselho Executivo

Ana Paula Mendes Campos

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus com vista à  
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Educação  
Especial: Domínio Cognitivo e Motor sob a orientação da Professora Doutora Cristina  
Gonçalves

Lisboa, setembro de 2012



**“Cada indivíduo é: como todos os outros, como algum outro e como nenhum outro”.(Elsie Smith, 1981)**



## Resumo

No quadro da reforma do sistema educativo, as mudanças em educação especial direcionam-se no sentido de uma progressiva integração da criança com necessidades educativas especiais, na classe do regular.

Ao longo deste trabalho foi feita uma abordagem à literatura existente sobre inclusão de crianças com necessidades educativas especiais e sobre as atitudes dos professores perante estas crianças, quando integradas nas suas turmas, a fim de obter dados para a formação teórica e assim prosseguir para a investigação empírica.

Com este trabalho pretendemos saber se as escolas do concelho de Matosinhos possuem recursos suficientes para a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais, nas turmas do ensino regular. Para tal, foram questionados 42 encarregados de educação, 33 professores do 1º ciclo, que responderam aos inquéritos, cuja natureza é quantitativa, constituídos por um conjunto de questões segundo uma escala tipo Likert. Paralelamente foram realizadas 3 entrevistas diretivas ou estandardizadas a representantes de Conselhos Executivos de Matosinhos, cuja área geográfica nos interessa conhecer, utilizando neste caso a investigação qualitativa. O objetivo geral das entrevistas foi o de especificar, clarificar, bem como aprofundar alguns dados levantados pela análise das respostas dadas pelos professores ao inquérito.

Como principal conclusão dos resultados obtidos concluímos que não existem condições escolares necessárias para o sucesso da inclusão devido, em parte, à falta de apoios especializados para estes alunos.

**Palavras-chave:** Educação Especial - Necessidades Educativas Especiais –

Inclusão - Recursos Especializados



## Résumé

Dans le contexte de la réforme du système d'éducation, les changements dans l'enseignement spécial s'orientent vers l'intégration progressive des enfants ayant des besoins spéciaux, en classes régulières.

Tout au long de ce travail a été faite une approche de la littérature sur l'inclusion des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux et sur l'attitude des professeurs envers ces enfants, quand ils sont intégrés dans leurs classes, afin d'obtenir information pour la formation théorique et alors continuer pour la recherche empirique.

Avec ce travail on prétend savoir si les écoles de Matosinhos ont des moyens suffisants pour l'inclusion des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux, en classes régulières. Donc, ont été interrogés 42 soignants, 33 professeurs du premier cycle, qui ont répondu aux enquêtes, dont la nature est d'ordre quantitatif, constitué d'une série de questions selon une échelle de Likert. Parallèlement, trois entrevues ont été faites à 3 représentants des conseils exécutifs d'écoles de Matosinhos, la zone géographique qui nous intéresse connaître, en utilisant une recherche qualitative. L'objectif général des entrevues est de préciser, clarifier et approfondir certaines données recueillies par l'analyse des réponses par les professeurs à l'enquête.

Donc comme principale conclusion des résultats nous pouvons dire qu'il n'y existe pas des conditions scolaires nécessaires pour le succès de l'inclusion, parce que, en part, il manque des soutiens spécialisés pour ces élèves.

**Mots-clés-** Education Spéciale; -Nécessités Educatives;- Inclusion; -Ressources Spécialisées



## **Dedicatória**

Dedico este trabalho de investigação à minha mãe, ao meu marido e aos meus filhos, Cláudia, Diogo e Alexandre por serem as pessoas mais importantes da minha vida.



## **Agradecimentos**

Sendo sempre ingrata a tarefa de um agradecimento quando se sente que esta corre o risco de conter muitíssimas omissões devo, no entanto, deixar aqui expresso o meu reconhecimento a todos aqueles (e foram muitos), que mais de perto e de uma forma ou de outra, tornaram possível este trabalho.

Às colegas Maria e à minha sobrinha Isabel pela compreensão em me ouvir, quando a paciência já começava a esgotar e também pelos momentos de parceria e partilha.

À minha família pela compreensão, pelos momentos de ausência (que foram vários) e por tudo aquilo que eu hoje sou como pessoa.

Aos professores, pais e representantes de Executivos que entusiasticamente e prontamente connosco colaboraram, durante o período de recolha de dados.

A todos os professores deste mestrado por toda a partilha e intercâmbio de conhecimentos.

À orientadora, Professora Cristina Gonçalves pela paciência, compreensão, disponibilidade e partilha de saberes.





## **Lista de siglas e abreviaturas**

### **Siglas:**

**CERCI** – Cooperativas para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas

**CFAE** – Centro de Formação de Associação de Escolas

**CIF – CJ** – Classificação Internacional da Funcionalidade para Crianças e Jovens

**CIF** – Classificação Internacional da Funcionalidade

**DGIDC** – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

**DRE** – Direções Regionais de Educação

**DSEEA** – Direção de Serviços de Estatística, Estudos e Avaliação

**E.U.A.** – Estados Unidos da América

**EE** – Educação Especial

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**ME** – Ministério da Educação

**N.A.R.C.** – National Association of Retarded Children, USA

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**OMS** – Organização Mundial de Saúde



**PEI** – Programa Educativo Individual

**PIT** – Plano Individual de Transição

**Abreviaturas:**

**artº** - artigo

**cit.-** citado

**pag.-**Página



## Índice Geral

Resumo .....	V
Resumé .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
Dedicatória .....	VII
Agradecimentos .....	VIII
Lista de siglas e abreviaturas .....	IX
Índice Geral .....	11
Índice de quadros relativos aos inquéritos dos Encarregados de Educação.....	14
Índice de quadros dos inquéritos aos Professores.....	15
Questionário das entrevistas .....	17
Introdução.....	18
Enquadramento teórico .....	20
1.1.Evolução histórico da Educação Especial .....	21
1.1.1 Separação: .....	21
1.1.2. Proteção: .....	22
1.1.3. Emancipação: .....	23
1.1.4. Integração: .....	25
1.2. Evolução do Ensino Especial em Portugal.....	29
1.3 Declaração de Salamanca.....	31
1.4.Decreto-Lei 3/2008.....	33
1.5.Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) ..	35
1.5.1. CIF para Crianças e Jovens (CIF-CJ).....	38
1.6.Programa Educativo Individual (PEI) .....	39
1.7.Plano Individual de Transição (PIT) .....	42
2. Conceito de necessidades educativas especiais .....	44
2.1.Tipos e categorias de NEE .....	48
2.1.1. As NEE Permanentes .....	48
2.1.2. As NEE Temporárias.....	50
2.2. Educação Especial <i>versus</i> Necessidades Educativas Especiais .....	51
3. Integração...a caminho da escola inclusiva.....	54
3.1. Integração .....	54
3.2. Conceito de Inclusão .....	56



3.2.1. Metodologias / Estratégias numa escola inclusiva .....	61
3.2.2.O currículo para crianças com NEE .....	63
4. A perceção dos professores.....	67
5. O papel do professor de educação especial e o papel do professor do ensino regular .....	73
Enquadramento empírico.....	77
1. Processo metodológico.....	78
1.1. Definição do problema.....	79
1.2.Objetivos do Estudo .....	80
1.2.1Objetivos Gerais .....	80
1.2.2.Objetivos específicos.....	80
1.3.Formulação das Hipóteses.....	82
1.4.Amostra .....	83
1.4.1. Dimensão e critérios de seleção da Amostra.....	84
1.4.2. Caracterização do Meio .....	84
2.Instrumentos de investigação.....	86
2.1.1. Protocolo de recolha e aplicação de dados .....	86
3. Metodologia.....	87
3.1.Instrumento – Questionário .....	87
3.2. Instrumento – Entrevista.....	89
4.Tratamento dos dados .....	91
4.1. Tratamento de dados dos Questionários .....	91
4.2. Tratamento de dados das Entrevistas .....	92
5.Recursos .....	93
5.1. Humanos.....	93
5.2.Materiais.....	93
5.3.Financeiros.....	93
6.Cronograma .....	94
7. Apresentação e análise de dados.....	95
7.1. Apresentação e análise dos dados do Inquérito aos encarregados de educação.....	95
7.2. Apresentação e análise dos dados do Inquérito aos Professores.....	105
7.3. Apresentação e análise dos dados das Entrevistas.....	118
8. Linhas futuras de investigação.....	128



Conclusão

Referências Bibliográficas.....131



### Índice de quadros relativos aos inquéritos dos Encarregados de Educação

Quadro nº 1 – Habilitações literárias	95
Quadro nº 2 – Encarregados de Educação de filhos com ou sem NEE	96
Quadro nº 3 – Se respondeu sim à resposta 2, indique o tipo de NEE que o seu educando possui.	96
Quadro nº 4 – Tem conhecimento sobre a legislação que suporta o Ensino Especial, concretamente o decreto-lei 3/2008?	97
Quadro nº 5 Considera o apoio prestado na sala de aula suficiente para as necessidades educativas do seu educando?	97
Quadro nº 6 – A inclusão de alunos do ensino Especial na turma do regular requer a colaboração de outros especialistas ( professor do Ensino Especial, terapeuta da fala, Fisioterapeuta, Terapeuta ocupacional...)?	98
Quadro 7 – Dos seguintes itens indique aqueles que considere como fator primordial para a opinião dada na resposta anterior.	98
Quadro nº 8 – Na sua opinião a inclusão de alunos com NEE traz benefícios para os demais alunos?	99
Quadro nº 9 – Para a inclusão de crianças com NEE na escola há fatores que podem ser mais ou menos importantes.	99
Quadro nº 10 – Para a inclusão de crianças sem NEE na escola há fatores que podem ser mais ou menos importantes.	101

**Índice de quadros dos inquéritos aos Professores**

Quadro nº 1 – Idade e sexo	105
Quadro nº 2 – Tempo de serviço	106
Quadro nº 3 – Durante o percurso profissional recebeu alguma formação sobre “inclusão” ou áreas afins?	107
Quadro nº 4 – De que tipo?	107
Quadro nº 5 - O professor do ensino regular possui na maioria dos casos formação suficiente para atender crianças com NEE?	108
Quadro nº 6 – A inclusão de uma criança com NEE implica uma preparação específica de todos os professores do ensino regular?	108
Quadro nº 7 – Tem conhecimento sobre a legislação que suporta o Ensino Especial, concretamente o decreto-lei 3/2008?	109
Quadro nº 8 – Tem alguma criança com NEE, integrada na sua turma?	109
Quadro nº 9 – Em anos anteriores teve alguma criança com NEE na sua turma?	109
Quadro nº 10 – Sinto-me capaz de integrar na minha turma crianças com NEE?	110
Quadro nº 11 – A inclusão exige recursos humanos motivados e recetivos?	110
Quadro nº 12 – Os alunos com NEE monopolizam o tempo do professor em detrimento dos outros alunos?	111
Quadro nº 13 – É possível gerir o tempo e os recursos da turma de forma proveitosa para todos?	111
Quadro nº 14 – Às crianças com NEE devem dar-se tantas oportunidades quantas sejam possíveis para se integrar numa turma regular?	112
Quadro nº 15 – As crianças com NEE que não têm sucesso na turma regular devem ser integradas em instituições de ensino especial?	112
Quadro nº 16 –A inclusão dos alunos com NEE pode ser benéfica e apresentar vantagens para os demais alunos?	113
Quadro nº 17 – As crianças com NEE devem frequentar a escola da sua área de residência?	113



Quadro nº 18 – A colocação numa turma especial tem efeito negativo no desenvolvimento social e emocional da criança com NEE?	114
Quadro nº 19 – A frequência de uma turma regular estimula o desenvolvimento escolar das crianças com NEE?	114
Quadro nº 20 – A maioria das atividades desenvolvidas na sala de aula são apropriadas para crianças com NEE?	115
Quadro nº 21 – A inclusão requer a colaboração de outros especialistas( Professores de apoio, professores Ensino Especial ,Terapeuta da Fala, Fisioterapeuta...)?	115
Quadro nº 22 – A ligação à comunidade é fundamental no processo de inclusão?	116





Questionário das entrevistas

I: Especificar os aspetos que os professores consideram essenciais, para a inclusão de alunos com N.E.E.	120
II: Clarificar se efetivamente os inquiridos são de opinião, que a percepção dos professores acerca da sua competência pessoal para ensinar crianças com N.E.E., se torna num obstáculo à aceitação desses alunos,	123
III: Conhecer as vantagens que os professores possam considerar para o exercício da sua profissão, no trabalho em parceria.	125



## **Introdução**

Este projeto foi elaborado no âmbito do curso de Mestrado em Ensino Especial no Domínio Cognitivo Motor, e a escolha deste tema prende-se com a nossa preocupação crescente ao longo destes anos de experiência profissional com crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Neste sentido, dado as preocupações sentidas por nós e por outros colegas de profissão quando confrontados com crianças com NEE, propusemo-nos realizar este trabalho de investigação com a finalidade de conhecer e compreender opiniões de professores e pais no que diz respeito à inclusão de crianças com NEE nas escolas públicas.

Perante estas preocupações sentidas pelos profissionais, surge-nos o problema que justifica o trabalho, «A escola possui recursos suficientes para incluir crianças com NEE, nas turmas do regular?».

Falamos aqui de uma escola que se prepara para enfrentar o desafio de oferecer uma educação inclusiva e de qualidade para todos os seus alunos. Considerando que, cada aluno numa sala de aula apresenta características próprias e um conjunto de valores e informações que os tornam únicos e especiais, constituindo uma diversidade de interesses e ritmos de aprendizagem, o desafio da escola hoje é trabalhar com essas diversidades na tentativa de construir um novo conceito do processo ensino aprendizagem, eliminando definitivamente o seu carácter segregacionista, de modo que seja incluído neste processo todos que dele, por direito, são sujeitos.

O sistema educativo português está empenhado em reestruturar as escolas públicas no sentido de as tornar verdadeiras comunidades educativas onde todos os alunos possam aprender juntos e onde um sentido de pertença se constitua num verdadeiro credo para esses mesmos alunos, para todos os profissionais e para os pais.

Este trabalho pretende ser um contributo para uma melhor perceção da inclusão e, neste sentido, oferecer um conjunto de informação que releve para primeiro plano



um conjunto de pressupostos, como são as atitudes dos profissionais de educação, a colaboração e cooperação e os serviços de apoio especializados, tão necessários à implementação de verdadeiras escolas inclusivas.

O trabalho debruçou-se sobre a inclusão no 1º ciclo do ensino básico e compreende 3 fases.

Numa primeira fase foi feita uma revisão bibliográfica sobre o conceito e história das necessidades educativas especiais. Complementarmente foi levada a cabo uma revisão da literatura existente sobre a inclusão de crianças com NEE, nas salas de aula do ensino regular e das perspetivas dos professores face a inclusão e a diferenciação do papel do professor de educação especial e do professor do regular. Por último, fizemos um levantamento sobre as diretrizes gerais do Ministério da Educação com a finalidade de obtermos fundamentação teórica sobre os Centros de Recursos para a Inclusão.

Numa segunda fase apresentamos a metodologia utilizada onde caracterizamos a amostra utilizada no estudo empírico e estão descritos a formulação do problema, os objetivos, as hipóteses e os instrumentos.

Numa terceira fase apresentamos a análise dos dados obtidos pelos inquéritos distribuídos e pelas entrevistas realizadas.

Estas fases do projeto dividem-se em três enquadramentos metodológicos :

- **A problemática dos encarregados de educação**
  
- **A problemática dos professores**
  
- **A problemática dos representantes dos concelhos executivos**

Por último, finalizamos com as considerações finais onde fazemos uma reflexão sobre o problema em questão, sobre as limitações ao estudo e lançamento de um futuro desafio.



## **Enquadramento teórico**



## **1. Educação Especial**

### **1.1. Evolução histórico da Educação Especial**

Educação Especial como disciplina abrangente dos diversos tipos de deficiências é relativamente recente. A pré-história da Educação Especial chega até ao final do séc. XVIII sem que se possam dissipar as profundas sombras que envolveram este tema durante séculos.

Tanto do ponto de vista ético como na perspectiva de eficácia, este longo período foi denominado pelo pessimismo e negativismo. Basta dizer que na antiguidade era normal o infanticídio quando se observavam “anormalidades” nas crianças.

Ao longo dos tempos, a Educação Especial tem sido alvo de várias abordagens. Segundo Lowenfeeld na problemática da deficiência perspetivam-se quatro fases, que correspondem a períodos específicos da história: Separação, Proteção, Emancipação e Integração.

#### **1.1.1 Separação:**

Segundo Lowenfeeld, esta fase que decorreu desde a antiguidade até ao séc. V, era geralmente praticada por duas vias: a Aniquilação e a Veneração.

Nas sociedades primitivas sobreviviam poucos deficientes pois eram suprimidos, uma vez que o pensamento religioso os considerava como um perigo. Por isso, não tendo o deficiente, capacidade de subsistência, era aniquilado.

Na mesma época histórica, havia sociedades em que o cego era divinizado. Acreditava-se que possuía uma visão sobrenatural, baseada numa capacidade de comunicação com os deuses.

Na China e nas outras sociedades orientais, os deficientes eram tidos como exorcistas, adivinhos e diziam a sina. Portanto, estas pessoas eram veneradas como alguém que, privado da razão, teria a competência de porta-voz da verdade e até mesmo da adivinhação. Como tal, eram explorados e protegidos, quando necessário à satisfação



das necessidades de divertimento e prazer dos senhores. Quem não conhece a figura do “Bobo da Corte”? Pessoas que falavam dos mistérios da vida e da morte, dos deuses, que contavam histórias e cantavam.

### **1.1.2. Proteção:**

Esta fase ocorre durante a Idade Média (do séc. V ao séc. XV). Toda a sociedade está em convulsão (Invasões Bárbaras, peste negra, etc) e tem pequenas e grandes oscilações.

Com a evolução social, o infanticídio vai saindo aos poucos da legislação, mas não eram reconhecidos aos deficientes nenhuns direitos, tais como herdar ou exercer qualquer cargo.

O sentimento protecionista apareceu com o desenvolvimento das relações monoteístas. Nesta perspetiva foram assim fundados asilos e hospitais onde os cegos eram admitidos (é exemplo desta prática, o asilo fundado por S. Basílio, no séc. IV). Neste mesmo século foi feita a primeira tentativa esporádica de educação, a de Didymus da Alexandria, teólogo e professor que era cego.

Na Idade Média, criaram-se vários hospícios para deficientes, iniciativas de ordens religiosas na Suíça, Alemanha, Itália e Espanha. A maioria destes hospícios tinha contudo características puramente assistenciais.

Com o movimento reformista da Igreja, Martinho Lutero no séc. XVI, volta a dar uma nova visão dos deficientes considerando-os pessoas sem Deus. Este pensamento dominou sobretudo nos países de religião protestante.

Desta forma, os primeiros serviços de educação de deficientes, são resultado de iniciativas da Igreja Católica com a criação do Hospital de Bicêtre, pela ordem dos irmãos de S. Vicente de Paulo.

Durante este longo período de tempo, o problema da deficiência não se encontra ainda resolvido do ponto de vista científico.



### **1.1.3. Emancipação:**

Os iluminados Diderot e Rousseau, a industrialização da sociedade e o aparecimento de deficientes ilustres ( Maria Teresa Von Paradis e Nicholas Sanderson ), criaram as pré-condições para a descoberta das facilidades que tornaram possíveis a organização da Educação Especial e a conquista legislativa de cidadãos de pleno direito para os deficientes.

Estes deficientes e Rousseau, com a sua filosofia social e educacional, transmitiam um novo otimismo no “potencial bom do homem” e da sociedade.

O novo interesse criado pelo Renascimento em estudar o Homem, levou ao desejo do estudo e educação nos “não-normais”. Esta época é caracterizada pelo otimismo e euforia, em relação à Educação Especial, pois acreditava-se que através desta, a maior parte das deficiências seriam curadas. É neste contexto de interesse pelo estudo e educação dos deficientes, que em 1949, Jacob Rodrigues Pereira cria em Paris o Instituto de Surdos, onde demonstra que se podem ensinar “surdos mudos” a falar e a ler, sendo este método mais tarde melhorado pelo Abée de L’Epée.

Com a Revolução Francesa, em 1789, opera-se uma verdadeira revolução de mentalidades e dá-se o despertar da medicina. Para tal, contribuiu Philippe Pinel, médico, que é considerado o fundador da psiquiatria. Contemporâneo dos grandes movimentos de ideias do fim do séc. XVIII, Pinel foi o primeiro a considerar os deficientes mentais como doentes, a fazer cessar as brutalidades que lhes eram infringidas e a procurar compreender o seu mal.

Em 1801, Itard faz a primeira tentativa científica para educar um deficiente, treinando Victor, o menino selvagem de Aveyron. Este trabalho é um marco no início da Educação Especial. Itard preconiza no séc. XIX, o “culto da cura” dos deficientes e é considerado o “verdadeiro pai da Educação Especial”.

O aparecimento de diversos pedagogos que procuram uma maior compreensão dos problemas dos deficientes e a descoberta de novas técnicas, dá um novo impulso à Educação Especial.



São então criadas as primeiras medidas de escolaridade obrigatória, onde os deficientes são admitidos, atitude revolucionária que só vai ser assumida em Portugal no séc. XX.

Criam-se as primeiras escolas especiais para cegos, surdos e débeis mentais, fundadas na sua maioria por religiosos ou homens de negócios.

Assim, o séc. XIX e a primeira metade do séc. XX podem caracterizar-se como a “era das instituições”. Progressivamente, a sociedade toma consciência da necessidade de atender as pessoas com deficiência, mas esta atenção limita-se a uma prática assistencial e não ao desenvolvimento pessoal e educativo. Esta atitude deve-se a fatores diversos, tais como:

- O modelo teórico e terapêutico onde dominava era o modelo médico, que tratava as deficiências sob a perspectiva de doença e cura; ofereciam resultados muito animadores;
- Estavam muito arreigadas na sociedade as atitudes de marginalização e de segregação social da pessoa com deficiência;
- O clima social era propício à criação de instituições de carácter meramente assistencial.

Em síntese, poder-se-á dizer que no séc. XX, a educação especial se caracterizava por um ensino ministrado em escolas especiais em regime de internato, específicas de cada área de deficiência, embora já existissem defensores do sistema de ensino integrado e que a pouco e pouco, fossem aparecendo outras formas de atendimento, como o semi-internato e a classe especial.

É também nesta fase que se começa a fazer a formação de professores, geralmente nas instituições e que se criam as primeiras Associações Profissionais:

- Associação Americana de instrutores de cegos (1871);
- Associação Americana de Deficiência Mental (1876);





Na primeira metade do séc. XX, proliferam as classes especiais para todo o tipo de deficiências, tendo havido uma total desvirtuação da ideia inicial, pois estas passam a ser “depósito” de todo o tipo de crianças que não serviam ao sistema educativo.

É também nesta altura que nos E.U.A se começa a fazer a formação de Professores de Educação Especial nas Universidades, que se formam as primeiras Associações de deficientes (1934); que sai a primeira revista sobre crianças deficientes (1935) – Exceptional Children; que começa a haver preocupação em tornar a educação do deficiente o mais próximo possível do normal; que se discute a educação em escolas especiais versus integração em escolas regulares.

#### **1.1.4. Integração:**

Com a publicação dos Direitos da Criança, em 1921, dos Direitos do Homem, em 1948 e da 2ª Grande Guerra, houve uma mudança de atitude, tornando-se a segregação antinatural e indesejável.

Continua, no entanto, a polémica em relação à Educação Especial, coexistindo duas perspetivas: a da integração da criança com deficiência no sistema regular de ensino e, uma outra que defende que estas crianças deverão frequentar escolas de educação especial.

Os defensores da integração consideram que as crianças não devem estar isoladas, que se deve dar atenção ao desenvolvimento da criança no seu todo, incluindo a socialização, pois os ambientes protegidos não favorecem a integração social nem a aceitação e tornam-se mais dispendiosos.

Em contrapartida, os defensores das escolas especiais acham que não é possível, dentro de uma sala de aula com o número elevado de alunos por grupo, individualizar o ensino conforme as necessidades da criança. Além disso, acham que as expectativas criadas são demasiado altas e, não raras vezes, desenvolvem-se atitudes protecionistas que em nada favorecem o desenvolvimento da criança.

Na segunda metade do séc. XX, há uma grande expansão da educação especial, não só em quantidade mas também em qualidade. Para tal, contribuíram os cursos de



formação de professores que tiveram lugar no Instituto Aurélio da Costa Ferreira. A existência destes cursos, na época, foi considerada uma inovação.

É também na segunda metade do séc. XX que surgem os conceitos de normalização e de integração.

Nos finais da década de 50, Neils Bank-Mikkelsen, diretor dos Serviços para Deficientes Mentais da Dinamarca, definiu normalização como “a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal como seja possível”.

Bengt Nirje, diretor da Associação Sueca para a Criança Deficiente, interpretou normalização como “a introdução na vida diária do subnormal de regras e condições, as mais parecidas possíveis com as condições habituais na sociedade”.

Wolfensberger definiu o princípio de normalização como “a utilização dos meios o mais normativos possível, desde o ponto de vista cultural, para estabelecer e ou manter comportamentos e características pessoais que são o mais normal possível”.

O conceito de normalização não se limita à deficiência mental. Pode e deve aplicar-se a toda a pessoa afetada por outros tipos de deficiência e também a sectores e grupos minoritários e marginalizados.

Normalizar não significa converter em normal uma pessoa deficiente mas significa pôr ao alcance de todos os deficientes modos de vida e condições de existência diárias os mais similares possíveis às circunstâncias normais e ao tipo de vida da sociedade a que pertencem. Mas normalizar também significa dar à sociedade a hipótese de conhecer e respeitar as pessoas com deficiências, questionando mitos e reduzindo temores que em outros tempos levaram a marginalizá-los socialmente.

Só se podem respeitar as diferenças das pessoas e aceitar a diversidade quando interagimos com elas. A integração visa, como tal, um alargamento das oportunidades das crianças diferentes. A integração aparece-nos assim como um movimento de inovação do sistema de ensino.



Birch (1974) define integração escolar como “um processo que pretende unificar a educação regular e a educação especial, com o objetivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, tendo por base as suas necessidades de aprendizagem”.

Kaufman (1995) define integração “como referida à integração temporal, instrutiva e social de um grupo selecionado de crianças excepcionais com os seus companheiros normais, baseada numa planificação educativa e num programa educativo individual”.

A N.A.R.C. (National Association of Retarded Children, USA) diz a esse respeito que “a integração é uma filosofia que tem por base o princípio do oferecimento de serviços educativos que se põem em prática, mediante um conjunto variado de alternativas instrutivas e educativas, apropriadas ao plano educativo de cada aluno, permitindo a máxima integração instrutiva, temporal e social entre alunos deficientes e não deficientes, durante a vida escolar normal”.

Normalização e integração são assim conceitos estreitamente relacionados. Poder-se-á dizer que normalização é o objetivo a atingir e a integração o método para o conseguir.

Durante a década de 70, os diferentes países irão prestar uma atenção particular à organização do seu serviço de Educação Especial, que passa a ser, então, uma modalidade de educação que se desenvolve no âmbito dos Sistemas Educativos Nacionais.

O apanhado seguinte pretende apenas referir os marcos mais importantes na evolução histórica de alguns países da Europa Comunitária e as iniciativas em matéria de política de integração escolar:

#### **Na Dinamarca:**

1969 – Reforma da Escolaridade Básica que estabelece que: “o ensino de alunos deficientes deve ser alargado de modo a que estas crianças possam ser ensinadas no sistema da escola regular.



Define quatro princípios de orientação: o princípio da proximidade, da interferência mínima, da eficácia e da integração.

### **Na Itália:**

Este país inicia uma política de integração total das crianças com deficiência na escola regular, em 1977, sequência de um forte movimento da opinião pública a favor da desinstitucionalização e do sucesso de aprendizagem realizadas. São encerradas as Escolas Especiais oficiais, o mesmo acontecendo a muitas das privadas por falta de financiamento do Estado.

A recente reforma dos programas de ensino primário estabelece que “ o direito ao ensino e à educação não pode ser prejudicado pela presença de dificuldades de aprendizagem”, pelo que, “todo o aluno deve constituir um projeto educativo individual da escola, a ser desenvolvido em função das necessidades individuais”.

### **Em Espanha:**

A integração escolar é definida como “um processo através do qual uma criança com deficiência é admitida na escola regular e nela desenvolve uma vida escolar como ser social”.

Assim, “a escola deve dotar-se dos meios e condições adequadas para que estes alunos participem no conjunto das atividades educativas e, desse modo, desenvolvam a sua inteligência, a sua personalidade e a sua autonomia social, junto com outras normais”. Na realidade espanhola procura-se desenvolver um novo modelo de escola do ensino básico, conjugando quatro princípios:

- Toda a criança é educável;
- A finalidade da educação é permitir que todas as crianças possam alcançar o máximo desenvolvimento das suas possibilidades e capacidades;
- A resposta educativa deve respeitar as diferenças individuais e o desenvolvimento do aluno;



- Sempre que possível, a resposta educativa dever-se-á processar na escola regular.

### **Em Inglaterra:**

1978 – Warnock Report – Aparece a grande mudança. Este relatório desloca de forma clara o enfoque na aprendizagem escolar de um currículo ou programa. É a passagem do paradigma educativo. As crianças devem assim ser educadas num meio o menos restritivo possível.

Este relatório define ainda uma nova terminologia: a de necessidades educativas especiais.

1981 – Education Act – Decreto de Educação cuja aplicação se iniciou somente em 1983 e determina que “as crianças com necessidades educativas especiais devem ser educadas numa escola regular, de acordo com a vontade dos pais e que a criança deverá receber os apoios de educação especial de que precisa, garantindo-se o nível de educação das crianças e uma eficaz utilização dos recursos postos à disposição.

### **1.2. Evolução do Ensino Especial em Portugal**

A partir do século XIX, a consciencialização de que as pessoas deficientes necessitam de um apoio direcionado para uma formação específica que visa a integração na vida profissional, fez com que surgissem inúmeras instituições.

Assim, em 1822, sob o reinado de D. João VI, é fundado o Instituto de Surdos-Mudos-Cegos, no Palácio do Conde de Mesquitela, dirigido pelo sueco Aron Borg.

Em 1893, é criado o Instituto de Surdos do Porto e em 1903, o Instituto S. Manuel, sito na mesma cidade que visa integrar as crianças cegas. Em 1941, o Instituto Aurélio vem facultar um apoio às famílias com a distribuição de material; apoio médico psiquiátrico e pedagógico; despiste de crianças “anormais”; procura de respostas adequadas assim como uma formação inicial e contínua.

Também a nível político, várias reformas e medidas são tomadas. Deste modo, surge, em 1946, a criação das classes especiais. Em 1973, a Reforma Veiga Simão veio



proporcionar um atendimento a crianças precoces inadaptadas e deficientes. Em 1975 surgem as primeiras Escolas Especiais das CERCI (Cooperativas para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas).

Em 1976, os artigos 73 e 74 “igualdade de oportunidades” assim como o artigo 71, dirigido a crianças deficientes, da Constituição Portuguesa, são promulgados.

Também no mesmo ano, são criadas as equipas de Educação Especial donde saem as crianças com Dificuldades de Aprendizagem, dando origem ao Decreto-Lei nº 174/77. Este Decreto correspondia a um modelo médico centrado na categorização dos alunos considerados “integráveis”. Estas Equipas de Educação Especial têm como objetivo dar apoio a alunos portadores de deficiências sensoriais ou motoras com capacidade para acompanhar os currículos comuns nas escolas regulares.

Em 1977, o Decreto-Lei 174/77, de 2 de Maio, é aplicado ao Ensino Preparatório e Secundário, que permite condições especiais de matrícula e de avaliação a alunos com deficiência.

Em 1979/80, são criados os Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem assim como as Salas de Apoio. Com a adesão à Comunidade Europeia, Portugal vive as primeiras experiências de Educação Integrada.

No ano de 1981/82 é iniciado o apoio Integrado a alunos com problemas intelectuais.

Em 1986, é publicada a Lei 46/86, da Lei de Bases do Sistema Educativo, com implicações diretas nas crianças com Necessidades Educativas Especiais. Relativamente à Educação Especial, a Lei de Bases define, no artº 17, seu âmbito e objetivos e no artº 18, a sua organização. Também estabelece que a Educação Pré-Escolar deve proceder ao despiste de inaptações deficientes ou precocidades. Integra nos objetivos do Ensino Básico, a existência de condições adequadas ao desenvolvimento da educação de crianças inadaptadas, deficientes e precoces. Há a necessidade de superar as diferenças nos indivíduos portadores de deficiências, integrando-os em sistemas especiais conforme o grau e natureza da mesma. “A Educação Especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em



conta as necessidades de atendimento específicos com apoio de Educadores Especializados” (LBSE, art.º 18º).

Dois anos mais tarde, o Ministério da Educação promulga os Despachos 140/ME/90 – Área-Escola; 141/ME/90 – Apoios e Complementos Educativos e 178/ME, contemplando as crianças com necessidades especiais, crianças com diferentes apoios, professores especializados e respetivos articuladores. As aprendizagens devem ser diversificadas, ativas, integradas e socializadoras. É, ainda, publicado o Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88, de 17 de Agosto e que legaliza e regulamenta as Equipas de Educação Especial.

Em 1990, a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*, refere que devem ser tomadas medidas, de modo a garantir igualdade de acesso à educação de todas as categorias de pessoas com deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

O Decreto-Lei 35/90, de 25 de Janeiro reafirma o direito à educação, estabelecendo o alargamento da escolaridade obrigatória, universal e gratuita. “Os alunos com NEE resultantes de deficiências físicas ou mentais estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência” (artº2º).

No ano 1991, surge o Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, cujos objetivos são fomentar uma igualdade de oportunidades educativas a todas as crianças e jovens deficientes e permitir que as necessidades educativas especiais correspondam, no âmbito das escolas regulares, a intervenções específicas adequadas.

Determina ainda a responsabilização da escola e dos respetivos Órgãos de Direção, Administração e Gestão, pelo atendimento dos alunos com NEE, bem como a garantia de participação dos pais no processo educativo.

### **1.3 Declaração de Salamanca**

Em 1994, é assinada por 92 países a **Declaração de Salamanca**, a 10 de Junho, onde se refere os Princípios, a Política e a Prática em Educação Especial. Esta foi uma resolução levada a cabo pelas Nações Unidas, adotada em Assembleia Geral, onde nos são apresentados os Procedimentos- Padrões das Nações Unidas para a Equalização de



Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiência. Este documento representa um consenso mundial sobre as futuras orientações das crianças e jovens com NEE, juntamente com a Convenção sobre os Direitos da Criança ( 1988) e a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos ( 1990). A sua filosofia de base proclama que “as escolas centradas na criança são, assim, a base da construção de uma sociedade orientada para as pessoas, respeitando, quer as diferenças, quer a dignidade de todos os seres humanos”. Ora, esta implica que o apoio para as crianças deficientes ou com Necessidades Educativas Especiais seja dado dentro e não fora da sala de aula. Para tal, centrar-se no currículo é fundamental, pois a diversidade de alunos, numa sala de aula, implica que estes não tenham todos as mesmas capacidades nem os mesmos ritmos de aprendizagem, e é fundamental que eles possam trabalhar/aprender, conforme as suas capacidades.

A Declaração de Salamanca proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de «educação para todos» firmada em 1990. Ela promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão de prática da inclusão das crianças com necessidades educativas especiais, pois o princípio fundamental das escolas inclusivas, passa por permitir aos alunos: “ aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus estudantes, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todo(a)s através de currículos adequados, de boa organização escolar, de estratégias pedagógicas de utilização de recursos e de cooperação com as respetivas comunidades (Declaração de Salamanca p.11-12) .

Estão assim definidos os princípios de uma escola inclusiva, ou de uma escola de todos e para todos.

A publicação do Despacho Conjunto nº 105/97, veio reconhecer a importância fulcral da atuação dos Docentes Especializados, conferindo uma prioridade quer na colocação dos mesmos nas escolas quer na sustentação de condições que possibilitam a integração e o sucesso de todos os discentes.

Este visa a reformulação dos conceitos e das práticas dos serviços de apoio, com base nas novas perspetivas defendidas em Salamanca: um modelo centrado na escola e





no currículo, constituindo um suporte ao desenvolvimento de escolas orientadas pela perspetiva inclusiva, isto é: «(...) *toda a criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem*». Cada vez mais se defende a ideia de que cabe à escola o dever de se adequar à diversidade da população escolar.

#### **1.4. Decreto-Lei 3/2008**

As sucessivas reformas educativas que têm ocorrido em diversos países do mundo ocidental enfatizam a filosofia da inclusão, assumindo que os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) devem fazer parte da comunidade onde vivem, beneficiando do ensino ministrado nas escolas regulares e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas. Deve ter sido este princípio que também motivou o Governo português, levando-o a considerar a reestruturação dos serviços de educação especial.

Após várias tentativas, o Decreto-Lei 319/91 foi substituído pelo **Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro** (anexo 1) que define os novos princípios orientadores da política educativa para as Necessidades Educativas Especiais.

Este documento legislativo, saído a 7 de Janeiro de 2008, centraliza num único diploma uma série de diplomas dispersos, criando e definindo um conjunto de pressupostos de natureza conceptual e organizacional, com vista àquilo a que designa por “educação inclusiva” das crianças e jovens com NEE de carácter permanente.

Apresenta um conceito mais restritivo de necessidades educativas especiais, limitando-o aqueles que manifestam significativas limitações ao nível da atividade e participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente com consequências continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento e participação social.

Assim sendo, os alunos com NEE são aqueles que apresentam “limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social dando lugar à



mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial, ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (decreto-lei 3/2008 de 7 de junho)".

Correia (2008), considera este decreto com algumas «incongruências» sendo:

- A atribuição da coordenação do programa educativo individual ao educador de infância, professor do 1º ciclo ou diretor de turma;
- A limitação do atendimento às necessidades educativas especiais dos alunos surdos, cegos, com autismo e com multideficiência está a discriminar a maioria dos alunos com NEE permanentes;
- O uso da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para determinar a elegibilidade do aluno com possíveis NEE para os serviços de educação especial.

Nesta tentativa de delimitação, o decreto preconiza um modelo de avaliação diagnóstica muito centrado no aluno, nas suas incapacidades e funcionalidade, associando-as aos estados de saúde e aos fatores ambientais que podem constituir-se como facilitadores ou barreiras à participação. É neste contexto que a lei determina o modelo de classificação das NEE por referência à CIF (Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde), da O.M.S (Organização Mundial de Saúde).

Para Luís Miranda Correia (2008), o decreto 3/2008 não se coaduna com os interesses dos alunos com NEE por:

- Não precisar um processo de atendimento eficaz para estes alunos;
- Considera a educação especial como um sistema paralelo ao ensino regular;
- Por recorrer a uma classificação (CIF) cujo uso em educação a investigação não aconselha.

Para este autor esta «nova lei da educação especial» deveria:



- Garantir a existência e eficácia dos serviços de educação especial pelo menos para todas as crianças com NEE permanentes;
- Assegurar a exatidão e a adequação das decisões a tomar quanto à provisão desses serviços;
- Aproveisionar os meios financeiros necessários ao seu bom funcionamento;
- Considerar um conjunto de procedimentos administrativos precisos e claros a todos os níveis;
- Ter por base o conhecimento científico que a investigação credível tem gerado.

O decreto 3/2008, para Correia (2008), deveria ter por objetivo primeiro elucidar as escolas quanto à forma de responder mais eficazmente às necessidades dos alunos que requerem uma atenção muito especial, apoiada numa miríade de intervenções específicas e de um conjunto de recursos especializados para que, assim, lhes pudessem criar condições que permitissem melhorar a sua qualidade de vida – educacional, socio emocional, pessoal e vocacional.

### **1.5. Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**

Contrariamente a outras classificações da OMS, destinadas a ser utilizadas apenas pelo sector da saúde, a CIF é uma classificação passível de ser utilizada em diferentes domínios sectoriais, direta ou indiretamente relacionados com a funcionalidade e a incapacidade.

A CIF não classifica pessoas nem tem como objetivo o diagnóstico de doenças ou perturbações, mas sim a descrição da situação de cada pessoa dentro de uma gama de domínios, permitindo identificar o seu perfil de funcionalidade. A CIF encontra-se ancorada no modelo biopsicossocial, o qual pressupõe uma abordagem sistémica, ecológica e interdisciplinar na compreensão do funcionamento humano, permitindo descrever o nível de funcionalidade e incapacidade dos alunos, bem como identificar os fatores ambientais que constituem barreiras ou facilitadores à funcionalidade.



Pode dizer-se, resumidamente, que a CIF representa um progresso quer em relação aos modelos que se focalizam apenas em aspetos individuais e nas incapacidades (os chamados modelos biopsicológicos ou médico-psicológicos) quer em relação aos modelos sociais que colocam todo o foco no funcionamento das estruturas e instituições sociais. O modelo biopsicossocial considera em simultâneo, as incapacidades e potencialidades dos indivíduos e as barreiras existentes no meio, enquadrando estratégias e intervenção destinadas a desenvolver as capacidades das pessoas e acessibilidade a recursos, de modo a promover a participação e a autonomia. Na educação, a utilização deste quadro de referência permite uma avaliação compreensiva do funcionamento dos alunos e, conseqüentemente, a introdução das necessárias adequações no processo de ensino/aprendizagem direcionadas quer para o desenvolvimento das capacidades do aluno, quer para a introdução de alterações nos seus contextos de vida incluindo o contexto escolar.

A CIF está dividida em duas partes, cada uma com duas componentes:

### **Parte 1 - Funcionalidade e Incapacidade:**

a) Funções e Estruturas do Corpo – As Funções do Corpo são as funções fisiológicas dos sistemas orgânicos, incluindo as funções psicológicas.

b) Atividades e Participação – Atividade é a execução de uma tarefa ou ação por um indivíduo. Participação é o envolvimento numa situação de vida. Elas descrevem como o indivíduo exerce as suas atividades diárias e se encaixa na vida social, considerando as funções e estruturas do corpo.

### **Parte 2 - Fatores Contextuais:**

a) Fatores Ambientais – Os fatores ambientais constituem o ambiente físico, social e atitudinal no qual as pessoas vivem e conduzem sua vida. Esses fatores são externos ao indivíduo e podem ter uma influência positiva ou negativa sobre o seu desempenho enquanto membro da sociedade, sobre a sua capacidade para executar ações ou tarefas, ou sobre as funções ou estruturas do corpo.



Facilitadores são fatores ambientais que, através da sua ausência ou presença, melhoram a funcionalidade e reduzem a incapacidade de uma pessoa. Estes fatores incluem aspetos como um ambiente físico que seja acessível, disponibilidade de tecnologia apropriada, atitudes positivas das pessoas em relação à incapacidade, bem como serviços, sistemas e políticas que visam aumentar o envolvimento de todas as pessoas com uma condição de saúde em todas as áreas de vida.

Barreiras são fatores ambientais que, através da sua ausência ou presença, limitam a funcionalidade e provocam a incapacidade. Estes fatores incluem aspetos como um ambiente físico inacessível, falta de tecnologia de assistência apropriada, atitudes negativas das pessoas em relação à incapacidade, bem como os serviços, sistemas e políticas inexistentes ou que dificultam o envolvimento de todas as pessoas com uma condição de saúde em todas as áreas da vida.

b) Fatores Pessoais – Os fatores pessoais são o histórico particular da vida e do estilo de vida de um indivíduo e englobam as características do indivíduo que não são parte de uma condição de saúde ou de uma condição relacionada com a saúde. Esses fatores podem incluir o sexo, idade, outros estados de saúde, condição física, estilo de vida, hábitos, educação recebida, diferentes maneiras de enfrentar problemas, antecedentes sociais, nível de instrução, profissão, experiência passada e presente, padrão geral de comportamento, carácter, características psicológicas individuais e outras características, todas ou algumas das quais podem desempenhar um papel na incapacidade em qualquer nível.

A funcionalidade de um indivíduo num domínio específico é uma interação ou relação complexa entre a condição de saúde e os fatores contextuais

A utilização desta classificação como instrumento de classificação das NEE tem vindo a ser amplamente contestado pela comunidade científica portuguesa ligada ao estudo das questões das necessidades educativas e da educação inclusiva.

A CIF não é de forma alguma uma classificação de pessoas. Permite descrever as



características de cada pessoa em diferentes domínios e as características do seu meio físico e social, selecionando um conjunto de códigos que possa documentar da melhor forma possível o seu perfil de funcionalidade e de participação.

A CIF não é um instrumento de avaliação ou de medida e não dispensa que os profissionais, dentro das suas áreas de especialidade, adotem procedimentos e utilizem instrumentos de avaliação normalizados e fidedignos que evidenciem de forma rigorosa os diferentes domínios em estudo, tomando como referência a CIF.

### **1.5.1. CIF para Crianças e Jovens (CIF-CJ)**

Uma versão da CIF adaptada à especificidade dos períodos da infância e adolescência foi desde logo sentida como uma necessidade, atendendo o facto das primeiras décadas de vida se caracterizarem pelo rápido crescimento e desenvolvimento com mudanças significativas no funcionamento físico, social e psicológico.

Por isso, a OMS promoveu a elaboração de uma versão da CIF para crianças e jovens (CIF-CJ) para utilização universal nos sectores da saúde, educação e social que fosse sensível às mudanças associadas ao desenvolvimento e que acompanhasse as características dos diferentes grupos etários e dos contextos para as crianças e jovens.

Não existe em Portugal uma tradução completa do manual, apenas existe a componente «atividades e participação» (versão experimental).

A CIF-CJ é uma classificação que para Correia (2008), terá de se «alimentar» das observações e avaliações feitas pelos vários intervenientes no processo de avaliação de um aluno com NEE que, já por si, usaram instrumentos e técnicas específicas a cada uma das áreas em estudo, pelo que a determinação do perfil desse aluno, em termos de capacidade e necessidades, será muito mais consequente a partir dos resultados obtidos nessas avaliações.

Esta versão, embora obedecendo à estrutura e organização da CIF original, engloba um total de 237 novos códigos que contemplam conteúdos específicos e detalhes adicionais relevantes na infância e adolescência. Nesta versão adaptada foi dado especial relevo a questões chave no desenvolvimento e crescimento das crianças e jovens:



- A criança no contexto da família;
- O atraso de desenvolvimento;
- A participação;
- Os contextos da criança.

O termo e conceito de atraso de desenvolvimento é um aspeto crucial nesta nova versão. Ele foi incluído na definição do qualificador genérico (que determina a gravidade e extensão do problema) para as funções e estruturas do corpo, atividades e participação, atendendo ao carácter relevante, sobretudo nos períodos da infância, das variações no tempo, na emergência de funções ou estruturas do corpo ou na aquisição de competências associadas com diferenças individuais no crescimento e desenvolvimento da criança. É crucial reconhecer, o mais precocemente possível, falhas ou problemas, ainda que possam não ser permanentes, e identificar os fatores a elas associados e as intervenções a introduzir.

### **1.6 Programa Educativo Individual (PEI)**

O Programa Educativo Individual (PEI) continua a constituir o instrumento que determina as medidas e respostas a adotar para os alunos especiais, mantendo uma linha tradicional de educação que tem caracterizado desde a década de 50, o chamado “educação especial”, tenha ele tido lugar em estruturas segregadas ou em escolas regulares.

O PEI é elaborado conjuntamente e obrigatoriamente pelo: Diretor de turma / Professor do Aluno, Docente de Educação Especial, Encarregado de Educação e, sempre que se considere necessário, pelos serviços de Psicologia. A responsabilidade do PEI é, agora, do Diretor de Turma/Professor do Aluno na figura do coordenador do PEI.

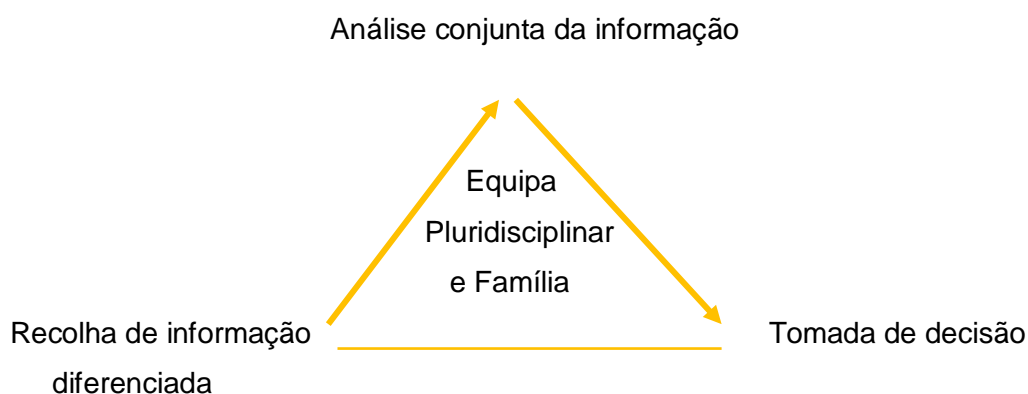
De facto, a ideia de uma maior responsabilização do diretor de turma ou do professor do aluno pela direção do processo educativo destes alunos, embora possa querer incutir uma conceção de inclusão e um maior envolvimento, não parece ser

suficiente para o desenvolvimento de novas dinâmicas de ensino e mudança dos contextos de aprendizagem.

A CIF, pelos seus objetivos, estrutura e modos de aplicação, surge como um elemento facilitador de todo o processo de avaliação das NEE, na medida em que vai permitir, por um lado, uma linguagem unificada e padronizada, bem como uma estrutura de trabalho comum para a descrição da saúde e dos estados relacionados com a saúde e, por outro, vai contemplar uma série de componentes (*funções e estrutura do corpo, atividade e participação e fatores contextuais*) que abarcam, numa perspetiva dinâmica, todas as dimensões relacionadas com as NEE.

A avaliação das NEE, como qualquer processo de avaliação, envolve três fases distintas que entre si se complementam de modo a formar um todo coerente tal como podemos observar na figura 1.

Figura 1



Caso se justifique uma avaliação especializada, terão que ser ativados os mecanismos necessários para a constituição da equipa pluridisciplinar responsável pela mesma, devendo-se, neste caso, trabalhar numa ótica de rentabilização de recursos, uma vez que, como sabemos, não existem nos agrupamentos, equipas constituídas, à partida, para esse efeito.

Deste modo, as equipas deverão ser constituídas a partir das necessidades específicas de cada criança/jovem que vai ser avaliada, recorrendo-se quer aos profissionais que já interagem com os mesmos, quer a outros profissionais que exercem a





sua intervenção na escola ou noutros serviços da comunidade e se encontram disponíveis para esse efeito, nomeadamente, docentes de ensino regular, profissionais dos serviços especializados de apoio educativo (docentes de educação especial, psicólogos e técnicos de serviço social), profissionais dos projetos de parceria estabelecidos ao abrigo das Portarias 1102/97 e 1103/97, profissionais das equipas de saúde escolar, etc.

Em termos organizacionais, para além de um complexo processo de referenciação (que pode ser feito por Encarregados de Educação, Pais, Serviços de Intervenção Precoce, Docentes, Técnicos ou serviços que intervêm com o aluno) e avaliação, o diploma prescreve um conjunto de medidas e respostas educativas para os alunos com NEE, na linha dos cuidados especiais, em grande parte prestados por um sistema de educação especial paralelo ao ensino regular.

São 6 as medidas previstas e visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos NEE de carácter permanente:

☛ Apoio Pedagógico Personalizado:

- Reforço das estratégias utilizadas no grupo;
- Estimulo e reforço das competências e aptidões;
- Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos;

☛ Adequações curriculares individuais:

- São aquelas que têm como padrão o currículo comum e que não põem em causa as competências terminais de ciclo e no ensino secundário as que não ponham em causa as competências essenciais das disciplinas.

☛ Adequações no processo de matrícula:

- Os alunos com NEE podem frequentar a escola independentemente da sua área de residência;



- Matrícula por disciplinas (2º, 3º, secundário) desde que seja assegurada a sequencialidade do regime educativo comum.
  
- ☛ Adequações no processo de avaliação:
  - Os alunos com a medida **Currículo Específico Individual** ficam sujeitos a critérios específicos de avaliação definidos no respetivo PEI.
  
- ☛ Currículo Especifico Individual:
  - É aquele que substitui as competências definidas para cada nível de ensino, pressupõe alterações significativas no currículo comum;
  - Podendo traduzir-se na introdução, substituição e/ou eliminação de objetivos e conteúdos em função do nível de funcionalidade do aluno;
  - Tecnologias de Apoio;
  - Dispositivos facilitadores da funcionalidade do aluno, incluindo equipamentos e materiais pedagógicos adaptados ou especialmente concebidos para melhorar a funcionalidade dos alunos e facilitar a sua aprendizagem e autonomia.

### 1.7. Plano Individual de Transição (PIT)

Este decreto introduz o Plano Individual de Transição (PIT), elaborado se o aluno apresentar NEE de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo Comum e destinado a promover a transição para a vida pós – escolar.

Assim, sempre que os alunos apresentem necessidades educativas especiais que os impeçam de adquirir as aprendizagens e as competências definidas no currículo comum, deve a escola, através da sua equipa multidisciplinar (três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória) complementar o programa educativo individual com um plano de transição.



Este deverá ser elaborado pela equipa multidisciplinar, após uma conversa com o encarregado de educação e com o aluno. Este documento deve ser prescritivo e avaliado periodicamente.

O processo de elaboração e implementação do PIT deve passar por duas fases distintas: informação, observação e orientação; e desenvolvimento de competências e aquisição de qualificadores.

Um longo caminho foi percorrido até aqui chegar. Não nos podemos queixar de falta de suporte legislativo, que promova a inclusão das crianças com NEE no sistema regular de ensino. No entanto, a inclusão não é uma “coisa” que se promove. É uma filosofia de vida, é uma maneira de estar na sociedade, na profissão, que se aprende praticando.

É nestas escolas que se formará uma geração mais solidária e mais tolerante. As escolas que queiram corresponder a este novo desafio contra a exclusão, terão de implementar novos modelos pedagógicos de cooperação e de diferenciação, pois uma só pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, poderá vir a concretizar os princípios da inclusão.

Como o ser pessimista é incompatível com a situação de educador, acreditamos que num futuro próximo seja possível acabar esta fase da história da educação especial com a concretização na prática daquilo que se deseja: uma escola para todos.



## 2. Conceito de necessidades educativas especiais

Todo este movimento de ideias integrativas da Educação Especial, no sistema geral de ensino em Portugal e noutros países, teve como contributo legislativo importante a publicação da Public Law 94-142, em 1975, nos Estados Unidos da América e, em 1978, o Warnock Report no Reino Unido.

O relatório de Warnock Report (1978), também denominado por *Informe Warnock*, veio introduzir mudanças significativas na forma de lidar com a realidade dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Assim, este relatório propõe a expansão da Educação Especial alegando que, em cinco crianças, uma necessita de uma forma de Educação Especial e o abandono da caracterização existente para as crianças deficientes, substituindo-a pela designação de Necessidades Educativas Especiais. Esta autora faz inúmeras recomendações no sentido de abolir as categorias de “déficits”, uma vez que entende ser muito difícil incluir uma determinada pessoa numa categoria.

Segundo a mesma, Necessidades Educativas Especiais representa uma conceção diferente que introduz um termo normalizador e não discriminatório trazendo consigo, implicações para a prática educativa, para a formação dos Docentes e próprios discentes. Também reconhece, no mesmo documento, o direito dos Pais em envolverem-se ativamente nos projetos educacionais que dizem respeito aos seus filhos, tendo em conta que a educação com sucesso de alunos com Necessidades Educativas Especiais está dependente do total envolvimento dos mesmos.

Ao mesmo tempo, Public Law apela à necessidade da definição de um Plano Educativo Individualizado para este tipo de alunos, permitindo, deste modo, uma melhor adequação da organização do ensino para as necessidades específicas de cada aluno assim como a individualização do ensino. Tenta-se, pois, que estas crianças vivam com as famílias e sejam membros ativos de uma sociedade.

De acordo com Sérgio Niza (1996), “ Ao polarizar a atenção no programa escolar, o relatório passa a considerar o conjunto dos estudantes que ao longo de toda a sua escolaridade vão manifestando, num ciclo ou noutro, dificuldades que revelam a necessidade de disporem de meios apropriados para desenvolver as aprendizagens propostas”.



“ O termo necessidades educativas especiais refere-se ao desfasamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica “, afirma Wedel, citado por Bairrão (1998).

Para estes, um educando tem NEE, se manifesta dificuldades e seja necessário realizar-se adaptações curriculares, no seu processo ensino /aprendizagem, isto é, se esse aluno revela maior dificuldade em aprender o mesmo, perante crianças/jovens da mesma idade ou demonstra incapacidades que o impeçam de usar as mesmas oportunidades que são fornecidas, nas escolas, a alunos da mesma faixa etária.

Correia (1993) refere-se ao conceito de Necessidades Educativas Especiais, dizendo que este termo se ajusta a crianças e adolescentes com problemas sociais, físicos, intelectuais e emocionais, bem como às dificuldades de aprendizagem, resultantes de fatores orgânicos ou ambientais. Assim, para este autor, este termo abarca crianças que não conseguem acompanhar o currículo normal, para as quais se deve proceder à realização de adaptações, mais ou menos generalizadas.

Estes alunos, tal como os outros, têm direito a um programa de educação público, adequado, gratuito, num meio de aprendizagem o menos restritivo possível, que vá ao encontro das suas reais capacidades e necessidades, particularidades e também de acordo com o seu ritmo de aprendizagem, pois, como está claro, este não é igual para todos e não se processa de igual forma, como é demonstrado na prática educativa. Cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem que deve ser respeitado. Deste modo, a escola, de hoje e do futuro, bem como os seus currículos, devem estar preparados para responder, de forma convincente, à problemática do aluno, de acordo com as suas particularidades e não vice-versa. Portanto, o currículo deve ser aberto e flexível, atendendo ao que acima se mencionou, mas onde se verifique um trabalho participativo e cooperativo.

Quando falamos de Necessidades Educativas Especiais, relacionamos estes temas com a escola e com os processos educativos que se desencadeiam de modo a facilitar o ensino e a aprendizagem daqueles alunos que, por vários motivos, não acedem tão facilmente às diferentes áreas académicas, ou a outras áreas consideradas importantes, tendo em conta as aquisições escolares.



No início, este problema dizia respeito apenas à Educação Especial a qual, em princípio, deteria as competências técnicas, didáticas e humanas para trabalhar com este tipo de problemas. O conceito de educação era bastante restrito e, à escola, cabia ensinar os conteúdos da leitura, escrita e do cálculo (Rasteiro, 1996).

Hoje, o conceito de educação é mais vasto, defendendo-se um conceito de educação para a cidadania, o que implica que as escolas, para além de valorizarem os conteúdos, valorizem também as experiências de aprendizagem que levam à descoberta, participação, e reflexão sobre a sociedade e o meio que rodeia todos os alunos.

Desta forma, e de acordo com a recente proposta da Reforma Educativa, o sistema de ensino visa promover a realização integral do aluno. Aponta assim, para a transformação da escola, no sentido de proporcionar ao aluno, experiências educativas e processos de ensino e de aprendizagem que estimulem a adaptação a novas situações, habituando-o para a resolução de problemas.

Privilegiam-se as atividades escolares que se relacionam com a vida e com o meio, cujo desenvolvimento pessoal do aluno é alicerçado na consolidação de atitudes e valores de autonomia e solidariedade (Viana, 2000).

Destas alterações, surge o novo conceito de Educação Especial designado agora de Necessidades Educativas Especiais. A partir deste marco conceptual, a Educação Especial já não se concebe como a educação de um tipo de alunos, mas sim como o conjunto de recursos humanos e materiais postos à disposição do sistema educativo para que este possa responder adequadamente às necessidades que, de forma transitória ou permanente, possam apresentar alguns alunos (Jiménez, 1997).

Assim, como se tem vindo a alterar o conceito de educação no Ensino Regular, também para as crianças com Necessidades Educativas Especiais, o conceito tem vindo a evoluir, passando a ser, tal como o apresenta a lei, um conceito-chave. Considera-se que um aluno com Necessidades Educativas Especiais é aquele que apresenta algum problema de aprendizagem ao longo da sua escolarização, exigindo uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para as crianças da mesma idade.



Deste modo, surgem duas noções estreitamente ligadas a este conceito: “Dificuldades de Aprendizagem” e “Recursos Educacionais” (Marchesi & Martín, 1990). O conceito de Dificuldade de Aprendizagem é relativo, pois surge quando um aluno tem uma dificuldade de aprendizagem significativamente maior do que a maioria dos alunos da sua idade, ou sofre de alguma incapacidade que o impeça ou dificulte a utilização das instalações educativas utilizadas pelos seus colegas (Jiménez, 1997). Este conceito também é relativo na medida em que depende «*dos objetivos educacionais visados, do currículo estabelecido, dos níveis exigidos e dos sistemas de avaliação empregados*». (Marchesi & Martín, 1990, pag. 12).

Quanto à terminologia Recursos Educacionais, os mesmos autores referem-se a um «*maior número de professores ou especialistas, a ampliação do material didático ou, mais especificamente, a supressão de barreiras arquitetónicas e a adequação dos edifícios*» (pag.12).

No presente, a escola deverá facultar, as condições ideais para que o ensino de crianças e adolescentes, com NEE, se realize num ambiente o menos restritivo possível e igual ao das crianças ditas “ normais”. O percurso escolar, destas crianças com estas particularidades, deverá processar-se, sempre que possível, no estabelecimento da área onde habita, obedecendo, deste modo, ao princípio da integração e da inclusão.

É, portanto, responsabilidade da escola, como entidade educativa, atender à educação de todos os alunos, independentemente dos problemas que cada um possa evidenciar. Isto exige – lhe modificações no processo ensino/aprendizagem de forma a encontrar-se respostas para o direito de toda a criança ter uma educação igual e de qualidade.

Voltando ao termo NEE e analisando a pesquisa efetuada neste âmbito, verificamos que este conceito vem responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, refletindo o postulado na filosofia da integração e estabelecendo uma igualdade de direitos, no que concerne à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas, a toda a criança e adolescente em idade escolar.



Brennan (1988) apresenta uma definição de NEE nos seguintes termos: “Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno”.

Esta definição dá ênfase ao tipo e grau de problemas que as N.E.E causam na aprendizagem, classificando-os de ligeiros e temporários, a severos e permanentes.

## 2.1. Tipos e categorias de NEE

### 2.1.1. As NEE Permanentes

Ao classificar-se as NEE de ligeiras, temporárias, severas e permanentes, é pertinente abordar, ainda que de forma sucinta, esta temática, já que qualquer um de nós poderá, num dado momento da nossa vida, necessitar de igual apoio para ultrapassar determinados obstáculos, que podem ocorrer. Assim, as **NEE permanentes**, segundo a leitura efetuada, são as que obrigam a adaptações generalizadas do currículo e são objeto de avaliação dinâmica, sequencial e sistemática, durante o seu percurso escolar e também no âmbito dos seus progressos. Necessariamente têm de ser adaptadas às particularidades do aluno ou jovem. Deste modo, estas adaptações irão manter-se durante todo ou quase todo o percurso escolar do discente.

Neste termo, como atrás é mencionado, encontram-se as crianças e jovens com problemas de origem orgânica, intelectual (deficiência mental ligeira, moderada, severa e profunda, dotados e sobredotados), processológico (dificuldades de aprendizagem), funcionais, sensoriais (cegos e amblíopes, surdos e hipoacústicos), défices sócio culturais e económicos graves, entre outros. É evidente que estes problemas, fomentarão alterações maiores ou menores, no desenvolvimento destes indivíduos.





Relacionadas com um possível insucesso ao longo do percurso escolar passamos a apresentar **algumas categorias**, relacionadas com as NEE.

#### **a) NEE de Carácter Intelectual**

As crianças portadoras de deficiência mental, que geralmente apresentam problemas acentuados ao nível intelectual e comportamento adaptativo, apresentam dificuldades na aprendizagem tanto de carácter académico, como de carácter social. Neste grupo, estão também incluídos os sobredotados e dotados, os quais apresentam um potencial intelectual superior à média, mas que também podem estar perante o insucesso escolar, caso os seus docentes não façam corretamente as adaptações, em consonância com as suas características ou particularidades.

#### **b) NEE de Carácter Processual**

Neste grupo, estão os alunos com problemas de aprendizagem, relacionados com a receção, organização e expressão. Sobre esta categoria, (Correia, 1991; Bullock, 1992; Lerner, 1993), referem que ela se caracteriza, em geral, por uma discrepância acentuada entre o potencial estimativo do indivíduo (inteligência na média ou acima da média) e a sua realização escolar que é abaixo da média, numa ou mais áreas académicas (Correia, 1991), mas nunca em todas, como é o caso da deficiência mental. Poderão também estar, segundo alguns autores, relacionados com uma disfunção no sistema nervoso central.

#### **c) NEE de Carácter Emocional**

Os alunos que se enquadram nesta categoria, são aqueles que evidenciam problemas emocionais ou comportamentais, que vão influenciar negativamente o seu rendimento e aproveitamento escolar, traduzindo-se em insucesso escolar, pois demonstram comportamentos que podem colocar falta de segurança para os próprios e daqueles que os acompanham. Aqui incluem-se as psicoses e quaisquer outros problemas graves de comportamento.

#### **d) NEE de Carácter Motor**

Esta categoria, abrange todos os indivíduos cujas capacidades físicas sofreram



alterações devido a problemas de origem orgânica ou ambiental, provocando-lhes incapacidades de foro manual ou na mobilidade. Aqui, temos como referência aqueles que são portadores de espinha bífida, paralisia cerebral, distrofia muscular. No entanto, também se encontra deficiências motoras causadas por problemas respiratórios graves, amputações, poliomielite e onde poderão estar também indivíduos que sofreram acidentes e que ficaram com os seus movimentos afetados.

### **e) NEE de Carácter Sensorial**

Quando nos referimos a esta categoria, é evidente que aqui se incluem os indivíduos com as suas capacidades auditivas e visuais afetadas. Os cegos, que não leem, mas que ao utilizarem o Braille, lhes possibilita a leitura e outras aquisições, os amblíopes, com um campo de visão reduzido, mas que aumentando-lhes o tamanho da letra, são capazes de ler e realizarem outro tipo de aprendizagem.

Relativamente aos problemas de audição, os surdos necessitam da Língua Gestual, para conseguirem comunicar e realizar as suas aprendizagens. Os hipoacústicos têm necessidade de um aparelho que lhes facilite a audição.

Em 1990, o Departamento de Educação dos EUA, identificou outros dois grupos de NEE, nos quais se encontram as crianças que sofreram traumatismo craniano e ainda as crianças autistas. Para além destas, há também aquelas que apresentam problemas de saúde e que podem traduzir-se em insucesso escolar como por exemplo os diabetes, asma, hemofilia, cancro, sida, epilepsia, entre outros.

### **2.1.2. As NEE Temporárias**

Relativamente às **Necessidades Educativas Especiais Temporárias**, podemos dizer que, nesta categoria, a adaptação do currículo é parcial e que deve ser efetuada de acordo com as necessidades do aluno, não ao longo de todo o seu percurso escolar, mas num dado momento desse percurso. De forma usual, estas dificuldades têm a ver com problemas de leitura (mas superficiais), escrita ou cálculo, atrasos ou perturbações menos graves, ao nível do desenvolvimento motor, percetivo, linguístico ou sócio emocional.



Em termos de reflexão e conclusão sobre crianças e jovens com NEE, e após a leitura de seleção de textos, estes informaram que estas crianças desenvolvem-se perante a mesma sequência de estádios que os alunos "normais", embora num ritmo mais lento, especialmente em relação à área de aprendizagem que se encontra comprometidas.

No seu desenvolvimento, este depende do mesmo conjunto de princípios aplicáveis às crianças "normais", pois esse depende das interações com o meio e que será, tanto mais enriquecido quanto mais ênfase se der à prática e participação da criança desde que nasce, isto é logo nos primeiros anos de vida. Sendo assim, os objetivos educacionais para estas crianças, sobretudo para as NEE temporárias, são iguais aos que são definidos para as restantes crianças, no sentido de melhorar a sua cognição e a sua capacidade de resolução de problemas, enquanto sujeitos da aprendizagem.

A educação de alunos com NEE, assume que as diferenças existentes no ser humano são normais e que a aprendizagem deve adaptar-se às necessidades da criança, e não verificar-se o contrário. Uma pedagogia em que o centro seja na criança, é sem dúvida benéfica para todos os alunos, quer tenham deficiência ou não e por conseguinte salutar para toda a sociedade em geral.

## **2.2. Educação Especial *versus* Necessidades Educativas Especiais**

Para percebermos o papel fundamental que a educação especial deve ter na educação dos alunos com NEE, devemos-nos debruçar sobre vários conceitos:

**Educação** – é um processo de aprendizagem e de mudança que se opera num aluno através do ensino e de quaisquer outras experiências a que ele é exposto nos ambientes onde interage (Correia, 1991).

**Especial** – (no termo educação especial) é um conjunto de recursos que a escola e as famílias devem ter ao seu dispor para poderem responder mais eficazmente às necessidades de um aluno com NEE.

**Necessidades Educativas Especiais** – conjunto de fatores, de risco ou de ordem intelectual, emocional e física, que podem afetar a capacidade de um aluno em atingir o seu potencial máximo no que concerne à aprendizagem académica e sócio emocional.



Apresentam-se dois quadros-síntese de autores e anos diferentes acerca das características dos termos Educação Especial e Necessidades Educativas Especiais:

**Quadro I**

<b>EDUCAÇÃO ESPECIAL (E.E.)</b>	<b>NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (NEE)</b>
Termo restritivo carregado de múltiplas conotações pejorativas.	Termo mais amplo, geral e propício para a integração escolar.
Costuma ser utilizado como “rótulo”.	Faz-se eco das necessidades educativas permanentes ou temporárias dos alunos.
Afasta-se dos alunos considerados normais.	As NEE referem-se às necessidades educativas do aluno e, portanto, englobam o termo Educação Especial.
Predispõe para a ambiguidade, ou seja, para o erro.	Estamos perante um termo cuja característica fundamental é a sua relatividade conceptual.
Pressupõe uma etiologia estritamente pessoal das Dificuldades de Aprendizagem.	Admite como origem das dificuldades de aprendizagem, uma causa pessoal, escolar ou social.
Tem implicações educativas de carácter marginal, segregador.	As suas implicações educativas têm um carácter marcadamente positivo.
Contém implicitamente referências a currículos especiais e, por isso, a escolas especiais.	Refere-se ao currículo normal e idêntico sistema educativo para todos os alunos.
Faz referência ao Plano Educativo Individualizado partindo de um Esquema Curricular Especial.	Fomenta as adaptações curriculares e as adaptações curriculares individualizadas que partem do Esquema Curricular Normal.

**Quadro I** – Educação Especial vs Necessidades Educativas Especiais (*Gallardo & Gallego, 1993*)



## QUADRO II

<b>EDUCAÇÃO ESPECIAL (E.E.)</b>	<b>NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (NEE)</b>
Dirigida àqueles alunos que apresentam deficits físicos, psíquicos ou sensoriais.	Conceção das diferenças como um continuum de diferenças físicas, intelectuais, emocionais e socioculturais.
Baseada na classificação dos alunos em função do deficit e em seu enquadramento nas modalidades de escolarização correspondentes.	Basear-se nas NEE dos alunos é fundamental para decidir a modalidade educativa mais conveniente em cada caso e a dotação de recursos às escolas. Passou-se de um diagnóstico baseado na determinação por categorias para a avaliação psicopedagógica que determina o nível de competência curricular do aluno e seja a base para a tomada de decisões sobre a adaptação curricular necessária.
Tal conceção na educação especial apresentava em consequência a segregação dos alunos em função de seus deficits.	Parte-se da existência de um currículo único que tem de ser modificado e ajustado às necessidades dos alunos.

**Quadro II** – Educação Especial vs Necessidades Educativas Especiais (*González, 2002*)



### **3. Integração...a caminho da escola inclusiva**

#### **3.1. Integração**

O princípio da integração começa a “desabrochar” a partir do momento em que «o direito à diferença começa a ser aceite» (Veiga, 2000).

Jiménez (1997) afirma que «normalizar não significa converter em normal uma pessoa diferente, mas aceitá-la tal como é, com as suas deficiências, reconhecendo-lhe os mesmos direitos que aos outros e oferecendo os serviços pertinentes para que possa desenvolver ao máximo as suas potencialidades e viver uma vida tão normal quanto possível».

Este conceito-chave de normalização, está estritamente relacionado com o princípio de integração, em que, tal como expressa Mikkelsen (citado por Jiménez, 1997) «a normalização é o objetivo a atingir e a Integração é o método de trabalho a utilizar».

A normalização reformula a consideração social, legal e administrativa dos deficientes e pressupõe uma nova forma de entender a deficiência. O centro da questão está na necessidade de atender à especificidade dos problemas e dificuldades de aprendizagem a que só um Ensino Especial poderá dar resposta.

Ao referir-se a qualquer aluno que apresenta dificuldades ou problemas de aprendizagem, não mais se fala de alunos com deficiência. Fala-se do ensino de Necessidades Educativas Especiais. Este novo conceito de NEE é introduzido em 1978 pelo Warnock Report, influenciando decisivamente a Educação Especial, na medida em que defende que todas as crianças deficientes devem ser educadas num meio o menos restrito possível, a fim de lhes ser garantido o máximo de normalização.

É então dado relevo à escola enquanto instituição e exige-se que sejam disponibilizados os recursos educativos necessários e adequados ao processo educativo, os quais devem tomar em linha de conta não só as diferenças entre as crianças a quem se destinam, mas também as suas necessidades individuais.



Deverá ser proporcionado a todas as crianças com NEE a possibilidade de efetuar uma convivência humana tão alargada quanto possível, proporcionando-se o contacto com um leque diversificado de crianças e não apenas com aquelas que têm características ou problemas semelhantes.

Na perspetiva de Veiga *et al* (2000) o conceito de NEE comporta uma mudança em torno da construção da resposta adequada à situação, na medida em que a escola passa a encarar as crianças numa educativa e pedagógica que contempla o seu desenvolvimento. No âmbito da aplicação deste conceito, merece igualmente destaque o conceito de educação para todos, que vai alargar o campo de intervenção dos professores, bem como o de escola regular, como polo dinamizador da resposta para cada criança, numa perspetiva de educação para todos.

Deste modo, uma integração baseada no princípio da Normalização implica que o aluno com NEE possa desenvolver o seu percurso educativo e normalizado quanto possível, sendo que está patente o princípio da individualização, já que cada aluno recebe um atendimento educativo específico tendo em conta as suas necessidades.

A Integração Escolar, como evidencia García (1991), tem como objetivo fundamental promover o desenvolvimento físico, intelectual, afetivo, moral e social de um indivíduo sendo imperativo a educação de um aluno com NEE não constituir um sistema à margem do ensino regular. Reforçando esta ideologia, Correia (1999) afirma que a escola deve ser encarada como um espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, em que a criança possa encontrar resposta às suas necessidades.

Quando o conceito de Integração consiste somente no reconhecimento do direito que assiste ao aluno de frequentar a escola regular e quando esta prática se concretiza apenas na sua colocação na escola, sem uma afetiva articulação entre a integração física, social e académica, este processo torna-se infrutífero.

Os princípios de Normalização e Integração, como anteriormente referenciados, estão definitivamente interligados, sendo estes a base de um processo evolutivo, de tal forma que para que estes tenham êxito, considera-se necessário ter em atenção um conjunto de condições, como por exemplo, os didáticos que a escola dispõe, a formação dos professores, o número de alunos que envolvem a comunidade escolar, entre outros,



para que a integração seja efetiva (Garcia, 1991).

### **3.2. Conceito de Inclusão**

Uma escola inclusiva é uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades (Correia, 2003).

As tendências atuais em matéria de princípios, políticas e práticas educativas vão no sentido da promoção da escola para todos, no sentido da promoção da escola inclusiva.

A escola não só deve receber todos os alunos como também ajustar-se a todos os alunos independentemente das suas condições físicas, sociais, étnicas, religiosas, linguísticas, ou outras. Deve aceitar as diferenças e apoiar as aprendizagens, promovendo uma educação diferenciada que responda às necessidades individuais.

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tantos estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade.

Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educativas especiais devem receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva.

Os termos Integração e Inclusão apresentam-se distintos quanto ao seu significado, em que o termo de Integração, tal como referência Duarte (1998) é acompanhado pela conceção de que se devem criar medidas adicionais nas escolas para responder aos alunos com alguma necessidade específica, enquanto o termo Inclusão tem como objetivo primordial reestruturar o seu sistema educativo para alcançar as crianças portadoras de uma deficiência.





A filosofia da Inclusão acarreta, por um lado, um conjunto de mudanças radicais no sistema de ensino mas por outro, traz vantagens não só para os alunos com NEE, mas para toda a comunidade escolar.

Segundo Correia (2003), a filosofia da inclusão traz vantagens às aprendizagens de todos os alunos, transformando-se assim num modelo educacional, que proporciona uma educação igual e de qualidade. Facilita o diálogo entre todos os docentes permitindo uma Melhor compreensão dos programas curriculares e adequação educativa, designadamente no que diz respeito às alterações necessárias ao seu funcionamento.

A inclusão permite também ao professor trabalhar com outros profissionais, atenuando assim o stress associado ao ensino, pois desenvolve-se uma partilha de estratégias de ensino, maior controlo do progresso dos alunos, combate aos problemas de comportamento e aumento de comunicação entre os parceiros educativos. Em ambientes inclusivos, os professores consideram que a sua vida profissional e pessoal melhora em virtude da estreita colaboração entre todos os intervenientes.

Uma outra vantagem da filosofia inclusiva é a de garantir às crianças com NEE aprendizagens similares e interações sociais adequadas. Traz também vantagens para os alunos sem NEE, mentalizando-os que todos somos diferentes e que é importante respeitar e aceitar as diferenças individuais. Para além da filosofia da inclusão lhe reconhecer o direito de aprender junto com os seus pares sem NEE, o que lhe proporciona aprendizagens similares e interações sociais adequadas, ela pretende retirar-lhe, também, o estigma da "deficiência", preocupando-se com o seu desenvolvimento global dentro de um espírito de pertença, de participação em todos os aspetos da vida escolar, mas nunca esquecendo a resposta às suas necessidades específicas.

A preocupação do desenvolvimento integral da criança dentro de um espírito de pertença, de participação em todos os aspetos da vida escolar, mas sem nunca esquecer as suas limitações, e ainda os alunos sem NEE poderão compreender que todos somos diferentes e que essas diferenças têm que ser respeitadas e aceites.

Neste âmbito, para além das vantagens que poderá trazer, para que as escolas se tornem verdadeiras comunidades inclusivas, é necessário que estas se apoiem em princípios de justiça, igualdade, dignidade e de respeito mútuo, que permita a promoção



de práticas inclusivas para que os alunos possam beneficiar de experiências enriquecedoras, aprender com os outros e adquirir um conjunto de aprendizagens e valores que conduzam à aceitação da diversidade. Em suma, como evidência Rodrigues (2000), a educação inclusiva constitui uma oportunidade para que todos possam conviver e beneficiar da riqueza que a diferença nos traz.

As vantagens da filosofia inclusiva são também evidentes no que toca à liderança escolar, aos pais e a outros recursos comunitários, uma vez que os envolve, de uma forma diferenciadamente convergente, para ajudarem os alunos a atingir níveis satisfatórios de sucesso educativo. Cada agente educativo torna-se, assim, num actor criativo, flexível e animado pelo desejo de participar, de forma colaborativa, na organização das respostas adequadas ao conjunto de necessidades existentes na respetiva população escolar.

É necessário perceber que a escola pretende inserir todos os alunos no seu seio independentemente das suas características e necessidades, sendo para isso imprescindível entender o conceito de inclusão.

A inclusão é mais do que um juízo de valor; é uma forma de melhorar a qualidade de vida, onde a educação pode desempenhar um papel fundamental ao oferecer as mesmas oportunidades e idêntica qualidade de meios a todo aquele que chega de novo. Trata-se de dar opções, de dar lugar, de oferecer recursos e de melhorar a oferta educativa em função das necessidades de cada indivíduo, sem permitir a exclusão e oferecer como segunda oportunidade a integração escolar. (Correia, 2003)

A educação inclusiva baseia-se em acolher todos, comprometendo-se a fazer qualquer coisa que seja necessária para proporcionar a cada aluno da comunidade e a cada cidadão de uma democracia, o direito inalienável de pertença a um grupo, a não ser excluído.

A escola inclusiva não tem lugar quando os professores reservam a ajuda personalizada para algumas minorias. Pede-se inclusão para todos os alunos abrangidos atualmente pela educação especial e para todas as crianças cujos pais estão informados de que os seus filhos necessitam de uma ajuda extraordinária em condições normais.



«O movimento inclusivo exige uma grande reestruturação da escola e da classe regular de forma a provocar mudanças substantivas nos ambientes educacionais de todos os alunos (...).» (Correia, 2003)

Poderá parecer simples receber uma criança com Necessidades Educativas Especiais na classe regular, mas o mais comum é a receção não ser a mais adequada, provocando neste aluno sentimentos de inadequação. No entanto, o professor tem um papel fundamental de colmatar ou minimizar situações de mal-estar. Para isso deve considerar um conjunto de atividades que ajudem a criar verdadeiras comunidades de apoio que permitam que todos os alunos aprendam um pouco sobre cada um, se sintam bem-vindos e inseridos na turma.

Embora a maioria dos professores acredite no conceito de inclusão, tem-se verificado que os professores titulares de turma têm alguns receios em relação a este processo de mudança, especialmente porque sentem que lhes falta a formação necessária para ensinar os alunos com NEE. Por outro lado, muitos professores não sabem como fazer adaptações curriculares, como lidar com algumas necessidades médicas e físicas dos alunos ou como proceder em casos de emergência. Os resultados de alguns estudos indicam que os professores titulares de turma relatam que as exigências educativas são maiores quando têm alunos com NEE nas suas classes, pois sentem uma tensão adicional que, para além de diminuir a sua habilidade para dar atenção às necessidades académicas e sociais dos alunos sem NEE, aumenta a sua frustração e angústia.

A finalidade das escolas inclusivas centra-se em criar um sistema educativo que possa fazer frente às necessidades dos alunos. Isto implica respeitar a individualidade e desenvolver uma cultura de colaboração, facilitando assim a aprendizagem profissional de todos os professores e aumentando a igualdade de oportunidades como meio para conseguir uma melhoria educativa.

Numa sociedade que está em constante mudança científica e tecnológica, corre-se o risco de se responder ineficazmente à formação global dos alunos o que poderá aumentar o risco de exclusão com todas as consequências nefastas que daí advirão.

O decreto-lei 319/ 91 estabeleceu a igualdade e condições para o acesso e permanência na escola e adotou uma nova modalidade de educação para alunos com



NEE. Desde então a temática da inclusão tem ganho terreno tanto no meio escolar como na própria sociedade.

Os conhecimentos teóricos (que são cada vez mais) trazem contribuições importantes e permitem ao professor fundamentar as suas ações. A ausência destes conhecimentos limita as mudanças, restringindo também os papéis que a criança portadora de deficiência pode representar tanto na escola como na sociedade.

Os professores das classes regulares têm que compreender as dificuldades das crianças, os seus comportamentos e processos de aprendizagem, o seu desenvolvimento social e individual.

Por isso, o professor deve estar consciente da sua importância e da função que desempenha. É na sua relação com o aluno que surgem as decisões educativas mais acertadas.

O sentido especial da educação consiste no amor e no respeito ao outro, que são as atitudes mediadoras da competência ou da sua busca para melhor favorecer o crescimento e desenvolvimento do outro.

Dado o receio que alguns professores titulares apresentam pela falta de formação necessária para ensinar alunos com NEE, as entidades superiores, nomeadamente o Ministério da Educação, deverão aprovar a inclusão, no plano de estudos das Escolas Superiores da Educação, de disciplinas que contemplem as necessidades educativas especiais numa abordagem específica e mais aprofundada. Aos alunos deve ser facultada uma orientação mais específica e atenta durante os estágios, devendo estes situar-se em contexto real de trabalho. A promoção de encontros com os professores cooperantes com os quais os alunos estagiam, no sentido do aprofundamento e debate das questões emergentes da prática educativa proporcionada durante os estágios é uma das formas que urge implementar.

No ensino inclusivo a estrutura escolar é que se deve ajustar às necessidades de todos os alunos, favorecendo a integração e o desenvolvimento de todos, tenham ou não NEE.



### **3.2.1. Metodologias / Estratégias numa escola inclusiva**

As metodologias e estratégias da escola inclusiva devem implicar ativamente o aluno nos domínios psicomotor, cognitivo, social e afetivo.

É determinante diversificar recursos, materiais, técnicas e processos de desenvolvimento e as formas de comunicação, a motivação, ou mesmo aspetos concretos dos conteúdos ou da fase do processo de ensino.

É necessário que o professor adapte o seu estilo de ensino aos alunos, diversificando e diferenciando os processos. Diferenciar é tratar os alunos de maneira diferente dando-lhes atenção individualizada, é adequar os processos de ensino encontrados pelo professor, para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno.

É preciso tornar as aprendizagens mais ativas dando ao aluno a oportunidade de viver situações estimulantes. Tal desafio aponta para a construção de projetos decorrentes do quotidiano dos alunos e das atividades exploratórias que lhes deverão ser proporcionadas.

As experiências e os saberes anteriormente adquiridos recriam e integram no conhecimento as novas descobertas. As aprendizagens devem ainda ser socializadoras, isto é, devem garantir a formação moral e crítica na apropriação dos saberes e no desenvolvimento do indivíduo como pessoa. Isto leva a que o aluno seja implicado na construção da aprendizagem, dá mais importância aos processos em detrimento dos produtos, faz com que os ritmos, interesses, capacidades e necessidades individuais sejam respeitados, favorece a interdisciplinaridade e a transversalidade, promove a flexibilização curricular e o desenvolvimento da autonomia.

O domínio e a utilização de variadas metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem contribuem, de modo significativo, para o empenho dos alunos nas aprendizagens e o respetivo sucesso escolar e social. Só assim a Escola cumpre a sua função pedagógica e pode evitar a aplicação de medidas de apoio educativo mais restritivas e individualizadas. Diversificar os momentos e as estratégias de ensino – aprendizagem para o mesmo conteúdo e a mesma aula, é elemento essencial para



atingir o sucesso da aprendizagem.

A intervenção tem, pois, que ser construída a partir do conhecimento dos interesses e dos saberes, das dificuldades do aluno e das causas que as originam e, ainda, das suas expectativas. O conhecimento das dificuldades e das causas que as originam é um passo importante para se poder construir a resposta adequada a cada um. Isto faz a diferença entre uma intervenção de qualidade, adequada, oportuna e pertinente, e uma intervenção feita ao acaso. Mas a intervenção tem que ser diferente consoante se dirija a um indivíduo, a um grupo ou à turma. Se o aluno precisa de uma intervenção individual, o diagnóstico educativo/pedagógico (caracterização das aquisições e das dificuldades do aluno) tem que ser mais exaustivo, para que a intervenção vá de encontro às necessidades reais do aluno.

Para que a escola inclusiva se torne uma realidade cabe ao estado implementar algumas medidas políticas e legislativas que promovam e apoiem esse objetivo.

Em Portugal, nos últimos anos, foram tomadas algumas medidas:

- A criação do Observatório dos Apoios Educativos com sede no Departamento de Educação Básica – instrumento destinado a monitorizar o funcionamento do sistema dotando os órgãos do poder de informações necessárias à tomada de decisão;
- Publicação de alguma legislação de suporte e definição promotoras do processo, por um lado em relação à escola regular, por outro definindo um novo modelo conceptual e organizativo dos apoios educativos;
- Definição de uma rede de escolas com unidades de apoio para a educação de alunos surdos;
- Definições de medidas que promovam e incentivam as escolas especiais a transformarem-se em centros de recursos.



### 3.2.2. O currículo para crianças com NEE

Todos os alunos são diferentes. Têm ritmos de aprendizagem distintos, cada um tem necessidades e dificuldades que lhes são próprias. Para que todos tenham êxito, o professor deverá adaptar o currículo comum, aquele que é comum a uma região, a um país, às características dos seus alunos. Deve ser proporcionada aos alunos com NEE uma educação adaptada às suas possibilidades/necessidades.

O problema coloca-se quando estas adaptações pressupõem modificações significativas no currículo comum.

Formula-se um currículo comum, criando escolas inclusivas e proporcionando experiências de aprendizagem idênticas. No entanto, para responder à diferença, necessitamos de currículos alternativos.

As decisões sobre as necessidades educativas dos alunos têm de ser orientadas sobre o tipo de resposta educativa que é adequado.

Os programas para alunos com NEE são baseados num currículo e num método educativo simplificado que minimiza os problemas. López Molero (cit. in Bautista, 1997) defende que, o currículo deve ter em conta as crianças cognitivamente diferentes, contemplando três princípios:

- *Um princípio de flexibilidade*, ou seja, não é obrigatório que todas as crianças atinjam o mesmo grau de abstração ou de conhecimentos num tempo determinado. Cada um aprenderá ao seu ritmo a ultrapassar as suas necessidades;
- *Um princípio de trabalho simultâneo, cooperativo e participativo*, queremos dizer com isto que não se produzirão currículos paralelos numa mesma aula e num mesmo momento. Se se tiverem programado atividades e exercícios sobre um tema concreto que está a ser desenvolvido para a classe, as crianças com NEE podem participar perfeitamente nessas atividades, embora não o façam com a mesma intensidade, nem com o mesmo grau de abstração;



- *Um princípio de acomodação:* ao estabelecer a planificação para uma classe, tem de ter em conta, logo desde o início, quantas crianças com problemas há no grupo e contemplá-las nessa programação.

Assim, podemos concluir que o currículo deve ser aberto e flexível para poder adaptar-se às diferentes necessidades dos alunos. As adaptações curriculares são a principal estratégia de intervenção para dar resposta às NEE. Elas partirão do Projeto Curricular de Escola, o qual deverá adaptar-se, o melhor possível, às características e capacidades de todos e de cada um dos alunos e ao contexto da escola em que estão. Quanto mais adequado for à realidade, menos necessárias serão as adaptações individuais.

As adaptações curriculares podem referir-se a modificações na metodologia ou nas atividades de ensino e aprendizagem. Devemos encaminhar todos os alunos para os mesmos objetivos, embora os caminhos percorridos para os atingir possam ser diferentes. Ou seja, os objetivos para estes alunos são os mesmos que para os restantes, com as necessárias adaptações. A escola regular constitui o espaço educativo mais adequado, no qual todos os alunos deverão encontrar uma resposta às suas necessidades educativas.

É provável que alguns alunos com NEE precisem de meios específicos de acesso ao currículo. Estes meios podem ser:

- Meios humanos: professores de apoio, terapeuta da fala, fisioterapeuta...
- Meios materiais que possam facilitar o progresso de ensino – aprendizagem (dirigidos na sua maioria a crianças com deficiências motoras ou sensoriais): mobiliário e equipamento adaptado, instrumentos e ajudas técnicas que facilitem a autonomia, a marcha, a visão e a audição.

López Molero (cit. in Bautista, 1997), indica que, para a adaptação de um currículo às necessidades educativas de cada aluno, é necessário ter em conta:

- O conhecimento do mundo que rodeia a criança, ajudando-a a construir a sua identidade pessoal;





- A promoção e desenvolvimento de competências para que a criança interaja com o ambiente que a rodeia;
- A oportunidade de poder contactar com estimulações ricas e diversificadas;
- O desenvolvimento da sua autoestima em ambientes afetivos, saudáveis onde a criança se sinta segura;
- Os contactos sociais com outras crianças e o respeito pela sua privacidade.

Este autor ainda refere que a promoção de atividades e estratégias que promovam estes fatores são equacionadas em função dos recursos humanos e materiais existentes, designadamente:

- A proporção adulta/crianças que deveria ser alterada para um *ratio* professor/aluno, mais baixo.
- A qualidade e quantidade do equipamento e dos materiais, porque, embora tenha que se preservar a sua manipulação, o uso destes, por crianças tão pequenas leva ao desgaste intensivo dos mesmos e o reposicionamento de algum desse material, pressupõe um grande dispêndio de energia por parte do profissional que tem de pedir, mendigar e esperar.

Ao elaborar o currículo específico, o professor deve acreditar e aceitar que os alunos com NEE pertencem à educação regular e que são capazes de aprender, desde que respeitado o princípio da inclusão. No entanto, todos sabemos que é difícil pôr em prática esta filosofia.

Assim, na nossa perspetiva, o professor, ao organizar o currículo diferenciado, deverá caracterizar as diferenças individuais, de forma a adaptar o currículo a todos os alunos. Ao escolher os conteúdos a lecionar aos alunos com NEE, não deverá deixar de lado as matérias fundamentais, pois todos os alunos deverão possuir uma base de conhecimentos essenciais para poderem adaptar-se à sociedade que os rodeia. Os próprios alunos deverão aprender a criar o seu procedimento de aprendizagem.



Para conseguir uma aprendizagem eficaz, nem sempre será necessário elaborar um currículo muito diferenciado, pois, por vezes, trabalhar de forma mais intensiva com os alunos basta, para ajudar a resolver as suas dificuldades. A própria escola deverá criar ambientes de aprendizagem adequados. A construção de novos saberes deverá basear-se nos conhecimentos que os alunos já possuem.

Assim, ao elaborarmos um currículo específico, deveremos saber o que queremos, como o queremos e como o vamos operacionalizar. Temos de estar conscientes que só trabalhando em cooperação com outras pessoas (pais, outros docentes, comunidade educativa) conseguiremos alcançar o êxito. Todos devemos trabalhar considerando os mesmos objetivos. Muitas vezes, será necessário o professor aprofundar os seus conhecimentos através de formações e até de troca de experiências com outros colegas.

Todos devemos ter a humildade de admitir que não sabemos tudo e que necessitamos dos outros para aprender, evoluir.



#### 4. A percepção dos professores

Na integração/inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular é reconhecido que um fator que interfere, de forma decisiva, consiste na atitude dos professores perante a integração, e no empenhamento com que procuram resolver os problemas que se colocam e ultrapassar os obstáculos que se levantam.

Este aspeto é particularmente relevante no processo de inclusão, uma vez que os professores têm de aceitar novas responsabilidades, direcionando a sua ação para áreas diferentes, muitas vezes sentidas como ameaçadoras. Os professores, situando-se na mediação entre normativos legais e as práticas escolares, são atores privilegiados, dependendo em grande medida das suas atitudes e crenças, o sucesso ou insucesso da inclusão.

As atitudes e percepções dos professores exercem uma influência na sala de aula. Monteiro (2000) distingue três categorias de atitudes, que se relacionam entre si, nomeadamente: atitudes face ao ensino e à aprendizagem, atitudes face aos alunos e face a si próprio.

*As atitudes dos professores face ao ensino e à aprendizagem*, confluem na crença de que o conhecimento é igual a verdade, sendo os professores detentores do conhecimento. Os professores esperam, então, que os alunos procurem a única resposta correta para os problemas colocados na sala de aula. Monteiro (2000) refere os trabalhos de Hunt (1975), que indicam que as atitudes dos professores, em relação ao ensino e à aprendizagem, estão relacionadas com o seu nível conceptual, sendo que os professores cujo nível conceptual é baixo tendem a ser mais autoritários do que os professores de níveis mais altos, e os primeiros tendem também a usar um único método de ensino com todos os alunos.

*As atitudes dos professores relativamente aos alunos*, também influenciam a sua conduta. Através dos estudos experimentais demonstrados por Rosenthal & Jacobson (1968), mencionados por Monteiro (2000), consideram que a importância das expectativas do professor, das suas atitudes e sentimentos acerca dos alunos. Estes investigadores concluíram que essas expectativas funcionavam como profecias



autorrealizadas, uma vez que conseguiam influenciar os resultados dos alunos.

*As atitudes dos professores face a si próprios*, são igualmente, bastante importantes, uma vez que determinam o ambiente na sala de aula, e consequentemente, os resultados dos alunos. Vários investigadores referem que as crenças e atitudes dos professores podem influenciar eficácia pessoal da sua ação, nomeadamente, na utilização de estratégias diferenciadas.

Numerosas investigações mostram que os professores de educação regular se percecionam como não estando preparados para ensinar crianças com dificuldades, referindo baixa perceção de autoeficácia a nível pessoal e de ensino e considerando ineficazes as adaptações instrucionais e curriculares na sala de aula, ao invés dos professores de educação especial, que têm uma visão mais positiva da inclusão, acontecendo sensivelmente o mesmo com os professores de educação regular na situação de turmas inclusivas (*Minke et al.*, 1996).

Reconhece-se assim que apesar da integração/inclusão poder ser imposta por lei, o modo como o professor lida com as necessidades dos seus alunos pode ser uma variável muito mais influente para o êxito da integração do que qualquer estratégia administrativa ou curricular (Verdugo, 1994), assumindo-se também que a organização e gestão da sala de aula se baseia em grande parte nas crenças e perceções do professor, sendo pois este considerado como o elemento “chave” em qualquer mudança que possa ocorrer (Speece & Keogh, 1996).

Os primeiros estudos realizados no âmbito da implementação da inclusão educativa, referem que os professores não estão descontentes com sistema de educação especial e preferem o apoio fora da sala (Sammel et al., 1991, citado por Monteiro, 2000). Mas, de uma maneira geral, quer os professores do ensino regular, quer os professores do ensino especial apoiam o conceito de inclusão educativa e acreditam que os alunos com dificuldades de aprendizagem e outras limitações ligeiras ou moderadas têm direito a uma educação na sala de aula regular. No entanto, nem todos concordam que os alunos beneficiam com a integração a tempo inteiro na sala de aula, considerando que o confronto das suas baixas realizações será tão estigmatizante como o da categorização (Sammel e tal., 1991). Alguns professores, segundo Scruggs & Mastroperi (1996, citado por Monteiro, 2000), consideram mesmo que os alunos com incapacidade podem criar



problemas na sala de aula, embora reconheçam que esta deve ser objeto de uma mudança significativa para os acolher.

Muitos professores não apoiam a inclusão educativa de crianças com dificuldades e problemas escolares, nas suas turmas, não sendo claras as razões de tal resistência. Os professores apontam várias limitações, tais como, escassez de tempo, falta de formação e de conhecimentos e falta de recursos humanos, que estão na base do impedimento à concretização da inclusão educativa (Semmel et al., 1991).

Por outro lado, alguns grupos profissionais continuam a expressar a sua preocupação, em relação ao entendimento que as escolas possam ter do conceito de inclusão, confundindo este com o conceito de integração. Estes não se opõem à implementação de escolas inclusivas, mas acreditam que deve ser mantido um contínuo de serviços e advertem que os dois conceitos (inclusão e integração) não devem ser entendidos como sinónimos (Bender, Vail, & Scott, 1995).

Atualmente, os professores têm vindo a revelar uma atitude mais favorável à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais e de uma forma geral, a maior parte deles concordam com o conceito de inclusão e acreditam que as crianças com necessidades educativas têm direito a uma educação em escolas de ensino regular.

No entanto, nem todos concordam que os alunos tenham sempre benefício com a colocação a tempo inteiro, pois não consideram as salas de aula tradicionais como as mais apropriadas para responder às necessidades dessas crianças. Outros discordam que existam recursos suficientes, quer materiais quer humanos, para um atendimento adequado e alguns mostram uma maior tendência para prever um impacto negativo, resultante da inclusão, nos alunos sem deficiência ao nível do ajustamento sócio emocional.

Existem ainda alguns professores que apesar de estarem dispostos a ensinar alunos com necessidades educativas especiais nas suas aulas, não providenciam as adaptações curriculares necessárias.

Mesmo os professores de educação regular, identificados como sendo eficazes no atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, não utilizam na prática as



alterações que implicam mudanças mais extensas na planificação, ou seja, as adaptações curriculares, considerando mais as adaptações durante o decorrer das aulas, embora os professores acreditem que alterar partes do programa é a melhor forma de responder às necessidades desses alunos.

Os estudos sugerem assim que os professores consideram as adaptações curriculares mais desejáveis do que possíveis, criando obstáculos à sua aplicação, mesmo tendo em conta que elas são necessárias para a aprendizagem com sucesso das crianças com necessidades educativas especiais (Bender *et al.*, 1995).

Porém, quando os estudos incidem sobre escolas com prática de inclusão educativa os resultados são algo diferentes, indicando globalmente que o contacto direto com alunos que apresentam problemas escolares pode providenciar mudanças positivas nas suas atitudes.

Dos estudos que se centram na avaliação das atitudes dos professores nestas escolas, merece especial destaque o de Minke *et al.* (1996). Os autores analisaram a opinião dos professores quanto à eficácia de um modelo de inclusão então em experiência.

Analisaram em simultâneo a competência sentida pelos professores para trabalhar nesse modelo, a satisfação profissional decorrente desse trabalho e a desejabilidade e exequibilidade das adaptações da sala de aula para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Os resultados mostraram que os professores que desenvolvem a sua atividade em parceria com outros, quer os de educação especial, quer os do ensino regular, manifestaram opiniões mais positivas sobre a inclusão, níveis de eficácia mais elevados e pontuações mais altas da sua própria competência em comparação com professores que trabalham em turmas tradicionais.

Da mesma forma, os professores do ensino regular sem acesso a recursos especiais específicos, revelaram atitudes mais negativas relativamente à inclusão, do que os seus colegas em salas de aulas com tais recursos.



Os resultados obtidos neste estudo mostram, que a atitude dos professores relativamente à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, pode ser mais favorável e positiva do que geralmente se crê.

Provavelmente as escolas que conseguem fazer avançar com sucesso a sua prática, tendem a influenciar a forma como os professores se percebem a si próprios e a forma como veem o seu trabalho.

Embora seja claro, que muitos professores são relutantes à implementação de práticas inclusivas, são menos claras as razões de tal resistência.

Talvez a mais usual seja a crença de que diferentes competências e métodos são necessários para ensinar crianças com dificuldades escolares, para além de outras razões que os professores referem, como a falta de informação e conhecimentos, a falta de tempo e o acréscimo de trabalho.

Tendo pois as crenças e atitudes um peso considerável na intervenção educativa, não é de se prever por isso, que os professores abandonem as práticas educativas tradicionais, com base em relações administrativas ou teorias dos investigadores (Speece & Keogh, 1996). Numa investigação junto de professores do ensino regular, os resultados apontaram para uma discrepância entre o que os professores diziam e o que faziam nas suas aulas (Kavale & Forness, 1999).

Os professores resistem a implementação de novas estratégias (apesar de as conhecerem) preferindo aquelas em que se sentem mais à vontade e nas quais acreditam.

As mudanças na prática, quando ocorrem, parecem muitas vezes envolver pequenos ajustamentos, à medida que os professores aperfeiçoam os seus repertórios, em resposta a circunstâncias imprevistas. Raramente ocorrem mudanças globais, uma vez que os professores se mostram relutantes em abandonar formas de trabalhar que provaram ser eficazes em ocasiões anteriores.

Em síntese, é necessária e inevitável não só a reestruturação e diversificação das formas de apoio educativo, contextualizadas e centradas nas aprendizagens do aluno



mas acima de tudo, reestruturar a Educação adotando, na prática, perspetivas de política legislativa e educacional que atendam à diversidade e heterogeneidade da população escolar que atualmente frequenta as nossas escolas.

Contudo, tal política não poderá deixar de ter em consideração as perceções e comportamentos dos professores em geral e dos professores do ensino regular em particular, face aos desafios, por vezes incomportáveis, que tal situação acarreta.





## **5. O papel do professor de educação especial e o papel do professor do ensino regular**

A criação de ambientes educativos que respondam às necessidades das crianças com problemas escolares, requer uma melhor compreensão, por parte dos professores, das mudanças a implementar e um melhor conhecimento dos fatores que possam afetar a adequação das respostas.

A mudança de perspetiva, introduzida pela filosofia e pela política de educação que sustentam a escola inclusiva e as práticas que delas decorrem, levanta problemas que põem à prova relações humanas e competências profissionais. De facto, o sucesso da inclusão, não depende só de mudanças na legislação e na organização das escolas, sendo fundamental a utilização diferenciada dos recursos nas próprias classes regulares. A investigação sobre as práticas educativas eficazes, providenciou conhecimentos sobre a forma como as escolas devem implementar novas estratégias, capazes de ir ao encontro das necessidades educativas das suas crianças (Wang, 1994). Os programas inclusivos centram-se nas estratégias capazes de assegurar o domínio das matérias curriculares, permitindo assim o acesso de todos os alunos ao currículo normal. Isto significa um currículo comum a todos os alunos, onde se transfira o foco da atenção dos conteúdos para o aluno e que garanta um ensino individualizado com níveis diversificados e aprendizagens significativas.

Considerando esta nova perspetiva de orientação inclusiva, muitas escolas viram-se assim na necessidade de adaptar as suas práticas e os seus modelos de atendimento.

Da mesma forma os professores tiveram de aceitar novas responsabilidades, expandindo os seus papéis para áreas novas e muitas vezes sentidas como ameaçadoras. Torna-se pois premente uma redefinição do papel do professor, sendo necessário identificar as principais características do trabalho docente no novo panorama educativo.

O aspeto individual do desempenho profissional dos docentes é considerado como um dos obstáculos mais importantes ao desenvolvimento de uma cultura técnica comum reconhecendo-se que na estrutura da escola tradicional, os professores trabalham isolados uns dos outros, sendo cada um responsável pela sua classe.



Porém, a filosofia inclusiva encoraja os professores a provocarem ambientes de entreajuda, onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais que levam ao encontro de estratégias, dando lugar ao trabalho em equipa. As exigências de um atendimento diferenciado e a introdução de novos modos de funcionamento nas classes necessitam de suporte em estruturas colaborativas entre profissionais.

A colaboração entre professores, pais e outros profissionais de educação, tem vindo a ser reconhecida como um fator crítico para o sucesso da inclusão (Wood, 1998).

Considerando que os professores têm hoje nas suas classes alunos com uma diversidade tão grande de problemas, em condições tão diferentes, é importante o trabalho em colaboração.

Para Hunter (1999), a colaboração é um processo interativo, através do qual intervenientes com diferentes experiências encontram soluções criativas para problemas mútuos. A construção de equipas de colaboração, a existência de tempo para trabalho em equipa, o reconhecimento da capacidade de resolução de problemas e de desenvolver investigações são aspetos reconhecidos como básicos para que o processo de colaboração seja eficaz. Assim, em vez de se esperar que o professor possua todo o conhecimento e sabedoria necessários para o atendimento de todos os alunos da classe, deve ser disponibilizado um sistema de apoio que o assista e o torne capaz de resolver problemas de forma cooperativa e colaborativa.

Contudo, a dificuldade em estabelecer uma redefinição de papéis a nível pessoal é considerada por alguns autores, como um entrave à mudança.

Duma maneira geral, as escolas consideram difícil encarar a mudança. Neste aspeto, deparam com um duplo problema: se pretendem enfrentar novos desafios, não podem permanecer tal como estão, mas ao mesmo tempo precisam de manter alguma continuidade entre as suas práticas passadas e presentes (Wood, 1998).

Após uma revisão de estudos a propósito da ansiedade desenvolvida pelos professores de educação especial no contexto do seu trabalho (Bailey, 1995), chegou-se à conclusão que a mudança implica sempre alguma resistência e ansiedade prejudiciais ao seu desenvolvimento. Alguns fatores de ansiedade relacionados com o trabalho em



educação especial foram identificados: as grandes mudanças nas concepções filosóficas e nas práticas educativas, o tipo de população atendida e a necessidade de um trabalho transdisciplinar.

Por vezes damos conta do ceticismo e, por vezes, da hostilidade de educadores e professores quanto às suas responsabilidades no que respeita ao atendimento a alunos com NEE nas suas salas de aulas. Para além da falta de preparação, muitos deles sentem-se apanhados pela armadilha da «qualidade *versus* igualdade», sentindo a «pressão» do sistema quanto à melhoria dos resultados dos seus alunos ditos sem NEE, mas simultaneamente tendo que responder às necessidades dos alunos com NEE, cujas aprendizagens atípicas lhes exigem competências que não têm e que, caso não lhes seja proporcionado o acesso a serviços especializados adequados, fará diminuir o sucesso escolar dos dois grupos de alunos.

Historicamente, os professores de educação especial e de educação regular têm participado num sistema que divide e separa professores. Contudo, tem-se vindo a constatar que cada um dos profissionais (professor de educação especial e professor de educação regular) tem da sua experiência e conhecimentos, contributos diferentes, que se podem tornar complementares na sala de aula. Por exemplo os professores de educação regular podem partilhar o seu conhecimento sobre os princípios da pedagogia geral e de técnicas de ensino, enquanto que os professores de educação especial podem partilhar o seu conhecimento sobre adaptações curriculares e estratégias de intervenção.

Mas a adoção de um modelo colaborativo de interação, pressupõe não só uma mudança nas estruturas organizacionais já existentes, mas também uma mudança nas responsabilidades e papéis atribuídos (Wood, 1998), ou seja, a colaboração requer uma evolução a nível das atitudes e comportamentos, uma vez que exige mais do que a contribuição dos conhecimentos e práticas dos profissionais envolvidos.

Verifica-se também que tradicionalmente muitos modos de colaboração têm vindo a desenvolver-se fora das salas de aulas. O princípio subjacente a esta prática baseia-se na ideia de que, perante os problemas dos alunos, os professores podem reunir com os seus colegas, partilhar informação, discutir soluções para os problemas e elaborar planos de intervenção. Este tipo de relações colaborativas apresenta algumas limitações, porque não permite um envolvimento ativo e contínuo dos professores nas salas de aula.



Os professores de educação especial e os professores de ensino regular “têm em mãos” uma árdua tarefa a desempenhar, uma vez que lhes é pedido que criem ambientes educativos em que os diferentes alunos possam obter sucesso e por outro lado que desenvolvam novas relações com os colegas.

Para Correia (2008), o órgão diretivo desempenha um papel crucial quanto ao envolvimento e partilha de responsabilidades com todo o corpo educacional da escola no que concerne à planificação e à consecução dos objetivos que levam ao sucesso escolar de todos e de cada um dos alunos.

Cabe ao órgão diretivo a responsabilidade de, em conjunto com os docentes, fazer com que todo o pessoal escolar – educadores, professores, outros agentes educativos e alunos, os pais e quaisquer outros membros da comunidade se sintam parte de um projecto educacional que tenha por base os princípios da inclusão.



## **Enquadramento empírico**



## 1. Processo metodológico

Após o enquadramento teórico, que permitiu conhecer a temática nas suas inúmeras particularidades, chegamos a uma nova fase neste trabalho: o processo metodológico.

Esta fase precisa o tipo de estudo e o meio onde se desenvolve, englobando as práticas utilizadas para recolher, processar e analisar os dados. Fortin (1999,p.40) define que é nesta fase que o investigador “ (...) *determina os métodos que utilizará para obter as respostas às questões de investigação colocadas e escolhe os instrumentos mais apropriados para efetuar a colheita de dados*”.

Para a elaboração deste trabalho utilizamos a metodologia quantitativa (inquéritos), que segundo Haguette ( 1987 p.55) “quantitativistas baseiam a superioridade das suas metodologias na possibilidade de”(...) geração de dados estatísticos ou por razões de custo ou rapidez de pesquisa”. Dada a limitação de tempo, um ano, para a elaboração desta tese de mestrado, optamos por este método, uma vez que como já referimos, não envolve custos significativos e é mais rápido para aferir resultados. No entanto é de referir que utilizamos como metodologia qualitativa a entrevista.

O presente estudo com vista a seguir um determinado número de etapas que permitem a validação do nosso estudo, é necessário:

- Escolher e Formular um problema de Investigação;
- Enunciar os objetivos e as questões de investigação;
- Definir a metodologia de investigação;
- Escolher o método de colheita e análise de dados;
- Interpretar os resultados;
- Comunicar os resultados;



A metodologia utilizada pretende respeitar as recomendações científicas neste domínio, bem como as dos especialistas orientadores do trabalho.

### **1.1. Definição do problema**

A inclusão está na ordem do dia enquanto finalidade educativa, porém, considera a diversidade do aluno que defende, implica recursos materiais e humanos adequados à resposta das suas necessidades. A problemática em foco insere-se numa dinâmica de mudança na qual ideias de democracia e de igualdade de oportunidades, bem como a existência de atitudes cada vez mais pluralistas e multiculturais (Tomlison, 1984; Swann Report, 1985) têm inferido uma notável alteração do exercício do poder e autoridade dentro da escola.

Para Vieira (1995, p. 20) a existência de um contexto de mudança "[...] obrigou, sem dúvida, os professores a abrirem as portas das suas salas de aula a outros parceiros educativos que com eles tinham de colaborar no processo de adaptação do ensino ao aluno deficiente. [...] Uma «concertação» de perspetivas no plano estritamente pedagógico e socioeducativo entre os vários agentes educativos.

Nesta perspetiva o problema que motivou esta investigação prende-se essencialmente com o contexto que rodeia a criança com NEE na escola regular é, na atualidade, tendencialmente encarado como um problema bem mais amplo do que apenas a escola.

Procura-se, assim, ao defender-se a inclusão de crianças com NEE prevista no Decreto-lei 3/2008, superar dicotomias de posicionamento e atuação, de modo a privilegiar-se a construção de uma interação positiva e multidirecional de extrema importância para o sucesso de todas as crianças em geral e, preponderante para as crianças com NEE.

Para Fortin (1999, pag.51) *“Uma questão de investigação é um enunciado interrogativo claro e não equivoco que precisa os conceitos chave, especifica a população alvo e sugere uma investigação”*.

Desta forma surge um problema que suporta este estudo:



## **A Escola possui recursos suficientes para a inclusão crianças com Necessidades Educativas Especiais nas turmas do regular?**

### **1.2. Objetivos do Estudo**

#### **1.2.1 Objetivos Gerais**

Os objetivos podem definir-se como a meta a atingir com a realização de um trabalho, que no quadro de uma investigação se traduz no “Porquê?”.

Assim, esta nossa investigação pretende ser um aprofundamento do estudo da acerca das perceções/attitudes dos pais e dos professores, e dos representantes dos conselhos executivos face ao atendimento educativo prestado aos alunos com NEE, com os seguintes objetivos gerais.

- Aprofundar conhecimentos sobre o tema;
- Compreender a realidade do processo inclusivo analisado;
- Perceber de que forma Pais, Professores e Conselhos executivos encaram a inclusão de alunos com NEE.
- Apurar a importância do técnico especializado para um trabalho em parceria.

#### **1.2.2. Objetivos específicos**

##### **Para os Encarregados de Educação**

- Questionar os Encarregados de Educação sobre a inclusão de alunos com NEE;
- Apurar os benefícios ou não que a inclusão acarreta para todos os alunos, segundo o ponto de vista dos pais;
- Tentar compreender o impacto que tem um aluno com NEE numa turma do regular;
- Definir as condições que os pais consideram que devem existir nas escolas para





assegurar o sucesso educativo dos alunos com necessidades educativas especiais;

- Perceber se consideram o apoio prestado adequado e suficiente.

#### **Para os Professores:**

- Questionar Professores sobre a inclusão de alunos com NEE;
- Apurar o parecer dos professores acerca da prática da educação inclusiva;
- Definir as condições que os professores consideram que devem existir nas escolas para assegurar o sucesso educativo dos alunos com necessidades educativas especiais;
- Avaliar as perceções que os professores do ensino regular têm acerca do trabalho em conjunto com os professores de educação especial.

#### **Para os Representantes do conselho executivo**

- Descrever os aspetos que os representantes de Conselho Executivo consideram essenciais para a inclusão de alunos com NEE;
- Especificar as necessidades a nível de apoios e recursos, que os seus professores sentem quando trabalham com estes alunos;
- Clarificar, se efetivamente os inquiridos, são de opinião que a perceção dos professores acerca da sua competência pessoal para ensinar crianças com NEE, se torna num obstáculo à aceitação desses alunos.
- Conhecer as vantagens que os professores possam considerar para o exercício da sua função no trabalho em parceria;
- Avaliar o conhecimento que os representantes do Conselho Executivo têm sobre os centros de recursos.



### 1.3. Formulação das Hipóteses

As hipóteses são respostas para o problema suscetíveis de confirmação, estas constroem-se por derivação da combinação de observações ou factos específicos.

Para a elaboração do nosso trabalho, organizar e fazer o levantamento das hipóteses, é tarefa fundamental no processo de investigação.

Face aos objetivos definidos e tendo em conta os dados da literatura definimos as seguintes hipóteses teóricas:

#### **HIPÓTESES (Encarregados de Educação)**

1. Os encarregados de educação de filhos com NEE consideram que o apoio prestado na sala de aula é suficiente para as necessidades educativas do educando.

**VI-** apoio prestado na sala de aula é suficiente

**VD-** necessidades educativas

2. Os encarregados de educação que não tem filhos com NEE ponderam que os alunos com NEE monopolizam o tempo de ensino dado pelos professores, prejudicando os demais alunos nas suas aprendizagens.

**VI-** a inclusão de NEE monopolizam o tempo de ensino

**VD-** prejudicar aprendizagem dos outros

3. A inclusão de alunos com NEE traz benefícios para estes e para os demais alunos quando estão presentes na turma do regular outros técnicos de apoio.

**VI-** a inclusão de alunos com NEE

**VD-** benefícios para os NEE e restantes alunos



### **HIPÓTESES (Professores)**

1. Os professores que no seu percurso profissional receberam formação sobre o tema inclusão sentem-se capazes de receber nas suas turmas crianças com NEE;

**VI-** Os professores com formação sobre inclusão

**VD-** sentem-se mais capazes

2. A inclusão de crianças com NEE nas turmas, implica o apoio de outros técnicos;

**VI-** A inclusão de NEE nas turmas

**VD-** Apoio de outros técnicos

3. A aceitação da inclusão de alunos com NEE por parte dos professores depende do seu grau de conhecimento do decreto de lei 3/2008.

**VI-** A inclusão de NEE por parte dos professores

**VD-** conhecimento do decreto-lei 3/2008

#### **1.4. Amostra**

Consideramos como população alvo pais, professores e representantes do conselho executivo de agrupamentos do concelho de Matosinhos, área geográfica nos interessa conhecer.

Para que a recolha de dados fosse mais efetiva estabelecemos os seguintes critérios:

- Pais que tenham filhos com NEE em situação de integração;
- Pais que não têm filhos com NEE;



- Professores do 1º ciclo, que têm ou tiveram nas suas turmas crianças com NEE em situação de integração, a lecionar turma regular;
- Representantes de Conselhos Executivos do Concelho de Matosinhos

#### 1.4.1. Dimensão e critérios de seleção da Amostra

O inquérito foi distribuído aos encarregados de educação e professores do 1º ciclo, de três escolas de Matosinhos, no total de 75 inquiridos (42 encarregados de educação e 33 professores). A entrevista foi efetuada a 3 professores representantes do conselho executivo de escolas, do concelho de Matosinhos.

#### 1.4.2. Caracterização do Meio

**Matosinhos** é uma cidade portuguesa pertencente ao Distrito do Porto, Região Norte e sub-região do Grande Porto. Pertence ainda à Grande Área Metropolitana do Porto.

É sede de um município com 62,30 km<sup>2</sup> de área e 175 478 habitantes (censos 2011), subdividido em 10 freguesias. O município é limitado a norte pelo município de Vila do Conde, a nordeste pela Maia, a sul pelo Porto e a oeste tem costa no oceano Atlântico.

No litoral da cidade situa-se o Porto de Leixões, o maior porto artificial de Portugal e principal porto marítimo da Área Metropolitana do Porto. Parte do aeroporto internacional do Porto abrange os limites municipais.

O município de Matosinhos engloba três cidades - Matosinhos, São Mamede de Infesta e Senhora da Hora - e quatro vilas.

As freguesias de Matosinhos são as seguintes:

- Custóias (vila de Custóias)
- Guifões (vila de Guifões)
- Lavra (vila da Lavra)
- Leça do Balio, anteriormente *Leça do Bailio* (vila de Leça do Balio)



- Matosinhos (cidade de Matosinhos)
- Leça da Palmeira (cidade de Matosinhos)
- Perafita (Vila de Perafita)
- Santa Cruz do Bispo
- São Mamede de Infesta (cidade de São Mamede de Infesta)
- Senhora da Hora (cidade da Senhora da Hora)



## 2. Instrumentos de investigação

### 2.1.1. Protocolo de recolha e aplicação de dados

Depois de terminado todo o trabalho preliminar relacionado com o planeamento, consulta e definição da informação que pretendíamos obter, optámos por escolher o inquérito por questionário, uma vez que consideramos que as vantagens prevalecem sobre as desvantagens:

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"><li>✓ É de respostas rápidas e precisas;</li><li>✓ Permite o anonimato, por isso um maior à vontade a responder;</li><li>✓ E uma facilidade superior no tratamento estatístico dos dados, oferecendo ao investigador uma menor probabilidade de distorcer o sentido das respostas em análise, sendo por isso de carácter objetivo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Impossibilidades de esclarecer dúvidas aos inquiridos;</li><li>✓ Falta de controlo sobre as condições em que este é preenchido;</li><li>✓ Possibilidade de uma questão poder influenciar uma resposta posterior;</li><li>✓ Outros.</li></ul>

O inquérito foi distribuído, em forma papel, tendo sido posteriormente recolhido.



### **3. Metodologia**

A metodologia expressa, por si só, o conjunto de meios e os procedimentos a utilizar na procura da resposta ao problema enunciado, sendo os objetivos claramente definidos, e a recolha de dados permite garantir e obter as informações adequadas para testar as hipóteses.

A execução ou, simplesmente, a planificação de um Projeto de Investigação não poderá realizar-se sem uma recolha de elementos referentes à disponibilidade ou recursos humanos. Sendo assim, a investigação realizou-se nas Freguesias de Matosinhos, Custóias e Perafita, pertencentes ao concelho de Matosinhos, como já foi referido anteriormente. O inquérito e as entrevistas têm como finalidade a recolha de informação sobre as suas opiniões, face à Integração de crianças com NEE nas turmas do ensino regular.

Na aplicação deste questionário, foi efetuado um pré teste, onde os inquiridos que participaram tinham de ser maiores de idade e residirem nas freguesias acima citadas, tendo sido garantidos o anonimato e a confidencialidade.

#### **3.1. Instrumento – Questionário**

Para a concretização da parte prática optamos por uma metodologia quantitativa e qualificativa, método este considerado como mais adequado que consiste em análise extensiva, numa observação feita através de perguntas diretas e fechadas. A técnica a utilizar é não documental, de observação não participante, pelo facto do investigador não ter a participação direta em relação aos inquiridos.

Assim foram elaborados dois inquéritos: uns a encarregados de educação, dos quais distribuímos 50 foram devolvidos 42; outros a professores dos quais distribuímos 40 e foram devolvidos 33, do concelho de Matosinhos, no total de 75.

O conjunto de sujeitos que foi estudado apresenta limitações, uma vez que se trata de uma amostra de “conveniência”, ou “voluntária”, sendo constituída pelos inquiridos que voluntariamente responderam ao questionário.



Pode-se considerar o questionário como uma técnica de investigação em que se interroga por escrito uma série de participantes, tendo como objetivo conhecer as suas opiniões, atitudes, sentimentos, interesses, expectativas e experiências pessoais.

Aplicar um questionário é interrogar um determinado número de pessoas, tendo em vista uma generalização, ou melhor, o suscitar de um conjunto de respostas individuais, em interpretá-las e generalizá-las.

O questionário permite ainda "a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados (...)" (Quivy e Campnhoudt 1992, p. 191).

Estes autores acentuam ainda o facto de ser um instrumento de recolha de dados que permite apreender e analisar melhor fenómenos sociais "(...) a partir de informações da população em questão."

Embora o questionário dirigido aos encarregados de educação (anexo2) seja diferente do elaborado para os professores (anexo 3) os dois mantêm uma relação de estrutura e conteúdo idênticos.

Os questionários são constituídos por questões de resposta múltipla para que todos os inquiridos possam indicar outras hipóteses que não tenham sido, por nós, "categorizadas", por questões fechadas para facilitar a leitura, e por questões abertas de modo a que o questionário se apresente menos diretivo, conferindo-se alguma flexibilidade e liberdade nas opiniões expressas pelos participantes inquiridos.

Na sua versão final e, de um modo geral, os questionários respondem à estrutura que a seguir descrevemos.

### **Questionário aos encarregados de educação**

O questionário aos pais encarregados de educação é constituído por três partes:

**Uma primeira parte** que é constituída por questões que nos permitem caracterizar os sujeitos inquiridos, relativamente às habilitações académicas e se é encarregado de educação de uma criança com NEE.





**Uma segunda parte** onde pretendemos perscrutar a percepção dos sujeitos inquiridos relativamente à problemática da inclusão ao nível das atitudes, da influência que a inclusão dos seus filhos em turmas regulares poderão ter no sucesso da criança e da consciência das limitações que a escola ainda apresenta.

**Uma terceira parte** para perscrutar os encarregados de educação que não tem filhos com NEE.

### **Questionário aos professores**

O questionário aos professores é constituído por quatro partes:

**Uma primeira parte** que inclui questões que nos permitem caracterizar os sujeitos inquiridos, relativamente à idade, ao sexo, tempo de serviço e habilitações profissionais.

**Uma segunda parte** onde pretendemos perscrutar a existência de crianças com NEE nas suas turmas presentes e passadas.

**Uma terceira parte** onde se procura compreender o posicionamento dos professores em relação à integração escolar de crianças com NEE e da percepção que os sujeitos denotam em relação a esta problemática.

### **3.2. Instrumento – Entrevista**

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas em conjunto com a observação, análise de dados e outras técnicas. A entrevista é utilizada nestas situações para recolher dados descritos na linguagem própria dos inquiridos, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como ele interpreta certos aspectos (Bleger, cit. por Bogdan e Biklen, 1994)

As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. Algumas, embora relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais (Bogdan e Biklen, 1994). Mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem um leque de temas ao entrevistado que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecer ao participante inquirido a oportunidade de



moldar o seu conteúdo.

Tendo em conta os objetivos deste estudo e as opções metodológicas consideradas, foi selecionada a entrevista diretiva ou estandardizada. Entende-se aqui por entrevista diretiva aquela em que o entrevistador dispõe de perguntas básicas abertas que interessam ao estudo e na qual os métodos utilizados são perfeitamente comparáveis aos utilizados por um entrevistador clássico que coloca questões delimitadas por um questionário.

O objetivo geral das entrevistas foi o de especificar, clarificar, bem como aprofundar alguns dados levantados pela análise das respostas dadas pelos professores ao questionário.

Iremos, de seguida, proceder a uma descrição mais pormenorizada deste instrumento.

As entrevistas foram aplicadas a três representantes de conselhos executivos, do Concelho de Matosinhos, para apreender a perspetiva dos sujeitos sobre a problemática em causa, pois é uma forma de perceber e diagnosticar preocupações, desejos e experiências destes na sua singularidade. O tipo de entrevista utilizada foi a entrevista diretiva que segundo Ghiglione & Matalon (1997), é muito próxima de um questionário, na qual só figuram questões abertas e não existindo já praticamente qualquer ambiguidade.

Trata-se duma entrevista orientada por objetivos, funcionando as perguntas como tópicos para o entrevistado desenvolver, onde o entrevistador não assume um papel diretivo, mas apenas motivador das respostas. Para o efeito elaboramos um guião da entrevista (Anexo 4) com base na literatura e nos dados fornecidos pelo questionário.



## **4. Tratamento dos dados**

### **4.1. Tratamento de dados dos Questionários**

Após recolhermos os questionários procedemos à sua análise. Iniciámos por numerar todas as categorias, tendo em conta cada pergunta individualmente, para que a posterior construção de quadros e gráficos fosse facilitada. Na construção dos referidos instrumentos algumas categorias não foram por nós referenciadas por não terem sido alvo de referência por qualquer sujeito.

Nas perguntas de resposta aberta e, para apurarmos os resultados, recorreremos à técnica da análise de conteúdo que nos permitiu identificar e sistematizar as características específicas a integrar em cada categoria (Bardin, 1979; Raposo, 1983; Estrela, 1986; Pourtoise & Desmet, 1988). Bardin (1979, pag.42), refere esta técnica como "(...) um conjunto de técnicas de análise de comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a referência de conhecimentos relativo às condições de produção/recepção de mensagens."

Para o tratamento dos dados recolhidos através dos questionários, foi utilizado um programa informático (Sphinx), que permite efetuar o próprio inquérito, inserir todas as respostas, fazer a análise dos dados e realizar os cálculos estatísticos.

Na análise de conteúdo, procedemos primeiramente a uma análise categorial, na pegada de Portois & Desmet (1988, p. 199): "(...) trata-se da frase objetiva e sistemática que recorta a comunicação em «categorias» aquelas que correspondem a regras bem precisas de homogeneidade, de exaustividade e de exclusividade. De seguida, procedemos à segunda fase: inferência de conhecimentos com a ajuda de indicadores de ordem semântica (frequência do tema). Sendo estes dados apresentados respeitando a sequência dos inquéritos.



#### **4.2. Tratamento de dados das Entrevistas**

O modelo de análise teve por base a técnica de análise de conteúdo, enquanto “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 1995, pag.38), cuja principal função é heurística, onde se tenta a exploração pela descoberta.

Foi realizada uma primeira leitura ou de reconhecimento do material recolhido, leitura essa que, segundo Ardin (1995, p.96), consiste em: “ (...) estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientação”.

Com o objetivo de identificar e sistematizar a informação veiculada pelas entrevistas, utilizamos a técnica de análise de conteúdo para tratamento dos dados recolhidos.



## **5. Recursos**

### **5.1. Humanos**

Para a realização desta tese de mestrado, utilizamos recursos humanos inicialmente para proceder à recolha de informação e posteriormente, mediante a verificação dos resultados, procedemos a uma reflexão de modo a clarificar a problemática em questão, através da análise dos resultados.

### **5.2. Materiais**

Como recursos materiais, procuramos em diversas bibliotecas bibliografia adequada à temática em estudo, inquéritos em formato de papel e um gravador, que utilizamos na entrevista.

### **5.3. Financeiros**

Podemos dizer que praticamente não houve recurso financeiro, uma vez que os gastos não foram significativos.



## 6. Cronograma

A calendarização das atividades com vista à realização desta tese de mestrado, foi por nós definida de acordo com o cronograma apresentado na seguinte tabela:

Atividades	Março/ Abril/	Maió/ Junho	Julho/ Agosto	Setembro
-Definição do tema -Pesquisa bibliográfica -Redação da fundamentação teórica	X			
-Elaboração dos instru mentos de pesquisa -Distribuição e preenchimento dos questionários		X		
Análise e interpretação dos resultados- Organização da informação disponível-			X	
-Apresentação da tese de mestrado				X

## 7. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

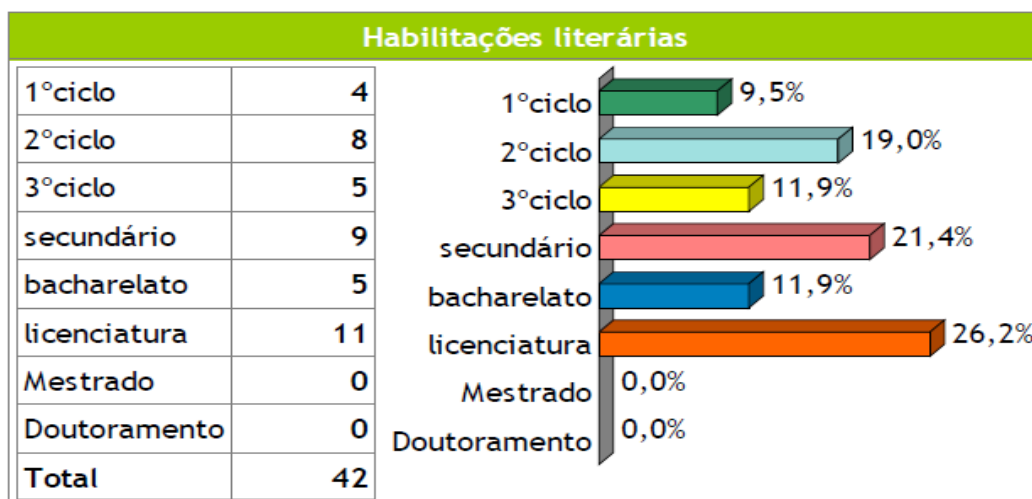
Após a colheita de dados, procedemos à sua análise e discussão procurando dar resposta às hipóteses teóricas por nós definidas. Pretendendo assim alcançar a problemática da pergunta de partida.

### 7.1. Apresentação e análise dos dados do Inquérito aos encarregados de educação

Os resultados no questionário serão apresentados recorrendo a gráficos e tabelas que ilustram as respostas quantitativas dadas pelos sujeitos.

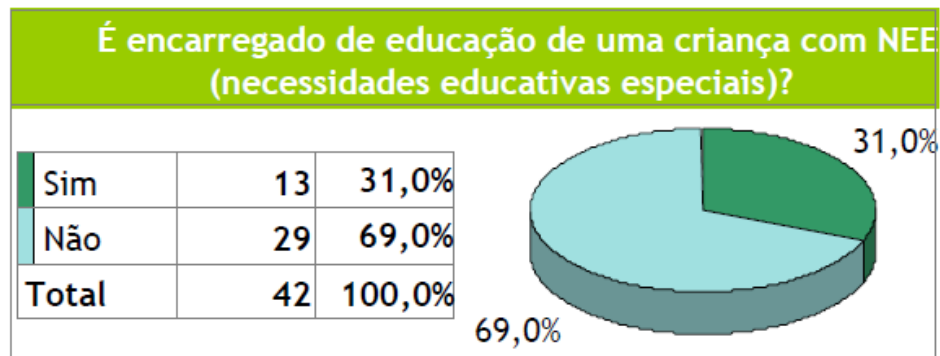
O universo deste estudo é constituído por 42 Encarregados de Educação, mas na análise dos inquéritos, ficam as estatísticas subdivididas em dois grupos passando a análise a ser de 13 encarregados de educação de crianças com NEE e 29 encarregados de educação de crianças sem NEE.

**Quadro 1: Habilitações Literárias dos inquiridos**



Dos 42 inquiridos, verifica-se que a maioria dos encarregados de educação (26,2%) possuem licenciatura, e ensino o secundário (21,4%), os restantes (19,0%) com 2ºciclo e numa percentagem igual (11,9%) temos pais com bacharelato e 3ºciclo, sendo de 9,5% respeitante ao 1º ciclo.

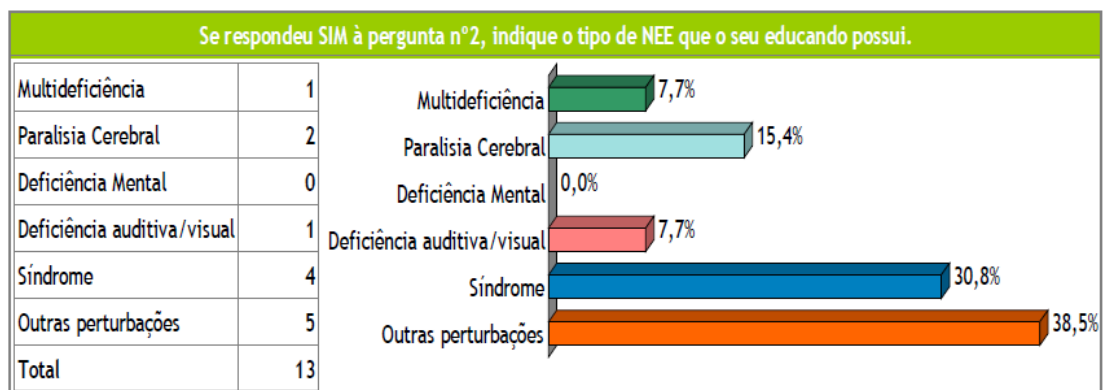
**Quadro 2: Encarregados de educação de filhos com ou sem NEE**



Podemos observar no quadro 2 que 31,5% dos inquiridos, responderam ser pais de crianças com NEE e que a maioria dos indivíduos não têm filhos com NEE.

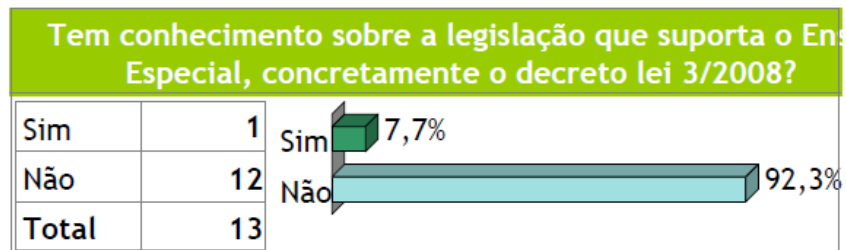
No quadro abaixo passamos à verificação das respostas dadas na anterior respeitante ao pais que disseram terem filhos com NEE

**Quadro 3: Tipo de NEE do Educando**

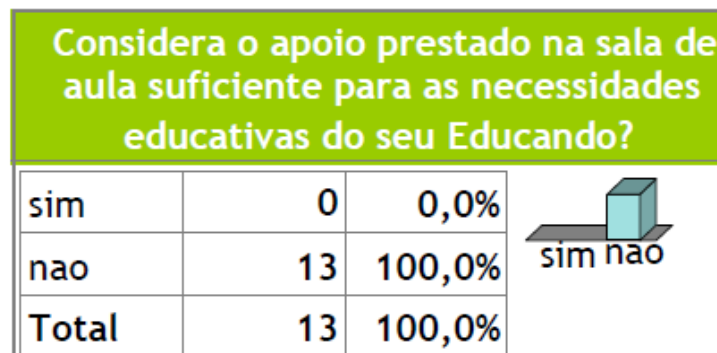


Verifica-se pela observação da tabela e respetivo gráfico que os educandos com NEE, caracterizam-se na sua maioria (38,5%) por ter outro tipo de perturbações, e também (30,8%) com síndrome. Não sendo nenhum destes especificado o tipo de deficiência. Com multideficiência e deficiência visual uma percentagem igual de 7,7%.



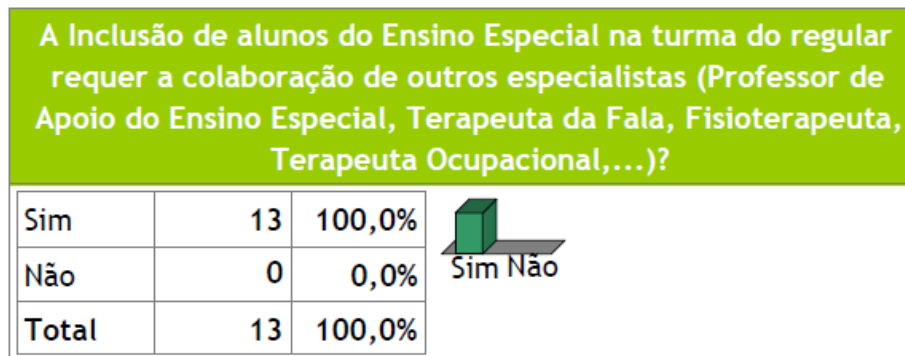
**Quadro 4: Decreto-lei 3/2008**

Da análise do quadro 4 podemos referir que apenas 1 inquiridos (7,7%) do universo de 13 inquiridos respondeu conhecer ter conhecimento da lei, e que os restantes nunca ouviram falar.

**Quadro 5: Apoio prestado na sala de aula**

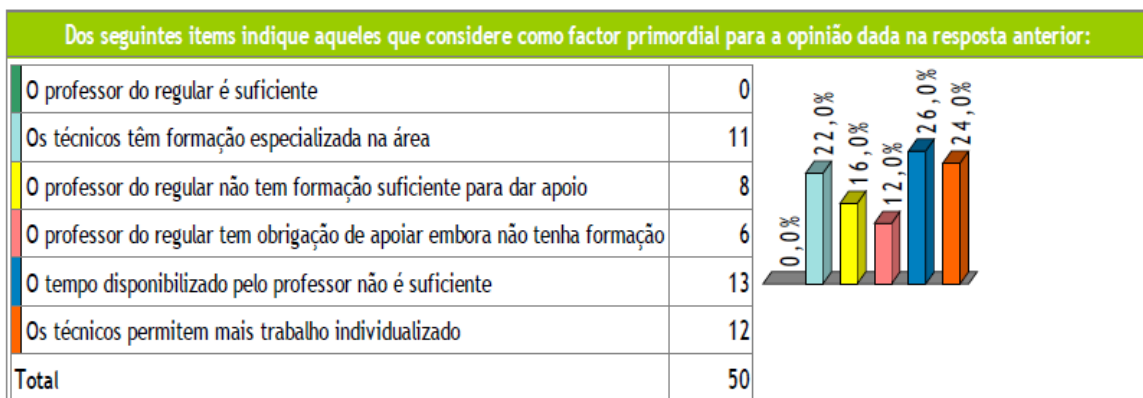
Pela análise deste quadro constatamos que a totalidade dos pais consideram que o apoio prestado pelos professores não é suficiente para as crianças com NEE, correspondendo a 100% das respostas.

**Quadro 6: Colaboração de outros especialistas**



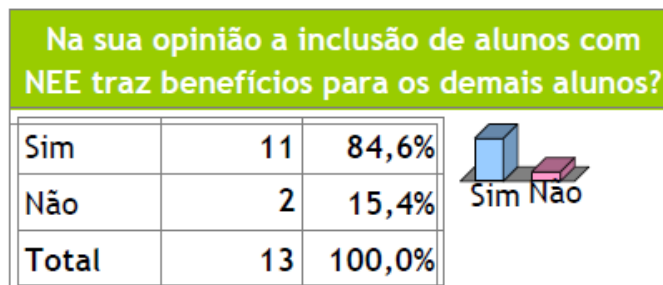
Da observação do quadro 6 verifica-se que todos os pais consideram que para a inclusão de crianças com NEE é indispensável a presença de outros técnicos especializados, correspondendo a 100% das respostas.

**Quadro 7: Opinião que justifica a colaboração de outros especialistas**



Pela observação do quadro e do gráfico respetivo os pais justificam a sua opinião acerca da colaboração de técnicos nas turmas para apoio dos alunos com NEE, considerando pouco tempo disponível do professor para estes alunos como a resposta mais escolhida, representando 26% das respostas. Açam também, que a possibilidade do trabalho individualizado, por parte dos técnicos, correspondendo a 24%, como a segunda mais importante par justificar as ajudas técnicas na sala de aula. Consideraram ainda como fator relevante o facto dos técnicos terem formação especializada, 22% dos inquiridos.

**Quadro 8: Inclusão e os benefícios**



Na análise deste quadro, verificamos que os 84,6 % (N-11) dos pais consideram que a inclusão dos seus filhos, traz benefícios para os colegas de turma, e apenas 15,4% (N-2) não sejam de acordo com esta opinião.

**Quadro 9: Fatores para a inclusão de pais de filhos com NEE**

**Para a inclusão de crianças com NEE na escola há factores que podem ser mais ou menos importantes**

	Concordo		Discordo		Não sei		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Melhores aprendizagens	7	53,8%	3	23,1%	3	23,1%	13	100,0%
Mais recursos humanos	13	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	13	100,0%
Mais problemas	9	69,2%	2	15,4%	2	15,4%	13	100,0%
Promove autonomia	8	61,5%	1	7,7%	4	30,8%	13	100,0%
Mau exemplo	0	0,0%	13	100,0%	0	0,0%	13	100,0%
Aceitação diferença	12	92,3%	1	7,7%	0	0,0%	13	100,0%
Monopolização tempo	12	92,3%	1	7,7%	0	0,0%	13	100,0%
Prejudicam desenvolvimento	1	7,7%	10	76,9%	2	15,4%	13	100,0%
Formação específica	12	92,3%	0	0,0%	1	7,7%	13	100,0%
Perturbação Funcionamento	3	23,1%	9	69,2%	1	7,7%	13	100,0%

Relativamente aos pais, cujos filhos apresentam NEE, podemos dizer que, conforme se pode verificar pela observação da Quadro 9 e dos valores em si enunciados, se verificam posições relativamente consensuais, sendo observadas questões onde a resposta é quase absolutamente unânime. Isto demonstra que o universo da análise não evidencia grandes clivagens de opinião relativamente à matéria em análise.



Assim, detalhadamente, podemos dizer que todo o universo da análise concorda que as crianças com NEE exigem mais recursos humanos, discordando todo o conjunto que o comportamento das crianças com NEE seja um mau exemplo para os outros. Existe igualmente um consenso muito alargado, nas respostas às perguntas 18, 19 e 21, pelo que podemos concluir que há acordo, relativamente ao entendimento dos pais no que concerne à necessidade de formação específica dos professores, assim como quanto à monopolização do tempo do professor em detrimento de outros alunos, e também quanto à inclusão do aluno com NEE, como fator de aceitação e compreensão da diferença.

Os inquiridos, demonstram ainda um acordo alargado relativamente às restantes questões, uma vez que, numa grande percentagem, discordam que a inclusão de alunos com NEE prejudique os outros alunos, assim como discordam que prejudique o bom funcionamento da sala. Por outro lado, concordam que a criança com NEE apresente mais problemas para o professor do que qualquer outro aluno, entendendo igualmente que a inclusão de uma criança com NEE promove a sua autonomia.

A exceção verifica-se na resposta à questão 13, onde apesar da maioria dos pais afirmar que as aprendizagens são melhores para todas as crianças, tal maioria não é tão pronunciada como nas restantes questões, como se pode verificar pelos 46,20% correspondentes ao somatório dos pais que afirmaram não concordar, ou não saber

### Quadro 10: Fatores para a inclusão de pais de filhos sem NEE

Para a inclusão de crianças com NEE na escola há factores que podem ser mais ou menos importantes								
	Concordo		Discordo		Não sei		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Melhores aprendizagens	16	55,2%	7	24,1%	6	20,7%	29	100,0%
Mais recursos humanos	28	96,6%	1	3,4%	0	0,0%	29	100,0%
Mais problemas	16	55,2%	9	31,0%	4	13,8%	29	100,0%
Promove autonomia	23	79,3%	0	0,0%	6	20,7%	29	100,0%
Mau exemplo	2	6,9%	27	93,1%	0	0,0%	29	100,0%
Aceitação diferença	28	96,6%	1	3,4%	0	0,0%	29	100,0%
Monopolização tempo	16	55,2%	12	41,4%	1	3,4%	29	100,0%
Prejudicam desenvolvimento	1	3,4%	24	82,8%	4	13,8%	29	100,0%
Formação específica	26	89,7%	2	6,9%	1	3,4%	29	100,0%
Perturbação Funcionamento	12	41,4%	14	48,3%	3	10,3%	29	100,0%

Por contraposição ao Quadro 9, o Quadro 10 reflete as respostas assumidas pelos pais, cujos descendentes não apresentam NEE. Neste caso, a observação dos elementos anunciados, permite-nos dizer, que apesar de se verificarem agrupamentos maioritários de respostas, não se verificam consensos tão alargados como os verificados nas respostas obtidas às mesmas questões, colocadas a pais de descendentes que apresentam NEE.

A interpretação dos dados constantes no Quadro 10, é muito idêntica ao do Quadro 9, uma vez que, tendencialmente, a orientação das respostas se dirige exatamente no mesmo sentido, embora como já referimos, sem gerar consensos tão amplos como no caso anterior.

De referir, que se verifica uma exceção no que se refere às respostas dadas à pergunta 24, uma vez que neste caso em concreto não se verifica uma qualquer maioria de respostas. Neste caso, verifica-se uma divisão bastante vincada de posições, uma vez que aos 41,40% de inquiridos, que concordam que as crianças com NEE perturbam o bom funcionamento da aula, contrapõem-se os 48,20 % que discordam desta opinião.



### **Em jeito de conclusão:**

Verifica-se que, apesar de no Quadro 10 não se verificarem consensos tão alargados relativamente às respostas às questões colocadas, não se verificam contudo posições antagónicas, uma vez que tanto os pais de descendentes com NEE, como os pais cujos descendentes não apresentam NEE, evidenciam, de uma forma geral, a mesma opinião. É no entanto curioso, verificar alguma clivagem nas questões 19 e 22, onde, relativamente à questão 19, é evidente que os pais de descendentes com NEE entendem por larga maioria, que os alunos com NEE monopolizam o tempo do professor, enquanto se verifica uma escassa maioria de respostas nesse sentido, no que concerne aos pais de descendentes sem NEE; Relativamente à questão 22, verifica-se que, quando instadas a responder se as crianças com NEE perturbam o funcionamento da sala da aula, a grande maioria dos pais de descendentes com NEE afirma discordar, por contraponto, com a opinião dos pais de descendentes sem NEE, que apesar de tendencialmente discordante, não demonstra uma posição muito vinculada nesta matéria.

Neste capítulo pretendemos fazer uma síntese dos aspetos mais significativos detetados na análise dos dados, assim, como dar resposta aos objetivos gerais traçados no início deste estudo bem como aos objetivos específicos.

Iniciamos por (cf. quadro 1) caracterizar os sujeitos pelas habilitações literárias e verificar se eram encarregados de educação de crianças com NEE (cfr. quadro 2) e o tipo de NEE que ao educandos possuem (cfr. quadro 3) deparamos que a grande maioria dos inquéritos devolvidos foram preenchidos por encarregados de educação de filhos sem NEE (N-29), sendo de referir, que os restantes (N-13) encarregados de educação com filhos com NEE. Estes últimos caracterizam-se por terem NEE na sua maioria de perturbações não especificada e síndromes.

Quando analisamos o conhecimento dos encarregados de educação (cfr. quadro 4) de haver uma legislação específica para a inclusão, podemos referir que esta temática não faz parte do conhecimento dos encarregados de educação, visto os inquiridos não conhecerem, na sua grande maioria O decreto lei 3/2008, apenas 7,7% (N-1), afirma conhecer este decreto contra (N-12) 92,3% que afirma não ter conhecimento.



Da análise dos resultados obtida pelos questionários que serviram para obtenção dos dados acima descritos nos quadros, podemos também agora fazer a confrontação com as hipóteses teóricas do presente projeto.

Relativamente á primeira hipótese formulada: “ Os encarregados de educação de filhos com NEE consideram que o apoio prestado na sala de aula é suficiente para as necessidades educativas do educando.” Podemos afirmar que ela não se verifica.

Dada observação feita (cfr.quadro 5) às respostas dos encarregados de educação com filhos com NEE, sobre se consideram que o apoio dado na sala do regular é suficiente, estes responderam na totalidade que Não é suficiente, correspondendo a 100% da amostra.

Na segunda hipótese: “ Os encarregados de educação que não tem filhos com NEE ponderam que os alunos com NEE monopolizam o tempo de ensino dado pelos professores, prejudicando os demais alunos nas suas aprendizagens”.

Podemos afirmar ao confrontar as respostas dadas às afirmações (cfr.quadro 10) que os encarregados de educação consideram que:

... Embora as aprendizagens sejam melhores para todas as crianças (N-16) para (N-7);

... Trazem mais problemas para o professor (N-16) para (N-9);

...O professor perde mais tempo com as crianças com NEE (N-16) para (N-12);

...Mas não prejudicam as aprendizagens dos outros aluno (N-24) para (1);

...Não são mau exemplo (N-27) para (N-2);

Alguns professores, segundo Scruggs & Mastroperi (1996, citado por Monteiro, 2000), consideram mesmo que os alunos com incapacidade podem criar problemas na sala de aula, embora reconheçam que esta deve ser objeto de uma mudança significativa para os acolher.



Podemos afirmar, que a segunda hipótese não se valida na totalidade, pois embora os pais considerem, na maioria (55,2%) que os alunos com NEE monopolizam o tempo do professor, as aprendizagens são vantajosas (55,2%) para todos e os alunos "normais", não ficam prejudicados nas aprendizagens (82,8%), nem recebem maus exemplos (93,1%).

Confirma-se assim o princípio fundamental da escola inclusiva que é o de que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter.

Na 3ª hipótese: "A inclusão de alunos com NEE traz benefícios para estes e para os demais alunos quando estão presentes na turma do regular outros técnicos de apoio". Ao verificarmos o quadro 8 podemos constatar que a percentagem de respostas que consideram que a inclusão traz benefícios para os alunos ditos normais foi de 84,6% (N-11), por outro lado ao fazermos confrontação com o quadro 6 e de seguida ao quadro 7, deparamo-nos que os inquiridos concordam a 100% na colaboração de outros especialistas e pelos seguintes principais motivos: os técnicos permitem trabalho individualizado (N-12) com 24% das respostas e o facto de terem formação especializada (N-11) com 22% das respostas. Podemos assim afirmar que esta hipótese se verifica.

— Sobre este assunto recordemos Duarte (1998) que defende a conceção de que se devem criar medidas adicionais nas escolas para responder aos alunos com alguma necessidade específica, enquanto o termo Inclusão tem como objetivo primordial reestruturar o seu sistema educativo para alcançar as crianças portadoras de uma deficiência.

Muitos professores não apoiam a inclusão educativa de crianças com dificuldades e problemas escolares, nas suas turmas, não sendo claras as razões de tal resistência. Os professores apontam várias limitações, tais como, escassez de tempo, falta de formação e de conhecimentos e falta de recursos humanos, que estão na base do impedimento à concretização da inclusão educativa (Semmel et al., 1991).

Os resultados obtidos foram satisfatórios, na medida e que podemos verificar que os pais na sua maioria são a favor da inclusão das crianças com NEE, no ensino



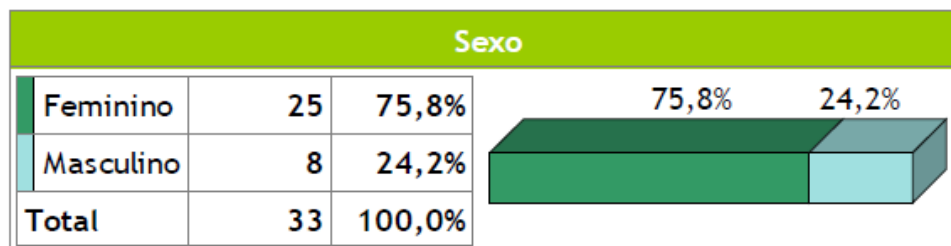
regular considerando que a inclusão melhora quando na presença de especialistas.

## 7.2. Apresentação e análise dos dados do Inquérito aos Professores

Os resultados no questionário serão apresentados recorrendo a gráficos e tabelas que ilustram as respostas quantitativas dadas pelos sujeitos.

Numa primeira parte, será efetuada a caracterização dos sujeitos que constituem a amostra, ao nível das variantes independentes: sexo, idade, tempo de serviço, formação profissional e formação contínua.

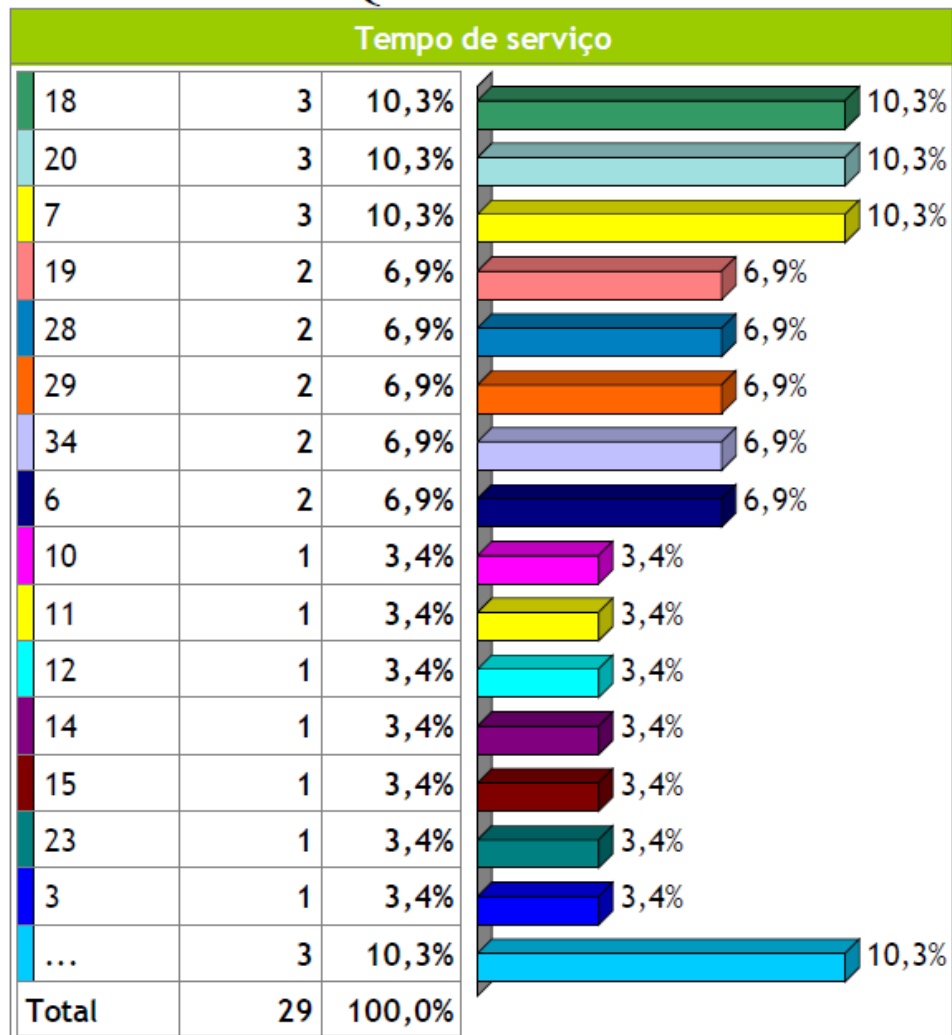
**Quadro 1**  
**Sexo**



Dos 33 inquiridos, cerca de 76% são do sexo feminino e a média de idades é 40 anos.

**Quadro 2**

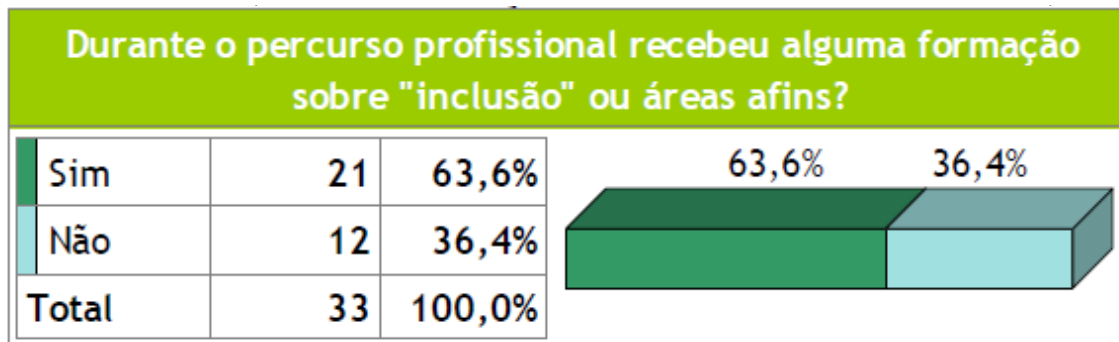
**Tempo de serviço**



Por análise do Gráfico 2, constatamos que a variação do tempo de serviço está sobretudo entre os 10 e os 20 anos, existindo ainda 10,3% de participantes que não têm qualquer tempo de serviço.

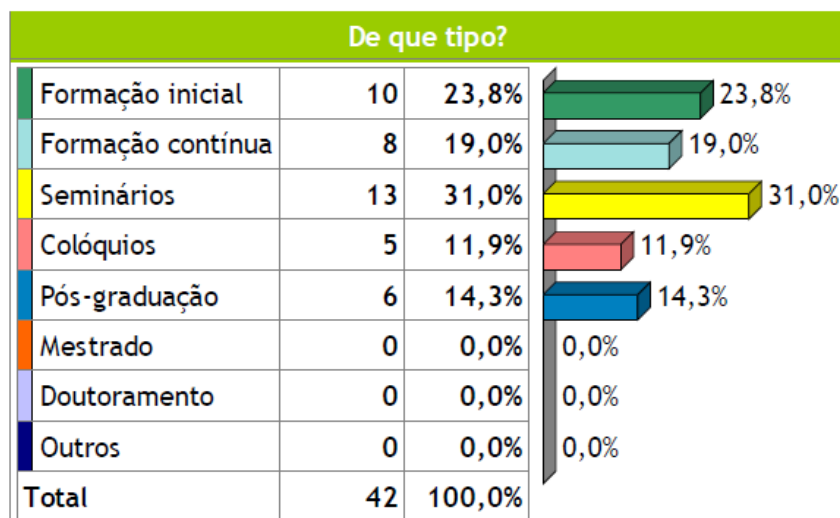
**Quadro 3**

**Durante o percurso profissional recebeu alguma formação sobre “inclusão” ou áreas afins**



**Quadro 4**

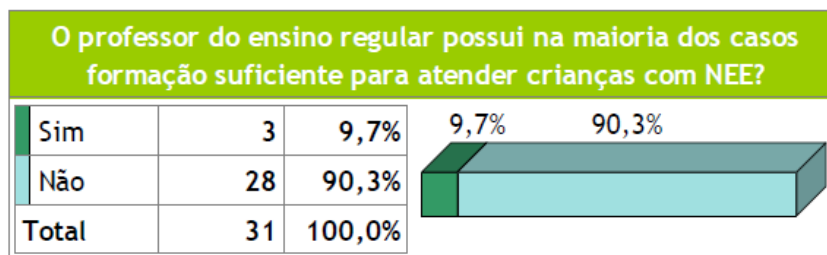
**De que tipo?**



Quando inquiridos sobre o percurso profissional, 63,6% dos inquiridos respondeu que receberam alguma formação sobre inclusão, sendo que, como mostra o gráfico, 31% desta formação foi realizada através de seminários e 23,8% foi realizada ainda na formação inicial.

**Quadro 5**

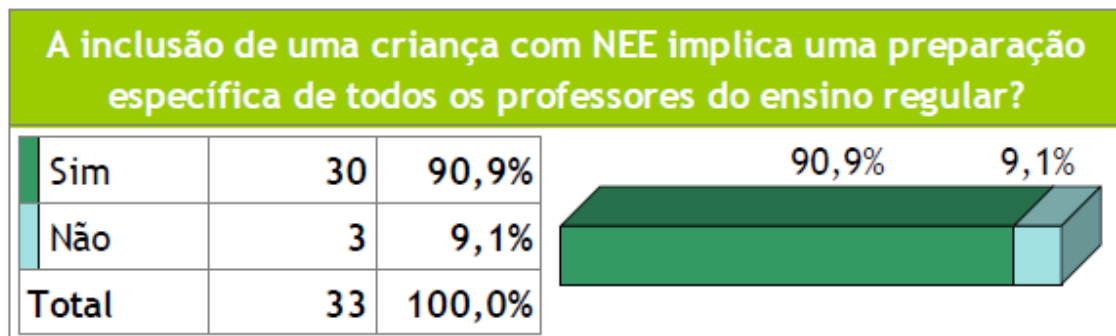
**O professor do ensino regular possui na maioria dos casos formação suficiente para atender crianças com NEE?**



Apesar de 23,8% dos inquiridos ter recebido formação inicial na área da inclusão, 90,3% considera não possuir formação suficiente para atender crianças com NEE.

**Quadro 6:**

**A inclusão de uma criança com NEE implica uma preparação específica de todos os professores do ensino regular?**

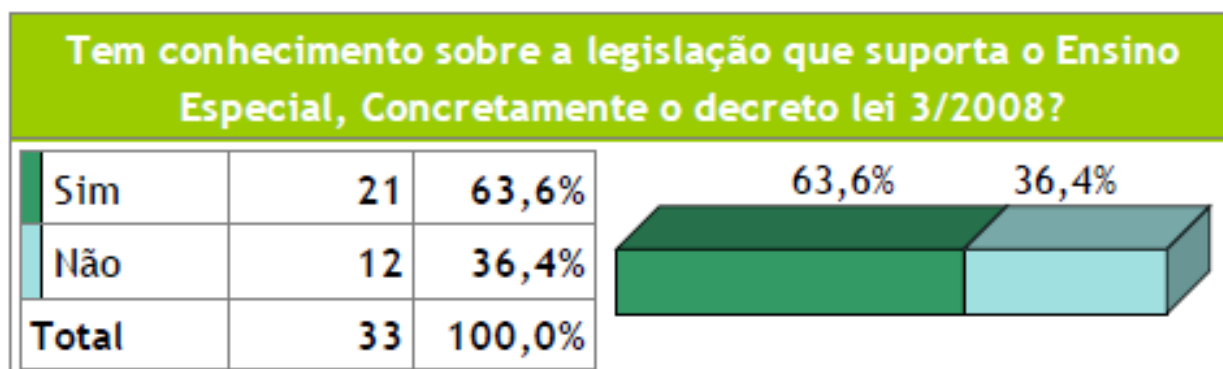


Depois de analisarmos o Gráfico 5 e ao analisarmos o gráfico nº 6, podemos dizer que não só a formação é insuficiente como, também os professores sentem que a inclusão implica uma formação especializada.

Esta segunda parte da análise do inquérito pretendemos perscrutar o conhecimento que os professores têm sobre o Decreto-Lei 3/2008 e a existência de crianças com NEE nas suas turmas presentes e passadas.

**Quadro 7**

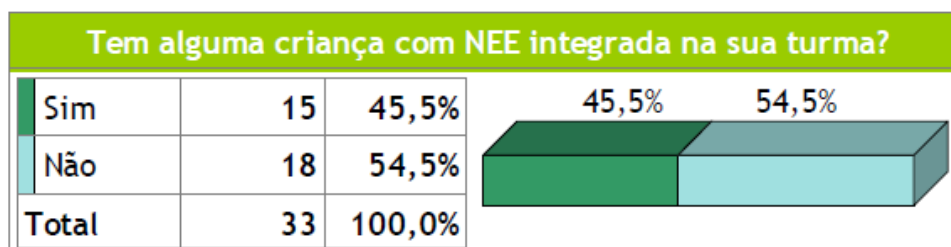
**Tem conhecimento sobre a legislação que suporta o ensino especial, concretamente o decreto-lei 3/2008?**



No Gráfico 7, dos 33 inquiridos, 21 desconhece o Decreto -Lei3/2008.

**Quadro 8:**

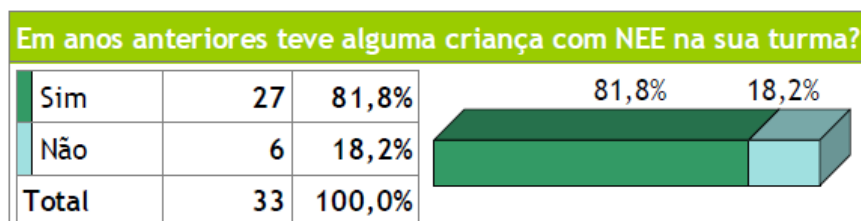
**Tem alguma criança com NEE na sua turma?**



Quando questionados sobre se existe inclusão de crianças com NEE na turma atual, 81,8% dos participantes respondeu já ter tido nas suas turmas crianças com NEE.

**Quadro 9**

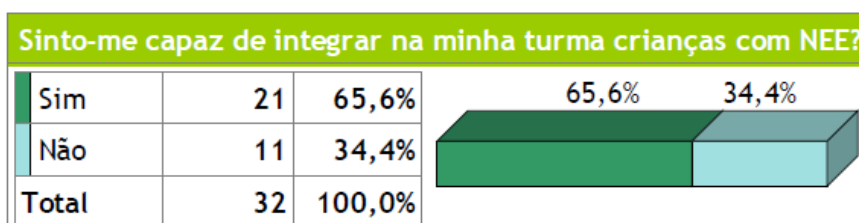
**Em anos anteriores teve alguma criança com NEE na sua turma?**



Por este gráfico constatamos que 81,8% dos participantes já tiveram integradas nas suas turmas crianças com NEE.

### Quadro 10

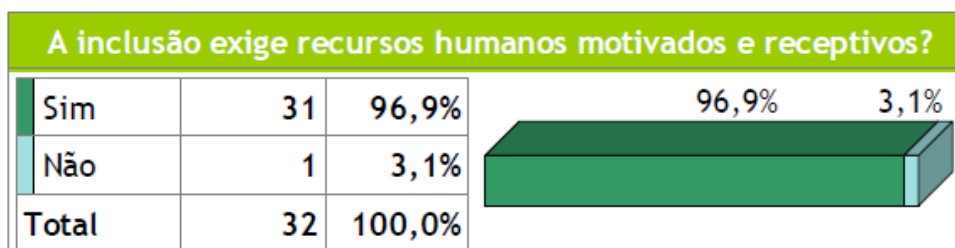
#### Sinto-me capaz de integrar na minha turma crianças com NEE?



Por análise do Gráfico 10, constatamos que 65,6% dos participantes sente-se capaz de integrar na sua turma crianças com NEE.

### Quadro 11

#### A inclusão exige recursos humanos motivados e receptivos?

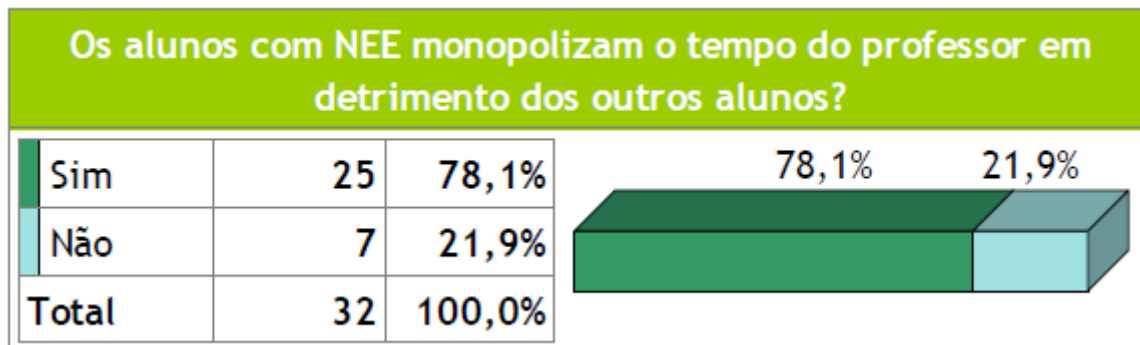


Dos 32 participantes, 31 considera que os recursos humanos devem estar motivados e receptivos.

Nesta terceira parte procura-se compreender o posicionamento dos professores em relação à integração escolar de crianças com NEE e a perceção que os participantes denotam em relação a esta problemática.

Quadro 12

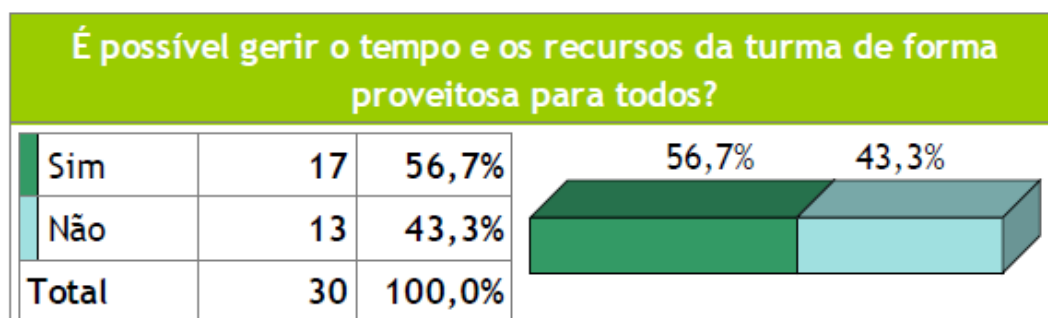
**Os alunos com NEE monopolizam o tempo do professor em detrimento dos outros alunos?**



Em relação ao tempo despendido para os alunos com NEE, 78,1% dos professores consideram que estes alunos monopolizam o tempo dos professores em detrimento dos outros alunos. Um dos professores não respondeu.

Quadro 13

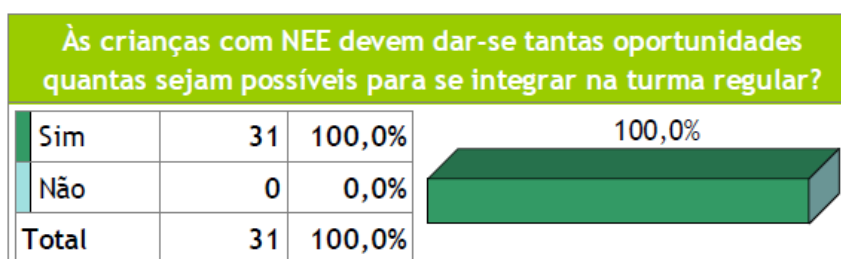
**É possível gerir o tempo e os recursos da turma de forma proveitosa para todos?**



Esta análise demonstra que 17 dos professores são capazes de gerir o tempo e os recursos humanos da turma de forma proveitosa para todos e 13 considera que não são capazes de gerir o tempo e os recursos humanos da turma. Três dos professores não responderam a esta pergunta.

Quadro 14

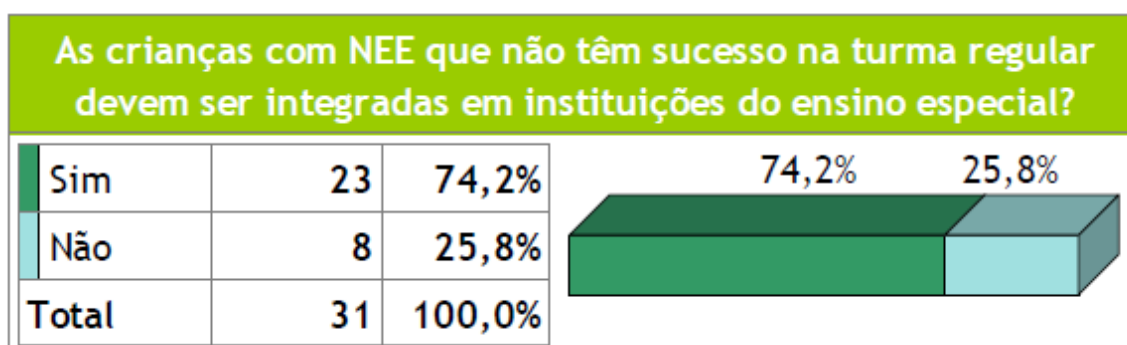
**As crianças com NEE devem dar-se tantas oportunidades quantas sejam possíveis para se integrar na turma regular?**



O Gráfico 14 mostra-nos que, 31 dos professores consideram que se devem dar tantas oportunidades quantas sejam possíveis para se integrar na turma do regular, destes, 2 professores não responderam.

Quadro 15

**As crianças com NEE que não têm sucesso na turma regular devem ser integradas em instituições do ensino especial?**

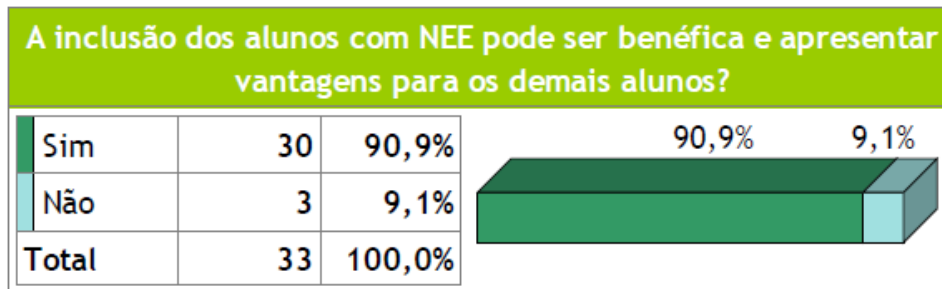


Desta análise resulta que 74,2% dos professores consideram que as crianças com NEE que não têm sucesso na turma devem ser integradas em instituições de educação especial. Um professor não respondeu a esta questão.



**Quadro 16**

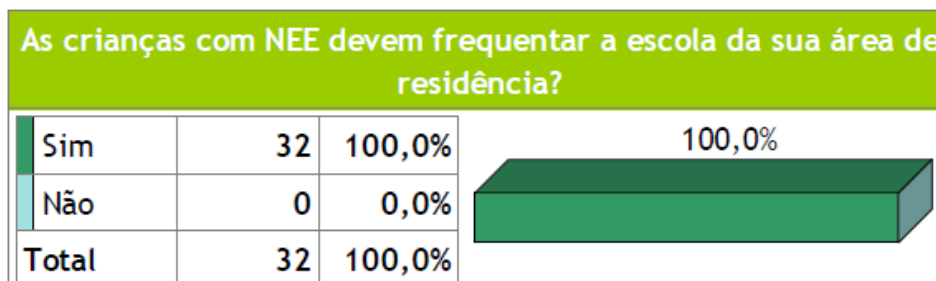
**A inclusão dos alunos com NEE pode ser benéfica e apresentar vantagens para os demais alunos?**



Por análise do gráfico, 30 dos 33 professores participantes são da opinião que a inclusão pode ser benéfica para os demais alunos.

**Quadro 17**

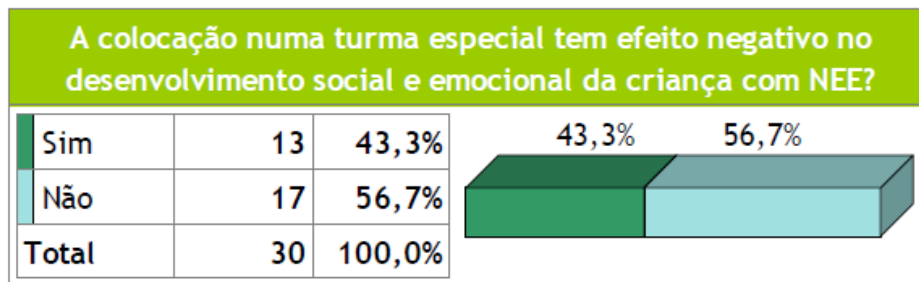
**As crianças com NEE devem frequentar a escola de sua área de residência?**



Neste gráfico verificamos que, apenas 1 dos 33 professores não respondeu a esta questão. 32 professores consideram que as crianças com NEE devem frequentar a escola da sua área de residência.

**Quadro 18**

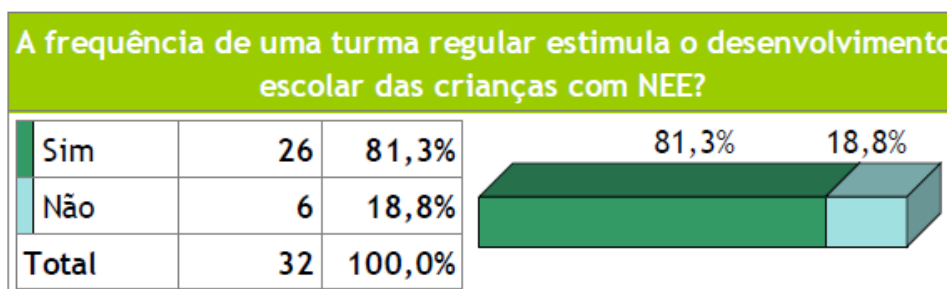
**A colocação numa turma especial tem efeito negativo no desenvolvimento social e emocional da criança com NEE?**



Na análise deste gráfico observamos que, dos 30 professores que responderam ao inquérito, 13 consideram que a colocação numa turma especial tem efeito negativo no desenvolvimento social e emocional da criança com NEE e 17 não consideram esta colocação tenha efeito negativo para estas crianças.

**Quadro 19**

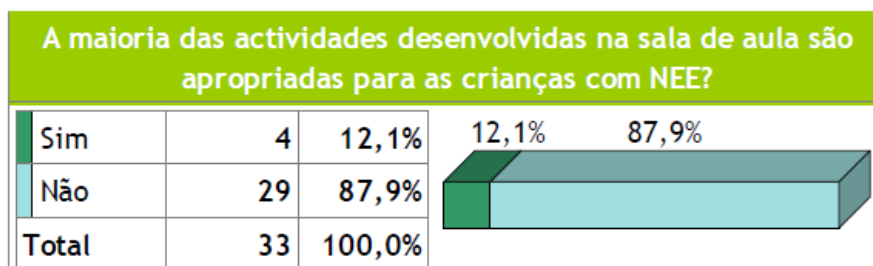
**A frequência de uma turma regular estimula o desenvolvimento escolar das crianças com NEE?**



Pelas respostas obtidas verificamos que 81,3% dos professores consideram que a turma do regular estimula o desenvolvimento das crianças com NEE e apenas 18,8% não o consideram. Apenas 1 professor não respondeu a esta questão.

**Quadro 20**

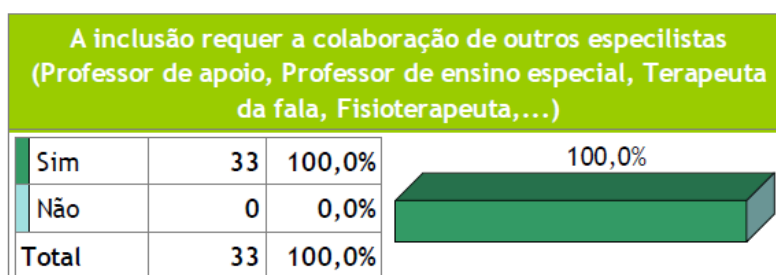
**A maioria das atividades desenvolvidas na sala de aula são apropriadas para as crianças com NEE?**



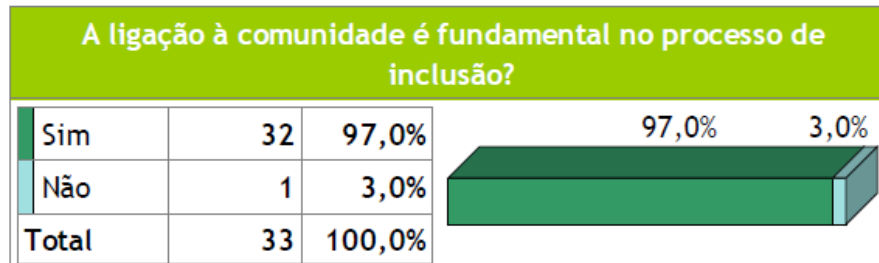
Em relação às atividades desenvolvidas na sala de aula, 87,9% dos participantes considera que estas não são apropriadas para as crianças com NEE.

**Quadro 21**

**A inclusão requer a colaboração de outros especialistas (Professor de apoio, Professor de ensino especial, Terapeuta da fala, Fisioterapeuta,...)**



Para a totalidade dos professores, a inclusão requer a colaboração de outros especialistas.

**Quadro 22****A ligação à comunidade é fundamental no processo de inclusão?**

Deste gráfico observamos que 97% dos professores consideram a ligação à comunidade é fundamental no processo de inclusão.

Após termos apresentado os dados recolhidos por intermédio dos inquéritos procederemos agora à sua análise, e confrontação com as hipóteses teóricas definidas.

Relativamente à hipótese formulada «Os professores que no seu percurso profissional receberam formação sobre o tema inclusão sentem-se capazes de receber nas suas turmas crianças com NEE.», verifica-se esta hipótese pois a maioria dos professores, que receberam formação sente-se capaz de receber crianças com NEE (Quadro 3 e 10).

Verificamos que os professores durante o percurso profissional receberam formação sobre inclusão, sobretudo em seminários e na formação inicial, mas apesar disto não consideram que estas tenham sido suficientes para apoiar convenientemente as crianças com NEE incluídas nas suas turmas (Quadros 3 e 5).

Os participantes, consideram ainda, que a inclusão de uma criança com NEE implica uma preparação específica (Quadro 6).

Como vimos anteriormente numerosas investigações mostram que os professores de educação regular se percecionam como não estando preparados para ensinar crianças com dificuldades, referindo baixa perceção de autoeficácia a nível pessoal e de ensino e considerando ineficazes as adaptações instrucionais e



curriculares na sala de aula (Minke *et al.*, 1996).

A maioria dos professores tem conhecimento do Decreto-Lei 3/2008 e sente-se capaz de integrar alunos com NEE, logo verifica-se a hipótese levantada (Quadros 7 e 10).

Em relação ao tempo despendido pelos professores para com os alunos com NEE, a maioria considera que estes alunos monopolizam o seu tempo em detrimento dos demais alunos mas apesar disto, metade não se sente capaz de gerir o tempo e os recursos humanos de forma proveitosa para todos (Quadros 12 e 13).

A inclusão é mais do que um juízo de valor; é uma forma de melhorar a qualidade de vida, onde a educação pode desempenhar um papel fundamental ao oferecer as mesmas oportunidades e idêntica qualidade de meios a todo aquele que chega de novo. Trata-se de dar opções, de dar lugar, de oferecer recursos e de melhorar a oferta educativa em função das necessidades de cada indivíduo, sem permitir a exclusão e oferecer como segunda oportunidade a integração escolar. (Correia, 2003)

Nota-se uma contrariedade em relação aos professores que, quase na totalidade, consideram que se devem dar tantas oportunidades quantas sejam possíveis para se integrar na turma do regular crianças com NEE e os professores que, na sua maioria, pensam que se deve integrar em instituições de educação especial, crianças que não têm sucesso na turma do regular (Quadros 14 e 15).

Apesar de, como já referimos, os professores considerarem que as crianças com NEE monopolizam o seu tempo em detrimento dos outros alunos, estes, na sua quase totalidade vê a inclusão como benéfica para os demais alunos (Quadro 12 e 16).

À questão, sobre se a colocação numa turma especial tem efeito negativo no desenvolvimento social e emocional na criança com NEE, os professores não demonstraram claramente as suas posições, apesar da percentagem de professores que não consideram ter efeitos negativos ser ligeiramente mais elevada (Quadro 17).

Em relação à questão das atividades desenvolvidas na sala de aula, a



esmagadora maioria, não as considera apropriadas para estas crianças, no entanto julgam que a frequência regular estimula o desenvolvimento escolar das crianças com NEE (Quadros 20 e 19).

Segundo Correia (2003), a filosofia da inclusão traz vantagens às aprendizagens de todos os alunos, transformando-se assim num modelo educacional, que proporciona uma educação igual e de qualidade.

Para todos os professores que participaram no inquérito, a inclusão requer a colaboração de outros especialistas, visto que também quase a totalidade considera não possuir formação suficiente para atender crianças com NEE (Quadro 21 e 5). Verifica-se pois a hipótese que «A inclusão de crianças com NEE nas turmas, implica o apoio de outros técnicos.»

A inclusão facilita o diálogo entre todos os docentes permitindo uma melhor compreensão dos programas curriculares e adequação educativa, designadamente no que diz respeito às alterações necessárias ao seu funcionamento (Correia 2003).

### **7.3. Apresentação e análise dos dados das Entrevistas**

Na análise de conteúdo para o tratamento dos dados recolhidos nas entrevistas (anexo 5), foram definidas categorias e subcategorias em função dos indicadores comuns encontrados nas três entrevistas, tendo-se constituído 7 categorias e 9 subcategorias, que se apresentam a seguir:

**I: Especificar os aspetos que os professores consideram essenciais, para a inclusão de alunos com N.E.E.**, nomeadamente a nível de organização e de gestão do processo de ensino aprendizagem, bem como as necessidades a nível de apoios e recursos.

1– Políticas Educativas: melhor formação de professores

2– Organização Curricular: métodos e estratégias pedagógicas, tipos de currículos (adaptados, reduzidos)



3– Organização da escola: elaboração das turmas a nível de alunos e de professores, na articulação entre os técnicos

4– Recursos/Apoios necessários

4.1 – Humanos

4.2 – Materiais

5 – Aspectos relativos aos professores: perfil, vontade, sensibilização, aceitação da diferença.

**II: Clarificar se efetivamente os inquiridos são de opinião, que a perceção dos professores acerca da sua competência pessoal para ensinar crianças com N.E.E., se torna num obstáculo à aceitação desses alunos, explorando outros fatores que possam condicionar a sua ação educativa.**

1 – Influência da perceção de competência própria

2 – Outros fatores relativos aos professores

2.1. – Características pessoais: insegurança, atitude, confiança, respeito, sensibilidade, aceitação da diferença

2.2. – Competências técnico – profissionais

3 – Fatores relativos à família

3.1 – Características sociais: falta de valores, desresponsabilização.

4 – Políticas Educativas: legislação, pouca autoridade do professor



**III: Conhecer as vantagens que os professores possam considerar para o exercício da sua profissão, no trabalho em parceria.**

1 – Vantagens para os professores

1.1– Gerais não especificadas

1.2 – Benefícios para alunos

2– Vantagens dos Centros de Recurso

2.1– Gerais não especificadas

2.2– Conhecimento da existência

Concluída a categorização, procedemos à definição conceptual e operacional das categorias e das subcategorias (definindo os critérios de inclusão dos indicadores) que se apresenta a seguir:

**Especificar os aspetos que os professores consideram essenciais, para a inclusão de alunos com N.E.E.**

Foram definidas cinco categorias, onde se incluíram os indicadores, segundo os seguintes critérios:

1 – Políticas Educativas respeitantes aos aspetos relacionados com orientações e normativos legais que devem emanar do Ministério da Educação para o sucesso da inclusão, nomeadamente em relação a uma melhor formação de professores.

Ex:

“ Deve existir recursos humanos especializados...”

“...par pedagógico dentro da sala de aula com formação...”





“ ... recursos humanos...dotados de formação...”

“ ...O professor titular ...deveria possuir apurada formação ao nível da gestão do currículo...”.

2 – Organização Curricular, onde se incluem as unidades de registo referentes aos aspetos que os inquiridos consideram importantes a nível curricular, para a inclusão dos alunos com NEE, tais como: métodos e estratégias pedagógicas, tipos de currículos (adaptados, reduzidos). Ex:

“ ...capaz de utilizar as melhores respostas para as diversas situações.”

“...O professor especializado deve ... desenvolver atividade especializada,..., atividade específica adequada...”

3 – Organização da escola relacionada com a forma como a escola se deve organizar para criar condições à inclusão dos alunos com NEE, nomeadamente na elaboração das turmas a nível de alunos e de professores e na articulação entre os técnicos.

Ex:

“...recursos humanos...e diversificados para constituir equipas transdisciplinares...”

“...a possibilidade de constituição de turmas com um número mais reduzido de alunos e um par pedagógico dentro da sala de aula.....para efetuar um trabalho colaborativo.”

“ ... condições ao nível do numero de alunos por turma...”

“...Paralelamente deve possuir competências de trabalho colaborativo...  
...trabalho em conjunto com o docente especializado.”

“...deve...ser capaz de colaborar com o professor titular de turma...”



#### 4– Recursos/Apoios

Foram consideradas duas subcategorias, tendo-se incluído em cada uma delas os indicadores, com base nos seguintes critérios:

4.1. Humanos quando os recursos e apoios referidos como necessários para a inclusão de crianças com NEE dizem respeito a pessoas que intervêm com essas crianças.

Ex:

“... existir recursos humanos especializados...”

“um par pedagógico dentro da sala de aula...”

“...recursos humanos suficientes em número...”

4.2. Materiais, quando os recursos e apoios referidos dizem respeito a instalações, equipamento e material didático.

Ex:

“ ... recursos físicos, ... espaços adaptados e materiais ajustados...”

— “ ... Condições estruturais a nível físico ... existência de salas .... materiais e fundo bibliográfico específico.”

“ ... condições físicas adequadas...”

“ ... condições de espaço, condições ao nível dos equipamentos disponíveis, ...”

5– Condições relativas aos professores que os entrevistados consideram importantes para lidar com alunos com NEE, nomeadamente: perfil, vontade, sensibilização, aceitação da diferença.

Ex:

“ ...sensibilização de toda a comunidade educativa...”



“ ... aceitação da diferença...”

“ ... par pedagógico ... com vocação/perfil...”

“ ... recursos ... dotados ... e vontade “

“ ... é importante garantir um certo tipo de perfil...”

**II-Clarificar se efetivamente os inquiridos são de opinião, que a percepção dos professores acerca da sua competência pessoal para ensinar crianças com N.E.E., se torna num obstáculo à aceitação desses alunos**

A análise dos indicadores que remetem para as três categorias definidas, organizam-se com base nos seguintes critérios:

1 – Influência da percepção da competência própria, onde se incluem os indicadores em que os inquiridos indicam claramente a percepção de competência própria, como um obstáculo à aceitação, apesar de poderem considerar outros aspetos.

Ex:

“ ... Sim...”

“ ... Sim. Efetivamente os professores questionam-se ... sobre a sua ... competência para abordar a problemática de alunos NEE”

“ ... Na verdade a grande maioria dos profissionais não se sentem preparados para desenvolver as suas práticas de ensino, ... existem alunos NEE, ...”

2– Outros fatores relativos aos professores, entendidos como outros aspetos que para além da percepção de competência própria, influenciam a aceitação de alunos com NEE.

2.1. Características pessoais, respeitantes a aspetos tais como: insegurança, atitude, confiança, respeito, sensibilidade, aceitação da diferença.



Ex:

“ ... a confiança do docente ... o respeito e aceitação da diferença.”

“ ... A falta de sensibilidade e aceitação ... “

...”uma atitude inicial de não aceitação destes alunos”.

“ ... no decorrer do trabalho ....mudança de atitude”

“...dificuldades em implementar as pedagogias...”

“ ... manifestações de insegurança...”

2.2. Competências técnico-profissionais, relativos a aspectos do foro técnico – profissional.

Ex:

“ ... sobre a sua capacidade/competência científica ...”

“ ... não formação nesta área, ... lacuna na formação inicial de professores”

“ ... A formação do pessoal docente, ...formação inicial, não parece ser suficiente... exigência de formação.”

3– Fatores relativos à família onde se incluem indicadores onde os inquiridos indicam claramente características da sociedade em que vivemos, como um obstáculo à implementação das pedagogias.

3.1. Características sociais respeitantes a aspetos, tais como: falta de valores, desresponsabilização.

Ex:

“ ... A evolução recente, ... constata níveis... desresponsabilização dos alunos e das famílias ... falta de atitudes e valores na sala de aula ...”

4– Políticas Educativas respeitantes aos aspetos relacionados com orientações



e normativos legais que devem emanar do Ministério da Educação para o sucesso da inclusão, nomeadamente em relação à legislação, pouca autoridade do professor.

Ex:

“ ... alterações legais que implicaram novas regras na referenciação dos alunos... que se traduz ... problemas acrescidos na luta contra o insucesso escolar...”

### **III-Conhecer as vantagens que os professores possam considerar para o exercício da sua profissão, no trabalho em parceria.**

#### 1 – Vantagens para os professores

Os critérios definidos para a inclusão dos indicadores nas duas subcategorias estipuladas foram as seguintes:

1.1– Gerais não especificadas quando emitem opiniões positivas sem explicitar em que domínio

Ex:

“ ... Sim. Considero primordial o trabalho de equipa entre os diversos agentes educativos...”

“ ... Com toda a certeza ...”

“ ... O trabalho do docente de apoio educativo, ... só faz sentido se for em parceria e colaboração ativa com o professor da sala ...”

1.2. Benefícios para alunos quando os inquiridos mencionam que os alunos beneficiam com esta parceria

Ex:

“ ... de forma a caminharem no mesmo sentido com os alunos em causa ...”

“ ... resultará sempre em benefício para todas as partes ...”

“ ... se assim não for, ....contribuir para a falsa integração ...”



## 2 – Vantagens dos Centros de Recursos

Os critérios definidos para a inclusão dos indicadores nas duas subcategorias estipuladas foram as seguintes:

2.1. – Gerais não especificadas quando emitem opiniões positivas sem explicitar em que domínio:

Ex:

“ ... mas estou certo que uma unidade de suporte ... beneficiará toda comunidade educativa ...”

“ ... não tenho uma opinião ...avalisada ...”

2.2. Conhecimento da existência deste tipo de centros

Ex:

– “ ... Não conheço ...”

“ ... Não tenho conhecimento dos mesmos ...”

“ ... Centros de Recursos para a Inclusão, já li e ouvi falar ...”

No que respeita à fidelidade na aplicação do sistema categorial e, dado que a codificação foi apenas assegurada pelos autores do trabalho, dever-se-ia efetuar um teste de concordância intra-individual. Contudo, como a aplicação deste procedimento, com o objetivo de apreciar a concordância dos resultados da categorização em dois momentos diferentes, iria decorrer num curto intervalo de tempo, conduzindo ao comprometimento da fidelidade, optou-se então, pela descrição evidente da definição operacional e conceptual das categorias, para garantia da estabilidade do processo.

Considerando na sua globalidade, todos os indicadores respeitantes ao primeiro objetivo, constatamos que as condições que os inquiridos consideram mais importantes para o sucesso da inclusão, prendem-se com os aspectos relativos às políticas educativas, à organização da escola, aos recursos humanos e materiais e às condições relativas aos professores. Os aspetos relativos à organização curricular,



apenas são referidos por um dos entrevistados como um aspeto essencial para a inclusão dos alunos com NEE.

Fazendo a análise global dos indicadores respeitantes ao segundo objetivo, verificamos que são as características pessoais, os aspetos que os professores consideram mais salientes para condicionar a aceitação de alunos com NEE, atribuindo, de igual modo, uma grande importância à perceção de competência própria. As competências técnico – pedagógicas também são salientadas com um aspeto importante a considerar. Quanto aos fatores relativos à família e às políticas educativas, no que se refere à legislação e à pouca autoridade do professor, parece-nos que os inquiridos não atribuem muita importância já que apenas um deles o mencionou.

No que diz respeito à generalidade dos indicadores relativos ao último objetivo, todos os representantes consideram existir vantagens no trabalho em parceria, pois todas as partes são beneficiadas. Quanto à existência dos Centros de Recursos, só um dos entrevistados tem conhecimento e um outro considera ser a sua existência uma mais valia para a comunidade educativa.

Chegados aqui, julgamos pertinente refletir sobre as observações das diferentes problemáticas, destacando, as razões que as comprovam.

Assim salientamos que a criação de recursos que prestam apoio especializado, abrange a unanimidade das opiniões dos inquiridos como forma de responder às modificações dos ambientes de aprendizagem, para que toda e qualquer criança com NEE possa receber uma “verdadeira” educação inclusiva.

Podemos assim afirmar, que os objetivos delineados no enquadramento metodológico, foram atingidos na sua plenitude, visto que a abordagem analisada dos resultados da pesquisa empírica, são a prova real deste estudo.



## **8. Linhas futuras de investigação**

Com este estudo, não se pretende obter e apresentar resultados definitivos, mas antes obter a perceção do muito que pode ser feito, quer pelos professores, quer pelos representantes do conselho executivo e toda a comunidade educativa.

A dimensão da amostra que serviu de base à nossa investigação permitiu - nos afirmar que os resultados obtidos foram satisfatórios na medida em que os pais, os professores e os representantes, na sua grande maioria, consideram que a intervenção dos técnicos especializados melhora a inclusão das crianças com NEE nas turmas do regular. Sendo assim, futuramente, pensamos que será vantajoso alargar a mesma a técnicos do ensino especial (professores, terapeutas...), alargando a amostra a outros ciclos (2º e 3º) das escolas em questão e também a outras escolas do mesmo concelho..

Apoiar a inclusão das crianças e jovens com deficiências e incapacidades, através da facilitação do acesso ao ensino, ao lazer, à participação social e à vida autónoma, promovendo o máximo potencial de cada individuo, em parceria com as estruturas da comunidade.





## **Conclusão**

Com a realização deste projeto propusemo-nos investigar, a problemática que hoje esta em voga, sobre a inclusão de crianças com NEE definida pelo decreto-lei 3/2008.

Este estudo possibilitou a descoberta, análise e compreensão de aspetos primordiais acerca das opiniões dos encarregados de educação, sobre as dificuldades sentidas pelos professores e também pelas reflexões dos representantes de conselhos executivos, em relação ao tema Inclusão.

O sistema não tem providenciado no sentido de munir as escolas com os recursos necessários à formulação de respostas eficazes. Por vezes, um aluno com NEE necessita de um apoio ou ensino específico que não pode ser prestado pelo professor. É nesta situação que outros professores e técnicos entram “em cena” e o desafio é o da flexibilidade, o da planificação, o da cooperação e o da intervenção. Isto não é apenas relevante ao nível da sala de aula, mas também ao nível da escola.

Neste sentido, a educação inclusiva implica mais do que gerir a diversidade na sala de aula, conduzir aos desafios colocados pelo ensino, pelo trabalho de equipa, pela necessidade de uma boa cooperação entre os professores da escola e pela cooperação com profissionais de outros serviços de apoio.

A recolha de dados deste estudo foi feita através da utilização do conjunto de questionários, tendo-se tomado conhecimento com as diferenças de opiniões existentes nos dois grupos de referência, relativamente às suas perceções face ao atendimento educativo prestado aos alunos com NEE. A entrevista, que partiu dum guião por nós elaborado e na qual se efetuou um processo de análise qualitativa, permitiu obter informações sobre o tema acima descrito.

De uma maneira geral, tanto os encarregados de educação, como professores e representantes dos conselhos executivos revelam uma atitude favorável em relação à inclusão de alunos com NEE e concordam que esses alunos têm direito a uma educação na escola regular.



Como qualquer trabalho desta natureza, existem limitações que dizem respeito à representatividade da nossa amostra, e à limitação do tempo. Uma das dificuldades sentidas, foi a utilização do programa sphinx, para realização e análise dos questionários.



## Bibliografia

BAILEY, J. G. (1995). *Stress Moral and Acceptance of Change by Special Educators*. In C. Clark, L. Dyson, A. Millward (Eds.) *Towards Inclusive Schools*. London: David Fulton Publisher.

BAIRRÃO, J. (1998) *Subsídios para o Sistema de Educação – Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

BARDIN, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BAUTISTA, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro. Coleção Saber Mais.

BENDER, W., VAIL, C. & SCOTT, K. (1995). *Teachers` Attitudes Toward Increased Mainstreaming: Implementing Effective Instruction for Students with Specific Learning Disabilities*. *Journal of Learning Disabilities*.

BIRCH (1974) in BAUTISTA, R. *Necessidades Educativas Especiais*, Dinalivro, Lisboa. 1997.

BRENNAN, W. (1988). *El currículo para niños com necesidades especiales*. Madrid.

CAVALCANTE, A. (2003). *As Coisas Boas da Vida*. 1ª Ed.. Cascais: Arteplural Edições.

CORREIA, L. (1997), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*, Porto Editora, Porto

CORREIA, L.M. (1991). *Dificuldades de aprendizagens: contributos para a clarificação e unificação de conceitos*. Porto: APPORT.

CORREIA, L.M. (1993). *O Psicólogo escolar e a educação especial*. *Jornal de Psicologia*.

CORREIA, L.M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto



Editora.

CORREIA, L.M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, L.M. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.

DUARTE, A. (1998) *A Tomada de Decisões na Escola*, Texto Editora, Lisboa

FORTIN, M. F. (1999). *O Processo de Investigação da Conceção à Realização*. Loures: Lusociência

FRIEND, M.; BURSUK, W. (1996). *Including students with special education needs: a practical guide for classroom teachers*. Boston: Allyn and Bacon.

GÁRCIA, E. (1991) *Normalización e Integración*, Manual de Educación Especial, Madrid, Espanha

GONZÁLEZ, J.A.T. (2002). *Educação e Diversidade – Bases didáticas e organizativas*. Artmed.

HUNTER, D. (1999). Systems Change and the Transition to Inclusive Systems. In M.

JIMÉNEZ, R. (1997), *Educação Especial e Reforma Educativa*, in COLECTICO DE AUTORES (1997), *Necessidades Educativas Especiais*, 1ª Edição, Dinalivro, Lisboa

KAUFFMAN, J. (1995). The Regular Education Initiative as Reagan-Bush Education policy: A trickle-down theory of Education of the hard-to-teach. In Kaufman, J. M. & Hallahan, D.P. (Eds.) *The Illusion of Full Inclusion: a Comprehensive Critique of a current Special Education Bandwagon* (pp.125-155) U.S.A.: Austin, Tx: PRO-ED.

KAVALE, K. A., FORNESS, S.R. (1999). Effectiveness of Special Education. In C. R.Reynolds and T. B. Gutkin (Eds.), *The Handbook of School Psychology* New York: Wiley



LIPSKY, D.K.; GARTNER, A. (1996). Inclusive education and school restructuring. In W. Stainback; S. Stainback (eds.). *Controversial issues confronting special education: divergent perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.

MARCHESI, A. (1987). *El Dessarollo Cognitivo y Linguístico de los Niños Sordos*. Madrid: Editorial EOS.

MINKE, K., Bear, G., DEEMER, S. & GRIFFIN, S. (1996). *Teachers` Experiences with Inclusive Classrooms: Implication for Special Education Reform*. Journal of Special Education

MONTEIRO, I., (2000): *Percepções dos professores do ensino básico acerca de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento: um estudo exploratório a propósito da inclusão educativa*. Dissertação de Mestrado (não publicada), Universidade do Minho: I.E.P.

NIZA, S. (1996), *Necessidades especiais da Educação: da exclusão á inclusão na escola comum*, Inovação.

PORTOIS, J. P. & DESMET (1988). *Epistémologie et Instrumentation en Sciences Humaines*. Liege: Pierre Mardaga Editeur.

QUIVY, RAYMOND e CAMPENHOUDT, LUC VAN (1998), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Edições Gradiva

RASTEIRO, D. ( ). *A problemática Família Escola e as Necessidades Especiais*. Trabalho elaborado no âmbito da disciplina de Psicopatologia da Infância e da Adolescência, II Curso de Mestrado em Educação Especial. Universidade Técnica de Lisboa.

RODRIGUES, D. (2000) *Paradigma da Educação Inclusiva - Reflexão sobre uma Agenda Possível*, Revista Inclusão, nº 1

SCRUGGS, T. & MASTROPIERI, M. (1996). *Teachers Perceptions of*



*Mainstream/Inclusion 1958-1995: A Research Synthesis. Exceptional Children 63.*

SEMMELE, M., ABERNATHY, T., BUTERA, G. & LESAR, S., (1991). Teacher Perceptions of the Regular Education Initiative. *Exceptional Children (Sept.)*.

SPEECE, D.L. & KEOGH, B. K. (eds.) (1996) *Research on Classroom Ecologies: Implications for Inclusion of Children with Learning Disabilities U.S.A.:LEA.*

UNESCO (1994) *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca. Paris: Unesco

VEIGA, L. et al. (2000) *Crianças com Necessidades Educativas Especiais*, Plátano Edições, Lisboa

VERDUGO, M. (1994). Evaluación y Clasificación. In Verdugo, M. (dir.) *Evaluación Curricular – Una Guía para la Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Siglo XXI Editores.

VIEIRA, M. T. L. (1995). *A Integração Escolar uma Prática Educativa*. In *Educação*. nº 10. Porto Editora.

WANG, M. (1994). *Atendendo Alunos com Necessidades Especiais: Equidade e Acesso*. In I.I.E. (Eds.). *Caminhos para Escalas Inclusivas*. Lisboa Instituto de Inovação Educativa.

WARNOCK, H. M. (1978) *Special Education Needs: Report of the committee of enquire into the education of handicapped children and young people*. London: Her majesty's stationer office.

WOOD, M. (1998). *Whose Job Is It Anyway? Educational Roles in Inclusion* *Exceptional Children*.



Escola Superior de Educação João de Deus

Ana Paula Campos

**ANEXOS**



Escola Superior de Educação João de Deus

Ana Paula Campos

**Anexo 1-**

**Decreto-lei 3/2008**





Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais.

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

Todos os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade acima referida. Existem casos, porém, em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a activação de apoios especializados.

Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicosocial.

Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Portanto, não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar.

Entre os alunos com deficiências e incapacidades alguns necessitam de acções positivas que exigem diferentes graus de intensidade e de especialização. À medida que aumenta a necessidade de uma maior especialização do apoio personalizado, decresce o número de crianças e jovens que dele necessitam, do que decorre que apenas uma reduzida percentagem necessita de apoios personalizados altamente especializados.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

## Capítulo I

### Objectivos, enquadramento e princípios orientadores

#### Artigo 1.º

##### Objecto e âmbito

1 - O presente decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

2 - A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas.

#### Artigo 2.º

##### Princípios orientadores

1 - A educação especial prossegue, em permanência, os princípios da justiça e da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação.

2 - Nos termos do disposto no número anterior, as escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com



paralelismo pedagógico, as escolas profissionais, directa ou indirectamente financiados pelo Ministério da Educação (ME), não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem.

3 - As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de prioridade na matrícula, tendo o direito, nos termos do presente decreto-lei, a frequentar o jardim-de-infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças.

4 - As crianças e os jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas.

5 - Toda a informação resultante da intervenção técnica e educativa está sujeita aos limites constitucionais e legais, em especial os relativos à reserva da intimidade da vida privada e familiar e ao tratamento automatizado, conexão, transmissão, utilização e protecção de dados pessoais, sendo garantida a sua confidencialidade.

6 - Estão vinculados ao dever do sigilo os membros da comunidade educativa que tenham acesso à informação referida no número anterior.

### **Artigo 3.º**

#### **Participação dos pais e encarregados de educação**

1 - Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar activamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo.

2 - Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas.

3 - Quando os pais ou encarregados de educação não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamentam a sua posição, aos serviços competentes do ME.

### **Artigo 4.º**

#### **Organização**

1 - As escolas devem incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.

2 - Para garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento referidas no número anterior, são criadas por despacho ministerial:

- a) Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos;
- b) Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

3 - Para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem podem as escolas ou agrupamentos de escolas desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, designadamente através da criação de: a) Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo; b) Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

4 - As respostas referidas nas alíneas a) e b) do número anterior são propostas por deliberação do conselho executivo, ouvido o conselho pedagógico, quando numa escola ou grupos de escolas limítrofes, o número de alunos o justificar e quando a natureza das respostas, dos equipamentos específicos e das especializações profissionais, justifiquem a sua concentração.

5 - As unidades referidas no n.º 3 são criadas por despacho do director regional de educação competente.

## **Capítulo II**

### **Procedimentos de referenciação e avaliação**

#### **Artigo 5.º**

##### **Processo de referenciação**

1 - A educação especial pressupõe a referenciação das crianças e jovens que eventualmente dela necessitem, a qual deve ocorrer o mais precocemente possível, detectando os factores de risco associados às limitações ou incapacidades.

2 - A referenciação efectua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais.

3 - A referenciação é feita aos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área da residência, mediante o



preenchimento de um documento onde se explicitam as razões que levaram a referenciar a situação e se anexa toda a documentação considerada relevante para o processo de avaliação.

#### **Artigo 6.º**

##### **Processo de avaliação**

1 - Referenciada a criança ou jovem, nos termos do artigo anterior, compete ao conselho executivo desencadear os procedimentos seguintes:

- a) Solicitar ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia um relatório técnico-pedagógico conjunto, com os contributos dos restantes intervenientes no processo, onde sejam identificadas, nos casos em que tal se justifique, as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia, designadamente as condições de saúde, doença ou incapacidade;
- b) Solicitar ao departamento de educação especial a determinação dos apoios especializados, das adequações do processo de ensino e de aprendizagem de que o aluno deva beneficiar e das tecnologias de apoio;
- c) Assegurar a participação activa dos pais ou encarregados de educação, assim como a sua anuência;
- d) Homologar o relatório técnico-pedagógico e determinar as suas implicações;
- e) Nos casos em que se considere não se estar perante uma situação de necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços da educação especial, solicitar ao departamento de educação especial e aos serviços de psicologia o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à sua situação específica.

2 - Para a elaboração do relatório a que se refere a alínea a) do número anterior pode o conselho executivo, quando tal se justifique, recorrer aos centros de saúde, a centros de recursos especializados, às escolas ou unidades referidas nos n.os 2 e 3 do artigo 4.º

3 - Do relatório técnico-pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual.

4 - O relatório técnico-pedagógico a que se referem os números anteriores é parte integrante do processo individual do aluno.

5 - A avaliação deve ficar concluída 60 dias após a referenciação com a aprovação do programa educativo individual pelo presidente do conselho executivo.

2 - O serviço de referenciação e de avaliação é de aceitação obrigatória e quando realizado por um docente é sempre integrado na componente não lectiva do seu horário de trabalho.

6 - Quando o presidente do conselho executivo decida pela não aprovação, deve exarar despacho justificativo da decisão, devendo reenviá-lo à entidade que o tenha elaborado com o fim de obter uma melhor justificação ou enquadramento.

#### **Artigo 7.º**

##### **Serviço docente nos processos de referenciação e de avaliação**

1 - O serviço docente no âmbito dos processos de referenciação e de avaliação assume carácter prioritário, devendo concluir-se no mais curto período de tempo, dando preferência à sua execução sobre toda a actividade docente e não docente, à excepção da lectiva.

### **Capítulo III**

#### **Programa educativo individual e plano individual de transição**

#### **Artigo 8.º**

##### **Programa educativo individual**

1 - O programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação.

2 - O programa educativo individual documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo.

3 - O programa educativo individual integra o processo individual do aluno.

#### **Artigo 9.º**

##### **Modelo do programa educativo individual**

1 - O modelo do programa educativo individual é aprovado por deliberação do conselho pedagógico e inclui os dados do processo individual do aluno, nomeadamente identificação, história escolar e pessoal relevante, conclusões do relatório de avaliação e as adequações no processo de ensino e de aprendizagem a realizar, com indicação das metas, das estratégias, recursos humanos e materiais e formas de avaliação.

2 - O modelo do programa educativo individual integra os indicadores de funcionalidade, bem como os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à actividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, em termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade.

3 - Do modelo de programa educativo individual devem constar, de entre outros, obrigatoriamente:

a) A identificação do aluno;



- b) O resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes;
- c) A caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno;
- d) Os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem;
- e) Definição das medidas educativas a implementar;
- f) Discriminação dos conteúdos, dos objectivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar;
- g) Nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola;
- h) Distribuição horária das diferentes actividades previstas;
- i) Identificação dos técnicos responsáveis;
- j) Definição do processo de avaliação da implementação do programa educativo individual;
- l) A data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

#### **Artigo 10.º**

##### **Elaboração do programa educativo individual**

1 - Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, o programa educativo individual é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário, pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

2 - Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário e em todas as modalidades não sujeitas a monodocência, o programa educativo individual é elaborado pelo director de turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

3 - No caso dos alunos surdos com ensino bilingue deve também participar na elaboração do programa educativo individual um docente surdo de LGP.

#### **Artigo 11.º**

##### **Coordenação do programa educativo individual**

1 - O coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o director de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra.

2 - A aplicação do programa educativo individual carece de autorização expressa do encarregado de educação, excepto nas situações previstas no n.º 2 do artigo 3.º

#### **Artigo 12.º**

##### **Prazos de aplicação do programa educativo individual**

1 - A elaboração do programa educativo individual deve decorrer no prazo máximo de 60 dias após a referenciação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 - O programa educativo individual constitui o único documento válido para efeitos de distribuição de serviço docente e não docente e constituição de turmas, não sendo permitida a aplicação de qualquer adequação no processo de ensino e de aprendizagem sem a sua existência.

#### **Artigo 13.º**

##### **Acompanhamento do programa educativo individual**

1 - O programa educativo individual deve ser revisto a qualquer momento e, obrigatoriamente, no final de cada nível de educação e ensino e no fim de cada ciclo do ensino básico.

2 - A avaliação da implementação das medidas educativas deve assumir carácter de continuidade, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola.

3 - Dos resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no programa educativo individual, deve ser elaborado um relatório circunstanciado no final do ano lectivo.

4 - O relatório referido no número anterior é elaborado, conjuntamente pelo educador de infância, professor do 1.º ciclo ou director de turma, pelo docente de educação especial, pelo psicólogo e pelos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno e aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação.

5 - O relatório explicita a existência da necessidade de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino e de aprendizagem, propõe as alterações necessárias ao programa educativo individual e constitui parte integrante do processo individual do aluno.

6 - O relatório referido nos números anteriores, ao qual é anexo o programa educativo individual, é obrigatoriamente comunicado ao estabelecimento que receba o aluno, para prosseguimento de estudos ou em resultado de processo de transferência.



#### **Artigo 14.º**

##### **Plano individual de transição**

- 1 - Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.
- 2 - A concretização do número anterior, designadamente a implementação do plano individual de transição, inicia-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, sem prejuízo do disposto no artigo anterior.
- 3 - No sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.
- 4 - O plano individual de transição deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

#### **Artigo 15.º**

##### **Certificação**

- 1 - Os instrumentos de certificação da escolaridade devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos que seguem o seu percurso escolar com programa educativo individual.
- 2 - Para efeitos do número anterior, os instrumentos normalizados de certificação devem identificar as adequações do processo de ensino e de aprendizagem que tenham sido aplicadas.
- 3 - Sem prejuízo do disposto no número anterior, as normas de emissão e os formulários a utilizar são as mesmas que estejam legalmente fixadas para o sistema de ensino.

### **Capítulo IV Medidas educativas**

#### **Artigo 16.º**

##### **Adequação do processo de ensino e de aprendizagem**

- 1 - A adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.
- 2 - Constituem medidas educativas referidas no número anterior:
  - a) Apoio pedagógico personalizado;
  - b) Adequações curriculares individuais;
  - c) Adequações no processo de matrícula;
  - d) Adequações no processo de avaliação;
  - e) Currículo específico individual;
  - f) Tecnologias de apoio.
- 3 - As medidas referidas no número anterior podem ser aplicadas cumulativamente, com excepção das alíneas b) e e), não cumuláveis entre si.
- 4 - As medidas educativas referidas no n.º 2 pressupõem o planeamento de estratégias e de actividades que visam o apoio personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que integram obrigatoriamente o plano de actividades da escola de acordo com o projecto educativo de escola.
- 5 - O projecto educativo da escola deve conter:
  - a) As metas e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente;
  - b) A identificação das respostas específicas diferenciadas a disponibilizar para alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência.

#### **Artigo 17.º**

##### **Apoio pedagógico personalizado**

- 1 - Para efeitos do presente decreto-lei entende-se por apoio pedagógico personalizado:
  - a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades;
  - b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;
  - c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma;
  - d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas.



2 - O apoio definido nas alíneas a), b) e c) do número anterior é prestado pelo educador de infância, pelo professor de turma ou de disciplina, conforme o nível de educação ou de ensino do aluno.

3 - O apoio definido na alínea d) do n.º 1 é prestado, consoante a gravidade da situação dos alunos e a especificidade das competências a desenvolver, pelo educador de infância, professor da turma ou da disciplina, ou pelo docente de educação especial.

#### **Artigo 18.º**

##### **Adequações curriculares individuais**

1 - Entende-se por adequações curriculares individuais aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, no caso da educação pré-escolar as que respeitem as orientações curriculares, no ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas.

2 - As adequações curriculares podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade; treino de visão e a actividade motora adaptada, entre outras.

3 - A adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue consiste na introdução de áreas curriculares específicas para a primeira língua (L1), segunda língua (L2) e terceira língua (L3):

a) A língua gestual portuguesa (L1), do pré-escolar ao ensino secundário;

b) O português segunda língua (L2) do pré-escolar ao ensino secundário;

c) A introdução de uma língua estrangeira escrita (L3) do 3.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.

4 - As adequações curriculares podem consistir igualmente na introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo ou de curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos.

5 - As adequações curriculares individuais podem traduzir-se na dispensa das actividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno, só sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade.

#### **Artigo 19.º**

##### **Adequações no processo de matrícula**

1 - As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de condições especiais de matrícula, podendo nos termos do presente decreto-lei, frequentar o jardim-de-infância ou a escola, independentemente da sua área de residência.

2 - As crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente podem, em situações excepcionais devidamente fundamentadas, beneficiar do adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade obrigatória, por um ano, não renovável.

3 - A matrícula por disciplinas pode efectuar-se nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, desde que assegurada a sequencialidade do regime educativo comum.

4 - As crianças e jovens surdos têm direito ao ensino bilingue, devendo ser dada prioridade à sua matrícula nas escolas de referência a que se refere a alínea a) do n.º 2 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

5 - As crianças e jovens cegos ou com baixa visão podem matricular-se e frequentar escolas da rede de escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

6 - As crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo podem matricular-se e frequentar escolas com unidades de ensino estruturado a que se refere alínea a) do n.º 3 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

7 - As crianças e jovens com multideficiência e com surdocegueira podem matricular-se e frequentar escolas com unidades especializadas a que se refere a alínea b) do n.º 3 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

#### **Artigo 20.º**

##### **Adequações no processo de avaliação**

1 - As adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspectos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.

2 - Os alunos com currículos específicos individuais não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respectivo programa educativo individual.



### **Artigo 21.º**

#### **Currículo específico individual**

1 - Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino.

2 - O currículo específico individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem.

3 - O currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

4 - Compete ao conselho executivo e ao respectivo departamento de educação especial orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos.

### **Artigo 22.º**

#### **Tecnologias de apoio**

Entende-se por tecnologias de apoio os dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacte permitir o desempenho de actividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social.

## **Capítulo V**

### **Modalidades específicas de educação**

### **Artigo 23.º**

#### **Educação bilingue de alunos surdos**

1 - A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social.

2 - A concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, iniciando-se este processo nas primeiras idades e concluindo-se no ensino secundário.

3 - As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos a que se refere a alínea a) do n.º 2 do artigo 4.º constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida, em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentram estes alunos numa escola, em grupos ou turmas de alunos surdos.

4 - As escolas de referência para a educação de ensino bilingue de alunos surdos têm como objectivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos.

5 - As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos integram:

- a) Docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em LGP (docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e ensino), com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos;
- b) Docentes surdos de LGP;
- c) Intérpretes de LGP;
- d) Terapeutas da fala.

6 - Para os alunos surdos, o processo de avaliação, referido no artigo 6.º, deve ser desenvolvido por equipas a constituir no agrupamento de escolas ou nas escolas secundárias para a educação bilingue destes alunos.

7 - As equipas referidas no número anterior devem ser constituídas pelos seguintes elementos:

- a) Docente que lecciona grupo ou turma de alunos surdos do nível de educação e ensino da criança ou jovem;
- b) Docente de educação especial especializado na área da surdez;
- c) Docente surdo de LGP;
- d) Terapeutas da fala;
- e) Outros profissionais ou serviços da escola ou da comunidade.

8 - Deve ser dada prioridade à matrícula de alunos surdos, nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos.

9 - A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo nível de educação e ensino, ano de escolaridade, idade dos alunos e nível de proficiência linguística.



10 - As respostas educativas devem ser flexíveis, assumindo carácter individual e dinâmico, e pressupõem uma avaliação sistemática do processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, bem como o envolvimento e a participação da família.

11 - Os agrupamentos de escolas que integram os jardins-de-infância de referência para a educação bilingue de crianças surdas devem articular as respostas educativas com os serviços de intervenção precoce no apoio e informação das escolhas e opções das suas famílias e na disponibilização de recursos técnicos especializados, nomeadamente de docentes surdos de LGP, bem como na frequência precoce de jardim-de-infância no grupo de crianças surdas.

12 - As crianças surdas, entre os 3 e os 6 anos de idade, devem frequentar a educação pré-escolar, sempre em grupos de crianças surdas, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua, sem prejuízo da participação do seu grupo com grupos de crianças ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

13 - Os alunos dos ensino básico e secundário realizam o seu percurso escolar em turmas de alunos surdos, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua e aceder ao currículo nesta língua, sem prejuízo da sua participação com as turmas de alunos ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

14 - A docência dos grupos ou turmas de alunos surdos é assegurada por docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para leccionar aqueles níveis de educação e ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos.

15 - Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico deve ser desenvolvido um trabalho de co-responsabilização e parceria entre docentes surdos e ouvintes de forma a garantir aos alunos surdos a aprendizagem e o desenvolvimento da LGP como primeira língua, e da língua portuguesa, como segunda língua.

16 - Sempre que se verifique a inexistência de docente surdo competente em LGP, com habilitação profissional para o exercício da docência no pré-escolar ou no 1.º ciclo do ensino básico, deve ser garantida a colocação de docente surdo responsável pela área curricular de LGP, a tempo inteiro, no grupo ou turma dos alunos surdos.

17 - Não se verificando a existência de docentes competentes em LGP nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, as aulas leccionadas por docentes ouvintes são traduzidas por um intérprete de LGP.

18 - Ao intérprete de LGP compete fazer a tradução da língua portuguesa oral para a língua gestual portuguesa e da língua gestual portuguesa para a língua oral das actividades que na escola envolvam a comunicação entre surdos e ouvintes, bem como a tradução das aulas leccionadas por docentes, reuniões, acções e projectos resultantes da dinâmica da comunidade educativa.

19 - Os docentes surdos de LGP asseguram o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua dos alunos surdos.

20 - Os docentes ouvintes asseguram o desenvolvimento da língua portuguesa como segunda língua dos alunos surdos.

21 - Aos docentes de educação especial com formação na área da surdez, colocados nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, compete:

- a) Leccionar turmas de alunos surdos, atendendo à sua habilitação profissional para a docência e à sua competência em LGP;
- b) Apoiar os alunos surdos na antecipação e reforço das aprendizagens, no domínio da leitura/escrita;
- c) Elaborar e adaptar materiais para os alunos que deles necessitem;
- d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos.

22 - Aos docentes surdos com habilitação profissional para o ensino da área curricular ou da disciplina de LGP compete:

- a) Leccionar os programas LGP como primeira língua dos alunos surdos;
- b) Desenvolver, acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem da LGP;
- c) Definir, preparar e elaborar meios e suportes didácticos de apoio ao ensino/aprendizagem da LGP;
- d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos;
- e) Desenvolver actividades, no âmbito da comunidade educativa em que se insere, visando a interacção de surdos e ouvintes e promovendo a divulgação da LGP junto da comunidade ouvinte;
- f) Ensinar a LGP como segunda língua a alunos ou outros elementos da comunidade educativa em que está inserido, difundir os valores e a cultura da comunidade surda contribuindo para a integração social da pessoa surda.

23 - As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos devem estar apetrechadas com equipamentos essenciais às necessidades específicas da população surda.

24 - Consideram-se equipamentos essenciais ao nível da escola e da sala de aula os seguintes: computadores com câmaras, programas para tratamento de imagem e filmes, impressora e scanner; televisor e vídeo, câmara e máquinas fotográficas digitais, retroprojector, projector multimédia, quadro interactivo, sinalizadores luminosos de todos os sinais sonoros, telefone com serviço de mensagens curtas (sms), sistema de vídeo-conferência, software educativo, dicionários e livros de apoio ao ensino do português escrito, materiais multimédia de apoio ao ensino e aprendizagem em LGP, ao desenvolvimento da LGP e sobre a cultura da comunidade surda, disponibilizados em diferentes





formatos; material e equipamentos específicos para a intervenção em terapêutica da fala.

25 - Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas e escolas secundárias:

- a) Assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos;
- b) Assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos;
- c) Assegurar às crianças e jovens surdos, os apoios ao nível da terapia da fala do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens, dos equipamentos e materiais específicos bem como de outros apoios que devam beneficiar;
- d) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diferentes níveis de educação e de ensino; e) Organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós-escolar;
- f) Criar espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências numa perspectiva transdisciplinar de desenvolvimento de trabalho cooperativo entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com os alunos surdos;
- g) Programar e desenvolver acções de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos surdos;
- h) Colaborar e desenvolver com as associações de pais e com as associações de surdos acções de diferentes âmbitos, visando a interacção entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

26 - Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas ou da escola secundária garantir, organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos surdos.

#### **Artigo 24.º**

##### **Educação de alunos cegos e com baixa visão**

1 - As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão concentram as crianças e jovens de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

2 - As escolas de referência a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º constitui uma resposta educativa especializada desenvolvida em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentrem alunos cegos e com baixa visão.

3 - Constituem objectivos das escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão:

- a) Assegurar a observação e avaliação visual e funcional;
- b) Assegurar o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita do braille bem como das suas diversas grafias e domínios de aplicação;
- c) Assegurar a utilização de meios informáticos específicos, entre outros, leitores de ecrã, software de ampliação de caracteres, linhas braille e impressora braille;
- d) Assegurar o ensino e a aprendizagem da orientação e mobilidade;
- e) Assegurar o treino visual específico;
- f) Orientar os alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares, designadamente a educação visual, educação física, técnicas laboratoriais, matemática, química, línguas estrangeiras e tecnologias de comunicação e informação;
- g) Assegurar o acompanhamento psicológico e a orientação vocacional;
- h) Assegurar o treino de actividades de vida diária e a promoção de competências sociais;
- i) Assegurar a formação e aconselhamento aos professores, pais, encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa.

4 - As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão integram docentes com formação especializada em educação especial no domínio da visão e outros profissionais com competências para o ensino de braille e de orientação e mobilidade.

5 - As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão devem estar apetrechadas com equipamentos informáticos e didácticos adequados às necessidades da população a que se destinam.

6 - Consideram-se materiais didácticos adequados os seguintes: material em caracteres ampliados, em braille; em formato digital, em áudio e materiais em relevo.

7 - Consideram-se equipamentos informáticos adequados, os seguintes: computadores equipados com leitor de ecrã com voz em português e linha braille, impressora braille, impressora laser para preparação de documentos e concepção de relevos; scanner; máquina para produção de relevos, máquinas braille; cubarítmicos; calculadoras electrónicas; lupas de mão; lupa TV; software de ampliação de caracteres; software de transcrição de texto em braille; gravadores adequados aos formatos áudio actuais e suportes digitais de acesso à Internet.

8 - Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas e escolas secundárias organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos cegos e com baixa visão.

#### **Artigo 25.º**

##### **Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo**

1 - 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.

2 - A organização da resposta educativa para alunos com perturbações do espectro do autismo deve ser determinada pelo grau de



severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos.

3 - Constituem objectivos das unidades de ensino estruturado:

- a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;
- b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades;
- c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;
- d) Proceder às adequações curriculares necessárias;
- e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;
- f) Adoptar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.

4 - As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 - As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 - Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado compete:

- a) Acompanhar o desenvolvimento do modelo de ensino estruturado;
- b) Organizar formação específica sobre as perturbações do espectro do autismo e o modelo de ensino estruturado;
- c) Adequar os recursos às necessidades das crianças e jovens;
- d) Assegurar os apoios necessários ao nível de terapia da fala, ou outros que se venham a considerar essenciais;
- e) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre vários profissionais; f) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;
- g) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;
- h) Colaborar com as associações de pais e com as associações vocacionadas para a educação e apoio a crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo;
- i) Planear e participar, em colaboração com as associações relevantes da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens com perturbações do espectro do autismo, visando a inclusão social dos seus alunos.

7 - As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de ensino estruturado devem ser apetrechados com mobiliário e equipamento essenciais às necessidades específicas da população com perturbações do espectro do autismo e introduzir as modificações nos espaços e nos materiais que se considerem necessárias face ao modelo de ensino a implementar.

8 - Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar, acompanhar e orientar o funcionamento da unidade de ensino estruturado.

### **Artigo 26.º**

#### **Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita**

1 - As unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem essas problemáticas.

2 - A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo tipo de dificuldade manifestada, pelo nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e pela idade dos alunos.

3 - Constituem objectivos das unidades de apoio especializado:

- a) Promover a participação dos alunos com multideficiência e surdocegueira nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;
- b) Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos;
- c) Assegurar a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos;
- d) Proceder às adequações curriculares necessárias;
- e) Adoptar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família;
- f) Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar;
- g) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

4 - As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.



5 - As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 - Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas compete:

- a) Acompanhar o desenvolvimento das metodologias de apoio;
- b) Adequar os recursos às necessidades dos alunos;
- c) Promover a participação social dos alunos com multideficiência e surdocegueira congénita;
- d) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre os vários profissionais;
- e) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;
- f) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;
- g) Planear e participar, em colaboração com as associações da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira congénita, visando a integração social dos seus alunos.

7 - As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de apoio especializado devem ser apetrechados com os equipamentos essenciais às necessidades específicas dos alunos com multideficiência ou surdocegueira e introduzir as modificações nos espaços e mobiliário que se mostrem necessárias face às metodologias e técnicas a implementar.

8 - Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar acompanhar e orientar o desenvolvimento da unidade especializada.

#### **Artigo 27.º**

##### **Intervenção precoce na infância**

1 - No âmbito da intervenção precoce na infância são criados agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes.

2 - Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas de referência:

- a) Assegurar a articulação com os serviços de saúde e da segurança social;
- b) Reforçar as equipas técnicas, que prestam serviços no âmbito da intervenção precoce na infância, financiadas pela segurança social;
- c) Assegurar, no âmbito do ME, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância.

### **Capítulo VI Disposições finais**

#### **Artigo 28.º**

##### **Serviço docente**

1 - Sem prejuízo do disposto no número seguinte, as áreas curriculares específicas definidas no n.º 2 do artigo 18.º, os conteúdos mencionados no n.º 3 do mesmo artigo e os conteúdos curriculares referidos no n.º 3 do artigo 21.º são leccionadas por docentes de educação especial.

2 - Os quadros dos agrupamentos de escolas devem, nos termos aplicáveis ao restante pessoal docente, ser dotados dos necessários lugares.

3 - A docência da área curricular ou da disciplina de LGP pode ser exercida, num período de transição até à formação de docentes surdos com habilitação própria para a docência de LGP, por profissionais com habilitação suficiente: formadores surdos de LGP com curso profissional de formação de formadores de LGP ministrado pela Associação Portuguesa de Surdos ou pela Associação de Surdos do Porto.

4 - A competência em LGP dos docentes surdos e ouvintes deve ser certificada pelas entidades reconhecidas pela comunidade linguística surda com competência para o exercício da certificação e da formação em LGP que são, à data da publicação deste decreto-lei, a Associação Portuguesa de Surdos e a Associação de Surdos do Porto.



Escola Superior de Educação João de Deus

Ana Paula Campos

**Anexo 2-**

**Questionário Encarregados de Educação**



**Escola Superior de Educação João de Deus**

**QUESTIONÁRIO**

**(Dirigido aos Encarregados de Educação)**

Este questionário tem como objetivo recolher informações para a realização de um Projeto de investigação de Mestrado, em Ciências da Educação – Educação Especial: domínio Cognitivo e Motor, ministrado pela Escola Superior João de Deus, relacionado com o tema **“A Inclusão de crianças com NEE em turmas do ensino regular”**.

Os dados são rigorosamente confidenciais; as suas informações serão utilizadas para os propósitos desta investigação.

**Grata pela sua colaboração!**

**1. Habilitações.**

1º Ciclo	<input type="checkbox"/>
2º Ciclo	<input type="checkbox"/>
3º Ciclo	<input type="checkbox"/>
Secundário	<input type="checkbox"/>
Bacharelato	<input type="checkbox"/>
Licenciatura	<input type="checkbox"/>
Mestrado	<input type="checkbox"/>
Doutoramento	<input type="checkbox"/>



2. Encarregados de Educação de filhos com ou sem NEE.

Sim

Não

3. Se respondeu sim à resposta 2, indique o tipo de NEE que o seu educando possui.

Multidificiência

Paralisia cerebral

Deficiência Mental

Deficiência auditiva/visual

Síndrome

Outras perturbações

4. Tem conhecimento sobre a legislação que suporta o Ensino Especial, concretamente o decreto-lei 3/2008?

Sim

Não

5. Considera o apoio prestado na sala de aula suficiente para as necessidades educativas do seu educando?

Sim

Não

6. A inclusão de alunos do ensino Especial na turma do regular requer a colaboração de outros especialistas (professor do Ensino Especial, terapeuta da fala, Fisioterapeuta, Terapeuta ocupacional...)?

Sim

Não

7. Dos seguintes itens indique aqueles que considere como fator primordial para a opinião dada na resposta anterior.



- \*O professor do ensino regular é suficiente
- \*Os técnicos têm formação especializada na área
- \*O professor do regular não tem formação suficiente para dar apoio
- \*O professor do ensino regular tem obrigação de apoiar embora não tenha formação
- \*O tempo disponibilizado pelo professor não é suficiente
- \*Os técnicos permitem mais trabalho individualizado

8. Na sua opinião a inclusão de alunos com NEE traz benefícios para os demais alunos?

Sim

Não

9. Para a inclusão de crianças com NEE na escola há fatores que podem ser mais ou menos importantes.

	Concordo	Discordo	Não sei
Melhores aprendizagens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mais recursos humanos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mais problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promove a autonomia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mau exemplo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aceitação da diferença	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Monopolização do tempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prejudicam desenvolvimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formação específica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Perturbação desenvolvimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



10. Para a inclusão de crianças sem NEE na escola há fatores que podem ser mais ou menos importantes.

	Concordo	Discordo	Não sei
Melhores aprendizagens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mais recursos humanos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mais problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promove autonomia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mau exemplo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Mais uma vez obrigada pela sua colaboração.**

**A sua ajuda foi preciosa!**





Escola Superior de Educação João de Deus

Ana Paula Campos

**Anexo 3**

**Questionário Professores**



## Escola Superior de Educação João de Deus

### Questionário a Professores

O presente questionário insere-se na elaboração do Projeto de investigação do Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial: domínio Cognitivo e Motor, ministrado pela Escola Superior João de Deus, relacionado com o tema “**A Inclusão de crianças com NEE em turmas do ensino regular**”.

Destina-se a indagar a perceção que os professores têm sobre a sua atitude face à inclusão de alunos com NEE, nas escolas do Ensino Básico. Para esse efeito a sua colaboração é fundamental.

Os dados pedidos no questionário estão a total sigilo e confidencialidade e destinam-se ao estudo acima referido.

#### 1. Idade

#### 2. Sexo

1. Feminino       2. Masculino

#### 3. Tempo de Serviço

4. Durante o percurso profissional recebeu alguma formação sobre “**inclusão**” ou áreas afins.

1. Sim                       2. Não



**5. De que tipo?**

- |                     |                       |                      |                       |
|---------------------|-----------------------|----------------------|-----------------------|
| 1. Formação inicial | <input type="radio"/> | 2. Formação continua | <input type="radio"/> |
| 3. Seminários       | <input type="radio"/> | 4. Colóquios         | <input type="radio"/> |
| 5. Pós-Graduação    | <input type="radio"/> | 6. Mestrado          | <input type="radio"/> |
| 7. Doutoramento     | <input type="radio"/> | 9. Outros            | <input type="radio"/> |

**6. O professor do ensino regular possui na maioria dos casos formação suficiente para atender crianças com NEE?**

- |        |                       |        |                       |
|--------|-----------------------|--------|-----------------------|
| 1. Sim | <input type="radio"/> | 2. Não | <input type="radio"/> |
|--------|-----------------------|--------|-----------------------|

**7. A inclusão de uma criança com NEE implica uma preparação específica de todos os professores do ensino regular?**

- |        |                       |        |                       |
|--------|-----------------------|--------|-----------------------|
| 1. Sim | <input type="radio"/> | 2. Não | <input type="radio"/> |
|--------|-----------------------|--------|-----------------------|

**8. Tem conhecimento sobre a legislação que suporta o Ensino especial, concretamente o decreto-lei 3/ 2008?**

- |        |                       |        |                       |
|--------|-----------------------|--------|-----------------------|
| 1. Sim | <input type="radio"/> | 2. Não | <input type="radio"/> |
|--------|-----------------------|--------|-----------------------|

**9. Tem alguma criança com NEE integrada na sua turma?**

- |        |                       |        |                       |
|--------|-----------------------|--------|-----------------------|
| 1. Sim | <input type="radio"/> | 2. Não | <input type="radio"/> |
|--------|-----------------------|--------|-----------------------|

**10. Em anos anteriores teve alguma criança com NEE na sua turma?**

- |        |                       |        |                       |
|--------|-----------------------|--------|-----------------------|
| 1. Sim | <input type="radio"/> | 2. Não | <input type="radio"/> |
|--------|-----------------------|--------|-----------------------|

**11. Sinto-me capaz de integrar na minha turma crianças com NEE?**

- |        |                       |        |                       |
|--------|-----------------------|--------|-----------------------|
| 1. Sim | <input type="radio"/> | 2. Não | <input type="radio"/> |
|--------|-----------------------|--------|-----------------------|

**12. A Inclusão exige recursos humanos motivados e recetivos?**

- |        |                       |        |                       |
|--------|-----------------------|--------|-----------------------|
| 1. Sim | <input type="radio"/> | 2. Não | <input type="radio"/> |
|--------|-----------------------|--------|-----------------------|



**13. Os alunos com NEE monopolizam o tempo do professor em detrimento dos outros alunos?**

1. Sim

2. Não

**14. É possível gerir o tempo e os recursos da turma de forma proveitosa para todos?**

1. Sim

2. Não

**15. Às crianças com NEE devem dar-se tantas oportunidades quantas sejam possíveis para se integrarem numa turma do ensino regular?**

1. Sim

2. Não

**16. As crianças com NEE que não têm sucesso na turma do ensino regular devem ser integradas em instituições de ensino especial?**

1. Sim

2. Não

**17. A inclusão dos alunos com NEE pode ser benéfica e apresentar vantagens para os demais alunos?**

1. Sim

2. Não

**18. As crianças com NEE devem frequentar a escola da sua área de residência?**

1. Sim

2. Não

**19. A colocação numa classe especial tem efeito negativo no desenvolvimento social e emocional da criança com NEE?**

1. Sim

2. Não

**20. A frequência de uma classe regular estimula o desenvolvimento escolar das crianças com NEE?**



1.Sim

2. Não

**21. A maioria das atividades desenvolvidas na sala de aula são apropriadas para as crianças com NEE?**

1. Sim

2.Não

**22. A inclusão requer a colaboração de outros especialistas ( professor de apoio, Terapeuta da fala, Fisioterapeuta...)**

1. Sim

2. Não

**23. A ligação à comunidade é fundamental no processo de inclusão?**

1. Sim

2. Não

**Mais uma vez obrigada pela sua colaboração.**

**A sua ajuda foi preciosa!**



Escola Superior de Educação João de Deus

Ana Paula Campos

**Anexo 4**  
**Entrevistas**



Escola Superior de Educação João de Deus

Ana Paula Campos

**Guião de entrevista**

**Prof. Aurélio**

**Agrupamento de escolas de Custóias**



## Escola Superior de Educação João de Deus

### GUIÃO DA ENTREVISTA (Prof. Aurélio – Agrupamento de escolas de Custóias)

#### I – Legitimação da entrevista e motivação para a resposta

A presente entrevista insere-se na elaboração da tese de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade do Domínio Cognitivo e Motor.

Pretendemos a sua opinião, enquanto Representante dum Executivo, acerca de alguns aspetos específicos, relacionados com a inclusão de alunos com N.E.E. nas turmas do regular, no âmbito do Decreto – Lei 3/2008.

Agradecemos a sua colaboração para a realização deste estudo e asseguramos desde já a sua confidencialidade.

#### II - Exploração

**Objetivo I:** Especificar os aspetos que os professores consideram essenciais, para a inclusão de alunos com N.E.E., explorando os aspetos a nível de organização e de gestão do processo de ensino aprendizagem, bem como as necessidades a nível de apoios e recursos.

**- Quais as condições que pensa que devem existir nas escolas, para que a inclusão de alunos com N.E.E. possa ter sucesso?**

**R:**

**A integração dos alunos NEE nas turmas do ensino regular com sucesso depende, na minha perspetiva, da existência de condições físicas adequadas, de recursos humanos suficientes em número e dotados de formação e “vontade”.**

**Quando refiro condições físicas adequadas quero dizer, dependendo do tipo de deficiência, condições de espaço, condições ao nível dos equipamentos disponíveis, condições ao nível do número de alunos por turma, etc.**





**- Em termos de recursos, o que é que deveria existir?**

Ao nível dos recursos humanos poder-se-iam colocar diversos níveis de questões:

- O professor titular de turma/disciplina deveria possuir apurada formação ao nível da gestão do currículo e da pedagogia diferenciada de forma a sentir-se confortável e capaz de utilizar as melhores respostas para as diversas situações. Paralelamente deve possuir competências de trabalho colaborativo, o que lhe permitirá potenciar o trabalho conjunto com o docente especializado.

- O professor especializado deve efetivamente desenvolver atividade especializada, ou seja, atividade específica adequada ao tipo de deficiência. Deve ainda ser capaz de “colaborar” com o professor titular da turma/disciplina na programação e planeamento das aulas/atividades.

Ao nível da “vontade”, sendo certo que as atividades a desenvolver, no âmbito da educação especial, por qualquer profissional docente, decorrem dos seus deveres profissionais, entendo também que é importante garantir um certo tipo de perfil sob pena de dificilmente disponibilizar aos alunos NEE a efetiva igualdade de oportunidades.

**Objetivo II:** Clarificar se efetivamente os inquiridos são de opinião, que a perceção dos professores acerca da sua competência pessoal para ensinar crianças com N.E.E., se torna num obstáculo à aceitação desses alunos, explorando outros fatores que possam condicionar a sua ação educativa.

**- Considera que as atitudes dos professores face a si próprios, nomeadamente a nível da perceção da sua competência pessoal para ensinar, determinam a aceitação de alunos com N.E.E. na sua sala de aula?**

**- Haverá outros aspetos que possam também condicionar essa aceitação?**

**R:**

Na verdade a grande maioria dos profissionais não se sentem preparados para desenvolver as suas práticas de ensino, quando existem ANEE integrados nas turmas regulares.



A formação do pessoal docente, ao nível da formação inicial, não parece ser suficiente, dado que frequentemente se assiste a manifestações de insegurança e até de exigência de formação.

A evolução recente, onde se constata níveis crescentes de desresponsabilização dos alunos e das famílias e as consequências de falta de “atitudes e valores” na sala de aula agravam ainda mais o clima de desassossego, aumentando as dificuldades em implementar as pedagogias diferenciadas adequadas a cada aluno.

A acrescentar ao referido é também de salientar as alterações legais que implicaram “novas” regras na referenciação dos alunos (excluindo crianças com dificuldades de aprendizagem até então com acesso a apoios especializados) que se traduz agora em problemas acrescidos na luta contra o insucesso escolar e são motivo de grandes dificuldades no dia-a-dia da sala de aula.

**Objetivo III:** Conhecer as vantagens que os professores possam considerar para o exercício da sua profissão, no trabalho em parceria.

- **Considera que o trabalho em parceria com o professor de apoio educativo/professor do ensino regular, lhe trará eventualmente algo mais, para um melhor desempenho como professor?**

- **Já ouviu falar dos Centros de Recurso para a Inclusão? Dê a sua opinião acerca dos mesmos, refletindo sobre as vantagens e desvantagens da sua existência para a escola.**

**R:**

O trabalho do docente de apoio educativo, na minha perspetiva, só faz sentido se for em parceria e colaboração ativa com o professor da sala/turma regular. Se assim não for, estará certamente a contribuir para a falsa integração que penso que ainda prospera em muitas das nossas escolas.

Quanto aos Centros de Recursos para a Inclusão, já li e ouvi falar sobre o assunto, mas não tenho ainda uma opinião suficientemente avalidada para poder opinar sobre o assunto.



Escola Superior de Educação João de Deus

Ana Paula Campos

**Anexo 5**

**Guião de entrevista**

**Prof. Domingos**

**Agrupamento de escolas de Matosinhos**



## GUIÃO DA ENTREVISTA (*Prof. Domingos – Agrupamento de escolas de Matosinhos*)

### I – Legitimação da entrevista e motivação para a resposta

A presente entrevista insere-se na elaboração da tese de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade do Domínio Cognitivo e Motor.

Pretendemos a sua opinião, enquanto Representante dum Executivo, acerca de alguns aspetos específicos, relacionados com a inclusão de alunos com N.E.E. nas turmas do regular, no âmbito do Decreto – Lei 3/2008.

Agradecemos a sua colaboração para a realização deste estudo e asseguramos desde já a sua confidencialidade.

### II - Exploração

**Objetivo I:** Especificar os aspetos que os professores consideram essenciais, para a inclusão de alunos com N.E.E., explorando os aspetos a nível de organização e de gestão do processo de ensino aprendizagem, bem como as necessidades a nível de apoios e recursos.

- Quais as condições que pensa que devem existir nas escolas, para que a inclusão de alunos com N.E.E. possa ter sucesso?

*Condições estruturais a nível físico (inexistência por ex. de barreiras arquitetónicas) com existência de salas com valências pensadas para todos os alunos, assim como materiais e fundo bibliográfico específico.*

- Em termos de recursos, o que é que deveria existir?

*Para além dos recursos físicos já enunciados, a possibilidade de constituição de turmas com um número mais reduzido de alunos e um par pedagógico dentro da sala de aula com formação/vocação/perfil para efetuar um trabalho colaborativo.*

**Objetivo II:** Clarificar se efetivamente os inquiridos são de opinião, que a perceção dos professores acerca da sua competência pessoal para ensinar crianças com N.E.E., se torna num obstáculo à aceitação desses alunos, explorando outros fatores que possam condicionar a sua ação educativa.



- Considera que as atitudes dos professores face a si próprios, nomeadamente a nível da perceção da sua competência pessoal para ensinar, determinam a aceitação de alunos com N.E.E. na sua sala de aula?

*Sim. Efetivamente os professores questionam-se frequentemente sobre a sua capacidade/competência científica para abordar a problemática de alunos com NEE, tendo na sua maioria uma atitude inicial de não aceitação destes alunos. Com o decorrer do trabalho com estes alunos, verifica-se também uma mudança de atitude.*

- Haverá outros aspetos que possam também condicionar essa aceitação?

*Essencialmente o que é referido para esta “resistência” é a não formação nesta área, que considero uma lacuna na formação inicial de professores.*

**Objetivo III:** Conhecer as vantagens que os professores possam considerar para o exercício da sua profissão, no trabalho em parceria.

- Considera que o trabalho em parceria com o professor de apoio educativo/professor do ensino regular, lhe trará eventualmente algo mais, para um melhor desempenho como professor?

*Com toda a certeza. Uma outra abordagem por partes dos intervenientes no processo educativo do aluno, resultará sempre em benefício para todas as partes, desmistificando preconceitos e naturalizando problemáticas.*

- Já ouviu falar dos Centros de Recurso para a Inclusão? Dê a sua opinião acerca dos mesmos, refletindo sobre as vantagens e desvantagens da sua existência para a escola.

*Não tenho conhecimento dos mesmos, mas estou certo que uma unidade de suporte a estes intervenientes no processo educativo destes alunos, beneficiará toda a comunidade educativa, contribuindo para a formação integral de todos os atores.*



Escola Superior de Educação João de Deus

Ana Paula Campos

**Anexo 6**

**Guião de entrevista**

**Profª Mariana**

**Agrupamento de escolas de Perafita**



## GUIÃO DA ENTREVISTA (Prof<sup>a</sup> Mariana – Agrupamento de escolas de Perafita)

### I – Legitimação da entrevista e motivação para a resposta

A presente entrevista insere-se na elaboração da tese de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade do Domínio Cognitivo e Motor.

Pretendemos a sua opinião, enquanto Representante dum Executivo, acerca de alguns aspetos específicos, relacionados com a inclusão de alunos com N.E.E. nas turmas do regular, no âmbito do Decreto – Lei 3/2008.

Agradecemos a sua colaboração para a realização deste estudo e asseguramos desde já a sua confidencialidade.

### II - Exploração

**Objetivo I:** Especificar os aspetos que os professores consideram essenciais, para a inclusão de alunos com N.E.E., explorando os aspetos a nível de organização e de gestão do processo de ensino aprendizagem, bem como as necessidades a nível de apoios e recursos.

- Quais as condições que pensa que devem existir nas escolas, para que a inclusão de alunos com N.E.E. possa ter sucesso?

Sensibilização de toda a comunidade educativa às necessidades educativas especiais e aceitação da diferença como um igual em direitos.

- Em termos de recursos, o que é que deveria existir?

Deve existir recursos humanos especializados e diversificados para constituir equipas transdisciplinares e recursos físicos, nomeadamente espaços adaptados e materiais ajustados a cada uma das necessidades dos alunos.

**Objetivo II:** Clarificar se efetivamente os inquiridos são de opinião, que a perceção dos professores acerca da sua competência pessoal para ensinar crianças com N.E.E., se torna num obstáculo à aceitação desses alunos, explorando outros fatores que possam condicionar a sua ação educativa.



- Considera que as atitudes dos professores face a si próprios, nomeadamente a nível da perceção da sua competência pessoal para ensinar, determinam a aceitação de alunos com N.E.E. na sua sala de aula?

Sim, a confiança do docente para o trabalho com crianças com NEE exige em termos de competência pessoal o respeito e aceitação da diferença.

- Haverá outros aspetos que possam também condicionar essa aceitação?

A falta de sensibilidade e aceitação das turmas onde os alunos estão inseridos.

**Objetivo III:** Conhecer as vantagens que os professores possam considerar para o exercício da sua profissão, no trabalho em parceria.

- Considera que o trabalho em parceria com o professor de apoio educativo/professor do ensino regular, lhe trará eventualmente algo mais, para um melhor desempenho como professor?

Sim. Considero primordial o trabalho de equipa entre os diversos agentes educativos de forma a caminharem no mesmo sentido (atitude, exigência, planificação, conteúdos programáticos...) com os alunos em causa.

- Já ouviu falar dos Centros de Recurso para a Inclusão? Dê a sua opinião acerca dos mesmos, refletindo sobre as vantagens e desvantagens da sua existência para a escola.

Não conheço...