

As Representações dos Pais Face à Inclusão de Alunos com NEE no 1ºCiclo Ensino Básico

Tânia Sofia Nunes Frasquilho Pires

Prova destinada à obtenção do Grau de Mestre em Necessidades Educativas
Especiais – Área de Especialização em Domínio Cognitivo e Motor



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Outubro de 2012



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

**AS REPRESENTAÇÕES DOS PAIS FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS
COM NEE NO 1º CICLO ENSINO BÁSICO**

DISSERTAÇÃO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS - ÁREA DE
ESPECIALIZAÇÃO EM DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR

Autora: Tânia Sofia Nunes Frasquilho Pires

Orientadora: Professora Doutora Zélia Torres

Outubro de 2012

AGRADECIMENTOS

“Nenhum homem é uma ilha isolada em si mesmo.

Todo o homem é um pedaço de continente, uma parte de terra firme.”

John Donne¹

Este pensamento ilustra a importância de pertencer a um todo, o de trabalhar rodeados de várias pessoas que nos ajudam a atingir um determinado objetivo.

A minha meta só foi alcançada devido á disponibilidade, persistência e incentivo nos momentos mais críticos, da minha orientadora Doutora Zélia Torres, a ela o meu muito obrigado.

Quero agradecer aos professores das turmas envolvidas no estudo, pelo seu diário relembrar, junto dos alunos para a entrega dos questionários. Neste seguimento, não posso deixar de agradecer a disponibilidade por parte dos pais/encarregados de educação, no preenchimento e entrega dos questionários.

Agradeço à minha amiga Vera, pelo seu incitamento e entusiasmo neste percurso que fizemos juntas e por todos os momentos que partilhámos ao longo deste caminho.

Aos meus pais, agradeço por tudo o que fizeram por mim e continuam a fazer, pelos dias que partilharam com o neto e por nunca lhe faltarem com nada, de forma a poder realizar esta tese.

Aos meus sogros um obrigado pela disponibilidade e carinho no apoio ao neto.

À minha querida irmã, um enorme obrigado pela paciência, incentivo e carinho naqueles momentos de bloqueio intelectual. Ao meu cunhado, um beijinho de apreço pelas horas de brincadeira e paciência que proporcionou ao sobrinho.

Obrigado Francisco pela compreensão das ausências da mãe e por toda a alegria que proporcionas a mim e ao Pai.

Para ti Paulo, não existem palavras suficientes para quantificar o agradecimento por todo o amor, carinho, apoio, incentivo e paciência que demonstras-te durante a fase do Mestrado e em todos os momentos da nossa vida.

¹ In <http://www.notapositiva.com/pt/trbestsup/psicologia/procbiologmente/autismoesindr.htm>

RESUMO

O presente trabalho foi baseado no tema As Representações dos Pais Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no 1º Ciclo Ensino Básico, que frequentaram a Escola Básica/Jardim de Infância Quinta da Medideira, do Agrupamento Pedro Eanes Lobato no concelho do Seixal, distrito de Setúbal, no ano letivo 2011/2012.

Este trabalho teve como objetivo conhecer a opinião dos pais face à Inclusão de alunos com NEE no 1º Ciclo Ensino Básico, com o propósito de contribuir para uma reflexão e melhoria da inclusão na cultura de escola.

O trabalho foi apresentado em duas partes distintas, a primeira parte, o Marco Teórico, onde realizámos uma revisão da literatura relacionada com o tema do estudo e a segunda parte, o Marco Metodológico, onde foi solicitado através de um questionário, a opinião dos pais cujos filhos recebem na sala de aula, alunos com Necessidades Educativas Especiais que frequentam a Unidade Ensino Estruturado.

Através dos resultados obtidos, concluímos que a maioria dos pais dos alunos sem NEE concorda com a inclusão de crianças com NEE nas turmas do ensino básico, mas não se encontram suficientemente informados sobre as práticas de inclusão, propondo à escola a divulgação desta temática.

Palavras-chave: Inclusão, Pais, Alunos com NEE, Cultura de Escola.

SUMMARY

The following paper explores parents' thoughts on the inclusion of students with Special Educational Needs in regular classrooms. This study was based on the attending students of Seixal's primary school during the school year of 2011/2012.

This research aims at perceiving parents' opinion about the inclusion of the referred children in regular classrooms. Our purpose is to contribute to a reflection so that it may lead to an improvement regarding the inclusion of these children in school community.

Our paper is divided into two different parts: one, the Theoretical landmark, where we carried out a revision of the literature connected with the research subject. The other, the Methodological Landmark, where it was asked in a questionnaire the parents' opinion on the children that are received in regular classrooms: students with Educational Special Needs that attend the Structured Teaching Unity.

With the obtained results, we thus conclude that most parents agree with the inclusion of children with Special Educational Needs in regular classrooms. Parents also say that they are not sufficiently informed about inclusion practices and thus request that the school provide more information about this subject.

Key words: Inclusion, Parents, Students with Special Educational Needs, School Community

ÍNDICE

RESUMO

SUMMARY

INTRODUÇÃO 19

PARTE I – MARCO TEÓRICO 23

O papel da Família no Desenvolvimento da Criança 25

A Criança Diferente 32

 Os Pais das Crianças com NEE 35

Cultura de Escola 39

A Inclusão e as Políticas Educativas da Mudança 44

 Unidade Ensino Estruturado 50

PARTE II – MARCO METODOLÓGICO 55

Conceptualização do Estudo 57

Metodologia 59

Procedimento 63

Objetivo 64

Questões Orientadores 65

Grupo de Estudo 66

Apresentação e Discussão dos Resultados 71

CONCLUSÃO 83

BIBLIOGRAFIA 87

ANEXOS 93

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Os Papéis da Família e da Escola	31
Figura 2 - Ciclo de Vida nas Famílias com Crianças com NEE	36
Figura 3 - Fases de Adaptação da Família à Notícia de Criança com NEE	38
Figura 4 - Integração vs Inclusão	45
Figura 5 - Encontros Internacionais sobre Inclusão	48
Figura 6 – Modelo TEACCH	51
Figura 7 – Dimensão Familiar	60
Figura 8 – Dimensão Cultura de Escola	61
Figura 9 - Dimensão Inclusão	62

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Caracterização por Sexo dos Pais	71
Gráfico 2 – Caracterização por Idade dos Pais	71
Gráfico 3 – Caracterização da Escolaridade dos Pais	72
Gráfico 4 – Caracterização da Ocupação Profissional dos Pais	72
Gráfico 5 – Comunicação entre Pais e Filhos sobre a Vida Escolar	74
Gráfico 6 – Os Alunos sem NEE aceitam os Alunos com NEE	75
Gráfico 7 – Comunicação entre Pais e Escola sobre o funcionamento desta	76
Gráfico 8 – Informação das Práticas de Inclusão adotadas pela Escola	77
Gráfico 9 – Papel do Professor na sensibilização da Inclusão junto dos Alunos	78
Gráfico 10 – Conceção dos Pais sobre a Inclusão de Alunos com NEE nas turmas do Ensino Básico	80
Gráfico 11 – Conhecimento do Decreto-Lei nº3/2008	81

ÍNDICE ANEXOS

Anexo 1 – Questionário aos Encarregados de Educação

Anexo 2 – Protocolo de colaboração do Agrupamento de escolas

Anexo 3 – Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro

INTRODUÇÃO

A família, ao longo das décadas foi sofrendo alterações significativas na sua constituição, nos seus hábitos sociais e familiares, nas suas características. Nos tempos que correm temos famílias diferentes, pais com pouco tempo para os filhos e crianças que permanecem nas escolas durante muitas horas, sem conviverem com os seus familiares.

Amaro (2004:2-3) recorre ao Instituto Nacional de Estatística, para nos dar uma definição de família, em que esta é vista como o “*Conjunto de indivíduos que residem no mesmo alojamento e que têm relações de parentesco (de direito ou de facto) entre si, podendo ocupar a totalidade ou parte do alojamento. Considera-se também como família clássica qualquer pessoa independente que ocupa parte ou a totalidade de uma unidade de alojamento. Os empregados domésticos residentes no alojamento onde prestam serviço são integrados na respetiva família.*” (Censos, 2001).

A nível da inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), também os tempos mudaram, a sociedade escolar encontra-se diferente, a existência de uma cultura de escola inclusiva tomou um maior significado e o papel destas crianças na comunidade escolar é mais ativo e participativo. Mas será que os pais das crianças sem NEE ao terem que se confrontar com estas crianças diferentes adaptaram-se a estas mudanças significativas nas nossas escolas?

Na escola e principalmente na sala de aula, a participação ativa dos alunos sem NEE, na integração dos alunos com NEE é fundamental para que esta ocorra de forma harmoniosa, pacífica e que traga frutos no desenvolvimento pessoal e social destas crianças diferentes. Os professores, tal como os pais necessitam ter papéis ativos, mas em diferentes contextos e com distintos sentidos de orientação. Na sala de aula o professor, como agente de transmissão de informação e de conhecimento apresenta-se como estimulador da integração das crianças com NEE, junto dos seus pares, no sentido de responsabilizar as crianças sem NEE na partilha das tarefas, das brincadeiras, da rotina diária. Só neste sentido poderemos vir a conhecer futuros adultos, que apresentam as suas limitações, mas integrados nas sociedades e no desenvolvimento da comunidade.

Filipe (2006: 66) citando Niza (1991) refere que “...a cultura que se constitui e a história que cresce na interação e aprendizagem dos grupos de pares com a colaboração dos professores, enquanto adultos, é fundamental para o desenvolvimento social e educativo de cada um dos estudantes de uma turma ou grupo de companheiros”.

Fora da escola, o papel dos pais é bastante importante, no sentido de esclarecer, sem qualquer preconceito, questões colocadas pelos seus filhos, quando têm um colega com NEE na sua sala de aula.

As crianças, diariamente, colocam-nos questões pertinentes sobre diversos assuntos que não compreendem, como por exemplo não perceber a forma especial que o seu colega olha para si, a sua forma diferente de falar e de se exprimir. Alguns pais tendem a não esclarecer as dúvidas dos seus filhos, não porque não se importam, mas porque não sabem responder. O tema sobre a inclusão ainda é um assunto pouco discutido entre a escola e os pais e são poucos os agentes de ensino que tentam transmitir informações sobre este assunto aos mesmos.

A cultura de escola influencia bastante a construção da identidade de uma escola, de uma turma e da personalidade de um indivíduo. Nos casos das crianças com NEE esta influência é maior, já que estas estão mais sujeitas a estereótipos e compete à escola criar uma cultura de escola inclusiva de forma a desmistificar junto de todos os intervenientes preconceitos ou ideias erradas que possam surgir durante o processo escolar.

A presente investigação surge no seguimento do anterior contexto, sendo elaborada no âmbito do Mestrado em Necessidades Educativas Especiais, área de especialização em Cognição e Motricidade, lecionado no Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa (ISEC).

Este estudo incidiu sobre As Representações dos Pais Face à Inclusão de Alunos com NEE no 1º Ciclo Ensino Básico da escola EB1/JI Quinta da Medideira, do concelho do Seixal, distrito de Setúbal, no ano letivo 2011/2012. Foram entregues questionários aos pais dos alunos sem NEE, da escola referida anteriormente, tendo como finalidade compreender a opinião dos pais sobre a Inclusão na Escola e que conhecimentos estes pais tem sobre a presença de alunos com NEE na sala dos seus educandos.

Decidimos abordar este tema devido às dúvidas diárias, dos pais dos alunos sem NEE, em relação aos alunos com NEE, junto de nós. Os seus desabafos e preocupações, enquanto pais e educadores, foram o despoletar do motivo para este trabalho e o facto de ser um tema atual e cada vez mais estudado, em consonância com as diretrizes do Ministério da Educação para uma maior Inclusão nas Escolas do Ensino Regular, dos alunos com NEE.

Este trabalho de investigação divide-se em duas partes distintas, que se completam para atingir o objetivo essencial do estudo: **conhecer as Representações dos Pais face à Inclusão de Alunos com NEE no 1º Ciclo Ensino Básico da escola EB1/JI Quinta da Medideira**, com o propósito de **contribuir para uma reflexão sobre a Inclusão praticada naquela escola, junto dos pais dos alunos sem NEE**.

A primeira parte deste trabalho de investigação, o Marco Teórico, onde realizámos uma revisão da literatura relacionada com o tema do estudo. Nesta parte refletimos sobre quatro temáticas: a importância do Papel da Família no desenvolvimento da Criança; referimos como a sociedade encarou a Criança Diferente ao longo dos tempos e salientamos as dificuldades que os pais das crianças com NEE enfrentam; apresentamos a importância da Cultura de Escola na vida da criança e procuramos contribuir posteriormente, com este trabalho, para a clarificação da Inclusão Praticada e as Políticas Educativas da Mudança na sociedade.

Na segunda parte, o Marco Metodológico, fizemos uma conceptualização do estudo; referimos a metodologia utilizada; descrevemos o procedimento da investigação; definimos o objetivo e as questões orientadoras; caracterizámos o grupo de estudo, onde apresentámos uma breve informação sobre a Perturbação do Espectro do Autismo e a Síndrome Lennox-Gastaut; apresentamos os resultados verificados, tendo em conta as questões orientadoras.

Concluimos este trabalho de investigação, com uma reflexão final sobre as conclusões obtidas, as dificuldades encontradas e algumas ideias para futuras investigações que possam contribuir para a comunidade escolar. Por fim expomos a bibliografia que serviu de suporte a esta investigação, assim como, os anexos relacionados com o estudo.

PARTE I - MARCO TEÓRICO

O Papel da Família no Desenvolvimento da Criança

Família é contexto natural para crescer.

Família é complexidade.

Família é teia de laços sanguíneos e, sobretudo, de laços afetivos.

Família gera amor, gera sofrimento.

A família vive-se. Conhece-se. Reconhece-se.

(Relvas, 2006:9)

A família sempre foi vista como elemento importante na sociedade, apesar das diferentes definições e ideias sobre a mesma até aos dias de hoje. Outrora vista como um grupo social de influência patriarcal, com dois adultos de ambos os sexos que coabitam com uma ou mais crianças; ou contemporaneamente encarada como igualitária, em que duas ou mais pessoas residem em conjunto, com laços biológicos, matrimoniais ou adotivos (Magalhães, 2007:69).

Sousa (1998:104) refere que atualmente existem quatro novas formas de família, citando Barros de Oliveira e Gameiro (1994): *a família de educador único (mães solteiras ou casais divorciados); as famílias reconstituídas (casais em que um ou ambos são divorciados, podendo haver filhos dos dois lados ou comuns); família de casal homossexual; e novas formas de parentalidade (resultantes de inovações médicas).*

De acordo com um artigo de Amaro (2004:5) nos Censos de 2001, foram estabelecidos três tipos de famílias: casais com filhos, onde contaram com as famílias reconstruídas; famílias unipessoais e famílias monoparentais. O mesmo autor salienta que em 2003 houve um aumento de 14.1% na categoria das famílias reconstruídas.

Para Sampaio e Gameiro (1998:9) a família é encarada como um conjunto de elementos ligados emocionalmente, apesar de existir ou não ligação biológica, mas que desempenham papel relacional importante no contexto diário do indivíduo. Para estes autores, ao estudarmos a família, temos que considerar os outros grupos relacionais à família; como a família nuclear tradicional (pais e filhos), a família extensa (família aumentada com gerações) e elementos significativos (amigos, professores, vizinhos, etc.).

A compreensão das diferentes perspetivas dos outros elementos da família, para Gimeno (2001), poderá enriquecer a comunicação entre todos, para que desta forma possamos discernir quais os acontecimentos históricos familiares de maior relevo para cada indivíduo da família e o impacto no seu desenvolvimento.

Campos (1990:136-138) salienta que as crianças, como membros da comunidade, são o futuro desta e a família é o seu primeiro vínculo de pertença, de modelo social e o recurso educativo de maior influencia no seu desenvolvimento. Para o autor citado a evolução da humanidade depende do desenvolvimento das nossas crianças, por isso a preocupação com as suas necessidades humanas básicas. Correia (2008:155), citando Allen e Petr (1996), vai de encontro às ideias do anterior autor e reforça que a família é a base da sociedade e o principal elemento para o desenvolvimento da criança.

“Do viver em família se poderia dizer que é uma modalidade do viver em sociedade; em ponto reduzido, se atendermos ao tamanho que normalmente se atribui a uma e outra, e todavia ampliado se pensarmos na densidade das relações. E viver em sociedade (mesmo que sob o nome de família) é uma concretização de um principio geral, o de que ser humano é também estar com. Nenhum ser humano, na sua singularidade, está só: ele é um elemento de um jogo complexo de interações, em que a todo o momento intervém e sofre efeitos.” (Bastos e Martins cit in Sampaio e Gameiro, 1998:109-110)

Para Relvas (2006:113) a família deverá desempenhar duplamente uma função interna e uma externa na vida da criança. A primeira diz respeito à prestação de cuidados das necessidades físicas e afetivas, transmitindo proteção à criança, enquanto a função externa concerne a transmissão de valores e regras da sociedade onde a família está inserida, permitindo a adaptação à cultura predominante e a conseqüente socialização da criança.

É através da família que se inicia o processo de socialização e a formação da criança enquanto cidadão, sendo esta que incute valores, hábitos e ideias sobre tudo o que rodeia a criança. Compete à família o papel de ensinar à criança a se relacionar com os outros e com a diferença, por isso “ (...) a construção dessa sociedade inclusiva começa nas famílias. Os pais e as próprias pessoas com deficiências” (Paula cit in Alves, Luzeiro e Pimentel, 2007:7).

A função educativa da família é complementada pela instituição escola, concernindo a esta última, de modo não explícito, avaliar o desempenho das funções das famílias na vida das crianças.

As aprendizagens realizadas no seio familiar vão auxiliar a criança a enfrentar situações fora do seu ambiente familiar, a ultrapassar as suas inseguranças, frustrações e medos no contacto com os adultos e com os colegas no recinto escolar. Esta será também uma forma de verificar qual o grau de individualização, autonomia e segurança conseguido pela criança na sua família, pois as ligações estabelecidas com professores e pares dependerão das relações vivenciais com os seus pais e irmãos. (Relvas, 2006:114-116)

O ensinamento da socialização à criança, por parte da família, irá determinar a sua boa ou má transição para a vivência escolar. A família deverá sensibilizar e preparar a criança para a linguagem utilizada na escola, de forma a verificar-se uma continuidade cultural. Aquelas famílias que não sensibilizam as suas crianças para a linguagem utilizada na socialização escolar, sujeitam-nas a uma quebra cultural com a qual não se irão identificar e que as irá obrigar a uma aculturação (Domingos,1986 Cit in Diogo,1998:28).

A família e a escola têm uma comunicação inevitável e eficiente, mas de forma indireta e mediada pela criança, formando deste modo um triângulo de comunicação, onde a criança desempenha um papel de agente duplo, como refere Relvas (2006:130-133).

Vayer e Destrooper (1976:16) defendem que a comunicação que a criança estabelece com o mundo que a rodeia lhe permite viver, desenvolver e evoluir. A personalidade é o resultado das trocas que a criança estabelece com o mundo que a rodeia, influenciada pela sua história genética e pessoal, fruto das trocas que ocorreram nos diferentes momentos do seu desenvolvimento. Para estes autores, as qualidades que observamos numa criança são o resultado das comunicações que ela efetuou com o meio, desde o seu nascimento; e as dificuldades que as crianças possam ter, são perturbações que interferem entre si, as quais só reparamos se nos chocam, devido ao facto de se afastarem daquelas características usuais a que estamos habituados.

De acordo com Tavares (1998:7), no prefácio do livro de Portugal (1998:7) “ (...) é nas primeiras etapas do desenvolvimento que se encontram as matrizes estruturantes dos processos lógicos e linguísticos, afetivos e volitivos ou decisórios que não só possibilitarão o pensamento e as aprendizagens posteriores e a própria experimentação da sua vida futura.” Portugal (1998:21) reforça que é na infância que a criança experimenta maiores momentos de manifestações afetivas, levando ao impulsionar do seu desenvolvimento social e afetivo.

Estes relacionamentos afetivos condicionam as ligações sociais e interpessoais que a criança estabelece com o mundo que a rodeia, e que estas enriquecem e influenciam o seu crescimento sócio emocional ao longo da sua vida, inclusive nos relacionamentos em idade adulta.

Weil (1999:45-47) defende a ideia exposta no anterior parágrafo, e acrescenta que cabe aos pais dar à criança o carinho, a atenção e a proteção que ela precisa, indispensável ao seu crescimento harmonioso. A falta desses complementos psicológicos podem originar crianças angustiadas e sedentas por atenção dos professores e colegas, quando adultas procuram a atenção constante da pessoa amada e vivem emocionalmente instáveis e insatisfeitas ao longo da sua vida. Para este psicólogo, a educação transmitida pelos pais é o fator que modifica ou reforça o temperamento das crianças; assim como, os seus comportamentos na escola são fruto da relação dos pais para com os filhos no seio familiar.

As práticas parentais são o reflexo de um misto de comportamentos dos pais perante os filhos; estas práticas podem-se manifestar através de elogios, da atenção ou descuido, do tom de voz, da linguagem corporal, das mudanças de humor, entre outras expressadas pelos pais (Darling e Steinberg, 1993; Bronfenbrenner, 1996; Negrão, 1999 cit in Torres, 2008:67). Esses comportamentos parentais terão como propósito o desenvolvimento harmonioso dos filhos, durante o processo de socialização e educação dos mesmos, de modo a suscitar maior autonomia e confiança neles próprios (Darling e Steinberg, 1993 cit in Torres, 2008:68).

O tipo de relacionamento entre pais e filhos transmite-se ao longo das gerações, por isso é importante cultivar-se o respeito pelo próximo e a abolição de práticas autoritárias. Desta forma, as crianças tornam-se adultos responsáveis e respeitadores da liberdade do próximo, base fundamental para uma sociedade democrática da aceitação da diferença. (Weil, 1999:52)

Bronfenbrenner é referido ao destacar três domínios relevantes para o desenvolvimento de uma criança: o ambiente onde a criança se desenvolve, as suas particularidades individuais e o processo pelo qual se desencadeia o desenvolvimento; os quais vão influenciar de modo positivo ou negativo, o crescimento, o comportamento e o desenvolvimento da criança (Magalhães, 2007:24-27).

Em Portugal o Projeto Alcácer foi um exemplo que contribuiu para promover o desenvolvimento infantil em zonas rurais, entre 1981 e 1985, impulsionado pela Fundação Calouste Gulbenkian e Bernard Van Leer. O objetivo deste projeto foi promover nos sete centros de educação de infância das freguesias de Alcácer, formação profissional aos colaboradores dos centros, de forma a estes criarem melhores condições de desenvolvimento às crianças a seu cargo. Para além do apoio de técnicos especializados, contaram com o apoio da comunidade, das autarquias locais, da segurança social, dos centros de saúde e centros de emprego. Para percebermos melhor o objetivo deste Projeto junto das crianças envolvidas, destacamos um parágrafo do prefácio elaborado pelo diretor do Projeto, Bártolo Paiva Campos (1990:VII-VIII), *“No Projeto Alcácer não só se concedeu importância fundamental à formação pessoal e social das crianças como ainda a estratégia privilegiada foi precisamente a transformação do sistema ecológico existente nos centros, evidenciando-se(...)uma conceção mais abrangente(...)de desenvolvimento curricular. (...), parece-me que o Projeto Alcácer é um contributo relativamente inovador(...)pelo relevo dado à estratégia de transformação do sistema ecológico constituído pela escola, em interação com as famílias e as comunidades, sobre a que consiste em acrescentar novas oportunidades educativas nos currículos existentes.”*

Allen e Petr (1996), citados por Correia (2008:155), salientam a importância do envolvimento dos pais no plano educacional dos filhos, devido ao conhecimento que estes têm da criança desde o seu nascimento. Os autores referem que de acordo com diversos estudos, os pais são o elemento chave nos programas de intervenção dos filhos, a nível da planificação, execução e avaliação dos mesmos. São os pais que deveriam sugerir algumas das aptidões que devem ser desenvolvidas, de forma a melhor satisfazer as necessidades básicas diárias destas crianças.

O sistema familiar de cada criança faz parte do seu mundo social, em conjunto com os pais e a escola. É na sua família nuclear que a criança realiza as primeiras interações sociais, influenciada pela diversidade das características (como por exemplo a estrutura da família e condições socioeconómicas), sendo este o seu primeiro contexto de socialização. O contacto com os outros proporciona à criança o adquirir de competências sociais. (Portugal, 1998: 123)

Diogo (1998:19) referindo Bourdieu e Passeron (1981), salientaram que o sucesso ou insucesso escolar da criança resulta da ação pedagógica das famílias, do quadro de socialização familiar, e não só dos atributos ou qualidades pedagógicas do aluno.

Para os autores citados anteriormente, é no seio familiar que as crianças irão adquirir as atitudes, os hábitos, os gostos culturais e os saberes que irão utilizar e rentabilizar para melhorar o desempenho escolar.

Correia (2008:37) defende que as famílias são elemento chave para a implementação do processo inclusivo e a sua colaboração com os restantes profissionais é de vital importância no sucesso deste modelo. Este autor considera as famílias parte importante da equipa e por isso devem ter voz ativa na tomada de decisões e consequentemente incentivadas a participar em todo o processo educativo do aluno.

A interação escola-família influencia inequivocamente o desenvolvimento da criança, por isso uma estreita relação e colaboração entre estes dois sistemas é fundamental para um positivo futuro educativo do aluno. (Sousa, 1998:13) Relação essa, que deve ser tida em conta para a elaboração do processo educativo da criança, pois é a entrada da mesma na escola o primeiro passo para a sua autonomia, para a promoção de novos conhecimentos, valores e socialização. A participação dos pais na vida escolar, segundo Sousa (1998:176), pode aumentar o rendimento escolar da criança, mas este envolvimento deve ser doseado, de forma a não prejudicar o desenvolvimento da autonomia da criança na escola. Dowling (1985:59) referenciado pelo anterior autor, expõe que a criança ao ter um problema educativo poderá surgir três possíveis panoramas: *“a) a família culpa a escola pelo problema e coloca nela a responsabilidade pela resolução; b) a escola acredita que fez tudo mas, dadas as circunstâncias familiares, há poucas esperanças de mudança; c) a família e a escola concordam que a criança necessita de ajuda e procuram um especialista.”* (Sousa, 1998:12)

Segundo Sousa (1998:54) o aluno com NEE é aquele que evidencia problemas de aprendizagem ao longo da sua vida escolar, necessitando de atenção específica e recursos educativos diferentes daqueles utilizados pelos outros alunos, para de acordo com as suas capacidades alcançar aprendizagens educativas.

Os pais dos alunos com NEE enfrentam lutas diárias para que os seus filhos possam partilhar das mesmas experiências do que os alunos sem NEE, para que os seus direitos sejam respeitados e considerados como imprescindíveis para a evolução de uma sociedade justa, para todos.

Relvas (2006:141-142) elaborou de forma esquematizada uma figura, de modo a melhor compreendermos e diferenciarmos os papéis da família e da escola (Figura 1).

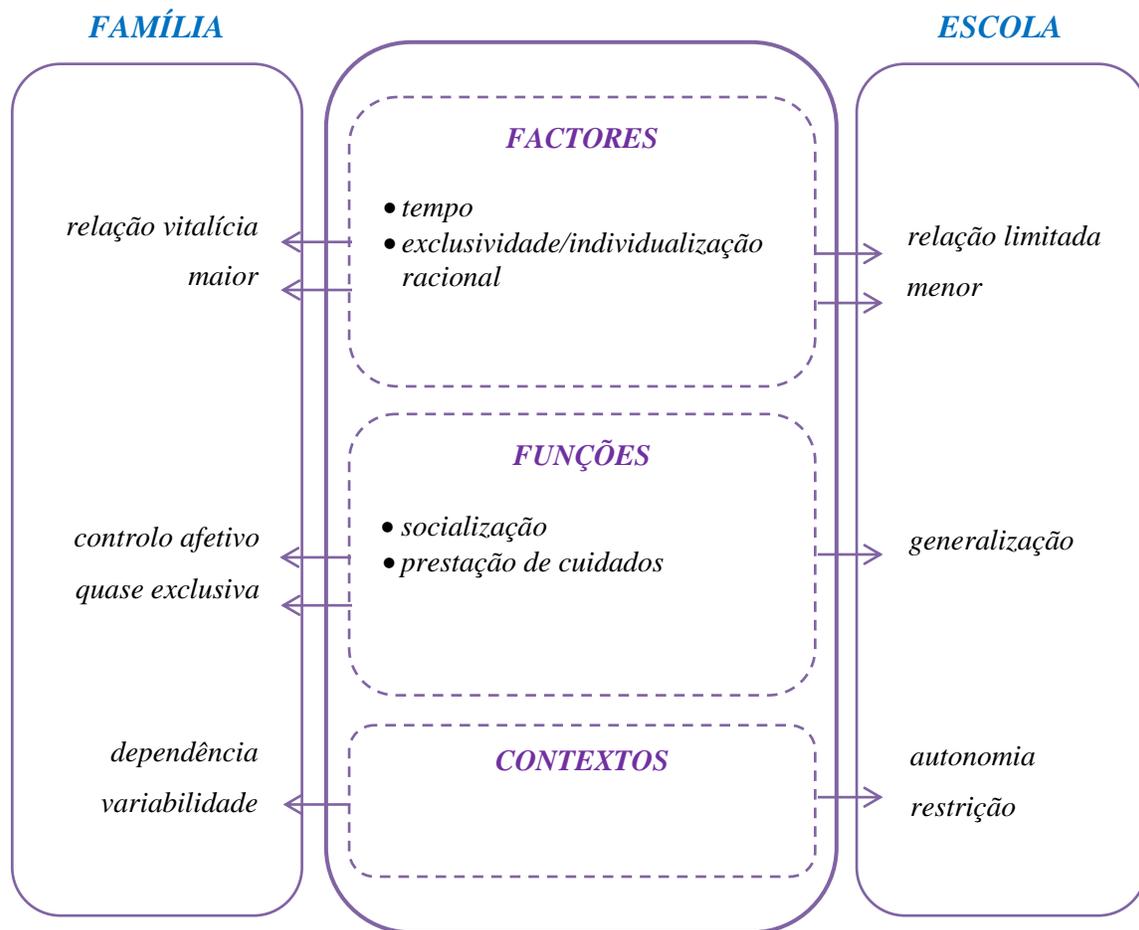


Figura 1 - Os Papéis da Família e da Escola

Sousa (1998:11) salienta a importância da família como primeiro agente no processo educativo e a escola com o papel importante na vida da criança para o seu desenvolvimento, socialização e autonomia/individualização.

“Foi no campo das necessidades educativas especiais (NEE) que a aproximação escola-família mais cedo se evidenciou como útil (Wolfendale, 1983), uma vez que a continuação dos treinos iniciados na escola era fundamental para a consolidação das aquisições. Além disso, aproximar os pais das práticas pedagógicas próprias para estas crianças ajudava-os a perceber os ritmos diferentes de desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos.” (Sousa, 1998:11)

Na sociedade atual escola e família tem de trabalhar em uníssono, apoiarem-se de modo a gerarem eficácia na vida da criança e a proporcionarem-lhe um desenvolvimento geral harmonioso, apesar de cada realidade ter as suas funções e características específicas.

A Criança Diferente

As crianças diferentes, até á Idade Média, eram mortas à nascença, ou apedrejadas por serem inúteis, inferiores, monstros ou possuídas pelo demónio. Posteriormente começam a colocar os deficientes em hospitais, considerados locais de caridade ou prisões. Por volta de 1800 eram colocados em asilos sem condições, onde se misturam crianças com adultos, mas entre 1831 e 1853 ocorreram várias tentativas infrutíferas para a criação de uma escola/asilo para as crianças diferentes, impulsionados por Falret e Vinay. O trabalho realizado com crianças especiais por Braille, Gallaudet e Itard levaram a aceitação da educabilidade destas crianças e que alguns pedagogos criassem classes especiais nas escolas públicas e de escolas especiais. Por volta dos anos 60 existiam, do ponto de vista clinico, os alunos deficientes e os que não eram, sendo que esta distinção era realizada com base em testes de inteligência. No fim dos anos 60, inspirados pelos ideais de justiça social, ocorrem movimentações sociais, políticas, educacionais e legislativas que colocam em causa o regime tradicional da educação especial, vista como “*discriminatória, antidemocrática e ilegal.*” O anterior movimento levou á criação da Declaração dos Direitos das Crianças em 1959 e em 1968 à Declaração dos Direitos dos Deficientes Mentais (Sousa, 1998:64-65).

Em Maio de 1978 surge a designação de Necessidades Educativas Especiais (NEE) no Relatório Warnock no Reino Unido, uma forma de entender as abordagens existentes para todos os deficientes, qualquer que fosse a sua deficiência. A criança deixa de ser vista como deficiente e começa a ser encarada como aluno com NEE, o que significa que apresenta algum tipo de dificuldade de aprendizagem ao longo da sua vida escolar.

Sousa (1998:54) cita o Relatório Warnock (1978:5) para salientar o objetivo estabelecido a longo prazo, em relação à educação das crianças com NEE: “*augmentar os conhecimentos, experiências e entendimento imaginativo da criança e os seus valores morais e capacidade para o prazer; tornar o aluno capaz de entrar no mundo, depois da educação formal, enquanto participante ativo na sociedade e contribuidor responsável capaz de atingir toda a independência possível.*” Esta nova abordagem das NEE descentraliza-se do problema da criança, centrando-se na reformulação do meio, para que a criança possa aprender.

Atualmente, o conceito assenta na noção das NEE, identificando as diferentes formas de NEE, afastando-se cada vez mais das patologias específicas de cada aluno. Esta abordagem enfatiza as dificuldades de aprendizagem e os recursos educativos necessários para as ultrapassar ou minimizar, sem descuidar as perturbações específicas e as limitações de cada aluno ao longo do seu desenvolvimento (Sousa, 1998: 56).

Ao mesmo tempo que diversos autores definiram o conceito de NEE e a sua etiologia, surgiu a necessidade de estudar como estas crianças se relacionam com os seus pares, com a sua família e a sociedade em que se encontram inserida. Este estudo foi desenvolvido ao longo dos anos, mas é na década de 80, que Hartup (1989) citado por Camargo e Bosa (2009:66), aprofunda o estudo sobre as interações sociais das crianças com os seus pares e refere que todas as crianças devem vivenciar dois tipos de relacionamento: vertical e horizontal.

O relacionamento vertical caracteriza-se por relacionamentos complementares com pessoas, com maior poder social ou de conhecimento como os pais, os professores ou o irmão mais velho. Nos relacionamentos horizontais, estes envolvem os seus próprios pares, ou seja, crianças da mesma idade, com o mesmo poder social e comportamentos iguais, que advêm das mesmas experiências. Estes dois tipos de relacionamentos exercem funções diferentes para a criança, mas são necessárias para o desenvolvimento de habilidades sociais afetivas.

“Enquanto a relação vertical proporciona segurança e proteção, cria modelos internos básicos e desenvolve habilidades sociais fundamentais. A relação horizontal desenvolve habilidades sociais que só podem ser experienciadas no relacionamento entre iguais: formas específicas de cooperação, competição e intimidade” (Hartup, 1989, 1992) cit. In Camargo e Bosa (2009:66).

Tendo por base diversos estudos nas áreas da Psicologia Social e do Desenvolvimento, torna-se importante revelar a importância da socialização entre as crianças com NEE e os seus pares. É esta interação social que vai permitir a construção da identidade e personalidade da criança (Kupersmidt, Coie e Dodge, 1990; Meyer, Cole, McQuarter e Reicchle, 1990) cit. in Baptista e Enumo (2004:102).

Para as crianças sem NEE, as interações sociais humanas têm uma enorme importância para o desenvolvimento das suas habilidades sociais e desse modo a construção da sua própria identidade pessoal, mas para as crianças com NEE essa importância aumenta de forma incomensurável (Baptista e Enumo, 2004:103).

Sousa (1998:86-87) refere que os alunos com NEE surgem como *equilibradores*, citando Gardou (1989), na escola para todos de forma a proporcionarem uma adequação à diferença, e surgem como *fonte de criatividade*, citando Rey (1988), pois a sua diversidade e individualidade implicam mudanças. Para Sousa (1998:87) a socialização é possível devido à interação entre alunos diferentes, em que cada aluno define o seu lugar na comunidade escolar ao aprender a conviver, interagir e trabalhar com todos.

É a partir da Inclusão que as crianças com NEE se desenvolvem, adquirem conhecimentos e habilidades sociais. Em alguns casos, essa inclusão não é realizada de forma natural, não é facilitada devido ao preconceito de alguns grupos que interagem com a dinâmica da escola. Exemplo desta situação é a existência de alguns pais de crianças sem NEE, que julgam que o seu filho estará impossibilitado de aprender mais e de se desenvolver melhor, ao socializar com as crianças com NEE (Baptista e Enumo, 2004:104).

Para Sousa (1998:167) citando Evequoz (1987a) os problemas que advêm das NEE são os inibidores da adaptação da criança ao meio, provocando lacunas a nível pedagógico, afetivo, psicofisiológico e/ou instrumentais (ex.: problemas na escrita, na fala e na perceção). De forma a aligeirar estas dificuldades, foram formados professores para o ensino especial, que em colaboração com os professores do regular e principalmente com a família do aluno, trabalham para potencializar ao máximo as capacidades educativas e sociais, preparando o aluno para as atividades na turma do ensino regular. Esta colaboração escola/família deve ser reforçada com outros parceiros da comunidade, nomeadamente autarquias, serviços de saúde, serviços sociais, serviços terapêuticos e reabilitação (Correia, 2008:51).

Finalizamos este tópico com uma citação de Correia (2008:54), que nos indica a importância de refletirmos sobre “(..) a formação especializada, uma vez que ela, pelo menos no caso dos alunos com NEE, é um dos pilares fundamentais para o sucesso escolar.”

◆ Os Pais Das Crianças Com Necessidades Educativas Especiais (NEE)

“(...)podemos ter um maior impacto nos prestadores de cuidados do que nas crianças, mas os prestadores de cuidados têm um maior impacto nas crianças do que nós.”

MacWilliam (2002) cit in Filipe (2006:66)

Todas as famílias, ao tomarem a decisão de ter filhos, passam por algumas fases/transições que compõem o seu ciclo de vida.

Para Gomes (2007:18) a criação de uma família implica um processo de adaptação a todos os níveis, quer a nível da rotina diária, à reestruturação de valores, à adaptação à nova casa e aos comportamentos da nova base familiar. Após esta etapa, algumas famílias decidem alargar a família com a chegada de um filho. Essa decisão acarta novas expectativas à família, que têm por base as idealizações do casal em relação a pareências físicas e psicológicas, esperam que a criança seja saudável e se adapte à comunidade onde estão inseridos. Quando a criança que nasce, não é a idealizada, surge um desânimo e por vezes uma rejeição, não pela criança mas pela inesperada situação complexa com que se deparam. Esta nova realidade vai obrigar a uma reestruturação da dinâmica familiar, da rotina estabelecida, de forma a se adaptarem à nova realidade. De acordo com este autor, não é um processo *“fácil, sincronizado ou consciente”* (Gomes,2008:18), pois existe um constante ajustar às situações com que se deparam diariamente, e com a qual nem todos os elementos da família concordam ou ficam satisfeitos, quer pela sua complexidade, quer como pela forma como cada um as encara.

Nesta fase do início de vida da criança com NEE, muitos casais têm tendência para procurar incessantemente uma “cura” para o problema que surgiu, recorrendo a diversos especialistas e técnicos, porque não conseguem aceitar que a sua criança seja diferente das outras. Nesta procura de quase um “milagre”, muitos casais têm tendência para se afastar, criando uma quebra a nível familiar entre eles próprios e entre um dos progenitores com a criança. Esta rutura provoca mais problemas no desenvolvimento da criança, retardando assim um diagnóstico precoce e uma intervenção atempada e adequada, por parte dos especialistas e técnicos.

Nas famílias com crianças com NEE as diversas alterações podem tomar proporções diferentes, tendo em conta o tipo de problemas que afeta a criança com NEE e que irá afetar toda a sua família; assim como a sua vivência e o modo de encarar as fases, com maior ou menor crise familiar.

Para clarificar melhor esta ideia, tomemos como exemplo o quadro elaborado por Sousa (1998: 128), referenciando autores como *Birenbaum (1971); Gath (1972); Cerreto (1981); Berdie (1981); Schaefer, Briesmeister e Fitton (1984); D'Amato e Yoshida (1991); Hanline (1991); Flynt, Wood e Scott (1992); Sousa (1995) e Dale (1996)*, (Figura 2).

<i>Fases</i>	<i>Outros Momentos de Crise</i>	<i>Outras Tarefas a Realizar</i>
<i>Nascimento dos Filhos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Diagnóstico</i> - <i>Aquisição da marcha e da fala</i> - <i>Informar familiares e amigos do que se passa</i> - <i>Localizar serviços de apoio</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Reajustamento das expectativas</i> - <i>Identificação com o filho</i> - <i>Identificar aspetos positivos na criança</i>
<i>Entrada na Escola</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Crianças mais novas superiores a vários níveis</i> - <i>Problemas de saúde e de comportamento</i> - <i>Programas de desenvolvimento a realizar pelos pais</i> - <i>Sucessivas visitas á escola e encontros com técnicos</i> - <i>Alterações do plano escolar</i> - <i>Encaminhamento para instituições de educação especial</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Colaboração próxima com os técnicos</i> - <i>Partilha de decisões com os técnicos</i> - <i>Reajustamento das expectativas</i>
<i>Adolescência dos Filhos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Sexualidade</i> - <i>Quem cuidará da criança em adulta</i> - <i>Aceitação do crescimento</i> - <i>Potencializar a autonomia</i> - <i>Aperceber-se da longa dependência do filho</i> - <i>Lidar com o potencial isolamento ou rejeição do filho pelos pares</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Definir os limites da autonomia do filho</i> - <i>Promover a sua preparação profissional</i>
<i>Saída de Casa dos Filhos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Capacidade de diferenciação</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Estabelecer os rendimentos de sobrevivência</i> - <i>Definir quem cuidará dos pais idosos</i>

Figura 2 - Ciclo de vida nas Famílias com Crianças com NEE

“Os pais e profissionais podem aprender muito uns com os outros e as necessidades reveladas pelas famílias têm que ser tidas em consideração. As avaliações da qualidade da intervenção devem-se basear nos pontos de vista tanto dos pais como dos profissionais, o que constitui um bom ponto de partida para um processo conjunto de tomada de decisões. Promover a resiliência será difícil, se os profissionais revelarem atitudes de condescendência, substituindo-se à família.”

(Programa Daphne da Comissão Europeia, 2008:28)

Cabe aos profissionais, apoiar os pais na reorganização da sua estrutura familiar, devido à notícia de terem um filho/a com NEE e com todas as mudanças que isso trará para a família. Será este apoio que permitirá uma melhor adaptação/aceitação às novas exigências e transformações necessárias. Essa adaptação deverá ser de forma gradual e flexível, para ser criada uma vinculação positiva entre os pais e a criança. Só desta maneira os pais poderão ser capazes de responder às necessidades da criança potenciando ao máximo as suas capacidades, criando na criança um sentimento de segurança (Programa Daphne da Comissão Europeia,2008: 12-13).

Correia (2008:61) salienta o papel dos pais de vital importância, junto da equipa interdisciplinar, como informantes preciosos sobre o desenvolvimento e crescimento do aluno, quer antes da entrada na escola, como durante a mesma. Será esta troca de informação, que irá permitir ao aluno adquirir competências e evoluir ao longo do percurso escolar.

Quando surge o anúncio pelos profissionais, de que a criança possui NEE, a família passa por um processo de adaptação até chegar à aceitação da diferença.

Gronita (2008:14) evidenciou sete fases que fazem parte desse processo de adaptação da família à nova realidade, tomando como base as ideias de Hornby (1991). De forma a uma melhor clarificação das características de cada fase, pelas quais os pais passam, apresentamos a figura 3 elaborada por Gronita (2008:14).

Processo de Adaptação da Família à Notícia

Fases	Caracterização	Observações
Choque, confusão, desorganização, desespero	Os pais recordam-se pouco do que lhes foi dito a esta altura. Esta fase pode durar algumas horas a alguns dias.	
Negação, desacreditar a realidade	Como estratégia de coping é eficaz se durar apenas algum tempo.	A negação prolongada pode levar os pais a tentar “arranjar” um diagnóstico mais favorável o que pode atrasar o processo de recuperação.
Raiva	Os pais procuram uma causa para a deficiência/doença. Podem culpar-se a eles mesmos, ao hospital, uma parteira, um médico, a mulher ou o marido ou mesmo a criança.	Quando já não é possível manter a negação, passa-se á fase de fúria, ira e raiva. É difícil lidar com os sujeitos nesta fase e uma compreensão acrescida é necessária. Existe dor e sentimento de culpa.
Tristeza	Existe desespero, falta de vontade de continuar. Corresponde à plena consciência da perda, do filho sonhado, bonito e saudável... Nesta fase, os pais choram, ficam tristes, apáticos e deixam transparecer um estado de miséria quer interior quer exterior.	De certa forma, esta tristeza mantém-se ao longo de todo o processo mudando apenas de intensidade. Não ajuda em nada dizer a alguém que “podia ser pior” porque em verdade, para ele nada podia ser pior. Em alguns casos pode haver ideias suicidas
Desvinculação	Muitos pais experienciam, a uma dada altura, uma sensação de vazio, de não preenchimento. Nada parece ter importância.	Eles já aceitaram a realidade da deficiência, mas a vida perdeu um pouco o sentido.
Reorganização	Realismo e esperança. Os pais acham agora que o copo está “meio-cheio” e não “meio-vazio”.	
Adaptação	Os pais aceitaram a situação e exibem uma maturidade emocional face á forma como lidam com o seu filho/a com deficiência, estão conscientes das necessidades do filho e fazem o que podem para as satisfazer.	Para chegar a esta fase alguns pais podem necessitar alguns dias outros alguns anos. Aceitação tem sido também definida como “morte da criança perfeita que tinha sido imaginada e recondução do amor dos pais para a criança que é real”.

Figura 3 – Fases de Adaptação da Família à Notícia de Criança com NEE.

Cultura de Escola

“... é a expressão da própria maleabilidade organizativa que resulta do jogo dos atores na definição das suas estratégias e sistemas de ação concreta.” (Barroso, 2005:56)

A escola é vista como uma organização, em que ela própria produz uma cultura interna, a denominada cultura de escola, sendo influenciada pelo contexto cultural externo onde está inserida (Nóvoa, 1992:29) e pela liderança praticada (Canário, 1997:94).

Para Barroso (2005:56), ao pensarmos em cultura de escola temos que ter em conta o conjunto de condições organizacionais e os sistemas sociais específicos de cada escola, que condicionam a cultura escolar, como é o caso dos hábitos, valores e comportamentos trazidos pelos intervenientes para o interior da organização escolar.

Branco (2002:8) designa cultura como o meio que os indivíduos criaram para defender o seu património coletivo, *“(...) é descobrir o Outro nos Outros.”*, cuja integração de todos nesse património os leva a fruírem uma maior consciência de si, a serem solidários, a terem um ideal e um objetivo a atingir.

Na opinião de Diogo (1998:21) a cultura escolar não é a única cultura que existe na sociedade, mas é a de maior peso, é aquela que consegue impor-se na comunidade onde está inserida através da transmissão dos conhecimentos e saberes culturais que pratica no seu recinto escolar.

Para Sousa (1998:51-52), a educação escolar da socialização, fomenta a transmissão dos valores éticos e cívicos, culturais e o desenvolvimento modernizante e económico da sociedade. Sendo a educação um processo, esta encontra-se em sistemáticas mutações, fator que levará a criança a atualizar-se e aperfeiçoar-se, neste mundo em constantes mudanças.

Seguindo a mesma linha de pensamento de Sousa, queremos referir o Anexo da Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº49/2005 de 30 Agosto, Capitulo I, artigo 2º, do qual destacamos a alínea 4 e 5, da página 166:

“4—O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

5— *A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.*”

Os dois pontos referidos anteriormente reforçam a importância da promoção da educação junto dos alunos, de forma a integrá-los na sociedade e ajudá-los na socialização, como salienta Barroso (2005:41), através da cultura de escola que lá predomina.

A Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural (AEPEC) organizou em 1998 o seu V Congresso, com o tema *A Escola Cultural, Uma resposta, Globalização e Diversidade*. No fim do qual foram apresentadas 10 conclusões na sua sessão de Encerramento, das quais destacamos a última, pela importância para o tema abordado: *“10º) A Escola Cultural é, ainda com integral transparência, uma resposta para todos, em qualquer lugar do mundo, seja qual for a cultura ou o contexto multicultural em causa, porque o seu ideário assenta em fundamentos consequentemente humanistas e personalistas, não excluindo do seu projeto um único homem ou uma única cultura. A Escola Cultural é, pois, uma resposta, realmente.”*

Em 2002, Patrício organiza um livro com as conclusões desse encontro e redige algumas considerações pessoais sobre o mesmo. O autor defende que deve-se tentar conciliar harmoniosamente as universalidades com as singularidades e a diversidade cultural, de forma a construirmos o homem global e não a excluirmos o indivíduo particular. Patrício (2002:71-72) defende o conceito de Escola Cultural, construtora das pessoas enquanto alunos e indivíduos. Para este autor a escola deverá ser neo-humanista, neo-culturalista e neo-pedagógica, pois com espaços disciplinares, de liberdade e de criatividade conectados entre si, proporciona-se aos alunos a capacidade de enriquecimento pedagógico e desenvolvimento da sua criatividade. Desta forma, considera que termos consciência cultural é participarmos, marcarmos a nossa presença e resistirmos às ideias com as quais pudemos não concordar. Os participantes do congresso defendem que a preservação da diversidade cultural humana só se consegue através da Escola, pois é nesta que a cultura humana é transmitida e continuada (Patrício. 2002:11-12).

Segundo Nóvoa (1992:28), referindo Vala (1988), as organizações por vezes são consideradas culturas, tendo sido este conceito, de cultura organizacional, aplicado à educação na década de 70. Nóvoa (1992:29) cita “*As organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e exprime os valores (ou os ideais sociais) e as crenças que os membros da organização partilham.*” (Brunet, 1988). Nóvoa (1992:32) refere que a cultura organizacional assenta nos projetos de escola desenvolvidos, na procura de novas formas de transmitir ideias e conhecimentos, numa inovadora ação educativa.

Cada estrutura escolar, segundo Alves (1995:19-21) tem características específicas, tentando alcançar as finalidades que se propõem através da aplicação das diversas funções. O autor refere cinco finalidades: “*cultural*” (transmissão do património cultural), “*socializadora*” (integração na comunidade, transmitindo as suas normas e valores), “*produtiva*” (fornecendo qualificação para o futuro desempenho de uma função na comunidade), “*personalizadora*” (promover o desenvolvimento global do indivíduo) “*e igualizadora*” (promover as desigualdades sociais). Em relação às funções, serão quatro: “*de custódia (guardar os filhos enquanto os pais trabalham)*”, “*seletiva*”, facilitadora na obtenção de títulos académicos e a de “*substituto familiar*”. Menciona que a estrutura escolar será o meio de distribuir, estruturar e controlar as funções educativas, com o intuito de uma melhor concretização das finalidades.

Todas as organizações possuem uma cultura própria, por isso a escola não é exceção; devido às suas peculiaridades a sua cultura é constituída por diferentes valores, crenças, linguagem, rituais, heróis e cerimónias. Costa (1996:109) considera a escola como uma mini sociedade, em que a sua qualidade e sucesso dependem da predominância de uma cultura forte entre os intervenientes, da sua partilha similar de identidade e de valores. Este autor defende que o órgão de gestão deve utilizar a cultura dominante, mas sempre que for necessário deverá alterá-la, de modo a proporcionar um melhor aproveitamento e funcionamento escolar, pois as melhores escolas são aquelas que dispõem de uma boa liderança na gestão da cultura. Costa (1996:132) refere o relatório de 1992, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) sobre o estudo *As escolas e a Qualidade*, para defender que a cultura de cada escola afeta a motivação e os resultados dos alunos, sendo a dimensão cultural da escola, fator determinante para os bons resultados

desses alunos. No anterior estudo, concluiu-se que uma das características que valoriza a dimensão cultural da escola, é a capacidade que esta tem para identificar e aceitar os valores que predominam no recinto escolar e a mentalização de todos os indivíduos desta organização para os abraçarem.

Alves (1995:36) salienta que a participação de todos é um modo de contribuir para a construção da organização, sendo necessário, por vezes, renunciar aos interesses e gostos pessoais em detrimento da cultura interna dominante.

Como salienta Canário (1997:92), mencionando Leithwood et al (1995), uma cultura de colaboração é uma condição interna escolar, fator que favorece os processos de aprendizagem organizativa da escola. O mesmo autor refere que a escola é uma organização em que o seu funcionamento é impulsionado pela liderança praticada, sendo esta que influencia a cultura de escola e a pode transformar, seja pela forma positiva ou negativa. É um tipo de liderança que deve impulsionar os indivíduos de modo a serem capazes de resolver problemas de forma individual e coletiva, ao nível de: “*Objetivos (visão partilhada, consenso e expectativas); Atores (apoio individual, estímulo intelectual, modelo de exercício profissional); Estrutura (descentralização de responsabilidades e autonomia dos professores) e Cultura (promover uma cultura própria, colaboração).*” (Canário, 1997:94).

Correia (2008:33) concorda com a ideia de Canário, e reforça que a liderança de uma escola é condição decisiva para uma filosofia inclusiva, cabe ao órgão diretivo promover, incentivar e ser o elo de ligação entre todos os intervenientes do processo educativo, de forma a levá-los a práticas de inclusão. Deverá ser uma liderança compartilhada na identificação e resolução de problemas por todos os agentes educativos. Fernandes (2002:108) partilha da opinião de Correia, no sentido de o órgão de direção da escola ser o responsável por esta originar uma comunidade inclusiva, e que esta seja responsabilizada pelo sucesso ou insucesso de cada aluno.

O professor desempenha um papel essencial na integração da criança na sociedade e na assimilação da cultura envolvente, ajudando-a a desenvolver os seus conhecimentos e a sua personalidade. O professor dos nossos dias alcança esse objetivo através de trabalho direto e próximo com a criança, utilizando diferentes abordagens cuja finalidade será a de orientar, estimular, descobrir e reunir os diferentes interesses das crianças, levando-as a

descobrir as diferentes realidades e cenários da sociedade onde estão inseridas. É fundamental que o professor possua uma personalidade equilibrada, sem reações desajustadas, seja exigente na finalização dos trabalhos, tolerante com as incapacidades e estimulante ao máximo nas competências de cada criança; pois as crianças têm tendência para imitar os adultos com quem convivem (Weil, 1999:89-91).

Investigações realizadas na comunidade educativa no estrangeiro, por Taylor e citadas por Relvas (2006:176), concluíram que os alunos consideram um professor bom pela sua qualidade de ensino, pela manutenção da disciplina e pelos seus traços da personalidade. Em Portugal, Relvas (2006:176) refere Estrela (1994) em relação ao resultado das investigações realizadas no nosso país, em que os alunos dividem os professores em duas categorias: “aqueles que se fazem respeitar e aqueles que não se fazem respeitar” (Relvas,2006:176), sendo os alunos considerados com problemas de indisciplina, aqueles que mais exigem do professor que este mantenha a ordem.

Diogo (1998:64) reforça as ideias de Weil, referindo Santiago (1993), quando enaltece a função do professor como o de organizador das aprendizagens, de forma a adequá-las às necessidades de aprendizagem de cada aluno, deixando-lhe espaço como agente social nas decisões de aprendizagem, facultando as iniciativas dos alunos para atividades em grupo.

A escola de hoje necessita ser reflexiva, segundo Neves (2007:80), onde deverá existir a capacidade e flexibilidade para adaptação aos diferentes contextos culturais, fomentando a autonomia e a responsabilidade na reflexão das ações escolares. O mesmo autor cita Alarcão (2003:133), definindo a escola moderna como uma “*organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo*”. Esta prática escolar promove o trabalho em equipa, em que todos tentam analisar a melhor maneira de contribuírem para o bem comum, originando um ensino mais eficiente e enriquecedor.

Neves (2007:80) partilha da ideia de Formosinho (2001) ao concluir que estamos a falar de “*uma escola inclusiva, multicultural, uma escola para todos*”.

A Inclusão e as Políticas Educativas da Mudança

A Aceitação da diferença depende de todos nós, dos princípios morais transmitidos pela nossa família, pela escola que frequentamos e pela sociedade onde habitamos. Segundo Vieira e Pereira (2003:37) o direito à diferença assenta na “*Aceitação do princípio de que cada pessoa é um indivíduo (com uma identidade própria) igual a todos os outros na sua condição de humano, mas diferente de todos os outros nas suas capacidades, interesses e aptidões.*”

Quando falamos de Aceitação, propomo-nos remeter ao conceito de Inclusão em contexto escolar. Tanto a Aceitação, como a Inclusão envolvem mudanças de ideias, mentalidades e hábitos. Segundo Baptista e Enumo (2004:101) é nos finais dos anos 80 que o termo “integração” deixou de ser usado com frequência, para ser substituído pelo termo “inclusão”, sendo que o objetivo principal é incluir todas as crianças, independentemente das suas dificuldades ou habilidades. A Inclusão implica o reconhecimento, a aceitação e a valorização de cada indivíduo, como referido por Booth e Ainscow (2002:7) no “*Índice para a Inclusão,*” e que a Inclusão em Educação implica:

- ⊕ *Valorizar, igualmente, todos os alunos e todo o pessoal.*
- ⊕ *Aumentar a participação e reduzir a exclusão dos alunos das culturas, currículos e comunidades das escolas locais.*
- ⊕ *Reestruturar as políticas, culturas e práticas nas escolas, de forma que estas respondam à diversidade dos alunos da localidade.*
- ⊕ *Reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos, não somente aos que têm deficiências ou que são categorizados como tendo “necessidades educativas especiais”.*
- ⊕ *Utilizar as estratégias adotadas para ultrapassar as barreiras ao acesso e à participação com que alguns alunos se deparam, de modo a que estas venham a beneficiar duma forma mais geral, todos os alunos.*
- ⊕ *Olhar para as diferenças entre os alunos como recursos de apoio à aprendizagem, em vez de as considerar como problemas a resolver.*
- ⊕ *Reconhecer o direito dos alunos a serem educados na sua localidade de residência.*
- ⊕ *Desenvolver as escolas considerando os seus profissionais, bem como os alunos.*
- ⊕ *Sublinhar o papel das escolas na construção das comunidades e no desenvolvimento dos valores, bem como no aumento do sucesso da aprendizagem.*
- ⊕ *Incentivar as relações mútuas, entre escolas e comunidades.*
- ⊕ *Reconhecer que a inclusão na educação é um dos aspetos da inclusão na sociedade.*

(Booth e Ainscow, 2002:8)

Para Baptista e Enumo (2004:102) e citando Werneck (1997), as palavras Integração e Inclusão sugerem-nos que a criança com NEE terá que ser inserida no meio escolar. Enquanto na Integração, a inserção da criança com NEE, estará condicionada às dificuldades da própria criança; a inclusão estabelece que a escola do ensino regular se modifique, de forma a adaptar-se à criança, independentemente das dificuldades e necessidades educativas especiais apresentadas pela mesma.

Porter (1997) cit in Rodrigues (2000:81) elaborou de uma forma simples e esquemática as principais diferenças entre inclusão e integração (figura 4).

<i>INTEGRAÇÃO</i>	<i>INCLUSÃO</i>
<i>Centrada no aluno</i>	<i>Centrada na sala de aula</i>
<i>Resultado diagnóstico – prescritivos</i>	<i>Resolução de problemas em colaboração</i>
<i>Programa para o aluno</i>	<i>Estratégias para os professores</i>
<i>Colocação adequada às necessidades dos alunos</i>	<i>Sala de aula favorecendo a adaptação e o apoio</i>

Figura 4- Integração vs Inclusão

O modelo da Escola Inclusiva rompe com o modelo da escola tradicional, sendo os alunos diferenciados uns dos outros, consoante as suas características e aprendizagens individuais. Este novo modelo não segue o modelo estandardizado tradicional, em que os alunos teriam que seguir uma linha orientadora de uniformidade e de reprodução de todas as informações transmitidas pelos professores.

“As escolas mais bem sucedidas em dinamizar práticas inclusivas são, talvez, aquelas que, ainda que conhecendo os condicionalismos da criação do movimento da inclusão, apostam nele como uma meta de igualdade e verdadeira equidade para todos os alunos” (Rodrigues, 2002:P).

A Escola Inclusiva é um direito para todas as crianças, independentemente da sua raça, cor, religião ou deficiência que apresentem. A Declaração de Salamanca define escola inclusiva como um espaço onde “ (...) devem acomodar todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas (...). Isto deveria incluir (...) crianças talentosas ou deficientes, meninas, crianças trabalhadoras e de rua (...)” (Unesco, 1994:6).

A comunidade educativa necessita de compreender se ao ser integrativa, também é inclusiva e do que depende essa inclusão, se dos materiais físicos (a própria escola, o espaço das salas, os materiais disponíveis para trabalhar) ou se dos próprios agentes educativos, nomeadamente os alunos e os professores. Tem-se verificado ao longo dos anos, diversas teorias inclusivas, que têm merecido especial atenção pelas diferentes comunidades educativas do mundo, que tentam compreender esta problemática.

Num estudo realizado, sobre a *“Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros”*, de Batista e Enumo (2004:108) determinou-se que os alunos com necessidades educativas especiais são menos aceites do que os seus pares nas turmas do ensino regular, devido à utilização de comportamentos considerados inadequados socialmente.

O novo modelo de escola para todos, segundo Jiménez (1993:21), é aberta à diferença, onde as crianças com NEE encontrem respostas às suas necessidades educativas sem prejudicar os outros alunos sem NEE. Este modelo, segundo o mesmo autor, pressupõe uma mudança e renovação de atitudes, de estruturas educacionais e uma maior abertura à comunidade, de modo a proporcionar a diferença curricular de cada aluno tendo em conta as suas necessidades específicas e a sua evolução de acordo com as suas capacidades individuais.

Para Rodrigues (2003:93) a sociedade, estando sempre em evolução, continua a encarar a inclusão como algo irrelevante e insignificante para o seu desenvolvimento. As pessoas com NEE são consideradas como alguém a proteger e não como veículo de partilha de saberes, sendo protegidas pela comunidade que as acolhe e pelos próprios pais e familiares. Fazendo um paralelismo do pensamento da sociedade com o dos pais dos alunos sem NEE, podemos constatar que a maioria segue esta linha de entendimento, em que as crianças com NEE devem ser incluídas nas turmas dos seus filhos, mas a sua participação não é encarada como algo que traga usufrutos na educação dos seus filhos, sem NEE.

Mendes et al (n.d.:5) num estudo realizado sobre *“A perceção do Processo de Escolarização de Alunos com Necessidades Educativas Especiais inseridas no Ensino Regular”*, referem que MacMillan e Gresham (1996) ao pesquisarem sobre estas questões, concluíram que nos Estados Unidos da América, país onde as práticas inclusivas foram

adotadas há décadas e sempre implementadas, acompanhadas de estudos e práticas avaliativas, não se conseguiu determinar qual o impacto destas práticas inclusivas, tanto na aprendizagem das crianças com NEE, como no seu desenvolvimento social com os seus pares.

Para Nielsen (1997:26) um aluno com NEE possui as mesmas necessidades básicas do que um aluno sem NEE, sendo necessário que esta homogeneidade seja promovida entre os grupos, já que os alunos sem NEE serão os principais agentes de inclusão, na escola, dos alunos com NEE. Os professores e os pais ao promoverem esta interação estarão a fomentar uma sociedade inclusiva, estruturada, onde existe espaço para que todos desenvolvam uma personalidade e identidade saudável e equilibrada. Nielsen (1999:25) é da opinião que os alunos sem NEE devem ser informados da vinda dos alunos com NEE para a sua turma, preservando, dentro do possível, a privacidade do aluno com NEE, conseguindo-se desta forma desmistificar preconceitos ou medos sobre esse aluno. O professor deve tentar mostrar aos alunos sem NEE, que apesar das limitações ou problemas que o aluno com NEE possa ter, deve-se tentar encarar a problemática o mais natural possível, de forma a facilitar a sua integração na sala de aula. O mesmo autor defende que uma forma de facilitar a interação positiva é através da aprendizagem cooperativa, em que todos os alunos trabalham para o sucesso do grupo e que esta forma de trabalho encoraja os alunos sem NEE a apoiar os alunos com NEE: *“Estas experiências positivas proporcionam a todos os envolvidos uma oportunidade de crescimento social e emocional.”* (Nielsen, 1999:25).

Em Portugal regulamentou-se em 1988 as Equipas de Educação Especial e em 1991 o Regime Educativo Especial para os alunos com NEE que reflete o conceito NEE e a substituição dos critérios médicos pelos pedagógicos, no que concerne a avaliação destes alunos e as medidas a aplicar para o seu desenvolvimento, nomeadamente a criação de um Plano Educativo Individual e de um Programa Educativo nos casos mais complexos, como referem Sanches e Teodoro (2006:64). Os mesmos autores referem uma lista de encontros e medidas de vários países, que contribuíram para a mudança mundial de políticas educativas, destacando algumas e as quais reunimos e elaborámos a figura 5, que apresentamos de seguida.

1990	<i>Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien)</i>
1994	<i>Conferência Mundial sobre NEE (Declaração de Salamanca)</i>
1996	<i>Carta do Luxemburgo</i>
1997	<i>Tratado de Amesterdão</i>
2000	<i>Enquadramento de Ação de Dakar</i>
2002	<i>Declaração de Madrid</i>

Figura 5 - Encontros Internacionais sobre Inclusão

Todos estes encontros internacionais visaram a criação de condições para a inclusão social e escolar dos indivíduos com NEE. Esta mudança ocorreu com um maior significado, quando foi proclamada a “Declaração de Salamanca”, em que existiu uma mudança do paradigma, da escola integrativa, para a escola inclusiva (Rodrigues, 2000:19). Esta mudança pode constatar-se no ponto 2 da “Declaração de Salamanca”(1994: ix): *“as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (...)”*.

O *Center for Studies on Inclusive Education (CSIE)* da UNESCO, desempenhou um papel impulsionador no estabelecimento de definições e a Declaração de Salamanca na defesa da escola para todos, em que a diferença é considerada uma mais-valia e a base de trabalho segundo Sanches e Teodoro (2006:70-71). Os mesmos autores defendem que para se atingir esse objetivo, e referindo Ainscow (1995), a escola tem de proceder a alterações de métodos de trabalho, de mentalidades, de estratégias e de planificação, pois todos são responsáveis pelo processo educativo.

Para Brocardo (2009:7) a Declaração de Salamanca, em 1994, foi a impulsionadora em Portugal e nos países participantes, para uma mudança de mentalidades em relação à escola inclusiva, prestadora de um ensino de qualidade de forma a potenciar as qualidades dos alunos com NEE.

Em 2007, Portugal organizou em conjunto com a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação, uma audiência parlamentar na Assembleia da Republica para cerca de 80 jovens de 29 países, que frequentavam o ensino secundário, profissional e superior.

Desse acontecimento surgiu a Declaração de Lisboa, que abarca os direitos, necessidades, desafios e recomendações desses jovens para se atingir com êxito uma educação inclusiva. Os mesmos encerraram a sessão com a seguinte afirmação: “*Compete-nos construir o nosso futuro. Temos de remover barreiras dentro de nós e dos outros. Temos de crescer para além da nossa deficiência – então o mundo aceitar-nos-á melhor.*” (Declaração de Lisboa, 2007:2).

O Governo Português, de forma a promover a melhoria da qualidade de ensino para os alunos com NEE e a diminuir a diferenciação escolar, criou o Decreto-lei nº3/2008, impulsionando para uma escola democrática e inclusiva. Os pais são elemento importante para a adequação do processo educativo destas crianças, como contempla o referido Decreto-Lei, no Capítulo I, do artigo 3º, na página 155:

“ Participação dos pais e encarregados de educação

- 1- Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar ativamente, 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.”*

Brocardo (2009:8) salienta que se a escola de ensino regular consegue que os alunos com NEE prosperem, então estará ainda mais apta para ensinar qualquer aluno, deste modo a integração potencia uma melhor educação para todos. O Decreto-Lei nº3/2008, veio facilitar a inclusão dos alunos com NEE nas turmas do ensino regular, em contacto direto com os alunos sem NEE e os Pais/Encarregados de Educação.

◆ **Unidade Ensino Estruturado**

De acordo com o Decreto-Lei nº3/2008, artigo25º, Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (UEEA) são “*uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática.*”

Nas escolas todos os alunos estão enquadrados numa turma, os alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) frequentam a UEEA para apoio pedagógico, tendo por base o ensino estruturado, de forma a tornar o ambiente que o aluno está inserido mais acessível e previsível facilitando a sua comunicação, interação e aprendizagens. Este apoio direcionado e específico para cada aluno com PEA tem como objetivo torná-los mais autónomos e participativos na vida escolar e junto dos seus pares, promovendo a sua inclusão na comunidade escolar e na sociedade em geral. (Pereira e al, 2008: 5)

O ensino estruturado guia-se pelo modelo pedagógico americano TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren – Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Perturbações da Comunicação), que surgiu na década de 70 e tinha como filosofia ajudar a criança com PEA na melhoria das suas capacidades adaptativas ao meio e às adversidades diárias de modo a serem as mais autónomas possíveis. Este modelo é flexível para que o professor acompanhe o desenvolvimento dos alunos com as estratégias adequadas à problemática de cada um favorecendo a habilidade de aprender e pensar das mesmas. As estratégias planificadas e organizadas para cada aluno facilitam a diminuição das dificuldades de organização e sequencialização, oferecendo-lhes confiança e segurança para ultrapassar os obstáculos na aprendizagem e os problemas de comportamento (Pereira e al, 2008:17).

Pereira e al (2008:17,18) defendem que o ensino estruturado possibilita:

- Ⓢ *“Fornecer uma informação clara e objetiva das rotinas;*
- Ⓢ *Manter um ambiente calmo e previsível;*
- Ⓢ *Atender à sensibilidade do aluno aos estímulos sensoriais;*
- Ⓢ *Propor tarefas diárias que o aluno é capaz de realizar;*
- Ⓢ *Promover a autonomia.”*

Colôa (2009/2010: 33-49) salienta que o modelo TEACCH deve ser baseado nas áreas fortes das crianças com PEA, nomeadamente o processamento visual, memorização de rotinas e interesses especiais. Através da organização do espaço, dos materiais e das atividades, que aligeiram o processo de aprendizagem e independência, proporciona-se um espaço seguro à criança com PEA. O mesmo autor refere que o modelo TEACCH ajuda na gestão de imprevistos, na capacidade de abstração e simbolismo, e na memória sequencial e generalização. De seguida apresentamos uma figura sobre a atuação do modelo TEACCH, referida por Colôa (2009/2010:26) e que vem esquematizar as ideias defendidas anteriormente. (Figura 6)

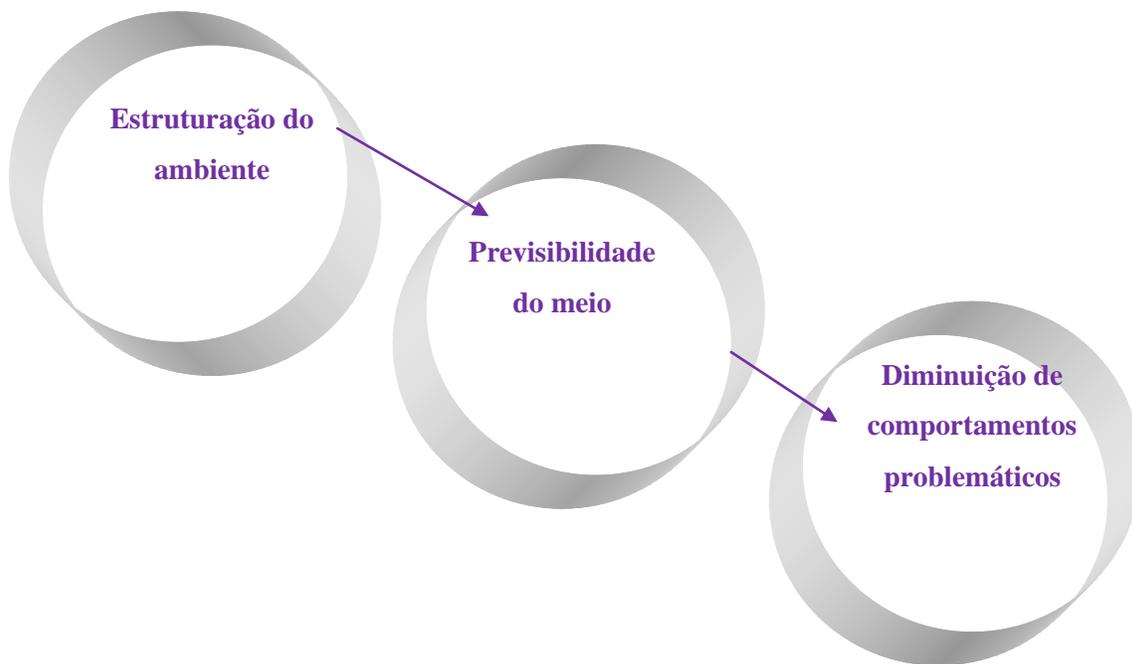


Figura 6 – Modelo TEACCH

Capucha (2006: 20) reforça as ideias de Colôa, na necessidade de se criarem, nas salas de ensino estruturado, ambientes organizados e programas diários com estratégias pormenorizadas, sequenciadas e constantes que possibilitam melhorias na aprendizagem destas crianças. Este tipo de ensino irá proporcionar às crianças com PEA o aumento das suas capacidades funcionais, a diminuição dos comportamentos desajustados e das limitações, assim como melhoramento de desempenhos e adaptações sociais junto das outras crianças da sua idade com as quais convive, sem PEA.

Em Portugal utiliza-se o modelo TEACCH desde 1996 em escolas do ensino regular, cujos objetivos citamos do Decreto-Lei nº3/2008, artigo25º, ponto 3:

- “a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas atividades 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 atividades;*
- 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) Adotar 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.”*

De acordo com Pereira e al (2008:32-33) as salas de ensino estruturado devem ter no máximo 6 alunos, apoiados por “(...)dois docentes com formação especializada do Quadro de Educação Especial do agrupamento, preferencialmente com experiência ou formação na área das perturbações do espectro do autismo e ensino estruturado; duas auxiliares da ação educativa, do Quadro do agrupamento com o intuito de garantir estabilidade e continuidade e, sempre que possível, familiarizadas com a problemática do autismo e o ensino estruturado; terapeuta da fala, (...) e psicólogo.” O trabalho deste grupo de pessoas deve ser feito tendo em conta os objetivos gerais para cada criança e em total articulação com todos os intervenientes do processo educativo, principalmente com a família.

As salas de ensino estruturado que utilizam a metodologia TEACCH são organizadas por áreas que os alunos com PEA utilizam, com objetivos específicos. Capucha (2006:13-15) refere as 10 áreas que deveriam existir na sala, havendo espaço físico para tal, as quais são:

- 1. ÁREA DE TRABALHO 1, que deve ser protegida de estímulos que possam ser distrativos e na qual se trabalha individualmente com a criança a aquisição de novas competências, procurando-se ajuda-la a encontrar motivação para a aprendizagem através de ajudas físicas, demonstrativas ou verbais que possibilitem o sucesso e reduzam a frustração.*

2. *ÁREA DE TRABALHO INDEPENDENTE OU AUTÓNOMO* onde se pretende que a criança vá realizando as atividades aprendidas de forma autónoma centrando-se nos objetivos da atividade. Nesta área de trabalho existe também um *SISTEMA DE TRABALHO INDIVIDUAL* que consiste num plano de trabalho que fornece à criança informação sobre o que fazer e por que sequência, e ainda o conceito de começar, realizar e terminar uma atividade tornando-a capaz de realizar uma tarefa de forma autónoma (o que é de extrema importância para estas crianças que manifestam pouca motivação e dificuldade em permanecer atentas de forma a sequenciar uma atividade).
3. *ÁREA DE LAZER* na qual não existem exigências por parte do adulto e onde a criança pode estar livremente a desenvolver atividades dentro dos seus interesses, onde normalmente se permitem as estereotipias.
4. *ÁREA DE TRABALHO DE GRUPO* na qual se desenvolvem atividades que promovem e favorecem as interações sociais.
5. *ÁREA DE TRANSIÇÃO* onde a criança passa quando muda de área/atividade, e que aqui se encontra junto da área de trabalho autónomo de cada uma das crianças.
6. *ÁREA DE TRABALHO NO COMPUTADOR*. A informática é utilizada para ajudar a ultrapassar dificuldades tanto em termos de reprodução gráfica como em termos de atenção e de perseverança. Muitas destas crianças sentem pouca motivação para realizar aprendizagens e às vezes revelam dificuldades nos desempenhos motores finos, frequentemente o apelo de um écran e de um software agradável pode ser uma mais valia no trabalho com elas.
7. *ÁREA PARA BRINCAR ESTRUTURADO* com carrinhos, legos ou materiais de construção, na qual se procura que aprendam a desenvolver algumas atividades lúdicas.
8. *ÁREA PARA LEITURA*. Muitos dos meninos desta sala gostam de ver ou de ler livros e contar histórias é extremamente rico para a construção de um mundo no qual se sequenciam situações.
9. *ÁREA PARA REALIZAR ACTIVIDADES DE EXPRESSÃO PLÁSTICA* onde existem materiais diversificados que permitem desenvolver atividades variadas que possibilitam, entre outras aquisições, a algumas crianças dessensibilizações de contacto e a outras desenvolver a sua motricidade fina.
10. *ÁREA COM LAVATÓRIO* que possibilita realizar além de atividades de higiene básicas atividades de relaxamento com água.

Capucha (2006:19-20) refere a mais-valia que as salas de ensino estruturado têm na vida das crianças com PEA, pois são elas que possibilitam as aprendizagens diárias e a melhoria dos efeitos desta síndrome na vida destas crianças.

PARTE II - MARCO METODOLÓGICO

Conceptualização do Estudo

“As NEE surgem na partilha das histórias familiares com o exterior ou no interior. No primeiro caso, o confronto com comunidades de características diferentes afeta o desenvolvimento dos elementos da família e a avaliação que os outros farão deles. No segundo caso, há papéis, experiências e visões do mundo partilhadas, muitas vezes de forma inconsciente, que se transformam em regras de relacionamento sem crítica.”

(Sousa,1998:129)

A presente investigação incidiu sobre o tema As representações dos pais, dos alunos sem Necessidades Educativas Especiais (NEE), face à Inclusão de alunos com NEE nas turmas de 1º Ciclo do Ensino Básico, a frequentarem a escola EB1/JI Quinta da Medideira, do Agrupamento Pedro Eanes Lobato no concelho do Seixal, distrito de Setúbal, no ano letivo 2011/2012.

As conversas informais, os “desabafos”, muitas vezes despertam-nos para algumas questões que nos passam despercebidas. As dúvidas dos pais, dos alunos sem NEE, em relação à inclusão dos alunos com NEE na escola, foi o rastilho impulsionador para a investigação, assim como um interesse pessoal pela temática.

Foi atribuída relevância às conversas informais, por terem sido o ponto de partida deste estudo e o suporte para a construção do questionário utilizado. Silva (2004:340), também as destacou *“As conversas informais são muitas vezes referidas nas obras sobre investigação qualitativa e nos relatórios de investigação apenas como suporte metodológico a fim de obter informações complementares prévias ou posteriores para ampliar a informação contextualizante. Desvalorizadas formalmente como métodos são, todavia, muito valorizadas como recurso alternativo para colmatar insuficiências daquelas estratégias metodológicas que assentam numa interação direta com os investigados.”*

Com este estudo pretendíamos indagar se os pais de alunos sem NEE conhecem qual a inclusão praticada na escola do seu filho e a existência de alunos com NEE nas salas de aula, especificamente os alunos com Perturbação do Espectro Autista, da Unidade de Ensino Estruturado, da escola em questão.

O interesse dos pais pela vida escolar é de vital importância para a criança, assim como as relações que estabelece com todos os intervenientes, as dificuldades que tem de ultrapassar, as vitórias que alcança e que contribuem para o seu desenvolvimento global. Citando Sousa (1998: 146) *“A aproximação entre pais e professores torna-se fator essencial para o sucesso das aprendizagens e do desenvolvimento da criança. Tal está intimamente ligado ao facto da aprendizagem ser de relação entre toda a comunidade (educativa).”*

A comunidade escolar como um dos agentes ativos do crescimento das crianças apresenta uma tendência de menor sensibilização para a integração dos alunos com NEE no ensino, apesar de todas as políticas adotadas pelos diversos governos junto da mesma. A pertinência da problemática remeteu-nos para a necessidade de consciencializar os diversos intervenientes do processo de aprendizagem, principalmente os pais e os professores.

Este estudo poderá permitir que os pais compreendam o que são NEE e como estas poderão afetar o relacionamento dos seus filhos com os seus pares. Pretende-se principalmente que as crianças com NEE possam ser encaradas como crianças iguais a tantas outras, que têm objetivos iguais, mas processos diferentes ao longo do seu caminho escolar, de preferência com sucessos garantidos na integração e socialização nas turmas do ensino regular.

Se este estudo contribuir para mudança de mentalidades, para a informação de toda a comunidade escolar e para a sensibilização desta problemática, já estaremos a dar um grande passo no futuro da integração das crianças com NEE, permitindo que estes agentes transmitam estas informações para fora desta comunidade escolar. Uma inclusão adequada na sala de aula permite que os alunos sem NEE construam a sua personalidade que permita ao longo da sua vida, até à idade adulta, uma conceptualização da importância da inclusão na sociedade em que se encontram inseridos.

A partir dos resultados obtidos desta investigação, seria importante e interessante realizar ações de formação dirigidas exclusivamente para professores e para pais, onde se explicasse a importância de uma inclusão correta e adequada de crianças com NEE nas salas de aula e a contribuição que estas crianças trazem para a cultura escolar e para a formação interpessoal dos seus pares.

Metodologia

“A metodologia está para a investigação como o sujeito está para o conhecimento.” (Deshaies, 1992:25). O mesmo autor refere que a metodologia faculta ao investigador os recursos para levar a cabo a pesquisa, permitindo o aperfeiçoamento dos conhecimentos e sobretudo a valorização pessoal do investigador.

Para esta investigação foi realizada uma metodologia de acordo com a revisão bibliográfica referente à temática em estudo: As Representações dos Pais Face à Inclusão de Alunos com NEE no 1ºCiclo Ensino Básico. Destacámos a importância da família no desenvolvimento da criança; referimos como a sociedade encarou a criança diferente ao longo dos tempos; abordámos as dificuldades que os pais das crianças com NEE enfrentam, salientamos a importância da cultura de escola para a vida da criança, e procurámos contribuir para a clarificação da inclusão praticada e as políticas educativas da mudança até à atualidade.

Aplicámos uma metodologia qualitativa e sobre a sua importância, numa investigação na área da educação, citamos Garnica (1997:120-121): *“Talvez o caráter de “processo”, naturalmente subjacente à ação educativa, indique tanto a viabilidade quanto a necessidade de abordagens que possibilitem compreender o que, de certo modo, é “impreciso”, dinâmico, não “quantificável”. A sensatez, entretanto, impede-nos de expor esse enfoque como redentorista: não se trata de renegar os métodos quantitativos, mas, certamente, de se tentar motivar os atuais pesquisadores a formas alternativas de descortinar outras faces dentre as inúmeras faces das coisas do mundo. Não se nega a importância da medida mas, certamente, seria desastroso, a partir disso, afirmar que só é importante o mensurável, o conclusivamente objetivo.”*

O questionário foi a técnica de recolha de dados utilizado para o tratamento de opiniões, junto dos encarregados de educação dos alunos sem NEE, sendo feito anonimamente, de forma a preservar o anonimato dos inquiridos.

Após a revisão bibliográfica e a determinação do método de investigação delimitámos três dimensões de estudo que vão de encontro à temática estudada. Estas dimensões consistem em dimensão familiar (a representação dos pais das crianças sem NEE face à inclusão), dimensão cultura de escola (a influência do ambiente escolar na sensibilização para a inclusão) e a dimensão inclusão (o conhecimento dos pais dos alunos sem NEE sobre a inclusão).

2. A Dimensão Cultura de Escola foi composta por 16 perguntas.

D i m e n s o e s t r u t u r a c u l t u r a l e s o c i a l	<p>1. No início do ano letivo a Professora de Turma reúne com os pais para informar sobre o Plano Anual de Atividades?</p> <p>2. Tem conhecimento do Regulamento Interno do Agrupamento?</p> <p>9. Costuma ir às reuniões de pais?</p> <p>11. Considera suficiente o número de adultos na sala, quando o aluno Autista está presente?</p> <p>16. Está satisfeito com os meios humanos e materiais que existem na escola?</p> <p>26. A Escola esforça-se para não existir discriminação entre os alunos?</p> <p>28. A Escola do seu filho está devidamente equipada de meios humanos para dar resposta a alunos com NEE?</p> <p>29. A Escola do seu filho está devidamente equipada com meios materiais a fim de dar resposta a alunos com NEE?</p> <p>30. Se tivesse um filho com NEE matricularia-o nesta Escola?</p> <p>32. A professora faz referência à presença do aluno Autista na sala?</p> <p>33. Sabe de que modo a professora articula a planificação de atividades quando tem a presença do aluno Autista na sala?</p> <p>35. É informado sobre o trabalho e as atividades realizadas na Escola que incluem os alunos Autistas?</p> <p>36. Considera suficiente o apoio especializado existente na Escola, face a terem alunos com NEE?</p> <p>37. Tem conhecimento dos Técnicos Especializados existentes na Escola (Psicólogos, Terapeutas)?</p> <p>43. A escola organiza atividades para aproximar os alunos Autistas da restante comunidade educativa?</p> <p>46. Recomendaria esta Escola a pais com filhos com NEE?</p>
--	--

Figura 8 - Dimensão Cultura de Escola

3. A Dimensão Inclusão foi constituída por 16 perguntas.

Dimensão Inclusão	<p>4. O seu filho foi informado/sensibilizado para a presença do aluno Autista na sua sala de aula?</p> <p>10. O professor do seu filho informou como os alunos devem lidar com o colega Autista?</p> <p>12. Tem conhecimento de quanto tempo o aluno Autista frequenta a sala de aula semanalmente?</p> <p>13. Costuma ter contacto com os pais dos alunos Autistas</p> <p>14. Os pais dos alunos Autistas partilham com os outros pais as suas preocupações face à Problemática do filho?</p> <p>15. Conhece o Decreto-Lei nº3/2008, para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?</p> <p>20. Concorda com a inclusão de alunos com NEE no ensino regular?</p> <p>22. Considera que o aluno Autista na sala, pode influenciar positivamente a aprendizagem do seu filho?</p> <p>25. Pensou em retirar o seu filho, da turma onde está, devido á presença do aluno Autista?</p> <p>27. Concorda que as Escolas devem ser Inclusivas?</p> <p>31. Considera que os pais dos alunos Autistas estão satisfeitos com a Inclusão dos seus filhos nesta Escola?</p> <p>34. Considera que a professora explicava melhor a matéria se tivesse menos alunos na sala, devido a ter alunos com NEE que necessitam de uma maior atenção individualizada?</p> <p>40. Durante as aulas o professor fala com o seu filho sobre a aceitação de alunos diferentes?</p> <p>42. A Escola deveria promover Encontros para Pais, sobre a Sensibilização à Deficiência?</p> <p>44. Concorda que todos os alunos têm direito à Educação?</p> <p>45. O Ministério de Educação deveria criar melhores condições de aprendizagem para os alunos com NEE (mais pessoal especializado na Escola)?</p>
--------------------------	---

Figura 9 - Dimensão Inclusão

Procedimento

Durante a realização da investigação, cujo objetivo consistiu em compreender As Representações dos Pais Face à Inclusão de Alunos com NEE no 1º Ciclo Ensino Básico procedeu-se à aplicação de questionários elaborados pelos investigadores do estudo em causa, não tendo por base nenhum questionário utilizado em anteriores investigações. Através das perguntas pretende-se conhecer a importância da inclusão, no panorama da escola selecionada para o estudo.

A primeira etapa desta investigação consistiu em iniciar um processo de autorização para a realização do estudo, junto da direção do Agrupamento de Escolas Pedro Eanes Lobato no concelho do Seixal, através de um protocolo (Anexo 1). Como os questionários (Anexo 2) seriam para entregar aos Encarregados de Educação, não foi necessário uma cópia do mesmo para apreciação da Direção do Agrupamento. A resposta à realização do estudo foi positiva e comunicada de imediato à coordenadora da EB1/JI da Quinta da Medideira, onde se realizou o estudo.

Posteriormente realizou-se uma breve explicação do estudo e do questionário aos professores das quatro turmas que recebem os alunos com NEE que frequentam a Unidade de Ensino Estruturado, os quais mostraram receptividade para a entrega e recolha dos mesmos, junto dos Pais/ Encarregados de Educação. Estes questionários foram aplicados com cariz anónimo, protegendo deste modo a confidencialidade do grupo de estudo, resguardando os interesses pessoais dos participantes e os nossos interesses de investigação. Os questionários ao terem este cariz anónimo permitiram, que o facto de o investigador conhecer a população do estudo a nível pessoal, não influencia-se os resultados da investigação.

A entrega dos 73 questionários foi realizada no 2º período do ano letivo 2011/2012, sendo os professores aqueles que os distribuíram aos encarregados de educação, no próprio dia. No espaço de duas semanas recolhemos, junto dos professores, 49 questionários integralmente preenchidos, ficando em falta 24 questionários. O êxito desta fase do processo deveu-se à persistência dos professores, junto dos alunos e dos respetivos encarregados de educação que cumpriram com o prazo solicitado, aos quais ficamos muito agradecidos.

Objetivo

O presente estudo teve como objetivo conhecer as representações dos pais face ao tema inclusão dos alunos com NEE, no 1º Ciclo do Ensino Básico da EB1/JI Quinta da Medideira.

Esta investigação pretendeu perceber se os pais dos alunos sem NEE percecionam a inclusão, se têm conhecimento sobre este processo na escola onde se encontram os seus filhos, se tem conhecimento como os seus filhos partilham a experiência com os colegas com NEE e que articulação existe entre todos os intervenientes no processo educativo dos filhos. A comunicação como veículo fundamental de transmissão de informação apresenta uma extrema importância na relação entre pais e filhos, sendo primordial para que os pais tenham acesso exclusivo à vida académica dos mesmos.

A partir da informação recolhida junto dos pais, através dos questionários, pretendeu-se perceber se os mesmos participam na vida escolar dos filhos, no sentido de se informarem sobre as atividades desenvolvidas pelos mesmos, os seus problemas com outros colegas ou com professores.

Concluímos que o grande objetivo foi compreender a informação, participação e interesse dos pais junto dos alunos da referida escola que os filhos frequentam, face à inclusão dos alunos com NEE no ensino básico.

Questões Orientadoras

Após quatro anos de implementação do decreto-lei nº3/2008 de 7 de Janeiro, tal como a partilha de experiências com diversos professores de primeiro ciclo, de diferentes anos de ensino, percecionamos que existem algumas dificuldades na integração dos alunos com NEE no ensino regular. Os professores sentem que não têm formação e apoio adequado para trabalhar com estes alunos, referindo ao longo do seu discurso, que estas crianças não são totalmente aceites na comunidade escolar.

Ao determinarmos o objetivo, surgiram algumas questões orientadoras, de acordo com as três dimensões, previamente estabelecidas:

- ④ *Existe Comunicação entre Pais e Filhos, sobre o que se passa na Escola?*
- ④ *Os Alunos sem NEE aceitam os Alunos com NEE?*
- ④ *Existe comunicação entre pais e Escola sobre o funcionamento desta?*
- ④ *A Escola transmite Informação aos Pais sobre as Práticas de Inclusão adotadas?*
- ④ *O Professor Sensibiliza os Alunos para Práticas de Inclusão?*
- ④ *Qual a opinião dos Pais sobre a Inclusão de Alunos com NEE nas Turmas do Ensino Básico?*
- ④ *Os Pais conhecem o Decreto-Lei que regulamenta a Educação Especial?*

Grupo de Estudo

O universo em estudo foi constituído pelos encarregados de educação dos alunos sem NEE, das quatro turmas de 1º Ciclo do Ensino Básico, da EB1/JI Quinta da Medideira, no concelho do Seixal. Os encarregados de educação tem filhos frequentando do 1º ao 4º ano de escolaridade, onde nas respetivas turmas se encontravam alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).

Na escola onde decorreu o estudo encontram-se seis alunos com a patologia referida e que realizam trabalho individualizado na sala de ensino estruturado, denominada sala de recursos TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren). O grupo de alunos da sala TEACCH, que estão inseridos nas quatro turmas do regular referenciadas no estudo, frequentam as respetivas salas de aula de acordo com um horário estabelecido no princípio do ano letivo mas sempre adequado a situações diferentes e sempre que necessário alterar, em conjunto com os professores do ensino regular e de educação especial e outros técnicos como terapeuta ocupacional e terapeuta da fala. O horário de atividades é realizado tendo em conta a gravidade da patologia do aluno, desta forma estabelece-se os dias da semana e a duração da permanência do respetivo aluno na sala do ensino regular, nunca se sobrepondo nenhum horário de terapias.

Neste grupo de seis alunos, encontra-se uma criança de 8 anos com uma síndrome não muito comum, denominado de síndrome Lennox-Gastaut (LGS). Esta patologia limita a sua frequência na sala de aula, devido à epilepsia que esta doença associa.

De forma a compreender estas síndromes, foi feita uma pesquisa sobre a Perturbação do Espectro do Autismo e da Síndrome Lennox-Gastaut.

Autismo

Desde 1943, quando Leo Kanner definiu o autismo e a criança autista, que têm surgido diversas revisões deste termo, explicações e definições para esta perturbação do desenvolvimento (Garcia, 1997: 249).

Segundo Carvalho e Onofre (s.d.), ao longo das décadas não tem existido consenso nem certezas, mas atualmente sabe-se que na maioria das vezes a sua origem é multifatorial, apresentam um substrato neurobiológico e podem coexistir com outras perturbações, apesar de não ser possível determinar, na maioria dos casos, quais os fatores que desencadeiam um quadro clínico de autismo. Presentemente as Perturbações do Espectro Autista incluem-se nas Perturbações Globais do Desenvolvimento e são consideradas perturbações graves e precoces do neuro-desenvolvimento que não têm cura e persistem ao longo da vida, podendo a sua expressão sintomática variar. O diagnóstico desta perturbação continua a ser clínico, ou seja, realizado através de uma avaliação do desenvolvimento expresso pelo comportamento e apesar das implicações de subjetividade que isso possa conter, existem escalas de diagnóstico que permitem hoje uma maior precisão e precocidade na realização de um diagnóstico (Rodriguez, 2007: 250).

Especificamente no contexto educativo são consideradas Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.) de carácter permanente, mas ser portador da PEA pode ser altamente incapacitante, caso não se usufrua de metodologias de intervenção adequadas, pois esta perturbação conduz *“a um padrão caracterizadamente específico de perceção, pensamento e aprendizagem”* (Jordan, 2000:16) que compromete em particular o contacto e a comunicação com o meio. Segundo o DSM IV, a PEA caracteriza-se pela vincada incapacidade de desenvolvimento da interação social e da comunicação com os outros indivíduos, tal como a presença de atividades e interesses muito restrita.

Segundo Capucha et al (2008:9) utiliza-se a designação de Espectro do Autismo, quando se pretende referir a *“uma condição clínica de alterações cognitivas, linguísticas e neuro comportamentais, pretendendo caracterizar o facto de que, mais do que um conjunto fixo de características, esta parece manifestar-se através de várias combinações possíveis de sintomas num contínuo de gravidade de maior ou menor intensidade”*.

As PEA, segundo os mesmos autores, englobam cinco perturbações:

- ⊗ Perturbação Autística (autismo de Kanner, autismo infantil ou autismo clássico);
- ⊗ Perturbação de Asperger (Síndrome de Asperger);
- ⊗ Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância;
- ⊗ Perturbação Global do Desenvolvimento sem outra especificação (autismo atípico);
- ⊗ Síndrome de Rett.

Capucha et al (2008: 10) afirmam que o diagnóstico desta perturbação continua a ser realizado através da avaliação direta do comportamento do indivíduo, segundo determinados critérios clínicos presentes nos sistemas de classificação do *DSM-IV* e do *CID-10*. Ambos os sistemas de classificação aceitam que existe um espectro da condição autista que consiste numa perturbação do desenvolvimento e baseiam-se na tríade de características atrás mencionadas.

A interação com outras crianças da mesma faixa etária proporciona contextos sociais que permitem vivenciar experiências que dão à origem à troca de ideias, papéis e o compartilhamento de atividades que exigem negociação interpessoal e discussão para a resolução de conflitos. Desta forma, os companheiros representam uma fonte de relações imprescindível, provendo um contexto adicional único e poderoso que influencia as diferenças individuais durante o desenvolvimento social de qualquer criança (Camargo, 2007: 15-16). Segundo Camargo (2007: 17) os relacionamentos entre as crianças e os seus pares, da mesma idade, desempenham um papel fundamental na aquisição das suas habilidades sociais, afetando positivamente ou negativamente a aquisição das mesmas. Shaffer (1996) *cit in* Camargo (2007: 17) afirma que a falta de convivência entre as crianças e os seus pares provocam diversas consequências negativas, como o desenvolvimento de problemas emocionais, ser menos sociável, apresentar piores resultados a nível escolar ou seu menos altruísta.

As crianças autistas quando têm a oportunidade de conviver com outras crianças da mesma faixa etária, estimulam as suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo, logo as interações sociais são fundamentais no processo de desenvolvimento das habilidades sociais (Camargo, 1997: 20). Para Camargo (1997: 21) a convivência compartilhada da criança com autismo na escola, a partir da sua inclusão no ensino comum, pode permitir contactos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento como o das outras crianças, na medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças.

Síndrome Lennox-Gastaut

A síndrome Lennox-Gastaut (LGS), segundo diversos autores, apresenta atraso de desenvolvimento, episódios de demência e de convulsões mistas que ocorrem diversas vezes durante o dia. As convulsões mistas caracterizam-se por abalos mioclónicos², crises atónicas súbitas, crises tónicas e ausências atípicas. Este tipo de epilepsia surge entre 1 a 8 anos de idade, apresentando a nível neurológico alterações eletroencefalográficas abundantes e difusas, regressão comportamental com traços autistas marcados. No caso apresentado, foi diagnosticado LGS por volta dos 12 meses, apesar de a criança mostrar sinais de atraso no desenvolvimento motor nos primeiros meses de vida, nomeadamente não conseguir ficar sentado sem cair de seguida, ou gatinhar. As causas desta síndrome variam entre fatores genéticos ou adquiridos, tais como malformações encefálicas, lesão pré-natal, asfixia, encefalite, meningite, traumas, esclerose tuberosa e nalguns casos pode ser uma forma evolutiva da síndrome de West.³

Com o 19º Encontro Nacional de Epileptologia, em Coimbra, foi elaborado por diversos autores da especialidade, um livro muito acessível a toda a população, e não só aos médicos da área, sobre a epilepsia; as causas, os tipos e as perturbações associadas. Esse livro abrange algumas questões da doença, mas iremos nos debruçar sobre a síndrome da criança com a qual trabalhamos, que possui a síndrome Lennox-Gastaut. Um dos autores foi Lima (2007:23), que refere, que de acordo com alguns estudos a incidência de epilepsia é entre dois a nove doentes por mil habitantes nos países desenvolvidos; enquanto nos países em desenvolvimento o número é duas a três vezes superiores. O mesmo autor refere que esta doença não pertence a um grupo homogéneo com causas específicas, mas as mesmas poderão auxiliar na avaliação do prognóstico, quando nos deparamos com um doente com sintomas específicos. Lima (2007:23) reúne as epilepsias conhecidas em quatro categorias, com uma incidência de 25 a 35% em cada grupo. A criança com a qual contactamos insere-se na última categoria, o das Epilepsias Refractárias, que engloba as epilepsias Sintomáticas Localizadas e as Generalizadas. É nestas últimas que encontramos a Síndrome de Lennox-Gastaut, que se caracteriza pela não resposta aceitável a qualquer tipo de medicamento, sendo por vezes sujeitos a tratamento cirúrgico.

² **Abalos Mioclónicos** - contrações repentinas, incontrolláveis e involuntárias de um músculo ou grupo de músculos.

³ In http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X200000300023

“De uma forma mais geral só 50% dos doentes ficam com as suas crises completamente controladas com o primeiro fármaco utilizado. A utilização de um segundo fármaco, ou as diferentes combinações de mais de um fármaco, pouco mais doentes controla e podemos afirmar que 30 a 35% dos doentes são refractários a qualquer terapêutica médica mesmo utilizando fármacos das novas gerações.” (Lima.2007:24)

Outras colaboradoras do livro mencionado anteriormente são Breia e Almeida (2007:116) que referem que as epilepsias generalizadas incidem em idade pediátrica, sendo as síndromes que possuem encefalopatia grave aquelas com pior evolução, como é o da síndrome referida. De acordo com as autoras a síndrome Lennox-Gaustaut inicia-se na primeira infância, entre um e oito anos de idade, e é resistente às terapêuticas médicas. Os ataques epiléticos são uma combinação de crises tónicas axiais, tónica-clónicas, ausências momentâneas e inexpressivas associadas a atraso mental.

Gonçalves (2008:246) concorda com as autoras acima referidas e acrescenta que esta síndrome possui um mau prognóstico, existindo uma grande dificuldade em diferenciar o mesmo e que a sua forma única, envolve três alterações distintas:

- 1º. Crises poliformas tónicas diurnas ou noturnas, atónicas e ausências atípicas, com frequentes status epilepticus muitas vezes não convulsivos.*
- 2º. Alterações EEG: pontas-ondas lentas difusas durante a vigília e ritmos rápidos generalizados durante o sono, em regra com lentificação e desorganização do ritmo de base.*
- 3º. Perturbada capacidade cognitiva.*

De acordo com o site News Medical⁴, existem mais de 40 tipos diferentes de Epilepsia, em que cada um poderá ter uma combinação específica do tipo de crise, da idade de início, do tratamento e do prognóstico. Esta doença é desencadeada por uma descarga anormal de um determinado número de neurónios cerebrais, originando uma perturbação do funcionamento do cérebro. Atualmente, esta doença neurológica crónica, afeta 50 milhões de pessoas em todo o mundo. A Epilepsia, em Portugal, abrange 50 000 pessoas e surgem anualmente, maioritariamente a crianças e adolescentes, 4 mil novos casos.⁵ De acordo com a mesma informação, na maioria dos casos, a lesão cerebral pode ser devido a traumatismo craniano ou hemorragia cerebral.

⁴ In <http://www.news-medical.net/health/Epilepsy-Syndromes-%28Portuguese%29.aspx#>

⁵ In <http://www.portaldasaude.pt/portal/conteudos/a+saude+em+portugal/noticias/arquivo/2011/3/dia+epilepsia.htm>

Apresentação e Discussão dos Resultados

A amostra do estudo foi constituída por 44 Pais/Encarregados de Educação do sexo feminino e 5 Pais/Encarregados de Educação do sexo masculino (Gráfico 1).

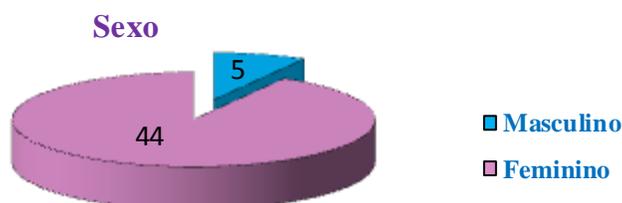


Gráfico 1 - Caracterização por Sexo dos Pais

A idade dos Pais varia entre os 20 aos 40 anos, respetivamente, 6 pertencem à faixa etária entre os 20 aos 29 anos; 34 encontram-se na faixa etária dos 30 aos 39 anos e 9 estão entre os 40 e os 49 anos (Gráfico 2).

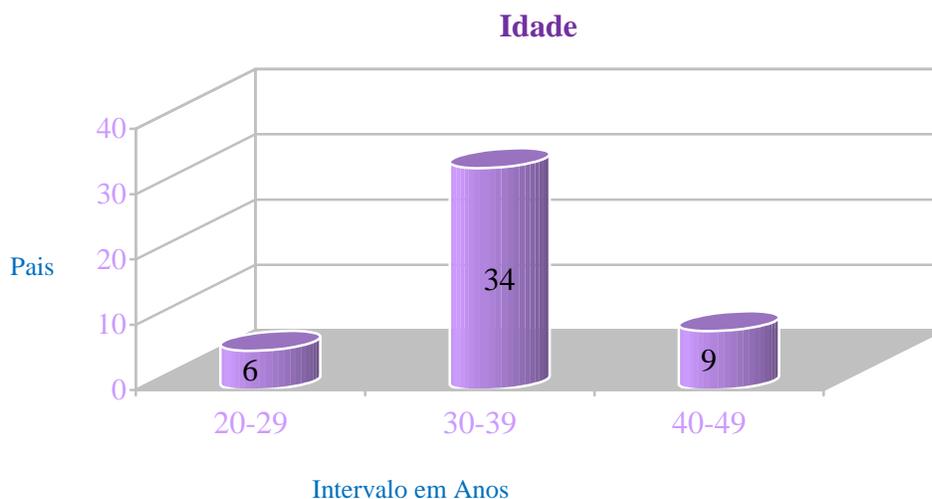


Gráfico 2 - Caracterização por Idade dos Pais

Apesar dos questionários terem sido elaborados com uma linguagem acessível, devido à fraca escolaridade do grupo de estudo, verificamos que a maioria dos questionários recolhidos foram os dos Pais com uma boa escolaridade. Verificamos que no grupo de estudo, em relação à escolaridade, 29 Pais têm o 3º ciclo de escolaridade, 12 com o 2º ciclo, 6 com o ensino superior e 2 com o 1º ciclo (Gráfico 3).

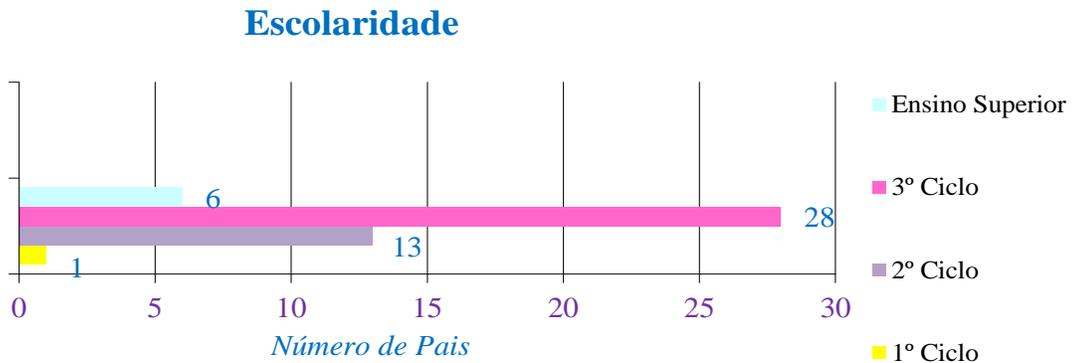


Gráfico 3 – Caracterização da Escolaridade dos Pais

A principal ocupação dos indivíduos do grupo de estudo é a opção Outra atividade, onde foi referido o desemprego por 7 dos 14 inquiridos. Temos 13 Pais na ocupação Serviços, 12 não responderam, 5 em Quadros Médios e 4 em Quadros Superiores (Gráfico 4).



Gráfico 4 – Caracterização da ocupação Profissional dos Pais

Ao utilizarmos o questionário como instrumento de verificação, do estudo que realizámos, tivemos em consideração as três dimensões já referidas anteriormente, de forma a fundamentar o objetivo do estudo proposto neste trabalho.

Os resultados do estudo foram organizados e apresentados considerando três Dimensões (Familiar, Cultura de Escola e Inclusão) utilizadas para a elaboração das perguntas do questionário.

Apresentamos os resultados de maior relevância, junto do grupo de estudo, de acordo com cada Dimensão e considerando as Questões Orientadoras propostas inicialmente.

Para analisarmos as questões orientadoras agrupámos algumas perguntas do questionário de acordo com cada dimensão para verificar os resultados de cada uma. Foi feita a leitura dos resultados e apresentamos os mesmos através de gráficos, para facilitar a compreensão dos dados apurados.

DIMENSÃO FAMILIAR

☉ Existe comunicação entre pais e filhos, sobre o que se passa na escola?

De acordo com os resultados apurados, com respostas afirmativas por parte dos pais, verificamos que existe uma boa comunicação entre pais e filhos sobre o que se passa na escola. O que nos leva a referir que existe interesse em saber como decorre o dia-a-dia dos seus educandos. Estas conclusões podem ser verificadas através das questões 5, 6, 7 e 8, pois a maioria respondeu *Sim* às mesmas. (Gráfico 5).

5. Costuma falar com o seu filho sobre o que se passa na escola? (47 Sim)

6. O seu filho conta o que se passa na sala de aula? (34 Sim)

7. O seu filho fala do colega especial? (24 Sim)

8. O seu filho fala do colega especial de forma agradável? (36 Sim)

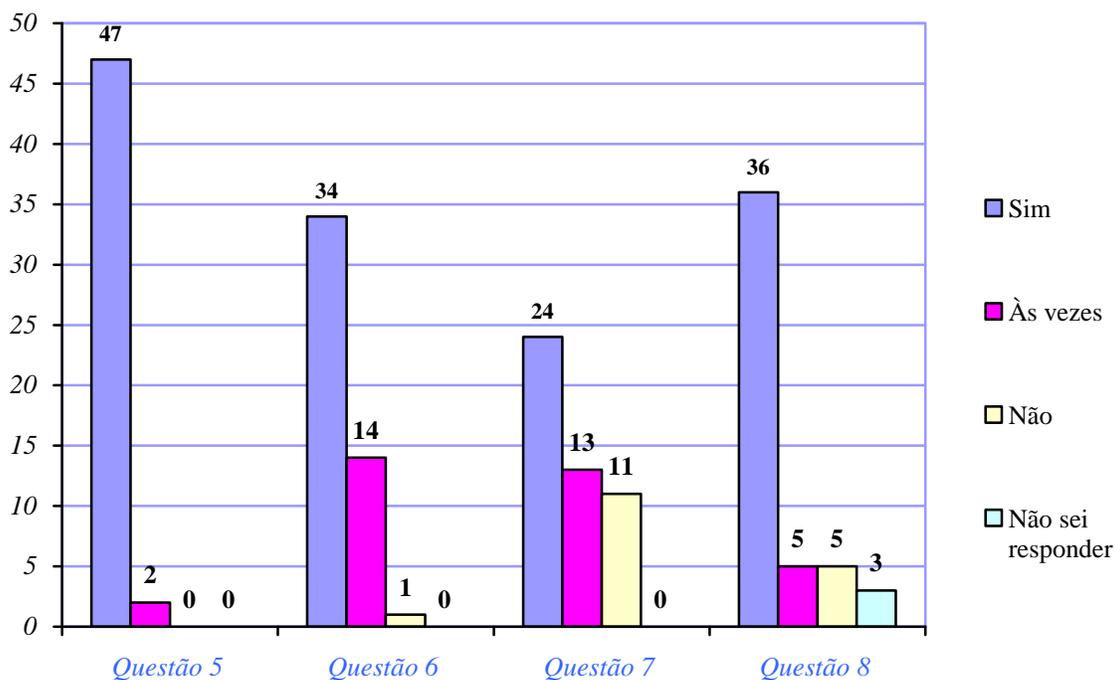


Gráfico 5 – Comunicação entre Pais e Filhos sobre a Vida

© Os Alunos sem NEE aceitam os alunos com NEE?

Baseado nas respostas dos pais, estes referiram que os filhos falam dos colegas com NEE de forma positiva e gostam de os ajudar nas atividades de sala e exterior.

Em relação à aceitação dos alunos com NEE pelos seus pares verificamos através das questões 17, 19, 38 e 39 que existe recetividade à presença destes alunos. Através das questões 21 e 24 verificamos que os alunos sem NEE não se sentem penalizados com a presença dos alunos Autistas (Gráfico 6).

17. O seu filho gosta de brincar com o aluno especial? (23 Sim)

19. O seu filho ajuda o aluno Autista na escola? (15 Sim e 14 Não sei responder)

39. O seu filho refere que o aluno Autista é bem aceite pelos colegas? (35 Sim)

21. O seu filho refere que o professor dá mais atenção ao aluno Autista? (36 Não)

24. O seu filho refere que o trabalho, na sala de aula, altera-se quando o aluno autista está presente? (31 Não)

38. O seu filho já ouviu, outros alunos, chamarem nomes impróprios aos alunos Autistas? (30 Não)

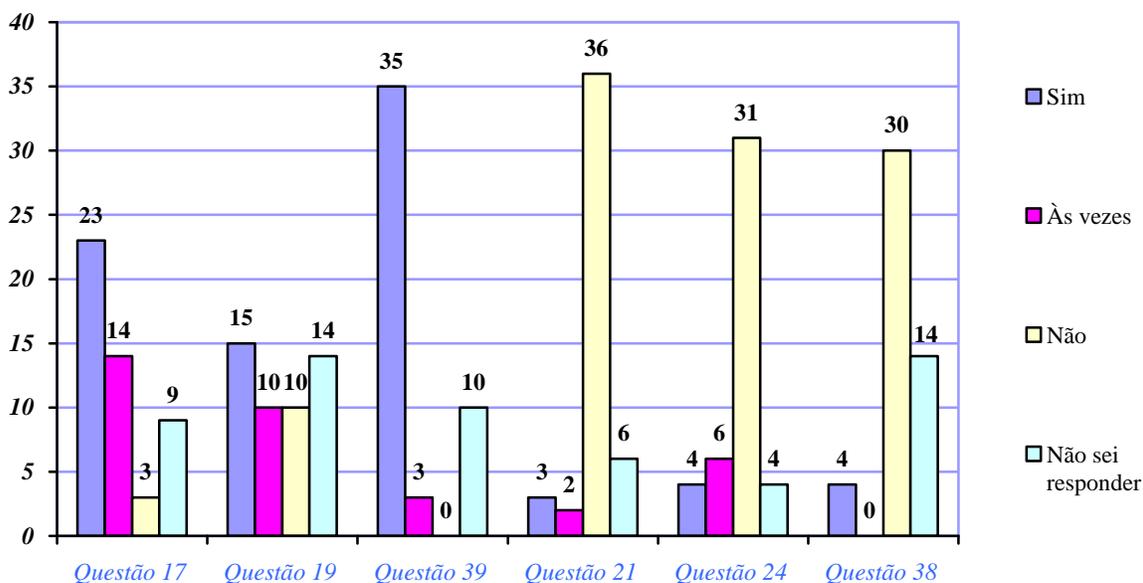


Gráfico 6 – Os Alunos sem NEE aceitam os Alunos com NEE

DIMENSÃO CULTURA DE ESCOLA

☉ *Existe comunicação entre Pais e Escola sobre o funcionamento desta?*

Ao analisarmos algumas questões colocadas em relação a esta dimensão, nomeadamente as questões 1, 2 e 9 verificamos que a escola realiza reuniões de pais e informa sobre o funcionamento da escola, na maioria responderam **Sim** às questões (Gráfico 7).

1. No início do ano letivo a Professora de Turma reúne com os pais para informar sobre o Plano Anual de Atividades? (45 Sim)

2. Tem conhecimento do Regulamento Interno do Agrupamento? (30 Sim)

9. Costuma ir às reuniões de pais? (43 Sim)

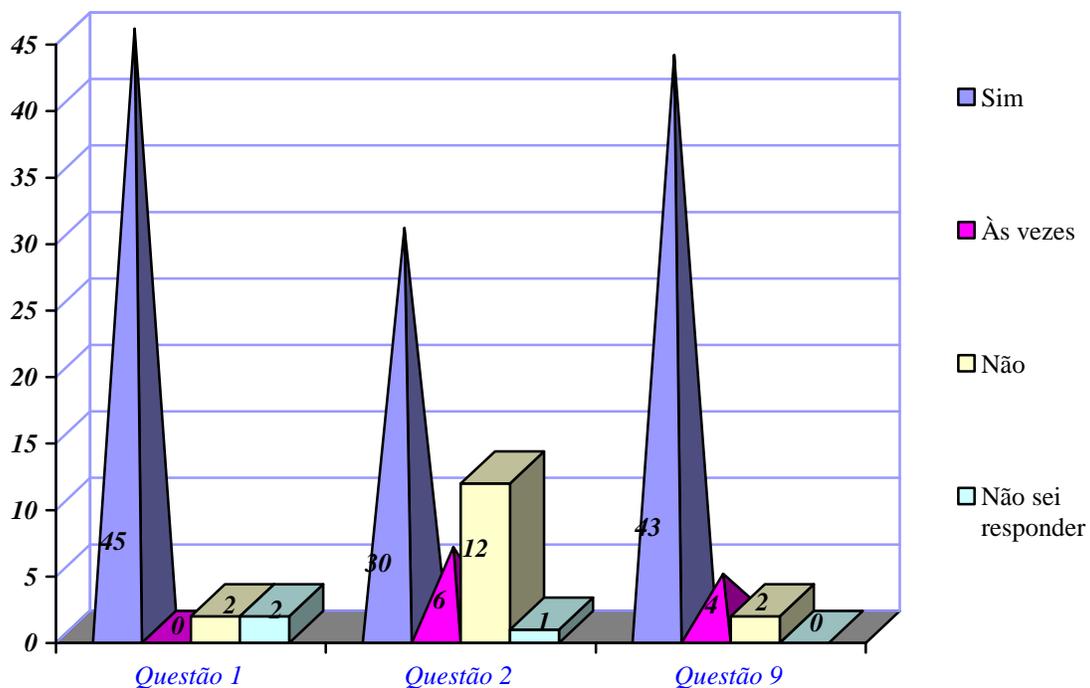


Gráfico 7 – Comunicação entre Pais e Escola sobre o funcionamento desta

© *A Escola transmite informação aos Pais sobre as Práticas de Inclusão adotadas?*

De acordo com as respostas obtidas por parte dos pais, face a esta questão, na maioria responderam que não estavam informados sobre as práticas de inclusão e referiram considerar importante a Escola promover encontros para pais, sobre a temática em estudo (Inclusão). Nesta dimensão, ao analisarmos se a escola estabelece uma boa comunicação com os pais, sobre as práticas de inclusão que pratica, pudemos constatar que é insuficiente. Apesar de a maioria dos pais responder que existe esforço por parte da escola para não existir discriminação (questão 26. *A Escola esforça-se para não existir discriminação entre os alunos?*), no que diz respeito às questões 33, 35 e 43, as quais tratam sobre se a escola informa sobre as atividades de inclusão praticadas, verificámos que as respostas a essas três questões variam entre o *Não* e o *Não sei responder* (Gráfico 8).

33. *Sabe de que modo a professora articula a planificação de atividades quando tem a presença do aluno Autista na sala?* (25 Não sei responder)

35. *É informado sobre o trabalho e as atividades realizadas na Escola que incluem os alunos Autistas?* (30 Não)

43. *A escola organiza atividades para aproximar os alunos Autistas da restante comunidade educativa?* (25 Não sei responder)

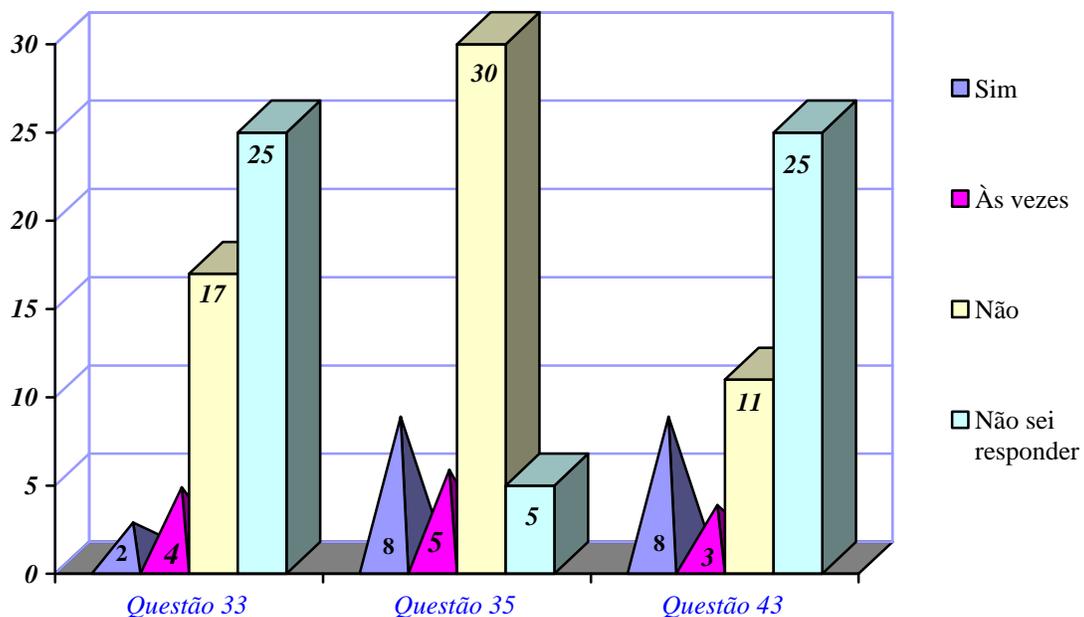


Gráfico 8 – Informação das Práticas de Inclusão Adotadas pela Escola

DIMENSÃO INCLUSÃO

📍 O Professor Sensibiliza os Alunos para Práticas de Inclusão?

Em relação à sensibilização sobre a Inclusão na Sala de Aula verificamos, através das respostas dos pais às questões 4, 10 e 40, responderam que os filhos referem que o professor os informa sobre a problemática dos colegas com NEE, que fazem parte da mesma sala que frequentam em horário articulado com Unidade de Ensino Estruturado. Estes alunos participam em algumas atividades de sala o que promove a inclusão entre grupo (Gráfico 9).

4. O seu filho foi informado/sensibilizado para a presença do aluno Autista na sua sala de aula? (32 Sim)

10. O professor do seu filho informou como os alunos devem lidar com o colega Autista? (23 Sim)

40. Durante as aulas o professor fala com o seu filho sobre a aceitação de alunos diferentes? (23 Sim)

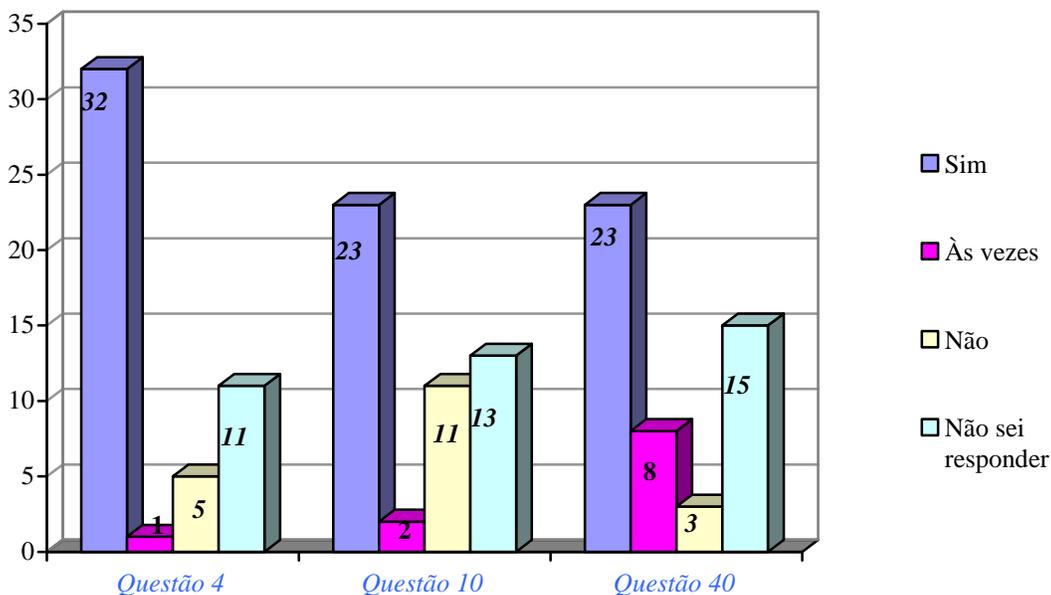


Gráfico 9 – Papel do Professor na Sensibilização da Inclusão junto dos Alunos

© ***Qual a opinião dos Pais sobre a Inclusão de Alunos com NEE nas Turmas do Ensino Básico?***

No que diz respeito à inclusão dos alunos com NEE nas turmas do ensino regular, as respostas dos pais foram na maioria positivas, consideraram que todos os alunos têm direito à educação. No entanto alguns pais referiram que apesar de concordarem com a Inclusão é importante perceber de que modo e em que contexto deve ser desenvolvida, respeitando sempre o aluno com ou sem NEE na sua individualidade com as suas características próprias.

Quando foram questionados sobre a influência do aluno com NEE na aprendizagem do filho verificamos que a maioria dos pais responderam ser positiva, porque há um enriquecimento mutuo entre ambos os alunos, promovendo a socialização e noção da realidade em que estão inseridos, quer na escola, quer na sociedade que fazem parte. Por estes motivos, a maioria dos pais responderam que não pensaram em retirar o filho da turma devido á presença do aluno autista (Gráfico 10).

20. Concorda com a inclusão de alunos com NEE no ensino regular? (34 Sim)

27. Concorda que as Escolas devem ser Inclusivas? (29 Sim)

44. Concorda que todos os alunos têm direito à Educação? (49 Sim)

12. Tem conhecimento de quanto tempo o aluno Autista frequenta a sala de aula semanalmente? (24 Não)

22. Considera que o aluno Autista na sala, pode influenciar positivamente a aprendizagem do seu filho? (18 Sim)

25. Pensou em retirar o seu filho, da turma onde está, devido á presença do aluno Autista? (45 Não)

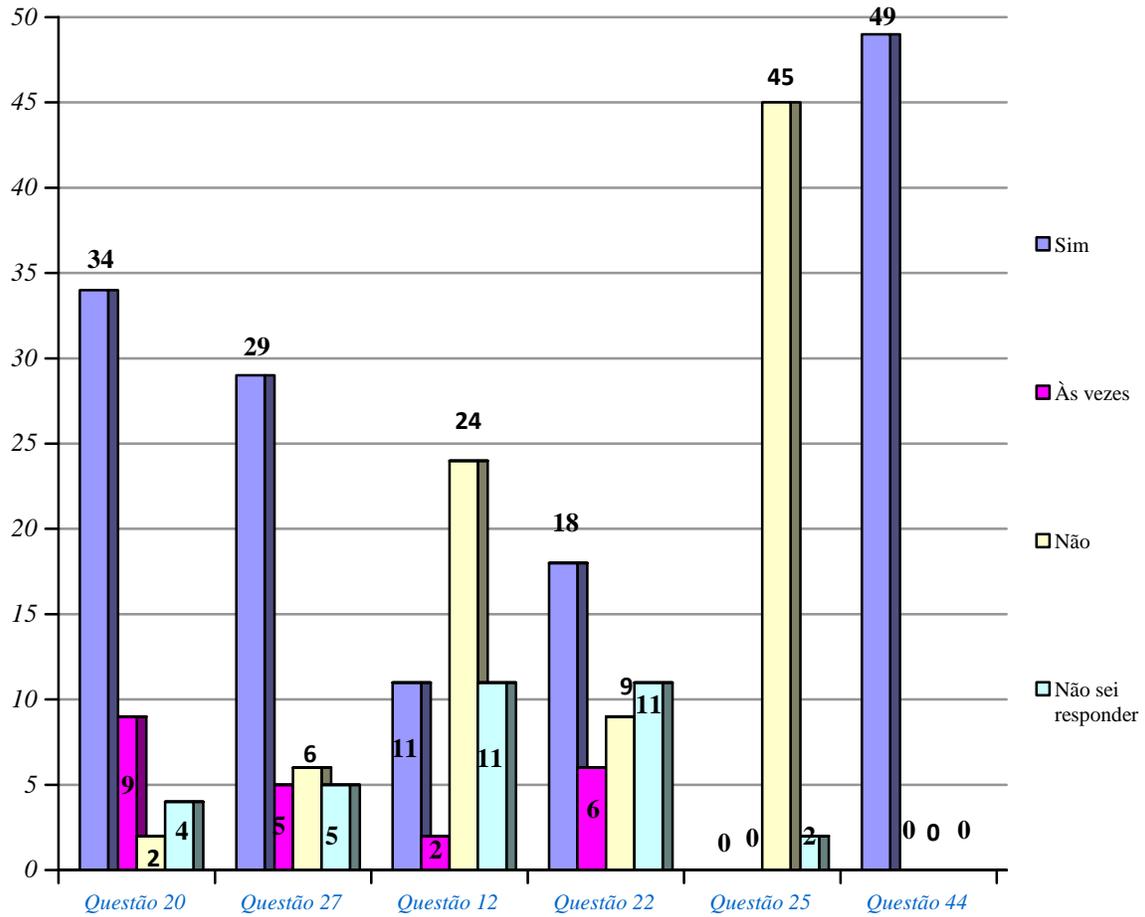


Gráfico 10 – Concepção dos Pais sobre a Inclusão de Alunos com NEE nas Turmas do Ensino Básico

© **Os Pais conhecem o Decreto-Lei que regulamenta a Educação Especial?**

Os resultados foram unânimes entre os inquiridos, do ponto de vista que desconhecem o Decreto-Lei nº3/2008, que regulamenta a Educação Especial. Como desconhecem a legislação, quase todos os inquiridos consideraram que o Ministério da Educação deveria colocar mais professores/técnicos/auxiliares especializados na área da Educação Especial de forma a facilitar melhores condições de aprendizagem aos alunos com NEE com vista a uma melhoria na qualidade de vida dos mesmos.

Em relação ao conhecimento sobre o Decreto-Lei nº3/2008 verificamos que 35 Encarregados de Educação *Não* conhecem o decreto-lei em questão (Gráfico 11).

15. *Conhece o Decreto-Lei nº3/2008, para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)? (35 Não)*

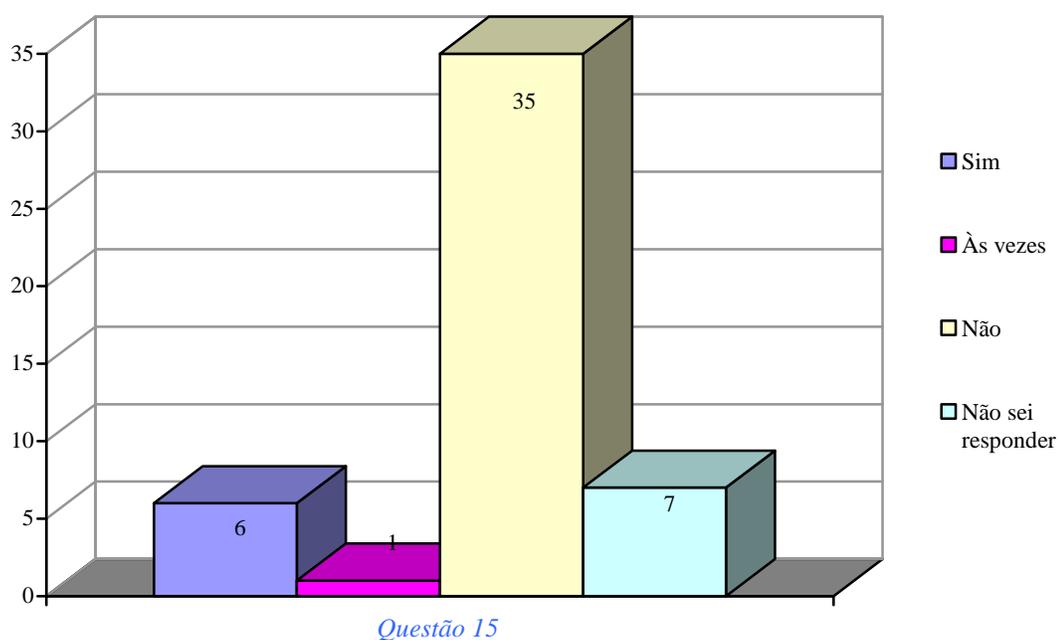


Gráfico 11 – Conhecimento do Decreto-Lei nº3/2008

CONCLUSÃO

A presente investigação, no âmbito do Mestrado em Necessidades Educativas Especiais, Área de Especialização em Domínio Cognitivo e Motor, foi realizada com o objetivo de conhecer as Representações dos Pais de alunos sem NEE em relação à Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola de 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Básica1/Jardim Infância Quinta da Medideira.

Ao conhecer a opinião que os pais dos alunos sem NEE têm sobre inclusão, foi um modo de poder contribuir para a comunidade educativa, ajudando a esclarecer no diálogo e nas conceções futuras sobre a inclusão praticada na escola, com vista ao sucesso e desenvolvimento global dos alunos. As questões orientadoras formuladas auxiliaram na condução do estudo e nos parâmetros que nos propusemos verificar.

A Inclusão de Alunos com NEE no ensino regular é muito significativo no contexto da sociedade contemporânea, sendo que em Portugal o Decreto-Lei nº3/2008 veio facilitar e orientar a inclusão destes alunos nas escolas do ensino regular, apoiando e articulando com os pais e docentes. Este Decreto-Lei modificou o panorama educativo português e transmite um objetivo muito claro: *“(...) promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino.”*, através da *“(...) promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens(...)”* com *“(...)um sistema de educação flexível(...) 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.”* (Decreto-Lei nº3,2008:154).

Bénard da Costa et al (2006:7) mencionam o mesmo problema, quando recomendam um estudo mais aprofundado sobre a implementação do decreto-lei nas escolas públicas portuguesas, no sentido em que se tem verificado um aumento significativo de casos de vulnerabilidade entre as nossas crianças, nas nossas comunidades educativas. Segundo os mesmos autores, esta vulnerabilidade não vem apenas dos casos de crianças com NEE, mas também de casos como a receção de alunos oriundos de outros países, de casos de crianças com problemas de saúde, nomeadamente infeções (HIV/ SIDA/ Hepatite B), de gravidez na adolescência ou de casos de delinquência juvenil: *“Esta multiplicidade de problemas exige uma*

*multiplicidade de respostas que, para serem eficazes, devem obedecer ao princípio comum de **UMA ESCOLA INCLUSIVA PARA TODOS**, que constitua o vértice das ações a desencadear a nível interdepartamental e inter e trans-profissional” (Bénard da Costa et al,2006:7).*

Através das respostas dos pais, verificamos que os alunos sem NEE partilham com os pais a sua opinião sobre as problemáticas dos colegas com NEE e referem que foi o professor a transmitir esses conhecimentos, tal como é o mesmo que organiza, na sala de aula, a forma como esta inclusão deverá ser praticada, promovendo empatia entre todos os alunos, respeitando as suas características individuais. Verificamos que existe uma boa comunicação entre pais e filhos, no que respeita ao diálogo sobre a vivência escolar destes alunos, sem NEE. Através dos mesmos inquiridos evidenciamos que os alunos sem NEE aceitam os alunos com NEE em todas as atividades, mesmo nas brincadeiras quando não existe a presença da professora, em que cada um é livre de escolher os seus companheiros de brincadeira, não existindo diferença entre todos.

Face aos resultados verificados, a maioria dos pais concordaram com a inclusão de crianças com NEE nas turmas do ensino regular, mas referiram algumas notas nos questionários comentando que depende das NEE desses alunos, o que nos leva a supor que ainda existe algum receio sentido pelos pais, aquando da presença da criança especial na sala de aula dos seus filhos. No entanto, a maioria dos pais afirmou considerarem importante a inclusão destas crianças e a mais-valia que proporciona à educação dos seus filhos, como meio de partilha e aprendizagem. Dos pais inquiridos, alguns desconhecem a existência e o conteúdo do Decreto-Lei, anteriormente citado, mas defendem que o Ministério da Educação deveria ter um papel mais ativo em relação à área da Educação Especial, nomeadamente na colocação de mais profissionais especializados, com o objetivo de melhorar a inclusão, a aprendizagem e a qualidade de vida dos alunos com NEE. Correia (2008:54) indica a importância de refletirmos sobre “(..) a formação especializada, uma vez que ela, pelo menos no caso dos alunos com NEE, é um dos pilares fundamentais para o sucesso escolar.”

Concluimos que o grande contributo foi a opinião dos pais dos alunos sem NEE, atribuindo à relação/comunicação que mantêm com os seus filhos, um papel fundamental nas respostas dos questionários, sendo neste contexto que a família desempenha um lugar importante na vida das crianças.

A ideia anteriormente apresentada é defendida por Alves, Luzeiro e Pimentel (2007:7), que nos transmitem que é através da família que se inicia o processo de socialização e a formação da criança enquanto cidadão, sendo esta que incute valores, hábitos e ideias sobre tudo o que rodeia a criança e que a ensina a relacionar-se com os outros e com a diferença.

No Marco Teórico, foi evidenciado o papel da família e da escola, após a análise da discussão de resultados podemos reforçar que embora a escola tenha um papel deveras importante na inserção das crianças na sociedade e na atribuição do seu lugar na mesma. É a família que ajuda na construção da identidade e personalidade do indivíduo desde o seu nascimento até à idade adulta, é a esta que atribuímos os afetos, a consciência do certo e do errado, do bom e do mau. *“Apoiar as famílias na construção e desenvolvimento das suas próprias competências e autonomias, é algo de extremamente importante, pois sabe-se que a redução do stress das famílias está fortemente ligado à melhoria da qualidade das interações no contexto familiar e é fator essencial ao sucesso educativo”* (Bénard da Costa et all (2006:21).

A escola complementa a educação transmitida pela família, orientando os indivíduos nas escolhas do seu papel na sociedade. Campos (1990:136-138) refere que as crianças são o futuro da nossa sociedade, como membros ativos das famílias e como futuros potenciadores do desenvolvimento da humanidade. Brocardo (2009:8) salienta que se a escola de ensino regular consegue que os alunos com NEE prosperem, então estará ainda mais apta para ensinar qualquer aluno, deste modo a integração potencia uma melhor educação para todos.

Este estudo contribuiu para a valorização pessoal e profissional do investigador dando continuidade ao trabalho realizado, estando atual e informado para dar resposta às questões e dúvidas dos pais/encarregados de educação e docentes com os quais trabalha, sobre as práticas de inclusão, o trabalho desenvolvido com alunos com Necessidades Educativas Especiais e contribuindo para o sucesso da cultura de escola e das políticas educativas.

Limitações e Propostas Futuras

Foi limitação deste trabalho, a ausência de opinião dos professores sobre as práticas de Inclusão. De forma a compreender melhor a opinião dos professores, independentemente

da sua formação e experiência profissional, propomos em futuras investigações, conhecer as opiniões dos professores em relação à educação inclusiva, às diretrizes do Ministério da Educação e as suas dúvidas/receios sobre esta temática.

Para Bénard da Costa et al (2006:15) a educação inclusiva, não é por vezes compreendida, porque obriga a uma maior exigência, da parte dos professores e das próprias escolas, colocando novos desafios. Tanto os professores, como as escolas necessitam de apoio para que a implementação dos currículos corresponda realmente às necessidades e características dos alunos com NEE. Futuramente deverão realizar-se ações de formação que capacitem os professores e as escolas a trabalhar com estes currículos direcionados para alunos com NEE e para alunos que necessitem de uma escola inclusiva. Segundo os mesmos autores, estas formações poderão corresponder a diversos objetivos, como planificar a aprendizagem e a participação de todos os alunos, sem que se recorra a respostas estereotipadas e pré-definidas, adaptando os currículos e as suas modificações às necessidades intrínsecas dos alunos e às suas capacidades individuais de aprendizagem; como articular o trabalho realizado na sala de aula, com o trabalho realizado por outros técnicos, por outros serviços necessários ao adequado desenvolvimento da criança; promover a partilha de informações e experiências entre os professores, de forma a promover o trabalho em equipa, promover a utilização de novas técnicas pedagógicas e curriculares. Todos os professores, independente das suas experiências, deverão comprometer-se em implementar uma escola inclusiva no seio das suas próprias escolas.

Poderá ser relevante, junto dos alunos do 4º ano do ensino básico, verificar quais os seus comportamentos e opiniões sobre os seus colegas especiais, e como poderão acompanhá-los na transição para o 2º ciclo do ensino básico, de forma a facilitar a sua inclusão privilegiando os resultados obtidos neste estudo e de encontro à bibliografia consultada, pretendemos propor algumas sugestões que poderão contribuir para a melhoria das práticas de inclusão adotadas na comunidade escolar. Considerando as dificuldades referidas pelos pais, na informação sobre a educação inclusiva, propomos no futuro, realizar formações específicas para cada grupo da comunidade escolar, com o objetivo de uma melhoria de Escola Inclusiva.

BIBLIOGRAFIA

- 📖 Alves, D.; Luzeiro, I.; Pimentel, J.(2007). *Livro Básico da Epilepsia*. 19º Encontro Nacional de Epileptologia. Associação Portuguesa de Familiares, Amigos e Pessoas com Epilepsia. Liga Portuguesa contra a Epilepsia. Porto
- 📖 Alves, J. (1995). *Organização, Gestão E Projeto Educativo Das Escolas*. Coleção Cadernos Pedagógicos. Edições Asa. Porto.
- 📖 Amaro, F. (2004). A família portuguesa – Tendências atuais. *Revista Cidade Solidária*, pp. 2-5. Santa Casa da Misericórdia de Lisboa.
- 📖 Baptista, M.; Enumo, S. (2004). Inclusão Escolar e Deficiência Mental: Análise da Interação Social entre Companheiros. Universidade Federal do Espírito Santo. *Estudos da Psicologia*, 9 (1), pp. 101-111. Brasil.
- 📖 Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Edição Universidade Aberta. Lisboa.
- 📖 Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Dina Livro. Lisboa.
- 📖 Bénard da Costa, A.; Leitão, F.; Morgado, J.; Pinto, J. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal – Fundamentos e Sugestões*. Debate Nacional sobre Educação. Disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf.
- 📖 Branco, M. (2002). João dos Santos, a Criança e a Escola. XXIV Congresso do MEM; *Escola Moderna*; nº1; 5ª série. Lisboa.
- 📖 Booth, T.; Aiscow, M. (2002). *Índex Para a Inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na Escola*. Editora CSIE. Inglaterra.
- 📖 Brocardo, J. (2009). *Desenvolvimento da Educação Inclusiva: Da retórica à prática. Resultados do Plano de Ação 2005-2009*. Editor Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. Lisboa.
- 📖 Camargo, S. P. H.; Bosa, C. A. (2009) Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. *Psicologia e Sociedade*; 21 (1): pp. 65-79. Brasil.

- 📖 Campos, B. (1990). *Projeto Alcácer*. Textos de Educação. Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação. Lisboa.
- 📖 Capucha, L. (diretor-geral); (2006). *Necessidades Especiais de Educação: Práticas de Sucesso*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular/ Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Socioeducativo. Lisboa.
- 📖 Capucha, L. (diretor-geral); (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo - Normas orientadoras*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular/ Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Socioeducativo. Lisboa.
- 📖 Carvalho, A.; Onofre, C. (s.d.). *Aprender a Olhar para o Outro: Inclusão da Criança com Perturbação do Espectro Autista na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
- 📖 Cintra, G.; Rodrigues, S.; Ciasca, S. (2009). *Inclusão Escolar: Há coesão nas Expectativas de Pais e Professores? Revista Psicopedagogia 26 (79): 55-64*. Brasil.
- 📖 Colôa, J. (2009/2010). *Programa de Intervenção-Ensino Estruturado-Modelo Teacch*. PowerPoint. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Lisboa
- 📖 Correia, L. (org); (2003). *Educação Especial e Inclusão: Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Coleção Educação Especial, Vol.13. Porto Editora. Porto.
- 📖 Correia, L. (2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de Alunos Com NEE: Considerações para uma Educação com Sucesso*. Coleção Impacto Educacional. Porto Editora. Porto
- 📖 Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto Editora. Porto.
- 📖 Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Coleção Perspetivas Atuais/Educação. Edições Asa. Porto.

- 📖 Deshaies, B. (1992). Metodologia da Investigação em Ciências Humanas. Coleção Epistemologia e Sociedade. Instituto Piaget. Lisboa.
- 📖 Diogo, A. (1998). *Famílias e Escolaridade: Representações Parentais da Escolaridade, Classe Social e Dinâmica Familiar*. Coleção Estudos. Edições Colibri. Lisboa.
- 📖 Fernandes, H. (2002). *Educação Especial: Integração Das Crianças E Adaptação Das Estruturas De Educação – Estudo de um Caso*. Coleção Paedagogia I. Edições APPACDM Distrital de Braga. Braga.
- 📖 Garnica, A. (1997). Algumas notas sobre Pesquisa Qualitativa e Fenomenologia. Texto apresentado na Mesa-Redonda *Paradigmas de interpretação da realidade* organizada pelas disciplinas de Pedagogia Médica e Didática Especial do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da UNESP. Brasil.
- 📖 Gimeno, A. (2001). *A Família: O Desafio Da Diversidade*. Coleção Epistemologia E Sociedade. Instituto Piaget. Lisboa.
- 📖 Gomes, A. (2007). Famílias Heroínas – Enfrentar a adversidade de ter um filho diferente. *Cadernos de Estudo*, N.º5, p. 15-25. ESE de Paula Frassinetti. Porto
- 📖 Jordan, R. (2000). *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- 📖 Ministério da Educação. (2008). Decreto-Lei nº3/2008 de 7 Janeiro. *Diário da República*, Iª série, nº4. pp.154-164. Lisboa.
- 📖 Neves, I. (2007). A Formação Prática e a Supervisão da Formação. *Saber (e) Educar* nº12, pp.79-95. ESE de Paula Frassinetti. Lisboa
- 📖 Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: Um Guia Para Professores*. Coleção Educação Especial, Vol.3. Porto Editora. Porto.
- 📖 Odom, S. (2002). *Alargando a Roda: A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Pré-escolar*. Coleção Intervenção Precoce. Porto Editora. Porto.

- 📖 Organizações Europeias da Área da Deficiência (2008) *Fazer da vida uma aventura segura – Apoiar famílias de crianças com deficiência para a prevenção de maus-tratos*. Programa Daphne. Copyright AIAS. Bolonha Onlus.
- 📖 Patrício, M. F. (2002). *Globalização E Diversidade: A Escola Cultural, Uma Resposta*. Coleção Mundo de Saberes 30. Porto Editora. Lisboa.
- 📖 Pereira, F.; Gonçalves, A.; Carvalho, A.; Mota, C.; Lobo, C.; Correia, M.; Líbano M., Piedade; Soares, R.; Miguel, T. (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo - Normas orientadoras*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular/ Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Socioeducativo. Lisboa
- 📖 Pimentel, J.; Gronita, J.; Matos, C.; Bernardo, A.; Marques, J. (2008). *Boas Páticas na Intervenção Precoce – E quando atendemos crianças... diferentes – Como podem os profissionais orientar as famílias com crianças com deficiência*. Programa Gulbenkian de Desenvolvimento Humano. Edição Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa
- 📖 Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto Editora. Porto.
- 📖 Relvas, A. P. (2006). *O Ciclo Vital Da Família: Perspectiva Sistémica*. 4ª Edição. Coleção Biblioteca das Ciências do Homem. Edições Afrontamento. Porto
- 📖 Rodrigues, D. (org.); (2000). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Coleção Educação Especial, Vol.7. Porto Editora. Porto.
- 📖 Sampaio, D. e Gameiro, J. (1998). *Terapia Familiar*. 4ª Edição. Biblioteca das Ciências do Homem. Edições Afrontamento. Porto
- 📖 Sanches, I.; Teodoro, A. (2006). Da Integração á Inclusão Escolar: Cruzando Perspetivas e Conceitos. *Revista Lusófona de Educação* (pp. 63-83). Lisboa.
- 📖 Santos, A. et al (2009). *Escolas de Futuro: 130 Boas Práticas de Escolas Portuguesas*. Porto Editora. Porto.
- 📖 Silva, E. (2004). *O burocrático e o político na administração universitária. Continuidades e ruturas na gestão dos recursos humanos docentes na Universidade*

Agostinho Neto (Angola). Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Braga.

- 📖 Sousa, L. (1998). *Crianças (Con)Fundidas Entre A Escola E A Família: Uma Perspectiva Sistémica Para Alunos Com Necessidades Educativas Especiais*. Coleção CIDIne. Porto Editora. Porto.
- 📖 Vayer, P.; Destrooper, J. (1976). *A Dinâmica da Ação Educativa Para a Infância: normal e/ou inadaptada*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget. Lisboa.
- 📖 Veiga, L. et all (2000). *Crianças Com Necessidades Educativas Especiais: Ideias Sobre Conceitos de Ciências*. Coleção Aula Prática. Plátano Edições Técnicas. Lisboa.
- 📖 Vieira, F.; Pereira, M. (2003). *Se Houvera Quem Me Ensinara...: A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Textos de Educação. Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação. Lisboa.
- 📖 Weil, P. (1999). *A Criança, O Lar E A Escola: Guia prático de relações humanas e psicologia para pais e professores*. Editora Vozes. Petrópolis. Brasil.

ANEXOS

ANEXO 1

Protocolo

A/C Diretora do Agrupamento de Escolas Pedro Eanes Lobato
Dra. Maria Teresa Valério Lopes

Exma. Diretora,

Eu, Tânia Frasilho Pires, frequentando o Mestrado em Necessidades Educativas Especiais, no domínio cognitivo e motor. A desenvolver a tese de Mestrado no âmbito da Representação dos Pais face á Inclusão.

Neste sentido venho solicitar a autorização de sua excelência para a distribuição de questionários na vossa instituição, junto dos pais dos alunos sem Necessidades Educativas Especiais, nas turmas da escola EB1/JI Quinta da Medideira. Esta escolha incide devido ao facto de me encontrar a coordenar o CATL da Santa Casa da Misericórdia do Seixal na respetiva escola.

A confidencialidade dos resultados será garantida, visto estes serem trabalhados a um nível global e não individual.

A distribuição e recolha do questionário será realizada junto dos professores de cada turma, da escola referida anteriormente.

Aguardando diferimento ao pedido, agradeço desde já a vossa disponibilidade.

Atentamente,

Tânia Pires

Seixal, 13 de Fevereiro 2012

ANEXO 2

Questionário

Seixal, 1 de Março 2012

Exmo. Encarregado de Educação,

Sou Educadora de Infância e estou a realizar um trabalho de investigação, cujo objetivo é obter informação para uma Tese de Mestrado, em Necessidades Educativas Especiais no Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC). Esta investigação enquadra-se na temática das opiniões dos pais em relação á inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), especificamente com Perturbação do Espectro do Autismo e intitular-se-á “*As Representações dos Pais Face à Inclusão no 1ºCiclo do Ensino Regular*”.

Este questionário destina-se aos Encarregados de Educação dos alunos do 1º Ciclo, cujas turmas selecionadas incluem alunos com Perturbação do Espectro do Autismo. Os dados fornecidos são anónimos e confidenciais, sendo utilizados unicamente para este trabalho de investigação. Neste sentido, venho solicitar a vossa participação no preenchimento do seguinte *questionário*:

Encarregado Educação: Idade _____ Sexo Feminino Masculino **Escolaridade** _____

Ocupação Profissional Serviços Quadros Médios Quadros Superiores Outra _____

Por favor coloque um X em cada pergunta, de acordo com a sua opinião.

	Sim	Às vezes	Não	Não sei responder
1. No início do ano letivo a Professora de Turma reúne com os pais para informar sobre o Plano Anual de Atividades?				
2. Tem conhecimento do Regulamento Interno do Agrupamento?				
3. Foram informados sobre o aluno Autista na sala de aula do seu filho?				
4. O seu filho foi informado/sensibilizado para a presença do aluno Autista na sua sala de aula?				
5. Costuma falar com o seu filho sobre o que se passa na escola?				
6. O seu filho conta o que se passa na sala de aula?				
7. O seu filho fala do colega especial?				
8. O seu filho fala do colega especial de forma agradável?				
9. Costuma ir às reuniões de pais?				
10. O professor do seu filho informou como os alunos devem lidar com o colega Autista?				
11. Considera suficiente o número de adultos na sala, quando o aluno Autista está presente?				

12. Tem conhecimento de quanto tempo o aluno Autista frequenta a sala de aula semanalmente?				
13. Costuma ter contacto com os pais dos alunos Autistas				
14. Os pais dos alunos Autistas partilham com os outros pais as suas preocupações face à Problemática do filho?				
15. Conhece o Decreto-Lei nº3/2008, para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?				
16. Está satisfeito com os meios humanos e materiais que existem na escola?				
17. O seu filho gosta de brincar com o aluno especial?				
18. Sentiu necessidade de se informar sobre as crianças Autistas?				
19. O seu filho ajuda o aluno Autista na escola?				
20. Concorde com a inclusão de alunos com NEE no ensino regular?				
21. O seu filho refere que o professor dá mais atenção ao aluno Autista?				
22. Considera que o aluno Autista na sala, pode influenciar positivamente a aprendizagem do seu filho?				
23. Considera que é bom para o seu filho contactar com crianças Autistas?				
24. O seu filho refere que o trabalho, na sala de aula, altera-se quando o aluno autista está presente?				
25. Pensou em retirar o seu filho, da turma onde está, devido á presença do aluno Autista?				
26. A Escola esforça-se para não existir discriminação entre os alunos?				
27. Concorde que as Escolas devem ser Inclusivas?				
28. A Escola do seu filho está devidamente equipada de meios humanos para dar resposta a alunos com NEE?				
29. A Escola do seu filho está devidamente equipada com meios materiais a fim de dar resposta a alunos com NEE?				
30. Se tivesse um filho com NEE matriculava-o nesta Escola?				
31. Considera que os pais dos alunos Autistas estão satisfeitos com a Inclusão dos seus filhos nesta Escola?				
32. A professora faz referência à presença do aluno Autista na sala?				
33. Sabe de que modo a professora articula a planificação de atividades quando tem a presença do aluno Autista na sala?				
34. Considera que a professora explicava melhor a matéria se tivesse menos alunos na sala, devido a ter alunos com NEE que necessitam de uma maior atenção individualizada?				
35. É informado sobre o trabalho e as atividades realizadas na Escola que incluem os alunos Autistas?				
36. Considera suficiente o apoio especializado existente na Escola, face a terem alunos com NEE?				
37. Tem conhecimento dos Técnicos Especializados existentes na Escola (Psicólogos, Terapeutas)?				

38. O seu filho já ouviu, outros alunos, chamarem nomes impróprios aos alunos Autistas?				
39. O seu filho refere que o aluno Autista é bem aceite pelos colegas?				
40. Durante as aulas o professor fala com o seu filho sobre a aceitação de alunos diferentes?				
41. Tem receio que a aprendizagem do seu filho fique prejudicada com a presença do aluno Autista?				
42. A Escola deveria promover Encontros para Pais, sobre a Sensibilização à Deficiência?				
43. A escola organiza atividades para aproximar os alunos Autistas da restante comunidade educativa?				
44. Concorda que todos os alunos têm direito à Educação?				
45. O Ministério de Educação deveria criar melhores condições de aprendizagem para os alunos com NEE (mais pessoal especializado na Escola)?				
46. Recomendaria esta Escola a pais com filhos com NEE?				

***Obrigado pela sua Colaboração.
Tânia Pires***

Nota: *Este questionário deverá ser entregue ao professor da turma do seu educando, o mais breve possível.*

ANEXO 3

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro

Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspeto 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 planejar 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 objetivo 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.

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

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 ações 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

Objetivos, enquadramento e princípios orientadores

Artigo 1.º

Objeto 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 atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

2 — A educação especial tem por objetivos 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, direta ou indiretamente 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 proteção 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 projetos 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 atividades 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 diretor 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, detetando os fatores de risco associados às limitações ou incapacidades.

2 — A referenciação efetua-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 ativa 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 justifique uma intervenção dos serviços de 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.

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 atividade docente e não docente, à exceção da letiva.

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

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 respetivas 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 fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à atividade 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 fatores 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 objetivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar;
- g) Nível de participação do aluno nas atividades educativas da escola;
- h) Distribuição horária das diferentes atividades 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 diretor 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 diretor 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, exceto 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 letivo.

4 — O relatório referido no número anterior é elaborado, conjuntamente pelo educador de infância, professor do 1.º ciclo ou diretor 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 atividade 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 exceção 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 atividades que visam o apoio personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que integram obrigatoriamente o plano de atividades da escola de acordo com o projeto educativo de escola.

5 — O projeto 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 diferenciais 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 atividades;
- b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;
- c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados 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 atividade 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 objetivos 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 atividades 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 excecionais 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 efetuar-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 aspetos, 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 respetivo 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 objetivos 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 atividades 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 respetivo 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 impacto permitir o desempenho de atividades 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 objetivo 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 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 ena 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 atividades 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 atividades 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 lecionar 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 corresponsabilização 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 atividades que na escola envolvam a comunicação entre surdos e ouvintes, bem como a tradução das aulas leccionadas por docentes, reuniões, ações e projetos 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) Lecionar 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) Lecionar 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 didáticos de apoio ao ensino/aprendizagem da LGP;
- d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos;
- e) Desenvolver atividades, no âmbito da comunidade educativa em que se insere, visando a interação 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

25 — Constituem objetivos 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 ações 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 interação 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 objetivos 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 atividades 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 didáticos adequados às necessidades da população a que se destinam.

6 — Consideram -se materiais didáticos 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 conceção de relevos; scanner; máquina para produção de relevos, máquinas braille; cubarítmos; calculadoras eletrónicas; lupas de mão; lupa TV; software de ampliação de caracteres; software de transcrição de texto em braille; gravadores adequados aos formatos áudio atuais 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 objetivos das unidades de ensino estruturado:

- a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas atividades 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 atividades;
- 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) Adotar 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 objetivos das unidades de apoio especializado:

- a) Promover a participação dos alunos com multideficiência e surdocegueira nas atividades 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) Adotar 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 atividades 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 objetivos 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.

5 — O apoio à utilização de materiais didáticos adaptados e tecnologias de apoio é da responsabilidade do docente de educação especial.

Artigo 29.º

Serviço não docente

1 — As atividades de serviço não docente, no âmbito da educação especial, nomeadamente de terapia da fala, terapia ocupacional, avaliação e acompanhamento psicológico, treino da visão e intérpretes de LGP são desempenhadas por técnicos com formação profissional adequada.

2 — Quando o agrupamento não disponha nos seus quadros dos recursos humanos necessários à execução de tarefas incluídas no disposto no número anterior pode o mesmo recorrer à aquisição desses serviços, nos termos legal e regulamentarmente fixados.

Artigo 30.º

Cooperação e parceria

As escolas ou agrupamentos de escolas devem, isolada ou conjuntamente, desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, ou outras, visando os seguintes fins:

- a) A referenciação e avaliação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente;
- b) A execução de atividades de enriquecimento curricular, designadamente a realização de programas específicos de atividades físicas e a prática de desporto adaptado;
- c) A execução de respostas educativas de educação especial, entre outras, ensino do braille, do treino visual, da orientação e mobilidade e terapias;
- d) O desenvolvimento de estratégias de educação que se considerem adequadas para satisfazer necessidades educativas dos alunos;
- e) O desenvolvimento de ações de apoio à família;
- f) A transição para a vida pós -escolar, nomeadamente o apoio à transição da escola para o emprego;
- g) A integração em programas de formação profissional;
- h) Preparação para integração em centros de emprego apoiado;
- i) Preparação para integração em centros de atividades ocupacionais;
- j) Outras ações que se mostrem necessárias para desenvolvimento da educação especial, designadamente as previstas no n.º 1 do artigo 29.º

Artigo 31.º

Não cumprimento do princípio da não discriminação

O incumprimento do disposto no n.º 3 do artigo 2.º implica:

- a) Nos estabelecimentos de educação da rede pública, o início de procedimento disciplinar;

b) Nas escolas de ensino particular e cooperativo, a retirada do paralelismo pedagógico e a cessação do cofinanciamento, qualquer que seja a sua natureza, por parte da administração educativa central e regional e seus organismos e serviços dependentes.

Artigo 32.º

Norma revogatória

São revogados:

- a) O Decreto -Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto;
- b) O artigo 10.º do Decreto -Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro;
- c) A Portaria n.º 611/93, de 29 de Junho;
- d) O artigo 6.º da Portaria n.º 1102/97, de 3 de Novembro;
- f) Os n.os 51 e 52 do Despacho Normativo n.º 30/2001, de 22 de Junho, publicado no Diário da República, 1.ª série - B, n.º 166, de 19 de Julho de 2001;
- g) O despacho n.º 173/99, de 23 de Outubro;
- h) O despacho n.º 7520/98, de 6 de Maio.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 27 de Setembro de 2007. — José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa
— Maria de Lurdes Reis Rodrigues.

Promulgado em 7 de Dezembro de 2007.

Publique -se.

O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA.

Referendado em 11 de Dezembro de 2007.

O Primeiro -Ministro, José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa.