

**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Centro Regional das Beiras**

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

Mestrado em Ciências da Educação

**Especialização em Educação Especial**

**Domínio Cognitivo e Motor**

# **Inclusão: utopia ou realidade**

**Perspectivas de professores e pais sobre práticas inclusivas**

Mestranda: Joana da Silva Pinto

Orientadoras: Professora Doutora Sofia Margarida Guedes de Campos

Professora Doutora Rosa Maria Lopes Martins

**Março 2012**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Centro Regional das Beiras**

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

Mestrado em Ciências da Educação

**Especialização em Educação Especial**

**Domínio Cognitivo e Motor**

# **Inclusão: utopia ou realidade**

**Perspectivas de professores e pais sobre práticas inclusivas**

Mestranda: Joana da Silva Pinto

Orientadoras: Professora Doutora Sofia Margarida Guedes de Campos

Professora Doutora Rosa Maria Lopes Martins

**Março 2012**

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.”

Rubem Alves

Dedico este trabalho a todos aqueles que inspiram.

Este trabalho não seria possível sem...

... a dedicação das minhas orientadoras,  
Professora Doutora Sofia Campos e Professora Doutora Rosa Martins...

... o impulso inicial da Sandra...

... a disponibilidade da Rosa, Lena, Filó, Elisabete e Céu...

... a troca de cartas e emails com a Mónica...

... a sala luminosa e os lanches reconfortantes da Pipinha...

... a generosidade da Ina...

... as longas conversas com a Guida...

... as palavras de estímulo do Zé Luís...

... a descontração do meu irmão Pedro...

... a presença constante da minha mãe Helena.

A todos agradeço profundamente.

# Índice

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>13</b> |
| <b>PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>                    | <b>16</b> |
| 1. INCLUSÃO .....   | 16        |
| 1.1. CONCEITOS .....  | 16        |
| 1.2. DA INCLUSÃO SOCIAL À INCLUSÃO EDUCATIVA .....              | 18        |
| 2. INCLUSÃO EDUCATIVA... PORQUÊ? .....                          | 19        |
| 2.1. RAÍZES HISTÓRICAS .....                                    | 20        |
| 2.2. ENQUADRAMENTO LEGAL PORTUGUÊS .....                        | 26        |
| 2.3. DIVERSIDADE .....  | 32        |
| 3. INCLUSÃO EDUCATIVA... DE QUEM? .....                         | 34        |
| 4. INCLUSÃO EDUCATIVA... ONDE? .....                            | 37        |
| 5. INCLUSÃO EDUCATIVA... COMO? .....                            | 40        |
| 5.1. CRIANDO UM NOVO MODELO DE ESCOLA.....                      | 40        |
| 6. A INCLUSÃO E OS PROFESSORES .....                            | 47        |
| 7. A INCLUSÃO E OS PAIS .....                                   | 48        |
| 8. ESTADO DA ARTE .....   | 50        |
| <b>PARTE 2 - ESTUDO EMPÍRICO .....</b>                          | <b>54</b> |
| 1. METODOLOGIA.....   | 54        |
| 1.1. PROBLEMÁTICA .....   | 55        |
| 1.2. OBJECTIVOS .....   | 56        |
| 1.3. PARTICIPANTES.....   | 57        |
| 1.4. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....                      | 60        |
| 1.5. TRATAMENTO DE DADOS.....                                   | 62        |
| 2. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....                             | 64        |
| 2.1. ENTREVISTAS AOS PROFESSORES .....                          | 64        |
| 2.2. DOCUMENTOS DAS ESCOLAS - PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA..... | 82        |

|  |            |
|--|------------|
| 2.3. QUESTIONÁRIOS AOS PAIS .....  | 85         |
| 3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....  | 93         |
| <b>CONCLUSÃO.....</b>  | <b>108</b> |
| <b>BIBLIOGRAFIA .....</b>  | <b>111</b> |
| <b>ANEXOS</b>  |            |
| ANEXO I - AUTORIZAÇÕES DAS ESCOLAS PARA A RECOLHA DE DADOS                   |            |
| ANEXO II - GUIÃO DA ENTREVISTA AOS PROFESSORES                               |            |
| ANEXO III - QUESTIONÁRIO AOS PAIS  |            |
| ANEXO IV - TABELAS - CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES                        |            |
| ANEXO V - ENTREVISTAS AOS PROFESSORES  |            |
| ANEXO VI - TABELAS - ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS                     |            |
| ANEXO VII - PROJECTOS EDUCATIVOS DE ESCOLA                                   |            |
| ANEXO VIII - TABELAS - ANÁLISE DOCUMENTAL DOS PROJECTOS EDUCATIVOS DE ESCOLA |            |
| ANEXO IX - TABELAS - ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS QUESTIONÁRIOS AOS PAIS          |            |

## Índice de Gráficos

|   |    |
|---|----|
| GRÁFICO 1 – HABILITAÇÕES LITERÁRIAS – PROFESSORES .....             | 59 |
| GRÁFICO 2 – NÍVEIS DE ESCOLARIDADE LECCIONADOS PELOS PROFESSORES .. | 60 |
| GRÁFICO 3 – HABILITAÇÕES LITERÁRIAS – PAIS .....                    | 61 |
| GRÁFICO 4 – PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA – NORTE .....              | 83 |

|   |    |
|---|----|
| GRÁFICO 5 – PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA - CENTRO .....     | 83 |
| GRÁFICO 6 – PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA – OESTE .....      | 84 |
| GRÁFICO 7 – PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA – ALENTEJO .....   | 84 |
| GRÁFICO 8 – PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA – ALGARVE .....    | 85 |
| GRÁFICO 9 – TURMA REGULAR/GRUPO ESPECIAL .....              | 86 |
| GRÁFICO 10 – INDIVIDUALIZAÇÃO DO ENSINO .....               | 86 |
| GRÁFICO 11 – PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS COM NEE .....          | 87 |
| GRÁFICO 12 – ACTIVIDADES .....                              | 88 |
| GRÁFICO 13 – APOIOS DISPONIBILIZADOS PELA ESCOLA .....      | 88 |
| GRÁFICO 14 – TIPOS DE APOIOS .....                          | 89 |
| GRÁFICO 15 – CURRÍCULO DOS ALUNOS COM NEE .....             | 89 |
| GRÁFICO 16 – AVALIAÇÃO DOS ALUNOS COM NEE .....             | 90 |
| GRÁFICO 17 – COMUNICAÇÃO – ENVOLVIMENTO COM OS PAIS .....   | 90 |
| GRÁFICO 18 – FREQUÊNCIA DA COMUNICAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA ..... | 91 |
| GRÁFICO 19 – OBJECTIVOS DA COMUNICAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA ..... | 92 |
| GRÁFICO 20 – OPINIÃO-SÍNTESE .....                          | 92 |



## Índice de Quadros

|  |    |
|--|----|
| QUADRO 1 – CONHECIMENTO DA LEGISLAÇÃO .....          | 65 |
| QUADRO 2 – LEGISLAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS .....    | 65 |
| QUADRO 3 – LEGISLAÇÃO E PROMOÇÃO DA INCLUSÃO .....   | 66 |
| QUADRO 4 – TURMA REGULAR/GRUPO ESPECIAL .....        | 67 |
| QUADRO 5 – INDIVIDUALIZAÇÃO DO ENSINO .....          | 69 |
| QUADRO 6 – PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS COM NEE .....     | 70 |
| QUADRO 7 – APOIOS DISPONIBILIZADOS PELA ESCOLA ..... | 72 |
| QUADRO 8 – CURRÍCULO DOS ALUNOS COM NEE .....        | 73 |
| QUADRO 9 – AVALIAÇÃO DOS ALUNOS COM NEE .....        | 75 |
| QUADRO 10 – ESCOLA – COMUNIDADE EDUCATIVA .....      | 76 |
| QUADRO 11 – COLABORAÇÃO PROF. EE/PROF. ER .....      | 77 |
| QUADRO 12 – ENVOLVIMENTO DOS PAIS .....              | 79 |
| QUADRO 13 – LIMITAÇÕES ÀS PRÁTICAS INCLUSIVAS .....  | 81 |
| QUADRO 14 – OPINIÃO-SÍNTESE .....                    | 82 |

# Índice de Siglas e abreviaturas

NEE – Necessidades Educativas Especiais

IDEA – Individuals with Disabilities Education Act

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

DEEB – Divisões do Ensino Especial do Básico

DEES – Divisões do Ensino Especial do Secundário

NADCA – Núcleo de Apoio a Crianças com Deficiência Auditiva

NADA – Núcleo de Apoio à Deficiência Auditiva

REI – Regular Education Initiative

SPO – Serviços de Psicologia e Orientação

MMRP – Meio Menos Restritivo Possível

PEI – Programa Educativo Individual

PE – Programa Educativo

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PEE – Projecto Educativo de Escola

EFA – Educação e Formação de Adultos

CEF – Curso de Educação e Formação

CNO – Centro Novas Oportunidades

CEI – Currículo Específico Individual

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

PECEI – Projecto Educativo de Currículos Específicos Individuais

Prof EE – Professor de Educação Especial

Prof ER – Professor do Ensino Regular

## Resumo

**Enquadramento:** Situarmo-nos actualmente no paradigma da inclusão parece inquestionável. No entanto, a sua operacionalização é controversa. Os autores situam-se de formas diferentes face ao grande desafio que é a construção de uma educação inclusiva, inserida numa sociedade que se pretende também assim. Neste sentido, cabe aos professores e aos pais um papel de destaque, uma vez que se encontram em permanente contacto com os obstáculos e dificuldades que o modelo inclusivo constitui.

**Objectivos:** O presente estudo pretende conhecer e reflectir acerca das percepções de professores de Educação Especial, do Ensino Regular e de pais quanto às práticas inclusivas das respectivas escolas.

**Método:** A metodologia utilizada enquadra-se no paradigma de um estudo triangulado, em que estão presentes as abordagens qualitativa e quantitativa. Através da realização de uma entrevista semi-estruturada, e respectiva análise de conteúdo, os professores revelaram as suas percepções quanto às práticas inclusivas da escola. Foram também recolhidas informações a partir dos Projectos Educativos de Escola, procedendo-se à respectiva análise documental. Por último, através dos questionários realizados aos pais dos alunos com NEE, aferiram-se as suas opiniões quanto às práticas inclusivas das escolas, tendo estes dados sido tratados estatisticamente.

**Resultados:** Quanto aos resultados encontrados, verificou-se que as percepções dos professores de Educação Especial e do Ensino Regular são, de um modo geral, equivalentes. As questões em que se registam diferenças mais significativas dizem respeito ao conhecimento acerca da legislação, à participação dos alunos com NEE nas actividades escolares, aos apoios disponibilizados pela escola e à colaboração entre docentes. Por fim, também foi possível observar que a participação dos pais na escola é, ainda, pouco activa.

**Palavras-chave:** Práticas inclusivas, professores de Educação Especial, professores do Ensino Regular e pais.

## Abstract

**Background:** It seems unquestionable that we are now in the paradigm of inclusion. However, its operation is controversial. The authors are differently located in face of the great challenge which is to build an inclusive education, into a society that is also intended to be that way. So a relevant role is assigned to the teachers and the parents, since they are in permanent contact with the obstacles and difficulties which the inclusive model represents.

**Objectives:** This study aims to know and reflect about the prospects of Special Education, Regular Education teachers and parents for the inclusive practices of their schools.

**Methodology:** The methodology frames under the paradigm of a triangulated study, in which are covered both the qualitative and quantitative approaches. Through the interviews, and their analysis of content, the teachers revealed their perception about the school's inclusive practices. It was also collected and analyzed information set in the school's guidance documents. Finally, the parent's opinions about the school's inclusive practices were collected through questionnaires and this data processed statistically.

**Results:** The results of this study reveal that the positions of Special Education and Regular Education teachers are generally equivalent. The issues that show the most significant differences are related to the knowledge about laws, the participation of students with Special Needs, the support provided by school and the collaboration between teachers. At last, it was observed that the parent's participation in school is still very little active.

**Keywords:** Inclusive practices, Special Education teachers, Regular Education teachers and parents.

# Introdução

A escola, enquanto reflexo de uma sociedade em permanente mudança, constitui-se como uma unidade dinâmica à qual é exigida uma constante adaptação a novas realidades. Cada vez mais os alunos se apresentam na sua diversidade, consequência da massificação do ensino e da desejada universalidade do acesso à educação. A escola pública será, porventura, a unidade social que integra em si o mais variado leque de origens sociais, económicas, culturais.

A deficiência constitui-se como um factor que contribui para esta diversidade, exigindo à instituição escolar um atendimento mais específico e individual, apropriado às condições destes alunos. No entanto, a escola encontra-se historicamente vocacionada para realizar um ensino de carácter massivo e abrangente, sendo necessárias alterações no seu *modus operandis* para que o atendimento seja de acordo com o público a que se dirige.

Aos professores cabe um papel de destaque, pois estão em interacção constante com este público diverso, operacionalizando um conjunto de métodos e estratégias, políticas e leis, muitas vezes controversas e, portanto, dignas de discussão e reflexão. A sua posição é privilegiada e a sua acção tem repercussões directas no desenvolvimento dos indivíduos, particularmente dos alunos com NEE. São os professores que sentem diariamente as dificuldades, os obstáculos, as barreiras a um atendimento que se pretende cada vez mais que seja pautado por padrões de qualidade e excelência.

Englobamos neste processo tanto os professores do Ensino Regular como os de Educação Especial, uma vez que ambos estão naturalmente implicados no processo.

Implicados estão também os Pais das crianças pois como refere Sommerstein e Wessels (Stainback & Stainback, 1999, pp. 421-422) os pais devem ser visto como “aliados” e estimulados a participar nas actividades da escola, de modo a que, naturalmente, disseminem informações fundamentais na consecução de uma sociedade mais inclusiva.

Entende-se, desta forma, a relevância dos seus contributos e a importância de analisar e discutir as suas percepções, numa tentativa de conhecer melhor a realidade da inclusão nas escolas.

Assim, o presente estudo constitui-se, acima de tudo, como uma forma de reflectir acerca de um conjunto de situações relacionadas com a inclusão educativa de alunos com NEE. Sendo os professores os principais executores, dirigiu-se a eles, então, parte substancial desta investigação, através de uma entrevista acerca das práticas inclusivas nas escolas onde leccionam. Posteriormente, os dados destas entrevistas foram cruzados com a informação constante nos Projectos Educativos de Escola das respectivas instituições e com a opinião dos pais de alunos com NEE. Desta forma, podem ser confirmados, ou não, os resultados obtidos nas entrevistas percebendo-se, assim, um pouco melhor, a solidez das práticas inclusivas.

Fazem parte do trabalho uma componente teórica e uma componente prática. Na componente teórica são analisados diversos aspectos relacionados com a problemática da inclusão. Em primeiro lugar, abordam-se as perspectivas de vários autores acerca do conceito

de inclusão, desde o contexto social ao educativo. Seguidamente, apontam-se vários factores que motivam a inclusão educativa, partindo de uma retrospectiva histórica acerca da educação de alunos com deficiência, referindo o enquadramento legal português ao nível da Educação Especial e discutindo a questão da diversidade de alunos nas escolas. Reforçando a controvérsia em torno da inclusão, também são analisadas e discutidas as perspectivas de vários autores quanto ao público a quem se dirige, o espaço físico no qual se consubstancia e o modo como se desenvolve um modelo de escola inclusiva. Por último, abordam-se alguns aspectos referentes à profissão de professor e ao envolvimento dos pais na escola.

A parte prática engloba os diversos aspectos relativos ao estudo empírico realizado. Esta é constituída pelas opções metodológicas, onde se definem a problemática e os objectivos geral e específicos deste trabalho, que visa conhecer as percepções dos professores de Educação Especial e do Ensino Regular acerca das práticas inclusivas da escola. É também definida a natureza desta investigação, enquadrada no paradigma de um estudo triangulado, numa abordagem que se afirma simultaneamente qualitativa e quantitativa. Os dados de natureza qualitativa são, no entanto, preponderantes e foram recolhidos através de uma entrevista semi-estruturada aos professores de Educação Especial e do Ensino Regular. Posteriormente, estes dados foram submetidos à técnica de análise de conteúdo. Foram, também, recolhidas informações constantes nos Projectos Educativos de Escola relativas à inclusão, tendo-se procedido à respectiva análise documental. Por último, a colheita de dados respeitantes à opinião dos pais de alunos com NEE foi feita através de questionários, posteriormente sujeitos a análise estatística através do programa Excel. Em seguida apresentam-se os resultados das entrevistas, a análise dos Projectos Educativos de Escola e dos questionários aos pais. No final da parte prática, são discutidos os resultados obtidos neste estudo, de acordo com os objectivos específicos estabelecidos inicialmente. Por fim, apresenta-se a conclusão deste trabalho, numa reflexão acerca do percurso realizado, principais resultados obtidos, limitações encontradas e perspectivas para futuras investigações.

# Parte 1 – Enquadramento Teórico

## 1. Inclusão

Situarmo-nos actualmente no paradigma da inclusão parece inquestionável. No entanto, é controversa a sua operacionalização. Os autores situam-se de formas diferentes face ao grande desafio que é a construção de uma educação inclusiva, inserida numa sociedade que se pretende também assim. Mas, como questiona Rodrigues (2003, p. 91) “Poderá existir uma escola inclusiva numa sociedade que não o é?”. Muitos mantêm uma posição mais radical, próxima da noção de inclusão total, enquanto outros, mais cautelosos, levantam dúvidas e questões que, sem pôr em causa o princípio da inclusão, nos levam a pensar no modo como se procura implementar este princípio.

Em seguida serão abordados alguns aspectos relativos a esta problemática.

### 1.1. Conceitos

Ao pesquisar no dicionário o termo “inclusão” encontram-se como sinónimos as palavras “envolver”, “compreender”, “abranger”. A partir daqui, podemos facilmente aproximar-nos da ideia que subjaz ao conceito de inclusão.

Apesar da discussão que, como se verá em seguida, acende os ânimos de estudiosos e investigadores em torno de uma temática tão sensível, nomeadamente no campo educativo, o princípio da inclusão enraíza-se de forma simples na aceção fundamental da igualdade entre todos, estando profundamente ligada às questões de direitos humanos (Ferreira, 2007) (Fonseca, 2002) (Stainback & Stainback, 1999) (Conselho Nacional de Educação, 1999) (Serra, 2009).

No âmbito educativo, o princípio da inclusão encontra-se incontornavelmente ligado à Declaração de Salamanca, na qual se afirma que as escolas “se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras”. Assim, “todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades que apresentem” (Unesco, 1994, pp. 17, 21).

Ora, a polémica quanto à definição do conceito de inclusão reside precisamente no significado da expressão “sempre que possível”. Enquanto muitos autores focalizam a sua atenção na expressão “todos os alunos devem aprender juntos”, outros chamam a atenção para a possibilidade de tal nem sempre ser a forma mais adequada de atendimento aos alunos com NEE.

Assim, autores como Stainback & Stainback (1999), Fonseca (2002), Ferreira (2007), Rodrigues & Magalhães (2007) afirmam que, numa perspectiva inclusiva, todos os alunos, sem excepção, devem frequentar as escolas/classes regulares e aí receber um atendimento de qualidade, adequado às suas necessidades.

No entanto, outros autores como Kauffman & Lopes (2007), Karten (2010), Farrell (2008), Correia (2008) consideram precisamente que nem sempre as escolas regulares estão aptas a fornecer uma educação de qualidade para todos os alunos. Assim, estes autores perspectivam a inclusão como prestação de cuidados educacionais a todos os alunos, preferencialmente na escola/classe regular, salvaguardando, no entanto, a possibilidade desse apoio acontecer fora dela.

Neste sentido, Correia (2008) propõe um modelo de atendimento inclusivo progressivo, isto é, para NEE menos graves a inclusão poderá ser total ou quase total, mas, à medida que a gravidade aumenta, a frequência da escola/classe regular diminui. Por outro lado, Farrell (2008, p. 13) salienta o aspecto gradativo da inclusão, descrevendo-a no sentido de “educar um número cada vez maior de alunos nas escolas regulares”. Outros autores, como Kauffman & Lopes (2007) defendem um continuum de serviços educativos, que possam ser desde esporádicos, em sala de aula regular, até continuados, em escolas especiais, dependendo do tipo de deficiência e suas exigências, quer quanto à especificidade, quer quanto à intensidade.

Relativamente à inclusão, existe ainda um aspecto digno de relevo que, em parte, a distingue do anteriormente referido conceito de integração. Trata-se de uma dimensão humana, emocional e afectiva que reveste a noção de inclusão. Como refere Rodrigues (2003, p. 95), a integração tornou-se, apenas, baseada na presença física de alunos com dificuldades numa turma de Ensino Regular, enquanto considera a inclusão como que “um sentimento e prática mútua de pertença entre a escola e a criança”. Também Correia (2008, p. 33) destaca esta dimensão ao propor que um novo modelo de escola crie um sentido de comunidade entre todos “tendo como pilares sentimentos de partilha, participação e amizade”.

Autores como McGee, Menolascino, Hobbs & Menousek (2008) trouxeram também um contributo muito importante nesta área, através daquilo a que denominam “Pedagogia da Interdependência e do Companheirismo”. Essencialmente, centram a acção pedagógica no aspecto relacional, realçando o papel da criação de vínculos afectivos como motor para o desenvolvimento humano.

Importa reter que o conceito de inclusão, e daí a importância da sua discussão, adquire existência concreta na sala de aula, pela mão do professor. O professor “trabalha” esta noção todos os dias no contacto e na relação pedagógica que estabelece com os seus alunos.

## **1.2. Da inclusão social à inclusão educativa**

Como questiona Rodrigues (2003, p. 91) “poderá ser a escola uma ilha de inclusão num mar de exclusão?”

Trata-se de uma questão bastante pertinente, pois o campo educativo é inseparável do contexto que o envolve. Assim, o “mar” é a nossa sociedade que, como refere o autor, cria ainda inúmeras barreiras a uma vida digna e de qualidade para grupos excluídos por algum motivo, seja ele de ordem económica, género, etnia, entre outros. Sarmento (Rodrigues D. , 2003) é bastante veemente ao afirmar a ilegitimidade com que alguns sectores da sociedade



se apropriam de bens, recursos que deveriam estar acessíveis a todos. A exclusão é, ainda, e apesar dos direitos fundamentais que existem legal e politicamente, uma constante na nossa sociedade.

Segundo Rodrigues (2003, p. 91) “a escola, o trabalho, o território, a cidadania, o lazer, a cultura, o desporto, a formação profissional, a habitação, a acessibilidade” constituem barreiras que dificultam a vida a pessoas com algum tipo de limitação.

Há autores como Capucha (2010) que consideram como excluídos todos aqueles que se vêem na impossibilidade de aceder ao direito, rendimento digno, trabalho, educação, saúde, habitação, igualdade de oportunidades e que, de alguma forma, não estão capacitados para cumprir os deveres de cidadania. Para Sarmento (Rodrigues D. , 2003) a infância é um grupo especialmente frágil, sendo a expressão da exclusão social a que está votada revelada nos números elevados das taxas de pobreza infantil e trabalho infantil, verificável também pela existência de redes pedófilas ou exércitos de meninos-soldado. Por outro lado, Capucha (2010) salienta a deficiência como factor de vulnerabilidade associado à exclusão social.

Assim, conseguimos perceber a dimensão da fragilidade social a que uma criança com deficiência pode estar sujeita, cabendo à sociedade (Capucha, 2010) a responsabilidade de criar os meios através dos quais esta se deve ajustar, em todos os domínios, às necessidades específicas de cada indivíduo. Para o autor, a educação inclusiva reflecte esta preocupação. Também Sarmento (Rodrigues D. , 2003) afirma que havendo factores sociais, sejam estes económicos, culturais ou cívicos, que se relacionam directamente com a exclusão social, e sendo a infância o grupo mais vulnerável, seria necessário constituir uma política que tivesse em conta esses factores, para a construção de uma educação inclusiva.

Também Ainscow (Rodrigues D. , 2003) realça que a escola pode ter um papel privilegiado no combate à exclusão. Na verdade, apesar de a nossa escola ainda estar longe de reflectir os ideais da educação inclusiva, pode funcionar como factor de mobilidade social. No entanto, Rodrigues (2003) chama a atenção para o facto de a escola ter sido sempre selectiva e funcionar numa lógica de exclusão. Sem ter em conta as diferenças, dirigiu-se aos alunos que se identificavam, à partida, com os “códigos culturais” por esta veiculados, sendo fonte de exclusão para todos aqueles que estavam desfasados desta, seja por incompatibilidade de valores, diferentes ritmos ou interesses. Ainscow (Rodrigues D. , 2003, p. 111) chama a atenção para um relatório inglês em que Mittler estabelece um paralelismo entre a “baixa performance académica” e as situações de “desvantagem social e económica”. O autor defende que aqui é o ponto em que deve actuar a educação inclusiva: na superação de barreiras ao sucesso académico para os grupos em risco de apresentar “baixa performance académica”, de modo a promover, consequentemente, a sua plena participação na sociedade.

## **2. Inclusão educativa... porquê?**

O paradigma da inclusão aparece ligado a vários acontecimentos que marcam a evolução da nossa sociedade, e da escola em particular, no sentido de responderem à diversidade de indivíduos que dela fazem parte.

Mas nem sempre foi assim. De seguida serão abordados alguns aspectos relativamente à evolução histórica do olhar sobre o diferente e a deficiência em particular, para melhor compreender como surge este paradigma da inclusão, em particular no campo educativo.

## **2.1. Raízes históricas**

A história da Educação Especial é relativamente recente, feita de avanços e recuos, sujeita ao contexto social que atravessa as diferentes épocas.

Diferentes autores defendem várias modalidades de perspetivação da história da Educação Especial, no entanto, neste trabalho foi seguido um modelo baseado nos princípios que estão subjacentes e que delimitam as diferentes etapas: exclusão, segregação, integração e inclusão.

### **2.1.1. Exclusão**

Nas sociedades antigas era encarada como natural a prática de infanticídio em crianças nas quais eram detectados traços de deficiência (Bautista, 1997). Em Esparta, na Grécia Antiga, as crianças com deficiência eram abandonadas nas montanhas e em Roma eram atiradas aos rios (Correia, 1999).

Durante a Idade Média os indivíduos “diferentes” eram vistos como seres possuídos pelo diabo, sendo muitas vezes alvo de perseguições, exorcismos e condenados à fogueira da Inquisição (Santos B. , 2007). A deficiência era associada à prática de bruxarias, feitiçarias e espiritismo, o que era severamente condenado pela Igreja.

### **2.1.2. Segregação**

Já nos séculos XVII e XVIII, como refere Bautista (1997), os indivíduos com deficiências mentais eram afastados da família e restante comunidade e, num ambiente fora da realidade, ficavam internados em orfanatos, manicómios, prisões e outras instituições estatais, a par dos delinquentes, velhos ou pobres. Estas pessoas eram completamente excluídas da sociedade, vivendo num mundo à parte, completamente ignoradas e sujeitas a um tratamento meramente de sobrevivência.

Em meados do século XVI, o frade Pedro Ponce de León, leva a cabo uma experiência bem sucedida de institucionalização de crianças surdas. O livro “Doctrina para los mudos-surdos”, garantiu o reconhecimento deste frade como iniciador do ensino para surdos e criador do método oral. No século XVII, Juan Pablo Bonet publica

também um livro acerca desta mesma problemática (surdez), chamado “Reducción de la letras y arte de enseñar a hablar a los surdos”. No século XVIII é criada a primeira escola pública para surdos, pelo abade Charles Michel de l’Epée, mais tarde convertida no Instituto Nacional de Surdomudos (Bautista, 1997).

As filosofias de cariz humanista e tolerante, como a de Locke e Rousseau, vêm, no século XVIII, agitar o despotismo e a ignorância que ainda caracteriza esta época no que respeita aos indivíduos que, de uma forma ou de outra, se encontram à margem da sociedade. Entre o final do século XVIII e o início do século XIX surgem algumas tentativas de recuperação (física, fisiológica e psíquica) da criança diferente, através de um processo de socialização, cujo objectivo é eliminar alguns aspectos considerados negativos... Esta recuperação reveste-se de formas mais ou menos complexas, que incluem cantar, como forma de acalmar as crianças, chegando também à prática de exorcismos (Correia, 1999).

Nesta altura, a institucionalização especializada de indivíduos com deficiências começa a ser uma realidade cada vez mais comum. Aqui, o apoio que lhes era prestado tinha um carácter mais assistencial do que educativo. Estas instituições encontravam-se, muitas vezes, fora das comunidades locais, evitando-se, assim, o contacto mútuo. Através desta separação, segregação, protegia-se, por um lado, o indivíduo com deficiência de uma sociedade que lhe poderia ser prejudicial. No entanto, este argumento era também pretexto para proteger a sociedade, as pessoas consideradas normais, das pessoas consideradas não normais, já que estas representariam um perigo para as primeiras (Bautista, 1997).

A partir do século XX, a teoria psicanalítica de Freud e os testes de Galton vêm ampliar o conhecimento da época. Graças aos testes de Galton e aos testes de inteligência de Binet e Simon era possível medir a capacidade intelectual, determinar a idade mental e, assim, identificar as crianças “mentalmente atrasadas”. Este diagnóstico vem impulsionar a criação de escolas especiais (Correia, 1999), que retiram da escola regular os alunos mais fracos (Bautista, 1997). A rotulação das crianças é, desta forma, uma realidade. As classes especiais proliferam, bem como as escolas especiais, que se diferenciam em função das diferentes problemáticas: cegueira, surdez, deficiência mental, paralisia cerebral, espinhas bífidas, entre outras (Correia, 1999). A separação e segregação da deficiência é, ainda, uma realidade (Bautista, 1997). As crianças são colocadas num estatuto desviante, ficando excluídas dos programas de educação

públicas, impedidas de interações e sem serviços que as ajudem a si e às suas famílias na tarefa educativa (Correia, 1999).

Mesmo mais tarde, quando as escolas públicas começam a assumir alguma responsabilidade quanto à educação de crianças com deficiência, a ideia de segregação mantém-se. Estas crianças são classificadas de “deficientes”, rotuladas de “atrasadas”, marginalizadas das classes regulares e colocadas em “classes especiais”, separadas das outras crianças da escola (Correia, 1999).

A Declaração dos Direitos da Criança (1921), a Declaração dos Direitos do Homem (1948) e a implantação e expansão da escolaridade obrigatória influenciaram a mudança de perspectiva relativamente à deficiência (Morgado, 2003), tal como iremos abordar em seguida.

### **2.1.3. Integração**

A partir da segunda metade do século XX, começam a surgir novas abordagens relativamente à questão da deficiência, decorrentes do contexto histórico em convulsão que caracteriza esta época bem como, tal como já referimos, dos documentos sobre os direitos dos cidadãos e das mudanças na estrutura educacional.

Acontecimentos históricos, como as duas guerras mundiais, que originam um número elevado de estropiados, mutilados e perturbados mentais, acabam por chamar a atenção da sociedade para estas problemáticas, exigindo a sua responsabilização. O renascimento humanista, que tem o seu apogeu nos anos 60, baseado numa perspectiva de respeito e valorização do homem em todos os seus aspectos, vem impulsionar os movimentos de exercício de direitos civis. É uma época de grandes transformações sociais e de mentalidades. Neste contexto, a igualdade de oportunidades educativas para crianças com necessidades educativas especiais, torna-se uma preocupação social: é necessário adequar os programas educativos e fornecer condições especiais para que estas crianças possam ter garantido o seu direito à educação, como qualquer outra criança (Correia, 1999).

Neste início da segunda metade do século XX, são os pais que organizados em associações exigem alterações na forma como os seus filhos com deficiência são educados, lutando para que possam aprender em ambientes escolares mais normalizados, junto com os seus pares (Campos & Martins, 2008) (Stainback & Stainback, 1999).

Para Correia (1999) alguns casos judiciais ocorridos nos Estados Unidos da América vêm ilustrar as convulsões que nesta época agitam a sociedade, em geral, e o meio educacional, em particular.

A “Public Law”, de 1975 (Estados Unidos da América), vem concretizar todas estas preocupações que se levantam em torno da educação de crianças com deficiência. Assim, esta lei determina que a educação é pública e gratuita para as crianças com necessidades educativas especiais e deve ter lugar num meio o menos restritivo possível (Nielsen, 1999). Entre outros, são seus objectivos garantir: a acessibilidade aos serviços de Educação Especial, por parte de todos os alunos que deles necessitem; a justiça e adequação quanto às decisões tomadas no âmbito da prestação destes serviços; uma administração transparente e procedimentos e requisitos de auditoria quanto à Educação Especial; a disponibilização dos fundos necessários para a concretização das medidas de Educação Especial. Em 1990, numa reautorização da “Public Law”, esta surge como “Individuals with Disabilities Education Act” (IDEA). Nesta nova legislação a escola é chamada à responsabilidade quanto à transição para a vida activa dos alunos com NEE, são acrescentadas mais duas categorias no âmbito da Educação Especial (o autismo e o traumatismo craniano) e passa a utilizar-se o termo “disability” em vez de “handicap” (Correia, 1999).

No Reino Unido, o “Warnock Report”, de 1978 salienta que cerca de 20% das crianças em idade escolar têm necessidades educativas especiais, num ou noutro momento da sua escolaridade, precisando, assim, de um apoio suplementar para superar as suas dificuldades. Além disso, 2% terão dificuldades muito graves, a nível físico, sensorial, intelectual e emocional, que as afectarão de forma permanente ao longo da vida. Estes números chamam a atenção para necessidade de contemplar estes casos no âmbito do Ensino Regular, defendendo o princípio da integração destes alunos. A “Comissão Warnock” distinguiu três formas de integração: situacionais (unidades ou turmas especiais partilham os mesmos locais com as escolas do Ensino Regular); sociais (os alunos com NEE convivem com os do Ensino Regular, partilhando actividades organizadas fora da sala de aula); e funcionais (alunos com NEE assistem por inteiro ou em tempo parcial às aulas do Ensino Regular) (Tilstone, Florian, & Rose, 2003).

Em Portugal, os primeiros passos na integração dos alunos com necessidades educativas especiais, surgem com a criação das “classes especiais”, no Instituto Aurélio da Costa Ferreira, em 1944, destinadas aos alunos com problemas de aprendizagem e

dirigidas por professores especializados (Correia, 1999). Estas classes, apesar de ainda constituírem uma forma de segregação, já eram uma tentativa de adequação da escola às diferentes problemáticas que afectavam os seus alunos.

Na década de 60 foram criados programas destinados a alunos com deficiência visual em várias escolas (do Ensino Regular) do país. Os alunos participavam na classe regular, beneficiando também de um apoio suplementar nas, assim chamadas, “salas de apoio (Correia, 1999).

Na década de 70 o próprio Ministério da Educação assume, de forma cada vez mais consistente, o sector da Educação Especial. São criadas, 1972, as Divisões do Ensino Especial do Básico (DEEB) e do Secundário (DEES) e em 1976 as “Equipas de Ensino Especial Integrado”, cujos destinatários eram alunos portadores de deficiências sensoriais ou motoras, mas com capacidade para acompanhar o currículo escolar. Para os casos mais graves, as “classes especiais” continuavam a ser a única resposta, que, no entanto, não era acessível à maioria dos alunos com deficiência (Correia, 1999).

Até aos finais dos anos 80, no âmbito dos serviços de Educação Especial, constata-se alguma desarticulação no que toca às respostas educativas, seja ao nível das equipas de ensino especial integrado (DGEB e DGES), dos núcleos de apoio às crianças com deficiência auditiva (NACDA e NADA), das unidades de orientação educativa ou das classes especiais e de apoio do Instituto Aurélio da Costa Ferreira (Correia, 1999).

Com a Revolução de Abril de 1974 há uma maior abertura da Escola e uma democratização do Ensino. A Educação Especial não é excepção e vê surgir vários diplomas legais, nomeadamente em 1986 a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que ancora a sua filosofia em resoluções internacionais como a “Public Law” (1975), o “Relatório de Warnock” (1978).

Destaca-se no ano de 1991, o Decreto-Lei nº319/91, de 23 de Agosto que vem regulamentar, pela primeira vez, de forma mais concreta, o papel da Educação Especial nas escolas.

#### **2.1.4. Inclusão**

A par destes acontecimentos a nível nacional, começa a surgir uma nova perspectiva, numa dimensão mais internacional, relativamente à Educação Especial: a inclusão.

Assim, o ano de 1981, denominado “Ano Internacional das Pessoas com Deficiência”, constituiu um marco, ao qual se seguiu a “Década das Pessoas com Deficiência” (1983-93), na defesa dos princípios de igualdade de oportunidades, implicando a constituição de medidas legais em diversos níveis. Não se trata já de ajudar as pessoas com deficiência a adaptarem-se aos requisitos da sociedade, mas antes de modificar as estruturas sociais para que estas possam responder às especificidades das problemáticas dos indivíduos (Conselho Nacional de Educação, 1999).

Em 1985, o “Relatório Fish” defende que a Educação Especial deve ser conceptualizada como um processo dinâmico e não como uma simples questão de colocação, chamando a atenção para o aspecto da interacção, não apenas na sua dimensão social entre pares, mas salientado a importância da partilha de experiências e cooperação no âmbito de actividades de aprendizagem bem planificadas (Tilstone, Florian, & Rose, 2003).

Em 1986, a Secretária de Estado para a Educação Especial do Departamento de Educação dos Estados Unidos da América, faz um discurso em que se destaca a procura de novas estratégias de promoção do sucesso escolar de alunos com necessidades educativas especiais e em risco educacional (que constituem 10% dos alunos) e daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem e comportamentais (entre 10 a 20% do total de alunos). A Secretária de Estado considera estes números muito elevados e, como tal, justifica a procura dessas novas estratégias, de forma a impedir problemas sociais futuros, como a marginalidade e o desemprego, por exemplo. Na sua perspectiva, as estratégias passavam pela cooperação entre professores do Ensino Regular e de Educação Especial, de forma a proceder-se à análise das necessidades educativas dos alunos com problemas de aprendizagem e ao desenvolvimento das respostas mais adequadas a cada caso. O movimento “Regular Education Initiative” (REI) surge em consequência desta nova preocupação e pretende a adaptação da classe regular de forma a tornar possível ao aluno a aprendizagem nesse ambiente. O princípio da inclusão torna-se, assim, o conceito-chave da época actual no que respeita à Educação Especial, gerando muita controvérsia numa fase inicial, mas, sobretudo, tornando-se cada vez mais alvo da atenção de investigadores e educadores (Correia, 2008).

Em 1989 a Assembleia Geral das Nações Unidas adopta a “Convenção sobre os Direitos da Criança”, fazendo pressão sobre os governos para observarem a situação das

crianças segundo os princípios por esta estipulados. Em 1990, a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” de Jomtien, defende que se deve garantir a igualdade no acesso à educação por parte das pessoas com deficiência e que esta deve fazer parte integrante do sistema educativo. Em 1993 as Nações Unidas adoptaram as “Normas de Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência”, que salienta a importância da criança com deficiência receber o apoio necessário no âmbito das estruturas sociais regulares, seja relativamente à educação, saúde, emprego ou acção social (Conselho Nacional de Educação, 1999).

Em Junho de 1994, a realização da “Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade”, inspirada no princípio da inclusão, leva à adopção da “Declaração de Salamanca” por parte dos países que nela participam. Subjacente a esta declaração está a perspectiva de uma “educação para todos” e da imperatividade das escolas satisfazerem as diversas necessidades dos seus alunos, adaptando-se de forma a garantir um bom nível de educação para todos (Morgado, 2003). A “Declaração de Salamanca” define “Os Princípios, a Política e as Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais e respectivo Enquadramento da Acção”.

De uma forma geral, a sociedade começa a debruçar-se cada vez mais nas questões da adaptação das suas estruturas às diferentes necessidades decorrentes da individualidade de cada pessoa que dela faz parte e que, como tal, tem direito a usufruir de tudo o que esta tem para oferecer, sem discriminar.

Em 2008, através do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, surge no enquadramento legal português uma nova regulamentação no que diz respeito à Educação Especial.

## **2.2. Enquadramento legal português**

### *1976 – Constituição da República Portuguesa*

Afirma o princípio da igualdade de direitos e deveres de todos os cidadãos, estabelecendo o direito à educação, a obrigatoriedade e gratuidade de acesso e sucesso na escolaridade básica. Também refere o princípio da igualdade de oportunidades, da normalização e integração, da responsabilidade do Estado e da escola regular, da prioridade dos pais e engloba os pressupostos do atendimento à criança com NEE (Fernandes, 2002).



*1986 – Lei nº 46/86 de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.)*

A partir da publicação desta legislação, começa a assistir-se a mudanças significativas no sentido da integração, nomeadamente tendo como objectivo “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (art.º 7.º). Neste sentido, são criadas as equipas de Educação Especial, que dão suporte local ao sistema de educação (Correia, 2008). O documento define também a Educação Especial como sendo uma das “modalidades especiais de educação escolar”, devendo organizar-se “preferencialmente segundo os modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com o apoio de educadores especializados” (artº 18º). Na sequência desta legislação, são publicados mais tarde outros diplomas que estabelecem as formas de actuação junto de crianças com NEE (Correia, 1999).

*1988 - Despacho Conjunto nº 36/SEAM/SERE/88*

Este despacho estabelece a criação das “Equipas de Educação Especial”, que actuam a nível local abrangendo todo o sistema de educação e ensino não superior, assegurando “o despiste, a observação e o encaminhamento, desenvolvendo o atendimento directo, em moldes adequados, de crianças e jovens com necessidades decorrentes de problemas físicos ou psíquicos” (Correia, 1999).

*1989 - Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro*

Esta legislação pretende que se desenvolvam nas escolas mecanismos para a detecção precoce de dificuldades dos alunos, de modo a encontrar medidas de apoio adequadas, seja a nível psicológico, pedagógico ou socioeducativo (Correia, 1999).

*1989 – Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto*

Este decreto, que estabelece os princípios gerais de reestruturação curricular, define ainda que o acompanhamento do aluno seja garantido pelos serviços de psicologia e orientação escolar (Correia, 1999).

*1990 - Decreto-Lei nº 35/90 de 25 de Janeiro*

Esta legislação surge numa perspectiva de esbater o baixo índice de escolarização de crianças com NEE. Assim, estabelece a gratuidade no acesso aos estabelecimentos dependentes de instituições públicas, privadas ou cooperativas de Educação Especial, reforçando também o apoio social, escolar, médico e alimentar aos alunos com NEE e respectivas famílias, de modo a promover um contexto favorável à aprendizagem (Correia, 1999).

*1991 - Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio*

Este decreto, relativo ao regime de direcção, administração e gestão de estabelecimentos de educação, define as estruturas educativas que cooperam com o Conselho Pedagógico e que são mais tarde regulamentadas pela Portaria nº 921/92 de 23 de Setembro, no sentido dessas mesmas estruturas detectarem necessidades dos alunos, orientarem e acompanharem-nos com vista a promoção do seu sucesso educativo (Correia, 1999).

*1991 - Decreto-Lei nº 190/91 de 17 de Maio*

Este decreto estabelece a criação dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), integrados na rede escolar, com o intuito de assegurarem a avaliação, planeamento e apoio psicopedagógico aos alunos com necessidades educativas especiais. Além disso, determina a colaboração com os serviços locais de Educação Especial e com os serviços de medicina pedagógica e de saúde escolar (Correia, 1999).

*1991 - Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto*

Esta legislação vem dar às escolas um suporte legal que não existia antes para que possam organizar-se no atendimento aos alunos com NEE, no âmbito da Educação Especial, promovendo a sua integração na escola regular. O decreto realça algumas ideias importantes: introduz o conceito de NEE de acordo com critérios pedagógicos, retirando a tónica do défice do aluno; pretende a máxima integração do aluno com NEE na escola regular, tendo em conta que este deve ser educado no meio menos restritivo

possível (MMRP); chama a escola a procurar respostas educativas eficazes e de qualidade no atendimento aos alunos com NEE; e procura incrementar o papel dos pais.

Este decreto estabelece o Regime Educativo Especial, que significa que a escola deve desenvolver todas as diligências para responder aos problemas do aluno antes de propor o seu encaminhamento para os Serviços de Educação Especial. Este Regime Educativo Especial consiste na adaptação do processo de ensino-aprendizagem aos alunos com necessidades educativas especiais e comporta diferentes medidas como: criação de equipamentos especiais de compensação; adaptações materiais e curriculares; condições especiais de matrícula, de frequência e avaliação; adequação e organização de classes ou turmas; apoio pedagógico acrescido; Educação Especial (Correia, 1999).

A individualização da intervenção educativa tem como suporte um Plano Educativo Individual (PEI) e um Programa Educativo (PE). Estes documentos contêm propostas formais dos Serviços de Psicologia e Orientação e dos serviços de saúde escolar ou equipa de avaliação designada pelo Órgão de Direcção, Administração e Gestão. O PEI é um documento em que se identifica a problemática do aluno, caracteriza as suas potencialidades e nível de aquisições, define as medidas do Regime Educativo Especial a aplicar e o sistema de avaliação, bem como os intervenientes na sua elaboração. O PE é elaborado sempre que o PEI preveja o recurso à medida do Regime Educativo Especial “Educação Especial”. Este documento é elaborado e executado pelo professor de Educação Especial. Nele estão definidos os níveis de aptidão ou competência do aluno nas áreas e conteúdos previstos no PEI, juntamente com as metas a atingir, as áreas educativas a adoptar, o processo e critérios de avaliação, bem como o nível de participação do aluno nas actividades da escola (Correia, 1999).

O decreto reforça, ainda, o papel dos pais e a sua responsabilização no processo de educação dos filhos, sendo necessária a sua anuência para a avaliação formal do aluno e solicitada a sua participação na elaboração, revisão do PEI e PE e respectiva avaliação (Correia, 1999).

Segundo Correia (1999), a lei apresenta lacunas relativamente a várias questões, nomeadamente: não inclusão de categorias de Educação Especial; não operacionalização de determinados conceitos, que, por isso, se tornam ambíguos, como “situações mais/menos complexas”; pouca consistência quanto às formas de actuação nos casos “menos complexos”; não garantia do direito à confidencialidade do processo; pouco rigor na definição da constituição e das funções da equipa responsável pela

elaboração do PEI; não salvaguarda a participação do professor do Ensino Regular e de Educação Especial na elaboração do PEI.

*1997 – Despacho Conjunto nº 105/97 de 1 de Junho*

Este despacho contextualiza os apoios educativos com base nos princípios da inclusão, subjacentes à Declaração de Salamanca. Foi criado para permitir a afectação de docentes de apoio aos estabelecimentos de educação e ensino, apoio na sala de aula, desenvolvimento de parcerias com serviços relacionados com o processo educativo, estabelecimento de centros de recursos e formação de uma equipa técnico-pedagógica de retaguarda, com o objectivo de melhorar a qualidade e inovação do ambiente educativo (Rodrigues & Magalhães, 2007). As equipas criadas, designadas por Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE), têm como objectivo encontrar respostas integradas e racionalizadas para as escolas, coordenando recursos e professores de Educação Especial (Rodrigues & Nogueira, 2011).

*1998 – Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio*

Este decreto pretende implementar um regime de autonomia, administração e gestão das escolas tendo por objectivo a “democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação”. É, assim, um documento que promove a adequação e eficácia das respostas educativas e das práticas de gestão curricular à diversidade de contextos das diversas escolas (Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio).

*2008 - Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro*

Este decreto, tal como vem nele próprio definido, surge numa perspectiva de educação inclusiva, pretendendo dar resposta à diversidade de características e necessidades dos alunos e determinando a existência de apoios especializados. A sua aplicação estende-se à educação pré-escolar e ao ensino particular e cooperativo e destina-se aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, ou seja, limitações significativas ao nível da actividade e participação decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente. Esta restrição no âmbito da aplicação de medidas de Educação Especial, vem estreitar o leque de alunos que delas

poderiam usufruir. Pressupõe a constituição de “escolas de referência” para atender necessidades mais específicas como a surdez, a cegueira ou baixa visão, o autismo e a multideficiência. Define as várias etapas relativas ao processo de encaminhamento do aluno para os serviços de Educação Especial: a referenciação (identificação dos motivos pelos quais se suspeita que o aluno poderá necessitar de um apoio especializado); a avaliação da problemática do aluno, feita por referência à CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade); a elaboração de um Relatório Técnico-Pedagógico com base na avaliação realizada. Se com os dados da avaliação se concluir que o aluno não tem necessidades educativas especiais de carácter permanente, é encaminhado para os apoios disponibilizados pela escola. Se, contudo, a avaliação realizada confirmar a existência de necessidades educativas especiais de carácter permanente, é elaborado um Programa Educativo Individual. Neste documento devem constar: alguns dados relevantes sobre o historial do aluno; os indicadores de funcionalidades decorrentes da avaliação realizada por referência à CIF; os factores ambientais; e as medidas educativas a adoptar (apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio). Este decreto introduz, também, um Plano Individual de Transição como preparação do aluno para a vida pós-escolar.

Este novo decreto apresenta aspectos controversos que têm gerado alguma polémica quanto à sua aplicação. Na verdade, ao restringir o âmbito da Educação Especial às necessidades educativas especiais de carácter permanente, desvaloriza inúmeras situações de dificuldades de aprendizagem e insucesso escolar subsequente que, afinal, constituem a grande maioria dos casos problemáticos. Assim, também não estão completamente definidos os apoios a prestar a estes alunos. Por outro lado, como as necessidades educativas especiais são diagnosticadas com base em critérios pedagógicos mas sobretudo médicos, o aspecto educativo passa para segundo plano.

No entender de Serra (2009) esta legislação encerra em si alguns aspectos positivos, que promovem a inclusão, como a criação de unidades especializadas para o atendimento de diversas problemáticas na própria escola regular, o que permite a retirada de alguns alunos das escolas especiais. No entanto, a mesma legislação apenas elege para a Educação Especial os casos mais graves, o que deixa de parte a grande maioria de alunos que têm algum atraso de desenvolvimento ou dificuldades de aprendizagem, vedando-lhes o acesso a apoios especializados.

### 2.3. Diversidade

Por outro lado, ao lidar com a diversidade de origens dos seus alunos, a escola tem dificuldade em responder em termos de valores, qualidade e eficácia no desenvolvimento das competências destes. Esta dificuldade é de tal forma gravosa que chega a pôr em causa princípios que lhe seriam inerentes. Na verdade, como refere Barroso (Rodrigues D. , 2003, p. 27) “são múltiplas as formas de “exclusão” fabricadas pela escola”. Este autor aponta a inclusão como sendo até, por vezes, uma forma de exclusão. Ao impor padrões uniformes de atendimento, pouco apropriados à diversidade dos alunos, a escola exclui, já que as respostas educativas aos alunos não vão ao encontro das suas necessidades. Por outro lado, uma vez que a escola não contempla a heterogeneidade de interesses do seu público, este passa a pôr em causa a sua utilidade, quer ao nível da função social, quer como perspectiva de vida do próprio indivíduo.

Na opinião de Barroso, assistiu-se a uma massificação da escola, e não democratização, pois não foram equacionadas mudanças na sua estrutura e funcionamento que fossem ao encontro do público que dela passou a fazer parte. A escola está preparada para públicos homogéneos, uma realidade desfasada do contexto social actual, assim cresce o sentimento de ineficácia desta, o que afecta alunos, professores e cidadãos em geral (Rodrigues D. , 2003).

Para Correia (2008), o conceito de inclusão estende-se para além das NEE, uma vez que assume a existência de uma heterogeneidade entre os indivíduos considerada como factor positivo, gerador de um ambiente educativo muito mais enriquecedor e proveitoso para todos. Este movimento pretende, assim, que o aluno com NEE frequente as escolas regulares e, sempre que possível, a classe regular, onde deverão actuar os serviços especializados, de acordo com as suas necessidades e características.

Na opinião deste mesmo autor a inclusão engloba, então, uma modalidade de atendimento em que um conjunto de serviços de apoio especializados actua junto ao aluno com NEE, sempre que possível na classe regular, de forma a maximizar o seu potencial, considerando o desenvolvimento académico, mas também o socioemocional e pessoal.

Outros autores, referidos por Gaitas e Morgado (2010, p. 359), mencionam que o desenvolvimento do conceito de inclusão corresponde à actual perspectiva sociocultural da educação, que encara a aprendizagem do indivíduo como um processo de construção “de carácter intrinsecamente social, interpessoal e comunicativo”. Neste sentido, os métodos de aprendizagem cooperativa são considerados os mais eficazes para o alcance de sucesso educativo dos alunos e a diversidade entre estes é vista como um elemento enriquecedor.

Os autores Gaitas e Morgado (2010) recorrem aos estudos de Vygotsky para afirmarem que os alunos com necessidades educativas especiais devem estar em ambientes menos restritivos possível. As escolas especiais criam redutos separados, ajustados à incapacidade dos indivíduos. As crianças são rotuladas e tratadas de acordo com esse rótulo. O facto de não serem expostas a outros estímulos, dados por um contexto social mais

diversificados, pode impede-as de adquirir competências e mobilizar capacidades que possam ter. Na opinião destes autores, Vygostky considera que se as crianças tiverem algum défice de ordem intelectual (situando-se no pensamento concreto) e não forem expostas ao pensamento abstracto durante o seu percurso educativo, ficarão impedidas de desenvolver capacidades de pensamento abstracto que ainda pudessem possuir. Como é referido, se uma criança não precisa de pensar, então nunca o fará. Assim, defende-se a ideia da escola responder com qualidade à diversidade de alunos, sendo este o mote para uma educação inclusiva.

Também César (Rodrigues D. , 2003) aponta para as vantagens de um trabalho cooperativo, salientando o carácter social da construção do conhecimento (com base nas teorias piagetianas, Vygotsky). Assim, corrobora-se a ideia da vantagem de incluir todos na escola, respeitando as diferenças que caracterizam a população escolar. César ilustra os benefícios do trabalho cooperativo entre pares através de um caso experimental na disciplina de matemática com dois alunos, em que ambos evoluem e se entrem ajudam no seu percurso educativo, tanto o aluno supostamente mais avançado ao nível de conhecimentos como o aquele cuja situação era de desvantagem. Conclui-se, por fim, que a actual flexibilidade curricular possibilita a realização de experiências educativas diversificadas para os alunos. César chama a atenção para a qualidade, aspecto que deve ser transversal a estas experiências de aprendizagem, às relações humanas e de socialização que se desenvolvem, ao exercício da cidadania que implicam.

De acordo com Roldão (Rodrigues D. , 2003) a questão da diversidade do público com que a escola se defronta constitui um factor que põe em causa a estrutura curricular uniformizadora, dirigida a classes supostamente homogéneas.

Para Jesus e Martins (2000) a heterogeneidade é um factor positivo que se relaciona com o aspecto da socialização na escola inclusiva. A grande diversidade de alunos pode ser um factor de dinâmica na turma. No entanto, esta heterogeneidade também pode trazer dificuldades, sobretudo aos professores. Estes, ao adoptarem um ritmo mais lento, focalizando conteúdos mais fáceis, estão a permitir o acompanhamento por parte dos alunos com mais dificuldades, mas podem estar a provocar o desinteresse por parte daqueles estão mais avançados. Se fazem o contrário, imprimindo um ritmo mais intenso e utilizando estratégias e exercícios mais complexos, os alunos mais fracos desinteressam-se. Este aumento da diversidade de alunos, consequência da massificação do ensino, acarreta, por isso, dificuldades acrescidas para os professores.

### **3. Inclusão educativa... de quem?**

Quando se fala em inclusão, está a propor-se a inclusão de quem, exactamente? Na verdade, este não é um assunto consensual.

Se alguns autores afirmam que a inclusão deve estender-se a todos aqueles que por algum motivo se vêem excluídos da escola, outros especificam o seu campo de abrangência àqueles que possuem alguma deficiência.

A actual legislação portuguesa sobre a Educação Especial, Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, é ainda mais restritiva uma vez que apenas os alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente, atestadas por motivos clínicos (tornando os critérios educativos insuficientes), podem ser abrangidos por medidas do referido decreto. Na prática, diminui-se consideravelmente o número de alunos com apoio especializado, não sendo apresentadas alternativas consistentes relativamente ao atendimento de tantos outros que se encontram em situações de risco (Serra, 2009).

Segundo Ainscow (Rodrigues D. , 2003), as definições de escolas inclusivas propostas pela Declaração de Salamanca, de 1994, e pelo Centro de Estudo em Educação Inclusiva, revelam uma ligação entre escola inclusiva e Educação Especial na educação de crianças com dificuldades. No entanto, a Declaração Mundial de Educação Para Todos das Nações Unidas, de Jomtien em 1990, e a Conferência de Dakar, em 2000, chamam atenção para o alargamento da inclusão não só para crianças com NEE, mas também para as minorias étnicas, populações migrantes, comunidades remotas e isoladas, de favelas urbana e, no geral, todos os que têm sido excluídos da educação. Assim, para Ainscow a educação para todos deve significar isso mesmo, não restringindo o projecto da educação inclusiva às NEE (Rodrigues D. , 2003).

Para Correia (2003, pp. 15-18), o termo inclusão e NEE tem sido alvo de uma “retórica” e “demagogia pós-modernista” que pretende “vender” frases feitas como “todos os alunos devem aprender juntos” ou “todos temos necessidades educativas especiais”. Tudo isto baralha e confunde o essencial do trabalho de um professor que é: as crianças com NEE têm um “conjunto de características e de capacidades, mas também de necessidades, a que importa dar atenção no sentido de podermos maximizar o seu potencial”. Ao alargar o conceito e considerarmos que todos os alunos são diferentes e todos podem ter NEE, está a esquecer-se daqueles alunos que ao longo da sua escolaridade manifestam de forma recorrente problemas em alguma ou várias áreas curriculares. Há que considerar, assim, a “significância da sua diferença”.

Por outro lado, o mesmo autor (Correia, 2008, pp. 43,44) restringe o conceito de inclusão aos alunos com NEE, excluindo aqueles que são vítimas de problemas sociais e que qualifica como estando em “risco educacional”. No entanto, chama a atenção para a necessidade de haver um atendimento especializado por parte da escola relativamente a estes alunos, ainda que não, pelo menos inicialmente, da parte dos serviços de Educação Especial. Assim, associa inclusão à Educação Especial e às NEE permanentes, sejam de carácter intelectual, processológico, sensorial, emocional, desenvolvimento, motor ou consequência de problemas de saúde. Apresenta como definição de inclusão “inserção do aluno com NEE na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços adequados, contando-se para esse fim, com um apoio adequado (e.g., de outros técnico, pais, etc.) às suas características e necessidades (Correia, 2008).

Autores como Marchesi (Rodrigues D. , 2001) realçam a problemática da identificação das necessidades educativas especiais. Ao identificar um aluno como tendo NEE, de alguma forma está-se a rotular e estigmatizar. Mas se não se atribuir qualquer designação dificilmente se encontrarão as respostas educativas específicas para o seu caso. O facto dos alunos com problemáticas mais graves serem alvo de uma maior atenção por parte dos professores,



nomeadamente o professor de Educação Especial, amplia a diferença entre estes e os que são considerados normais. Por outro lado, reduz-se a atenção às problemáticas menos graves, que acabam por ficar sem os recursos humanos e materiais que seriam desejáveis para alcançar o seu sucesso escolar. O autor determina que as NEE devem ser definidas pelas respostas educativas que implicam e não tanto pelos problemas de aprendizagem evidenciados pelo aluno.

Para Kauffman (Kauffman & Lopes, 2007), e ao contrário de muitos outros autores que tentam suavizar as deficiências e problemáticas de alunos com NEE, evitando a categorização e consequente estigmatização, as designações devem ser completamente claras, possibilitando uma intervenção eficaz, com uma base científica credível. O autor critica aqueles que fogem às etiquetas, refugiando-se de uma realidade que consideram adversa, pois estão também a diminuir as hipóteses de uma acção concreta e adequada aos problemas. Segundo este mesmo autor, o termo *necessidades educativas especiais* veio retirar o peso que muitos atribuem à categorização das deficiências. No entanto, trata-se como que de um eufemismo que uniformiza as patologias, tornando a actuação mais difícil. Segundo o autor, considerar que os alunos, na globalidade, têm necessidades educativas especiais é o mesmo que afirmar que ninguém as tem, e assim se aceitam como desnecessários os apoios específicos.

Por outro lado, Stainback e Stainback (1999) defendem que os rótulos médicos ou técnicos devem ser evitados, uma vez que proporcionam escassa informação, criando uma visão negativa e estereotipada.

Na perspectiva de Kauffman (Kauffman & Lopes, 2007) as questões mais complicadas de gerir pelo sistema de educação estão relacionadas com os alunos com problemas de aprendizagem e/ou comportamentais (cujo número de casos é bem mais elevado e potencialmente mais perturbador) e não tanto com as deficiências em si. Para esses, não há uma categoria consistente e, consequentemente, um apoio especializado determinado.

Para Rodrigues (2003) o processo de identificação das NEE é, também ele, problemático. Continua a rotular, tal como acontecia com o termo “deficiência”. Por outro lado, esta categorização está dependente de critérios sociopolíticos e do local onde se está. Rodrigues questiona, assim, a utilidade de categorizar e classificar um aluno com NEE num contexto de inclusão. Se, por um lado muitos defendem que a não categorização dificulta o trabalho de encontrar os recursos adequados à especificidade de um aluno, outros referem que o termo NEE não diz muito acerca da gravidade nem da permanência da problemática em questão.

Segundo Canário (Rodrigues D. , 2006) existem algumas ambiguidades relativamente ao termo *necessidades educativas especiais*, criado para retirar o estigma da deficiência, mas que estigmatiza na mesma e, além disso, reforça a ideia de homogeneidade (como se todas as necessidades educativas especiais fossem iguais). Alguns estudiosos incluem nesta designação as dificuldades de aprendizagem, outros referem ao uso excessivo do termo, sendo ainda uma categoria pouco definida. Por outro lado, o autor chama a atenção para a tendência de atribuir o insucesso escolar às necessidades educativas especiais, o que, consequentemente, leva a uma rotulação inapropriada e à aplicação indiscriminada de apoios. Segundo investigações mencionadas pelo autor, as práticas de apoio educativo apresentam também alguns aspectos

controversos, nomeadamente quando o apoio dentro da sala de aula se processa ao fundo da mesma, com um professor de apoio a trabalhar de forma completamente independente do professor do Ensino Regular, enquanto este tenta avançar nos conteúdos programáticos com os restantes alunos da turma.

#### **4. Inclusão educativa... onde?**

A inclusão levanta algumas preocupações tanto por parte de investigadores como de educadores e professores que estão no terreno e que todos os dias se confrontam com problemas e constrangimentos à inclusão de alunos com NEE nas classes regulares e que, muitas vezes, ficam sem resposta. Essas preocupações relacionam-se com os direitos dos alunos com NEE à igualdade de oportunidades que não fica garantida com o atendimento apenas na classe regular, a frustração destes alunos ao confrontarem-se com a impossibilidade de atingir os mesmos objectivos da classe regular, o comprometimento do sucesso dos alunos sem NEE, a impreparação dos professores regulares para lidar com as problemáticas dos alunos com NEE, entre outras (Correia, 2008).

Assim, surge a questão: Onde deverá acontecer a educação inclusiva? O atendimento a alunos com NEE deve ocorrer na escola regular? Ou numa escola especializada? Numa turma, junto com os colegas? Ou em turmas especiais?

A polémica que surge em torno do movimento inclusivo divide estudiosos, investigadores e professores, uns adoptando posições mais idealistas e outros defendendo o pragmatismo na educação dos alunos com necessidades educativas especiais (Rodrigues D. , 2003). Como refere Rodrigues, existem preocupações de alguns cidadãos face à diminuição de exigência por parte da instituição escolar, que culpam a inclusão, ou a não separação dos alunos de acordo com as suas capacidades, pela perda dos antigos padrões de excelência no campo educativo. A qualidade da educação ficaria, assim, comprometida pelo facto de todos os alunos, com a heterogeneidade que os caracteriza, aprenderem juntos na mesma classe. Mas será que se pode pôr em causa a educação inclusiva enquanto direito da criança? O facto de, numa fase muito precoce, se restringir as opções das crianças com NEE, não diminuirá também as suas possibilidades de desenvolvimento? São algumas das questões colocadas por este autor, que conduzem a uma reflexão sobre uma temática tão sensível.

Ainda que, como referem Gaitas e Morgado (2010), seja inquestionável o princípio da inclusão, numa perspectiva de direitos do indivíduo, a eficácia deste modelo é questionável. Vários estudos analisados por Lindsay (cit. in Gaitas & Morgado, 2010), revelam-se inconclusivos quanto às vantagens da inclusão, realçando que a prática diferenciada e de qualidade por parte dos professores é o cerne da eficácia do ensino.

Autores como Kauffman (Kauffman & Lopes, 2007) são bastante cautelosos quanto à inclusão de todos os alunos nas classes regulares. Este autor afirma que os alunos não estão incluídos apenas porque se sentam ao pé de outros na mesma sala de aula. Chama a atenção para os casos em que alunos com NEE se queixam de serem maltratados ou gozados pelos colegas e manifestam não gostar da escola. Por outro lado, realça o facto de Mary Warnock, uma das maiores defensoras dos movimentos da integração e inclusão, ter manifestado

algumas reticências quanto à interpretação de alguns sobre esses conceitos, tendo prejudicado em muito as crianças com deficiências.

São referidas por Capucha (2010) algumas vantagens da inclusão educativa, no entanto, o autor salienta a importância da existência de escolas especiais, mencionando que as escolas regulares nem sempre estão adaptadas a lidarem com a diferença ou que as problemáticas poderão exigir meios e recursos específicos e qualificados apenas existentes nas escolas especiais. Por outro lado, assinala que o preconceito por parte dos outros como um factor de mal-estar para o aluno com deficiência e o sentimento de segurança e confiança que os pais manifestam por os seus filhos estarem numa instituição especializadas. O autor prevê, assim, que sempre que as escolas regulares não reúnam as condições necessárias a um nível de atendimento de qualidade adequado ou que, por algum motivo, os pais não estejam na disposição de colocar os seus filhos nessas escolas, deverão ser utilizados os dispositivos das escolas especiais. Acima de tudo, deve salvaguardar-se o supremo interesse da criança e a qualidade pedagógica.

Segundo Morgado (Correia, 2003), que faz uma análise crítica quanto à inclusão, esta traz benefícios para os alunos com NEE, para os seus pares e para os professores e técnicos, sob vários aspectos. O autor refere vários estudos que alunos com NEE a frequentar escolas regulares apresentam índices académicos mais elevados. Por outro lado, para os seus pares o contacto com alunos com NEE pode estimular o sucesso académico, mas também a promoção de atitudes e valores positivos em relação à diferença e à diversidade. Quanto aos professores e técnicos, estes referem o desenvolvimento da sua vida profissional, e, decorrente da estreita colaboração entre todos, um reforço da sua confiança no plano da intervenção educativa. No reverso da medalha, o autor, com base em estudos realizados, considera que nem sempre a inclusão se revela positiva. Há que analisar a qualidade do atendimento à diversidade por parte da escola para aferir se de facto é adequada aos alunos com NEE. Assim, por vezes, de acordo com a natureza das problemáticas, as respostas educativas poderão ocorrer fora da sala de aula. Deve também dar-se especial atenção ao facto de devido ao seu funcionamento, certas classes regulares aumentarem o estigma da deficiência/problemática do aluno com NEE. Por vezes os professores não estão efectivamente preparados para uma gestão ajustada da diversidade de alunos. Por fim, fisicamente, a sala de aula poderá não ter os recursos necessários ao atendimento de determinadas problemáticas.

Autores como Lieberman (Rodrigues D. , 2003, p. 91) admitem a possibilidade de inclusão total em alguns casos, mas questionam a sua aplicabilidade enquanto política pública. A flexibilidade curricular, implicada num modelo de atendimento inclusivo, não constitui uma prática corrente, pelo contrário, o autor considera que os professores estão cada vez mais “espartilhados com currículos e programas restritivos”.

Na perspectiva de Jesus e Martins (2000) o apoio aos alunos com NEE deve ser dado, preferencialmente, pelo professor do Ensino Regular (generalista) e dentro da sala de aula. Só em situações excepcionais, em que sejam exigidas técnicas especiais, deverá recorrer-se ao professor com formação especializada ou o apoio ser prestado fora da sala de aula (Jesus & Martins, 2000).

Mantendo uma posição moderada, Correia (2008) propõe uma forma de atendimento aos alunos com NEE que ilustra com uma pirâmide invertida. Na sua base estão os alunos com NEE menos severas mas mais frequentes, devendo estes ser incluídos de forma mais total na classe regular, e no topo estão os alunos com NEE mais severas mas menos frequentes, sendo a sua inclusão na classe regular muito mais parcial. Pressupõe-se aqui, desta forma, uma progressão relativa à permanência nas classes regulares. Para Correia, a inclusão engloba, então, uma modalidade de atendimento em que um conjunto de serviços de apoio especializados actua junto ao aluno com NEE, sempre que possível na classe regular, de forma a maximizar o seu potencial, considerando o desenvolvimento académico, mas também o socioemocional e pessoal.

## **5. Inclusão educativa... como?**

### **5.1. Criando um novo modelo de escola**

No entender de Correia (2008, p. 33) são diversos os aspectos que se devem desenvolver nas escolas (em todas as escolas, e não apenas em algumas) para que estas rumem na direcção da educação inclusiva. Desenvolve o termo “escola contemporânea” para designar aquela cujos valores assentam na filosofia inclusiva.

Em primeiro lugar, segundo Correia (2008), a escola deve constituir-se como uma comunidade, em que o ambiente de partilha, participação e amizade promove as relações humanas entre todos (docentes, direcção e alunos), com o conseqüente incremento da eficácia dos métodos e estratégias de ensino que potenciam o desenvolvimento e sucesso dos seus alunos. A liderança da escola tem um papel fundamental no desenvolvimento de uma filosofia inclusiva, cabendo-lhe a tarefa de envolver todos os agentes educativos (incluindo professores, alunos, pais, entre outros) na concretização de um modelo inclusivo. Outro aspecto de grande importância é a colaboração e cooperação que deve existir entre professores, alunos, psicólogos e outros profissionais, mesmo exteriores à escola. Todos devem interagir entre si, num clima de confiança e respeito, para que se possa desenvolver um trabalho eficaz e resolver problemas que surgem, através de uma partilha de objectivos e responsabilidades. Deve também existir flexibilidade curricular, de modo a que se possam estabelecer objectivos de aprendizagem adequados às características e necessidades dos alunos, promovendo a sua participação no processo de aprendizagem. Além disso, deve existir um conjunto de serviços de apoio especializado, desde psicólogos a terapeutas da fala, serviços de transporte e de saúde... A formação é outro aspecto de elevada importância numa escola com preocupações inclusivas. Devido às problemáticas específicas que os alunos com NEE podem apresentar, os professores, educadores e assistentes operacionais, deverão receber formação adequada. Correia, manifesta ainda a sua preocupação ao referir que a legislação nada diz sobre a inclusão da área das NEE nos cursos de formação de professores. Os serviços de Educação Especial constituem outro elemento crucial e devem, muito mais do que realizar um trabalho directo com o aluno com NEE, desenvolver uma cooperação e trabalho de consultoria com os professores do Ensino Regular, pais e outros profissionais. Por último, destacam-se os apoios educativos, que podem ser definidos como um conjunto de intervenções junto dos alunos com NEE que têm por objectivo concretizar o que vem nas

planificações e realizar actividades programadas pelos professores, desenvolvendo competências que promovam para inserção futura destes alunos na sociedade. As figuras educacionais envolvidas nestes apoios deverão ser os assistentes de acção educativa e o professor de apoio.

Para a implementação de um modelo inclusivo na educação, Roldão (Rodrigues D. , 2003, p. 152) aponta a centralidade que o conceito de diferenciação curricular assume como forma de a escola actuar e promover o sucesso das aprendizagens, tendo em conta a diversidade da sua população. Esta diferenciação traduz-se em acções a diversos níveis, como o das “políticas curriculares, gestão e organização na escola, práticas docentes e organização da aprendizagem”.

Para uma outra organização da escola e da aprendizagem, Roldão (Rodrigues D. , 2003) propõe que haja outra forma de agrupamento que não a classe; outras formas de trabalho que não a expositiva, outra forma de organização espaço-temporal que não implique a segmentação, o professor deixar de ser um como que um *proprietário* da aula, entre outras.

A organização proposta assenta distribuição do tempo e espaço escolares sob vários formatos – pequenos grupos, pares, seminários e apresentações por professores e alunos, com horários de actividades simultaneamente determinadas e flexíveis. O trabalho dos professores seria, então: disponibilizar de forma consistente e organizada o saber científico e modos de o aceder; veicular informação estruturante; apoio a grupos de alunos, tendo em conta os respectivos percursos individuais e as interacções entre pares para construção da aprendizagem; regular o trabalho desenvolvido e as aquisições realizadas pelos alunos. Além disso, Roldão (Rodrigues D. , 2003) prevê também uma interacção muito própria com a sociedade, através da utilização de outros mecanismos de divulgação do saber e da cultura que sejam externos à escola.

Conclui-se, assim, que Roldão (Rodrigues D. , 2003, p. 164) reforça a ideia da necessidade de transformação profunda da escola, que deverá ser organizada em torno da diversidade que a constitui, de modo a conseguir um “efectivo sucesso da aprendizagem de cada um dos seus diferentes alunos”.

Também Paulo Rodrigues (Conselho Nacional de Educação, 1999) chama a atenção para alguns aspectos que considera serem centrais para a implementação nas escolas de um modelo inclusivo. Antes de mais apela à necessidade de uma reflexão profunda sobre a escola tal como esta se encontra, desde a sua organização relativamente a recursos materiais e humanos, orientações e estratégias pedagógicas, até à formação dos vários profissionais de educação. Para este autor, a formação é um aspecto central na concretização do modelo inclusivo, admitindo que esta deve ir ao encontro das necessidades detectadas nas escolas, em particular no que diz respeito a um ensino diferenciado, que considera ser uma das tarefas mais exigentes para os professores.

Ao contrário daquilo que afirmam e pretendem muitos autores, Kauffman (Kauffman & Lopes, 2007) chama a atenção para a inexequível gestão de uma sala de aula em que existam discrepâncias de sete ou mais anos de escolaridade.

Para Kauffman (Kauffman & Lopes, 2007) os alunos com NEE, nomeadamente aqueles que têm deficiências, não devem ser sujeitos aos objectivos do Ensino Regular, mas antes ter um programa educacional próprio, sob pena de expor o aluno a um fracasso e frustração constantes. O autor, ao contrário de outros já referidos, considera ainda que os alunos com NEE mais severas devem estar agrupados por níveis de aprendizagem e não numa aula do Ensino Regular, em que os conteúdos e estratégias não sendo os adequados à problemática apenas provocam neles alienação. Segundo este mesmo autor a universalidade do acesso ao ensino não deverá ser erradamente confundida com a universalidade dos métodos e estratégias de ensino a utilizar.

Os autores Kauffman e Simpson (Kauffman & Lopes, 2007) apontam vários aspectos que consideram essenciais para que se possa proceder à inclusão de alunos com NEE nas salas de aula regulares. Estes aspectos prendem-se com o tempo para o planeamento, que o professor deverá ter para programar o seu trabalho; uma utilização adequada de recursos humanos, como pessoal auxiliar para o professor; a disponibilização de consultores e professores de apoio especializados; e a redução do número de alunos da turma. Este autor salienta também que a constituição das turmas deve ser matéria de bastante ponderação. Põe em causa a inclusão total, pois considera que o ensino de qualidade pode estar comprometido numa turma muito heterogénea. Aquilo a que se refere como uma boa forma de ensino caracteriza-se precisamente pela adequação da instrução ao entendimento e capacidade de execução do indivíduo. Ora, existindo diversidade nos indivíduos, exige-se que essa instrução seja diversa também. De modo a que seja eficaz, a instrução exige algum grau de homogeneidade, a junção de alunos com realizações parecidas. De outro modo, o aluno com NEE fica de tal forma desfasado do restante grupo que, naturalmente, exibirá um comportamento entre o envergonhado e o disruptivo.

No entender de Capucha (2010) escola inclusiva associa-se à qualidade de vida a que deve ter acesso qualquer cidadão, incluindo aquele com deficiência. Para o autor, uma educação inclusiva deve ter em conta as características do indivíduo, a partir das quais se deverá elaborar um plano educativo próprio, que deverá, além disso, prever alterações a introduzir na escola.

São exemplos de medidas possíveis fornecidas por Capucha (2010): adaptações do currículo e dos métodos de aprendizagem; recrutamento de professores especializados para o apoio aos alunos; criação de um ambiente acolhedor na escola, em que os alunos se sintam bem e desejados; perspectivar o futuro dos alunos com vista à sua trajectória escolar e profissional; promover a acessibilidade a equipamentos, terapias e apoios facultados, nomeadamente, por parte de instituições de Educação Especial e reabilitação; reforçar algumas áreas menos características do currículo comum, mas que permitem aquisição de competências de autonomia, relacionais, entre outras. Relativamente a alterações a serem introduzidas na escola, Capucha (2010) sugere: disponibilidade por parte de todos os docentes para trabalhar com alunos com deficiências; constituir uma rede de escolas de referência para o atendimento de problemáticas mais graves, ainda que menos frequentes; adaptações dos espaços, materiais e equipamentos a uma utilização por parte de todos; reforçar o trabalho de equipa entre profissionais da educação, famílias e alunos; responsabilização e divisão do trabalho, formalmente assumida; abordagem às questões relativas à inclusão nas formações

iniciais de professores; incremento dos programas de formação contínua; desenvolvimento de formas de planeamento e avaliação que permitam melhorar o trabalho da escola (Capucha, 2010).

Segundo González (Correia, 2003), e tal como afirmam diversos autores, existem alguns aspectos que caracterizam uma escola inclusiva. O primeiro aspecto é a colaboração e cooperação, que deve existir a vários níveis, entre professores, alunos, pais e comunidade. A organização de espaços, horários e serviços é outro aspecto central referido. Encontra-se desenvolvido o inter-relacionamento enquanto estratégia de ensino. É necessário ter em conta as características específicas dos alunos, desde a sobredotação, à deficiência mental, as dificuldades de aprendizagem, os problemas de comportamento. Devem ser alvo de atenção a dimensão social e emocional da aprendizagem do indivíduo. O currículo deverá ser adaptado, tanto nos seus objectivos, conteúdos, metodologia, avaliação, como relativamente aos recursos humanos e materiais necessários. Mas o currículo para a aula de “educação geral” deve também promover a inclusão, salientando o respeito pelas características individuais e o desenvolvimento da sensibilidade e auto-estima, veiculando valores de justiça social. A formação do corpo docente em conteúdos directamente relacionados com o trabalho em educação inclusiva, como a cooperação e trabalho em equipa, conhecimentos no âmbito nas NEE, estratégias de ensino para as diferentes NEE, constitui mais um aspecto de destaque na concepção da autora.

Para Morgado (Correia, 2003), o trabalho segundo um modelo inclusivo relaciona-se directamente com o processo de diferenciação. Salaria alguns autores que se referem ao processo de diferenciação curricular e que defendem a variação do nível de apoio dado pelo professor, do grau de dificuldade das tarefas, dos ritmos e processos de aprendizagem, para assim irem de encontro às competências dos alunos, suas motivações pessoais e perfis de aprendizagem individuais. O autor cita vários princípios inerentes ao trabalho de diferenciação e características relativas à sua organização numa sala de aula. Morgado realça ainda a importância do papel do professor de apoio, o qual deverá possuir as qualificações necessárias para poder actuar nos diversos âmbitos que lhe competem. No entanto, considera insuficientes a abrangência e qualidade destas formações.

De modo a lidar com a heterogeneidade dos alunos, as suas diferenças individuais, quer ao nível das capacidades quer dos interesses, Jesus e Martins (2000, pp. 13,14) apontam a utilização de algumas estratégias, como a constituição de pequenos grupos de trabalho em que os alunos com mais conhecimentos ajudam os que têm menos. Segundo estes autores, a escola inclusiva coloca a ênfase na cooperação, através do estabelecimento daquilo a que chamam “redes de apoio natural”, com “sistemas de tutoria entre os alunos, círculos de amigos, aprendizagem cooperativa”. O aspecto da cooperação transparece também nas relações entre profissionais, sejam professores ou pessoal auxiliar. Na lógica de uma escola inclusiva, os apoios devem existir não apenas para se focalizarem exclusivamente no aluno com NEE, mas também para que deles possam beneficiar todos os alunos. Assim, os autores referem que a existência de um psicólogo pode ser aproveitada para organizar sessões de aconselhamento para toda a turma, assim como um especialista em deficiência auditiva pode partilhar a sua experiência e métodos de estimulação com todos.

Os autores Jesus e Martins (2000, pp. 19-21) salientam ainda que, segundo um modelo inclusivo de educação, se devem considerar duas linhas de orientação: a primeira constitui-se como a atribuição de um papel central aos aspectos relacionados com a gestão da escola, da sala de aula e o ambiente das relações e interações que se estabelecem. O outro aspecto integra o currículo inclusivo, que se reflecte em práticas pedagógicas adequadas a todos os alunos. Relativamente ao currículo, estes autores defendem que “as boas práticas são apropriadas a todos os alunos” e, assim, o docente deve possuir os conhecimentos que lhe permitam ensinar na mesma turma alunos em diferentes níveis. Para Jesus e Martins (2000), os alunos com NEE nem sempre precisam de estratégias pedagógicas distintas, antes poderão necessitar de mais tempo para a realização de tarefas, ou de mais práticas ou abordagens com variações individualizadas.

Os autores apresentam também formas de planificação para os professores implementarem diferenciação pedagógica na sala de aula. Pressupõe que alguns alunos necessitem de apoio adicional e de adaptações curriculares, o que conduz, inevitavelmente, a uma individualização do processo de ensino, quer ao nível dos processos e meios de aprendizagem, quer ao nível dos conteúdos curriculares.

De acordo com as orientações da Declaração Mundial de Jomtien, Jesus e Martins (2000) salientam alguns aspectos que devem estar presentes numa sala de aula inclusiva: aprendizagem activa, negociação de objectivos, avaliação contínua, demonstração, prática e feedback, organização do trabalho em pequenos grupos e aprendizagem cooperativa, colaboração criança-criança e apoio. Para a criação de ambientes educacionais que favoreçam o sucesso educativo, e baseados em alguns estudos, os mesmos autores referem também a criação de um clima adequado à aprendizagem, de respeito e bem-estar, explicitação dos objectivos da aula ou sessão, a introdução motivadora dos conteúdos e informações, através do despertar de interesse e curiosidade, relacionando-os com a experiência prática do universo dos alunos, fomentar a participação dos alunos na sua própria aprendizagem, dando-lhes oportunidade para decidir a forma de realizar as actividades ou estabelecimento de objectivos (Jesus & Martins, 2000).

Autores como Marchesi (Rodrigues D. , 2001) referem-se ao dilema quanto ao afastamento relativamente ao currículo comum, para os alunos com NEE. Se por um lado se pretende, com o movimento inclusivo, que os alunos com graves problemas de aprendizagem acessem a experiências educativas semelhantes às da classe regular, por outro lado há que dar atenção às diferenças individuais, de modo a proporcionar uma educação adaptada às possibilidades do aluno com NEE. O problema surge quando as adaptações se afastam significativamente do currículo comum. Para o autor há que gerir a situação com equilíbrio. O currículo deve ser profundamente analisado de modo a estabelecer quais os elementos que devem ser comuns a todos os alunos e quais os que devem ser modificados de modo a adequarem-se às necessidades individuais dos alunos com problemas de aprendizagem mais graves. Esta gestão deve ser realizada num continuum que abrange desde a inexistência de adaptações curriculares até um máximo de modificação de objectivos e etapas educativas.

Para Marchesi (Rodrigues D. , 2001), a estruturação da escola segundo um modelo inclusivo deve ter em conta várias dimensões: político-social; centro pedagógico (ou



funcionamento da escola); e a sala de aula. A um nível mais abrangente, a cultura social de um povo, a sua história e tradições educativas vão afectar a forma como se actua no campo educativo. Os valores cívicos e as atitudes dos próprios cidadãos assumem bastante importância no processo de transformação da escola, assim, como os dispositivos legais, que determinam que uma série de mecanismos sejam, ou não, activados no sentido de proporcionar aos alunos com NEE um atendimento de carácter mais ou menos inclusivo.

Ao nível do funcionamento da escola, podemos destacar, segundo Marchesi (Rodrigues D. , 2001) alguns factores que se relacionam entre si: o currículo que, como já foi referido, deve ter uma base comum que depois se diferencia de acordo com as especificidades do indivíduo; o desenvolvimento profissional dos professores deve desenvolver nestes as competências necessárias ao trabalho com a diversidade de alunos existente; a liderança deve constituir-se como promotora de uma transformação da escola, realizando uma boa gestão, comunicando, reforçando valores culturais, partilhando o poder e a responsabilidade; a capacidade de mudança, mantendo os valores e cultura, mas inovando para responder aos problemas que surgem.

O mesmo autor salienta ainda que no contexto da sala de aula, o papel do professor é fundamental e na sua relação com o aluno é necessário ter em consideração os seus conhecimentos prévios, a actividade mental construtiva e a motivação para aprender. O professor deve organizar e estruturar os conteúdos do currículo de modo a que os alunos com NEE aprendam de forma activa e significativa. Deve também ter em conta a dimensão afectiva e a auto-estima dos alunos, realizando uma planificação cuidadosa, promovendo a cooperação e mantendo a atenção ao desenrolar do processo.

## **6. A inclusão e os professores**

Para Martínez (2001) os professores são a chave para a inclusão. Como foi referido anteriormente, o papel do professor é central, pois é nele e, conseqüentemente, na sua actuação que se concretizam todas as concepções teóricas que estão em análise relacionadas com a educação inclusiva.

Assim, tanto os professores do Ensino Regular como os de Educação Especial, estão implicados neste processo. Deste modo, é também importante debruçarmo-nos sobre a problemática desta profissão.

A profissão de professor está, como diz Nóvoa (1991), em crise: a imagem dos professores encontra-se de alguma forma degradada perante a sociedade, graças a ataques por parte de círculos intelectuais e políticos que depois inundam os meios de comunicação social. O prestígio associado à profissão em que o professor era detentor quase exclusivo do saber foi suplantado por outras fontes de cultura que hoje inundam a sociedade. No entanto, no entender do autor as, escolas e os professores que concentram um grande potencial cultural, técnico e até científico que importa não ignorar.

No 1º Congresso Internacional “Ser Professor de Educação Especial”, realizado em Novembro de 2009 e em que participaram os mais proeminentes académicos e investigadores nacionais e internacionais, chegou-se a algumas conclusões, dentre as quais:

Um dos termos mais usados foi o da cooperação entre alunos, entre professores, entre escolas, entre comunidades. Foi apresentado como um dos pilares da Inclusão, a necessidade de todos os intervenientes trabalharem em conjunto/cooperação/parceria. O trabalho em equipa é fundamental para apoiar todos os alunos, devendo ser criados mecanismos que permitam desenvolver esses processos nas escolas e dentro do horário dos docentes como prática corrente e sistemática (Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, 2009).

A responsabilidade entre os docentes e toda a comunidade educativa significa que, embora o grupo de professores possa variar em termos de especialização, todo o corpo docente deverá sustentar o desenvolvimento de todos os alunos, num ambiente inclusivo. Os docentes devem trabalhar em conjunto para um mesmo objectivo – certificarem-se que as necessidades de todos os alunos são atendidas e que todos os alunos são encorajados a maximizar o seu potencial.

## **7. A inclusão e os pais**

Para Marques (1993) a participação dos pais na escola é um aspecto central, que traz vantagens, como demonstra através de resultados de diversos estudos. Por outro lado, esta participação assenta nos próprios princípios da democracia. Este autor realça também os motivos da ausência dos pais na escola, que muitas vezes lhes presta informações negativas sobre os filhos, ou marca reuniões em horários pouco convenientes.

Tal como refere Nielsen (1999), os pais devem ser envolvidos no processo de inclusão, só assim as crianças terão uma experiência educativa proveitosa, que contribua para o seu sucesso escolar. Segundo este autor, a inclusão de um aluno com NEE numa sala de aula do Ensino Regular deve começar exactamente com os seus pais: o professor deve reunir com estes e convidá-los a conhecer a turma em que o filho irá ser integrado. O autor salienta a importância de uma comunicação regular, mantendo sempre os pais informados acerca dos progressos do aluno, trabalhos escolares e projectos futuros em fase de planificação. A disponibilidade do professor para apoiar os pais poderá também ser útil em certas situações, no entanto, o autor adverte para que esta acção seja cuidadosa.

A família de uma criança com NEE enfrenta situações particularmente difíceis que poderão tornar as relações mais fortes ou, ao contrário, ser motivo para destruir laços. Nem sempre as famílias estarão bem preparadas para aceitar todos os desafios e adaptar-se às circunstâncias adversas. Para os pais, o diagnóstico de uma de determinada problemática pode ter um impacto profundo, que exige à família adaptações a uma nova situação.

No entender de Nielsen (1999) os pais podem direccionar para os professores a culpa pela problemática de um filho. Sendo assim, é importante que os professores tenham presente o dilema da família e não encare a atitude dos pais de forma ofensiva. Mostrar

preocupação e vontade de ajudar o filho a desenvolver o seu potencial, constitui uma atitude que os professores devem manter na relação com as famílias da criança com NEE.

Na perspectiva de Sommerstein e Wessels (Stainback & Stainback, 1999, pp. 421,422) os pais devem ser visto como “aliados” e estimulados a participar nas actividades da escola, de modo a que, naturalmente, disseminem as informações sobre os seus filhos e se tornem activos no contacto com outros pais e entidades que os poderão ajudar, tornando assim a sociedade mais inclusiva. Estes mesmos autores questionam também o estigma negativo que a deficiência ainda possui e incitam os pais a não aceitarem expectativas demasiado baixas para os seus filhos.

Segundo refere Dias (1999) a escola vê a família como entidade que acompanha o trabalho da escola, ocasionalmente assiste a reuniões informativas, mas que raramente participa de forma sistematizada nas actividades da escola.

Para Farrell (2008) o trabalho de colaboração entre os pais e a escola pode acontecer nos dois sentidos: a escola disponibilizar e fornecer informações, contactos de grupos de apoio, instalações para realização de actividades, entre outros; ou serem os pais a disponibilizar-se para dar informações e recursos à escola, auxiliar em sala de aula ou junto da administração da escola.

A posição dos pais relativamente à inclusão dos seus filhos com NEE pode variar. Odom (2007) refere alguns estudos efectuados no sentido de perceber como é que as famílias vêem a inclusão. Apesar das famílias, de um modo geral, valorizarem a inclusão, colocam sempre um “mas”. As famílias encaram a inclusão de um modo positivo, mas preocupam-se com a qualidade do atendimento e com a qualidade dos profissionais. Os pais consideram a inclusão importante, mas sobretudo desejam ver as suas necessidades e do seu filho satisfeitas, ainda que isso implique estar fora da turma regular. O estudo revela ainda que muitos pais ainda sentem que têm pouco poder de decisão quanto à inclusão do seu filho e à escolha quanto ao que pretendem para ele. As escolas, ou as opções acerca do percurso educativo dos seus filhos, são ainda muito limitadas e condicionadas aos recursos locais, não oferecendo aos pais verdadeiras alternativas diferenciadas. Esta capacidade de decisão sobre o percurso do filho é, também, muitas vezes limitada pela pouca informação que os pais têm acerca da problemática deste ou de aspectos relativos ao seu percurso escolar.

## **8. Estado da arte**

Num estudo realizado por Maria Filomena da Silva Ventura intitulado “O professor e a escola inclusiva: contributos psico-sociais” (Ventura, 2009) conclui-se que os professores do Ensino Regular apesar de estarem abertos à realização de mudanças na sua forma de actuar, ainda consideram o professor de Educação Especial como principal agente na educação de alunos com NEE. Segundo este mesmo estudo, o professor de Educação Especial ainda trabalha muito isolado sobre si próprio, actuando directamente sobre o aluno com NEE e não como consultor que estabelece relações com os restantes profissionais de educação. As conclusões revelam ainda uma distância entre aquilo que se preconiza com escola inclusiva, na qual todos os profissionais se implicam no processo de inclusão dos alunos com NEE. O estudo

mostra que a colaboração entre professores do Ensino Regular e de educação especial é, ainda, escassa, face àquilo que os vários autores preconizam numa escola que se diz inclusiva.

Segundo a International literature review da European Agency for Development in Special Needs Education os professores europeus, de um modo geral, e de acordo com um relatório da OCDE, encontram-se pouco preparados para realizar um trabalho inclusivo (Internacional Literature Review, 2010).

De acordo com um estudo efectuado por César e Calado (2010), o papel dos professores assume-se como central na dinamização de escolas inclusivas. São os professores, através da sua acção, no modo como se relacionam com as famílias, na gestão de espaços e horários dentro da escola, que constroem a própria inclusão. Concluem, assim, que o aspecto mais importante, basilar para o trabalho de um professor, é a análise e reflexão sobre a própria prática pedagógica, para que a sua acção seja cada vez mais eficaz. Salientam ainda que são os professores os principais responsáveis pela motivação dos alunos face a um tipo de trabalho que seja diferente do habitual, bem como pela capacidade destes ultrapassarem determinadas barreiras ao realizarem projectos mais abrangentes e complexos, e, por isso, mais exigentes também.

Num estudo realizado por Santos e César (Santos & César, 2010) intitulado “Atitudes e preocupações de professores e outros agentes educativos face à inclusão”, conclui-se que os professores e outros agentes educativos revelam um nível elevado de preocupação relativamente à inclusão. Adiantam que a formação nesta área, ainda escassa, poderá contribuir para a diminuição desta preocupação. Colocam, então, a tónica na formação, sendo a chave para o aparecimento de atitudes mais inclusivas nos professores e outros agentes educativos.

Num estudo relacionado com a educação parental, intitulado “Educação parental e dança inclusiva: experiências de promoção da inclusão” (Xavier, Silva, & Antunes, 2010), é realizado um programa de reflexão com pais de alunos com NEE, sendo analisadas as suas expectativas no início deste e respectiva avaliação no final. Além disso, é realizado um inquérito ao público de um espectáculo de dança com a participação de bailarinos com e sem NEE. O estudo conclui que os pais consideram importante a educação parental, pela troca de experiências e partilha de ideias que implica, no entanto, alerta para a falta de assiduidade desses ao referido programa de reflexão.

De acordo com um estudo intitulado “Diversity and acceptance” (Santos M. T., 2010), a escola é um lugar de eleição para a promoção da inclusão, a reflexão acerca de preconceitos, o desenvolvimento um clima de aceitação da diferença. Este estudo revelou que as crianças e jovens demonstram bastante preocupação pelo relacionamento de forma não conflituosa, olhando para os outros sem discriminar pela cor da pele, grupo étnico ou deficiência dos indivíduos. No entanto, o estudo salienta que não foram analisados os comportamentos das crianças e dos jovens, sendo assim impossível avaliar se a opinião dada por estes estaria ou não de acordo com as respectivas acções.

Num estudo efectuado sobre “Políticas de Inclusão/Educação Especial no Projecto Educativo” (Rodrigues S. N., 2010), conclui-se que, nas várias escolas estudadas, “foram bem

distintos os ideais dos participantes na elaboração dos mesmos tendo em consideração as Políticas Educativas de Educação Especial/Inclusão e a importância atribuída às mesmas”. Assim, ao nível do Ensino Básico (1º, 2º e 3º Ciclos) há uma maior prevalência de Políticas de Inclusão nos Projectos Educativos, relativamente ao Ensino Secundário.

Num estudo intitulado “Imagining inclusive teachers: contesting policy assumptions in relation to the development of inclusive practice in schools” (Howes, Grimes, & Shohel, 2011), os autores concluem que o trabalho dos professores está intimamente relacionado com as políticas adoptadas pela escola. Assim, o desenvolvimento de uma prática inclusiva por parte dos professores é, em grande parte, influenciado pela visão institucional acerca da inclusão. No estudo demonstram também que a “margem de manobra” dos professores para alterarem o que está definido ao nível das políticas de uma instituição, é pequena e sempre condicionada às suas linhas orientadoras.

Foi realizado um estudo intitulado “Challenges for teachers’ professional learning for inclusive education in Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States” (Florian & Becirevic, 2011) em que se associa a formação dos professores ao desenvolvimento de práticas mais inclusivas nas escolas. Salienta-se que as formações abordadas incluem uma componente teórica e uma prática.

Num artigo intitulado “Developing inclusive teachers from a inclusive curricular perspective” (Opertti & Brady, 2011), os autores salientam o importante papel dos professores no desenvolvimento das práticas inclusivas. Também se debruçam sobre a questão da gestão do currículo enquanto acordo entre a sociedade e os professores, sobre o que uns esperam que os outros desenvolvam com os seus alunos. Os autores realçam ainda alguns aspectos que consideram cruciais para a concretização da inclusão, como a necessidade de reconceptualização de papéis, atitudes e competências por parte dos professores numa perspectiva inclusiva, o desenvolvimento de políticas, legislações e orientações ao nível do currículo que renovem as escolas, a formação inicial e contínua de professores e, por fim, o processo de compromisso e *empowerment* das escolas, professores e comunidade em geral.

Num artigo intitulado “Teacher education for inclusion in Europe” (Donnelly & Watkins, 2011), os autores consideram alguns desafios para o futuro ao nível educativo, salientando o papel do sistema de ensino na inclusão social, bem como a prioridade em dotar os alunos com deficiência de competências específicas para o seu sucesso e o acesso a serviços e a uma educação de qualidade. Estes autores realçam ainda o papel crucial dos professores na consecução destes objectivos, ainda que todos os intervenientes no processo educativo devam estar igualmente implicados.

Num artigo de análise crítica sobre o construcionismo social da educação, os autores Anastasiou e Kauffman (2011) referem-se ao perigo de que sob o mote da inclusão as escolas especiais, e a própria Educação Especial, sejam eliminadas e, com elas, um serviço específico e apropriado a pessoas com deficiências. Alertam para o facto do Ensino Regular não poder alcançar a variedade de necessidades que as pessoas com deficiência podem apresentar, prestando-se assim um serviço demasiado generalista.

De acordo com um artigo intitulado “Effective inclusive education: Equipping Education professionals with necessary skills and knowledge” (Smith & Tyler, 2011), muitos professores manifestam-se preocupados com a sua própria falta de preparação para trabalhar

com alunos com deficiências. Assim, este artigo propõe a utilização de materiais com o suporte da internet para expandir e desenvolver a actividade profissional dos professores, uma vez que apresentam diversas vantagens, como o baixo custo, o acesso universal, a experiência multimédia e interactiva que constituem, entre outras.

## **Parte 2 - Estudo empírico**

Por tudo o que ficou dito anteriormente, é, então, inquestionável situarmo-nos actualmente no paradigma da inclusão. Apesar de ser um conceito que ultrapassa a vertente educativa, é, no entanto, sobre este aspecto que o presente trabalho irá incidir de forma mais efectiva. Assim, a inclusão está presente enquanto desafio no dia-a-dia dos professores, nas suas práticas de sala de aula. É lá o ponto de convergência e concretização de tantas discussões entre investigadores, declarações, leis e tratados. Também os pais têm um papel preponderante em todo este processo, razão pela qual quisemos conhecer a sua opinião. É onde se materializam todos os pensamentos e, por isso, considera-se de extrema importância tentar ouvir, compreender, analisar e discutir os pontos de vista dos actores no terreno, que são os professores e os Pais. Estes constituem um recurso da escola que, como refere Ana Maria Bénard da Costa, no Conselho Nacional de Educação (1999) não tem sido suficientemente aproveitado.

### **1. Metodologia**

O presente trabalho enquadra-se no paradigma de um estudo triangulado, utilizando uma abordagem quer quantitativa, quer qualitativa.

Corroboramos da opinião de Moreira (1994) (cit. por Gonçalves, 2002) quando afirma que “métodos diversos de investigação podem responder no seu conjunto, mais adequadamente às várias facetas da pesquisa”.

Também Lobiondo-Wood e Habber (2001) defendem, que em pesquisas sociais a conjugação de métodos qualitativos e quantitativos fornecem “uma pintura mais completa e um maior rigor aos dados obtidos”.

Não obstante, daremos maior destaque à abordagem qualitativa uma vez que grande parte dos dados são desta natureza. Tal como a definem Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa caracteriza-se por possuir alguns aspectos particulares, podendo uns estar mais presentes do que outros. Num primeiro ponto, o ambiente natural constitui-se como fonte privilegiada de informação, valorizando-se o contexto em que decorrem os acontecimentos e não apenas os factos isolados; por outro lado, a natureza deste tipo de investigação é descritiva, pretendendo captar detalhes e pormenores, examinando a realidade de forma a encontrar pistas que permitam melhor conhecer e compreender o objecto de estudo; os investigadores qualitativos atribuem mais importância ao processo do que aos resultados, procurando os motivos que conduzem a determinado acontecimento ou comportamento; a análise dos dados é construída de forma indutiva, sendo o rumo teórico definido à medida que as informações se vão juntando e examinando, sem que haja à partida uma ideia estruturada acerca daquilo que se irá encontrar; por fim, os investigadores qualitativos dão ênfase particular ao significado, procurando conhecer a perspectiva daquele que lhes fornece informação, seu modo de pensar, suas preocupações, seus pontos de vista, de forma a compreender as situações na sua totalidade.

Quanto ao tipo de investigação, trata-se de um estudo naturalista, uma vez que se caracteriza pela investigação de um aspecto concreto da realidade sem que se manipule, de forma intencional, qualquer variável (Afonso, 2005). Por outro lado, trata-se de um estudo de caso múltiplo ou colectivo [de acordo com a tipologia de Stake (1994), descrita por Afonso (2005)]. Segundo este autor, multiplicam-se os contextos em estudo de forma a ser mais abrangente e poder generalizar-se com maior certeza.

### **1.1. Problemática**

Hoje, mais do que nunca, os professores têm na sua sala de aula alunos com características muito diversas, que exigem uma visão diferente acerca do processo ensino-aprendizagem. As necessidades educativas especiais surgem como uma categoria dentro desta diversidade cuja especificidade vem questionar de forma muito particular o funcionamento da escola e as modalidades de ensino dentro da sala de aula, que até há bem pouco tempo (e ainda agora) se pautavam por padrões de homogeneidade e uniformidade.

Se, no entender de alguns estudiosos, uma transformação global da escola se afigura premente, por outro lado, cabe aos professores, tanto de Educação Especial como do Ensino Regular, no seu contexto diário e na acção pedagógica que desenvolvem a concretização de

todas as ideias, teorias e retóricas que estão na base das concepções acerca de inclusão educativa. É, portanto, uma posição privilegiada.

Também é sobejamente discutido que os chamados “discursos” (ao nível da investigação, das políticas e das leis) defendem modelos de inclusão muito distantes ainda do que se observa nas “práticas”, ao nível da acção pedagógica dos professores.

Assim, temos um hiato, um fosso, uma falha. A que se deve esta diferença entre aquilo que no campo ideológico se defende e o que na prática se realiza?

O que pretendo neste trabalho é uma analisar os desvios entre estes dois níveis (o ideológico e o real), trazendo a discussão sobre inclusão para os seus actores principais, os professores e os pais.

O que pensam os professores e os pais sobre a inclusão?

Como vêem os professores as suas práticas educativas?

Como vêem as práticas inclusivas nas escolas em que leccionam?

O que pode falhar ao tentarem implementar a inclusão educativa?

**Problema de partida:** Será que as percepções dos professores de Educação Especial, do Ensino Regular e dos pais relativamente às práticas inclusivas da escola são semelhantes?

## **1.2. Objectivos**

### **Objectivo geral**

- Conhecer a percepção dos professores de Educação Especial, do Ensino Regular e dos pais acerca das práticas inclusivas da escola.

### **Objectivos específicos**

- Caracterizar os participantes sob o ponto de vista sócio-demográfico;

- Comparar a percepção dos professores de Educação Especial e do Ensino Regular quanto ao conceito de Inclusão;

- Comparar a percepção dos professores de Educação Especial e do Ensino Regular relativamente ao enquadramento legal da Educação Especial;

- Comparar a percepção dos professores de Educação Especial e do Ensino Regular relativamente às práticas inclusivas da escola: sala de aula, conteúdos curriculares, avaliação, colaboração entre profissionais;

- Comparar a percepção dos professores com a informação constante nos Projectos Educativos de Escola;



- Comparar a percepção de professores e pais relativamente às práticas inclusivas da escola;
- Comparar a percepção dos professores e dos pais quanto ao seu envolvimento na escola;
- Comparar a percepção dos professores de Educação Especial e do Ensino Regular quanto às limitações às práticas inclusivas nas escolas;
- Comparar a opinião síntese de professores e pais acerca da inclusão na respectiva escola.

### **1.3. Participantes**

Os participantes neste estudo foram seleccionados por conveniência. Optou-se por eger cinco escolas de vários pontos do país (Norte, Centro, Oeste, Alentejo e Algarve) de forma a abranger diferentes contextos. As escolas seleccionadas pertencem aos diferentes ciclos de ensino, incluindo o secundário, para que também assim se pudessem obter pontos de vista mais diversificados acerca da questão de investigação. Em cada uma destas escolas foi entrevistado um professor de Educação Especial e outro do Ensino Regular, para desta forma se poderem comparar as percepções de uns e outros. Em cada uma das escolas foram distribuídos doze questionários para que os pais de alunos com NEE preenchessem. No entanto, a escola do Norte devolveu apenas um questionário preenchido e a escola do Alentejo não autorizou a distribuição do mesmo aos pais. Assim, os dados relativos a estas duas escolas encontram-se comprometidos.

O número de participantes neste estudo é de trinta e quatro, sendo dez professores e vinte e quatro pais.

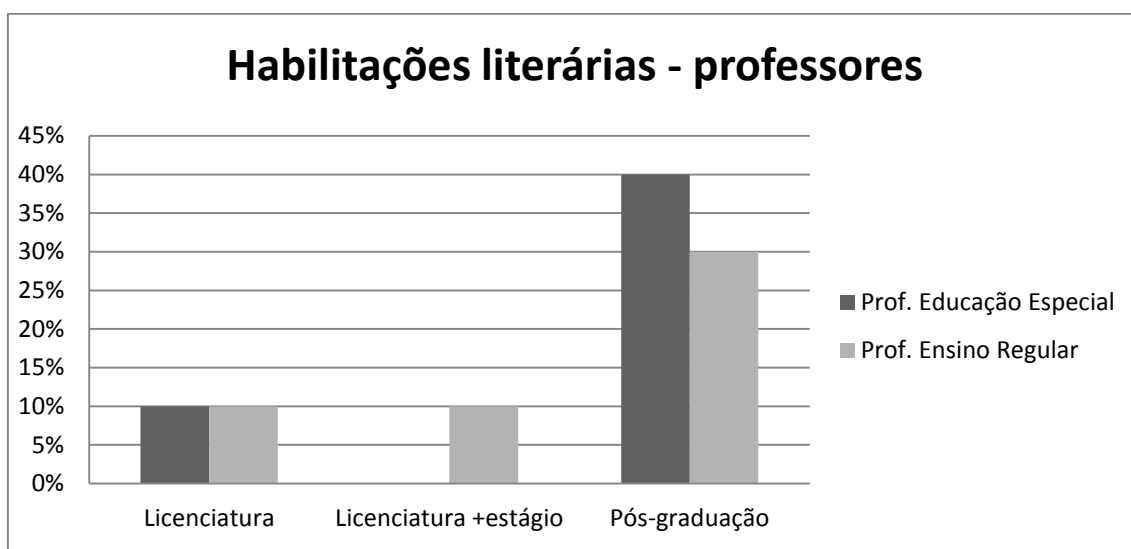
Os professores são identificados pela inicial da zona onde leccionam (Norte, Centro, Oeste, Alentejo, Algarve) e pelo número 1 ou 2, consoante a leccionem no âmbito da Educação Especial ou no Ensino Regular. Assim, as siglas N1 e N2 designam os professores da zona Norte de Educação Especial e do Ensino Regular, respectivamente; C1 e C2 designam os professores da zona Centro de Educação Especial e do Ensino Regular, respectivamente; O1 e O2 designam os professores da zona Oeste de Educação Especial e do Ensino Regular, respectivamente; A1 e A2 designam os professores do Alentejo de Educação Especial e do Ensino Regular, respectivamente; e Alg1 e Alg2 designam os professores do Algarve de Educação Especial e do Ensino Regular, respectivamente.

#### **Caracterização dos professores**

Toda os participantes pertencem ao sexo feminino. Isto deve-se, por um lado, ao elevado número de docentes do sexo feminino no sistema educativo em geral, e, por outro lado, tendo sido dada prioridade à variação geográfica, não foi possível seleccionar elementos do sexo masculino. Relativamente à idade da nossa amostra verifica-se que a maioria dos

professores pertence à faixa etária dos trinta e seis aos quarenta anos e dos quarenta e seis aos cinquenta anos. Não foram realizadas entrevistas a professores com menos de trinta anos. Na verdade, as entrevistas foram realizadas no início do ano lectivo, altura em que a maioria dos professores mais novos não se encontra a trabalhar ainda ou está numa escola que não conhecia anteriormente. Assim, de modo a obter informações mais consistentes, optou-se por entrevistar professores com uma situação profissional mais estável, que lhes permitisse conhecer melhor a realidade da respectiva escola. Em relação às habilitações literárias, a maioria dos professores tem Pós-graduação, incluindo os professores do Ensino Regular, como se pode verificar no gráfico que a seguir se apresenta.

Gráfico 1



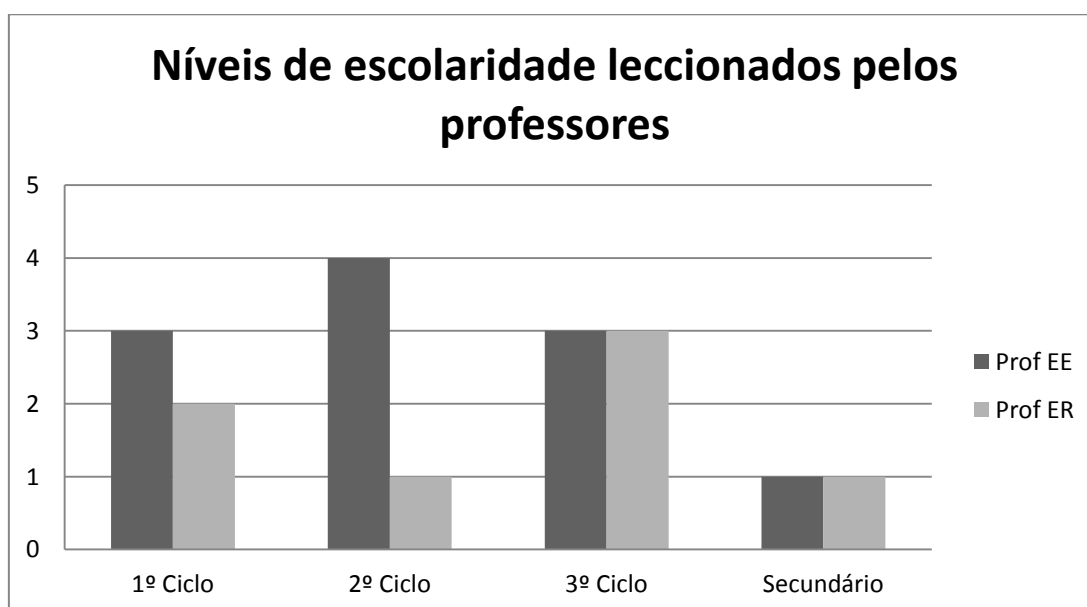
Em relação à formação especializada, verifica-se que todos os professores com Pós-graduação a realizaram na área da Educação Especial.

Relativamente à situação profissional, a maioria da amostra encontra-se numa situação estável, em Quadro de Zona Próxima e Quadro de Escola, o que, como foi referido,

está relacionado com a selecção da amostra. Em consonância com este aspecto, a maioria da amostra tem mais de dez anos de tempo de serviço (Ensino Regular + Educação Especial), sendo que dois já ultrapassam os vinte anos. O tempo de serviço dos professores no Ensino Regular é substancialmente superior ao tempo de serviço em Educação Especial.

De acordo com a tabela que a seguir se apresenta, a amostra encontra-se distribuída entre o 1º, 2º, 3º Ciclos e Secundário, sendo a incidência menor no Ensino Secundário.

Gráfico 2

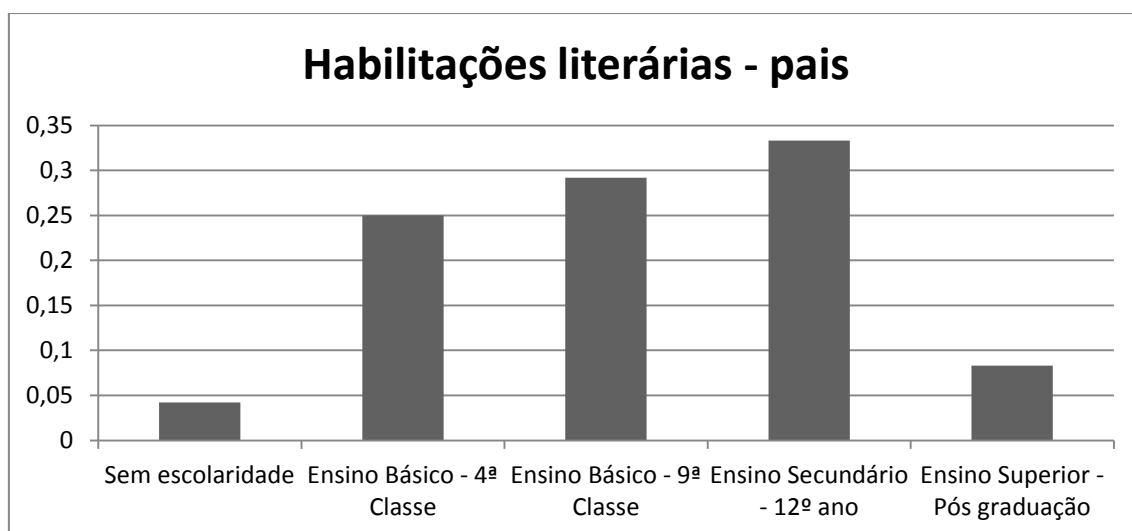


### Caracterização dos pais

Relativamente aos pais que participaram neste estudo, a maior parte pertence ao sexo feminino. Em relação à idade, as frequências estão equilibradamente distribuídas nas faixas etárias situadas entre os trinta e um e os cinquenta anos, havendo ainda um caso de um encarregado de educação entre os vinte e cinco e os trinta anos e outro com mais de sessenta e seis anos. A tabela seguinte mostra as habilitações literárias dos pais, podendo verificar-se

que a maioria possui o Ensino Secundário - 12º ano - havendo um único caso sem escolaridade e dois com Pós-graduação.

Gráfico 3



A maioria dos pais é trabalhadora por conta de outrem. Destaca-se também a percentagem significativa de pais desempregados. Quanto à situação escolar dos educandos, nomeadamente a idade, a maioria dos educandos tem idades compreendidas entre os dez e os doze anos. A distribuição dos educandos pelos diferentes anos de escolaridade encontra-se relativamente equilibrada, destacando-se um número ligeiramente maior que frequenta o 1º e o 3º Ciclo do Ensino Básico.

#### 1.4. Instrumentos de recolha de dados

Os dados foram recolhidos através da realização de entrevistas semi-estruturadas

aos professores, tendo um guião como instrumento de gestão das mesmas, e de inquéritos por questionário aos pais.

O guião desta entrevista foi construído a partir de uma checklist da autoria de Joy Rogers, incluída num documento intitulado “The inclusion revolution” (1993). Esta checklist constitui como que uma forma de auto-avaliação para as escolas relativamente à questão da inclusão. Apesar de não ser um documento muito recente, a checklist mostra-se bastante actual, questionando aspectos considerados pertinentes face à problemática deste trabalho. Esta mesma checklist é proposta por Correia (2008) como exercício de análise das práticas educativas das escolas, no seu livro intitulado “Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores”.

Segundo Estrela (1994), através da entrevista podemos, por um lado, recolher informação sobre aspectos concretos da realidade, e, por outro lado, perceber os quadros conceptuais dos que fornecem essas informações. Neste estudo o segundo aspecto mencionado é o mais relevante, uma vez que se pretende perceber as perspectivas dos professores sobre as práticas inclusivas nas suas escolas. No entanto, terá também lugar a recolha de alguma informação sobre a realidade, confrontando posteriormente esses dados com os dados de opinião dos pais sobre essas mesmas práticas inclusivas.

De acordo com Frey e Oishi (1995), a entrevista realizada pessoalmente possibilita ao entrevistador encorajar o entrevistado a participar, responder às suas dúvidas e clarificar o significado das respostas dadas. São aspectos importantes neste estudo, uma vez que se procura conhecer, com algum grau de profundidade, a opinião dos professores. No entanto, estes mesmos autores alertam para a possibilidade de ocorrerem determinados fenómenos, que denominam por “interviewer effects” (Frey & Oishi, 1995, pp. 33,34) e que se prendem com a influência negativa que o entrevistador pode ter nas respostas dos entrevistados. Estes autores salientam que um modo diferente de fazer uma pergunta, utilizando outras palavras, pode estar a desviar o sentido inicial e levar o entrevistador a uma resposta diferente da pretendida. Por outro lado, o mesmo poderá suceder se o entrevistado hesita e o entrevistador se adianta fornecendo algumas respostas possíveis, ou se manifesta a sua opinião de alguma forma, por palavras ou expressões faciais, face àquilo que o entrevistado está a dizer.

Os autores Easterby-Smith, Thorpe e Jackson (Easterby-Smith, Thorpe, & Jackson, 2008) corroboram também estes aspectos, realçando que o entrevistador deve acima de tudo escutar e refrear a emissão de qualquer tipo de opinião sobre o que está a

ouvir. Segundo estes autores, o entrevistador deve também ser capaz de obter mais informação do entrevistado, aprofundando e questionando o “porquê” das suas escolhas.

Será também realizada a recolha de dados através de consulta documental aos Projectos Educativos de Escola, das escolas onde leccionam os professores da amostra.

A recolha de dados de opinião dos pais foi realizada através de um inquérito por questionário. Assim, segundo Tuckman, citado por Afonso (2005), este questionário destina-se a aferir as atitudes e convicções dos sujeitos, procurando-se saber aquilo que estes pensam e crêem.

De acordo com Fortin (2003), os questionários não possibilitam uma abordagem tão em profundidade como a entrevista, mas permitem controlar de forma mais efectiva os desvios e enviesamentos.

Os dados obtidos através de questionário, pela sua natureza quantitativa, que não é a predominante no presente estudo, visam sobretudo confrontar a perspectiva aprofundada da opinião dos professores, que é dada através da entrevista, e a posição da respectiva escola face à inclusão, tal como transparece no Projecto Educativo de Escola, com a opinião de alguns pais. Assim, o questionário vem complementar a informação dada pelas entrevistas, dando a possibilidade de verificar se as opiniões de ambas as partes (escola e pais) são consentâneas ou se, por outro lado, divergem.

### **1.5. Tratamento de dados**

O tratamento de dados utilizado neste estudo é essencialmente de natureza qualitativa (descritiva) mas também quantitativa. A estatística descritiva aplica-se no tratamento dos dados recolhidos através da entrevista semi-estruturada aos professores de Educação Especial e do Ensino Regular. Baseia-se na aplicação da técnica de análise de conteúdo, que, de acordo com Amado (2000) e Berelson, citado por Estrela (1994), consiste em arrumar a informação num conjunto de categorias, de forma a poder quantificar e sistematizar, de forma tão objectiva quanto possível, essa mesma informação. Assim, será possível realizar inferências, interpretar a subjectividade das respostas dos sujeitos submetidos a entrevistas. Esta técnica foi também aplicada à análise documental aos Projectos Educativos de Escola.

Para o tratamento dos dados de natureza quantitativa, recolhidos através do questionário aos pais dos alunos com NEE, foi utilizado o programa Excel, para cálculo de percentagens.



## 2. Apresentação dos resultados

Em seguida, são apresentados os resultados obtidos neste estudo. Em primeiro lugar, serão abordadas as opiniões dos professores de Educação Especial e do Ensino Regular, comparando a sua percepção em cada uma das questões que lhes foram colocadas. Num segundo ponto, apresentam-se os resultados referentes à análise documental dos Projectos Educativos de Escola das cinco escolas da nossa amostra. Por último, serão apresentados os dados de opinião dos pais recolhidos através de questionários.

### 2.1. Entrevistas aos professores

A entrevista aos professores encontra-se dividida por blocos temáticos. O primeiro, bloco B, é constituído por uma única questão **“O que é para si inclusão?”**, à qual, de uma forma geral, os professores responderam focalizando uma dimensão mais ética, universal, de respeito pela diferença, igualdade de direitos, de acordo com princípios de não discriminação ou segregação, mas também os aspectos concretos da prática lectiva. Realça-se a opinião da professora A1 que na sua resposta salienta os aspectos mais práticos da inclusão, enquanto a professora Alg1 atende mais aos princípios teóricos. Muitos professores referem a integração na turma regular como algo inerente ao conceito de inclusão, nomeadamente os professores O1, A1, O2 e Alg2. Salienta-se o depoimento da professora C1 que considera a inclusão algo que ultrapassa a escola e se estende à comunidade, perspectivando o futuro do aluno com NEE e a sua integração na sociedade.

O bloco C diz respeito ao enquadramento legal da Educação Especial e engloba três questões. A tabela que se segue apresenta as principais categorias destacadas das respostas dos professores à questão **“Que legislação conhece que regulamente a Educação Especial?”**.

Quadro 1

| Conhecimento da legislação           |      |                      |     |
|--------------------------------------|------|----------------------|-----|
| Prof. Educação Especial              |      | Prof. Ensino Regular |     |
| Dec-Lei nº 3/2008 e outra legislação | 100% | Desconhece           | 20% |



|  |  |                   |     |
|--|--|-------------------|-----|
|  |  | Dec-Lei nº 3/2008 | 80% |
|--|--|-------------------|-----|

Como se pode observar, quase todos os professores referiram o Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, excepto o professor do Ensino Regular Alg2, que afirma desconhecer a legislação actual. Muitos referiram-se também ao antigo Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto, nomeadamente os professores N2, C1 e A1. Todos os professores de Educação Especial mencionam outro tipo de legislação e documentos complementares importantes para a Educação Especial, mostrando um conhecimento superior ao dos professores do Ensino Regular.

Neste mesmo bloco, relativamente à questão **“Que aspectos concretos da prática educativa decorrem dessa legislação?”**, apresenta-se em seguida a tabela correspondente às respostas dos professores.

Quadro 2

| <b>Legislação e Práticas Educativas</b> |     |                             |     |
|---|-----|-----------------------------|-----|
| <b>Prof. Educação Especial</b>          |     | <b>Prof. Ensino Regular</b> |     |
| Aspecto burocrático                     | 40% | Aspecto burocrático         | 17% |
| Medidas educativas                      | 20% | Medidas educativas          | 33% |
| Integração na escola                    | 40% | Prof. Educação Especial     | 33% |
|   |     | Sensibilização              | 17% |

Os professores N1, Alg1 e A2 salientam o aspecto burocrático que decorre desta legislação. Os professores C1, N2 e Alg2 referem-se a algumas medidas educativas, das quais os alunos com NEE podem beneficiar e que constam no Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro. Os professores O1 e Alg1 mencionam a integração na escola como consequência da legislação, enquanto os professores C2 e O2 referem a existência de um professor de Educação Especial e outros técnicos específicos. Apenas um professor, N2, considera a legislação como contributo para uma maior sensibilização.

Relativamente à questão **“A legislação promove a inclusão?”**, apenas um professor do Ensino Regular responde com um “Sim” categórico. Todos os restantes professores manifestam dúvidas e colocam algumas reticências. Três professores, A1, N2 e Alg2 consideram mesmo que a legislação não promove de todo a inclusão. Por último, o professor C2 aponta as falhas da mesma.

Quadro 3

| Legislação e promoção da inclusão |     |                      |     |
|-----------------------------------|-----|----------------------|-----|
| Prof. Educação Especial           |     | Prof. Ensino Regular |     |
| Sim, mas...                       | 80% | Sim                  | 20% |
| Não                               | 20% | Sim, mas...          | 20% |
|                                   |     | Não                  | 40% |
|                                   |     | Tem falhas           | 20% |

Os professores N1, C1, Alg1 e N2 consideram que não existem os recursos humanos e materiais que seriam necessários para concretizar os apoios propostos pela lei. Os professores Alg1, N2 e C2 apontam o facto de a legislação negligenciar os casos mais leves, que também necessitariam de apoio específico. Os professores C1, A1, C2 e Alg2 salientam a existência de aspectos importantes que não vêm legislados, como o trabalho de parceria, a sensibilização dos colegas, o empenho das pessoas. Já os professores O1 e C2 referem aspectos que na prática não funcionam, como o apoio precoce, a participação dos pais ou a atitude dos professores do Ensino Regular.

Quanto ao bloco D, referente às práticas inclusivas da escola, foram colocadas várias questões. Na primeira questão, **“Acha que a escola parte do princípio que todos os alunos devem frequentar a turma regular ou devem frequentar grupos, turmas ou escolas especiais?”**, a generalidade dos professores acha que a escola parte do princípio que todos os alunos devem frequentar a turma regular, manifestando a sua concordância relativamente a esta posição. No entanto, colocam sempre um “mas”, por diversos motivos que serão analisados em seguida.

Quadro 4

| Turma regular/grupo especial                             |      |  |      |
|--|------|--|------|
| Prof. Educação Especial                                  |      | Prof. Ensino Regular                                     |      |
| Turma regular + Apoios específicos diversos fora da aula | 100% | Turma regular + Apoios específicos diversos fora da aula | 100% |

Concretamente, o professor N1 é da opinião que o aluno com NEE deveria frequentar

também um “espaço especial”, pois na escola regular “ele sente-se sempre diferente”, desfasado dos seus colegas. Na opinião do professor C1, os alunos com NEE não frequentam a turma em 100% do tempo. Os casos mais graves necessitam de um apoio específico e, por isso, “eles são retirados na componente mais teórica” da sala. O professor O1 é da opinião que se promove “que os alunos participem na turma”. No entanto, refere que os casos mais graves de alunos abrangidos pela medida educativa de CEI passam grande parte do horário fora da turma regular, em pequenos grupos, num projecto denominado “PECEI” (Projecto Educativo de Currículos Específicos Individuais). O professor A1 realça acima de tudo a participação e inclusão dos alunos com NEE na turma regular. Refere o “Projecto de Inclusão” da escola, como princípio que “defende que eles devem estar na turma regular”. No entanto, menciona que os alunos abrangidos pela medida educativa de CEI passam algum tempo fora da sala, nas terapias específicas. Para o professor Alg1, a escola parte desse princípio, mas isso não acontece em todos os casos. Estando numa Escola Secundária, seria muito complicado para determinadas problemáticas mais graves frequentarem disciplinas como filosofia, psicologia ou geometria descritiva, cujo currículo é bastante complexo. Estes alunos necessitam também “que ter um apoio diferenciado e um professor que lhe dê essas competências e esses instrumentos para o aluno poder... enfrentar o mundo”.

O professor N2 concorda que a escola coloca os alunos com NEE nas turmas regulares, mas na prática julga que nem sempre será o mais benéfico para o aluno. Pois, “a partir do momento em que o menino não acompanha a parte lectiva penso que não está lá a fazer nada. Se o tirarmos da sala de aula sente-se diferente? Sente. Mas ele também se vai sentir diferente quando olha para um quadro e não percebe nada daquilo que está lá”. Cabe aos professores de Educação Especial darem o apoio específico e individual, fora das salas de aula. Para o professor C2 as escolas especiais serão apenas para casos muito complexos. Na sua opinião, os alunos devem ser retirados em algumas disciplinas, para frequentarem outras actividades e terapias diferenciadas, mais apropriadas aos casos específicos. O professor O2 concorda que a escola parte do princípio que todos os alunos devem frequentar a turma regular, mas nem sempre é possível dar o apoio necessário ao aluno nesse contexto. Assim, refere que “isto muitas vezes não é possível ser feito em contexto de turma mas sim em pequeno grupo” e exemplifica, com o trabalho em pequeno grupo realizado nesta escola, em que os alunos saem da sala de aula regular, particularmente ao nível das disciplinas de carácter teórico (PECEI). De acordo com o professor A2, os alunos frequentam a turma regular, no entanto, determinadas problemáticas frequentam também as Unidades

(Multideficiência e Ensino Estruturado). Defende que quando estes alunos vão à turma regular deveriam estar sempre acompanhados do professor de Educação Especial. Para o professor Alg2, a escola parte desse princípio, mas depende do grau de deficiência. Também salienta que, no seu entender, as “idas à turma regular devem ser feitas com o acompanhamento da Educação Especial”.

Em relação à questão **“Acha que a escola individualiza o ensino para todos os alunos da turma e providencia os recursos necessários para maximizar o potencial deles, ou educa de igual modo todos os alunos que apresentam uma determinada problemática?”**, a maioria dos professores, tanto de Educação Especial como do Ensino Regular, considera este um aspecto complicado na concretização.

Quadro 5

| Individualização do ensino |     |                      |     |
|----------------------------|-----|----------------------|-----|
| Prof. Educação Especial    |     | Prof. Ensino Regular |     |
| Sim                        | 20% | Tenta-se, mas...     | 60% |
| Tenta-se, mas...           | 60% | Não                  | 40% |
| Não                        | 20% |                      |     |

O professor N1 considera que há individualização, uma vez que na sua escola cada aluno ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008 é acompanhado às aulas por um professor extra da disciplina em questão. No entanto, quando tal não é possível, cabe ao professor da disciplina realizar esse trabalho e, assim, considera que “essa individualização é difícil”. Para o professor C1 a individualização “não é completamente impossível, mas exige muito mais

trabalho”, esforço e sensibilidade por parte dos professores. Acaba por referir que o trabalho de individualização é realizado pelo professor de Educação Especial ao dizer “é comigo que eles desenvolvem porque é um trabalho específico”. O professor O1 é da opinião que “ainda não se faz essa individualização no ensino...”, realçando que os motivos se prendem com a elevada dimensão das turmas e a presença de alunos complicados. Refere que “a maioria dos professores dá a aula para o grupo mediano da turma e não para as especificidades” individuais. O professor A1 sustenta que a escola procura realizar essa individualização, reforçando a ideia com os princípios do Agrupamento. Procura-se pôr em prática uma pedagogia diferenciada para todas as crianças, planificando-se várias alternativas. Salienta o trabalho daquilo a que denomina por “equipas pedagógicas” e os “planeamentos em comum”, aspectos levados a cabo como suporte dessa individualização. O professor Alg1 defende que a escola faz o seu melhor para realizar essa individualização, mas refere a falta de recursos humanos e materiais como entraves.

O professor N2 realça a dificuldade inerente à individualização do ensino. Por um lado refere que “cada vez mais os professores estão sensíveis a isso”, tendo a consciência que “a educação não pode ser uniforme”, por outro lado “não há formação de professores” nem alunos suficientemente autónomos e responsáveis para que se possa realizar um trabalho mais individualizado. Para o professor C2 a individualização “depende da turma e do professor”. Turmas com muitos alunos, ou com alunos com dificuldades, complicam essa individualização do ensino. De acordo com o professor O2 a individualização não se realiza, pois as turmas são demasiado grandes e os recursos humanos limitados. Nas suas palavras, os professores “acabam por planificar e dar resposta a um nível médio”. No entanto, refere que no trabalho em contexto de pequeno grupo (PECEI), tenta-se ir “de encontro às especificidades de cada um”. O professor A2 afirma que é realizada individualização do ensino, como diz “eu acho que se individualiza”, no entanto, afirma que isso é feito pelo professor de Educação Especial. Salienta a importância do trabalho de equipa e partilha entre os professores para alcançar esse objectivo. O professor Alg2 assegura que não é realizada individualização, nas suas palavras “como é que se pode individualizar?”, referindo como obstáculos as turmas demasiado grandes ou os alunos muito complicados. Afirma ainda que “vai-se tentando, tenta-se... mas não se chega lá”.

Assim, constata-se que a grande maioria dos professores, tanto de Educação Especial como do Ensino Regular, considera a individualização como uma meta não alcançada.

Em relação à questão **“Acha que a escola encoraja activamente a participação dos alunos com NEE na vida escolar, incluindo-os nas actividades curriculares e extracurriculares, ou estes apenas participam nas actividades sociais?”**, a maioria dos professores responde afirmativamente.

Quadro 6

| Participação dos alunos com NEE |     |                      |     |
|---------------------------------|-----|----------------------|-----|
| Prof. Educação Especial         |     | Prof. Ensino Regular |     |
| Sim                             | 80% | Sim                  | 40% |
| Nem sempre                      | 20% | Nem sempre           | 60% |

O professor N1 refere que os alunos “participam em tudo”, dando como exemplos as visitas de estudo e o desporto escolar. Salaria que são mobilizados os recursos, nomeadamente os humanos, necessários à sua efectiva participação. O professor C1 afirma também que os alunos “participam em tudo. Só não participam se não quiserem”. O professor O1 já mostra algumas reticências na participação dos alunos com NEE, considerando que “muitas vezes são eles próprios que não querem participar” em certas actividades. Afirma que as actividades de carácter mais social são aquelas em que a sua participação é mais significativa, referindo também que os alunos que fazem parte do grupo “PECEI” realizam actividades que depois mostram aos colegas. De acordo com o professor A1 a escola “aqui encoraja e muitas vezes parte das propostas deles”, exemplificando com actividades concretas em que se abre espaço para que isso aconteça. O plano diário dos alunos com NEE é construído com os próprios, são promovidas actividades em turma propostas por eles, há uma semana anualmente dedicada à Educação Especial, em que os alunos realizam algo para mostrar à comunidade. Nas actividades extracurriculares há um professor extra de reforço para os alunos com NEE. A professora Alg1 refere que a escola encoraja a participação dos alunos nas actividades que a própria disponibiliza, tentando sempre ir de “encontro aos seus interesses. Sempre partindo daquilo que o aluno gosta e tem prazer”.

De acordo com o professor N2 os alunos “participam em tudo, são incentivados, fazem tudo como os outros meninos”. Por outro lado, no entender do professor C2, a participação dos alunos com NEE é pouco significativa, nas suas palavras “eles não participam muito nas actividades, ou então se têm que estar lá é um bocado entretidos, por alguma fichita”. Para o professor O2 há um trabalho a ser realizado com os professores do Ensino Regular, “para não esquecerem os nossos alunos que estão em pequeno grupo”, no projecto “PECEI”. Esta participação depende também das capacidades dos alunos. De acordo com o professor A2, a participação “depende da deficiência”, havendo limitações que a comprometem. De qualquer forma, realça que “devemos sempre tentar adaptar ao máximo” as actividades de modo a que todos possam participar. A professora Alg2 considera que a participação dos alunos “depende da equipa de Educação Especial”. No seu entender, os colegas são afectivos para com os alunos com NEE e menciona uma actividade extracurricular em que uma aluna com NEE participou.

Como se pode constatar, apesar da maioria dos professores considerar que os alunos com NEE participam nas actividades da escola tal como os seus colegas, alguns professores, particularmente os do Ensino Regular, apercebem-se das limitações à sua plena participação, referindo-as na entrevista.

Relativamente à questão **“Acha que a escola disponibiliza, ao longo do ano lectivo, os apoios necessários para que os alunos alcancem e experimentem o sucesso ou são providenciados recursos tão limitados que os alunos são conduzidos ao insucesso?”**, muitos professores referem a existência de recursos bastante limitados.

Quadro 7

| Apoios disponibilizados pela escola |     |                      |     |
|-------------------------------------|-----|----------------------|-----|
| Prof. Educação Especial             |     | Prof. Ensino Regular |     |
| Apoios suficientes                  | 60% | Apoios insuficientes | 80% |
| Apoios insuficientes                | 40% | Desconhece           | 20% |

O professor N1 considera que os alunos com NEE têm um grande apoio, nomeadamente através do professor extra da disciplina na sala de aula a acompanhar individualmente. No entanto, refere que os restantes apoios (psicólogos e terapeutas) são exteriores à escola, ponderando que esta situação poderá não ser a mais funcional. O professor C1 considera que a escola “disponibiliza todos os recursos, humanos e materiais” necessários, no entanto, “tem que partir do professor de Educação Especial fazer o pedido”. No entender do professor O1 “a escola disponibiliza também o que lhe é disponibilizado a ela”, de acordo com aquilo que o Ministério possibilita. Considera que os recursos são cada vez mais limitados, sendo muito importante o apoio e acompanhamento familiar dos alunos. Realça que os alunos sem apoio familiar “são nitidamente levados ao insucesso”. O professor A1 menciona algumas parcerias da escola com centros de recursos, referindo também que muitas vezes os próprios pais fornecem recursos que encontram, nomeadamente ao nível de software informático. O professor Alg1 considera que a escola faz o máximo, no entanto, é o próprio Ministério que determina e, assim, os recursos são muito limitados. Refere que os casos de NEE de carácter permanente mais leves são os mais prejudicados.

O professor N2 considera que “cada vez temos menos apoios nas escolas”, mas que a situação não depende destas. Refere que num meio com muitas carências, económicas e sociais, como é aquele em que a sua escola se encontra, é muito difícil trabalhar se não existirem apoios. No entender do professor C2, os recursos são insuficientes. A sua existência depende acima de tudo do Ministério, mas também da direcção da escola e da dinâmica da equipa de Educação Especial. Para o professor O2 “os recursos são limitados, tanto os recursos físicos como humanos”, comprometendo assim a resposta educativa aos alunos com NEE. O professor A2 considera que há escolas com mais recursos e outras com menos, mas quanto à sua diz “acho que aí estamos bem”. No entanto, menciona que os recursos humanos são sempre insuficientes. O professor Alg2 manifesta algum

desconhecimento relativamente à existência ou não de recursos suficientes para os alunos com NEE. Refere que “não temos recursos propriamente especiais para nenhuns alunos”.

Como pode ser observado na tabela, a maioria dos professores inquiridos considera os apoios e recursos disponibilizados pela escola insuficientes face às necessidades existentes. Realça-se o facto de apenas os professores de Educação Especial considerarem os recursos existentes suficientes e de haver um professor do Ensino Regular que admite o desconhecimento quando aos apoios específicos necessários aos alunos com NEE.

Quanto à pergunta **“Acha que é realizada uma adequação dos currículos de modo a que os alunos com NEE possam partilhá-los com os seus colegas, ou é proporcionado a esses alunos um currículo que se afasta do comum?”**, a maioria dos professores refere que o currículo é mais ou menos alterado, dependendo da gravidade da problemática dos alunos com NEE.

Quadro 8

| Currículo dos alunos com NEE |     |                      |     |
|------------------------------|-----|----------------------|-----|
| Prof. Educação Especial      |     | Prof. Ensino Regular |     |
| Aproxima-se do comum         | 20% | Aproxima-se do comum | 40% |
| Depende                      | 80% | Depende              | 60% |

O professor N1 refere que no caso dos alunos abrangidos pela medida educativa de CEI, o currículo “vai ter necessariamente que se afastar do comum”, abordam-se conteúdos mais práticos, de carácter mais funcional, com objectivos diferentes. As adequações curriculares englobam os mesmos conteúdos, apenas “fica mais fácil, é mais facilitado, não é tão pormenorizado”. O professor C1 refere que o currículo se afasta “em determinadas áreas e aproxima-se noutras”, dependendo das capacidades do aluno. Defende que o atendimento personalizado e individualizado tem que partir daquilo que o aluno consegue. De acordo com o professor O1, “tenta-se que se faça uma adequação não fugindo muito do currículo comum”. No entanto, no caso dos alunos abrangidos pela medida de CEI, o currículo, necessariamente, afasta-se mais. No entender do professor A1, a prioridade é encontrar “aquelas áreas e aqueles conteúdos e aquelas competências que o aluno com NEE consegue realizar em paralelo com o resto da turma”. No entanto, há sempre uma “área específica que é mais do foro do docente de Educação Especial”. Segundo o professor Alg1 “o currículo é feito de acordo com aquilo que o aluno necessita”. Menciona que os alunos com QI mais baixo terão bastante afastamento relativamente ao currículo comum. Considera que se procura alterar o mínimo possível em relação ao que os outros estão a fazer, mas deve “ir ao encontro daquilo que o aluno irá enfrentar na vida pós-escolar, na vida lá fora”.

Para o professor N2 procura-se adaptar o currículo sem que se afaste muito do comum. São os professores que acompanham individualmente os alunos às aulas que realizam essas adaptações. No entender do professor C2 o grau de afastamento relaciona-se, uma vez mais, com a gravidade da problemática do aluno com NEE. Considera que “muitas vezes os professores do Ensino Regular como não estão sensibilizados nem têm grandes conhecimentos, acabam por delegar essa tarefa nos



professores do Ensino Especial”. De acordo com o professor O2, o grau de afastamento depende, também, das patologias em questão. De acordo com as suas palavras “nos casos mais graves acho que se deve trabalhar um currículo mais funcional, que os prepare para a vida”. O professor A2 salienta também que o currículo é construído tendo em conta as capacidades dos alunos. Nas áreas mais práticas este poderá aproximar-se, mas nas problemáticas mais graves terá necessariamente que se afastar. Segundo o professor Alg2 todos os alunos estão na sala e ouvem os mesmos conteúdos. Para ele, os currículos encaixam no comum, apenas se retirando questões mais difíceis.

Como pode ser observado na tabela, a maioria dos professores considera que o currículo deve ser adaptado de acordo com as necessidades e dificuldades dos alunos com NEE, afastando-se mais ou menos do comum, consoante a problemática destes. Também aqui se verifica a tendência em manter uma posição moderada, tanto da parte dos professores de Educação Especial como do Ensino Regular.

Em relação à questão **“Acha que a escola inclui os alunos com NEE no mesmo tipo de experiências avaliativas dos colegas, ou exclui-os, assumindo que não beneficiam desse tipo de experiências?”**, todos os professores concordam que a avaliação é realizada de forma adaptada.

Quadro 9

| <b>Avaliação dos alunos com NEE</b> |      |                             |      |
|-------------------------------------|------|-----------------------------|------|
| <b>Prof. Educação Especial</b>      |      | <b>Prof. Ensino Regular</b> |      |
| Avaliação adaptada                  | 100% | Avaliação adaptada          | 100% |

Para o professor N1 os alunos fazem testes adaptados, estando também integrados em grupos de trabalho com os seus colegas. De acordo com o professor C1 o aluno com NEE realiza os testes adequados “àquilo que ele consegue fazer”. No entender do professor O1 os testes são também diferenciados, para que realizem “uma tarefa, uma experiência mais adequada possível à sua capacidade e à sua competência”. Para o professor A1, os testes são também adaptados. Realça o “trabalho de parceria com o docente de Educação Especial” para a realização dessas adaptações nas fichas e testes. Em trabalho de grupo participam de acordo com aquilo que sabem fazer. De acordo com o professor Alg1 “os testes serão de acordo com as adequações que o aluno terá ou não”, dependendo do carácter da deficiência. Os alunos com NEE são também incluídos nos trabalhos realizados em contexto de turma.

Para o professor N2, “em relação à avaliação, ela é feita do mesmo modo”, apenas com adaptações. No entender do professor C2 os testes são também diferentes para os alunos com NEE, de acordo com o “tipo de deficiência que eles têm”. Considera que por vezes são simplificados, mas noutras situações o professor avalia o aluno através de “exercícios práticos”. Para o professor O2, “os alunos com NEE têm testes adaptados, mesmo os critérios de avaliação são distintos dos restantes colegas, portanto a avaliação não é feita da mesma forma”. Salienta que a avaliação é sobretudo importante para o professor analisar a sua acção e melhorar as estratégias. O professor A2 considera que os alunos com problemáticas mais graves “não beneficiam de serem postos à prova”, nomeadamente em exames de âmbito nacional. Para o professor Alg2 os alunos com NEE fazem os testes e avaliações, mas adaptados. Partilham as tarefas com o grupo de colegas. No entanto, os critérios de avaliação que os professores utilizam são diferentes para estes alunos.

Como pode ser facilmente constatado, todos os professores manifestam concordância relativamente à realização de uma avaliação que seja adaptada, diferenciada para os alunos com NEE.

Na questão **“Acha que a escola está empenhada em desenvolver uma comunidade educativa, que valorize a colaboração entre profissionais da educação, pais e alunos e acredite que todos beneficiam ao aprenderem em conjunto, ou as práticas da escola promovem a intolerância, permitindo que os alunos se agriem, se isolem e, até, se odeiem?”**, todos os professores referem que a escola tenta promover esta comunidade educativa.

Quadro 10

| Escola - Comunidade Educativa |      |                      |      |
|-------------------------------|------|----------------------|------|
| Prof. Educação Especial       |      | Prof. Ensino Regular |      |
| Sim                           | 100% | Sim                  | 100% |

No entender de N1 a escola pretende “que todos se ajudem, todos tenham sucesso educativo, que não andem a maltratar os colegas”, os professores actuam quando vêem determinadas situações e “a direcção também promove umas medidas relativamente a problemas de comportamento”. Considera ainda que o elo de ligação entre pais, alunos e profissionais de educação cabe, sobretudo, ao Director de Turma. Para C1, a escola promove essa comunidade educativa, os pais contactam a escola e a direcção mostra-se disponível para os atender. São realizadas actividades com a participação da comunidade. Segundo O1, existe “uma boa política de inclusão e uma boa política de promoção da colaboração entre todos”, a direcção aceita e apoia as propostas da equipa de Educação Especial e “os pais, os profissionais da educação e os auxiliares de educação estão todos muito empenhados”. Para A1 esta construção de uma comunidade educativa constitui a prioridade da escola. Por ser escola TEIP terá mais problemas que necessitam de ser analisados, sendo a colaboração entre professores do Ensino Regular e Educação Especial

fundamental para conseguir actuar. Refere a existência de um “Observatório do aluno” onde são discutidas pelos próprios alunos situações problemáticas por eles presenciadas. Além disso, refere também que considera os professores e funcionários empenhados nesse aspecto. De acordo com Alg1, a escola promove “uma verdadeira comunidade educativa e tentando incluir também os pais”, pôr as pessoas e os vários serviços da escola em colaboração. Exemplifica com a situação do CNO ajudar a construir um currículo de TIC para um aluno abrangido pela medida educativa de CEI.

No entender de N2, a escola promove esta comunidade educativa. Exemplifica com um curso de EFA para alguns pais de alunos da escola, a funcionar durante o horário de aulas diurno, colocando, assim, estes em contacto uns com os outros. Refere ainda que “a direcção e os pais, tentam resolver cada problema individualmente quando eles surgem”, estando as escolas cada vez mais receptivas à participação dos pais. No entanto, salienta que esta participação depende da própria cultura dos pais. De acordo com o professor C2 os colegas “gostam de ajudar e há uma tolerância muito grande e uma compreensão” para com os alunos com NEE. Realça, uma vez mais, que a participação dos pais depende do seu nível cultural. Para O2 a escola promove essa comunidade educativa através de algumas acções em contexto de turma ou na biblioteca, sensibilizando e informando os alunos acerca das problemáticas e suas implicações. No entender de A2 a escola tenta promover “o respeito pelos outros, o aceitar a diferença” e inclusão de todos. Segundo Alg2, a escola procura essa comunidade educativa, no entanto, refere haver falhas, salientando a grande dimensão da escola como motivo.

As opiniões quanto à preocupação por parte da escola em construir uma comunidade educativa são unânimes nos professores entrevistados, no entanto, verificam-se algumas diferenças significativas quanto à forma como o fazem.

Quanto à questão **“Acha que os professores Titulares de Turma e os de Educação Especial colaboram no sentido de melhor educarem os seus alunos com NEE, ou trabalham isolados, cada um com os seus recursos e alunos?”**, as opiniões dos professores são diversas.

Quadro 11

| Colaboração Prof. EE/Prof. ER |     |                      |     |
|-------------------------------|-----|----------------------|-----|
| Prof. Educação Especial       |     | Prof. Ensino Regular |     |
| Sim                           | 60% | Sim                  | 20% |
| Procura-se                    | 40% | Procura-se           | 20% |
|                               |     | Depende              | 40% |

No entender de N1, o professor de Educação Especial e do Ensino Regular têm de colaborar, uma vez que trabalham para o mesmo fim. Considera que no 2º e 3º Ciclo “o professor de Educação Especial não interfere” no trabalho do professor do Ensino Regular. Refere que a base desta colaboração está na documentação necessária ao aluno com NEE e salienta o papel de “fiscalizadores” que cabe aos professores de Educação Especial. Na opinião de C1 existe “muita troca de experiência e muita troca de materiais” e divulgação daquilo que é realizado. Existe contacto

formal nas reuniões mensais entre os professores de Educação Especial. De acordo com O1 esta colaboração “já é melhor um bocadinho, mas ainda não é o ideal”. Existem limitações de tempo e, no seu entender, esta partilha tem um carácter sobretudo informal, acontecendo nos intervalos e através da internet. Considera que deveriam existir reuniões formais para esse fim. A professora A1 considera que esse trabalho de colaboração é realizado, uma vez que o horário dos professores contempla a existência de reuniões das “Equipas pedagógicas”, de parcerias e de discussões. Refere também que “há troca de testes, há troca de materiais” entre os professores como prática comum da escola. No entanto, menciona que há tempos que os professores disponibilizam para a escola, preparando actividades, planificando ou construindo materiais, que não se encontram dentro do seu horário e, portanto, são voluntários. Para Alg1 “há uma tentativa de trabalhar conjuntamente, ainda que seja de uma forma informal”. Refere ainda que esta colaboração depende das próprias pessoas e suas características.

O professor N2 considera que os professores de Educação Especial estão sempre disponíveis e presentes. Esta colaboração acontece formal e informalmente. No entender de C2 a colaboração depende da “empatia” que se cria entre os professores. Considera que os professores do Ensino Regular muitas vezes delegam as tarefas inerentes aos alunos com NEE para os professores de Educação Especial. Para O2 a colaboração “devia ser vincada, havia de haver mais tempos específicos e uma organização” da escola relativamente a esse aspecto. O contacto entre os professores do Ensino Regular e de Educação Especial acontece de modo mais informal. Salienta que a burocracia ocupa demasiado os professores. Na opinião de A2 cada vez mais os professores “se preocupam em partilhar, em arranjar estratégias em conjunto”. Acentua o carácter informal desta colaboração, mas menciona também a existência de reuniões formais com todos os profissionais em contacto com os alunos com NEE. Para Alg2 esta colaboração depende em grande parte das pessoas e do entendimento que ocorre entre elas, ou não. Refere as reuniões formais em que os professores de Educação Especial estão presentes e os contactos informais que se realizam nos intervalos.

A maioria dos professores inquiridos refere existir colaboração entre os professores de Educação Especial e os do Ensino Regular. Destacam-se, no entanto, valores mais elevados da parte dos professores de Educação Especial, que afirmam existir essa procura de trabalho em equipa, no entanto, também referem vários aspectos que ainda necessitariam de estar mais desenvolvidos.

Relativamente à questão **“Os pais dos alunos com NEE são membros activos da comunidade escolar de tal modo que também eles sentem que fazem parte dela, ou evita-se o diálogo e a sua presença na escola?”**, todos manifestaram haver abertura por parte da escola e tentativa de dialogar com os pais.

Quadro 12

| Envolvimento dos pais   |                      |
|-------------------------|----------------------|
| Prof. Educação Especial | Prof. Ensino Regular |

|   |     |   |     |
|---|-----|---|-----|
| Sim, participação apenas ao nível da troca de informações | 80% | Sim, participação apenas ao nível da troca de informações | 40% |
| Sim, realizando actividades em parceria                   | 20% | Sim, realizando actividades em parceria                   | 60% |

Assim, o professor N1 refere que a escola procura esse diálogo, no sentido de pedir aos pais ajuda para darem continuidade ao trabalho realizado na escola. Considera que estes questionam e queixam-se acerca da escola numa posição pouco construtiva. Por outro lado afirma que não são realizadas actividades em parceria com os pais. O professor C1 considera a escola disponível ao diálogo com a família, mas “só vêm cá para as informações, dar e receber informações”. O professor O1 afirma que os pais dos alunos com NEE são muito participativos, havendo uma ligação ainda maior com aqueles que se encontram em Unidades Especializadas (para o Autismo e para a Multideficiência). No entanto, refere que “não há assim tanta planificação de coisas que os alunos podem fazer em casa com os pais”. O professor A1 afirma que os pais de alunos com NEE “são membros activos, há um contacto diário, formal e informal”, estes participam e promovem actividades na escola. Considera também a escola bastante receptiva ao diálogo com eles. O professor Alg1 refere que a escola tenta dialogar, no entanto, salienta que “acontece muitas vezes os pais serem chamados telefonicamente, depois por carta, depois por carta registada e mesmo assim não vêm à escola”. Menciona a existência de outros mais empenhados, mas considera que a sua participação nas actividades não é significativa.

O professor N2 considera que existe uma maior comunicação com os pais de alunos com NEE. Para o professor C2 existem duas categorias de pais: “há pais que são muito empenhados” e “há outros que estão ausentes”. Considera que os primeiros quando vêm à escola são bastante participativos e colaborantes. No entender do professor O2, a escola tenta aproximar-se dos pais, através de “acções que se intitulam «Conversas com Pais»” para partilha de ideias ou dúvidas. No entanto, considera que o seu papel ainda não é muito activo na construção de documentos importantes para os seus filhos, como o caso de alunos abrangidos pela medida educativa de CEI. Nas suas palavras, este tipo de colaboração não está muito presente “da parte dos professores que não estão habituados a trabalhar em equipa nesse sentido”. O professor A2 é da opinião que “os pais dos alunos com NEE são os pais que mais se preocupam e mais participam”. O professor Alg2 considera que a escola tenta o diálogo, mas que este está dependente da receptividade dos pais. No seu entender os pais dos alunos com NEE estão mais presentes, dando como exemplo uma actividade em que um deles participou.

Como se pode observar, os professores de Educação Especial consideram que o envolvimento dos pais acontece mais ao nível da troca de informações, enquanto os professores do Ensino Regular referem participações mais activas, em projectos concretos da escola.

Quanto à questão “**Na sua opinião, quais são as limitações às práticas inclusivas na escola?**”, enquanto alguns professores salientam a falta de recursos, sejam materiais ou

humanos, outros referem a mentalidade e sensibilidade como principais obstáculos.

Quadro 13

| <b>Limitações às práticas inclusivas</b>    |     |   |     |
|---|-----|---|-----|
| <b>Prof. Educação Especial</b>              |     | <b>Prof. Ensino Regular</b>                 |     |
| Limitações ao nível das atitudes            | 60% | Limitações ao nível das atitudes            | 20% |
| Limitações ao nível dos recursos            | 20% | Limitações ao nível dos recursos            | 60% |
| Limitações ao nível das atitudes + recursos | 20% | Limitações ao nível das atitudes + recursos | 20% |

Assim, o professor de Educação Especial N1 considera que a falha existe ao nível do tratamento desigual relativamente aos alunos com NEE. Para ele, os recursos não são a prioridade. Também o professor C1 considera a sensibilidade como maior limitação, manifestando dúvidas quanto ao alcance de uma verdadeira inclusão. Já o professor O1 refere a falta de recursos humanos e melhores condições nas escolas, aliados a uma necessária mudança ao nível das mentalidades. Menciona também a necessidade de uma maior ligação entre professores de Educação Especial e do Ensino Regular. O professor A1 realça as “barreiras humanas” como constrangimentos mais significativos à inclusão, enquanto o professor Alg1, por outro lado, salienta a falta de recursos materiais e humanos.

O professor do Ensino Regular N2 salienta a falta de recursos materiais, tal como o professor C2, que acrescenta também as falhas na formação de professores e pais. O professor O2 menciona tanto a falta de recursos humanos e físicos como a necessidade de mudar as mentalidades, realçando esta última. O professor A2 refere a falta de recursos humanos e

formação. Na perspectiva do professor Alg2, as principais limitações são os problemas de desmotivação e indisciplina dos alunos e o excesso de burocracia que retira disponibilidade para aquilo que é mais importante.

Como se pode verificar, a maioria dos professores de Educação Especial salienta sobretudo as limitações ao nível das atitudes, enquanto os professores do Ensino Regular consideram a falta de recursos humanos e materiais o principal obstáculo à inclusão.

Por último, na questão **“Considera a sua escola uma escola inclusiva?”**, a grande maioria dos professores referem a tentativa, a procura, o “estar a caminho” dessa realidade.

Quadro 14

| Opinião-síntese         |     |                      |     |
|-------------------------|-----|----------------------|-----|
| Prof. Educação Especial |     | Prof. Ensino Regular |     |
| Sim                     | 40% | Sim                  | 40% |
| Procura ser             | 60% | Procura ser          | 60% |

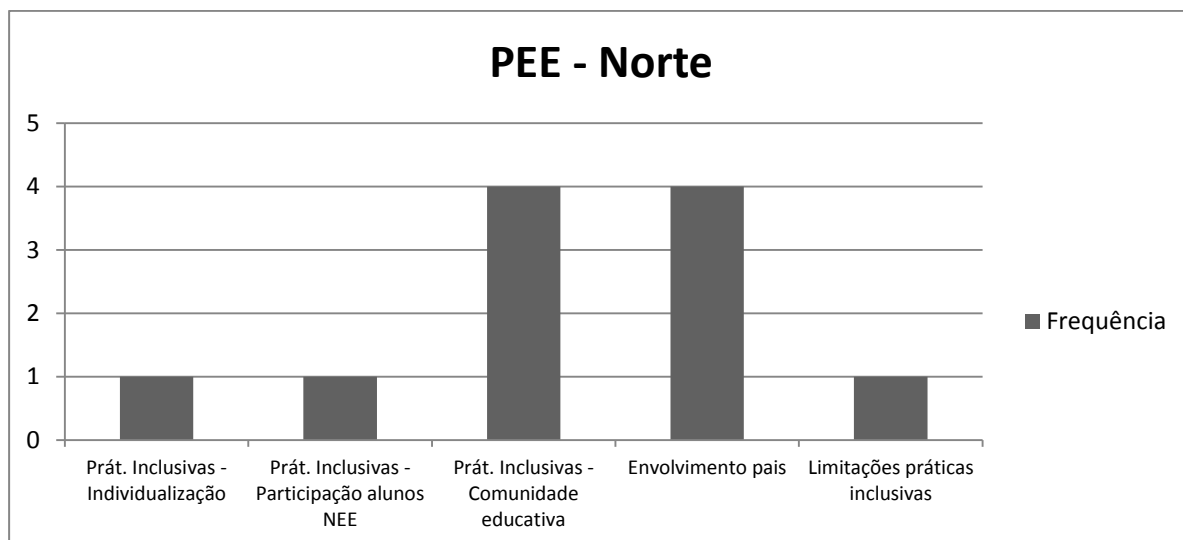
Assim, o professor N1 afirma a sua crença em que a escola é inclusiva, referindo o seu próprio esforço pessoal em prol disso mesmo. O professor C1 também começa por manifestar uma posição afirmativa, referindo o esforço da escola em alcançar essa meta, no entanto, admite depois que se trata de algo, ainda, longínquo. O professor O1 considera que a escola tenta ser inclusiva, mas afirma que ainda não o consegue totalmente. O professor A1 refere que ainda há muito a fazer, mas que existe um trabalho constante nesse sentido. O professor Alg1 afirma também que considera a sua escola inclusiva.

Para o professor N2 a escola procura ser inclusiva e considera que esta faz um bom trabalho. O professor C2 afirma que a sua escola é inclusiva, referindo o empenho da direcção nesse sentido. O professor O2 considera que a escola procura essa inclusão, no entanto, refere que ainda há muito a fazer. Para o professor A2 a escola tem realizado trabalho nesse sentido, considerando-a inclusiva. O professor Alg2 afirma a procura da escola em ser inclusiva.

## 2.2. Documentos das escolas - Projecto Educativo de Escola

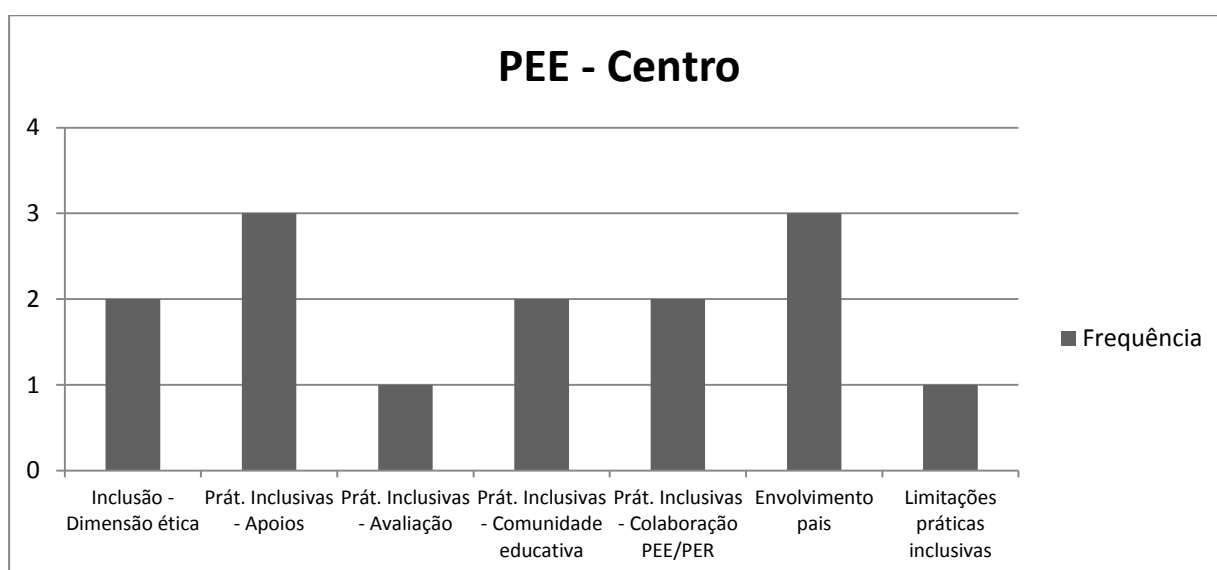
O gráfico a seguir apresentado refere-se à escola do Norte, que, tal como se pode verificar, indica a existência de um total de onze referências a aspectos mencionados pelos professores nas entrevistas realizadas, no âmbito da inclusão. As categorias mais referidas dizem respeito à comunidade educativa e ao envolvimento dos pais.

Gráfico 4



Seguidamente pode ser observado o gráfico relativo ao Projecto Educativo da escola do Centro. A frequência com que os aspectos respeitantes às categoriais e sub-categorias das entrevistas são mencionados é de catorze.

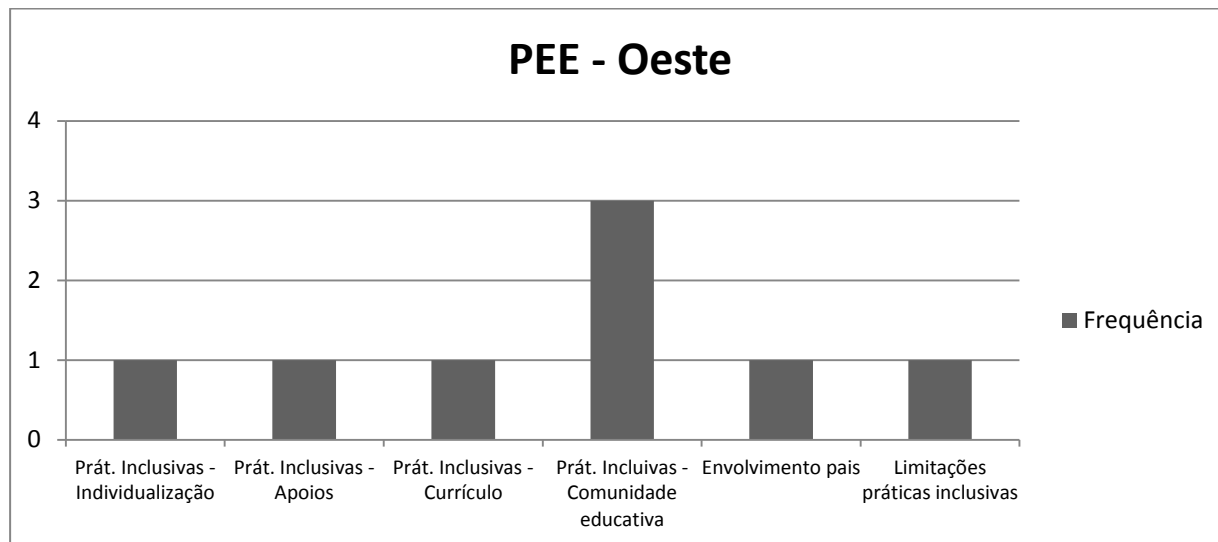
Gráfico 5





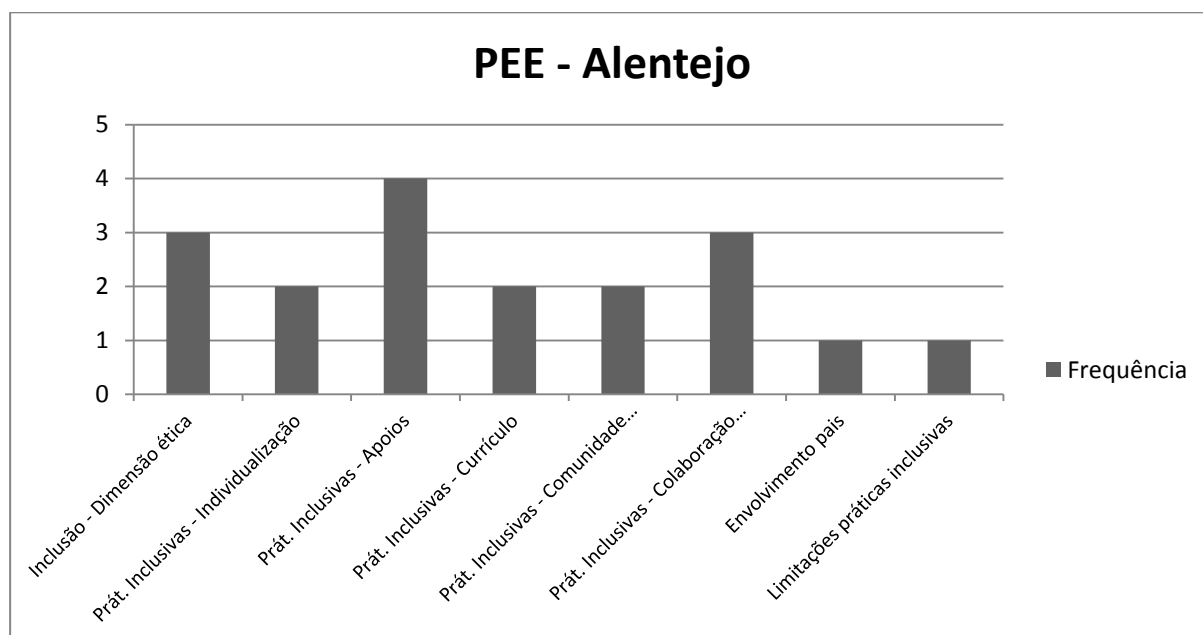
Na escola do Oeste, a frequência total de referências relativas à inclusão, no âmbito das categorias da entrevista realizada, é de oito. A categoria com mais representação diz respeito à construção de uma comunidade educativa pela escola.

Gráfico 6



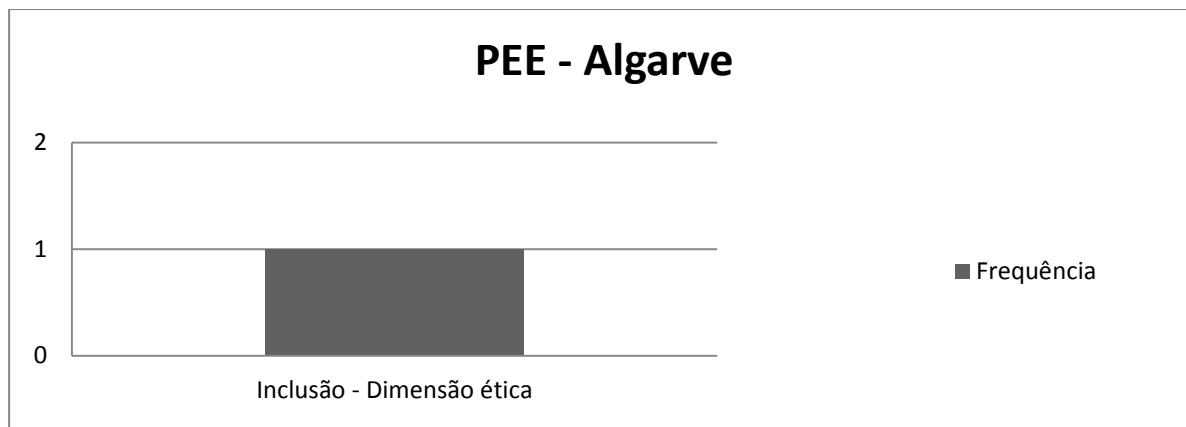
A seguir apresenta-se o gráfico relativo ao Projecto Educativo da escola do Alentejo. Como se pode constatar, a frequência total de aspectos relacionados com a inclusão, relativos às categorias da entrevista realizada aos professores é dezoito. As categorias mais mencionadas são referentes aos apoios disponibilizados pela escola, a dimensão ética da inclusão e a colaboração entre professores de Educação Especial e do Ensino Regular.

Gráfico 7



Por último, é apresentado o gráfico relativo ao Projecto Educativo da escola do Algarve. Como se pode verificar, neste documento consta uma referência apenas à inclusão.

Gráfico 8

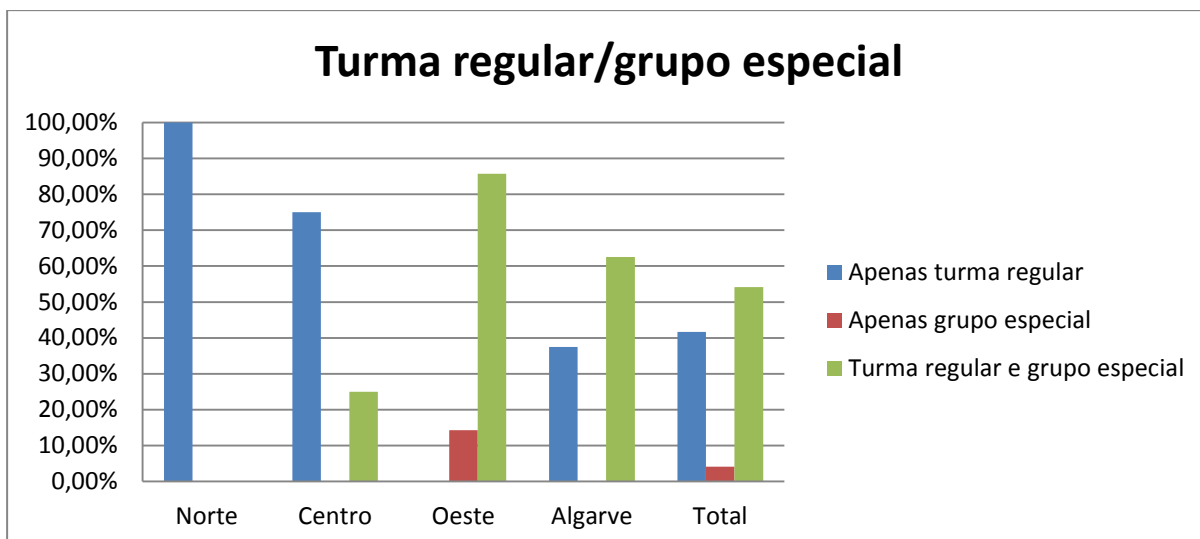


### 2.3. Questionários aos pais

Relativamente aos questionários, deve ser realçado que a escola do Norte apenas entregou um questionário preenchido, enquanto a escola do Alentejo não autorizou a entrega de questionários aos pais. Assim, os dados referentes a estas duas escolas estão comprometidos.

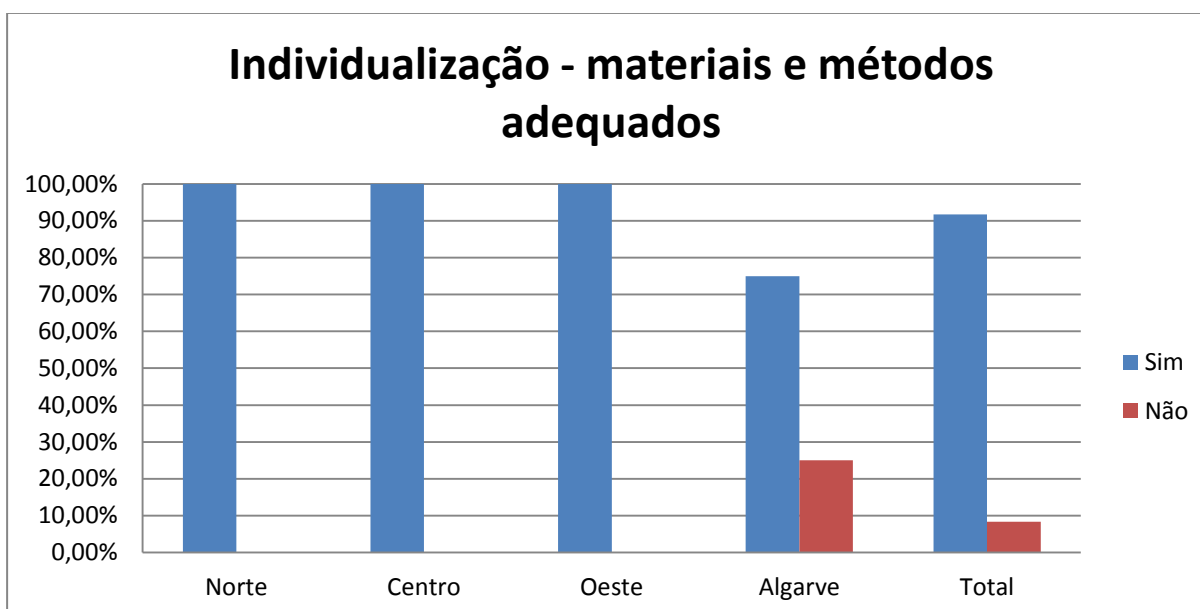
O gráfico a seguir apresentado mostra a percentagem de alunos com NEE que, de acordo com os respectivos pais, frequenta apenas turma regular, apenas grupo especial ou ambos. Como pode ser observado, na escola do Centro, a grande maioria aponta para a frequência de apenas a turma regular, enquanto na escola do Oeste e do Algarve a maior parte diz frequentar turma regular juntamente com grupo especial. Em relação à escola do Norte, o único pai/mãe a responder referiu que o aluno frequenta apenas turma regular.

Gráfico 9



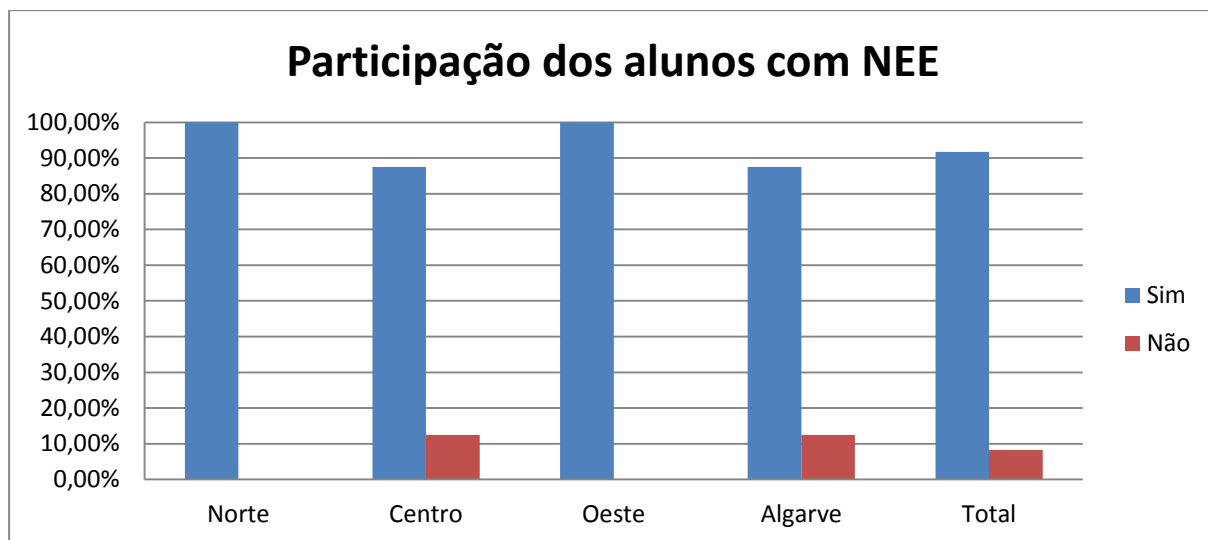
O gráfico seguinte diz respeito à opinião dos pais quanto à utilização de materiais e métodos adequados ao educando com NEE, por parte dos professores. Como pode ser verificado, tanto na escola do Centro como na do Oeste, a totalidade dos pais considera os materiais e métodos adequados ao seu educando, enquanto na escola do Algarve uma percentagem de 25% acha o contrário. O único pai/mãe da escola Norte respondeu também positivamente.

Gráfico 10



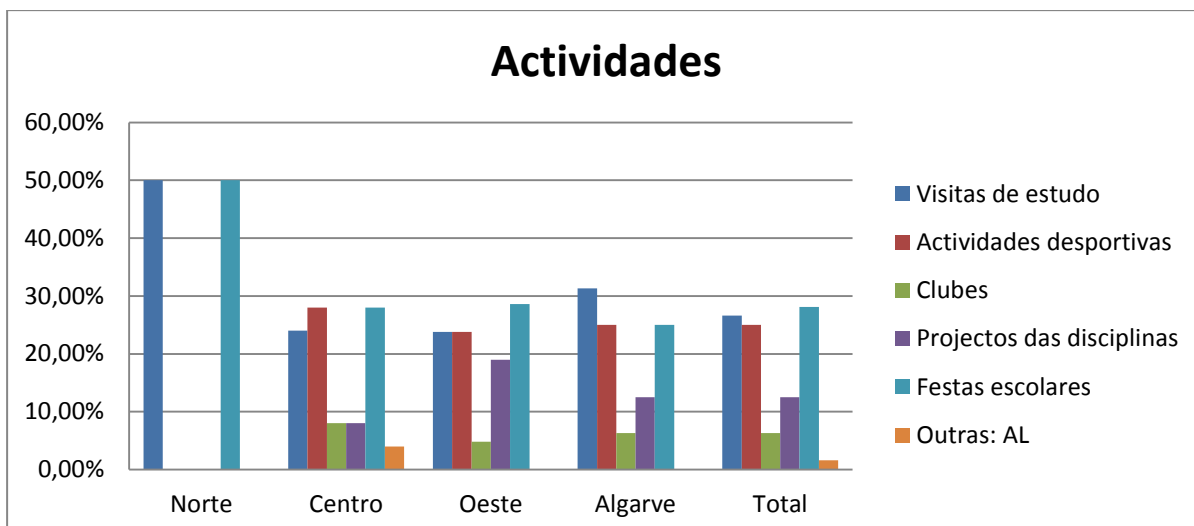
De acordo com o gráfico que a seguir se apresenta, apenas na escola do Oeste a totalidade dos pais considera que a escola dá direito aos seus educandos com NEE de participarem nas actividades escolares. Nas outras duas, Centro e Algarve, a percentagem ainda que elevada não chega à totalidade. Na escola do Norte o/a pai/mãe responde, uma vez mais, afirmativamente.

Gráfico 11



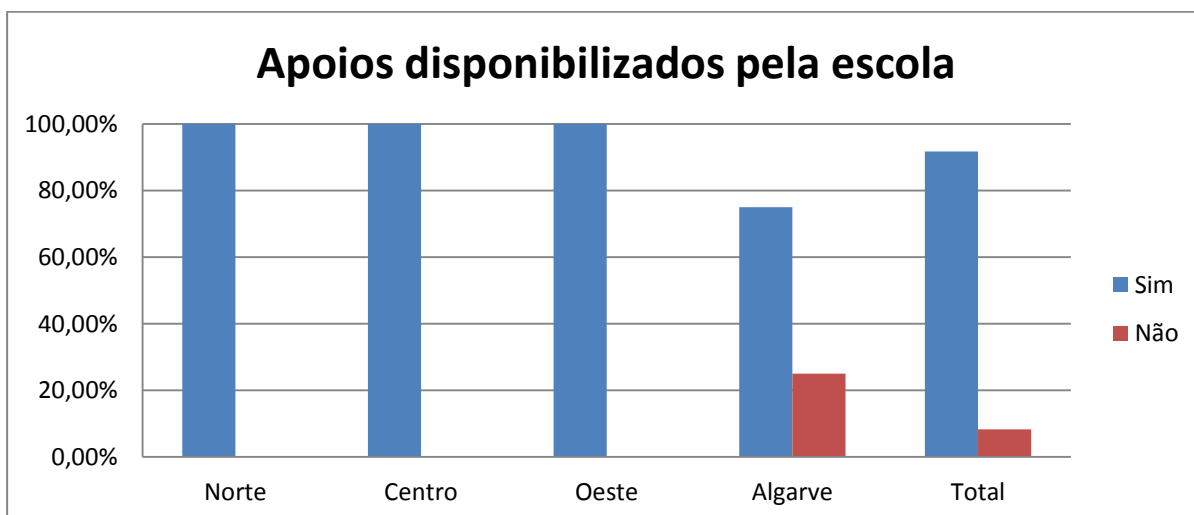
Como se pode verificar pela observação do gráfico a seguir apresentado, respeitante apenas aos pais que responderam sim na questão anterior, as actividades escolares mais frequentadas pelos educandos são as visitas de estudo, actividades desportivas e festas escolares, com percentagens aproximadas.

Gráfico 12



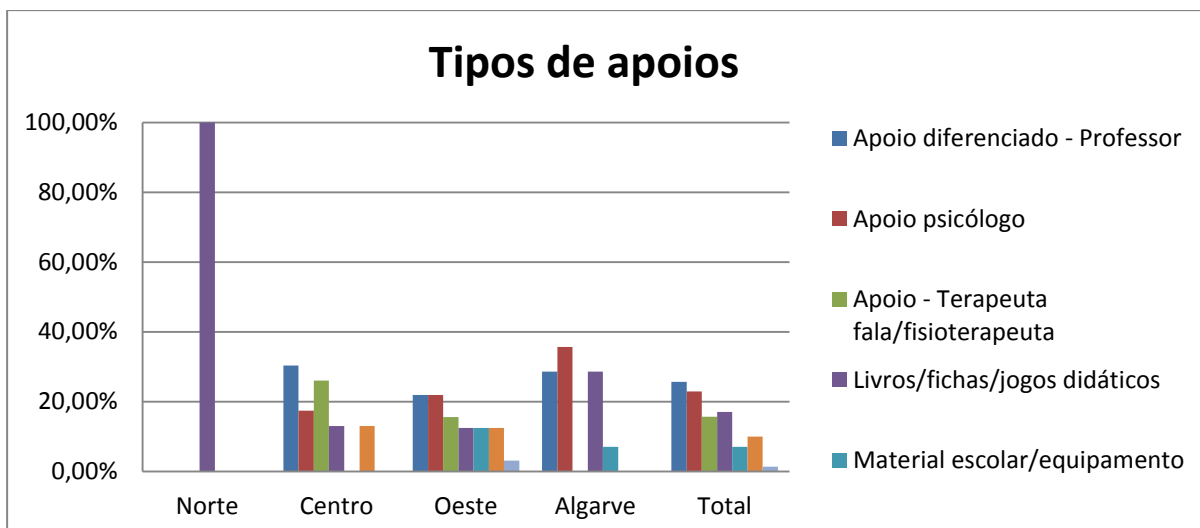
O gráfico seguinte apresenta a opinião dos pais relativamente ao apoio disponibilizado pela escola. Como pode ser verificado, apenas na escola do Algarve 25% dos pais não consideram este apoio adequado, enquanto nas restantes escolas (Norte, Centro e Oeste) todos os pais julgam o apoio adequado.

Gráfico 13



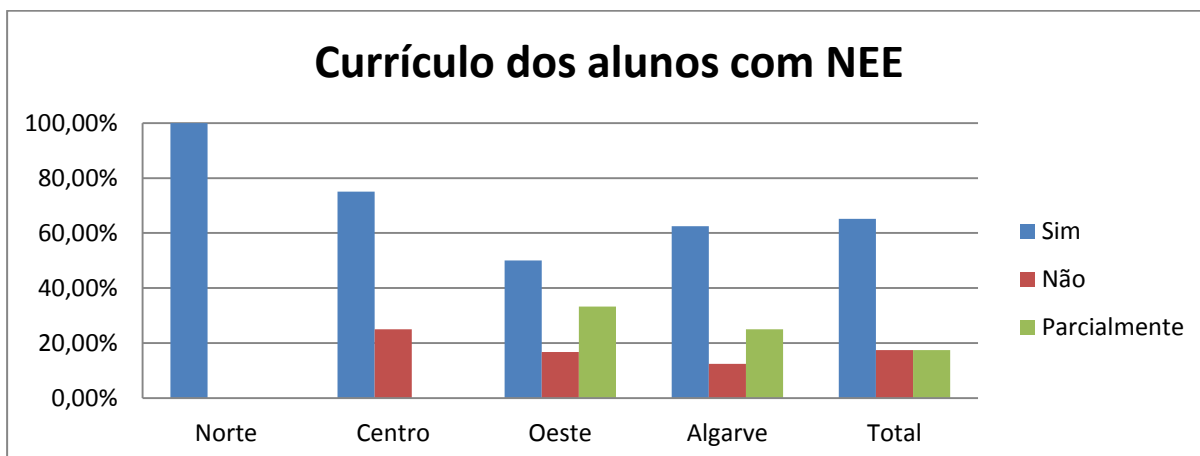
O gráfico seguinte diz respeito ao tipo de apoio que a escola disponibiliza, segundo os pais que responderam afirmativamente na questão anterior. Como se pode verificar, as percentagens mais elevadas relacionam-se com a prestação de apoio diferenciado pelo professor e apoio de psicólogo.

Gráfico 14



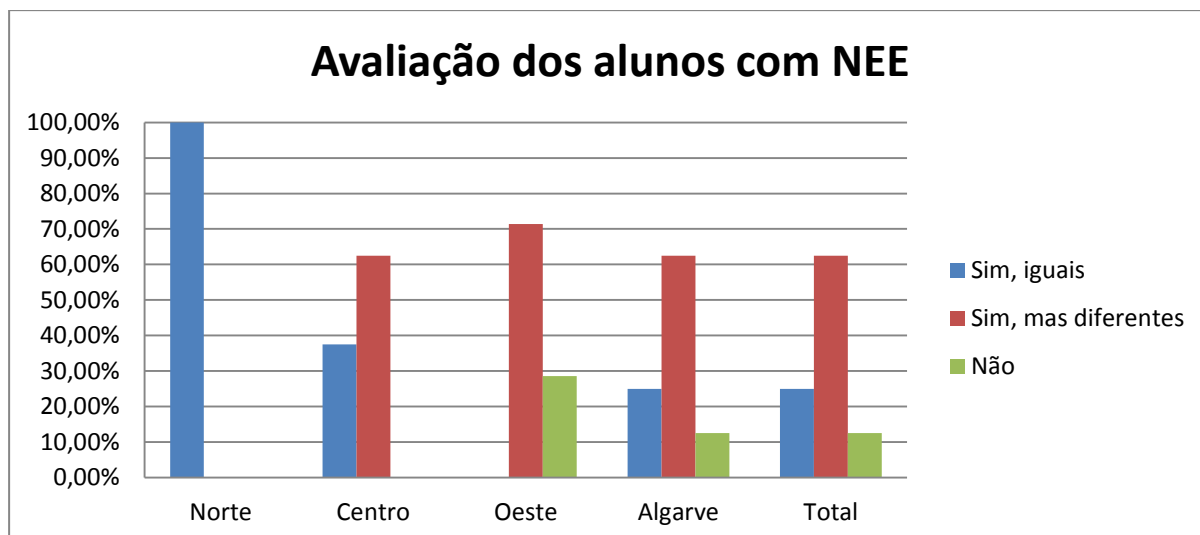
Como pode ser observado no gráfico a seguir apresentado, a maioria dos pais considera que os seus educandos com NEE têm a possibilidade de aprender acerca das mesmas matérias que os seus colegas. Salienta-se que nesta questão houve um/a pai/mãe da escola do Oeste que não respondeu.

Gráfico 15



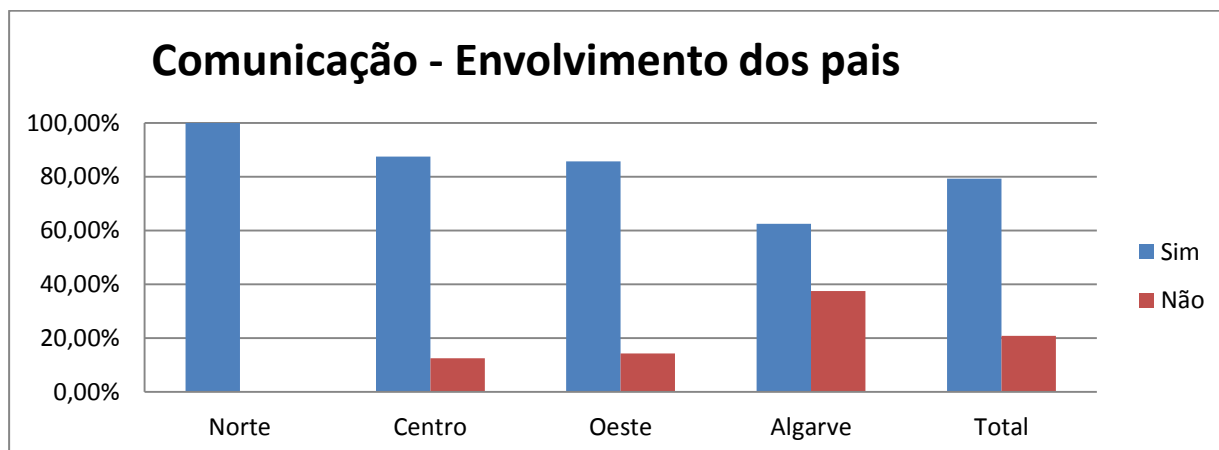
O gráfico a seguir apresentado, mostra a opinião dos pais quanto à realização de testes e trabalhos para avaliação por parte dos seus educandos com NEE. Como se pode verificar, a maioria dos pais considera que os filhos realizam testes e trabalhos para avaliação, mas que estes são diferentes dos seus colegas.

Gráfico 16



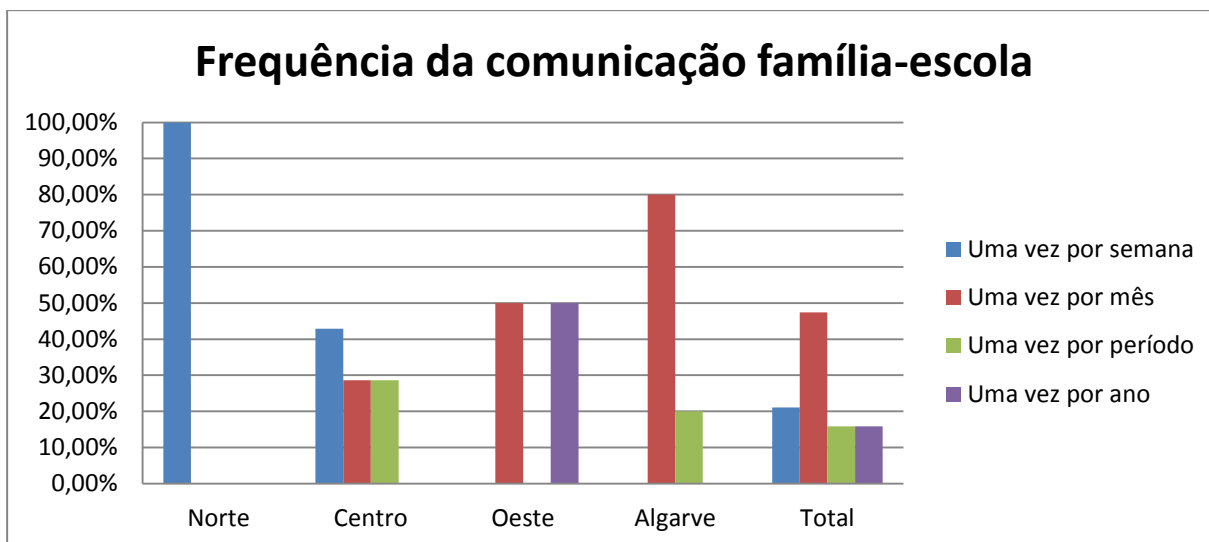
O gráfico que se apresenta em seguida mostra a opinião dos pais quanto à adequação da frequência de encontro com professores, psicólogos e terapeutas. Tal como se pode verificar, a maioria dos pais considera a frequência adequada, embora no Algarve a percentagem seja ligeiramente inferior à das restantes escolas.

Gráfico 17



O gráfico seguinte mostra qual a frequência aproximada com que os pais se encontram com professores, psicólogos e terapeutas, relativamente aos que responderam afirmativamente na questão anterior. Tal como pode constatar-se, a percentagem mas elevada relaciona-se com a frequência “Uma vez por mês”. É de realçar, ainda assim, que uma percentagem de 50% pais da escola do Oeste apenas vai à escola uma vez por ano, tendo considerado essa frequência adequada.

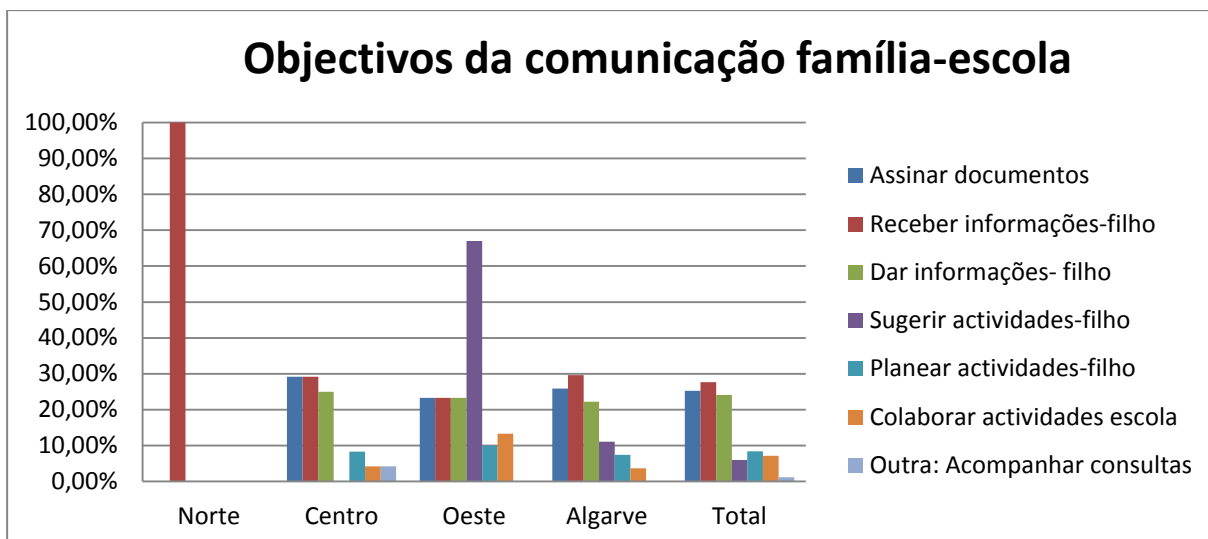
Gráfico 18



Apresenta-se em seguida o gráfico relativo aos objectivos que, no entender dos pais, estão na base do encontro com professores, psicólogos ou terapeutas. Salientam-se percentagens mais elevadas nas categorias “Assinar documentos”, “Receber informações acerca do seu filho” e “Dar informações acerca do seu filho”.

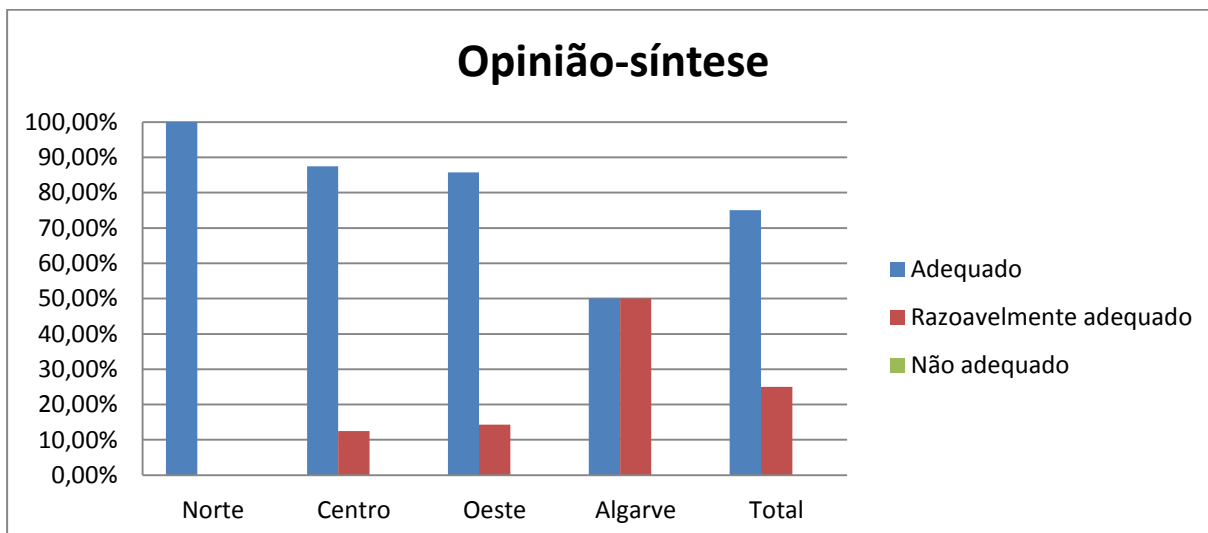
Gráfico 19





Por último, apresenta-se o gráfico relativo à síntese da opinião dos pais sobre a adequação quanto ao apoio que é prestado ao seu educando com NEE por parte da escola. Realça-se o facto de nenhum pai ou mãe considerar o apoio “Não adequado”, embora haja 25% que o consideram apenas “Razoavelmente adequado”. Ainda assim, a maioria julga o apoio como “Adequado”.

Gráfico 20



### 3. Discussão dos resultados

Em seguida, serão discutidos os resultados obtidos neste estudo, de acordo com os objectivos inicialmente propostos.

**Objectivo: Comparar a percepção dos professores de Educação Especial e do Ensino Regular quanto ao conceito de Inclusão.**

Como se pode verificar, os professores demonstraram ter consciência dos princípios da educação inclusiva, mostrando a sua preocupação relativamente a esta questão, algo partilhado pelos autores, ainda que com diferentes visões quanto à sua implementação. Não existem diferenças substanciais entre as opiniões dos professores de Educação Especial e as dos professores do Ensino Regular, apenas se salienta que os primeiros apresentam respostas mais detalhadas e, assim, uma frequência superior.

**Objectivo: Comparar a percepção dos professores de Educação Especial do Ensino Regular relativamente ao enquadramento legal da Educação Especial.**

No âmbito da legislação, são também os professores de Educação Especial que apresentam uma frequência de respostas superior, mostrando ter um conhecimento mais alargado da legislação, para além do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro. Salienta-se que o professor do Ensino Regular do Algarve afirma o seu desconhecimento, lembrando-se vagamente do anterior decreto, mas sem sequer o nomear. Quanto aos aspectos da prática educativa relacionados com a legislação, as respostas não revelam diferenças significativas entre os professores de Educação Especial e os do Ensino Regular. É importante referir que salientam o aspecto burocrático como aspecto prático. Assim, fica patente a importância que os docentes atribuem aos procedimentos burocráticos, em detrimento de outros aspectos, como a criação de escolas de referência, por exemplo, algo que não foi mencionado por nenhum dos professores neste contexto. Apenas o professor N2 refere que a legislação contribui para uma maior sensibilidade por parte dos docentes em relação aos alunos com NEE. Relativamente à questão sobre o contributo da legislação para a promoção da inclusão, a maioria dos professores aceita e concorda, contudo colocam dúvidas e apresentam questões e falhas. Três professores consideram que a legislação não promove a inclusão e apenas o professor A2 responde de forma completamente afirmativa.

No De acordo com Serra (2009), Ainscow (Rodrigues D. , 2003), Correia (2008) e Kauffman, existem casos de alunos cujas problemáticas se situam fora do âmbito das NEE permanentes, mas que necessitam de respostas educativas próprias e adequadas. Autores como Serra (2009) salientam a restrição determinada pelo Decreto-Lei nº 3/2008 aos casos de NEE de carácter permanente, deixando de fora inúmeras situações de risco que necessitariam de mecanismos de atendimento próprios.

**Objectivo: Comparar a percepção dos professores de Educação Especial e do Ensino Regular relativamente às práticas inclusivas da escola: sala de aula, conteúdos curriculares, avaliação, colaboração entre profissionais.**

Relativamente às práticas inclusivas da escola, os professores foram questionados acerca de diferentes aspectos. Em seguida, cada um desses aspectos será abordado a partir de cada uma das

perguntas realizadas.

Quanto à primeira questão, sobre a frequência da turma regular ou de um grupo especial no caso dos alunos com NEE, ambos os professores, de Educação Especial e do Ensino Regular, mantêm uma posição moderada, interligando a frequência da turma regular com a existência de apoios específicos e individualizados, que ocorrerão num espaço diferenciado. Consideram importante o contacto com a turma regular, mas afirmam que tal não deverá acontecer em 100% do tempo. A frequência da turma regular e do grupo especial está dependente da gravidade da problemática do aluno com NEE ou do carácter teórico/prático das disciplinas. Professores de Educação Especial e Ensino Regular defendem a importância de haver um apoio mais especializado que apenas poderá ter lugar fora da sala de aula do Ensino Regular. Destacam-se dois professores, ambos de Educação Especial, que defendem posições um pouco mais antagónicas. O professor N1 sustenta que a inclusão não passaria por estar sempre na escola regular, defendendo a frequência, por algum período de tempo, de uma escola especial, onde o aluno se sentisse igual aos seus colegas, já que de outro modo se sente sempre diferente. Por outro lado, o professor A1 defende que a prioridade é a inclusão e a máxima frequência da turma de Ensino Regular. Aqui, tal como se verificou na revisão dos autores, as posições variam. No entanto, encontramos mais semelhanças com os autores menos radicais e mais cautelosos quanto à inclusão de alunos com NEE nas turmas do Ensino Regular, como Correia, Kauffman, Jesus e Martins e Capucha. No pólo oposto podemos encontrar autores como Stainback e Stainback e Rodrigues, estudiosos cuja posição se aproxima mais da inclusão total. Na verdade, ninguém questiona os direitos dos cidadãos à igualdade de oportunidades, nomeadamente ao nível educativo, mas, como salientam diversos autores, adeptos de uma posição moderada acerca da inclusão, nem sempre as escolas estão bem preparadas para realizar um atendimento de qualidade, tendo em conta a diversidade de respostas que as problemáticas dos alunos exigem (Capucha, 2010) (Morgado Cit. in Correia, 2003) (Gaitas & Morgado, 2010) (Correia, 2008) (Kauffman & Lopes, 2007).

A questão colocada aos professores sobre a individualização do ensino tornou claro que se trata de uma temática controversa. A esmagadora maioria, tanto por parte dos professores de Educação Especial como do Ensino Regular, coloca muitas dúvidas quanto à sua exequibilidade, havendo mesmo dois professores que afirmam a sua inexistência. Apenas o professor de N1 começa por responder afirmativamente, mas por fim considera que é o professor do Ensino Regular “extra”, que nesta escola está dentro da sala a acompanhar os alunos com NEE, o responsável por essa individualização.

Salienta-se aqui a perspectiva controversa de Canário (Rodrigues D. , 2006) ao referir o tipo de apoio que é dado em contexto de sala de aula aos alunos com NEE por parte do professor de

Educação Especial, desfasado das actividades da turma e relegado para o fundo da sala. Como se pode depreender, a presença física não é, assim, sinónimo de inclusão (Kauffman & Lopes, 2007), podendo tornar-se, até, uma prática embaraçosa para alunos e professores.

Quanto à terceira questão, acerca da participação dos alunos com NEE nas actividades da escola, os professores de Educação Especial consideram que esta é mais efectiva do que os professores do Ensino Regular. Apenas um professor de Educação Especial admite que a participação dos alunos com NEE nas actividades da escola é menor, enquanto quatro professores do Ensino Regular a consideram limitada por diversos factores, como a gravidade da deficiência ou a dinâmica da equipa de Educação Especial.

Em relação à quarta questão, sobre os apoios disponibilizados pela escola, são, mais uma vez, os professores do Ensino Regular que mencionam mais problemas. Apenas dois professores de Educação Especial admitem falta de recursos, enquanto os cinco professores do Ensino Regular mencionam a escassez de, pelo menos, algum tipo de recursos. É interessante verificar que não são os professores de Educação Especial a salientar esta falha. Tal pode dever-se ao facto de estarem mais informados, sendo a sua visão mais objectiva, enquanto os professores do Ensino Regular manifestam a ideia estereotipada de que “nunca há recursos suficientes”: Por outro lado, esta diferença pode também ilustrar a falta de colaboração entre docentes de Educação Especial e do Ensino Regular no que toca à partilha de informações sobre recursos a que estes últimos podem recorrer.

A necessidade de recursos humanos e físicos especiais e adaptados às NEE é, também, um aspecto sublinhado por diversos autores (Capucha, 2010) (Correia, 2008) (Kauffman & Lopes, 2007). A existência de professores especializados, com a adequada formação, inicial e contínua, é uma condição basilar para um atendimento eficaz e de qualidade aos alunos com NEE.

De acordo com um Relatório da OCDE (Internacional Literature Review, 2010) e um estudo de Smith e Tyler (2011) os professores encontram-se pouco preparados para realizar um trabalho inclusivo. Nos seus estudos, alguns autores como Santos e César (2010), Florian e Becirevic (2011) e Operti e Brady (2011), salientam a importância que a formação de professores representa para a prática da inclusão. Nesta linha, autores como Operti e Brady (2011), Donnelly e Watkins (2011) e César e Calado (2010) salientam nos seus estudos o papel central que assume a figura do professor para a concretização de um modelo escolar inclusivo.

A quinta questão aborda a problemática do currículo e ambos os professores, de Educação Especial e do Ensino Regular, apresentam visões semelhantes, no entanto, uma vez mais, a frequência de respostas é superior nos primeiros. Afirmam que o afastamento em relação ao currículo comum depende das problemáticas dos alunos com NEE e do carácter teórico/prático das disciplinas. Três professores de Educação Especial (O1, A1 e Alg1) apontam para a tentativa de se aproximar tanto quanto possível do currículo comum, enquanto apenas dois professores do Ensino

Regular (N2 e Alg2) mencionam esse esforço.

Quanto a este aspecto, intimamente ligado à diferenciação e flexibilidade curricular, são vários os autores que referem a sua importância num modelo de inclusão educativa (Paulo Rodrigues cit. in Conselho Nacional de Educação, 1999) (Capucha, 2010) (González & Morgado cit. in Correia, 2003) (Correia, 2008) (Gaitas & Morgado, 2010) (Jesus & Martins, 2000) (Kauffman & Lopes, 2007) (Marchesi cit. in Rodrigues D. , 2001) (Roldão cit. in Rodrigues D. , 2003). Para Lieberman (Rodrigues D. , 2003) a flexibilidade curricular não é posta em prática pelos professores, uma vez que estes estão condicionados pelo programa estipulado.

Na sexta questão, sobre a avaliação dos alunos com NEE, todos os professores afirmam que esta é realizada a partir de testes adaptados, de acordo com a problemática do aluno. Há homogeneidade entre as respostas dos professores de Educação Especial e do Ensino Regular, sendo um pouco superior a frequência de respostas dos primeiros.

Relativamente à sétima questão, que aborda a promoção de uma comunidade educativa por parte da escola, a frequência de respostas é também superior nos professores de Educação Especial. Ambos se referem ao empenho da escola na construção desta comunidade educativa como uma efectiva preocupação. No entanto, podemos observar algumas diferenças quanto à percepção dos professores. Enquanto o professor N1 refere o papel da direcção como controlador de determinados comportamentos negativos e salienta o Director de Turma como elo de ligação entre a família e a escola, numa visão mais clássica, o professor A1 aborda outros aspectos. Em primeiro lugar refere a centralidade que este aspecto assume na sua escola, exemplificando com diversas acções em que os alunos têm um papel mais activo. Também outros também consideram a existência de projectos e actividades específicas e de carácter mais preventivo que contribuem para essa construção de uma comunidade educativa.

A colaboração e construção de uma comunidade educativa constituem aspectos bastante realçados por autores como Capucha (2010), González (Correia, 2003), Jesus e Martins (2000), Correia (2008) e McGee, Menolascino, Hobbs, e Menousek (2008), salientam a sua importância, debruçando-se no aspecto relacional e socio-emocional da aprendizagem.

De acordo com um estudo realizado por Maria Santos (2010), a escola é um local de eleição para promover da inclusão. As crianças e jovens que fizeram parte deste estudo mostraram muita preocupação pelo relacionamento com os outros de forma não conflituosa. No entanto, este estudo alerta que foram apenas estudadas as opiniões destas crianças e jovens e não os respectivos comportamentos.

Relativamente à problemática sobre a colaboração entre professores de Educação Especial e do Ensino Regular verifica-se que a maioria considera esta uma realidade efectiva, ainda que sejam referidos alguns obstáculos à sua concretização. Os professores de Educação Especial são mais afirmativos (60%) do que os do Ensino Regular (20%) relativamente a este aspecto. Muitos professores salientam o carácter informal desta colaboração. Neste sentido, os professores da escola do Oeste defendem que deveriam existir reuniões formais próprias para efectivar esta colaboração. Já os professores do Alentejo referem ser

prática da escola a existência de reuniões para realizar esta colaboração. Dois dos professores do Ensino Regular admitem que esta colaboração é influenciada por factores pessoais, como a empatia. Considera-se importante reflectir acerca da opinião do professor de Educação Especial N1 que atribui ao professor de Educação Especial um papel fiscalizador, manifestando pouca colegialidade na relação entre professores.

A colaboração entre professores é outro aspecto estrutural da educação inclusiva, também ele abordado por vários autores, como Capucha (2010), González (Correia, 2003), Jesus e Martins (2000) e Correia (2008). Autores como Kauffman (Kauffman & Lopes, 2007), acentuam que para a construção de práticas inclusivas, o tempo para o planeamento deve estar contemplado no horário dos professores.

De acordo com um estudo efectuado por Ventura (2009), o professor de Educação Especial continua a ser considerado o principal responsável pela educação de alunos com NEE, trabalhando bastante isolado, directamente com os alunos e não como consultor. Na perspectiva desta autora, a colaboração entre professores de Educação Especial e do Ensino Regular é, ainda, bastante escassa.

**Objectivo: Comparar a percepção dos professores com a informação constante nos Projectos Educativos de Escola.**

Relativamente a este aspecto, será analisada cada escola separadamente. Começar-se-á pela do Norte, comparando os dados obtidos pela análise do respectivo Projecto Educativo de Escola em confronto com a opinião dos dois professores afectos a ela.

Assim, o Projecto Educativo de Escola do Norte prevê a redução da turma quando esta tem alunos com NEE, o que facilitará a prestação de um apoio mais individualizado. No entanto, o professor de Educação Especial e o do Ensino Regular mencionam a existência de um professor extra da disciplina que acompanha os alunos com NEE nas aulas, mas este aspecto não aparece no documento.

O documento refere também vários projectos de actividades e clubes que possibilitam a participação dos alunos com NEE. Quanto a este aspecto ambos os professores estão de acordo.

Em relação à construção de uma comunidade educativa, o documento aponta para a preocupação em fomentar a interacção escola/família/comunidade, prevê algumas actividades preventivas de combate à indisciplina, mas que não foram mencionados pelos professores. Nomeadamente, o professor de Educação Especial refere apenas o papel dos professores e da direcção em actuar quando estes problemas acontecem. Uma medida de interacção família/escola referida no documento indica a realização de cursos de Educação e Formação de Adultos, aspecto também mencionado pelo professor do Ensino Regular.

O documento salienta o ambiente familiar difícil, constituído por pais com baixas qualificações, com poucas expectativas em relação à escola, situação também confirmada por ambos os professores. Além disso, o documento refere algumas actividades para dinamizar este aspecto, como encontros, debates, acções de sensibilização, mas que não foram confirmadas por nenhum dos professores.

O documento refere como limitações a falta de espaço relativamente ao elevado número de alunos, o que foi também mencionado pelo professor de Educação Especial, ao indicar que por vezes a escola não tem as condições necessárias para atender os alunos com NEE, nomeadamente por falta de salas disponíveis para essa intervenção.

Quanto ao Projecto Educativo de Escola do Centro, o documento menciona relativamente ao conceito de inclusão alguns valores éticos inerentes ao conceito de inclusão, como a justiça, solidariedade,

igualdade e respeito. Os professores também mencionam alguns destes valores, como a igualdade e a aceitação.

Relativamente aos apoios disponibilizados, o documento refere a falta de recursos humanos, aspecto também mencionado pelo professor do Ensino Regular.

O documento salienta a preocupação em melhorar as aprendizagens dos alunos com NEE, visível nos resultados escolares dos mesmos. Ambos os professores se referem à avaliação através de testes adaptados às dificuldades destes alunos.

Por outro lado, no que diz respeito à construção de uma comunidade educativa, o documento indica a existência de parcerias com diversos organismos, como Associações de Solidariedade Social, Município, Centro de Saúde, Guarda Nacional Republicana, entre outros. Este aspecto é também referido pelo professor de Educação Especial.

O documento aponta para alguma falta de comunicação entre os docentes, justificada pela dispersão do próprio agrupamento, mas perspectiva a realização do processo de avaliação com intervenção de todos os professores envolvidos. As opiniões dos professores não mencionam estes aspectos.

Em relação ao envolvimento dos pais, o documento salienta o baixo nível de escolaridade e participação das famílias, apontando para a realização de algumas actividades que fomentem esta ligação. Ambos os professores indicam a fraca participação dos pais, apesar do professor do Ensino Regular referir que alguns apresentam elevados níveis de participação. No seu entender, a escola mostra-se disponível, mas não mencionam actividades específicas para o desenvolvimento desta ligação entre a escola e a família.

Como limitações, o documento refere a fraca integração dos alunos com NEE na comunidade e a necessidade de recursos humanos. Relativamente às limitações às práticas inclusivas, o professor do Ensino Regular aponta principalmente para a falta de recursos materiais, enquanto o professor de Educação Especial refere a sensibilização como prioridade.

Na escola Oeste, o Projecto Educativo aponta para a implementação do “Projecto Educativo de Currículos Específicos Individuais” que se constitui como uma forma de atendimento mais individualizada para os alunos com NEE, abrangidos pela medida de CEI. Ambos os professores mencionam também este projecto, como abordagem mais específica e individualizada, em pequenos grupos e fora da turma regular, para alunos com problemáticas mais graves.

O documento refere a existência de psicólogos, mas aponta para a necessidade de mais profissionais neste âmbito em particular. Também os professores mencionam a escassez de recursos, nomeadamente os humanos.

Em relação ao currículo, o documento indica a preocupação em adequar o ensino às necessidades dos alunos, através de percursos educativos individuais. Também os professores referem a realização de alterações ao currículo, em particular nos casos de alunos com problemáticas mais graves.

Quanto à construção de uma comunidade educativa, o documento aponta para diversas estratégias de interacção com empresas e instituições exteriores à escola, dinamização de actividades e formações no âmbito das NEE, incluindo estágios e parcerias nacionais e internacionais. O documento revela, desta forma, bastante dinâmica neste sentido, embora os professores não tenham mencionado todos estes

aspectos. No entanto, de um modo geral, referem a escola como empenhada na construção desta comunidade educativa.

Relativamente ao envolvimento dos pais, o documento refere a existência da Associação de Pais e a concretização de projectos de parceria desta com os Serviços de Psicologia. Menciona também a dinamização de acções de formação, aspecto confirmado pelo professor do Ensino Regular. O professor de Educação Especial salienta o interesse e motivação dos pais em participar na vida escolar.

Como limitações, o documento aponta para a falta de recursos humanos, algo também referido por ambos os professores desta escola.

Como se pode verificar pela análise documental, a escola do Alentejo refere de uma forma bastante detalhada a sua preocupação relativamente à inclusão. Neste aspecto, salienta diversos valores que baseiam a sua acção, como a solidariedade, o respeito, a discriminação positiva para atenuar diferenças, a reflexão, a partilha, o diálogo e a democraticidade. Menciona a existência de um projecto de intervenção inclusivo e considera a pertinência de realizar um trabalho sistemático e concertado, uma vez que o número de alunos com NEE é elevado. O professor de Educação Especial é, também, bastante exaustivo ao longo da sua entrevista, ao referir diversos aspectos concretos, mecanismos e estratégias da escola para a inclusão de alunos com NEE.

Assim, o documento aponta para a diversificação das ofertas formativas, a diferenciação pedagógica e o desenvolvimento de oferta diversificada de projectos direccionados para a integração de alunos, como objectivos que rumam à individualização do ensino. Ambos os professores referem também esta procura por parte da escola em individualizar o ensino. O professor do Ensino Regular salienta que é o professor de Educação Especial que concretiza essa individualização, enquanto este aponta para o trabalho de parceria entre professores e para a disposição em pequenos grupos como estratégias para atingir esse fim.

Em relação aos apoios disponibilizados, o documento refere o Centro de Recursos de TIC para a Educação Especial, aspecto também mencionado pelo professor de Educação Especial.

Quanto ao currículo, o documento aponta para a sua adequação, gestão e flexibilização com vista ao sucesso dos alunos e a diferenciação dos métodos de ensino. Refere a existência de Oficinas Pedagógicas, que funcionam como formações neste âmbito. O professor do Ensino Regular refere que o afastamento em relação ao currículo comum depende da problemática do aluno, enquanto o professor de Educação Especial acentua o esforço em aproximar o currículo dos alunos com NEE àquilo que é abordado na turma.

Na referência à construção de uma comunidade educativa, o documento refere acções para prevenir comportamentos de risco e diversos objectivos neste âmbito. Ambos os professores se referem a esta preocupação da escola, mas o professor de Educação Especial salienta algumas acções em concreto, como assembleias dinamizadas pelos alunos para a reflexão e prevenção de comportamentos problemáticos.

Relativamente à colaboração entre o professor do Ensino Regular e o de Educação Especial, o documento aponta para o desenvolvimento de um trabalho de parceria e partilha, preconizando a existência de tempos semanais específicos para isso, bem como reuniões de “Equipas Pedagógicas” uma vez por período. Ambos os professores se referem a esta partilha constante e à existência de reuniões sistemáticas para a efectivar desta colaboração.



O documento refere também a preocupação da escola em incrementar a sua relação com a família. Ambos os professores salientam a participação dos pais como positiva, nomeadamente o professor de Educação Especial que menciona as diversas formas de contacto formal e informal diário com os pais, bem como a dinamização de várias acções e diversas formas de ajuda à escola.

Como limitações, o documento aponta para o elevado número de alunos que, não sendo abrangidos pelo Decreto-Lei nº3/2008, apresentam graves problemas. O professor de Educação Especial salienta as barreiras humanas e os preconceitos existentes como principais limitações à inclusão, enquanto o professor do Ensino Regular aponta para a falta de recursos humanos e formação dos professores.

A escola do Algarve menciona apenas uma vez, na Introdução do Projecto Educativo de Escola, o termo Inclusão, não fazendo qualquer referência a aspectos que se relacionem com as Necessidades Educativas Especiais ou Educação Especial no restante documento. Por não existirem dados relevantes, apenas se poderá depreender alguma negligência por parte da escola em perspectivar a inclusão de forma mais concreta e efectiva, o que se traduziria pela sua abordagem ao nível do documento orientador que constitui o Projecto Educativo de Escola.

De acordo com um estudo de Howes, Grimes e Shohel (2011), as práticas inclusivas dos professores são condicionadas pela própria política da escola, que reflectem assim, acima de tudo, a visão da instituição. Segundo este estudo, os professores estão limitados por aquilo que está instituído, sendo assim reduzido o seu campo de acção e capacidade de alterar as perspectivas das escolas.

Tal como é referido num estudo de Sérgio Rodrigues (2010), há uma maior prevalência de políticas de inclusão ao nível do Ensino Básico, tal como se constata nos Projectos Educativos de Escola. Assim, os resultados referentes à escola do Algarve (do Ensino Secundário) encontram-se em consonância com este estudo, que apresenta apenas uma referência à inclusão em todo o documento analisado.

**Objectivo: Comparar a percepção de professores e pais relativamente às práticas inclusivas da escola.**

Relativamente à questão sobre a frequência da turma regular ou de grupo especial, as respostas dos professores e dos pais vão no mesmo sentido. Assim como os professores defendem uma posição moderada, em que a integração da turma regular se complementa com a frequência de um grupo especial, sendo o apoio mais especializado e direccionado para a problemática dos alunos com NEE, também os pais referem esta possibilidade. Globalmente, uma percentagem superior a 50% dos pais referem que os filhos frequentam a turma regular juntamente com o grupo especial. Na escola do Centro, a grande maioria (75%) aponta para a frequência de apenas a turma regular, contra 25% cujos filhos frequentam a turma regular e grupo especial. Na escola do Oeste e do Algarve a maior parte diz frequentar turma regular juntamente com grupo especial. É importante salientar que a escola do Oeste possui uma Unidade de Ensino Estruturado e de Apoio à Multideficiência, e assim, os pais que responderam que os filhos apenas frequentam o grupo especial poderão estar nesta situação. Em relação à escola do Norte, o/a único/a pai/mãe a responder referiu que o aluno frequenta apenas turma regular.

As reticências colocadas pelos professores quanto à individualização do ensino não são corroboradas pelos pais. Como se pode constatar, mais de 90% da amostra considera os materiais e métodos adequados ao seu educando. Na escola do Centro e na do Oeste esta percentagem é de 100%, enquanto na escola do Algarve é apenas 75%. O/a único/a pai/mãe da escola Norte respondeu também positivamente. Relativamente a esta questão, é importante salientar que os pais poderão não possuir um conhecimento claro acerca deste aspecto da prática educativa.

Os professores não são unânimes quanto à participação dos alunos nas actividades escolares. Quanto aos pais, 90% da amostra considera o acesso a estas actividades como efectivo. Na escola do Oeste a totalidade dos pais considera que a escola dá direito aos seus educandos com NEE de participarem nas actividades escolares. Nas outras duas, Centro e Algarve, a percentagem é também elevada, ainda que não chegue à totalidade. Na escola do Norte o/a pai/mãe responde, uma vez mais, afirmativamente. As actividades escolares mais referidas pelos pais são as visitas de estudo, actividades desportivas e festas escolares.

A falta de recursos para apoiar os alunos com NEE é um aspecto negativo mencionado por grande parte dos professores. No entanto, 90% da amostra de pais considera-os adequados. Apenas na escola do Algarve 25% dos pais não consideram o apoio disponibilizado pela escola como adequado. Os pais referiram com maior frequência a prestação de apoio diferenciado pelo professor ou por um psicólogo.

Relativamente ao currículo, enquanto os professores mencionam existir algum grau de afastamento, nomeadamente em problemáticas mais graves, 60% dos pais consideram que os seus educandos com NEE têm a possibilidade de aprender acerca das mesmas matérias que os seus colegas.

Acerca da avaliação, os professores e os pais (60%) concordam que alunos com NEE realizam testes e trabalhos para avaliação, mas que estes são diferentes dos realizados pelos seus colegas.

De uma forma global, os professores referem que a escola tenta dialogar e envolver as famílias na sua dinâmica. No entanto, descrevem que esta relação com as famílias é baseada apenas numa troca de informações. Embora alguns professores (C2, O2 e Alg2) refiram actividades realizadas com os pais, outros (N1, N2, C1, O1) mencionam apenas o diálogo e a troca de informações. Quase 80% dos pais considera adequada a frequência com que se encontra com professores, psicólogos ou terapeutas, embora no Algarve a percentagem seja ligeiramente inferior à das restantes escolas. A maioria dos pais diz ir à escola “Uma vez por mês”. Salienta-se também que a maioria dos pais refere que o contacto com professores, psicólogos e terapeutas tem como objectivos “Assinar documentos”, “Receber informações acerca do seu filho” e “Dar informações acerca do seu filho”, estando de acordo com aquilo que a maioria dos professores indica.

Segundo um estudo realizado por Xavier, Silva e Antunes (2010), os pais consideram importante a educação parental. No entanto, revelam alguma falta de consistência nesta posição, uma vez que, no programa analisado pelos autores, estes foram pouco assíduos ao mesmo.

### **Comparar a percepção de professores e pais quanto ao envolvimento dos pais na escola.**

As opiniões dos professores revelam que a escola, de uma forma geral, se encontra disponível e receptiva, procurando o diálogo com as famílias. Alguns referem que essa comunicação é particularmente acentuada com os pais dos alunos com NEE e, dentro destes, com aqueles que apresentam problemáticas mais graves, frequentando as Unidades de Ensino Estruturado e de Apoio à Multideficiência. Quatro professores (N1, Alg1, N2, Alg2) referem a existência de pais cuja participação não é construtiva ou é

completamente inexistente. Por outro lado, os professores O1 e O2 referem algum grau de participação, mas que não abrange a elaboração de documentos ou planificação de trabalho em conjunto com os professores. Salienta-se ainda o depoimento do professor A1 que considera os pais muito activos e participativos, exemplificando com diversas acções e actividades realizadas em parceria com estes. A opinião dos pais é concordante com estes dados, pois os pais consideram, na sua maioria, quase 80%, que a frequência de comunicação com a escola é adequada. Por outro lado, consideram que a sua participação está reduzida em grande parte à assinatura de documentos e à troca de informações, registando-se valores mais baixos no que diz respeito à colaboração e planeamento de actividades com a escola. Grande parte dos professores, em particular os de Educação Especial, também considera a participação dos pais reduzida à assinatura de documentos e troca de informações. Este aspecto mostra que o grau de participação dos pais ainda é bastante limitado, o que constitui uma preocupação digna de reflexão por parte das escolas.

**Objectivo: Comparar a percepção dos professores de Educação Especial e do Ensino Regular quanto às limitações às práticas inclusivas nas escolas.**

Quando questionados acerca deste aspecto, de uma forma geral, os professores divergem quanto à forma como encaram as limitações às práticas inclusivas.

Como podemos verificar, a maioria dos professores de Educação Especial considera a mentalidade ou sensibilidade como o maior obstáculo, enquanto a maioria dos professores do Ensino Regular refere a falta de recursos humanos ou físicos como principais limitações. Podemos concluir que, naturalmente, serão os professores de Educação Especial que sentem as maiores barreiras humanas, de falta de aceitação ou de um “olhar diferente”, nas atitudes e comportamentos relativamente aos alunos com NEE, uma vez que estão mais perto destes na sua prática diária.

**Objectivo: Comparar a opinião síntese de professores e pais acerca da inclusão na respectiva escola.**

Quanto à questão final, relativa à opinião síntese sobre se os professores consideram a sua escola inclusiva, todos afirmam a tentativa de alcançar essa meta. A maioria dos professores não declara um “Sim” categórico, mas todos eles manifestam a intenção de rumar nessa direcção. Salienta-se a opinião contrária de dois professores, ambos de Educação Especial, em que um considera a inclusão como sendo uma utopia (O1), enquanto o outro diz exactamente o oposto (A1).

Na opinião de 75% dos pais o apoio prestado pela escola no âmbito da Educação Especial é considerado “Adequado”, no entanto, salienta-se uma percentagem não desprezível de 25% de pais que o consideram apenas como “Razoavelmente adequado”. Também se realça o facto da escola do Algarve apresentar 50% de pais que apontam para um apoio “Adequado” e 50% para “Razoavelmente adequado”. Assim, pode aferir-se que, tal como referem os professores, ainda há muito a fazer para que a meta da inclusão seja alcançada.

No sentido de responder à pergunta de partida deste estudo, acerca das perspectivas de professores de Educação Especial, do Ensino Regular e dos pais serem ou não semelhantes, pode constatar-se que relativamente à maioria das questões os professores estão de acordo entre si. Aquelas em que se registam diferenças mais significativas dizem respeito ao conhecimento acerca da legislação, sendo este superior no caso os professores de Educação Especial. Esta situação é compreensível, mas leva à reflexão acerca da delegação na figura do professor de Educação Especial de uma parte significativa de

responsabilidade relativamente aos alunos com NEE. Acerca da participação dos alunos nas actividades escolares, os professores de Educação Especial consideram-na mais efectiva do que os professores do Ensino Regular. Convém ponderar acerca deste aspecto e perceber que talvez a perspectiva dos professores do Ensino Regular seja aquela que está mais de acordo com a realidade, uma vez que estes podem comparar a participação dos alunos com NEE com a dos seus colegas. Quanto à opinião dos pais, estes são optimistas e consideram a participação dos filhos efectiva. No entanto, é importante ressaltar que os pais poderão não avaliar correctamente o grau de participação dos filhos, uma vez que carecem de termos de comparação. Assim, parece pertinente considerar que ainda há muito a fazer em relação à participação destes alunos na escola. Relativamente aos apoios disponibilizados pela escola, são uma vez mais os professores do Ensino Regular que mantêm uma posição mais céptica. A sua posição pode ser devida ao facto de não estarem em contacto tão directo com os técnicos, como acontecerá com os professores de Educação Especial. Além disso, os recursos utilizados em Educação Especial poderão eventualmente ser pouco partilhados com os restantes docentes, ficando confinados à sala de apoio. Já os pais, na sua grande maioria, consideram os apoios e recursos adequados, o que pode revelar por um lado satisfação ou, por outro lado, desconhecimento quanto aos apoios e recursos adequados ao seu filho. Quanto à construção de uma comunidade educativa é importante referir que, embora os professores mantenham posições equivalentes e afirmativas quanto a este aspecto, os pais revelaram, através dos questionários, que a sua participação não é assim tão efectiva nem activa. Assim, apesar dos pais, de uma forma global, manifestarem satisfação quanto ao atendimento aos filhos, esta opinião poderá carecer de solidez, uma vez que o seu envolvimento na escola é pouco efectivo. Outra questão que revela diferenças está relacionada com a colaboração entre professores, na qual os de Educação Especial são mais afirmativos. Esta posição pode dever-se ao facto de normalmente centralizarem em si a comunicação com os outros docentes. Estes comunicarão mais do que cada um dos restantes professores, transparecendo, assim, um maior nível de colaboração.

## Conclusão

Este trabalho surge no contexto da actividade profissional no âmbito da docência em Educação Especial e das dúvidas e questões que se equacionam em torno da temática da inclusão de alunos com NEE nas escolas. No decurso da prática pedagógica e pelo facto de, enquanto professores contratados, a mudança de escola e de contexto geográfico acontecer com alguma frequência, a percepção acerca das concepções e práticas educativas é também muito variável. Consideramos que a reflexão em torno de questões relativas à concretização dos princípios e ideais da inclusão seria útil, tanto para quem, como nós, possui um percurso profissional ainda curto e, assim, podemos tirar partido das perspectivas de outros professores com mais experiência, como para os professores com quem contactámos, que assim puderam expor as suas próprias ideias, dúvidas e dificuldades. A prática educativa diária é o palco de todas as discussões e teorizações relativamente à questão da inclusão e cabe aos professores o papel mais importante na operacionalização deste princípio.

O instrumento central de recolha de dados neste estudo, a entrevista aos professores, foi dado a conhecer por uma colega, que utilizou esse mesmo guião para estudo e análise de práticas inclusivas no âmbito de uma Pós-graduação. Depois de alguma pesquisa, encontramos o seu autor, Rogers (1993) e, mais tarde ainda, verificámos que esse mesmo guião se encontra num livro recente de Correia (2008). Começava, assim, a delinear-se um projecto de investigação. Entretanto, afigurou-se premente a realização de um questionário de opinião aos pais que incidisse nas mesmas questões da entrevista aos professores.

Assim, seria possível encontrar coerências ou incoerências nos discursos de uns e outros. Por fim, ao depararmos-nos com as várias realidades das escolas, constatámos que seria pertinente analisar os respectivos Projectos Educativos de Escola, percebendo, assim, como as visões dos professores se encaixam ou não nas linhas orientadoras da instituição da qual fazem parte.

Os professores que entrevistámos foram seleccionados por conveniência e, uma vez que a variação geográfica foi o critério prioritário, não nos foi possível encontrar professores do sexo masculino. Assim, a amostra de docentes pertence por inteiro ao sexo feminino. Apesar de considerarmos este facto uma limitação, entendemos que a extensão deste estudo a várias escolas de norte a sul do país constituiu uma opção seguramente mais enriquecedora. Na verdade, consideramos o contacto com as várias escolas e os diversos professores um privilégio, uma experiência muito proveitosa e estimulante. As práticas educativas reflectem a interpretação individual de cada professor e constituiu uma descoberta importante, para quem se encontra numa fase inicial do seu percurso profissional, o facto de contactar com tantas perspectivas diferentes. Mesmo quando dois professores têm opiniões semelhantes, existem sempre detalhes importantes que devem ser alvo de atenção.

No nosso entender, a entrevista constituiu um momento alto deste trabalho, embora no final de cada uma se reflectisse acerca de determinados aspectos que deveriam ter sido conduzidos de forma diferente. Assim, por vezes a resposta do entrevistado foi precipitada pelo entrevistador, ou algum ponto de vista não foi esclarecido totalmente, erros para os quais estávamos alertados. No entanto, apesar de não ser complicado perceber a sua importância, por vezes é difícil escapar-lhes de forma absoluta. Ainda assim, consideramos a entrevista um instrumento que permite recolher informação com algum grau de profundidade e consistência. O questionário aos pais, não tendo sido o instrumento mais importante, assumiu-se como uma via prática e objectiva de confrontar dados. Mesmo assim, algumas perguntas do questionário aos pais não puderam aferir com precisão a informação que se pretendia, uma vez que é difícil para eles ter um conhecimento mais profundo acerca do que se passa na escola. Exemplo disso é a questão “Na sua opinião, a escola dá a possibilidade ao seu educando de aprender as mesmas matérias que os seus colegas de turma?” que cruzou com a questão aos docentes “Acha que é realizada uma adequação dos currículos de modo a que os alunos com NEE possam partilhá-los com os seus colegas, ou é proporcionado a esses alunos um currículo que se afasta do comum?”.

Para realizar os questionários aos pais foi necessário obter autorizações por parte das respectivas escolas, assim, como a escola do Alentejo não deferiu o pedido, mesmo após várias tentativas e insistência da nossa parte, estes dados ficaram em falta. O mesmo aconteceu com a escola do Norte, mas por razões diferentes. Apenas uma mãe devolveu o questionário preenchido em tempo útil, tendo assim sido o único incluído neste estudo. Por conseguinte, das cinco escolas onde os professores responderam, apenas três forneceram os dados completos dos pais para análise.

Relativamente aos resultados do estudo, verifica-se algum paralelismo entre as opiniões dos professores de Educação Especial e do Ensino Regular. É importante salientar que a maioria dos professores seleccionados para responder à entrevista tem formação na área da Educação Especial, compreendendo-se, assim, a afinidade das suas posições. A opinião dos pais revelou um grau de satisfação que parece exagerado face às limitações que os professores colocam, o que questiona tanto o seu conhecimento quanto ao que acontece na escola como o grau da sua participação.

Consideramos que seria profícuo realizar estudos que se debruçassem apenas num nível de ensino, variando a área geográfica, ou vice-versa. No presente trabalho estes dois aspectos variaram

simultaneamente, perdendo-se, assim, a possibilidade de aferir se as diferenças encontradas são por influência geográfica ou do nível de ensino em questão.

Na nossa opinião, seria também importante efectuar estudos acerca das práticas educativas dos professores no contexto de uma escola, utilizando a observação e recolha de informação documental sobre o funcionamento da instituição.

Uma vez que a participação dos pais se revelou pouco efectiva, parece-nos também importante haver mais estudos nesta área, de modo a intensificar e dar destaque ao seu papel.

Por fim, tendo iniciado este estudo com a questão “Inclusão: utopia ou realidade”, e depois das reflexões que os resultados nos proporcionaram, parece-nos evidente que, mais do que uma relação dicotómica, as duas visões se cruzam. Utopia e realidade encontram-se no quotidiano nas nossas escolas, quando as dificuldades vão sendo superadas por quem acredita ser possível fazer sempre mais e melhor, com o objectivo último da inclusão.

## Bibliografia

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação - Um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.
- Amado, J. d. (Novembro de 2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Referência*, pp. 53-63.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Conselho Nacional de Educação. (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Editorial do Ministério da Educação.
- Correia, L. d. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. d. (2003). *Educação Especial e Inclusão - Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. d. (2006). A Escola Contemporânea, os Recursos e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Encontro Internacional Educação Especial - Diferenciação: do Conceito à Prática* (pp. 87-109). Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Correia, L. d. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Dias, J. C. (1999). *A Problemática da Relação Família/Escola e a Criança com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência.
- Easterby-Smith, M., Thorpe, R., & Jackson, P. R. (2008). *Management Research, Third Edition*. London, Great Britain: Sage Publications.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Farrell, M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem moderadas, graves e profundas: Guia do professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Fernandes, H. S. (2002). *Educação Especial: Integração das Crianças e Adaptação das Estruturas de Educação*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.

- Ferreira, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação Especial. Uma história de separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fonseca, V. d. (2002). Tendências Futuras para a Educação Inclusiva. *Inclusão*, pp. 11-32.
- Fortin, M.-F. (2003). *O Processo de Investigação: da concepção à realização, 3ª Edição*. Loures: Lusociência - Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Frey, J. H., & Oishi, S. M. (1995). *How to conduct interviews by telephone and in person*. California, USA: Sage Publications.
- Gonçalves, L. L. (2002). *Qualidade de vida dos idosos: (s. n. ) Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de la Educacion da Universidade da Extremadura*.
- Jesus, S. N., & Martins, M. H. (2000). *Escola Inclusiva e apoios educativos*. Porto: Edições Asa.
- Karten, T. J. (2010). *Inclusion Strategies That Work!: Research-Based Methods for the Classroom*. USA: Corwin.
- Kauffman, J. M., & Lopes, J. A. (2007). *Pode a Educação Especial deixar de ser especial?* Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Lobiondo-Wood, G., & Habber, J. (2001). *Pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação, crítica e utilização*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Marques, R. (1993). *A Escola e os Pais: Como Colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Martínez, J. J. (2001). *Integración escolar: Plataforma para la escuela inclusiva?* Málaga: Ediciones Aljibe.
- McGee, J., Menolascino, F., Hobbs, D., & Menousek, P. (2008). *Uma Pedagogia da Interdependência - Uma abordagem não-aversiva para ajudar pessoas com deficiência mental*. Viseu: Assol.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula - Um guia para Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Odom, S. L. (2007). *Alargando a roda: A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.



- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença - Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas Sobre a Inclusão - Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). *Educação Inclusiva - Estamos a Fazer Progressos?* Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D., & Magalhães, M. B. (2007). *Aprender juntos para aprender melhor*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Santos, B. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão: Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão - Um guia para educadores*. Artmed.
- Tilstone, C., Florian, L., & Rose, R. (2003). *Promover a educação inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Unesco. (1994). Conferência Mundial da Unesco sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. *Declaração*. Salamanca: União Europeia.

## **Legislação**

Constituição da República Portuguesa, de 1976

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.)

Despacho Conjunto nº 36/SEAM/SERE/88

*Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro*

Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto

Decreto-Lei nº 35/90 de 25 de Janeiro

Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio

Decreto-Lei nº 190/91 de 17 de Maio

Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto

Despacho Conjunto nº 105/97 de 1 de Junho

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio

Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro

## Fontes electrónicas

- Anastasiou, D., & Kauffman, J. M. (2011). *A Social Constructionist Approach to Disability: Implications for Special Education*. Obtido em Janeiro de 2012, de Council for Exceptional Children: <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?sid=369f54cb-f03e-4e8a-a4eb-5687b657526e%40sessionmgr111&vid=1&hid=104&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtG12ZSZzY29wZT1zaXRl#db=a9h&AN=59570658>
- Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. (Novembro de 2009). *Ser Professor de Educação Especial*. Obtido em 20 de Dezembro de 2011, de Pró Inclusão: <http://proinclusao.com.sapo.pt/CONCLUSOES.pdf>
- Campos, S. M., & Martins, R. L. (Abril de 2008). *Educação Especial: aspectos históricos e evolução conceptual*. Obtido em 23 de Dezembro de 2011, de Repositório Instituto Politécnico de Viseu: [http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/375/1/Educacao\\_especial.pdf](http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/375/1/Educacao_especial.pdf)
- Capucha, L. (2010). *Inovação e Justiça Social*. Obtido em 17 de Agosto de 2011, de Scielo: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n63/n63a03.pdf>
- César, M., & Calado, C. (2010). *Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém*. Obtido em Julho de 28 de 2011, de Interacções: <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/439/1/O6%20-%20Csar%20%26%20Calado%282%29.pdf>
- Donnelly, V., & Watkins, A. (8 de Setembro de 2011). *Teacher education for inclusion in Europe*. Obtido em Janeiro de 2012, de Springer link: <http://www.springerlink.com/content/gr513n2p7j2q1m51/>
- Florian, L., & Becirevic, M. (27 de Agosto de 2011). *Challenges for teachers' professional learning for inclusive education in Central Europe and the Commonwealth of Independent States*. Obtido em Janeiro de 2012, de Springer link: <http://www.springerlink.com/content/rkx4k8011u5p0u4x/>
- Gaitas, S., & Morgado, J. (2010). *Educação, diferença e psicologia*. Obtido em 13 de Agosto de 2011, de Scielo: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v28n2/v28n2a10.pdf>
- Howes, A. J., Grimes, P., & Shohel, M. C. (21 de Abril de 2011). *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. Obtido em 24 de Janeiro de 2012, de Tandfonline: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03057925.2011.574969>

- Internacional Literature Review. (2010). *Teacher Education for Inclusion*. Obtido em 23 de Dezembro de 2011, de European Agency: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/teacher-education-web-files/TE4I-Literature-Review.pdf>
- Mock, D. R., & Kauffman, J. M. (2002). *Preparing teachers for full inclusion: is it possible?* Obtido em Janeiro de 2012, de Tandfonline: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0887873020955294>
- Opertti, R., & Brady, J. (30 de Agosto de 2011). *Developing inclusive teachers from an inclusive curricular perspective*. Obtido em Janeiro de 2012, de Springer link: <http://www.springerlink.com/content/y51746w8r82361v3/fulltext.pdf>
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (Janeiro-Abril de 2011). *Educação Especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções*. Obtido em 4 de Agosto de 2011, de Scielo: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382011000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000100002)
- Rodrigues, S. N. (2010). *Políticas de Inclusão/Educação Especial no Projecto Educativo*. Obtido em Outubro de 2011, de Repositório Institucional da Universidade de Aveiro: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/3828/3/tese.pdf>
- Rogers, J. (Maio de 1993). *The inclusion revolution*. Obtido em Junho de 2011, de Eric: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED367087.pdf>
- Santos, J., & César, M. (2010). *Atitudes e preocupações de professores e outros agentes educativos face à inclusão*. Obtido em 12 de Agosto de 2011, de Repositório do Instituto Politécnico de Santarém: <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/430/1/N8%20-%20Santos%20%26%20Csar.pdf>
- Santos, M. T. (2010). *ISEC2010 – Inclusive and Supportive Education Congress*. Obtido em Outubro de 2011, de Repositório Científico de Acesso Aberto em Portugal: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/1061/1/Diversity%20and%20Acceptance.pdf>
- Serra, H. (2009). *Educação Especial, Estigma ou Diferença?* Obtido em 12 de Agosto de 2011, de Repositório Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/340/Helena%20Serra%20%282%29.pdf?sequence=1>
- Smith, D. D., & Tyler, N. C. (30 de Agosto de 2011). *Effective inclusive education: Equipping education professionals with necessary skills and knowledge*. Obtido em Janeiro de 2012, de Springer link: <http://www.springerlink.com/content/gg304636376hr870/fulltext.pdf>

Ventura, M. F. (2009). *Repositório Aberto*. Obtido em 23 de Dezembro de 2011, de Universidade Aberta: <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/1528/2/M.%20Filomena%20Ventura.pdf>

Xavier, J., Silva, C., & Antunes, A. P. (2010). *Educação parental e dança inclusiva: experiências de promoção da inclusão*. Obtido em Setembro de 2011, de Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira: <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/103/1/AnaAntunesEduca%c3%a7%c3%a3o%20parental%20e%20dan%c3%a7a%20inclusiva.pdf>

Director(a) do Agrupamento de Escolas



O meu nome é Joana da Silva Pinto e sou aluna do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação Especial, no Domínio Cognitivo e Motor, na Universidade Católica Portuguesa, pólo de Viseu.

A temática do meu projecto de investigação relaciona-se com as **Perspectivas de professores e pais sobre práticas inclusivas** e venho por este meio solicitar autorização para realizar a colheita de dados nesta escola.

Esta colheita de dados será efectuada através de entrevistas aos professores, um docente de Educação Especial e um do Ensino Regular, e questionários aos pais. Estes documentos seguem em anexo, tendo ambos sido aprovados pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, com o Número de Inquérito 0249100001.

Saliento a importância da colaboração por parte da escola para a prossecução dos objectivos da investigação, ficando desde já garantido que todos os dados serão tratados de forma anónima.

O meu trabalho de investigação decorre sob orientação das docentes Professora Doutora Rosa Martins e Professora Doutora Sofia Campos.

Agradeço desde já toda a atenção e disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

  
Joana da Silva Pinto

SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO  
ENTRADA

29 NOV. 2011

Reg. n.º 3373 Liv. N.º  
Proc. n.º 4.3

Ex.mº (ª) Sr (ª)

Director(a) do Agrupamento de Escolas

O meu nome é Joana da Silva Pinto e sou aluna do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação Especial, no Domínio Cognitivo e Motor, na Universidade Católica Portuguesa, pólo de Viseu.

A temática do meu projecto de investigação relaciona-se com as **Perspectivas de professores e pais sobre práticas inclusivas** e venho por este meio solicitar autorização para realizar a colheita de dados nesta escola.

Esta colheita de dados será efectuada através de entrevistas aos professores, um docente de Educação Especial e um do Ensino Regular, e questionários aos pais. Estes documentos seguem em anexo, tendo ambos sido aprovados pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, com o Número de Inquérito 0249100001.


Saliento a importância da colaboração por parte da escola para a prossecução dos objectivos da investigação, ficando desde já garantido que todos os dados serão tratados de forma anónima.

O meu trabalho de investigação decorre sob orientação das docentes Professora Doutora Rosa Martins e Professora Doutora Sofia Campos.

Agradeço desde já toda a atenção e disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

  
Joana da Silva Pinto

Aos S.ªs  
M.ªs  
Autorizado  
Viseu, 29. Nov. 11  


Ex.m<sup>o</sup> (a) Sr (a)  
Director(a) do Agrupamento de Escolas

O meu nome é Joana da Silva Pinto e sou aluna do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação Especial, no Domínio Cognitivo e Motor, na Universidade Católica Portuguesa, pólo de Viseu.

A temática do meu projecto de investigação relaciona-se com as **Perspectivas de professores e pais sobre práticas inclusivas** e venho por este meio solicitar autorização para realizar a colheita de dados nesta escola.

Esta colheita de dados será efectuada através de entrevistas aos professores, um docente de Educação Especial e um do Ensino Regular, e questionários aos pais. Estes documentos seguem em anexo, tendo ambos sido aprovados pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, com o Número de Inquérito 0249100001.

Saliento a importância da colaboração por parte da escola para a prossecução dos objectivos da investigação, ficando desde já garantido que todos os dados serão tratados de forma anónima.

O meu trabalho de investigação decorre sob orientação das docentes Professora Doutora Rosa Martins e Professora Doutora Sofia Campos.

Agradeço desde já toda a atenção e disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

  
\_\_\_\_\_  
Joana da Silva Pinto

Autrizado  
em Conselho  
Pedagógico  
de 30/11/2017



Ex.m<sup>o</sup> (a) Sr (a)  
Director(a) do Agrupamento de Escolas

O meu nome é Joana da Silva Pinto e sou aluna do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação Especial, no Domínio Cognitivo e Motor, na Universidade Católica Portuguesa, pólo de Viseu.

A temática do meu projecto de investigação relaciona-se com as **Perspectivas de professores e pais sobre práticas inclusivas** e venho por este meio solicitar autorização para realizar a colheita de dados nesta escola.

Esta colheita de dados será efectuada através de entrevistas aos professores, um docente de Educação Especial e um do Ensino Regular, e questionários aos pais. Estes documentos seguem em anexo, tendo ambos sido aprovados pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, com o Número de Inquérito 0249100001.

Saliento a importância da colaboração por parte da escola para a prossecução dos objectivos da investigação, ficando desde já garantido que todos os dados serão tratados de forma anónima.

O meu trabalho de investigação decorre sob orientação das docentes Professora Doutora Rosa Martins e Professora Doutora Sofia Campos.

Agradeço desde já toda a atenção e disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

  
Joana da Silva Pinto

Subscrevo com  
a supervisão de  
Prof. Otilia Pinto  






Universidade Católica Portuguesa  
Centro Regional das Beiras – Viseu

Esta entrevista faz parte de um projecto de investigação cujo tema é **Perspectivas de professores e pais sobre práticas inclusivas**, a realizar no âmbito do curso de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação Especial, no domínio cognitivo e motor.

O objectivo desta entrevista é recolher a sua opinião enquanto professor do ensino regular/educação especial.

Lembramos que não existem respostas correctas nem incorrectas, por isso pedimos que responda com absoluta sinceridade e rigor, uma vez que a sua opinião é muito importante.

Agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.

**1ª Parte – Dados Pessoais e Profissionais**

**1- Sexo:**

Masculino  Feminino

**2- Idade:** \_\_\_\_\_ anos

**3- Habilitações Literárias:**

|                        |                          |               |                          |
|------------------------|--------------------------|---------------|--------------------------|
| Habilitação própria    | <input type="checkbox"/> | Pós-graduação | <input type="checkbox"/> |
| Licenciatura           | <input type="checkbox"/> | Mestrado      | <input type="checkbox"/> |
| Licenciatura + Estágio | <input type="checkbox"/> | Doutoramento  | <input type="checkbox"/> |

**4- Caso tenha formação especializada indique a área:** \_\_\_\_\_

**5- Situação Profissional:**

|                      |                          |              |                          |
|----------------------|--------------------------|--------------|--------------------------|
| Professor contratado | <input type="checkbox"/> | Professor QE | <input type="checkbox"/> |
| Professor QZP        | <input type="checkbox"/> |              |                          |

**6- Tempo de serviço no ensino regular:** \_\_\_\_\_ dias

**7- Tempo de serviço na educação especial:** \_\_\_\_\_ dias

**8- Actualmente é professor:** Ensino regular  Educação Especial

**2ª Parte – Dados relativos à sua opinião**

**Tema:** Caracterização das práticas inclusivas de escolas.

**Objectivos gerais:**

- Recolher informações acerca do conhecimento dos professores sobre diversos aspectos relacionados com a Inclusão
- Recolher dados para caracterização da opinião dos professores sobre as práticas inclusivas de uma determinada escola

**Objectivos específicos e estratégias:**

| Blocos | Objectivos específicos  | Perguntas  | Observações |
|--------|---|--|-------------|
| A      | Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar acerca do trabalho de investigação: práticas inclusivas na escola.</li> <li>- Solicitar o apoio do professor, sendo o seu contributo importantíssimo para o sucesso da investigação.</li> <li>- Colocar o professor como membro da equipa de investigação, assegurando-lhe o feedback da sua acção.</li> <li>- Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas.</li> </ul> |             |
| B      | Recolher elementos acerca do conceito de Inclusão dos professores   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar que, de forma sucinta, o professor descreva o que é para si Inclusão.</li> </ul>  |             |
| C      | Recolher informações acerca do conhecimento do enquadramento legal da Educação Especial                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir ao professor que indique a existência de leis que regulamentem a Educação Especial.</li> <li>- Pedir ao professor que identifique elementos concretos da prática educativa que decorram da existência dessas leis.</li> <li>- Solicitar a opinião do professor sobre até que ponto legalmente se promove a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais.</li> </ul>           |             |
| D      | Recolher informações sobre a perspectiva dos professores relativamente às práticas inclusivas na escola – organização | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar a opinião do professor sobre se a escola parte do princípio que cada aluno com NEE deve frequentar a turma regular que frequentaria se não apresentasse NEE, ou se estes alunos devem frequentar grupos ou escolas especiais.</li> </ul>  |             |

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
|   | <p>da sala de aula, conteúdos curriculares, avaliação, colaboração entre profissionais</p>                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar a opinião do professor sobre se a escola individualiza o ensino para todos os alunos da turma e providencia os recursos necessários para maximizar o potencial de cada um deles, ou se educa, de igual modo, todos os alunos que apresentam determinada problemática.</li> <li>- Solicitar a opinião dos professores sobre se a escola encoraja activamente a participação dos alunos com NEE na vida escolar, incluindo-os nas actividades curriculares e extra-curriculares, ou se estes devem participar apenas nas actividades sociais.</li> <li>- Solicitar a opinião dos professores sobre se a escola disponibiliza ao longo do ano lectivo os apoios necessários no sentido de que os alunos alcancem e experimentem o sucesso e se sintam inseridos na escola e na turma, ou às vezes são providenciados recursos tão limitados que os alunos são “conduzidos” ao insucesso.</li> <li>- Solicitar a opinião dos professores sobre se a escola adequa os conteúdos curriculares de modo a que os alunos com NEE possam partilhá-los com os seus colegas, ou é proporcionado ao aluno com NEE um currículo que se afasta do comum.</li> <li>- Solicitar a opinião do professor sobre se a escola inclui os alunos com NEE no mesmo tipo de experiências avaliativas dos seus colegas, proporcionando-lhes estratégias adequadas, ou se os exclui, assumindo que eles não beneficiam desse tipo de experiência.</li> <li>- Solicitar a opinião do professor sobre se a escola está empenhada em desenvolver uma comunidade educativa que valorize a colaboração entre profissionais de educação, pais e os alunos e que acredite que todos beneficiam ao aprenderem em conjunto, ou as práticas da escola promovem a intolerância, permitindo que os alunos se agridam, se isolem e, até, se odeiem.</li> <li>- Solicitar a opinião do professor sobre se os professores titulares de turma e os professores de educação especial colaboram no sentido de melhor educarem os alunos com NEE, ou trabalham isolados, cada um na sua sala, com os seus recursos e os seus alunos.</li> </ul> |  |
| E | <p>As mesmas – envolvimento dos pais</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar a opinião do professor sobre se os pais das crianças com NEE são membros activos da comunidade escolar de tal modo que também eles sentem que fazem parte dela, ou evita-se o diálogo e a sua presença na escola.</li> </ul>   |  |
| F | <p>Recolher informações acerca das perspectivas dos professores quanto às limitações relativas às práticas inclusivas</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar ao professor a enumeração de factores que no seu entender constituem limitações às práticas inclusivas na escola.</li> <li>- Solicitar ao professor a sua opinião sobre se considera, em síntese, a sua escola inclusiva ou não.</li> </ul>  |  |





## Universidade Católica Portuguesa Centro Regional das Beiras – Viseu

Este questionário faz parte de um projecto de investigação cujo tema é **Perspectivas de professores e pais sobre práticas inclusivas**, a realizar no âmbito do curso de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação Especial, no domínio cognitivo e motor.

O objectivo deste questionário é recolher a sua opinião enquanto pai/mãe.

Lembramos que não existem respostas correctas nem incorrectas, por isso pedimos que responda com absoluta sinceridade e rigor, uma vez que a sua opinião é muito importante.

Não assine em nenhum lugar deste questionário, de forma a garantir o anonimato.

Agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.

### 1ª Parte – Dados Pessoais e Profissionais

**1. Sexo:**

Masculino  Feminino

**2. Idade:** \_\_\_\_\_ anos

**3. Habilitações Literárias:**

|                           |                          |                                 |                          |
|---------------------------|--------------------------|---------------------------------|--------------------------|
| Sem escolaridade          | <input type="checkbox"/> | Ensino Secundário – 12º ano     | <input type="checkbox"/> |
| Ensino Básico - 4ª classe | <input type="checkbox"/> | Ensino Superior - Licenciatura  | <input type="checkbox"/> |
| Ensino Básico - 9º ano    | <input type="checkbox"/> | Ensino Superior – Pós-graduação | <input type="checkbox"/> |

**4. Situação Profissional:**

|                     |                          |                              |                          |           |                          |
|---------------------|--------------------------|------------------------------|--------------------------|-----------|--------------------------|
| Desempregado        | <input type="checkbox"/> | Trabalho por conta de outrem | <input type="checkbox"/> | Reformado | <input type="checkbox"/> |
| Trabalhador liberal | <input type="checkbox"/> | Trabalho sazonal             | <input type="checkbox"/> |           |                          |

**5. Situação escolar do seu educando:** Idade: \_\_\_\_\_ anos; Frequenta: \_\_\_\_\_ ano

### 2ª Parte – Dados relativos ao percurso escolar do seu educando

**6. O seu educando frequenta:**

Apenas turma regular  Apenas grupo especial  Turma regular e grupo especial

**7. Na sua opinião, os professores fornecem materiais e utilizam métodos diferentes e adequados ao seu educando?**

Sim  Não

**8. No seu entender, é facultado ao seu educando o direito a participar nas actividades escolares?**

Sim  Não

**8.1. Se sim, indique quais (pode assinalar mais do que uma opção):**

- |                         |                          |                           |                          |
|-------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|
| Visitas de estudo       | <input type="checkbox"/> | Projectos das disciplinas | <input type="checkbox"/> |
| Actividades desportivas | <input type="checkbox"/> | Festas escolares          | <input type="checkbox"/> |
| Clubes                  | <input type="checkbox"/> | Outra (s) _____           | <input type="checkbox"/> |

**9. Considera que a escola disponibiliza o apoio necessário para ajudar o seu filho?**

Sim  Não

**9.1. Se sim, indique em que áreas (pode assinalar mais do que uma opção):**

- |   |                          |                                       |                          |
|---|--------------------------|---------------------------------------|--------------------------|
| Apoio diferenciado pelo professor         | <input type="checkbox"/> | Material escolar/equipamento adequado | <input type="checkbox"/> |
| Apoio de psicólogo                        | <input type="checkbox"/> | Recursos através da internet          | <input type="checkbox"/> |
| Apoio de terapeuta da fala/fisioterapeuta | <input type="checkbox"/> | Outros: _____                         | <input type="checkbox"/> |
| Livros, fichas, jogos didácticos          | <input type="checkbox"/> |                                       |                          |

**10. Na sua opinião, a escola dá a possibilidade ao seu educando de aprender as mesmas matérias que os seus colegas da turma?**

Sim  Não  Parcialmente

**11. O seu filho realiza testes e trabalhos para avaliação?**

Sim, iguais aos dos seus colegas  Não   
Sim, mas diferentes dos seus colegas

**12. Considera adequada a frequência com que se encontra com os professores, psicólogos ou terapeutas?**

Sim  Não

**11.1- Se respondeu sim na questão anterior diga, aproximadamente, a frequência:**

Uma vez por semana  Uma vez por ano   
Uma vez por mês  Outra: \_\_\_\_\_   
Uma vez por período

**13. Na sua opinião, quando se encontra com professores, psicólogos e terapeutas, o objectivo é (pode assinalar mais do que uma opção):**

- |   |                          |                                      |                          |
|---|--------------------------|--------------------------------------|--------------------------|
| Assinar documentos                      | <input type="checkbox"/> | Sugerir actividades para o seu filho |                          |
| Receber informações acerca do seu filho | <input type="checkbox"/> | Planear actividades para o seu filho | <input type="checkbox"/> |
| Dar informações acerca do seu filho     | <input type="checkbox"/> | Colaborar nas actividades da escola  | <input type="checkbox"/> |
| Outras:                                 | _____                    |                                      | <input type="checkbox"/> |

**14. Em suma, acha que o apoio que o seu educando recebe por parte da escola é:**

- |                        |                          |              |                          |
|------------------------|--------------------------|--------------|--------------------------|
| Adequado               | <input type="checkbox"/> | Não adequado | <input type="checkbox"/> |
| Razoavelmente adequado | <input type="checkbox"/> |              |                          |

## Caracterização da amostra de pais

### Género dos pais

| Género    |       |        |        |       |       |       |         |        |       |       |
|-----------|-------|--------|--------|-------|-------|-------|---------|--------|-------|-------|
| Escolas   | Norte |        | Centro |       | Oeste |       | Algarve |        | Total |       |
|           | N     | %      | N      | %     | N     | %     | N       | %      | N     | %     |
| Feminino  | 1     | 100,0% | 7      | 87,5% | 6     | 85,7% | 8       | 100,0% | 22    | 91,7% |
| Masculino |       |        | 1      | 12,5% | 1     | 14,3% | 0       | 0,0%   | 2     | 8,3%  |
| Total     | 1     |        | 8      |       | 7     |       | 8       |        | 24    |       |

### Idade dos pais

| Idade   |       |        |        |       |       |       |         |       |       |       |
|---------|-------|--------|--------|-------|-------|-------|---------|-------|-------|-------|
| Escolas | Norte |        | Centro |       | Oeste |       | Algarve |       | Total |       |
|         | N     | %      | N      | %     | N     | %     | N       | %     | N     | %     |
| 25-30   | 0     | 0,0%   | 1      | 12,5% | 0     | 0,0%  | 0       | 0,0%  | 1     | 4,0%  |
| 31-35   | 0     | 0,0%   | 3      | 37,5% | 1     | 14,3% | 1       | 12,5% | 5     | 20,0% |
| 36-40   | 1     | 100,0% | 1      | 12,5% | 3     | 42,9% | 1       | 12,5% | 6     | 24,0% |
| 41-45   | 0     | 0,0%   | 2      | 25,0% | 2     | 28,6% | 2       | 25,0% | 7     | 28,0% |
| 46-50   | 0     | 0,0%   | 1      | 12,5% | 1     | 14,3% | 2       | 25,0% | 4     | 16,0% |
| 51-55   | 0     | 0,0%   | 0      | 0,0%  | 0     | 0,0%  | 1       | 12,5% | 1     | 4,0%  |
| 56-60   | 0     | 0,0%   | 0      | 0,0%  | 0     | 0,0%  | 0       | 0,0%  | 0     | 0,0%  |
| 61-65   | 0     | 0,0%   | 0      | 0,0%  | 0     | 0,0%  | 0       | 0,0%  | 0     | 0,0%  |
| 66-70   | 0     | 0,0%   | 0      | 0,0%  | 0     | 0,0%  | 1       | 12,5% | 1     | 4,0%  |
| Total   | 1     |        | 8      |       | 7     |       | 8       |       | 25    |       |

### Habilitações literárias dos pais

| Habilitações literárias         |       |        |        |       |       |       |         |       |       |       |  |
|---------------------------------|-------|--------|--------|-------|-------|-------|---------|-------|-------|-------|--|
| Escolas                         | Norte |        | Centro |       | Oeste |       | Algarve |       | Total |       |  |
|                                 | N     | %      | N      | %     | N     | %     | N       | %     | N     | %     |  |
| Sem escolaridade                | 0     | 0,0%   | 1      | 12,5% | 0     | 0,0%  | 0       | 0,0%  | 1     | 4,2%  |  |
| Ensino Básico - 4ª Classe       | 1     | 100,0% | 3      | 37,5% | 0     | 0,0%  | 2       | 25,0% | 6     | 25,0% |  |
| Ensino Básico - 9ª Classe       | 0     | 0,0%   | 4      | 50,0% | 1     | 14,3% | 2       | 25,0% | 7     | 29,2% |  |
| Ensino Secundário - 12º ano     | 0     | 0,0%   | 0      | 0,0%  | 4     | 57,1% | 4       | 50,0% | 8     | 33,3% |  |
| Ensino Superior - Licenciatura  | 0     | 0,0%   | 0      | 0,0%  | 0     | 0,0%  | 0       | 0,0%  | 0     | 0,0%  |  |
| Ensino Superior - Pós graduação | 0     | 0,0%   | 0      | 0,0%  | 2     | 28,6% | 0       | 0,0%  | 2     | 8,3%  |  |
| Total                           | 1     |        | 8      |       | 7     |       | 8       |       | 24    |       |  |

### Situação profissional dos pais



| Situação profissional           |       |        |        |       |       |       |         |       |       |       |
|---------------------------------|-------|--------|--------|-------|-------|-------|---------|-------|-------|-------|
| Escolas                         | Norte |        | Centro |       | Oeste |       | Algarve |       | Total |       |
|                                 | N     | %      | N      | %     | N     | %     | N       | %     | N     | %     |
| Desempregado                    | 1     | 100,0% | 1      | 14,3% | 4     | 57,1% | 1       | 12,5% | 7     | 30,4% |
| Trabalhador liberal             | 0     | 0,0%   | 0      | 0,0%  | 0     | 0,0%  | 2       | 25,0% | 2     | 8,7%  |
| Trabalhador por conta de outrem | 0     | 0,0%   | 6      | 85,7% | 3     | 42,9% | 4       | 50,0% | 13    | 56,5% |
| Trabalho sazonal                | 0     | 0,0%   | 0      | 0,0%  | 0     | 0,0%  | 0       | 0,0%  | 0     | 0,0%  |
| Reformado                       | 0     | 0,0%   | 0      | 0,0%  | 0     | 0,0%  | 1       | 12,5% | 1     | 4,3%  |
| Total                           | 1     |        | 7      |       | 7     |       | 8       |       | 23    |       |

Situação escolar do educando – Idade

| Situação escolar do educando - Idade |       |        |        |       |       |       |         |       |       |       |
|--------------------------------------|-------|--------|--------|-------|-------|-------|---------|-------|-------|-------|
| Escolas                              | Norte |        | Centro |       | Oeste |       | Algarve |       | Total |       |
|                                      | N     | %      | N      | %     | N     | %     | N       | %     | N     | %     |
| 6--9                                 | 0     | 0,0%   | 2      | 25,0% | 2     | 28,6% | 0       | 0,0%  | 4     | 16,7% |
| 10--12                               | 1     | 100,0% | 6      | 75,0% | 1     | 14,3% | 0       | 0,0%  | 8     | 33,3% |
| 13--15                               | 0     | 0,0%   | 0      | 0,0%  | 4     | 57,1% | 3       | 37,5% | 7     | 29,2% |
| 16--18                               | 0     | 0,0%   | 0      | 0,0%  | 0     | 0,0%  | 4       | 50,0% | 4     | 16,7% |
| 19--20                               | 0     | 0,0%   | 0      | 0,0%  | 0     | 0,0%  | 1       | 12,5% | 1     | 4,2%  |
| Total                                | 1     |        | 8      |       | 7     |       | 8       |       | 24    |       |

Situação escolar do educando – Ano de escolaridade

| Situação escolar - Ano de escolaridade |       |        |        |       |       |       |         |       |       |       |
|--|-------|--------|--------|-------|-------|-------|---------|-------|-------|-------|
| Escolas                                | Norte |        | Centro |       | Oeste |       | Algarve |       | Total |       |
|  | N     | %      | N      | %     | N     | %     | N       | %     | N     | %     |
| 1º - 4º                                | 0     | 0      | 5      | 62,5% | 2     | 28,6% | 0       | 0,0%  | 7     | 29,2% |
| 5º - 6º                                | 1     | 100,0% | 3      | 37,5% | 1     | 14,3% | 0       | 0,0%  | 5     | 20,8% |
| 7º - 9º                                | 0     | 0,0%   | 0      | 0,0%  | 4     | 57,1% | 3       | 37,5% | 7     | 29,2% |
| 10º - 12º                              | 0     | 0,0%   | 0      | 0,0%  | 0     | 0,0%  | 5       | 62,5% | 5     | 20,8% |
| Total                                  | 1     |        | 8      |       | 7     |       | 8       |       | 24    |       |

## Caracterização da amostra de professores

### Género dos professores

| Género    |       |        |       |          |         |       |
|-----------|-------|--------|-------|----------|---------|-------|
| Escolas   | Norte | Centro | Oeste | Alentejo | Algarve | Total |
| Feminino  | 2     | 2      | 2     | 2        | 2       | 10    |
| Masculino | 0     | 0      | 0     | 0        | 0       | 0     |

### Idade dos professores

| Idade   |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |       |
|---------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-------|
| Escolas | Norte    |          | Centro   |          | Oeste    |          | Alentejo |          | Algarve  |          | Total |
|         | Prof. EE | Prof. ER | Prof. EE | Prof. ER | Prof. EE | Prof. ER | Prof. EE | Prof. ER | Prof. EE | Prof. ER |       |
| 31--35  |          |          |          |          |          | 1        |          |          |          |          | 1     |
| 36--40  |          |          |          |          | 1        |          | 1        | 1        |          |          | 3     |
| 41--45  |          | 1        |          |          |          |          |          |          |          |          | 1     |
| 46--50  | 1        |          | 1        |          |          |          |          |          | 1        |          | 3     |
| 51--55  |          |          |          | 1        |          |          |          |          |          | 1        | 2     |
| Total   |          | 1        |          | 1        |          | 1        |          | 1        |          | 1        | 10    |

### Habilitações literárias dos professores

| Habilitações literárias |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |       |
|-------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-------|
| Escolas                 | Norte    |          | Centro   |          | Oeste    |          | Alentejo |          | Algarve  |          | Total |
|                         | Prof. EE | Prof. ER | Prof. EE | Prof. ER | Prof. EE | Prof. ER | Prof. EE | Prof. ER | Prof. EE | Prof. ER |       |
| Habilitação própria     |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          | 0     |
| Licenciatura            |          |          |          |          |          |          | 1        | 1        |          |          | 2     |
| Licenciatura +estágio   |          |          |          |          |          |          |          |          |          | 1        | 1     |
| Pós-graduação           | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        |          |          | 1        |          | 7     |
| Mestrado                |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          | 0     |
| Doutoramento            |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          | 0     |

### Formação especializada dos professores

| Formação especializada          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
|---------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Escolas                         | Norte    |          | Centro   |          | Oeste    |          | Alentejo |          | Algarve  |          |
| Professores                     | Prof. EE | Prof. ER | Prof. EE | Prof. ER | Prof. EE | Prof. ER | Prof. EE | Prof. ER | Prof. EE | Prof. ER |
| Curso especializado NEE         |          |          |          |          |          |          | 1        |          |          |          |
| Pós-graduação Educação especial | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        |          |          | 1        |          |
| Total                           | 8        |          |          |          |          |          |          |          |          |          |

#### Situação profissional dos professores

| Situação profissional |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |       |
|-----------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-------|
| Escolas               | Norte    |          | Centro   |          | Oeste    |          | Alentejo |          | Algarve  |          | Total |
| Professores           | Prof. EE | Prof. ER | Prof. EE | Prof. ER | Prof. EE | Prof. ER | Prof. EE | Prof. ER | Prof. EE | Prof. ER |       |
| Professor contratado  |          |          |          |          | 1        | 1        |          |          | 1        |          | 3     |
| Professor QZP         |          | 1        |          |          |          |          |          | 1        |          |          | 2     |
| Professor QE          | 1        |          | 1        | 1        |          |          | 1        |          |          | 1        | 5     |

#### Tempo de serviço dos professores

| Tempo de serviço                      |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
|---------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Escolas                               | Norte    |          | Centro   |          | Oeste    |          | Alentejo |          | Algarve  |          | Total    |          |
| Professores                           | Prof. EE | Prof. ER | Prof. EE | Prof. ER | Prof. EE | Prof. ER | Prof. EE | Prof. ER | Prof. EE | Prof. ER | Prof. EE | Prof. ER |
| Tempo de serviço no Ensino Regular    |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
| < 1 ano                               |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
| 1-5 anos                              |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
| 5-10 anos                             | X        |          |          |          | X        |          |          |          |          |          | 2        |          |
| 10-20 anos                            |          | X        | X        |          |          | X        | X        | X        |          |          | 2        | 3        |
| > 20 anos                             |          |          |          | X        |          |          |          |          |          | X        |          | 2        |
| Tempo de serviço em Educação Especial |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
| < 1 ano                               |          |          |          |          | X        |          |          |          | X        |          | 2        |          |
| 1-5 anos                              |          | X        | X        |          |          | X        |          |          |          |          | 1        | 2        |

|                 |    |    |  |  |    |   |    |    |    |     |  |    |  |
|-----------------|----|----|--|--|----|---|----|----|----|-----|--|----|--|
| 5-10 anos       | X  |    |  |  |    |   | X  |    |    |     |  | 2  |  |
| 10-20 anos      |    |    |  |  |    |   |    |    |    |     |  |    |  |
| > 20 anos       |    |    |  |  |    |   |    |    |    |     |  |    |  |
| Total (em anos) | 19 | 17 |  |  | 25 | 9 | 12 | 18 | 16 | < 1 |  | 26 |  |

Nível de ensino de leccionado pelos professores

| Nível de ensino leccionado |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
|----------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Escolas                    | Norte    |          | Centro   |          | Oeste    |          | Alentejo |          | Algarve  |          | Total    |          |
| Professores                | Prof. EE | Prof. ER | Prof. EE | Prof. ER | Prof. EE | Prof. ER | Prof. EE | Prof. ER | Prof. EE | Prof. ER | Prof. EE | Prof. ER |
| 1º Ciclo                   | X        |          | X        | X        |          |          | X        | X        |          |          | 3        | 2        |
| 2º Ciclo                   | X        |          | X        |          | X        | X        | X        |          |          |          | 4        | 1        |
| 3º Ciclo                   | X        | X        |          |          | X        | X        |          |          | X        | X        | 3        | 3        |
| Secundário                 |          |          |          |          |          |          |          |          | X        | X        | 1        | 1        |

## Análise estatística dos questionários aos pais

Frequência de turma regular e/ou grupo especial pelo educando

| O seu educando frequenta       |       |        |        |        |       |        |         |        |       |       |
|--------------------------------|-------|--------|--------|--------|-------|--------|---------|--------|-------|-------|
| Escola                         | Norte |        | Centro |        | Oeste |        | Algarve |        | Total |       |
|                                | N     | %      | N      | %      | N     | %      | N       | %      | N     | %     |
| Apenas turma regular           | 1     | 100,0% | 6      | 75,00% | 0     | 0,00%  | 3       | 37,50% | 10    | 41,6% |
| Apenas grupo especial          | 0     | 0,0%   | 0      | 0,00%  | 1     | 14,29% | 0       | 0,00%  | 1     | 4,1%  |
| Turma regular e grupo especial | 0     | 0,0%   | 2      | 25,00% | 6     | 85,71% | 5       | 62,50% | 13    | 54,1% |
| Total                          | 1     |        | 8      |        | 7     |        | 8       |        | 24    |       |

Materiais e métodos adequados

| Os professores fornecem materiais e utilizam métodos adequados ao seu educando? |       |        |        |        |       |        |         |       |       |       |
|---|-------|--------|--------|--------|-------|--------|---------|-------|-------|-------|
| Escolas   | Norte |        | Centro |        | Oeste |        | Algarve |       | Total |       |
|   | N     | %      | N      | %      | N     | %      | N       | %     | N     | %     |
| Sim   | 1     | 100,0% | 8      | 100,0% | 7     | 100,0% | 6       | 75,0% | 22    | 91,7% |
| Não   | 0     | 0,0%   | 0      | 0,0%   | 0     | 0,0%   | 2       | 25,0% | 2     | 8,3%  |
| Total   | 1     |        | 8      |        | 7     |        | 8       |       | 24    |       |

Direito a participar nas actividades escolares

| Direito a participar nas actividades escolares? |       |        |        |       |       |        |         |       |       |       |
|---|-------|--------|--------|-------|-------|--------|---------|-------|-------|-------|
| Escolas   | Norte |        | Centro |       | Oeste |        | Algarve |       | Total |       |
|   | N     | %      | N      | %     | N     | %      | N       | %     | N     | %     |
| Sim   | 1     | 100,0% | 7      | 87,5% | 7     | 100,0% | 7       | 87,5% | 22    | 91,7% |
| Não   | 0     | 0,0%   | 1      | 12,5% | 0     | 0,0%   | 1       | 12,5% | 2     | 8,3%  |
| Total   | 1     |        | 8      |       | 7     |        | 8       |       | 24    |       |

Actividades escolares

| Se sim, indique quais (Pode assinalar mais do que uma opção): |       |       |        |       |       |       |         |       |       |       |
|---|-------|-------|--------|-------|-------|-------|---------|-------|-------|-------|
| Escolas   | Norte |       | Centro |       | Oeste |       | Algarve |       | Total |       |
|   | N     | %     | N      | %     | N     | %     | N       | %     | N     | %     |
| Visitas de estudo   | 1     | 50,0% | 6      | 24,0% | 5     | 23,8% | 5       | 31,3% | 17    | 26,6% |

|                           |   |       |    |       |    |       |    |       |    |       |
|---------------------------|---|-------|----|-------|----|-------|----|-------|----|-------|
| Actividades desportivas   | 0 | 0,0%  | 7  | 28,0% | 5  | 23,8% | 4  | 25,0% | 16 | 25,0% |
| Clubes                    | 0 | 0,0%  | 2  | 8,0%  | 1  | 4,8%  | 1  | 6,3%  | 4  | 6,3%  |
| Projectos das disciplinas | 0 | 0,0%  | 2  | 8,0%  | 4  | 19,0% | 2  | 12,5% | 8  | 12,5% |
| Festas escolares          | 1 | 50,0% | 7  | 28,0% | 6  | 28,6% | 4  | 25,0% | 18 | 28,1% |
| Outras: AL                | 0 | 0,0%  | 1  | 4,0%  | 0  |       | 0  | 0,0%  | 1  | 1,6%  |
| Total                     | 2 |       | 25 |       | 21 |       | 16 |       | 64 |       |

#### Apoio disponibilizado pela escola

| Considera que a escola disponibiliza o apoio necessário para ajudar o seu filho? |       |        |        |        |       |        |         |       |       |       |
|--|-------|--------|--------|--------|-------|--------|---------|-------|-------|-------|
| Escolas  | Norte |        | Centro |        | Oeste |        | Algarve |       | Total |       |
|  | N     | %      | N      | %      | N     | %      | N       | %     | N     | %     |
| Sim  | 1     | 100,0% | 8      | 100,0% | 7     | 100,0% | 6       | 75,0% | 22    | 91,7% |
| Não  | 0     | 0,0%   | 0      |        | 0     |        | 2       | 25,0% | 2     | 8,3%  |
| Total  | 1     |        | 8      |        | 7     |        | 8       |       | 24    |       |

#### Tipo de apoio disponibilizado pela escola

| Se sim, indique em que áreas (Pode assinalar mais do que uma opção): |       |        |        |       |       |       |         |       |       |       |  |
|--|-------|--------|--------|-------|-------|-------|---------|-------|-------|-------|--|
| Escolas  | Norte |        | Centro |       | Oeste |       | Algarve |       | Total |       |  |
|  | N     | %      | N      | %     | N     | %     | N       | %     | N     | %     |  |
| Apoio diferenciado pelo professor                                    | 0     | 0,0%   | 7      | 30,4% | 7     | 21,9% | 4       | 28,6% | 18    | 25,7% |  |
| Apoio de psicólogo   | 0     | 0,0%   | 4      | 17,4% | 7     | 21,9% | 5       | 35,7% | 16    | 22,9% |  |
| Apoio de terapeuta da fala/fisioterapeuta                            | 0     | 0,0%   | 6      | 26,1% | 5     | 15,6% | 0       | 0,0%  | 11    | 15,7% |  |
| Livros, fichas, jogos didáticos                                      | 1     | 100,0% | 3      | 13,0% | 4     | 12,5% | 4       | 28,6% | 12    | 17,1% |  |
| Material escolar/equipamento adequado                                | 0     | 0,0%   | 0      | 0,0%  | 4     | 12,5% | 1       | 7,1%  | 5     | 7,1%  |  |
| Recursos através da internet   | 0     | 0,0%   | 3      | 13,0% | 4     | 12,5% | 0       | 0,0%  | 7     | 10,0% |  |
| Outra: Disponibilidade e compreensão totais                          | 0     | 0,0%   | 0      | 0,0%  | 1     | 3,1%  | 0       | 0,0%  | 1     | 1,4%  |  |
| Total  | 1     |        | 23     |       | 32    |       | 14      |       | 70    |       |  |

#### Matérias escolares leccionadas semelhantes à da turma

| A escola dá a possibilidade ao seu educando de aprender acerca das mesmas matérias que os seus colegas de turma? |       |        |        |       |       |       |         |       |       |       |
|--|-------|--------|--------|-------|-------|-------|---------|-------|-------|-------|
| Escolas  | Norte |        | Centro |       | Oeste |       | Algarve |       | Total |       |
|  | N     | %      | N      | %     | N     | %     | N       | %     | N     | %     |
| Sim  | 1     | 100,0% | 6      | 75,0% | 3     | 50,0% | 5       | 62,5% | 15    | 65,2% |
| Não  | 0     | 0,0%   | 2      | 25,0% | 1     | 16,7% | 1       | 12,5% | 4     | 17,4% |
| Parcialmente   | 0     | 0,0%   | 0      | 0,0%  | 2     | 33,3% | 2       | 25,0% | 4     | 17,4% |
| Total  | 1     |        | 8      |       | 6     |       | 8       |       | 23    |       |

#### Testes e trabalhos para avaliação

| O seu filho realiza testes e trabalhos para avaliação? |       |        |        |       |       |       |         |       |       |       |
|--|-------|--------|--------|-------|-------|-------|---------|-------|-------|-------|
| Escolas  | Norte |        | Centro |       | Oeste |       | Algarve |       | Total |       |
|  | N     | %      | N      | %     | N     | %     | N       | %     | N     | %     |
| Sim, iguais aos dos seus colegas                       | 1     | 100,0% | 3      | 37,5% | 0     | 0,0%  | 2       | 25,0% | 6     | 25,0% |
| Sim, mas diferentes dos seus colegas                   | 0     | 0,0%   | 5      | 62,5% | 5     | 71,4% | 5       | 62,5% | 15    | 62,5% |
| Não  | 0     | 0,0%   | 0      | 0,0%  | 2     | 28,6% | 1       | 12,5% | 3     | 12,5% |
| Total  | 1     |        | 8      |       | 7     |       | 8       |       | 24    |       |

#### Adequação da frequência de encontro com professores, psicólogos ou terapeutas

| Considera adequada a frequência com que se encontra com professores, psicólogos ou terapeutas? |       |        |        |       |       |       |         |       |       |       |
|--|-------|--------|--------|-------|-------|-------|---------|-------|-------|-------|
| Escola   | Norte |        | Centro |       | Oeste |       | Algarve |       | Total |       |
|  | N     | %      | N      | %     | N     | %     | N       | %     | N     | %     |
| Sim  | 1     | 100,0% | 7      | 87,5% | 6     | 85,7% | 5       | 62,5% | 19    | 79,2% |
| Não  | 0     | 0,0%   | 1      | 12,5% | 1     | 14,3% | 3       | 37,5% | 5     | 20,8% |
| Total  | 1     |        | 8      |       | 7     |       | 8       |       | 24    |       |

#### Frequência de encontro com professores, psicólogos ou terapeutas

| Se respondeu sim na questão anterior diga, aproximadamente, com que frequência: |       |        |        |       |       |       |         |       |       |       |
|---|-------|--------|--------|-------|-------|-------|---------|-------|-------|-------|
| Escolas   | Norte |        | Centro |       | Oeste |       | Algarve |       | Total |       |
|   | N     | %      | N      | %     | N     | %     | N       | %     | N     | %     |
| Uma vez por semana  | 1     | 100,0% | 3      | 42,9% | 0     | 0,0%  | 0       | 0,0%  | 4     | 21,1% |
| Uma vez por mês   | 0     | 0,0%   | 2      | 28,6% | 3     | 50,0% | 4       | 80,0% | 9     | 47,4% |
| Uma vez por período   | 0     | 0,0%   | 2      | 28,6% | 0     | 0,0%  | 1       | 20,0% | 3     | 15,8% |
| Uma vez por ano   | 0     | 0,0%   | 0      | 0,0%  | 3     | 50,0% | 0       | 0,0%  | 3     | 15,8% |

|       |   |   |   |   |    |
|-------|---|---|---|---|----|
| Total | 1 | 7 | 6 | 5 | 19 |
|-------|---|---|---|---|----|

Objectivo do encontro com professores, psicólogos ou terapeutas

| Quando se encontra com os professores, psicólogos ou terapeutas o objectivo é (pode assinalar mais do que uma opção): |       |        |        |       |       |       |         |       |       |       |
|---|-------|--------|--------|-------|-------|-------|---------|-------|-------|-------|
| Escolas   | Norte |        | Centro |       | Oeste |       | Algarve |       | Total |       |
|   | N     | %      | N      | %     | N     | %     | N       | %     | N     | %     |
| Assinar documentos  | 0     | 0,0%   | 7      | 29,2% | 7     | 23,3% | 7       | 25,9% | 21    | 25,3% |
| Receber informações acerca do seu filho   | 1     | 100,0% | 7      | 29,2% | 7     | 23,3% | 8       | 29,6% | 23    | 27,7% |
| Dar informações acerca do seu filho   | 1     | 0,0%   | 6      | 25,0% | 7     | 23,3% | 6       | 22,2% | 20    | 24,1% |
| Sugerir actividades para o seu filho  | 0     | 0,0%   | 0      | 0,0%  | 2     | 6,7%  | 3       | 11,1% | 5     | 6,0%  |
| Planear actividades para o seu filho  | 0     | 0,0%   | 2      | 8,3%  | 3     | 10,0% | 2       | 7,4%  | 7     | 8,4%  |
| Colaborar nas actividades da escola   | 0     | 0,0%   | 1      | 4,2%  | 4     | 13,3% | 1       | 3,7%  | 6     | 7,2%  |
| Outra: Acompanhamento nas consultas   | 0     | 0,0%   | 1      | 4,2%  | 0     | 0,0%  | 0       | 0,0%  | 1     | 1,2%  |
| Total   | 2     |        | 24     |       | 30    |       | 27      |       | 83    |       |

Opinião síntese dos pais

| Em suma, acha que o apoio que o seu filho recebe por parte da escola é: |       |        |        |       |       |       |         |       |       |       |
|---|-------|--------|--------|-------|-------|-------|---------|-------|-------|-------|
| Escolas   | Norte |        | Centro |       | Oeste |       | Algarve |       | Total |       |
|   | N     | %      | N      | %     | N     | %     | N       | %     | N     | %     |
| Adequado  | 1     | 100,0% | 7      | 87,5% | 6     | 85,7% | 4       | 50,0% | 18    | 75,0% |
| Razoavelmente adequado  | 0     | 0,0%   | 1      | 12,5% | 1     | 14,3% | 4       | 50,0% | 6     | 25,0% |
| Não adequado  | 0     | 0,0%   | 0      | 0,0%  | 0     | 0,0%  | 0       | 0,0%  | 0     | 0,0%  |
| Total   | 1     |        | 8      |       | 7     |       | 8       |       | 24    |       |



# Entrevista A1

## **Começo por perguntar o que é para si a inclusão?**

Eu costumo ter uma teoria que é muito minha, que tem a ver com: inclusão é trazer a criança para o grupo. Integrar é trazer a criança para a escola. Vou tentar explicar. O espaço físico e trazer o aluno, já é estar integrado no seu grupo. Incluí-lo é mais do que isso, é partir das necessidades deles e promover a aprendizagem quase que invertida, no desenvolvimento infantil dos outros.

## **Invertida?**

Invertida. Partindo da criança, as necessidades dela, as suas limitações, as suas incapacidades, vamos incluí-la na rotina de sala e no trabalho de grupo com os pares que não têm essas necessidades. Isso é incluí-la. Inclusão

## **Que legislação conhece que regulamente a educação especial?**

Presentemente temos o 3/2008, que é o mais actual, que veio substituir o decreto-lei nº 319, que ficou em desuso. E é a aquela que nos regulamenta, mais alguns decretos afins por causa das avaliações e os meninos do 2º e 3º ciclo. Mas é basicamente o 3/2008.

## **Aspectos da prática educativa de um professor no seu dia-a-dia que decorrem dessa legislação? Aspectos simples.**

É sempre muito curioso porque a legislação enumera uma série de coisas que gostaríamos que fossem a realidade, nomeadamente em termos de barreiras e sobretudo aquelas que são as mais difíceis de desvendar não estão lá, que é precisamente a do relacionamento, dos afectos, o trabalho directo. Portanto, aquilo que nós procuramos é utilizar o 3, como está nas avaliações dos PEI's dos alunos, dos programas educativos individuais, mantendo e respeitando muito bem as alíneas que lá vêm definidas, seja nas adequações curriculares, seja no currículo específico do aluno, seja nas tecnologias de apoio. Vamos medida a medida aplicando de acordo com as necessidades de cada aluno,

mas respeitando o que está na legislação. Sobretudo no agrupamento em que eu trabalho isso é ponto muito muito essencial.

**E acha que a legislação, tal como existe, promove a inclusão? De que maneira? Quais são os aspectos da legislação que promovem a inclusão ou que não promovem?**

A inclusão é sempre um trabalho de cooperação e de troca, de partilhas, de parcerias, muito entre o docente de educação especial e o docente titular de grupo. Isso não vem escrito no decreto 3, mas faz parte depois da prática corrente e para ser verdadeiramente um trabalho inclusivo só faz sentido nessa dinâmica. Porque é importantíssimo ter os alunos em grupo, estarem, de facto, mais do que integrados, incluídos e depois procurar que o desenvolvimento se dê de uma forma comum e colectiva. E o trabalho que é desenvolvido entre a parceria do titular com o docente de educação especial é a chave estratégica para uma boa inclusão.

**E isso é um aspecto da inclusão que não vem na lei. Outros aspectos que veja na lei que vão de encontro à inclusão ou que não vão?**

Para além do trabalho das equipas pedagógicas, que é também uma forma como nós trabalhamos ali, no agrupamento onde eu estou, que também não vem contemplado, é uma dinâmica de escola, que tem a ver com a discussão de casos, que tem a ver com a troca de estratégias, pela experiência que cada um já vai tendo nos anos de educação especial e o facto de termos também depois diferentes unidades com diferentes diagnósticos e crianças muito diferenciadas, faz com que essas reuniões e essa articulação sejam o essencial e não estejam de facto legisladas, mas acontece naturalmente pela prática que temos naquela escola.

**Em relação à escola a que pertence, acha que parte do princípio que todos os alunos devem frequentar a turma regular, ou devem grupos, turmas ou escolas especiais?**

O agrupamento que nós temos tem uma carta inclusiva e tem uma das acções TEIP de nome “projecto de inclusão”, porque precisamente defende que eles devem estar na turma do regular. E o trabalho que eu faço enquanto docente de educação especial passa mesmo por estar em sala de aula articulada... a maior parte do tempo, com os alunos e

com o grupo. Porque no caso concreto do currículo específico individualizado, a medida é, implica ter que ter alguns momentos dos aspectos da motricidade, da psicomotricidade, da adaptação ao meio aquático, das hidroterapias, das hipoterapias, que são todo um conjunto de terapias que são fora do espaço sala. Portanto, aí evidentemente temos mesmo que os retirar, mas aquele tempo que é feito em turma, com o titular, está no horário do aluno, é passado com o reforço do docente de educação especial, com o seu apoio pedagógico personalizado, a medida A, mas em sala de aula. Raramente eles vão aos gabinetes. Vão à terapia da fala, vão à terapia ocupacional, vão à psicologia, aí saem para ir a esses gabinetes, mais individualizados, mas nós enquanto docentes, dentro de um trabalho inclusivo, passa por maior número de minutos dentro, maior tempo possível dentro da sala de aula.

**E dentro da sala de aula, dentro das actividades que se estão a fazer com a restante turma?**

Sim. No caso concreto, o início do dia-a-dia passa sempre por abrir o caderno, passar a lição, lembrar a data, os dias da semana... e tudo isso são actividades que o aluno com NEE deve reforçar e deve falar no dia-a-dia. Depois tem o seu momento da comunicação, e isto passa-se mais do 1º ao 4º ano porque é 1º ciclo, em que têm a parte da oralidade em que todos vão contar as suas novidades, e aqui isso também está contemplado no currículo do professor. Portanto, a estratégia do plano diário promove a que haja essa participação efectiva e activa da criança que tem as NEE mas que está a dinamizar uma actividade com a turma. Num segundo momento em que vamos especificamente aos conteúdos de matemática, esse aluno com NEE tem o seu currículo de matemática funcional, onde esses conteúdos e essas competências específicas são desenvolvidas pelo docente de educação especial em paralelo e no final da manhã há um momento de comunicação, em que os outros comunicam aquilo que estiveram a fazer e o aluno com NEE também mostra aquilo que esteve a fazer.

**E acha que a escola individualiza o ensino para todos os alunos da turma e providencia os recursos necessários para maximizar o potencial deles, ou educa de igual modo todos os alunos que apresentam determinada problemática? Até que ponto se individualiza?**

Nesta escola procura-se muito fazer essa individualização e voltamos aos princípios do agrupamento e à questão da filosofia inclusiva e que se promove não só para as NEE, portanto, todas as crianças que ali estão têm uma pedagogia diferenciada e isso é uma aposta, e os professores têm que planificar diferentes alternativas, daí a troca das equipas pedagógicas e os planeamentos em comum e se calhar um sem número de

reuniões que nos parece às vezes muito extenuante, mas que depois revela esses frutos, porque vai-se conseguindo trocar materiais e ir de facto à individualidade de cada um. É difícil, mas não é impossível... e tem vindo a dar frutos...

**Porque uma das complicações de individualizar é as turmas serem grandes, é sempre uma “desculpa”, uma razão, motivo que os professores apresentam para a dificuldade em individualizar...**

E neste momento nós... nas turmas, conforme diz o decreto 3, há que reduzir quando há NEE, de facto os nossos alunos não estão em turmas de 20 alunos, estão em turmas de 25, 26 e, quando muito 28, é a realidade do país, é a realidade da nossa escola em particular... de qualquer forma consegue-se ter um trabalho de pequeno grupo, e voltamos à questão de gerir os recursos. Se está o docente de educação especial a fazer um trabalho mais individualizado com aquela aluna ou aquele aluno com NEE, mas que tem um grupo de pares, de 3 ou 4, que em simultâneo está em pequeno grupo a desenvolver com ele, permite que o professor esteja numa outra mesa, e tudo tem também a ver com a estrutura da sala, não é a sala comum, não é a disposição em U, é aquilo que nós chamamos as “pequenas ilhas”. É uma disposição de pequeno grupo, que leva depois a aprendizagens dos mais fortes com os com mais dificuldades e isso acaba por contribuir e facilitar a individualidade, o conseguir mais facilmente o mesmo professor chegar a todos de uma forma diferenciada.

**E para si a escola encoraja activamente a participação dos alunos com NEE na vida escolar, incluindo-os nas actividades tanto curriculares como extracurriculares, ou estes apenas participam em actividades sociais, como festas?**

Aqui de facto encoraja e muitas vezes parte das propostas deles. Os meninos com NEE têm a sua criatividade, como qualquer aluno, e quando conseguem já comunicar, quer seja por sistema aumentativo ou alternativo de comunicação ou utilizando a linguagem oral, vão sempre sugerindo no seu plano diário que é sempre construído em parceria com eles, o que é que gostariam de propor à turma. E isso é sempre um desafio muito interessante ver as coisas que vão sendo criadas, daí a inclusão, a partir das necessidades e dos desejos do menino com NEE para que a turma vá fazer com eles. A semana da inclusão é umas das coisas que está no nosso plano anual, que acontece de facto só no final do ano, é uma semana concreta, mas em que são os meninos com NEE que promovem a dança, que pensam a coreografia, claro com a ajuda do fisioterapeuta, claro com a ajuda do docente de educação especial, claro com o suporte dos adultos, mas que parte muito do que eles querem mostrar, se é uma poesia, se é uma adivinha, se querem fazer uma charada...

### **E fazem isso só pontualmente nessa semana ou ao longo do ano?**

Ao longo do ano procura-se ir fazendo, até semanalmente há um momento na planificação semanal em que se propõe o jogo do aluno X, o aluno que tem NEE tem um favoritismo por aquela actividade concreta, então vamos desafiar turma, quer seja discriminação táctil, quer seja discriminação auditiva... o mesmo jogo que é utilizado para desenvolver as capacidades do menino com NEE, é colocado à turma. E isso faz-se com alguma regularidade partindo da minha proposta, eu estou na sala, eu levo essa actividade e proponho ao grupo. Há, de facto uma parceria e uma disponibilidade do titular de turma que me permite roubar esses minutos ao seu tempo de planeamento, mas que é muito rico depois para todos.

### **E por exemplo, aquelas actividades extracurriculares da própria escola são disponibilizadas também aos alunos com NEE?**

Nós temos um projecto que foi pioneiro o ano passado e que este ano, como resultou muito bem, já foi alargado a outras escolas. Em que funcionam as AEC's, que são as extracurriculares, as actividades após as lectivas, que têm os professores colocados pela autarquia, desde o inglês ao LGP, à actividade física e desportiva... e estes alunos com NEE vão à turma e procuram, dentro daquilo que é possível realizar, acompanhar o grupo. Em casos mais complexos de uma deficiência mais acentuada temos o professor chamado professor de reforço. Ou seja, damos-nos ao luxo, e acho que é um luxo, de ter o professor regular, que está com a turma, e ter o professor de reforço para fazer um trabalho mais individualizado com aquele aluno na ausência do docente de educação especial. Isto nas actividades extracurriculares, funcionamos sempre com um professor de reforço, tanto para música, como para actividade física e desportiva, como para... menos LGP, Língua Gestual Portuguesa é mesmo só... mas como é uma língua de símbolos, até os meninos que têm as NEE estão à procura de comunicar com os outros que são surdos, porque temos as 3 unidades no mesmo agrupamento, portanto, a nossa escola tem de facto a unidade de surdos, a unidade de multideficiência, tem a unidade de ensino estruturado, para responder aos autistas e depois tem os meninos com outras patologias em turmas e isto faz uma dinâmica muito diferenciada de outra escola do nosso Portugal.

### **E para si a escola disponibiliza ao longo do ano lectivo os apoios necessários para que os alunos alcancem e experimentem o sucesso, ou são providenciados recursos tão limitados que os alunos são conduzidos ao insucesso?**

Providencia de tal forma que nós temos a trabalhar connosco o Centro de Recursos para as Tecnologias, onde promovemos avaliações e depois as colegas que estão fazem encaminhamentos de acordo com as ajudas técnicas e esses softwares educativos facilmente chegam aos nossos alunos para trabalhar em situação de sala de aula, com os quadros interactivos, com os computadores, com uma dinâmica de novidades que muitas vezes...

### **Recursos que são utilizados vêm de fora da própria escola...**

Exactamente. E pais também muito colaboradores, que trazem os softwares que eles descobrem e que depois trazem, através do seu filho, para a turma e é feito o desafio ao resto da turma.

### **E isso promove o sucesso?**

Promove o sucesso tanto dos meninos com NEE como da turma em geral. Portanto, nós no último ano tivemos mais sucesso comparativamente ao ano anterior, porque uma equipa também está a fazer essas comparações, e conseguimos, assim, disparar para níveis de sucesso muito bons, o que, enquanto escola TEIP, também nos deixa muito satisfeitos.

### **Acha que é realizada uma adequação dos currículos de tal modo que os alunos com NEE possam partilhá-los com os colegas, ou é proporcionado a esses alunos um currículo que se afasta muito do comum?**

Nós procuramos no início do ano, quando temos os conselhos de turma ou os conselhos de docentes, fazer logo o apelo para as ditas adequações curriculares, se é caso disso, para o desenvolvimento do currículo específico individual e, em parceria com os colegas, procuramos sempre ir ver aquelas áreas e aqueles conteúdos e aquelas competências que o aluno com NEE consegue realizar em paralelo com o resto da turma. E isso é a prioridade. Depois, claro, há sempre a área específica que é mais do foro do docente de educação especial, que não se sobrepõe ao trabalho do titular em termos de língua portuguesa, matemática, estudo do meio, mas que há um reforço, e esse reforço dessas competências específicas muitas vezes vai de encontro aos projectos de turma, quer sejam parcerias com o museu, com a autarquia, visitas de estudo. Para

que isso tudo esteja sempre o mais organizado e gerido de uma forma conjunta, comum a todos. E conseguimos dentro do plano anual de actividades contemplar essas actividades todas para que eles todos possam ir realizando em conjunto.

**A escola inclui os alunos com NEE nas mesmas experiências avaliativas dos colegas, ou exclui-os assumindo que não beneficiam desse tipo de experiências? Avaliações, testes trabalhos, diferentes, iguais?**

Eles têm avaliações formais com fichas de diagnóstico agora no início do ano, umas são iguais às da turma, outras são adaptadas, daí também o trabalho de parceria com o docente de educação especial, porque a mesma ficha que o titular propõe é adaptada para o menino com NEE. E o que é que varia? Às vezes varia que têm menos uma pergunta, outras vezes varia no tipo de pontuação, que são as ditas condições de avaliação que está contemplado no 3, na alínea d). Portanto, é fácil de realizar a adaptação da ficha para que no momento da correcção o aluno não se sinta excluído, porque o teste dele é diferente. O teste dele está estruturado de uma forma diferente, muitas vezes com escolha múltipla, com verdadeiro ou falso, enquanto a turma pode ter perguntas de desenvolvimento. E tudo isto é feito um por um, é uma ginástica grande, são muitas disciplinas sobretudo em termos de 2º e 3º ciclo, mas vai-se conseguindo, procura-se que do teste base se construa o da avaliação.

**Eles fazem a avaliação, mesmo com trabalhos?**

Fazem trabalhos de investigação em pequeno grupo sempre com o suporte dos pares. Se há uma pesquisa e a aluna que tem mais limitações não consegue ir fazer a parte da pesquisa no computador, mas consegue fazer a ilustração ou o recorte das imagens para colar no cartaz, ou no folheto, ou na forma que eles entre eles, entre pares, discutem como vão apresentar, seja powerpoint... E isso é sempre feito em conjunto com todos.

**Para si a escola está empenhada em desenvolver uma comunidade educativa que valorize a colaboração de profissionais, pais, alunos e acredite que todos beneficiam de aprenderem em conjunto, ou as práticas da escola promovem intolerância, permitindo que os alunos se agriem, isolem e até se odeiem?**

Não só está empenhada como realiza esse tipo de trabalho... e é quase a nossa preocupação mais evidente. O sermos escola TEIP já tem ali uma grande diversidade de

alunos e de situações, com os comportamentos de intolerância existem e têm que ser desmontados. E esse é um dos aspectos em que o nosso trabalho de parceria educação especial versus professor titular resulta para minimizar esses episódios. Porque obviamente acontecem situações de bullying e situações de discriminação, acontecem comentários menos agradáveis à presença do aluno com NEE no polivalente, mas é trabalho nessa altura. Digamos que nós, tal como os funcionários, assistentes operacionais estão muito predispostos e atentos para fazerem logo essa correcção de comportamentos. Porque isso só se consegue assim, só se consegue actuando logo na altura. E nós temos outra medida TEIP que é o observatório do aluno, que funciona muito com assembleias de turma semanais e com registos, que depois são tratados pelos professores titulares e é uma das medidas, das acções do nosso plano anual. E esse tipo de trabalho todo de...

### **Com os alunos?**

É sempre um aluno que leva a folha de registos para o observatório e que se apercebe do comportamento. Chega à sala e tem que ler, expor à turma o que é que viu e o que é que lhe pareceu que não estava correcto, quais são as sugestões que dão. Dessas sugestões passa-se para a acção, na próxima semana já vamos tentar alterar... e isto começámos o ano passado, este ano é o segundo ano que estamos a implementar e tem vindo a surtir muito bons resultados. Vê-se que vão diminuindo as situações problema, porque elas vão aparecendo todos os dias.

**Agora vou fazer uma pergunta se calhar repetida com aquilo que já disse, mas só para reforçar: acha que os professores titulares de turma e os de educação especial colaboram no sentido de melhor educarem os alunos com NEE, ou trabalham isolados, cada um na sua sala, com os seus recursos e alunos?**

Nós procuramos essa parceria e temos no nosso horário contemplados tempos para reuniões de equipas pedagógicas, de parcerias, de discussões conjuntas e, claro, também há algum voluntariado à mistura, mas isto é assim, faz parte do professor.

**É formal também, não só informal?**



É formal e tem actas redigidas e tem essas questões todas burocráticas agregadas, que depois a DGIDC também nos pede. Mas conseguimos ir sempre desenvolvendo as coisas em conjunto.

### **Conseguem planear actividades em conjunto?**

Conseguimos uma vez por mês fazer a dita reunião de equipa pedagógica, onde se define a grelha a trabalhar para o mês. Ou seja, cada professor tem o seu programa, tem que saber muito bem das suas competências, mas há coisas que são comuns, como os dias que vamos comemorar em conjunto, o dia do agrupamento, o dia da alimentação, o projecto do promosaúde, é em consonância com o eco-escolas... isso são actividades colectivas do agrupamento que vão envolver todas as turmas e isso consegue-se nesse planeamento mensal. Fica previsto e depois também em termos de avaliação há troca de testes, há troca de materiais e isso facilita a que o mesmo professor não tenha que estar sempre individualizado a trabalhar sozinho e a criar tudo de novo. Não, há essa troca que gira e que resulta dessas reuniões de equipas pedagógicas mensais, uma vez por mês, para fazer trocas entre ciclos. Temos também depois as outras que são de articulação pré-1º ciclo, 1º ciclo-2º ciclo, que se fazem uma vez no início do ano para fazer a transição e depois no final do ano para se ver quem reteve, quem não reteve, quem passa. E isso ajuda muito, formalmente em acta, a ficar esclarecido o que é que se tem que ir aferindo para melhorar no ano seguinte dentro do nosso projecto TEIP.

### **Mas há muita coisa que é feita informalmente...**

Há. Há muitos tempos de voluntariado. E o voluntariado também é um dos apelos que se faz, cada vez mais criam-se os bancos do tempo. E dentro da escola ter um banco do tempo para dedicar à preparação de coisas que vão fazer os nossos alunos mais felizes, sejam elas actividades, planificações de contactos para visitas, construção de materiais, é sempre gratificante.

### **Considera então que há uma boa colaboração?**

Neste agrupamento e nesta escola é prática comum. Quando eu para cá mudei já era assim, quando eu cá cheguei já era assim e agora tem vindo a melhorar e procuramos sempre fazer um trabalho conjunto.

**Os pais dos alunos com NEE são membros activos da comunidade escolar, de tal modo que também eles sentem que fazem parte dela, ou evita-se o diálogo e a sua presença na escola?**

São membros activos, há um contacto diário, formal e informal com os pais seja através da caderneta, seja pelo contacto telefónico para informações dos seus educandos e eles são muito activos. Não temos associação de pais, mas temos um representante que está depois também em algumas reuniões mais formais e a nossa directora também é muito disponível às entrevistas que eles marcam para esclarecerem sobretudo arranques de anos lectivos em que há limitações de funcionários e transportes e aferições de tempos e escalões, uma série de coisas... Ela é muito disponível e essa articulação com as famílias vai-nos sempre ajudando a melhorar a nossa prática dentro da escola também.

**Eles são participativos e essa participação vai até que ponto? Isto é, eles dão informações à escola, a escola dá-lhes informações... há construção de actividades em conjunto com os pais?**

Temos várias situações. Temos pais que promovem formações connosco. Temos seminários em que há um pai que está disponível a partilhar a sua experiência e que dá o seu testemunho. Tanto para nós, professores, como para os auxiliares, que neste momento são assistentes operacionais. Temos outros pais que vêm voluntariar-se na hora da refeição para nos ajudar no refeitório com a complicação das refeições agora no início, que somos muitos, muitas turmas, muitos alunos a entrar em simultâneo. Temos outros pais que vêm de manhã trazer as suas informações e que usam o que nós chamamos o “caderninho vai-vem” que é um bocadinho a caderneta escolar, mas é um caderno do aluno onde vêm coisas escritas de casa e onde nós escrevemos o dia-a-dia ali da escola, para ser uma comunicação constante. Isto depois varia um bocadinho de espaço para espaço. Na unidade de ensino estruturado do autismo isto é regular, são alunos que todos os dias levam este “caderninho vai-vem”. Eu tenho alunos que não estão dentro da unidade, que eu acompanho em sala de aula, funciono com a caderneta e muitas vezes com o meu telemóvel. E funcionamos assim por SMS para aferir medicações, aferir os comportamentos, a disponibilidade, os trabalhos de casa... Vai sempre havendo, quase sistematicamente. E os pais também são muitos disponíveis para... e estão muito à vontade...

**E sugerem coisas?**

Sugerem e apresentam-se voluntariamente para ajudar a achar a solução em conjunto. Procuram também fora da escola... estou a pensar nos meninos do autismo... outros centros, outras estratégias, trazem ao nosso conhecimento, procura-se fazer essa articulação, são mais reuniões, mais uma vez... ali é uma escola das reuniões, nós costumamos dizer que temos muitas. Mas o que é certo é que isso depois mostra resultados.

**E na sua opinião quais são assim as maiores limitações às práticas inclusivas? As dificuldades? Materiais?**

Eu acho que... Não. Quando muito são barreiras humanas. Eu continuo a dizer que não são as materiais. As barreiras materiais não existem. Estão lá os elevadores, estão lá as rampas, estão lá as acessibilidades, estão lá os equipamentos TIC, estão lá os profissionais disponíveis... Depois há momentos em que o elemento humano, a barreira humana no sentido do preconceito, da ideia pré-concebida de que a criança diferente, deficiente, não vai ser capaz de, leva a que tenha que existir mais trabalho da parte do docente de educação especial em negociar esse tempo de “observa-me, deixa-me ficar a trabalhar contigo, deixa-me fazer isto aqui dentro e depois vamos ver se resulta ou não”. Portanto, muitas vezes é o contacto inicial de entrar em sala, “vou ficar aqui, vou trabalhar em conjunto contigo, vamos ter uma parceria pedagógica e vamos desenvolver um trabalho conjunto”. Há algumas reticências, mas que ao fim de uma semana estão ultrapassadas, porque as pessoas depois percebem que a dinâmica é muito melhor estando em sala do que a filosofia do “retiras, levavas para a biblioteca, retiras, levavas para o gabinete, retiras...”. Não. Funciona muito melhor em sala, somos dois, estamos mais disponíveis, não só para o aluno com NEE como para a turma toda. E resulta.

**Considera, assim, a sua escola uma escola inclusiva?**

Considero que ainda temos muito trabalho a desenvolver. Mas sim, é uma escola inclusiva e é de referência TEIP. E procuramos todos em conjunto trabalhar para que essa inclusão seja cada vez mais inclusiva. Se bem que isso parece um pleonasma, uma repetição de ideias, mas é assim, ainda temos que caminhar muito, ainda temos que fazer mais trabalho, mas creio que estamos no caminho certo. As estratégias que vamos utilizando e as dinâmicas que temos já nos permitem chegar a muitos momentos de inclusão que muitas escolas do país ainda não conseguem ter. Mas eu, ao contrário do que muita gente diz, a inclusão não é uma utopia, é uma realidade, porque eles quando nascem já estão incluídos na vida. Se nascem vêm cá com uma missão, estar cá, serem incluídos. E ao estarem, já existem e a escola tem que estar preparada para os receber. A legislação ajuda, a disponibilidade dos pais é fundamental. A articulação casa-família,

família-escola é também... e a parte saúde, de informação e parcerias com os hospitais... Portanto, todas essas dinâmicas são essenciais para a inclusão existir. E nesta escola já se vão fazendo boas práticas inclusivas.

## Entrevista A2

### **O que é para si a inclusão, de uma forma geral?**

É respeitar as diferenças, os ritmos, o trabalho dos alunos... essencialmente, acho que é respeitar a diferença.

### **Qual é a legislação que conhece que regulamenta a educação especial?**

É o 3/2008.

### **Aspectos práticos da sua prática educativa diária que decorrem dessa legislação?**

Coisas... temos que fazer planos de recuperação, planos de acompanhamento para alunos, para os alunos de educação regular. Para os alunos de educação especial fazemos toda a documentação, desde os PIT's, os Projectos (Programas) Educativos Individuais, dos PEI's, não é PIT's é PEI's... As adequações curriculares, avaliamos... os currículos específicos, se fôr o caso dos alunos integrarem os currículos específicos.

### **Acha que a legislação tal como está promove a inclusão? E porquê? Ou é indiferente?**

Eu acho que sim, acho que promove a inclusão. Porque são definidos nesses currículos específicos ou nas adequações curriculares, aquilo que os alunos são capazes de fazer e o professor deve respeitar essas limitações.

**Acha que a sua escola parte do princípio que todos os alunos devem frequentar a turma regular ou devem frequentar grupos, turmas ou escolas especiais?**

Como as coisas hoje em dia estão, os alunos frequentam as turmas regulares. E para isso integram o regime educativo especial e é-lhes feita toda essa documentação, por isso acho que frequentam as turmas...

**Mas sempre? Ou a 100% do tempo?**

Não, depende da deficiência. E quando a deficiência, por exemplo, são autistas, ou são miúdos com multideficiências frequentam as unidades, e é para isso que elas existem. Mas também vão à turma regular. E eu acho que isso é importante, essas idas à turma regular. Mas eu acho que essas idas à turma regular devem ser feitas com o acompanhamento da educação especial. Não sozinhos. Porque senão os alunos também se sentem um pouco perdidos e o professor de educação regular, que à partida tem vinte e tal alunos dentro da turma, é difícil dar atenção a esses alunos, se não estiver lá a educação especial, o professor da educação especial.

**Acha que a escola individualiza o ensino para todos os alunos da turma e providencia os recursos necessários para maximizar o potencial deles, ou educa de igual modo todos os alunos que apresentam uma determinada problemática? Até que ponto se individualiza?**

Eu acho sim, eu acho que se individualiza. Eu acho que os professores da educação especial fazem um bom trabalho. Fazem isso, individualizam. E eu acho que isso é importante, porque apesar de terem a mesma problemática, por exemplo, autismo, eu já tive alunos autistas e eram diferentes, é lógico que a gente não pode actuar da mesma maneira. Porque são crianças diferentes. Nós somos diferentes uns dos outros, logo temos dificuldades diferentes, logo temos que atender a essa diferença. Senão não faz sentido.

**E acha que mesmo os professores do ensino regular conseguem individualizar ou é mais o trabalho do professor de educação especial?**

Eu acho quem tem sensibilidade para isso consegue. Às vezes é mais difícil chegarmos a esses alunos, mas a pouco e pouco eu acho que vamos conseguindo. E se há partilha entre os docentes, eu acho que isso se consegue fazer. É preciso é haver esse trabalho de equipa, de partilha uns com os outros, não trabalhar cada um por si. É estarmos a par daquilo que o professor de educação especial faz com esses alunos, nós darmos alguma continuidade e haver sempre essa troca de experiências e de conteúdos a trabalhar, etc.

**Para si a escola encoraja activamente a participação dos alunos na vida escolar e inclui-os nas actividades tanto curriculares como extracurriculares, ou estes apenas participam nas actividades mais sociais, como as festas?**

Eu acho que isso depende da deficiência. Porque por mais, às vezes, que nós queiramos que eles participem às vezes eles são limitados em certas coisas que não os deixam participar. Nós... eu falo por mim, eu tento sempre que os alunos com NEE participem no mesmo que os outros, mas tenho a noção que às vezes é muito difícil. E, das duas uma, ou nós tentamos adaptar as coisas para que eles consigam fazer ou então é difícil. Mas eu acho que devemos sempre tentar adaptar ao máximo.

**E acha que a escola disponibiliza ao longo do ano lectivo os apoios necessários para que os alunos alcancem e experimentem o sucesso, ou são providenciados recursos muito limitados e os alunos são conduzidos ao insucesso?**

A nível de recursos materiais, depende do sítio onde estamos, porque há escolas muito bem apetrechadas e há escolas pouco apetrechadas. Mas, por exemplo, no agrupamento onde eu estou existem unidades de autismo, unidades de multideficiência, unidades de surdos... com materiais. Eu acho que aí estamos bem. Há muitos jogos, muitas coisas lúdicas, muito material, muito software... eu acho que aí estamos bem. A nível de recursos humanos, nós achamos que há sempre pouco, não é? Porque por vezes aqueles alunos ficam sozinhos, há momentos em que não têm esse acompanhamento e às vezes é essencial, o acompanhamento por parte da educação especial que nem sempre é possível.

**Acha que é realizada uma adequação do currículo de tal modo que os alunos com NEE podem partilhá-lo com os seus colegas, ou é proporcionado um currículo que se afasta muito do comum?**

Não, eu acho que, dentro do ano em que estão ou das capacidades que têm, o currículo é desenhado para esses alunos. Nós tentamos sempre que... por exemplo, eles têm conteúdos a abordar, se não são de acordo com aquilo que a turma está a desenvolver, eles têm que cumprir estes currículos, aí torna-se mais difícil essa aproximação. Mas, sempre que possível, nas áreas de expressão plástica, num tema qualquer a debater, eles são sempre integrados.

**Portanto, afastam mais quando a problemática será mais grave?**

Exacto, quanto maior é a problemática, ou maior é, por exemplo, o desenvolvimento do aluno, se o aluno está pouco desenvolvido em relação aos outros, se tem um défice cognitivo maior, é difícil, imaginando, que o menino tem um défice cognitivo grande, está ao nível do primeiro ano e a turma é de quarto, é difícil nós aproximarmos, mas tentamos sempre que noutras actividades que nós fazemos diferentes na aula, ele integre essas actividades.

**E acha que a escola inclui os alunos com NEE nas mesmas experiências avaliativas dos colegas, os testes, os trabalhos, ou eles são excluídos delas, porque a escola assume que eles não beneficiam desse tipo de experiências?**

Sim, acho que sim. Acho que eles não beneficiam de serem postos à prova, por exemplo, nas provas de aferição. Com que necessidade? Há miúdos que sim, porque só têm adequações curriculares até estão... os conteúdos são reduzidos, mas eles até conseguem fazer alguma coisa. E aí eles gostam de também mostrar que são capazes e com o apoio do docente de educação especial. Mas quando a limitação é muito grande é lógico que eu acho que estes miúdos não devem ser postos a estas avaliações.

**No caso de provas de âmbito nacional. E em relação a testes e trabalhos da escola?**

Sim, mas aí fazem de acordo com aquilo que está desenhado para eles. Só assim é que faz sentido.

**Para si, a escola está empenhada em desenvolver uma comunidade educativa que valorize a colaboração entre profissionais da educação, pais, alunos e acredite que**

**todos beneficiam de aprenderem em conjunto, ou as práticas da escola promovem a intolerância, permitindo que os alunos se isolem, se agridam e, até, se odeiem?**

Não, eu acho que... como professora que sou, acho que a escola deve promover esta... e tenta fazer esta inclusão, o respeito pelos outros, o aceitar a diferença, o aceitar a deficiência.

**E a colaboração entre todos pensa que está bem conseguida?**

Eu acho que a pouco e pouco vamos conseguindo. Não acredito que isto esteja a 100%, mas que estamos no bom caminho, acho que sim.

**E em relação aos professores titulares de turma e de educação especial, colaboram no sentido de melhor educarem os seus alunos com NEE, ou trabalham isolados, cada um na sua sala, com os seus recursos e alunos?**

Não. Pela experiência que tenho, acho que cada vez mais as pessoas se preocupam em partilhar, em arranjar estratégias em conjunto, para... ou melhorar as dificuldades que os alunos têm, tanto a nível de aprendizagem, como sociais, entre outras. Mas acho que este trabalho é um trabalho conjunto. E só faz sentido se assim for. Porque se cada um trabalha por si só, isolado do outro, não faz sentido. Temos de trabalhar todos para o mesmo e o mesmo é o sucesso do aluno, que ele adquira aquilo que lhe faz falta. Há miúdos que não conseguem adquirir os conteúdos, mas adquirem outras competências, competências a nível social, a nível da autonomia, da socialização com os outros, do contacto com os outros. E acho que isso é importante e acho que tem-se conseguido fazer algum trabalho nesse sentido.

**Há uma colaboração que é formal ou é informal? Isto é, falam nos corredores, sala dos professores. Isso é feito de forma informal? Há alguma parte formal também?**

Falamos... Informal, sim. Há... Temos reuniões sistemáticas onde avaliamos o percurso educativo do aluno. E aí estão todos os profissionais que trabalham com esse aluno, desde o professor do ensino regular, ao professor de educação especial, a todos os técnicos, desde terapia da fala, psicologia, os terapeutas das outras actividades, como snozelen, entre outras, assistentes sociais...



**E isso é mesmo... tem frutos essa reunião? Resulta mesmo?**

Sim, porque se tomam decisões, partilham-se experiências e comportamentos que os alunos têm com essas pessoas ou naquele grupo, como é que eles funcionam. Eu acho que isso é importante.

**Os pais dos alunos com NEE são membros activos da comunidade escolar de tal modo que também eles sentem que fazem parte dela, ou evita-se o diálogo com os pais e a sua presença na escola?**

Não. Eu acho que os pais dos alunos com NEE são os pais que mais se preocupam e mais participam. E são pais que vêm com muita regularidade à escola, perguntar como é que os filhos estão a evoluir, são chamados à escola para nós darmos também esse conhecimento. Mais do que os pais dos meninos que não têm necessidades. E eu acho que há uma preocupação muito grande por parte destes pais, são pessoas muito ansiosas, com muitas preocupações, com muitos medos... e eu acho que quando encontram um profissional que lhe transmite alguma segurança e lhes vai dando algumas pistas mesmo para eles trabalharem em casa... que essa aproximação é importante e eles vêm cada vez mais à escola.

**E eles participam até que ponto? Isto é, eles ajudam o professor a encontrar estratégias? Constroem actividades, promovem actividades na escola? Ou não chega a tanto, mas...**

Não, eu acho que não... se calhar há um ou outro que pode sugerir isso, mas acho que não chega ainda a tanto. Mas são pais participativos e preocupados e que também nos ajudam às vezes a conhecer melhor o aluno, a saber como é que devemos agir em determinada situação.

**E na sua opinião quais são assim as maiores limitações às práticas inclusivas? O que dificulta mais a inclusão numa escola?**

Os recursos humanos, a falta dos recursos humanos. Às vezes a falta, alguma de formação para lidar com algumas problemáticas, acho que são as duas coisas essenciais.

**Se tivesse que dizer da sua escola, considera-a uma escola inclusiva, sim ou não?**

Sim. Considero. Apesar de haver coisas com que nós possamos não concordar, mas acho que tem-se feito um trabalho nesse sentido, acho que é uma escola inclusiva.

## Entrevista A2

**O que é para si a inclusão, de uma forma geral?**

É respeitar as diferenças, os ritmos, o trabalho dos alunos... essencialmente, acho que é respeitar a diferença.

**Qual é a legislação que conhece que regulamenta a educação especial?**

É o 3/2008.

**Aspectos práticos da sua prática educativa diária que decorrem dessa legislação?**

Coisas... temos que fazer planos de recuperação, planos de acompanhamento para alunos, para os alunos de educação regular. Para os alunos de educação especial fazemos toda a documentação, desde os PIT's, os Projectos (Programas) Educativos Individuais, dos PEI's, não é PIT's é PEI's... As adequações curriculares, avaliamos... os currículos específicos, se fôr o caso dos alunos integrem os currículos específicos.

**Acha que a legislação tal como está promove a inclusão? E porquê? Ou é indiferente?**

Eu acho que sim, acho que promove a inclusão. Porque são definidos nesses currículos específicos ou nas adequações curriculares, aquilo que os alunos são capazes de fazer e o professor deve respeitar essas limitações.

**Acha que a sua escola parte do princípio que todos os alunos devem frequentar a turma regular ou devem frequentar grupos, turmas ou escolas especiais?**

Como as coisas hoje em dia estão, os alunos frequentam as turmas regulares. E para isso integram o regime educativo especial e é-lhes feita toda essa documentação, por isso acho que frequentam as turmas...

**Mas sempre? Ou a 100% do tempo?**

Não, depende da deficiência. E quando a deficiência, por exemplo, são autistas, ou são miúdos com multideficiências frequentam as unidades, e é para isso que elas existem. Mas também vão à turma regular. E eu acho que isso é importante, essas idas à turma regular. Mas eu acho que essas idas à turma regular devem ser feitas com o acompanhamento da educação especial. Não sozinhos. Porque senão os alunos também se sentem um pouco perdidos e o professor de educação regular, que à partida tem vinte e tal alunos dentro da turma, é difícil dar atenção a esses alunos, se não estiver lá a educação especial, o professor da educação especial.

**Acha que a escola individualiza o ensino para todos os alunos da turma e providencia os recursos necessários para maximizar o potencial deles, ou educa de igual modo todos os alunos que apresentam uma determinada problemática? Até que ponto se individualiza?**

Eu acho sim, eu acho que se individualiza. Eu acho que os professores da educação especial fazem um bom trabalho. Fazem isso, individualizam. E eu acho que isso é importante, porque apesar de terem a mesma problemática, por exemplo, autismo, eu já tive alunos autistas e eram diferentes, é lógico que a gente não pode actuar da mesma maneira. Porque são crianças diferentes. Nós somos diferentes uns dos outros, logo

temos dificuldades diferentes, logo temos que atender a essa diferença. Senão não faz sentido.

**E acha que mesmo os professores do ensino regular conseguem individualizar ou é mais o trabalho do professor de educação especial?**

Eu acho quem tem sensibilidade para isso consegue. Às vezes é mais difícil chegarmos a esses alunos, mas a pouco e pouco eu acho que vamos conseguindo. E se há partilha entre os docentes, eu acho que isso se consegue fazer. É preciso é haver esse trabalho de equipa, de partilha uns com os outros, não trabalhar cada um por si. É estarmos a par daquilo que o professor de educação especial faz com esses alunos, nós darmos alguma continuidade e haver sempre essa troca de experiências e de conteúdos a trabalhar, etc.

**Para si a escola encoraja activamente a participação dos alunos na vida escolar e inclui-os nas actividades tanto curriculares como extracurriculares, ou estes apenas participam nas actividades mais sociais, como as festas?**

Eu acho que isso depende da deficiência. Porque por mais, às vezes, que nós queiramos que eles participem às vezes eles são limitados em certas coisas que não os deixam participar. Nós... eu falo por mim, eu tento sempre que os alunos com NEE participem no mesmo que os outros, mas tenho a noção que às vezes é muito difícil. E, das duas uma, ou nós tentamos adaptar as coisas para que eles consigam fazer ou então é difícil. Mas eu acho que devemos sempre tentar adaptar ao máximo.

**E acha que a escola disponibiliza ao longo do ano lectivo os apoios necessários para que os alunos alcancem e experimentem o sucesso, ou são providenciados recursos muito limitados e os alunos são conduzidos ao insucesso?**

A nível de recursos materiais, depende do sítio onde estamos, porque há escolas muito bem apetrechadas e há escolas pouco apetrechadas. Mas, por exemplo, no agrupamento onde eu estou existem unidades de autismo, unidades de multideficiência, unidades de surdos... com materiais. Eu acho que aí estamos bem. Há muitos jogos, muitas coisas lúdicas, muito material, muito software... eu acho que aí estamos bem. A nível de recursos humanos, nós achamos que há sempre pouco, não é? Porque por vezes aqueles alunos ficam sozinhos, há momentos em que não têm esse acompanhamento e às vezes

é essencial, o acompanhamento por parte da educação especial que nem sempre é possível.

**Acha que é realizada uma adequação do currículo de tal modo que os alunos com NEE podem partilhá-lo com os seus colegas, ou é proporcionado um currículo que se afasta muito do comum?**

Não, eu acho que, dentro do ano em que estão ou das capacidades que têm, o currículo é desenhado para esses alunos. Nós tentamos sempre que... por exemplo, eles têm conteúdos a abordar, se não são de acordo com aquilo que a turma está a desenvolver, eles têm que cumprir estes currículos, aí torna-se mais difícil essa aproximação. Mas, sempre que possível, nas áreas de expressão plástica, num tema qualquer a debater, eles são sempre integrados.

**Portanto, afastam mais quando a problemática será mais grave?**

Exacto, quanto maior é a problemática, ou maior é, por exemplo, o desenvolvimento do aluno, se o aluno está pouco desenvolvido em relação aos outros, se tem um défice cognitivo maior, é difícil, imaginando, que o menino tem um défice cognitivo grande, está ao nível do primeiro ano e a turma é de quarto, é difícil nós aproximarmos, mas tentamos sempre que noutras actividades que nós fazemos diferentes na aula, ele integre essas actividades.

**E acha que a escola inclui os alunos com NEE nas mesmas experiências avaliativas dos colegas, os testes, os trabalhos, ou eles são excluídos delas, porque a escola assume que eles não beneficiam desse tipo de experiências?**

Sim, acho que sim. Acho que eles não beneficiam de serem postos à prova, por exemplo, nas provas de aferição. Com que necessidade? Há miúdos que sim, porque só têm adequações curriculares até estão... os conteúdos são reduzidos, mas eles até conseguem fazer alguma coisa. E aí eles gostam de também mostrar que são capazes e com o apoio do docente de educação especial. Mas quando a limitação é muito grande é lógico que eu acho que estes miúdos não devem ser postos a estas avaliações.

**No caso de provas de âmbito nacional. E em relação a testes e trabalhos da escola?**

Sim, mas aí fazem de acordo com aquilo que está desenhado para eles. Só assim é que faz sentido.

**Para si, a escola está empenhada em desenvolver uma comunidade educativa que valorize a colaboração entre profissionais da educação, pais, alunos e acredite que todos beneficiam de aprenderem em conjunto, ou as práticas da escola promovem a intolerância, permitindo que os alunos se isolem, se agridam e, até, se odeiem?**

Não, eu acho que... como professora que sou, acho que a escola deve promover esta... e tenta fazer esta inclusão, o respeito pelos outros, o aceitar a diferença, o aceitar a deficiência.

**E a colaboração entre todos pensa que está bem conseguida?**

Eu acho que a pouco e pouco vamos conseguindo. Não acredito que isto esteja a 100%, mas que estamos no bom caminho, acho que sim.

**E em relação aos professores titulares de turma e de educação especial, colaboram no sentido de melhor educarem os seus alunos com NEE, ou trabalham isolados, cada um na sua sala, com os seus recursos e alunos?**

Não. Pela experiência que tenho, acho que cada vez mais as pessoas se preocupam em partilhar, em arranjar estratégias em conjunto, para... ou melhorar as dificuldades que os alunos têm, tanto a nível de aprendizagem, como sociais, entre outras. Mas acho que este trabalho é um trabalho conjunto. E só faz sentido se assim for. Porque se cada um trabalha por si só, isolado do outro, não faz sentido. Temos de trabalhar todos para o mesmo e o mesmo é o sucesso do aluno, que ele adquira aquilo que lhe faz falta. Há miúdos que não conseguem adquirir os conteúdos, mas adquirem outras competências, competências a nível social, a nível da autonomia, da socialização com os outros, do contacto com os outros. E acho que isso é importante e acho que tem-se conseguido fazer algum trabalho nesse sentido.

**Há uma colaboração que é formal ou é informal? Isto é, falam nos corredores, sala dos professores. Isso é feito de forma informal? Há alguma parte formal também?**

Falamos... Informal, sim. Há... Temos reuniões sistemáticas onde avaliamos o percurso educativo do aluno. E aí estão todos os profissionais que trabalham com esse aluno, desde o professor do ensino regular, ao professor de educação especial, a todos os técnicos, desde terapia da fala, psicologia, os terapeutas das outras actividades, como snozelen, entre outras, assistentes sociais...

**E isso é mesmo... tem frutos essa reunião? Resulta mesmo?**

Sim, porque se tomam decisões, partilham-se experiências e comportamentos que os alunos têm com essas pessoas ou naquele grupo, como é que eles funcionam. Eu acho que isso é importante.

**Os pais dos alunos com NEE são membros activos da comunidade escolar de tal modo que também eles sentem que fazem parte dela, ou evita-se o diálogo com os pais e a sua presença na escola?**

Não. Eu acho que os pais dos alunos com NEE são os pais que mais se preocupam e mais participam. E são pais que vêm com muita regularidade à escola, perguntar como é que os filhos estão a evoluir, são chamados à escola para nós darmos também esse conhecimento. Mais do que os pais dos meninos que não têm necessidades. E eu acho que há uma preocupação muito grande por parte destes pais, são pessoas muito ansiosas, com muitas preocupações, com muitos medos... e eu acho que quando encontram um profissional que lhes transmite alguma segurança e lhes vai dando algumas pistas mesmo para eles trabalharem em casa... que essa aproximação é importante e eles vêm cada vez mais à escola.

**E eles participam até que ponto? Isto é, eles ajudam o professor a encontrar estratégias? Constroem actividades, promovem actividades na escola? Ou não chega a tanto, mas...**

Não, eu acho que não... se calhar há um ou outro que pode sugerir isso, mas acho que não chega ainda a tanto. Mas são pais participativos e preocupados e que também nos

ajudam às vezes a conhecer melhor o aluno, a saber como é que devemos agir em determinada situação.

**E na sua opinião quais são assim as maiores limitações às práticas inclusivas? O que dificulta mais a inclusão numa escola?**

Os recursos humanos, a falta dos recursos humanos. Às vezes a falta, alguma de formação para lidar com algumas problemáticas, acho que são as duas coisas essenciais.

**Se tivesse que dizer da sua escola, considera-a uma escola inclusiva, sim ou não?**

Sim. Considero. Apesar de haver coisas com que nós possamos não concordar, mas acho que tem-se feito um trabalho nesse sentido, acho que é uma escola inclusiva.

## Entrevista Alg2

**Começava por perguntar, de uma forma geral, o que é para si a inclusão?**

É que os miúdos que por alguma razão tenham qualquer problema que é... Problema... Porque na verdade há mais que têm problemas, mas enfim... Aqueles que são definidos como problemas de crescimento ou de desenvolvimento sejam integrados em turmas e sejam considerados como qualquer outro. Claro que, acho é que as escolas no geral não reúnem as condições para a inclusão. E os professores não estão preparados para o fazer.

**Que legislação conhece que regulamenta a educação especial?**

Conheço pouco. Sobre a legislação conheço pouco.



### **Algum decreto em particular mais importante?**

Era o decreto antigo, que os punha ao abrigo do ensino especial e que obrigava a que as turmas fossem em número reduzido e que esses miúdos tivessem o devido acompanhamento. Hoje, pelos vistos, a educação especial é só considerada para casos quase mais... drásticos.

### **Que aspectos concretos na prática educativa decorrem dessa legislação que existe hoje?**

É um número mais reduzido de alunos. Quer dizer, mais reduzido, ... de 28 passa para 20, o que também não é propriamente... por turma. E depois poderá haver ou não testes adaptados, um currículo adaptado... porque depende das situações... mais tempo para realizarem os exames nacionais, por exemplo... com uma outra formulação de questões de forma a facilitar a interpretação, nomeadamente na dislexia... que são os casos mais comuns, mais frequentes, são os miúdos com dislexia... e que são detectados, a maioria deles, tardiamente... houve, por exemplo, aqui o ano passado foram detectados mais 3 casos de dislexia de miúdos que chegam até ao 7º ano sem ninguém ter esse diagnóstico. Mas, por vezes, também há uma certa recusa por parte dos encarregados de educação em... que eu enquanto mãe também sei que é difícil... ou seja, eu tenho os dois lados da questão, também sei que a nós, enquanto mães e pais, custa-nos aceitar a diferença. Apesar de sermos formados e preparados para aceitar a diferença, aceitar a diferença nos nossos filhos às vezes é muito complicado. Portanto, penso que muitos encarregados de educação não tomam medidas porque também há ali uma relutância em aceitar a diferença no próprio filho.

### **Acha que essa legislação que existe, tal como está, promove a inclusão? Porquê?**

Não, claro que não. Acho que... a experiência, a melhor experiência que eu tive até hoje, que de facto se promove a inclusão, foi o ano passado, em que de facto tive a professora, uma professora de educação especial ao lado do aluno. E uma professora de educação especial ao lado do aluno que tem a atitude certa, que é encaminhar, não resolver, estar ali só ao lado no sentido de acalmar... por exemplo, os hiperactivos... de acompanhar e de fazer com que ele avance. E simultaneamente era uma figura que não pesava na turma, antes pelo contrário, contribuía para um melhor ambiente no colectivo da turma e os alunos sentiam-se à vontade, todos os outros com a presença dela. Isto foi,

para mim, finalmente... porque nós, de facto, não podemos dar a todos os alunos... e do 3º ciclo e do secundário, querem chamar a atenção do professor, querem que nós lhes demos atenção. E portanto, não é possível, naquela sede atenção de chamadas permanentes “professora, professora...”, estar a dar uma atenção que seria necessária a um aluno que tem efectivamente problemas mais graves que os outros. Mas os outros não aceitam isso. Os outros... eu lembro-me no ano passado até havia situações em que havia alunos com ciúmes da atenção que a professora de educação especial estava a dar a um aluno. Portanto, eles são sequiosos todos eles de atenção.

**E na sua opinião, a legislação tal como está não contempla isso?**

Não, não contempla a realidade dos jovens... jovens que estão... não contempla a realidade dos miúdos que nós temos nas escolas. Os miúdos que nós temos nas escolas não têm regras incorporadas, a maioria, não sabem estar, chamar o professor na altura certa, não sabem... interrompem permanentemente, estão desatentos... portanto, esta é a generalidade da turma, como é que o professor só para lidar com vinte e tal alunos numa situação dessas já não lida como deve ser, quanto mais com um aluno que precisa de uma atenção especial. E, de facto, a realidade de hoje... e isto no secundário, porque isto prolonga-se no secundário. São alunos que não conseguem estar concentrados 2 minutos, que estão permanentemente, em qualquer actividade que se mande fazer, eles estão permanentemente... portanto, muito pouco autónomos... permanentemente dependentes, a solicitar apoio. Portanto, é muito difícil apoiá-los.

**Em relação às medidas de que falou, das turmas reduzidos, de terem um currículo adaptado... tudo isso que falou, acha que promove a inclusão?**

Eu não considero, sei lá... eu, por exemplo, tenho o R., eu acho que de facto, o que... É assim, a J. é disléxica, a J. ou o R. beneficiariam mais de um apoio de um professor ali, na aula, do que o que quer que seja de diferente. Porque eles vão lá. Eles não têm nem mais nem menos dificuldades que os outros alunos. Só que, provavelmente, é preciso às vezes descodificar ou facilitar a leitura, no caso da J., que é disléxica... e que, portanto, ler um texto para ela é... uma tarefa muito complicada. Mas para o R. já não, o problema é a concentrar-se para ler o texto. E cada miúdo, no fundo, é um caso. Cada miúdo... mas não são só estes miúdos, porque os outros todos, cada miúdo é um caso. E acho que é essa a realidade que se procura escamotear e porque cada miúdo é um caso.

**Em relação aqui à escola, acha que esta escola, como um todo, parte do princípio que todos os alunos devem frequentar a turma do regular, ou devem frequentar grupos, turmas ou escolas especiais?**

Eu penso que parte do princípio que devem estar numa escola regular. Evidentemente que depende do grau de deficiência. Há alunos surdos-mudos completos e que, de facto, é completamente... tem que haver, de facto, gente preparada para. Depende do grau. E temos que ter gente preparada para. É evidente que um aluno surdo, ou um aluno mudo, ou um aluno surdo-mudo, é um aluno com um grau de deficiência que não vai... ou um paraplégico... aqui não vai ganhar nada.

**Precisa de um atendimento...**

Específico e de gente preparada...

**E a escola não pode dar?**

E que a escola não pode dar.

**Mas deveria poder?**

Mas então, lá teria que ser outra vez com um professor ao lado, a acompanhar. E eu digo um professor, e continuo a dizer um professor. Um professor preparado. Porque não basta um técnico. Porque o técnico não sabe depois lidar com... o imprevisto, o resto da turma e perceber a dinâmica escolar... o técnico está, às vezes... Claro que o técnico também se forma e também se prepara a vários níveis, mas penso que é mais... o investimento devia ser mais em professores que de facto têm um perfil, ou têm uma vontade em se especializar nessas áreas.

**E acha que a escola individualiza o ensino para todos os alunos da turma e providencia os recursos necessários para maximizar o potencial deles, ou igual modo alunos que apresentam uma determinada problemática?**

Educa de igual modo. Nós não temos tempo nem... não sejamos idealistas, quer dizer, nós temos não sei quantas turmas com... eu tenho 90 e já tenho 54 anos, portanto tenho redução de horário, porque ainda apanhei as reduções de do tempo da outra senhora, não foi da Maria de Lurdes Rodrigues, foi antes de, antes... Agora, há gente que tem cento e tal alunos, duzentos alunos... como é que se pode individualizar? Numa turma com 28 ou 27 alunos, cada um com problemas de indisciplina, de... tenta-se, vai-se tentando, traz-se umas fichinhas na carteira para que aqueles que andam mais depressa e que resolvem as coisas mais depressa possam avançar... vai-se tentando, tenta-se... mas não se chega lá.

**Os alunos com NEE ficam mais perdidos nisto? Para eles é mais prejudicial?**

É claro.

**Acha que a escola encoraja activamente a participação dos alunos com NEE na vida escolar, incluindo-os nas actividades tanto curriculares como extracurriculares, ou estes apenas participam em festas e actividades sociais?**

Eu acho que as coisas mudaram um bocadinho aqui... por exemplo... portanto, eu acho que depende da equipa de educação especial. Muito. Tem muito a ver com a equipa de educação especial. E tem uma certa graça porque os alunos, os colegas, com os miúdos de educação especial são muito mais afectivos, tolerantes, do que com qualquer outro colega, que são mauzinhos a maioria das vezes. E portanto, aqui tem havido... eu assisti... quer dizer, não tenho a turma com a C., mas a forma como ela é tratada no bar, no bufete, na cantina, no pátio... há um carinho muito especial por ela, de todos os colegas.

**E esses alunos podem estar com os outros nas actividades, por exemplo, nos clubes, em actividades...?**

Hoje em dia há cada vez menos actividades dessas. Convenhamos. A carga horária é tão grande e tão excessiva que o que acontece... e os professores estão tão desgastados, depois além da carga horária ainda têm mais não sei quantas horas de escola, de trabalho de escola, que... antigamente havia muitas actividades, outras, de clubes e extracurriculares... e hoje, desde o tempo da Maria de Lurdes Rodrigues, exactamente aí, a mudança foi abissal. Havia um clube de teatro, havia um clube de física, havia

clubes de línguas, havia... e essas actividades todas acabaram por ser reduzidas drasticamente, porque os professores saem daqui desgastados de reuniões de papéis, de horas de escolas... e os alunos têm uma carga horária também grande e portanto já há poucas actividades que funcionem em horário... actividades atractivas que funcionem no horário extracurricular.

**E tirando essas então, as extracurriculares, que não são tão realizadas, acha que os alunos com NEE participam nas actividades curriculares?**

E nas não curriculares também... por exemplo, o ano passado a C. participou no “encanta poesia”...

**Isso está tudo aberto para eles participarem?**

É... Para eles participarem. Mas mais uma vez, depende da equipa da educação especial.

**E, por outro lado, acha que a escola disponibiliza ao longo do ano lectivo os apoios necessários para que os alunos alcancem e experimentem o sucesso, ou os recursos que são providenciados são tão limitados que os alunos são naturalmente conduzidos ao insucesso?**

Não sei muito bem... eu aí sou um bocadinho leiga na matéria, convenhamos. Porque eu não sei que recursos é que os alunos abrangidos pela educação especial podem ter mais... nós não temos recursos propriamente especiais para nenhuns alunos. Agora, podemos ter o computador... agora, sou um bocadinho leiga na matéria porque não sei que recursos é que podem ser disponibilizados para, por exemplo, cada caso e cada situação. E portanto não sei em que medida é que a escola proporciona ou não. Acho que se calhar a equipa de educação especial saberá melhor, até porque saberá que recursos é que eles necessitam em especial. O R. não precisa de recurso especial. Eu ano passado insisti que devia levar computador para a aula, mas até se veio a verificar que de facto não ganhava nada, a não ser o ficar muito importante pelo facto de levar o computador. Mas de facto não ganhava nada com o facto de levar o computador para a aula.

**E é realizada uma adequação dos currículos de modo que os alunos com NEE possam partilhá-los com os seus colegas, ou o currículo que lhes é proporcionado afasta-se muito do comum?**

Não, normalmente é encaixado perfeitamente... eliminam-se no fundo alguma complexidade de questões... mas de resto é perfeitamente encaixado no tronco comum, até porque nem pode ser de outra maneira. Porque eles estão na sala de aula com os outros, portanto têm que... ouvem o que se diz aos outros e tem que se aproveitar... depois é a formulação, é o grau de complexidade, é o grau de aprofundamento. É aí que se adapta o currículo.

**Mesmo nos casos mais complicados é isso que acontece?**

Eu confesso que ao longo destes anos todos, e são muitos, nunca tive nenhum caso muito complicado... de tal modo que se tivesse que afastar completamente. Tinha uma miúda que era surda-muda, mas era uma miúda que fazia um tal esforço e fazia um tal trabalho ela própria, que colmatava todas as dificuldades. E era melhor aluna que a generalidade da turma. Portanto, era uma aluna que se desafiava a si própria todos os dias e que, portanto, batia... era melhor aluna que a generalidade da turma. Nunca tive... foi a situação mais grave que tive e a miúda era um exemplo para os colegas. Um exemplo de luta, de combate. Nunca tive depois situações mais graves do que essa, nunca tive.

**E, para si, a escola inclui os alunos com NEE nas mesmas experiências avaliativas dos colegas, como trabalhos e testes, ou exclui-os dessas actividades assumindo que não beneficiam dessas experiências? Diferentes ou iguais aos dos colegas?**

Realizam, fazem tudo. Os testes por vezes são adaptados. As tarefas se são feitas em grupo, partilham com os colegas, são exactamente iguais. Se são individuais, eu não vou fazer uma ficha diferente, o que vou ter é outro critério na avaliação, como é óbvio.

**E acha que a escola está empenhada em desenvolver uma comunidade educativa que a valorize a colaboração entre profissionais da educação, pais, alunos, acredite que todos beneficiam de aprenderem em conjunto, ou as práticas da escola promovem a intolerância, permitindo que os alunos se agridam, se isolem, se odeiem?**

Não, eu acho que esta escola procura isso... procura isso... claro que vai tendo falhas, como sempre. Mas procura de facto que os encarregados de educação, que a comunidade, que os alunos... procura isso... eventualmente aqui e ali haverá falhas, é uma escola muito grande. Mas penso que há uma preocupação nesse sentido. Pelo menos tem havido e eu já sou professora nesta escola há uns anitos, 19.

**Em relação aos professores titulares de turma e de educação especial, colaboram no sentido de melhor educarem os alunos com NEE, ou trabalham isolados, cada um na sua sala, com os seus recursos e alunos?**

Isso é outra vez... Eu continuo a dizer que tem a ver com as pessoas. Isto é feito com pessoas. Portanto, as coisas correm bem ou menos bem se os directores de turma e se a equipa de educação especial se entenderem e trabalharem em conjunto, tudo bem. Mas por vezes as coisas não acontecem assim. Eu acho que tem a ver com a equipa de educação especial e tem a ver com os próprios directores de turma. E há directores de turma que estão disponíveis e abertos e haverá com certeza gente que será assim tão aberta... porque de facto trabalhamos com seres humanos, uns com mais qualidades e defeitos... e essa realidade não pode ser escamoteada. Não é só estar no papel. Depois há seres humanos que põem em prática ou não põem em prática o que está no papel.

**E vê que existe a colaboração mais de carácter formal ou informal? É nos intervalos, é no fim das aulas?**

Não, há a formal também, há a formal. Os professores de educação especial estão sempre presentes, por exemplo, nos conselhos de turma. E dão o seu parecer e ouvem os colegas. Há a formal... não sei se haverá. E penso que haverá também a informal... Com a professora M. ou com o professor A. vamos falando deste e daquele aluno de vez em quando nos intervalos.

**Isso também ajuda, faz parte da colaboração?**

Ajuda.

**Chegam a construir materiais em comum? Até que ponto vai essa colaboração?**

Não, materiais em comum nunca fiz...

**Ou pensar numa actividade em conjunto, planear uma actividade conjunta? Até que ponto é que a colaboração vai até aí? Ou trata-se apenas de troca de informação?**

Eu acho que trata-se mais da troca de informação, de pedidos de esclarecimento “então como é que hoje...”, se o aluno revelou isto ou aquele outro, mais do que propriamente planear e construir actividades. Quer dizer, eu, por exemplo, sobre a dislexia acho que aprendi mais o que a minha filha me ensinou há dois dias atrás do que até se aprende e lê nos panfletos informativos. Eu acho que nós, nomeadamente para a dislexia, devíamos ter uma formação, mas devíamos também procura-la. Eu não percebia, e agora vou ter que perceber mesmo, que um texto para se ler, para um disléxico, constitui um problema, um entrave muito grande. Como é um entrave muito grande para todos os alunos a leitura, porque ler para eles é uma coisa... os alunos disléxicos não se sentem mal, porque os outros colegas reagem exactamente da mesma maneira.

**Por outro lado, os pais dos alunos com NEE são membros activos da comunidade escolar de tal modo que também eles sentem que fazem parte dela, ou evita-se o diálogo e a sua presença na escola?**

Eu acho que não se evita, antes pelo contrário. Mas aí melhor do que eu serão os directores de turma que poderão falar, mas penso que, como qualquer outro pai, e se calhar com mais assiduidade, os pais estão presentes.

**E estão presentes até que ponto? Isto é, dar e receber informações, assinar papéis, participar nas actividades da escola também?**

Isso não... por exemplo, o ano passado o pai da C. esteve presente no “encanta poesia” e a C. dedicou-lhe um poema, foi ao pai.

**Há aí uma participação mais próxima...**



Mais próxima... eu posso pegar neste exemplo concreto, não sei... depende, mais uma vez, da abertura dos encarregados de educação, ou não. Há encarregados de educação que continuam a não aceitar a diferença do seu próprio educando. E que têm dificuldade em.

### **E isso é um entrave?**

É, é um entrave.

### **Na sua opinião, quais são assim as limitações maiores às práticas inclusivas? Porquê que a escola não é mais inclusiva?**

Porque a escola não tem... hoje os problemas de desmotivação, de indisciplina, de aprendizagem são tão alargados, ou seja, não é um grupo restrito, pequeno... não, hoje a maioria é assim e depois há um grupo restrito que está cá efectivamente para aprender e que consegue e que trabalha e que estuda. Portanto, os professores hoje estão confrontados com uma massa desinteressada, indisciplinada... e evidentemente que neste contexto, com uma carga que os professores têm, com uma carga de escola, com um desgaste de imagem, com um desgaste de trabalho inútil, que nós sentimos como inútil... papéis, papéis, papéis... evidentemente que a própria disponibilidade, disposição para diminui. Chegamos a uma determinada altura já não há sequer resistência física que aguento.

### **E no seu entender para fazer esse tipo de trabalho é necessária...**

É necessário um... entusiasmo... e esse entusiasmo vem quando nós sentimos que somos minimamente recompensados, não é recompensar sequer monetariamente, porque recompensados monetariamente nem vale a pena sequer pensar nisso... mas recompensados do ponto de vista profissional desse empenho e desse trabalho. E nós não sentimos nada disso. Sentimos muito pouco. Lá nos entusiasmos aqui, depois ali... depois vamos abaixo. E, portanto, é muito... é mais complicado. É irregular, e os miúdos não se compadecem com a irregularidade de comportamentos. Nós vamos tentando, mas nem sempre as coisas correm como deviam correr.

## **Se tivesse que... considera a escola onde está uma escola inclusiva?**

Eu vou dizer assim: acho que é uma escola que procura ser inclusiva. Que vai a caminhar para. Que procura ser. Que está a dar passos nesse sentido. Agora, ainda há muito caminho para andar. E isso passa por entenderem que os professores têm que ter alguma disponibilidade mental para poderem dedicar-se aos seus alunos e a alunos que precisam de maior apoio.

## Entrevista C1

### **Em primeiro lugar perguntava, o que é para si a inclusão?**

O próprio termo inclusão está a definir o incluir alguém nalguma coisa, em educação especial a inclusão, entende-se por inclusão a forma como se actua para que as crianças com NEE possam aceder às mesmas coisas, às mesmas actividades, aos mesmos materiais, professores da educação especial para prepará-los para uma vida activa, futuro, semelhante à dos outros. Portanto, serem integrados onde estão, pois claro, e fora do espaço escolar.

**Portanto, a inclusão ligada à educação especial, esta como estratégia para a inclusão, dos meninos com NEE, no fundo é “de quem?”, para esses meninos, para depois se estender a inclusão não só à escola, segundo percebi, mas também para a vida pós-escolar. E que legislação é que conhece que regulamente a educação especial?**

A legislação mais conhecida tem a ver com o Tratado de Salamanca, que é de 1994. Depois, foi a legislação que marcou a partir daí todos os países que aderiram a esse tratado. E a partir daí as escolas, também como factor de desenvolvimento da educação, tiveram que se preparar e ajustar as realidades ao que se enfrentava no dia-a-dia, para o caso das crianças com NEE. E definiram as regras que tanto na escola como na escola paralela deveriam ser seguidas para possibilitar então a integração e inclusão. A escola paralela, isto é, a sociedade. Não só a escola, mas também a sociedade em geral, para a integração. Em termos de legislação no âmbito nacional há alguma mas que eu não tenho... baseia-se muito neste tratado. Em termos nacionais há legislação mas eu agora

não tenho assim conhecimento, eu tenho mais conhecimento específico da legislação que diz respeito à educação. Nesse âmbito tivemos já o Decreto-Lei nº 319, que vigorou até 2008 e partir de 2008 surgiu então o novo decreto, o 3/2008.

**Ora bem, esse 3/2008 é o que está actualmente em vigor e na prática educativa há aspectos dessa prática que reflectem esse decreto, isto é, coisas que se fazem na escola na prática diária dos professores que têm a ver com esse decreto. Algumas coisas assim...**

Começamos pelas medidas, pelas medidas ao nível do número de alunos por turma, mas essa também já existia no 319, portanto não é novidade. Uma turma, para que o aluno seja bem acompanhado, um aluno com NEE, essa turma tem que ser reduzida. Tem de ter 20 alunos, incluindo pelo menos um com NEE. Para que o professor possa atendê-lo convenientemente em contexto de sala de aula. Porque depois terão outros apoios para além do apoio do professor da turma terão outros apoios extra. Por exemplo, o apoio pedagógico personalizado, prestado pelo professor de educação especial. Depois há outras medidas que também já não são novidade, são as medidas que têm a ver com as adequações curriculares, o próprio apoio pedagógico personalizado, as adequações às condições especiais de avaliação e depois a última medida que tem a ver com o facto de o aluno não conseguir acompanhar o programa, currículo normal e passará a usufruir de um CEI, de um currículo específico individual com um programa próprio, para ele poder acompanhar o ano em que está matriculado e conseguir avançar e ter sucesso.

**E, em resumo, acha que essa legislação promove a inclusão? Sabemos que o 319 era uma coisa, o 3/2008 é outra, há alguns aspectos que são semelhantes nas duas legislações... agora, o que é que acha, o 3/2008 promove a inclusão? Porquê? Ou em quê que ele promove ou em quê que ele não promove?**

Toda a legislação aponta, sim, para a inclusão, mas a inclusão é uma coisa difícil de ser atingida. Inatingível! Nós na nossa prática sabemos que tudo se faz, tudo se prepara para que um aluno seja incluído, mas o próprio sistema, a própria relação das crianças umas com as outras... tenta-se melhorar alguns aspectos, tenta-se sensibilizar a comunidade educativa, tenta-se sensibilizar sempre... Isto é uma preparação para, ainda não há verdadeira inclusão, nem na escola nem na sociedade em geral.

**Como se fosse um processo que nunca está concluído...**

Só quando a sociedade atingir um nível de desenvolvimento tal, é que aí poderá haver...

**Mas, de qualquer maneira da legislação que há, há alguns aspectos que são controversos. Estou a lembrar-me por exemplo que nesta legislação só são incluídas crianças com NEE de carácter permanente. Ora isto promove a inclusão, sim ou não? Ou é indiferente? Ou o facto de existirem escolas de referência que também não existiam antes... isso também promove a inclusão?**

É um bom contributo para que a escola pública... nesta caso a escola pública, não é? Porque as escolas de referência já existiam, mas não na escola pública. Existiam agregadas a organismos cooperativos ou privados. Portanto, existia uma separação. O facto dos alunos com NEE e com determinados síndromas que a escola pública não podia atender, obrigava-os a frequentar uma outra escola. Neste momento esses alunos têm que estar na escola pública, pela legislação. Mas a escola pública não está devidamente preparada para isso, para dar resposta. De maneira que, eu não tenho muita experiência de escolas de referência, nunca estive a trabalhar em nenhuma escola de referência para determinada problemática. Pronto, faz-se o possível, mas não lhe posso dizer, não tenho ainda muito conhecimento e experiência nesse tipo de...

**De qualquer maneira, à primeira vista...**

É bom, porque ajuda muito... para já evita que os pais estejam sobrecarregados a nível económico com determinadas despesas em escolas, por um lado. Por outro lado, a escola pública não resolve a situação, porque não estando preparada o atendimento que fazem às crianças é muito limitado também. Porque não têm técnicos especializados, porque depois há falhas na colocação de técnicos, há falhas na colocação de auxiliares de acção educativa para acompanhamento das crianças. Por um lado é bom, por outro não é. Porque embora eles estejam em instituições privadas serão muito melhor acompanhados, terão um leque variado de técnicos, que já lá estão colocados e que podem fazer um acompanhamento muito mais específico e muito mais rigoroso em relação àquela problemática.

**E agora em relação à escola em que lecciona, acha que esta escola parte do princípio que todos os alunos devem frequentar a turma regular, ou devem frequentar grupos especiais?**

Não, não... o princípio é que os alunos têm que frequentar o grupo turma a que pertencem, como qualquer aluno que esteja na turma, que não tenha NEE. Isso acontece sempre.

### **Mesmo nas problemáticas mais graves?**

Eu não, eu estou aqui nesta escola há dois anos, portanto não tenho contactado com problemáticas mais graves. Neste momento não há, portanto eu não tenho essa experiência. Eu estou aqui há dois anos, portanto não posso falar sobre o que eu não experienciei. Neste momento, há dois anos que estou aqui, os alunos estão integrados nas turmas e é-lhe reduzido... não é 100%. Mas o professor pode ir à turma dar apoio ao aluno, o professor de educação especial. Ou o aluno pode estar na sala de apoio. Claro que...

### **Quem decide?...**

Não, normalmente é decidido no início do ano lectivo um horário para o professor. Para os casos mais complicados, que estão no CEI e que precisam de muito mais atendimento por exemplo ao nível das competências básicas do primeiro ciclo, que não se podem dar na turma onde eles estão inseridos, no 5º ou no 6º ano. Porque no 1º ciclo isso não se verifica, estão todos ao nível do 1º ciclo, aí não há problema. Agora, o problema é quando os alunos chegam aqui com falta de competências ao nível do 1º ciclo, no caso dos alunos com CEI, são os que eu tenho apoiado durante estes dois anos.

### **Portanto os alunos de CEI terão...**

São retiradas horas, algumas horas para estarem com o professor de educação especial. Onde têm um programa específico ao nível da língua portuguesa ao nível da matemática... funcional, são trabalhadas áreas funcionais, ao nível da leitura, escrita, matemática. Áreas funcionais que se completam com visitas ao meio, visitas a serviços que eles no futuro vão contactar. Onde depois aprendem a preencher determinados impressos, podem até ajudar os avós que não sabem ler, quem vive com os avós, ajudar os pais... e vão contactando com estas realidades porque estes alunos já vão ser abrangidos pela escolaridade até ao 12º ano. Portanto, o que é que acontece aos alunos com CEI, a última medida do 3/2008? Aqui nesta escola não vão para estágios profissionais, porque eles vão ter muitos anos à frente para fazerem isso. Então optou-se

nestes dois anos por fazer visitas ao meio. Contactarem com o dinheiro... por exemplo, eu no ano passado estive a desenvolver o sistema monetário com eles, para eles aprenderem a contar o dinheiro, a identificarem as notas, as moedas e depois fomos fazer uma situação prática para a feira, onde eles puderam exercitar e praticar aquilo que eles aprenderam aqui, através da compra de produtos, e dos trocos e isso tudo.

**Esses alunos são os mais graves?**

Neste momento são os mais graves. São aqueles que frequentam maior tempo as aulas, sessões de apoio, fora da turma.

**De qualquer maneira acha que a escola procura, sempre que possível, eles estarem integrados na turma?**

Sim, eles são retirados na componente mais teórica. Ao nível da língua portuguesa, ao nível da matemática. Nas ciências pretende-se que eles estejam mais tempo nas ciências, até porque a ciência tem um programa que lhes diz mais e que podem aprender mais coisas e que poderá ser útil para a vida prática também, embora as estratégias sejam diferentes para eles. Porque isso é combinado com os professores também.

**Portanto, o professor de educação especial vai à turma também, por vezes?**

Não, não, nas aulas de ciências, como é uma disciplina um bocadinho mais prática, eles também têm mais acesso a materiais, trabalhos de grupo, em que são ajudados pelo resto dos colegas. Portanto, aqui é: eles serem retirados o mais que se pode, não é na totalidade, porque eles também têm que conhecer, por exemplo, o professor de português, têm que estar na aula de português, na aula de matemática, na aula de história. Eles têm que ir às disciplinas todas, mas as práticas, as específicas, a música a educação física vão a todas, a toda a carga horária. A português, àquelas mais académicas, a português, a matemática, a história, são retiradas algumas horas, portanto, onde estão menos tempo. Mas estão com trabalho também em articulação comigo.

**Também fazem o trabalho de história, português...**

Também fazem, e eu aqui complemento também isso. Por exemplo, quando eles têm um trabalho para fazer, eu vou com eles para o computador e apoio-os, porque tenho muito mais possibilidades de os apoiar aqui, do que um professor na turma toda. E faz-se a articulação entre os professores das disciplinas comigo. Comigo e com as outras colegas. No meu caso, comigo, porque eu é que estou com os CEI's, as minhas outras colegas estão com adequações, com alunos com adequações no processo de avaliação.

**Por exemplo, esses alunos com adequações também são retirados da turma?**

Também. Se o professor de educação especial achar que deve ser retirado para reforçar determinadas matérias, fora da turma. E depois ir à turma também apoiar. Mas isso é um trabalho entre o professor da disciplina e o professor de educação especial. Embora ele tenha no próprio horário que aquelas duas horas está com aquele aluno, tanto pode estar em apoio individualizado, o apoio pedagógico personalizado tanto pode ser fora da sala, ou na própria sala, se achar que o aluno já tem condições para isso e agora precisa de acompanhar e ele dá o apoio na própria sala.

**E por outro lado, acha que a escola individualiza o ensino para todos os alunos da turma e providencia os recursos necessários para maximizar o potencial deles, ou educa-se de igual modo os alunos com uma determinada problemática? Isto é, até que ponto se individualiza? Acha que é possível individualizar até que ponto? E a escola faz isso até que ponto?**

É assim, eu sou professora... é muito complicado individualizar numa turma não é? Isso na teoria é muito bem, é aquilo que se pretende, é o máximo que se pretende. É objectivo máximo, mas na prática é completamente... quer dizer, não é completamente impossível, exige muito mais esforço, exige muito mais trabalho da parte do professor, exige recurso a outros materiais.

**Seria necessário um investimento muito grande da parte do professor, muito mais materiais...**

Sim, sim... talvez até uma disponibilidade e maior sensibilidade. Muitas vezes quando... Mas em relação aqui à escola... eu estou a falar de maneira geral. A pergunta é sobre a escola.

### **Mas de qualquer maneira é natural que se fale no geral...**

Porque nós sabemos que não é uma realidade a 100%. Isso depende muito da sensibilidade dos professores. Depende muito do professor da educação especial, que está no terreno e que vai influenciar A, B, C, D e que vai ajuda-lo a fazer isto, materiais, construção. Por exemplo, no ano passado fizemos um levantamento de muitos materiais que podem ajudar o professor de educação especial, ao nível da língua portuguesa, ao nível da matemática, ao nível do estudo do meio. Em que os professores podem ter acesso a esses materiais, que estão na rede de partilha e que podem ajudá-lo a evitar andar à procura de materiais, “ai o que é que eu vou fazer com este aluno, ele não sabe ler, não sabe escrever?”

### **Às vezes os próprios professores do regular não sabem ou não têm a formação para saber individualizar para aquele caso específico...**

Sim, muitos alunos dos CEI's que estão aqui, a maior parte deles todos, tinham muitos problemas ao nível das competências de leitura, da matemática e isso é suficiente para que o aluno não consiga aprender. Ora bom, esse trabalho teria que ser feito pelo professor da disciplina, mas nós sabemos que ao nível da língua portuguesa um professor do 2º ciclo não tem formação para trabalhar ao nível do 1º ciclo. Portanto, eu como tenho experiência ao nível do 1º ciclo, estou à vontade e ajudo nesse sentido. Por exemplo, tenho 5h por semana com um aluno... ainda ontem tive o meu aluno do CEI que já faz leitura, já escreve, tem dificuldades de interpretação, e já lhe deixei, porque sabia que ele hoje ia ter matemática, e eu não estive com ele a matemática, estava a apoiar uma outra aluna... porque depois há estas coincidências, se eu estou com horário com outro aluno eu não posso estar a apoiar naquela hora o outro. Esse meu aluno hoje teve matemática. Está no 6º ano. Claro que o professor de matemática está neste momento a fazer as revisões da matéria do ano anterior e o aluno conhece os números até 500, muito mal, lê muito mal... mas em termos da matemática, eu disse-lhe ontem “olha que eu tenho que passar trabalhinho de matemática para tu fazeres na aula de matemática”. E o professor, combinei com os professores, ainda não fizemos reuniões mas eles já sabem, são os mesmos do ano passado. No ano passado, eu combinei com eles nas reuniões que deixaria trabalho, uma vez que eu tenho muito mais facilidade em aceder a esses materiais, sei a sequência dos programas e isso tudo, ao nível do 1º ciclo, e disse-lhes que deixava sempre trabalho ao nível da matemática e da língua portuguesa, para eles poderem na aula trabalhar. Para evitar o quê? Que eles tenham acesso à mesma coisa que os outros têm muitas vezes e que eles não conseguem. Se há professores que são sensíveis a isso, há outros que não são. Porque a realidade é esta. Não vamos escamotear e dizer que isto é tudo muito bonito e que é tudo inclusão, porque não é. Na prática tem que ser o professor de educação especial a fazer esse trabalho e a



sensibilizar para. Porque ele esteve comigo e eu passei-lhe trabalhos, de acordo com aquilo que ele sabe, para ele durante as sessões de matemática estar a trabalhar naquilo que eu organizei e, portanto, evitando assim... eu acabo por estar a fazer trabalho que eles deveriam fazer, mas nós sabemos que muitas vezes não o fazem. E para evitar isso e para que o aluno prossiga e possa progredir... não tenho muito jeito o aluno estar a aceder a questões que lhe podem até fazer, ou passarem só, por exemplo, “escreve isto” ou “faz estas continhas”... não. É uma forma de haver um trabalho articulado e sequencial de aprendizagem do aluno. Portanto, eu prefiro fazer assim. Portanto, ao nível da língua portuguesa é a mesma coisa. Eu faço sempre com ele (o aluno) um horário no computador. Depois tenho aqui no computador todos os trabalhos que faço com eles ao nível informático. Depois tenho uma pasta. Eles têm uma pastinha. Eu até vou mostrar a pasta do ano passado. Com o J. M. do meu currículo (CEI), que é o aluno mais grave que eu tenho... no ano passado tive 3, este ano só está o J.M. Eu utilizo muito as TIC, o computador para consulta de informações na internet, para elaboração de trabalhos, leitura de textos, jogos, muita coisa...

### **É um recurso que dá muita coisa e eles gostam...**

É uma maravilha, o meu J.M. ele começou a sentir-se mais motivado pela leitura pelo acesso que ele tem aqui no computador. Portanto, por exemplo o J.M. ... (mostra de trabalhos de alguns alunos em algumas disciplinas, textos e imagens, trabalhos de pesquisa). Eu em articulação com a professora, uma vez que só na aula de história era impossível, porque estes alunos precisam de muito mais tempo, então fora da sala, nas aulas de apoio eu complementava... ou na língua portuguesa ou na matemática ou na história.

### **Acerca de um trabalho que o professor distribuiu certamente para os outros alunos também.**

Ele desenvolvia também na aula, mas demorava muito mais tempo, então depois aqui, em apoio, nalgumas sessões de apoio, fez... (mostra de mais trabalhos dos alunos). Ao nível da língua portuguesa eu não utilizo livros... para quem consegue, por exemplo o D. algumas vezes utilizava os textos da turma, do livro da turma, porque ele já conseguia, mas a maior parte tenho de construir o material. (mostra de mais trabalhos)

### **São eles que escrevem ao computador mesmo, não é?**

Ah, sim sim. Eles primeiro faziam o rascunho no papel e depois vinham para o computador e passavam. Normalmente quando eles não conseguem tem que ser colectivo, mas depois passa a ser individual à medida que eles vão ganhando mais autonomia. (Mostra de mais trabalhos de música). Isto para dizer que eu tenho que ter um trabalho de articulação com os professores se quero que os meus alunos do currículo (CEI) tenham sucesso e consigam melhores resultados, para não haver uma quebra, para haver uma continuação.

**No apoio acabam por complementar, por reforçar, por insistir em conteúdos que estão a ser abordados na turma. Claro que... alguns...**

Em ciências, em história, no caso dos trabalhos... em ciências pode haver um dia em que eles tenham um teste e possa estar com eles até a estudar, coisas muito simples, muito práticas. (Mostra o horário do J.M.). Nesta hora de matemática claro que ele não vai fazer o mesmo trabalho que os colegas... a não ser que haja uma actividade, um jogo que seja em conjunto... então ele participa.

**Então ele estará na turma mas com trabalho paralelo, que pode até nem ter a ver com os conteúdos que estão a ser abordados...**

Pode até nem ter a ver, isso é muito complicado... é muito complicado fazer uma articulação... como é que ele em termos de fracções, em termos de expressões numéricas consegue? Não consegue... Tem inglês...

**Esse aluno tem um CEI? É o aluno mais grave?**

É. Ele tem 9h comigo. (Mostra o horário do aluno). A português passa os sumários, ele gosta, ele faz questão de passar os sumários, ele quer. Regista, a professora vai vigiando, mas o resto... ele não pode ler, não lê um texto, não escreve... uma frase ainda pode escrever... os professores até podem solicitá-lo para ir ao quadro escrever uma palavra ou outra, isso sim... mas de resto...

**Nestas disciplinas sobretudo mais teóricas vai acabar por estar mais desfasado e portanto tem necessidade de ter trabalho...**

... trabalho mais específico para ele. E aí já é um ensino diferenciado. Acaba por ser. Ele não acompanha, ele tem de acompanhar de outra maneira. Está na aula, pode ouvir, imaginemos que é a leitura de um colega, ele ouve, participa na oralidade, mas depois na parte escrita...

**... não consegue, vai ter que realizar outro tipo de trabalho.**

Este aluno como tem muitas competências para a música, para o teatro, para o desporto, este ano inscreveu-se... no ano passado já se tinha inscrito no basquetebol... e este ano inscreveu-se... eu até pus aqui no horário dele, que estive a fazer com ele. Ele é que esteve aqui comigo, porque nós já tínhamos o horário do ano anterior, copiámos aqui para uma folha e ele então... eu ditava-lhe “olha J., tu a esta hora vais ter educação física” e se no ano passado ele tinha, por exemplo, música, ele eliminava e depois eu ajudava a escrever “educação física”.

**Portanto, ele participou para fazer o seu próprio horário?**

Sim. Então inscreveu-se em basquetebol...

**Que é uma actividade extracurricular da escola?**

Exacto. A escola encerra as actividades às 16h10, a partir daí há clubes, durante a semana. E, portanto, os encarregados de educação com os alunos estabelecem quais são os clubes que eles estão a frequentar. E a mãe assinou que ele quer continuar no basquetebol, dois dias por semana, quer o clube de música, ele tem muito jeito para música, e, ainda, participar no clube da floresta. É um aluno que em termos de desporto, música tem muita autonomia.

**Acaba por se investir numa área forte dele, não é?**

Sim, sim, ele o ano passado esteve em teatro, por exemplo. Acaba por canalizar-se as competências dele para estas áreas onde ele tem mais apetência. Ele está todo contente,

quer frequentar... Lá está, a EVT vai a todas as aulas, educação física a mesma coisa. A ciências e a matemática, nalgumas tem, foi-lhe reduzido para ter apoio... em estudos acompanhados também, alguns... há aqui horas que não dá, porque... inglês, por exemplo, tem aqui e tem aqui, mas como ele já conhece a directora de turma, esta faz determinados trabalhos de iniciação ao inglês, para ele poder escrever, mas não...

### **... Mas não acompanha na totalidade o programa...**

Não, não, de maneira nenhuma, nada nada que se pareça. Está lá para ouvir, contacto com a língua, saber dizer “good morning”, “ok”... mais nada... Isto porquê? Para evitar, porque eu no primeiro ano que vim para cá, os alunos tinham muitas horas comigo... e eu achava que isso era muito prejudicial para eles.

### **Muitas horas de apoio?**

Muitas horas de apoio. Eles precisavam de estar mais tempo... e, lá está, tem que partir muito do professor de educação especial. E do querer. E do debater em reuniões do conselho de turma...

### **Para aumentarem o tempo na turma.**

Exactamente. Para haver uma diminuição do apoio. Mas também se há muita diminuição, nestes casos mais complicados, não desenvolvemos outras actividades que eles podem ter acesso a elas, a língua portuguesa, que é comigo que eles desenvolvem porque é um trabalho específico. Mais individualizado. Isto a propósito da individualização do ensino. Aqui nesta escola é assim que...

### **Portanto, quem faz o trabalho de individualização é...**

O professor de educação especial... nalgumas actividades. Em educação física não existem, em EVT... nas disciplinas teóricas é que o professor de educação especial, embora haja professores também que construam os seus materiais... Mas, por exemplo, especialmente na área da língua portuguesa e matemática é um trabalho na sequência do apoio que eu tenho com eles, para não haver aqui um corte. E quando há necessidade de

ele deixar de fazer aquele trabalho porque tem outra actividade na turma, naquele dia, que o professor ache que ele deva participar, não a faz... Já há um diálogo... tem que haver muita articulação com o professor de educação especial e o professor da disciplina.

**É isso que também vamos ver daqui a pouco numa questão... então acha que a escola encoraja activamente a participação dos alunos com NEE na vida escolar, incluindo-os nas actividades curriculares e extracurriculares, ou estes apenas participam nas actividades sociais, nas festas?**

Na nossa escola, eles participam em tudo. Só não participam se não quiserem, no caso das actividades extracurriculares. Porque isso é uma competência dos pais, são os pais que decidem. Aí não é o professor, este pode indicar “olhe que é bom para o seu filho frequentar isto, ou aquilo”. Mas a decisão é dos pais.

**Mas de qualquer maneira há essa possibilidade.**

Sim, sim, são iguaizinhos, exactamente.

**E acha que a escola disponibiliza, ao longo do ano lectivo, os apoios necessários para que os alunos alcancem e experimentem o sucesso, ou são providenciados recursos tão limitados que os alunos são conduzidos naturalmente ao insucesso?**

Não, não. A experiência que eu tenho desta escola é que disponibiliza todos os recursos, humanos, materiais... Tudo que eu necessito... Tem que partir do professor de educação especial fazer o pedido. E a escola está sempre disponível. Se é preciso sair para “não sei onde” com os meus alunos, a escola está sempre disponível. Organizar actividades... uma das coisas que nós fazemos, que o nosso grupo fazia antes de eu vir para cá, é a comemoração... dentro das actividades do grupo que nós propomos, uma delas é sempre a comemoração do dia internacional da pessoa com deficiência. Para sensibilização da comunidade... o primeiro ano fizemos uma exposição com pessoas, personagens, personalidades a nível mundial com deficiência, que ultrapassaram esse tipo de situações, em que contribuíram muito para a civilização, caso de músicos, artistas. E, em articulação com o professor das TIC, pedi para ele organizar um filme para passar durante esse dia, para eles verem a exposição e ao mesmo tempo terem acesso à visão do que as pessoas com deficiência podem fazer. Portanto, não são menos

que as outras. Ao nível do desporto... isto tudo para sensibilizar as crianças. Até entre eles, eu notava no ano passado, eles próprios se discriminavam, entre os alunos que eu apoiava, dos currículos, eles próprios fazem a selecção. É natural....

**Isto é, mesmo todos tendo NEE, se uns acham que outros...**

Não se pode dizer que seja do normal, entre aspas, para “o” (gesto significando aluno com NEE)... Entre “os” (os que tem NEE) também acontece. E no ano passado aconteceu, muitas vezes... “És uma burra, és uma deficiente”... Até lá fora punham uma garota que eu tinha, que já está na secundária, de parte... os próprios colegas que frequentavam o apoio! No ano passado envolvemos a escola toda com acções de sensibilização no auditório, partindo também do filme da Hellen Keller. E do filme que o Paulo, o professor de TIC, realizou e que utilizámos no ano anterior, voltámos a usá-lo mas com turmas. Isto é, fizemos uma calendarização, esta turma naquele dia tem de estar no auditório, nas aulas de formação cívica. Formação cívica tem a ver... foi uma aula de formação cívica e de sensibilização para os direitos e para as pessoas que são diferentes. E assim, a pouco e pouco, vamos tentando...

**Portanto, a escola, em tudo o que pode, disponibiliza materiais e recursos...**

Sim, sim

**E acha que é realizada uma adequação dos currículos de modo a que os alunos com NEE possam partilhá-los com os seus colegas, ou é proporcionado aos alunos um currículo que se afasta do comum?**

Não, isto é uma coisa que teve a ver com a sinalização deles, não é? Não somos nós... não somos nós, professores de educação especial, podemos dar a nossa opinião... é-lhes feito um relatório técnico pedagógico e a partir daí eles vão para currículo, ou não vão... portanto, isso já é técnico.

**Indo para um CEI vai ser um currículo que se afasta mais do comum, mas isso é justificado?**

Pelo diagnóstico, é o diagnóstico que nos leva a afastar... E que leva a equipa multidisciplinar a decidir “este aluno vai para...” Não somos nós...

**Claro que no trabalho diário com os alunos, também se verifica que nalgumas áreas precisarão de se afastar mais e noutras menos...**

Mas aí não podemos fazer nada. Porque aí eu entendo que, mesmo dentro daqueles que não têm NEE há sempre diferenças. Nem toda a gente consegue chegar daquela maneira... isso acontece na vida! Nós não vamos iludir os meninos, porque na vida prática eles vão defrontar-se com situações complicadas e têm de estar também preparados para isso. Vão contactar com essas diferenças e todos nós contactamos com elas. Qualquer ser.

**E na sua opinião, procura-se que eles estejam mais próximos do currículo comum, ou estejam mais próximos daquilo que os outros estão a fazer, dos conteúdos que estão a abordar, ou desliga-se imediatamente e diz-se “ah, isto é muito grave, nem sequer vamos...” isto é uma questão de opinião, vai-se mais de encontro àquilo que são as competências de cada um no sentido de as aproximar uns dos outros. Isto é, afastar mais ou menos do currículo?**

Não, não, porque dentro de um currículo, quando é elaborado o PEI do aluno, atendendo às características dele, é elaborado e é feito um programa para ele conseguir atingir determinadas competências. A partir daí o professor da educação especial, juntamente com os outros professores também, em reuniões, decidem o que é melhor para ele, depois de conhecerem o aluno. Pois se ele se afastar do currículo dos outros, tem que se afastar! Pois se ele não consegue... Agora, afasta-se em determinadas áreas, aproxima-se noutras. Ele não pode aproximar-se sempre, como é que ele consegue? Não consegue... e o atendimento tem que ser por aí, pelo ensino individualizado e pelo atendimento personalizado e na sala de aula, dentro daquilo que ele consegue fazer. Apoio individualizado e ensino individualizado. Se não consegue, vamos ajudar desta maneira a conseguir... mas não aquilo, porque nós sabemos que aquilo é inatingível, tem que ser uma outra forma, estabelecer outras competências.

**Acha que a escola inclui os alunos com NEE nas mesmas experiências avaliativas dos colegas, ou exclui-os assumindo que eles não beneficiam desse tipo de experiências. Isto é, testes, trabalhos... eles são incluídos nesses...**

Não, eles são incluídos em testes, de acordo com aquilo que eles sabem fazer.

### **Os testes não são iguais então?**

Não não. São testes que respeitam os conteúdos abordados, agora não podem ser iguais... um aluno não pode ter o mesmo teste, se ele não consegue fazer aquilo, não pode ter o mesmo teste que o aluno no currículo normal. São adequados àquilo que ele consegue fazer.

### **E trabalhos, eles também realizam os trabalhos?**

Sim, sim... alguns sim... depende da característica de cada aluno, se há alunos que conseguem mais, pede-se a esses mais, se há alunos que conseguem menos... Por exemplo, a situação do J.M. comparativamente ao D. que tive no ano anterior, é completamente o oposto. O D. é um aluno que em termos de competências ao nível de língua portuguesa não tem nada a ver com o J.M. . Tinha mais competências para interpretação, leitura... o J.M. não... tem que se lhe exigir um tipo de trabalho... diferente para ele. Mas pode ser complementado também aqui, nas aulas de apoio.

### **E acha que a escola está empenhada em desenvolver uma comunidade educativa, que valorize a colaboração entre profissionais da educação, pais, alunos e acredite que todos beneficiam de aprender em conjunto, ou as práticas da escola promovem intolerância, permitindo que os alunos se agridam, se isolem e, até, se odeiem?**

Não, não. A prática desta escola é que a comunidade valorize a colaboração de todos os profissionais, temos muitas vezes contactos connosco, com os pais, sempre que há um problema, que há uma ou outra situação, a direcção está sempre disponível em relação a alguma coisa que aconteça, que se esclareça. A escola pretende sempre que haja um bom relacionamento, entre pais e família, entre todos. A experiência que eu tenho é essa.

### **Mesmo ao nível de planeamento, acção e avaliação de actividades? Isto é, a comunidade educativa participa em várias fases das actividades, não só vir assistir, mas planear, fazer, construir actividades em conjunto? Há essa colaboração? Ou ainda não se chega aí?**



Mas a colaboração com os alunos?

**Com os alunos, pais, profissionais da educação, sejam eles os professores, psicólogos, terapeutas que venham, enfermeiros que venham fazer acções, por exemplo... planeia-se, realiza-se, ao longo do ano?**

Sim, sim. Ao longo do ano, para todos. Portanto, tirando as festas, há actividades que são conjuntas, há formações ao nível da floresta, ao nível do ambiente...

**Vão buscar recursos também fora da escola para realizar actividades... e isso é feito em conjunto?**

É.

**Acha que os professores titulares de turma e os de educação especial colaboram no sentido de melhor educarem os alunos com NEE ou trabalham isolados, cada um na sua sala, com os seus recursos e alunos? Existe de facto uma boa colaboração? Como é levada a cabo? É informal ou é formal? Existe ou não? Se não, quais são as dificuldades?**

Existe, a experiência que eu tenho aqui... eu estive dois anos em educação especial, mas sem especialização... e estes são os meus dois anos com especialização. Mas existe, há muita troca de experiência e muita troca de materiais. Eu construo, por exemplo, materiais de apoio com os meus alunos, divulgo-os também. Por exemplo, este material que está aqui ao nível da matemática, foi construído no ano passado com eles, para a leitura de números, é divulgado nas exposições que faço no final dos anos. Porquê? Porque eu trabalho muito isto com os meus alunos... digo eu, porque as minhas colegas estão com alunos sem ser dos currículos (CEI), portanto têm muito menos horas com cada um deles. E essas horas muitas vezes são destinadas a desenvolver competências ao nível daquilo a que eles têm dificuldade, da matemática ou da língua portuguesa, mas dentro do currículo do ano. Enquanto eu, como trabalho com um programa específico, esse programa específico ao ser elaborado, eu já contemplo também algumas áreas e dentro dessas áreas, de língua portuguesa, de matemática, eu construo muitos materiais de apoio didáctico. Depois divulgo-os e até levo para as colegas poderem utilizar na sala de aula, eles levam quando necessitam.

**Mas esse trabalho até que ponto é conjunto, isto é, reúnem-se, trabalham na mesma mesa, na mesma sala...**

Ah, não, não. Mas quem?

**Entre os professores titulares de turma e os de educação especial. Ambos têm o mesmo aluno, até que ponto é que o trabalho é conjunto...**

Não, não... o trabalho é conjunto... vamos lá ver... Quando o professor, que de facto tem aquele aluno com aquelas características, com aquelas medidas e em termos de trabalho diário, o professor titular é o principal responsável por aquele aluno e, portanto, as actividades que ele faz para os outros tem que fazer, ou adaptar, para o outro aluno. O professor de apoio só dá o apoio que necessita naquelas horas. Pode recorrer a outros materiais, o computador, jogos, imagina que eles até têm um jogo muito interessante e que conhecem, transmitem-nos e nós podemos ... quer dizer, não nos sentamos assim, formal... não há ... há...

**... Há troca de informações, se calhar antes das aulas, depois das aulas, na sala dos professores...**

Sim, sim. O contacto formal nós temos no próprio grupo, de educação especial, nas nossas reuniões mensais. Aí falamos e estabelecemos... há partilha. E quando vamos apoiar um aluno a um primeiro ciclo, no caso do 2º ciclo eles ou estão aqui ou eu vou até à sala. Quando é necessário apoio dentro da sala... mas partilha em termos de construção de material, do que é para este aluno, não, não fazemos isso. Ainda não.

**Talvez seja uma daquelas metas da inclusão que ainda não se faz... E os pais dos alunos com NEE são membros activos da comunidade escolar, de tal modo que também eles sentem que fazem parte dela, ou evita-se um bocadinho o diálogo e a sua presença na escola?**

Não, não. São contactados para virem à escola, por algum motivo. Quando eles necessitam de falar com a professora de apoio também vêm.

**E até que ponto é que eles são participativos, isto é, eles vêm para receber informações, dar informações, assinar papéis, para construir actividades, para planear actividades...?**

Não... isso nem um pai “normal”... só vêm cá para as informações, dar e receber informações.

**Na sua opinião quais são as limitações às práticas inclusivas na escola? Isto é, porquê que não atingimos aquele ideal da inclusão, quais são as limitações a isso?**

As limitações a isso é a própria educação que nós temos, sensibilidade... é a maior limitação. Como seres humanos nós somos um pouco... não é selectivos... não conseguimos atingir a perfeição... porque isso é a perfeição! A inclusão verdadeira é a perfeição! Como é que nós chegamos à perfeição? Nós estamos em processo de ... e ainda temos que andar muito... estamos em processo de... e não sei se lá chegaremos! O problema é esse, nós como seres humanos, noutras civilizações, noutros países mais desenvolvidos existem diferentes experiências... e já começaram há mais tempo...

**O nosso 319 não é assim tão longínquo, 1991, década de 90... E assim, por fim, considera a escola, esta escola onde lecciona, uma escola inclusiva? Sim ou não?**

Eu considero, eu considero a escola inclusiva, porque tudo fazemos para que os alunos estejam bem, que consigam adquirir competências, consigam relacionar-se com os seus colegas, não há grandes diferenças, não se notam, os alunos andam satisfeitos, estão bem. Os professores também fazem o atendimento melhor que podem... eu acho que sim... estamos a caminho... eu não posso dizer que é uma escola inclusiva, tenta ser. Porque nunca se pode dizer... porque inclusão envolve muito mais... estamos a caminhar para... mas o processo ainda não está... porque a inclusão é uma coisa que ainda vai demorar a ser implementada. A experiência que eu tive, o ano passado fomos visitar a escola secundária... isto a propósito da inclusão. E... fomos então recebidos pelo professor de educação especial da escola secundária, porque tinha aqui dois alunos que este ano iam para lá, portanto, precisavam de conhecer a escola por fora, é uma realidade diferente, porque eles quando há mudança de escola sentem sempre. E viram com três alunos que estavam lá em sala de apoio, os quais têm limitações muito mais graves do que eles. Dependentes, paralisia cerebral, com determinados movimentos que eles não estão habituados a ver e aquilo incomodou-os. Eles próprios quando chegaram

... “o que é que eu tenho professora?” Por acaso é assim uma coisa que... é assim um choque, mexe com as pessoas, mexe connosco, mexeu com eles. O facto de terem um colega, se eles tivessem um colega... acabavam por se habituar à presença dele a sala de aula. Porque é assim, a inclusão também tem as suas... limitações. Porque, por exemplo, um aluno como o que eu vi na escola secundária, com paralisia cerebral, integrado numa sala de aula de alunos “normais”, que não têm problemas nenhuns, também é complicado... porque a inclusão devia ser a tempo inteiro, estarem a tempo inteiro. Mas nós sabemos que o aluno precisa de sair da sala para mudar de fralda, limitações muito graves... impossível... impossível... há barulho, há outros que podem fazer barulho... e depois? O resto? Querem ter atenção! Há constantemente barulho, porque há alunos que fazem barulho, vocalizações... isso tudo é muito complicado... a atenção... interromper... com o facto de sair mudar de fralda, ou sair para fazer xixi ... interrompe... Quer dizer, também há o reverso. Para se incluir uns, para haver uma inclusão na totalidade, que eu acho que isso é utópico, outros vão ter que ficar prejudicados, de certa forma. Isto é um pau de dois bicos. Nós sabemos que depois na vida prática também temos que nos relacionar com eles, temos que os integrar na sociedade, mas há determinadas limitações que mexem com qualquer um. Mexeu com eles, eles perguntaram qual era o problema deles! Que problema é que eles tinham. Porque os viram na sala de apoio e tinham uma professora de apoio. Eles também tinham professora de apoio. É o retrato deles. “Então mas o que é que eu tenho para estar em apoio?” Depois eu tive a explicar “olha, tens hiperactividade, porque tu tens problemas ao nível da linguagem...” porque eles têm consciência disso. “Porque precisas de ter mais apoio para a língua portuguesa e matemática, é diferente daquele menino, que é um menino que tem uma paralisia, já nasceu assim, com aqueles problemas, não consegue andar... tu consegues correr, consegues andar, falar bem... aqueles meninos não. Mas aquilo impressionou... Depois no contacto diário acaba por diluir-se, mas assim à primeira vista foi um choque para eles. O J. M. nem se apercebeu, porque é o que tem menos consciência. Para além das limitações ao nível cognitivo não é uma criança que tenha consciência daquilo que acontece em volta dele, ao redor dele... não consegue atingir. Mas os outros dois conseguiram e viram que havia ali uma diferença muito grande.

**São questões que se põem a eles e a nós, nestas questões todas...**

## Entrevista C2

## **O que é para si inclusão?**

Ora, para mim a escola inclusiva, a inclusão, será uma escola que aceita os alunos com NEE. De que forma é que ela aceita? Pode ser de várias maneiras, pode ser talvez... Para mim, da melhor forma seria em que esse aluno estará integrado numa escola, numa sala normal, numa turma normal, mas que não frequentasse todas as disciplinas do currículo do ensino regular. Seria só algumas disciplinas que efectivamente seriam interessantes para o aluno as outras ele estaria com o professor do ensino especial.

## **E qual é a legislação que conhece que regulamenta a educação especial?**

É o Decreto-lei 3/2008. E antigamente era o artigo 119, não era?

## **319. Que aspectos concretos da prática educativa decorrem dessa legislação, desse 3/2008? Assim, aspectos concretos, coisas do dia a dia do professor que têm a ver com esse decreto?**

Geralmente há um professor do ensino especial que dá apoio especializado. Porque geralmente esses professores têm especialização na área motora, psicomotora, digo. Ou na área visual ou auditiva. Portanto, depende do tipo de deficiência com que ele está a lidar. Mas de qualquer das maneiras, este tipo de legislação do 3/2008 é muito polémico, na medida em que retirou muitos alunos, por exemplo, é o caso dos disléxicos... não sei se actualmente já foram reintegrados, ainda não percebi muito bem...

## **É o que ia perguntar a seguir: acha que essa legislação promove a inclusão? Porquê? Isto é, isso de haver alunos que entretanto só com NEE de carácter permanente é que são apoiados por esse decreto, isso promove a inclusão? Isso é um aspecto que estava a dizer que é polémico, não é?**

Pois é polémico porque a princípio... actualmente não estou muito dentro do ensino especial, não sei o que se passa nestes últimos 2, 3 anos... mas sei que a princípio o 3/2008 foi muito polémico porque retirou muitas pessoas que estavam no 319 e que de

facto precisavam de apoio. Agora, eu, pessoalmente, acho que a intervenção deve ser o mais precoce possível... e isso tem sido dito muitas vezes, não é no 2º ciclo nem no 3º ciclo que estes miúdos têm que ter acompanhamento. Eles têm que ter acompanhamento é no pré-escolar e 1º ciclo, porque no 2º e 3º já não vale a pena, os alunos já não têm qualquer facilidade em recuperar esse tipo de deficiência e competências, etc. Portanto, eu acho que deveria ser os alunos com deficiência mesmo, do ensino especial, deviam ser apoiados pelo professor do ensino especial o mais precoce possível. Os educadores deviam ser eles logo a despistar este tipo de crianças. No caso dos miúdos com dificuldades de aprendizagem bastaria um professor do apoio pedagógico. E isso aí, eu estou um bocadinho a par disso, noutros países é isso que se faz, países que o nosso governo tanto falava em que o ensino era...

**... era para ter isso como exemplo, os países nórdicos, por exemplo...**

Eles de facto não reprovam. O nosso ministério está muito preocupado com os dinheiros que as finanças, com o dinheiro que gasta na educação e não quer que a gente reprove alunos... mas para isto não acontecer, como não acontece noutros países é exactamente porque eles têm um apoio logo, muito cedo. E eu acho que é isso que falha muito no nosso país.

**E no seu entender a legislação não contempla tanto esse apoio precoce, é isso? Não é uma área em que se invista?**

Não, não... porque para já os professores do ensino regular, a maioria deles, nem sequer tem preparação para despistar. Porque eu agora vejo, depois que tirei esta especialização, com outros olhos e sei despistar muito mais facilmente um miúdo que tem problemas. Enquanto a maior parte deles, quando detecta já é num 3º ano, muitas vezes... e isto para mim já é tardio, o 3º ano de escolaridade já está a acabar quase, já vai a mais de metade do 1º ciclo. Portanto, eu acho que devia ser... e os educadores a mesma coisa. Deviam logo detectar e encaminhar o aluno para a equipa multidisciplinar e saber exactamente qual é o técnico que o deve acompanhar.

**Em relação àquilo que estava a dizer, apenas as NEE de carácter permanente serem as contempladas para terem apoio por parte do decreto, isso promove a inclusão ou não?**

Isso não sei muito bem, depende... eu acho que também há sempre maneiras de dar a volta, não é? Dar a volta aos decretos leis. A princípio quando o decreto surgiu toda a gente interpretou aquilo à letra, mas as escolas, sobretudo as que têm mais autonomia, acabam por poder dar sempre a volta ao sistema e aos decretos-leis.

**E acabam por conseguir apoiar alunos que ficariam de fora...?**

Exactamente. Porque a princípio as pessoas tinham um certo receio que viesse a inspecção e que retirasse, ou que fossem depois penalizados os professores que tivessem integrado os alunos nesse tipo de artigo, desse despacho, mas actualmente com o andar da carruagem acho que as pessoas já perderam um bocado esse medo e que já começam a integrar mesmo até os disléxicos, que à partida não seriam abrangidos, agora neste momento, parece-me que a coisa está um bocadinho mais calma... não sei... isto é o meu ponto de vista.

**Portanto, a legislação pode não promover totalmente a inclusão, mas as pessoas que estão no terreno é que podem dar a volta à situação para fazer com que haja mais inclusão...?**

Pois, eu acho que isso é o que é mais importante, não são os despachos, são as pessoas que estão... As pessoas acabam por utilizar um bocado o despacho como desculpa, mas se tiverem mesmo força de vontade acho que conseguem. Claro que é mais difícil... mas pronto, a vida é assim, não é só facilidades.

**Agora em relação à escola, acha que a escola parte do princípio que todos os alunos com NEE devem frequentar a turma regular, ou que devem frequentar grupos, turmas ou escolas especiais?**

Não, em escolas especiais só se forem casos mesmo complicados. Turmas, também não estou de acordo. Mas foi o que eu disse no princípio, portanto, turmas que podem integrar de facto o aluno, o aluno pode estar lá, mas é retirado em determinadas disciplinas, como por exemplo língua portuguesa ou história, que não lhe dizem absolutamente nada. Nas outras disciplinas em que pode socializar com os colegas e isso até cria, muitas vezes, um ambiente de solidariedade entre as crianças...

**... acaba por promover a inclusão...**

... portanto eu acho que nessas disciplinas eles deveriam estar lá. Agora, claro que os professores não gostam, a maioria não gosta, porque dá muito trabalho.

**Os professores do ensino regular ficam de pé atrás...**

Sim, pois, porque não estão preparados e isso cria uma série de problemas na sala de aula, porque não sabem, de facto, gerir uma sala de aula com este tipo de alunos. Mas está lá também o professor do ensino especial, pode estar ao lado...

**Mas nem todas as aulas o professor do ensino especial está...**

Não... ou então retirá-lo nas aulas em que ele não pode de facto fazer nada e ir para uma sala e ter uma actividade interessante, específica. Eu acho que há montes de actividades que as pessoas... por exemplo, uma musicoterapia... fazer mesmo uma espécie de grupo de alunos em que poderiam sair da aula para utilizar esse tipo de terapias, hipoterapia e outras terapias que actualmente são utilizadas para esse tipo de miúdos. E claro que isso não pode ser na sala de aula normal.

**No fundo é existirem respostas diversificadas que podem existir fora da sala de aula...**

E até fora da própria escola! Se fôr hipoterapia eles têm que ir...

**...a uma associação que faça isso...**

Exactamente.

**E acha que a escola individualiza o ensino para todos os alunos da turma, para cada um, e providencia os recursos necessários para maximizar o potencial deles,**



**ou educa de igual forma todos os alunos que, por exemplo, apresentam uma determinada problemática?**

Os que apresentam e os que não apresentam... Depende da turma e depende do professor. Para mim isso...

**Mas até que ponto é que a escola individualiza o ensino para cada aluno?**

Depende por exemplo do número de alunos que tem cada turma... Eu, por exemplo, tenho 8 alunos posso fazer esse tipo de trabalho, agora um professor com 26 alunos... não consegue... de maneira nenhuma.

**E já teve mais alunos? E aí...?**

Já tive mais alunos e aí é muito mais difícil... e então se tiver alunos com dificuldades de aprendizagem, e depois mais um com problemas emocionais, afectivos e outro com problemas motores... é impossível! Absolutamente impossível. A não ser que haja alguém do ensino especial que esteja lá permanentemente. Porque outras das coisas que acontece é que os professores do ensino especial têm muitos alunos para acompanhar e são meia dúzia de horas a cada um, não é suficiente, de maneira nenhuma. Não é naquela meia dúzia de horas que eles vão aprender tudo.

**E acha que a escola encoraja activamente a participação dos alunos com NEE na vida escolar e inclui-os nas actividades curriculares e extracurriculares, ou eles apenas participam naquelas actividades sociais, nas festinhas?**

Pois, de uma maneira geral é assim... eles não participam muito nas actividades, ou então se têm que estar lá é um bocado entretidos, por alguma fichita... Ainda me lembro de me dizerem “olha, quando um aluno tiver NEE a melhor maneira é dar-lhe um computador, para ele se entreter, durante umas horas... enquanto está no computador está entretido e não está a perturbar a aula”.

**Portanto, parece mais uma actividade de entretenimento para ele estar ali a fazer qualquer coisa...**

Pois, para não prejudicar o aproveitamento dos outros...

**... do que propriamente para estar ali a participar activamente e a construir o seu próprio conhecimento...**

Sim, eu acho que é assim, actualmente... a não ser um ou outro professor do ensino especial que de facto tem uma sensibilidade especial e que gosta de trabalhar com este tipo de miúdos. Porque senão é só para entretenimento, mais nada... estes miúdos acabam por estar ali só para passar um bocado do tempo da vida deles...

**Para os casos mais graves deve ser de uma maneira e os casos mais leves...**

Sim, sim... Eu conheço pessoas, mas isto são pessoas geralmente de estratos sociais da classe média alta, em que elas metem estes meninos em colégios e depois têm um currículo específico... não tem a ver com unidades...

**Mas em escolas especiais privadas?...**

Colégios privados que às vezes até nem são especiais... podem ter meninos normais, do ensino regular... mas que têm acompanhamento diário de um professor do ensino especial a determinadas disciplinas e depois são retirados para serem levados à hipoterapia, à musicoterapia, fazem terapia através da arte, outro tipo de artes, teatro...

**Acabam por ter mais recursos disponíveis para...**

Sim, têm esses recursos todos porque os pais têm possibilidades financeiras para pagar este tipo de actividades.

**O que não acontece tanto na escola regular, na escola pública...**

Não, isso é impossível.

**E acha que a escola disponibiliza ao longo do ano lectivo os apoios necessários para que os alunos alcancem e experimentem o sucesso, ou são providenciados recursos tão limitados que os alunos são conduzidos ao insucesso?**

Depende da direcção... mas eu acho que são muito poucos... de uma maneira geral o ministério nunca dá o suficiente. Agora, isso também depende do grupo de professores do ensino especial. Muitas vezes fazem actividades que até dê para vender alguns produtos e recolher algum dinheiro, para investir em material... Isso também vai sempre bater no mesmo, parte da iniciativa dos professores.

**E acha que é realizada uma adequação dos currículos de modo a que os alunos com NEE possam partilhá-los com os seus colegas, ou é-lhes proporcionado um currículo que se afasta muito do comum?**

Pois, também depende da gravidade do aluno. Um aluno com uma deficiência profunda geralmente o currículo afasta-se bastante... agora se fôr mais leve acabam sempre por poder ter algumas matérias... quase parecidos... ou acabam por limitá-los, menos extensos, e escolher as matérias que têm a ver mais com o aluno, com o perfil do aluno. De qualquer das maneiras, isso tem a ver com o grupo de professores do ensino especial.

**Quem decide isso afinal?**

São os professores do ensino especial, são eles que fazem o currículo.

**E os professores do regular não tanto?**

É que acabam por ser... isso devia ser em parceria, não é? Só que muitas vezes os professores do ensino regular como não estão sensibilizados nem têm grandes conhecimentos, acabam por delegar essa tarefa nos professores do ensino especial. Muitas vezes nem sequer há essa articulação que deveria existir.

**E a escola inclui os alunos com NEE nas mesmas experiências avaliativas dos colegas, os exclui-os, assumindo que eles não beneficiam desse tipo de experiências? Por exemplo, teste ou trabalhos...**

Sim, na maior parte das vezes eles não têm esses tipos de testes...

**Ou são testes diferentes?**

Pois, são testes diferentes... depende também do tipo de deficiência que eles têm. Às vezes podem fazer uns testes mais simples, outras vezes praticamente não existem... são feitos mais exercícios práticos e o professor do ensino especial é que vai avaliando à medida que eles... porque se forem miúdos que ainda não têm autonomia, imaginemos... qual é o objectivo do professor? É que eles tenham alguma autonomia.

**Acha que a escola está empenhada em desenvolver uma comunidade educativa que valorize a colaboração entre os profissionais de educação, pais e alunos e acredite que todos beneficiam de aprenderem em conjunto, ou as práticas da escola promovem intolerância, permitindo que os alunos se agridam, se isolem, se odeiem?**

Não, eu acho que isso não existe muito... geralmente, os alunos do ensino regular têm uma certa... pelas experiências que eu tive... eles gostam de ajudar e há uma tolerância muito grande e uma compreensão entre eles... nunca tive conhecimento... agora lá na cidade não sei...

**E a colaboração entre profissionais da educação, pais, alunos...**

Depende, depende sobretudo do nível cultural dos pais. Se são pais que estão empenhados e que estão muito atentos à educação do filho... essa articulação... são os primeiros a aparecer na escola... agora se são pais que muitas vezes não têm disponibilidade, não têm cultura... e vêem quase aquele filho como uma espécie de ... pessoa que querem um bocado esconder ou ocultar... acabam por...

**... não se querer mostrar muito... Acha que a escola empenha-se...?**

Eu acho que sim... a escola, quer dizer, os professores do ensino especial, eu acho que eles fazem tudo para que isso exista, agora, muitas vezes claro que não são correspondidos. Mesmo no ensino regular a gente sabe muito bem que muitas vezes os professores querem promover reuniões e quem aparece são sempre os mesmos pais... geralmente são os pais de quem? Dos alunos que não têm problemas... os pais dos filhos problemáticos nunca aparecem lá... isso são pais que por si não têm educação e não sabem como gerir a situação, não sabem o que é que hão-de fazer.

**E acha que os professores titulares de turma, do ensino regular, e os de educação especial colaboram no sentido de melhor educarem os alunos com NEE, ou trabalham isolados, cada um na sua sala, com os seus recursos e com os seus alunos?**

Depende, isso não se pode generalizar... eu já trabalhei com professores do ensino especial que estiveram na minha sala de aula e havia uma empatia, uma articulação... enquanto eles contavam que havia professores que nem sequer deixavam entrar dentro da sala de aula. Queriam que os miúdos tivessem a aula no corredor ou noutra sala... não se sentiam à vontade.

**E a colaboração que existe vai até que ponto? É formal ou informal? Planeiam actividades em conjunto? Fazem materiais em conjunto?**

Depende... mas claro que a maioria delega no professor do ensino especial. Verdade seja dita.

**Ele é que fica com a responsabilidade de preparar materiais, actividades...**

Sim.

**Por outro lado, os pais dos alunos com NEE são membros activos da comunidade escolar de tal modo que também eles sentem que fazem parte dela, ou evita-se o diálogo e a sua presença na escola?**

Depende do tipo de pais. Há pais que são muito empenhados e que estão muito preocupados com a situação dos filhos e que querem estar presentes em tudo e mais alguma coisa, mas há outros que estão ausentes... não se apresentam... exactamente como eu disse há bocado. Ou querem ocultar máximo possível...

**Mas quando os pais participam de alguma maneira, até que ponto é que eles participam? São chamados à escola para assinar papéis, para dar informações, para receber informações? Para planear actividades? Para colaborar em actividades?**

Não, eu acho que quando eles colaboram, colaboram mesmo nas actividades, em tudo, não é só para assinar papéis. Quando eles querem colaborar, de facto empenham-se até ao fim, em todo o tipo de actividades.

**Mas não acontece sempre, acontece só com alguns pais...**

É, de facto, uma minoria, não é a maioria... pelo menos no ensino público, agora no ensino particular é diferente...

**Na sua opinião, quais são as limitações às práticas inclusivas da escola? Porquê que a escola não é mais inclusiva?**

Para mim, uma das razões principais, é porque não tem infra-estruturas para desenvolver determinadas actividades que seriam muito mais interessantes para este tipo de crianças. Devia ter determinadas salas que seriam apetrechadas com uma série de material que seria mais apropriado para este tipo de actividades que se desenvolvem com este tipo de crianças. Ou então ter possibilidade de fazer uma parceria com a câmara e transportá-los a outro tipo de instituições que tivessem esse tipo de salas apetrechadas. Também era uma solução.

**E é só ao nível dos recursos materiais ou há outras coisas que impedem a inclusão, que impedem que a escola seja mais inclusiva?**

Eu vejo sobretudo a esse nível... não vejo que não haja vontade a nível dos professores do ensino especial de fazer actividades e de integrar estes miúdos. Talvez os do ensino regular, bate sempre no ceguinho... é que a maior parte deles não tem sequer conhecimento nem sabe como é que há-de fazer para integrar estes miúdos na sala.

### **Então aí também há um obstáculo que é...**

... a falta de formação dos pais e dos professores do ensino regular. Os pais também precisavam de ser formados a esse nível.

### **E a organização da escola?**

A escola? Mas quem é a escola? Aqui os professores do ensino especial é que podem propor à direcção da escola uma série de actividades ou pedir-lhes que adquiram determinados materiais, mas não é a direcção que de facto vai resolver essa situação... é a equipa que tem que ver o que é necessário e depois pedir e tentar resolver a situação. Porque as pessoas automaticamente delegam isso nos técnicos que têm...

### **E assim, como conclusão, considera que a escola onde lecciona é uma escola inclusiva ou não?**

Aqui no agrupamento eu acho que as pessoas acabam por ser... acaba por ser uma escola inclusiva, não vejo... mas também não há miúdos, que eu tenha conhecimento, que tenham uma deficiência profunda, são mais miúdos com deficiências ligeiras. Aliás, aqui o agrupamento concorreu para ser uma unidade especial. Só que depois acho que não foi aprovado, porque não tinha condições... mas claro que também tinham que fazer obras. Mas é porque, de facto, a direcção estava até interessada em que isso acontecesse, porque traria pessoas de toda a região de Lafões para vir aqui ter... em vez de eles terem que ir para Viseu ou mais longe. Acho que há outra unidade ali em Castro Daire. É em Castro Daire e Viseu que actualmente funcionam as duas unidades... mas são muito poucas, para os miúdos todos se deslocarem para ali... aqui, por exemplo, seria uma que poderia apoiar a região toda de Lafões. Escusavam de ir para Viseu ou Castro Daire.

### **Portanto, é uma escola inclusiva mas não totalmente apetrechada.**

Não totalmente.

## Entrevista N1

**Começo por perguntar, o que é para si inclusão?**

Ora inclusão será dar apoio, ou pelo menos ajudar, todo o tipo de alunos, independentemente das suas características. Quer elas sejam graves, quer sejam menos graves. Portanto, no fundo, colocar todos os alunos ao mesmo nível.

**Na escola regular, portanto?**

Neste momento o que temos, a legislação prevê que é na escola regular que eles têm que estar, embora eu tenha opiniões diferentes, ou seja, quando as dificuldades são a níveis muito graves não penso que seja o local ideal, a escola regular.

**E vamos falar sobre isso a seguir também. Que legislação é que conhece que regulamente a educação especial?**

Além do 3/2008, o 50 que às vezes também nos ajuda nalgumas partes, à mistura, a nível dos professores do regular. Mas o 3 essencialmente.

**Aspectos concretos da prática educativa que decorrem dessa legislação?**



Traduz-se a nível essencialmente daquilo que chamo actividade e participação, em que nós temos que definir exactamente aquilo que é a actividade, o que é que num menino afectou a partir das funções do corpo, o que é que nós, a partir dessa análise das funções do corpo que estão comprometidas trabalhamos na parte da actividade e participação. Penso que foi um bocadinho compartimentar essa situação e direccioná-la um bocado mais para a prática, essencialmente.

### **Em relação a documentos que decorrem da legislação, também?**

Já existiam documentos muito semelhantes, o PEI não veio acrescentar muitas coisas além disso e tudo o resto... o formulário de referenciação não existia com esse nome, fazíamos-lo de outra forma. No fundo eu penso que aumentou o número de documentos, o número de burocracia, mas na prática acho que não trouxe grandes benefícios.

### **Falando nesse sentido também, acha que a legislação, tal como existe, promove a inclusão? De que maneira? Ou em quê que promove, em quê que não promove?**

Ela promove, na medida em que todos têm direito a. Todos têm direito a que a escola integre, a que a escola dê o melhor para eles. Mas o que se passa é que nem sempre a escola tem as condições ideais para responder a essas problemáticas. Daí que eu acho que ela por um lado promove, por outro lado não colabora nessa inclusão.

### **Como disse, na sua opinião então, a inclusão nem sempre passaria por...**

... por estar a tempo inteiro na escola regular... temos aí um caso, e eu falo particularmente por um caso grave que temos aí, de menino que não faz rigorosamente nada, que não tem regras e que não acata essas regras e que precisava de estar num espaço muito particular com outras crianças iguais para ele perceber que eles obedecem, também têm que obedecer. Aqui ele não consegue fazer essa aprendizagem, porque depois é-lhes permitido... as próprias pessoas facilitam e acham que não devem exigir as mesmas coisas. Enquanto que se ele estivesse numa escola onde todos fossem iguais, de certeza que faria o mesmo que os outros fazem e já não se sentiria diferente e aqui continua a sentir-se diferente.

### **E esse é um menino com NEE graves?**

Muito graves. E que não está a fazer neste momento, as aprendizagens cognitivas não as faz, aprende a estar, mas é muito complicado.

**Era vantajoso tê-lo...**

Parcialmente, pelo menos, num local mais adequado.

**Mas acha que a escola deveria fornecer essas condições todas? Ou acha que a escola não seria capaz de fornecer?**

Eu acho que a escola poderia ser capaz, só que com as condições que tem... se não tem um espaço onde o professor possa estar com o aluno... onde tem que estar com esse aluno num conjunto, por exemplo, numa biblioteca, não acho que seja aí o local certo para fazer a aprendizagem desse aluno. E daí a escola tem possibilidade de, mas neste momento não consegue dar resposta. Alunos a mais, espaços a menos. Em termos de técnicos, qualquer professor poderá dar-lhe aquilo que ele precisa neste momento, que são regras. Só que não tendo um espaço próprio não lhe consegue dar as regras, que é o essencial que ele precisa de aprender neste momento. Não estamos a pedir equipamentos, não estamos a falar de computadores adaptados, não estamos a falar de nada, estamos a falar só de um espaço. E nem isso nos é permitido ter, neste momento.

**Está a falar desse caso específico, mas falando em casos muito graves.**

Nunca tive. Mas a escola também não responde. A escola tenta adaptar-se, temos o caso, por exemplo, de um menino que tem cadeira de rodas, então temos um elevador em que ele é transportado para o segundo andar. Mas... A escola tenta responder e tenta adaptar-se, mas por vezes essas respostas talvez não sejam suficientes.

**Lá está, acha que a escola parte do princípio que todos os alunos devem frequentar a turma regular, ou devem frequentar turmas, grupos ou escolas especiais?**

Eu acho que... o conjunto é que seria o ideal. Ou seja, frequentar a turma regular, sim, saber como ela funciona, estar integrado na sociedade, porque ele tem de estar integrado na sociedade, colocá-lo só num espaço muito próprio, muito especial, também não ajuda a viver em sociedade. Ele tem que estar no espaço da escola, mas também tem que ter o espaço, momentos, em que ele devia estar integrado num espaço especial. Para ser igual a tantos outros, porque ele ali sente-se sempre diferente. Mesmo que a gente queira fazer a inclusão e que ele seja igual, ele não consegue ser igual, porque ele não tem atitudes de igual com os outros pares. Ele abraça-os, ele beija-os, independentemente de ser menino ou menina, portanto... isto é o que nós temos que lhe transmitir, é que ele seja igual, mas ele não consegue ser igual, neste momento.

**E, portanto, a escola parte do princípio que ele tem que estar na turma regular?**

Sim, a escola tem que partir desse princípio e acho bem que ele esteja integrado. Agora, a escola... falta outro espaço atrás de apoio ao aluno, isso sentimos que falta.

**E, na sua opinião, a escola individualiza o ensino para todos os alunos da turma, providencia os recursos necessário para maximizar o potencial deles, ou educa-se de igual modo os alunos que apresentam uma determinada problemática? Até que ponto é feita, realizada uma individualização, diferenciação curricular?**

É assim, esta escola, ao contrário de muitas outras, faz essa diferenciação curricular, uma vez que adopta para todos os meninos do 3 professores individualizados, em que o professor está dentro da sala de aula e está a apoiar aquele aluno.

**Professor de educação especial?**

Não, um professor da disciplina. Portanto, os alunos que têm currículo adaptado, com adequações curriculares, têm um professor das disciplinas teóricas, essencialmente, com o aluno, dentro da sala de aula.

**Um professor extra para os alunos?**

Todos os alunos do 3. Isto é muito raro a nível nacional.

**Nesse caso, se fosse só um professor do ensino regular, acha que seria possível individualizar o ensino para os alunos da turma, incluindo os que têm necessidades educativas especiais?**

Há situações em que há só um professor, porque não é possível colocar. Neste caso o professor tem que atender às necessidades daquele aluno que é diferente e que é especial. Se ele precisar de material diferente ele tem que lho dar e que lho fornecer, portanto, acho que essa situação, na mente dos professores está pensada e contemplada.

**Havendo mesmo só um professor acha que ele tenta fazer esse trabalho, mas acha...**

Porque ele é identificado, porque nos primeiros conselhos de turma ele é caracterizado e é identificado e tem que se dizer que há ali uma questão que ele tem que atender, que ele é diferente. E terá que lhe dar de outra forma, ou em processo de avaliação, ou nas adequações dos conteúdos. É obrigado a fazer isso.

**Mas será mais fácil trabalhar se houver um professor destacado para isso?**

Sim, sem dúvida.

**Até que ponto um professor sozinho numa turma com muitos alunos consegue chegar a todos individualmente.**

É difícil, é difícil. Essa individualização é difícil. Mas quando existe um aluno que está caracterizado e que tem outro tipo de necessidades, isso tem que lhe ser dado. Porque ele à partida sabe que aquele aluno frequenta aquela turma, mas que é diferente. Se ele dá um determinado exercício que é complexo, ele vai ter que adaptar o exercício ao aluno que tem ali, naquela sala. É claro que eles dizem sempre que é muito difícil acompanhar o aluno e nós sabemos que tendo 25 numa turma é complicado acompanhar o aluno. Agora, as questões práticas são mais fáceis, as questões teóricas são mais complicadas. Mas isso depois manifesta-se a nível de processo de avaliação e a nível de

testes formativos que eles têm que adaptar. Em que os conteúdos que são exigidos não são os mesmos.

### **Isto é, há adaptação na avaliação, mas quando a aula é dada...**

Quando a aula é dada... eu não estou lá, não faço ideia. Tem sempre que ter em conta que se ele perguntar ou questionar o que é que aquilo quer dizer, ele terá que explicar de outra maneira, mas isso acontece com todos os alunos. Porque mesmo os alunos que não são da educação especial têm dúvidas e também exigem outro tipo... Eles são 25, são todos “normais” e esses 25... a aula não é aprendida da mesma maneira. Isto é só mais um caso, dentro dos 25.

### **Acha que a escola encoraja activamente a participação dos alunos com NEE na vida escolar, inclui-os tanto em actividades curriculares como extracurriculares, ou estes participam apenas em actividades sociais, como festas ou assim?**

Não, aqui na escola os alunos com NEE estão sempre integrados nas turmas. Se há uma visita de estudo os alunos vão à visita de estudo. Não há separação entre o que é NEE e o que não é. Eles têm todos os mesmos direitos dentro da turma, se a turma vai, ele até pode não frequentar aquela disciplina, mas eu exijo que o aluno vá à visita de estudo. Eu tenho alunos de currículo específico que a turma vai fazer uma visita de português, e ele tem português fora da turma, tem língua e comunicação, não é língua portuguesa, e ele vai à visita de língua portuguesa. Vai porque é um teatro, porque é uma visita a um parque, porque é uma actividade diferente, ele tem direito a ela, porque está integrado na turma e vai. Portanto, não há segregação aqui. Quer dizer, o menino não fica. Inclusivamente há um menino de cadeira de rodas que, uma ou outra visita era complicado para ele ir, mas agora a exigência é: ele vai. Se tiver que levar dois auxiliares, leva. Se tiver que levar dois pais, leva quatro ou cinco. Há representantes dos encarregados de educação, eles existem para alguma coisa. Portanto, ele tem que ir, ponto final. Isso é o que eu transmito ao conselho de turma.

### **E mesmo nas actividades como clubes, desportivas?**

Tudo, participam em tudo. Eles levam na mesma as mesmas autorizações todas. Tenho ali desporto escolar em que transmiti a todos os alunos da educação especial como se fossem alunos da escola.

**E eles efectivamente estão em...?**

Participam nalgumas coisas de desporto escolar.

**Por outro lado, acha que a escola disponibiliza ao longo do ano lectivo os apoios necessários para que os alunos alcancem e experimentem o sucesso, ou os recursos que são providenciados são tão limitados que os alunos são conduzidos ao insucesso?**

Já lhe disse. Esta escola é particular e os alunos NEE, que têm o apoio dentro da sala de aula se não têm sucesso, não sei o que é que mais se lhe pode dar. Porque se lhes está a dar mais um reforço, está-se a tentar... a dar-lhe duas aulas numa aula só. Portanto, ele ouve a aula e aquilo que ele não entende, o professor está ao lado e está a acompanhar, se ele não consegue passar para o caderno o professor passa, se ele não consegue perceber aquele vocábulo, o professor explica-lhe de outra maneira. Portanto, se ele não tem sucesso, quem poderá ter? Todos queriam estar assim com um professor, outros colegas já disseram “eu também quero ser da educação especial, para ter o meu professor ali ao lado a explicar-me”.

**Isso é capaz de favorecer a inclusão, porque eles todos querem! E outra coisa, em relação, por exemplo, a terapeutas, a outros profissionais da educação?**

A escola neste momento não tem profissionais além dos professores de educação especial. Tem tudo fora, terapeutas da fala, psicologia...

**E que vêm cá?**

Não, é tudo dentro dos gabinetes deles.

**Quer dizer, é particular então?**

Sim.

**Não há aqui na escola acesso a esse tipo de apoios? Profissionais específicos?**

Não. Ou seja, a partir do 5020 é-lhe permitido ter esses apoios no exterior. Quem não for de educação especial não os terá. A Câmara da Feira disponibiliza um serviço que tem, no fundo, acompanhar desde os meninos da pré até aos meninos... todos os meninos da pré e 1º ciclo, em que são diagnosticadas dificuldades de aprendizagem. Esses meninos vão a um determinado gabinete e depois serão avaliados e encaminhados para terapias não pagas, neste caso.

**Tem direito a isso, fazer de forma gratuita?**

Não os NEE. Os NEE estão classificados e têm outro tipo de apoios e de esquema de apoio, que é o 5020 que nós... com a segurança social...

**E acha que esse apoio funciona bem?**

Funciona. Funciona, porque, graças a Deus, não faltam gabinetes aqui à volta. Funciona. Funcionava melhor às tantas se a nível do ministério da educação tivéssemos aqui dentro terapeutas.

**Porque aí parte, se calhar, da iniciativa dos pais levarem-nos aos apoios? Ou não?**

Nem sempre. Por vezes é a escola, por vezes é o professor da turma, por vezes é o director de turma... não são necessariamente os pais. Por vezes é dito aos pais para o fazer, muitas vezes é dito aos pais para o fazer. E que têm a possibilidade a partir do subsídio da segurança social fazê-lo. Não necessariamente os pais, muitas vezes é a escola que alerta “é preciso fazer isto. É preciso ter esta terapia, ter psicomotricidade, ter a terapia da fala” e o menino sendo da pré e do 1º ciclo não chega.

**E em relação aos currículos, acha que é realizada uma adequação dos currículos de tal modo que os alunos com NEE possam partilhá-los com os colegas, ou é proporcionado a esses alunos um currículo que se afasta do comum?**

Eu penso... Se fôr um currículo específico individual vai ter necessariamente que se afastar do comum, já que o aluno não consegue atingir o currículo comum. Por isso é que é um currículo específico. E aí afasta-se dos colegas, afasta, porque é um currículo mais prático, mais funcional e que tem objectivos diferentes, não é para prosseguir estudos, é para que ele no final do ano tenha algumas capacidades manuais e... outro tipo de capacidades, outro tipo de... desenvolver outras actividades. E são encaminhados muitas vezes de acordo com aquilo que eles gostam. Os outros alunos é claro que têm que cumprir o currículo comum. Quando falamos de adequações curriculares, falamos dos mesmos conteúdos, não se afasta, mas fica mais fácil, é mais facilitado, não é tão pormenorizado. E aí afasta-se um bocadinho, só ligeiramente. As exigências são menores. Dependendo da particularidade de cada aluno.

**E acha que a escola inclui os alunos com NEE nas mesmas experiências avaliativas dos colegas, como os testes ou trabalhos, ou exclui-os assumindo que eles não beneficiam desse tipo de experiências?**

Quando falamos de testes, eles fazem todos testes. Quando falamos em experiências... Os testes são sempre... neste caso, e quando é caracterizado o aluno com muitas dificuldades, ele tem que ser adaptado. E é isso um teste adaptado, até com mais tempo, às vezes sou eu que os faço na sala de educação especial. O professor dá-mo e eu faço aqui com o aluno.

**E em relação a trabalhos?**

Trabalhos de grupo, quando está integrado na turma trabalha com a turma. Pode não participar muito no trabalho mas está lá integrado num grupo. Ninguém separa ninguém. São alunos da turma. É sempre essa a mensagem que eu tenho que passar. Aluno é da turma, não é de NEE nem é da educação especial, é da turma primeiro. Quem tem que coordenar o PEI não é o professor de educação especial, é o director de turma. Essa mensagem é nesse sentido, ou seja, por isso é que o coordenador do PEI é o director de turma e não o professor de educação especial. Porque o aluno primeiro antes de ser da educação especial é da turma. E é essa a nossa posição aqui e de educação especial também. Sempre.



**Na sua opinião, a escola está empenhada em desenvolver uma comunidade educativa que valorize a colaboração entre profissionais de educação, pais e alunos, acredite que todos beneficiam de aprenderem em conjunto, ou as práticas da escola promovem intolerância permitindo que os alunos se agridam, se isolem e até se odeiem?**

Acho muito forte esta parte final aqui “permitindo que os alunos se agridam, se isolem e até se odeiem. É claro que dentro de uma escola e dentro de 400 alunos há talvez alguns que tenham este tipo de atitude. Mas o geral e aquilo que nós promovemos não é isto. Promovemos é que todos se ajudem, todos tenham sucesso educativo, que não andem a maltratar os colegas e eu, na minha parte e aquilo que me é dado a observar quando passo aí na escola e fora da sala de aula e nos espaços escolares, é tentar que isso não aconteça. E sempre que eu observo isso digo “anda cá, o que é que se passa? Não faças isso”. Mas há situações dessas, como há provavelmente em todas as escolas do nosso país. Em que há intolerância, o tal bullying que existe um pouco por todo o lado.

**Mas a escola, em conjunto, procura combater esse tipo de situações?**

Actua quando as vê. Agora, que agir é difícil.

**Há algum tipo de acção preventiva, do género acções de formação, ou alguma acção de sensibilização em relação aos alunos, aos profissionais de educação?**

Há, todos os alunos foram elucidados neste início de ano lectivo, a partir do momento em que ... a direcção também promove umas medidas relativamente a problemas de comportamento, que havia alunos. Em que eles sabem exactamente o que é que lhes pode acontecer se seguirem determinado caminho. E essas medidas, pelo menos, servem como dissuasão dessas atitudes mais graves. Se está a surtir efeito, só a direcção o poderá saber. Mas, problemas assim graves, muito muito graves, não temos conhecimento, são pequenas quezílias entre eles. Normais.

**A nível da colaboração entre os profissionais de educação, pais e alunos há uma dinâmica entre estes três... nota que existe uma boa colaboração?**

É assim, esta situação entre pais, alunos e profissionais da educação há sempre uma pessoa que está mais ligada com os pais, que é o director de turma, os outros professores praticamente não têm contacto. Essa ligação é feita pelo director de turma, o director de turma no fundo é que faz a gestão de toda esta situação, e depois contacta os pais, os pais vêm à escola, quando há necessidade. No fundo tenta-se estar em diálogo constante com toda esta situação, alunos, pais e os professores que estão com aquele aluno.

**Haverá actividades que são promovidas para juntar toda a comunidade educativa?**

Há uma ou outra actividade que é feita. Tenho memória...

**Ao longo do ano?**

Sim. Dentro do plano de actividades existem actividades que também contemplam os pais. Sei que existem algumas.

**Em relação aos professores titulares de turma e de educação especial, colaboram no sentido de melhor educarem os alunos com NEE, ou trabalham isolados, cada um na sua sala, com os seus alunos e recursos?**

Quando... por exemplo, são situações diferentes... se são professores titulares de turma, estamos a referir-nos ao 1º ciclo. Os professores titulares de turma trabalham com o aluno e nem sempre o professor de educação especial está lá. O professor vai lá 3h ou 4h de acordo com a problemática do aluno. E o restante tempo tem que ser com o professor titular de turma. A única coisa que aqui existe é o que é que o professor titular trabalha e o que é que o professor de educação especial trabalha, tentam para o mesmo fim, e daí que entram em diálogo um com o outro. O que é que para este menino é melhor, na altura em que tu estás cá, fazer. Não há... ele não está lá um dia inteiro, não está lá uma semana inteira, ele vai lá duas, três vezes o máximo, duas vezes por semana para aquele aluno. Portanto, tem que haver mesmo esse diálogo senão estão a trabalhar isolados, e não podem trabalhar isolados.

**E até que ponto é que essa colaboração que existe é feita de forma informal, de momentos de diálogo no final ou no início da aula, ou existem reuniões especiais**

**para se planear em conjunto estratégias? A colaboração entre ensino regular e educação especial, não só os do 1º ciclo mas também...**

Entre o geral... Portanto, há a nível de... se vamos falar de documentos, há os documentos que cada professor titular tem de preparar para aquele aluno, que são as adequações do currículo... E o professor de educação especial também tem que preparar para aquele aluno as competências que vai desenvolver com o aluno. E essa situação é trabalhada em conjunto com o professor titular ou com o... no caso, por exemplo... são situações distintas... no caso do 1º ciclo é só com um professor, quando se passa para o 2º e 3º ciclo... imagine que são oito professores, esses professores trabalham a sua disciplina tendo em conta as características do aluno. E aí o professor de educação especial não interfere. Ou seja, é de história, o professor, de acordo com as características do aluno vai lhe dar ou retirar alguns conteúdos mais complexos. E aí o professor de educação especial apenas diz que, de facto, este aluno não aprende se lhe deres desta maneira, ou tens de fazer um teste desta forma, porque se for de outra forma ele não consegue. Há esta ajuda só. A nível de 2º e 3º ciclo só funciona a este nível.

**Portanto, não há o planeamento conjunto de actividades ou de construção de materiais em conjunto...**

Se houver necessidade sim, mas normalmente não. Normalmente o professor pergunta só se assim está a fazer bem, nós podemos dar uma indicação, podemos dar uma ajuda quando eles nos pedem. Mas de resto... não funciona. De cada disciplina o professor sabe, sabe o que é mais complexo, o que é mais... dentro, por exemplo, dos mapas, vai-lhe dar os cinco continentes, não, às tantas não lhe dá os cinco continentes, dá-lhe só um. Se ele souber bem um, posicioná-lo... às tantas, para aquele aluno é suficiente. Perguntar-lhe só sobre a Europa, onde ele vive. Porque o resto não existe. Não vale a pena estar a estar a dar-lhe os cinco se ele só sabe... só consegue fixar um, a memória dele não lhe permite fazer mais. Portanto, é neste sentido, é isto aqui que nós... que nos vêm pedir e nós tentamos, de alguma forma, dar essa indicação. Mas mais do que isso também não.

**Mas considera que existe uma boa colaboração, uma boa ligação, um bom diálogo com os professores... entre os dois...**

Existe, até porque tem que haver documentação que é entregue. Essa documentação tem que ser trabalhada... posso dar um exemplo... tem que ser trabalhada... e quando não é

cumprida, aí entramos nós. Nós estamos aqui também num papel de fiscalizadores. Ou seja, temos aqui “adequações curriculares”, o professor para aquele aluno entendeu que ele devia atingir isto. Se por qualquer motivo ele não atingiu, ou se por qualquer motivo ele está a ter dificuldades, então nós dizemos “então tem que reduzir o currículo”. Portanto, é aí que nós entramos, a nível de conversa com o professor que está a dar a determinada disciplina. Portanto, às tantas estás a dar-lhe mais do que aquilo que ele consegue fazer, ele não está a conseguir.

### **Esse diálogo é feito nesse sentido...**

É baseado em documentos e naquilo que depois o professor vem dizer, o feedback do que está a trabalhar com o aluno, se está ou não a ser conseguido.

**E em relação aos pais dos alunos com NEE, eles são membros activos da comunidade escolar de tal modo que também eles sentem que fazem parte dela, ou evita-se o diálogo e a sua presença na escola?**

Não, não se evita o diálogo, antes pelo contrário, está-se constantemente a tentar dialogar com eles. O que acontece em algumas situações é que eles não vêm à escola. E é muito difícil contactá-los e aí temos nós muitas dificuldades acrescidas, porque por vezes, nalgumas crianças com NEE, o que eles precisam são regras, e essas regras têm que ter continuidade em casa, nós tentamos dá-las aqui, mas têm que dar continuidade em casa. E quando o pai ou encarregado de educação não colabora connosco, nós sentimos muitas dificuldades, mas nós queremos-los sempre aqui. Quanto mais aqui vierem melhor para nós. É o que eu sinto em relação aos NEE e a todos os meninos que apoio. Quanto mais os pais me vierem cá perguntar “como é que ele está? O que eu posso fazer?” mais eu gosto. O mau é quando eu tenho que chamar duas e três vezes e eles, dessas duas e três vezes recusam-se sempre a vir, ou lá vêm uma vez de longe a longe, o que é pouco.

**O tipo de colaboração que existe entre os pais de alunos com NEE e os professores acaba por ser no sentido das informações, que são prestadas a uns e a outros, nos dois sentidos, de escola para casa, de casa para a escola, acabam por tentar implementar estratégias em comum, acabam por planear actividades com os pais, construir alguma actividade em conjunto, isto é, até que ponto?**

A nível de actividades escola-encarregados de educação não creio que se faça. É mais no sentido de pedir a colaboração, tendo em conta as características daquele aluno, ele precisa de vir com o saco de educação física... ele não vem com o saco de educação física. Então nós temos que chamar os pais e dizer “então se ele não consegue, a senhora tem que ajudar”. E quem diz o saco de educação física diz a higiene. Ele chega aqui vem a cheirar mal. “Tem que lhe dar banho”. Nós aqui podemos dar-lhe banho, mas ele também tem que tomar banho em casa. Portanto, esse tipo de colaboração é o que nós pedimos aos pais, é que eles nos ajudem. Ele precisa de comer com talheres, ele come com uma colher... tivemos alguns casos do ano passado de meninos com NEE que comiam com a colher. Eles vão à cantina e não podem comer com a colher. Mas às tantas chegam a casa e comem com a colher. E o trabalho depois estraga. Por isso é que eu digo, os pais têm que vir e quanto mais vierem mais nós nos sentimos apoiados em ajuda-los. Significa que há ali... eles também precisam de ajuda muitas vezes. E se eles vierem e se nós falarmos, às tantas dizemos “não está a fazer bem, às tantas precisa de alterar aqui, alterar ali. E nós às tantas também precisamos de alterar “olhe, não faça assim, não lhe tire o lenço da mochila, ele tem que o tirar”. Ou ao contrário. “Não lhe dê tudo, faça com que ele também faça”.

**Para estimular a autonomia. Acha que os pais também fornecem informações importantes para a escola?**

Muitas, muitas... muito importantes. O que nós notamos é que nem sempre os pais ajudam nesse sentido. Ou seja, nas crianças com mais dificuldades, com mais problemáticas, que é nessas que eu falo, essas é que precisavam mais da ajuda dos pais. Porque as outras que aprendem menos, que aprendem mais, a gente dá-lhes um professor da turma e a coisa vai-se compondo, vai-se resolvendo. Se é uma característica cognitiva ele tem ali o reforço, ele vai, não consegue mais, vai até onde pode. Não lhe é exigido mais. Não tem problemas de atenção porque o professor está lá, não se distrai porque o professor está lá, não consegue aprender, isso aí nós já não conseguimos encaixar. Agora, quando são problemas graves, sim. Quando são problemas mais graves é que essa colaboração é importante. É importante para dar continuidade ao trabalho que se faz na escola. Porque nós quando vemos um aluno e quando nos chega um aluno, nós vemos exactamente o que é que ele é em casa. Conseguimos ver. Nós conseguimos ver que actividades é que ele faz, o que é que ele não faz. Nós até conseguimos ver se ele se despe sozinho ou se ele não se despe sozinho. Ele chega aqui à sala e ele não consegue tirar o casaco. Nós dizemos “tira o casaco”. Não consegue, não tira. Porquê? Porque ele está habituado que alguém lho vá tirar. E nós aqui vamos dizer “e nós não te tiramos, tu vais tirá-lo”. E ao fim de uma semana já consegue tirá-lo. Mas é capaz de em casa continuar a não tirar. Portanto, nas questões mais graves, nos alunos que temos aqui duas situações muito graves, aí é que precisamos da colaboração dos pais e é quando nem sempre a colaboração dos pais está

do nosso lado. Porque não sabem ou porque não querem. Muitas vezes não sabem, muitas vezes não querem. Aí é difícil.

### **Porque será que eles não...**

Não querem? Porque lhes dá mais trabalho fazer assim. É muito mais fácil despir o menino, do que estar à espera que o menino se dispa, porque ele vai demorar muito tempo e é uma chatice porque eu não tenho tempo. E essencialmente é esta a questão. E não vamos dar-lhe o garfo e a faca porque ele suja. É como uma criança. Se nós damos aos dois anos... é mais fácil para nós estar a dar de comer à criança do que estar a esperar que ela coma sozinha. Só que é muito mais importante que ela coma sozinha, mesmo que suje, mesmo que a roupa vá toda para lavar, que a mesa vá ficar toda suja e que o tapete tenha que ir para a máquina. Isso não é importante. Importante é que a criança tenha autonomia. E nós tentamos aqui... e eu tento e luto e digo a toda a gente assim “estes meninos são iguais. A vocês pode parecer-vos que é diferente, mas para mim ele é igual”. Ele chega aqui à minha sala e eu digo assim... Ele entra. Aqui um menino que é assim, abra a porta e entra e eu digo assim “já lá fora, vais bater à porta e vais perguntar se podes entrar”. E não é só ele, são todos os que entram aqui. Portanto, ele para mim é igual. Quer tenha muitas dificuldades... ele consegue fazer isto e consegue aprender. Ele não faz isso à primeira, mas à segunda já vai fazer, porque eu não o deixo entrar, não o deixo fazer nada, ele nem sequer pode pousar a mochila. Vai ter que ir lá fora. Eu posso não fazer mais nada, mas ele lá fora é igual. Ele quando for comigo ao supermercado, se ele fosse meu filho eu queria que ele fosse igual a outra criança que andasse lá. Só isto. Que não andasse a atirar coisas para o chão, que não andasse a derramar não sei o quê, que não andasse aos abraços não sei a quem e aos beijos a não sei o quê e apalpar... e outras coisas que mais...

### **Isso acaba por ser muito importante, são coisas socialmente condenáveis.**

Exactamente. Para mim ele é igual, é isso que eu transmito aos meus colegas. Eles assim “o que é que eu faço com ele?”. “Pensa que ele é teu filho e que vais com ele à rua. Ensina-lhe isso, que ele não sabe”. Neste momento o que estamos aqui a trabalhar com o menino é só isto. Regras sociais e de estar. Ele não sabe. Ele tem dois avós, com uma idade já de sessenta e tal anos, os avós não sabem, mas também sabem criticar os professores. Sabem dizer que o professor deu uma lapada na mão, por exemplo. Deu a lapada na mão, às tantas não vem perguntar porquê que ele deu a lapada na mão, vem só dizer “o professor deu a lapada na mão”, ele vai-se queixar. E o avô vem aqui perguntar porquê que o menino levou a lapada. Vem só tentar saber ou dizer que andam a maltratar o menino, não vem saber porquê que deu a lapada. Portanto, é muito

complicado. Mas eu nestas coisas eu não cedo nem um milímetro, porque eu tenho dois filhos e não gostaria que eles andassem em qualquer lado e não fossem iguais aos outros. Porque aí eles são diferentes e eu não quero que eles sejam diferentes. Ele é igual, para mim o D. é igual. E é aí que eu bato. Nem que não lhe ensine mais nada. Queria-lhe só ensinar isso.

### **São aspectos essenciais, básicos.**

São. Ele aprender não quer aprender, porque diz “não quero, não me apetece, estou cansado” pa-pa-pa-pa. E quando tem essa disponibilidade não vai aprender. “Então vais aprender que estás aqui, vais estar aqui sentado, a olhar para mim, não fazes mais nada, ok, então não fazes, mais vais ficar aqui a olhar para mim. Não te levantas, não vais mostrar nada”. Os professores não fazem isto, é muito difícil, permitir isto. Ele está com um desenho e ele diz assim “não faço o desenho”, “ok, não fazes o desenho mas vais ficar aí a olhar para mim”, “ai não quero... vou me levantar”, “não vais. Ficas aí. Sou eu que mando. Tu ficas aí”. Sou má, pois sou. Mas ele comigo faz tudo o que eu mando. Ele vem aqui e faz tudo o que eu mando. “Ai vais mexer? Não, sentas aí, não mexes que eu não te dei autorização para mexer”. Só para me perguntar “professora, posso ir buscar?” e então eu digo “vou ou não vou, de acordo com se te portaste bem ou se te portaste mal. Só vais fazer aquilo que eu disser. Tu és um menino ou um bebé?”, “não sou bebé”, “és, estás-te a portar assim és bebé. Então quando me mostrares que não és bebé eu trato-te de outra maneira”. E então enquanto os professores entenderem que ele é bebé e que o deixam fazer, então ele vai buscar e vai fazer. E estamos aí numa luta. Ninguém se entende. Nem todos pensam desta maneira, mas eu nestas coisas sou muito rigorosa e penso assim. Penso assim porque já vi muita coisa lá fora e não queria que...

**Às vezes é complicado exigir para quem se calhar está mais de fora, exigir, ter esse grau de exigência em relação ao comportamento, mas acaba por ser um aspecto... se eles conseguem...**

Para mim é prioritário. E ele consegue. Ele sabe, ele sabe. Ele chega aqui, aos outros professores, já vi, ele chega, abraça-os, beija-os, amarra-os... ele chega aqui diz ao professor “posso entrar?”, “senta ali”, vem dar beijinho “já te disse, não há beijinho. Viste o outro menino que entrou dar beijinho? Não. Então não dás beijinho, porque a professora não quer beijinho. Sentas-te e vais trabalhar”. Ponto final, não há mais conversa, tem que ser assim, dura, seca, dura e má. Não importa. Ele quando me vê... abre! Não me liga nenhuma, mas eu não me importo. Eu quero é que ele seja gente. Ele entrou aqui pela primeira vez este ano.

**Está também a adaptar-se, não é?**

Não, está apalpar terreno. Nós estamos há um mês e meio de aulas e ele ainda continua a apalpar terreno.

**Assim, no geral, na sua opinião, quais são as maiores limitações às práticas inclusivas numa escola?**

O que é... essencialmente, não tratem da mesma forma as crianças que são diferentes, com as mesmas regras, com a mesma exigência, essa é a grande limitação à prática inclusiva na escola. Porque os meninos vêm diferentes mas eles têm que ser iguais. Podem é não aprender ao mesmo nível, mas em termos de atitudes eles têm que ser iguais. E é isso que nós tentamos... a escola seja inclusiva a esse ponto. Ou seja, nas atitudes que, pelo menos, sejam iguais. E seja o mesmo grau de exigência.

**Portanto, as maiores limitações serão uma questão de atitudes dos próprios professores, dos funcionários...**

De todos os profissionais que trabalham com a criança, também.

**A nível de recursos, a nível de equipamentos...**

Porque estas crianças não precisam de grandes equipamentos, não é? São trissomias, são atrasos cognitivos muito graves... equipamentos que lhes podemos dar... não há necessidade de equipamentos, há necessidade é de... o ser humano é que tem que ser capaz de se transformar. E ele tem capacidade para aprender, porque se ele faz com uma pessoa e não faz com outra... ele sabe digerir isso. A limitação é exactamente esta: é que não os tratem de maneira diferente. E a escola continua a pensar que eles são diferentes. E nós da educação especial continuamos a achar que eles são iguais. E aí a coisa não joga. Há limitações ao nosso trabalho.

**Pensa que é essa... na sua opinião é essa uma das...**



Sim, porque se for tudo tratado como igual não há diferenças, aí a inclusão está feita. Agora se vamos deixar que aquele menino fique ali num canto no intervalo, porque não pode andar a fazer disparates no meio do recreio, então já não estamos a incluir, aí estamos a segregar e estamos a dizer “agora vais ficar aí quieto”. E não, deve haver um profissional que o acompanhe no recreio com os colegas. Por isso nós pedimos uma tarefa, que acompanhe sempre o aluno.

**Mas para isso serão necessários também recursos humanos, às vezes isso é uma limitação, não?**

Às vezes não é possível, às vezes temos que pedir ao colega da turma que faça esse acompanhamento, mas ele normalmente não está sozinho. Está na turma, mesmo no recreio.

**Considera esta escola uma escola inclusiva?**

Tenho que acreditar que sim. E tenho lutado para que o seja. E nesse sentido acho que todos os dias temos que trabalhar para isso, para que ela seja inclusiva e para que não haja diferenças entre eles. Por vezes não se consegue. Por vezes debatemo-nos com muitos problemas. E não são materiais. São mais humanos. Ter sempre disponível um profissional para casos graves era importante, mas não temos. E aí a escola debate-se com alguma dificuldade. Ser inclusivo é sentir que não há diferenças. Mas é difícil não haver diferenças quando eles são todos diferentes. E neste caso o que nós não tentamos é segregar. Tentamos incluir. Mas nem sempre a inclusão é possível.

## Entrevista N2

**Começo por perguntar, no geral, o que é para si inclusão?**

Ora bem, é um tema complicado, nós sabemos, não é? Mas é assim, incluir, quanto a mim, é pôr a criança com problemas, seja défice físico, seja ambiental, na escola. Portanto, incluí-la em todas as actividades, fazê-la fazer parte de toda a comunidade educativa. Penso que me vai perguntar mais tarde se isso é fácil ou se não é. Se isso tem ou não tem sucesso. Mas é assim, inclusão realmente é isso. Incluí-la.

### **Que legislação conhece que regulamente a educação especial?**

Então, toda a gente conhece o 3/2008, que veio substituir o 319 e que tanta polémica deu.

### **Que aspectos concretos da prática educativa decorrem dessa legislação?**

Obviamente, eu penso que cada vez mais os professores do regular têm conhecimento da legislação e desse regulamento. Cada vez mais todos nós estamos conscientes das necessidades de apoiar de maneira diferente as crianças. Há uns anos atrás não se via isso, a criança deficiente estava na sala e não havia o apoio. Nós agora temos práticas, fazemos planos curriculares diferentes, procuramos fazer adaptações quer de testes quer de prática lectiva. Não é fácil. Agora, o que ganhou a legislação e a focalização que as escolas têm na educação especial, o facto de terem novos técnicos, de terem técnicos específicos dentro da escola, é que há muito mais sensibilização para. Agora, o 3/2008 também veio fazer muita coisa, também veio tirar o tapete aos meninos com dificuldades de aprendizagem mais leves. Ou seja, apoiamos, não sei se bem se mal, mas apoiamos muito o défice cognitivo grande e tiramos o tapete àqueles que ainda vão um dia ser os que têm a profissão, que vão ganhar, que vão pagar impostos, de alguma maneira, e é a esses que estamos a tirar o tapete completamente. Em comparação estão muito prejudicados, e penso que desses é que nós tínhamos... porque muitas vezes os défices deles não têm tanto a ver com as capacidades intelectuais, mas têm a ver o ambiente em casa. E que o 3/2008 não soube distinguir. E dislexias... ficaram algumas, aquelas que realmente são graves, não sei porquê que os outros, por exemplo, também não puderam ficar, não têm regalias. Agora sei que houve uma alteração qualquer, pelo menos em termos de exames, mas realmente há aqui um fosso muito grande. Agora, que os professores estão mais sensíveis, estão.

**Portanto, no seu entender a legislação não promove a inclusão totalmente?  
Promove a inclusão?**

Não, não, nem num caso nem noutro. No caso dos défices cognitivos grandes, estão aqui, não temos nada, nada que lhes ensine. Essas crianças precisam de um currículo funcional e onde é que lhes vamos dar esse currículo funcional?

### **Não têm possibilidades aqui?**

Não temos. Eu, por exemplo, tenho um aluno que está apenas a fazer tempo para ir para a CERCI, porque ainda não tem idade. Claro que nós vamos adaptando... aliás, esta escola é exemplar no apoio que dá aos meninos. Eu, por exemplo, acompanho meninos dentro da sala de aula. Na minha sala de aula tenho meninos a serem acompanhados por professores individualmente, mas isso não resolve muita coisa. Estes meninos precisam realmente de condições, precisavam de ter aqui oficinas, precisavam de ter cozinha para eles, precisavam de ter todas aquelas tarefas domésticas, que eles têm que aprender a ser autónomos e nós não temos isso nas escolas. Aliás, pelo contrário, é proibido. É proibido o manuseamento por parte desses meninos de tudo o que é alimentar e tudo o que é utensílios domésticos.

### **Portanto, no seu entender, aqui mais a “passar o tempo”, é isso?**

Muitos deles andam, muitos deles andam a passar um bocadinho este estádio. Tem a parte boa, que é a parte social, de eles conseguirem fazer relacionamento com os seus pares. Mas isso só não chega, não é? E eu tenho experiência de ter uma sobrinha com défice noutro país e vejo que realmente eles têm um acompanhamento um bocadinho diferente. Estas escolas até podiam ter integrados os nossos meninos deficientes, mas ter condições, ter instalações específicas para eles. A parte social era feita na cantina, era feita em algumas disciplinas que é possível, mais práticas, mas só nessas. E depois são meninos que também não têm terapeutas da fala, não têm psicólogos, nós não temos psicólogos neste momento ainda. E é assim, a mãe vai procurar lá fora, mas nós sabemos que isso é extremamente difícil, ninguém tem 200 ou 300 euros para pagar, para acompanhar um filho. Se as equipas técnicas fossem mais completas, acredito que se pudesse fazer um trabalho um bocadinho melhor, mas não é. Terapeutas, fisioterapia... essas coisas todas deviam estar, deviam haver equipas que fizessem parte... eu não digo numa escola, como é óbvio, era impossível, se calhar, mas em dois agrupamentos, fazermos aqui umas unidades... como fizeram as unidades.

**É suposto segundo o decreto-lei 3/2008 haver escolas de referência quando há determinadas problemáticas mais específicas, multideficiência, autismo... e as escolas terem essas unidades. Aqui não há nenhuma unidade?**

Aqui não há. Sei que existem por aqui escolas de referência... depois entretanto eu saí da educação especial estes dois anos e não foi aqui, estou desfasada. Eu sei que havia escolas de referência, uma delas era em S. João da Madeira, Oliveirajúnior, agora não sei...

**No seu entender, isso promove a inclusão?**

Claro que sim. Porque depois é assim, as equipas era pressuposto haver nas unidades de saúde, mas também aí são poucas, também aí não funcionam, são muito poucas... e não é fácil andarmos a lidar depois com um conjunto de técnicos que estão longe de nós.

**Estão longe da realidade da escola...**

Exactamente. E da família, e tudo isso. Portanto, a proximidade entre técnicos da mesma equipa é fundamental. Eu chegar ao intervalo e poder facilmente passar a informação.

**Então e acha que a escola parte do princípio que todos os alunos devem frequentar a turma regular, ou devem frequentar grupos, turmas ou escolas especiais?**

Está-me a perguntar a escola ou a minha opinião?

**A escola faz isso? E a sua opinião sobre isso...**

A escola põe os meninos no ensino regular, põe nas turmas e dá-lhe o apoio possível. As escolas não podem fazer mais do que aquilo que lhes dão oportunidade. Umhas escolas são mais sensíveis que outras, mas eu penso que todas elas tentam fazer pelo melhor. Esta escola faz, apesar de tudo, uma boa inclusão dos meninos. Mesmo nos

casos mais graves. Agora, nós não temos equipas. Não tendo as equipas também não se pode fazer. Temos aqui dois professores de educação especial apenas, não temos cá mais ninguém. Portanto, não pode...

### **E os meninos estão sempre em integrados em turmas?**

Estão sempre integrados em turmas. Têm algumas... é assim, aquilo que eu conheço, eu conheço muito pouco... também está a fazer a entrevista a uma pessoa errada, eu conheço isto muito pouco. Temos os professores de educação especial que fazem o apoio específico àqueles meninos com os currículos alternativos. Fora esses casos, os outros meninos estão todos integrados nas turmas.

### **A 100% do tempo?**

A 100%.

### **Portanto, os casos mais graves, que são aqueles que têm os currículos alternativos, esses é que estarão em parte fora da turma?**

Exactamente. Os apoios são dados um bocadinho... portanto, nem há hipótese... temos aqui... eu conheço poucos alunos aqui, mas o que conheço é impossível tê-los dentro da sala de aula. Portanto são os professores do apoio que vêm aqui para a biblioteca, ou para salas específicas fazer o apoio individual, fora da sala de aula.

### **Qual é a sua posição em relação a isso, o que é que funciona bem, não funciona bem?**

Por muito que concordemos que o apoio dentro da sala de aula é mais benéfico, é na teoria. Na prática se calhar não é. Não funciona. A partir do momento em que o menino não acompanha a parte lectiva penso que não está lá a fazer nada. Se o tirarmos da sala de aula sente-se diferente? Sente. Mas ele lá também se vai sentir diferente, quando olha para um quadro e não percebe nada daquilo que está lá. Tem um professor de apoio, mas se o professor de apoio em vez de lhe dar uma ficha do 8º ano lhe está a dar uma ficha do 4º ano, ele sente-se diferente. Portanto, isso aí são pruridos um bocadinho

falsos. Funciona muito bem o apoio individual dentro da sala de aula com o aluno que acompanha e que demora e que não compreende. Eu acho espectacular. Eu estou a acompanhar um menino, tenho outra colega a acompanhar outro menino... funciona. Assim é que funciona. Não é aqueles apoios que muitas escolas dão de 45 minutos fora da sala de aula. Esses meninos que, mais ou menos, acompanham, mesmo com mais lentidão. Os meninos que realmente não acompanham o ano escolar, acho que mais vale estarem fora da sala de aula. Em algumas disciplinas. Claro que há outras que são práticas e é possível... nós temos EVT, temos Educação Física e aí entra a parte social e conseguimos sociabilizá-los. Agora... nas teóricas não. Até porque os meninos cada vez mais nas turmas, eu falo aqui por esta escola, são meninos com um comportamento muito irregular e se eles estiverem dentro da sala de aula só estão a prejudicar a turma.

**E, na sequência disto, acha que a escola individualiza o ensino para cada aluno, para todos os alunos e providencia os recursos necessários para maximizar o potencial deles, ou educa-se de igual forma alunos com a mesma problemática? Até que ponto se individualiza o ensino?**

Tenta-se. É difícil, nós sabemos, não é? Volto à mesma questão inicial... não é uma questão defensiva... é muito fácil nós estarmos do outro lado como professores da educação especial e psicólogas e dizer aos professores do regular que têm que adaptar, porque aquele menino não pode ter aquela estratégia... é tudo muito bonito, mas quando estamos perante uma turma, quando procuramos apoiar um aluno individual, do regular, e os outros estão em cima das mesas ou a falar uns com os outros, torna-se tudo muito difícil. Volto à questão inicial, cada vez mais os professores estão sensíveis a isso, cada vez mais percebemos que a educação não pode ser uniforme, mas na prática é cada vez mais difícil. Mas também aí não há formação de professores. Eu penso que a formação, andamos aqui a ter formação de TIC, andamos a ter formação de novos programas, tudo bem... mas depois esquecemo-nos da parte lectiva do dia-a-dia e os professores... eu já saí há 16 anos, há outros que saíram há 20 e 30 e acho que precisamos de fazer uma formação contínua, de sensibilização. Mudou tanto a educação nestes últimos anos, até mesmo já desde quando eu entrei, mudou tanto, tanto, tanto... e não temos formação para isso. Aí também falta... o professor pode estar pouco sensível em algumas alturas, nesta uniformização da educação, mas não está preparado. Nem a universidade lhe deu... mesmo nos cursos actuais, os nossos de 15 e 16 anos, a nossa formação de psicologia foi o quê? Foi muito insípida. Portanto, nós precisamos depois de alguém que nos vá orientando, propondo práticas educativas... portanto, a formação devia estar aí e não está. O professor ainda dá a aula para o geral. Não haja dúvida que dá.

## **E o professor do regular como é que consegue chegar aos casos dos alunos com NEE, dentro de uma sala com 20 e muitos alunos?**

Não consegue... não consegue.

## **Aí não é feita individualização, ou...?**

Não pode, não pode. Não vale a pena mentirmos porque não pode. Mesmo que as turmas sejam... é pena, porque as turmas às vezes são mais pequenas, para podermos acompanhar estes meninos... se a turma for boa pode, e aí nós fazemos uma ficha adequada, etc e tal. Mas para isso nós temos que... Um menino desses se não tiver um professor de apoio ao lado, o menino vai precisar de mim durante 90 minutos, certo? Portanto, eu não tenho 90 minutos para lhe dar. Depois tenho os outros todos. Nós tentamos cada vez mais, os professores fazerem um ensino por níveis, dentro da própria sala de aula, mas isso... para chegarmos a esse ponto também tínhamos que ter alunos mais responsáveis, mais autónomos. Portanto, que é aquilo que vai ver na escola que vai visitar (escola da Ponte). Eu já experimentei fazer, há uns aninhos, tentei fazer um ensino individual, inclusive através de portfólios. Não voltei a repetir a experiência. Não dá. Os meninos estão muito habituados a que o professor seja um guia e que lhes diga tudo. E eles não têm consciência da aprendizagem deles, portanto, eles precisam sempre de nós. Se precisam de nós, não conseguimos, tem que ser uma coisa mais global.

## **Quem individualiza, ao fim e ao cabo, será o professor de educação especial, quando lá está?**

Quando lá está, o professor de apoio, quando lá está. Portanto, eu acho esta escola espectacular nesse aspecto, porque permite essa individualização.

## **Há sempre professor de educação especial a acompanhar os meninos mais...?**

Não há professor de educação especial, há professor do regular. Um professor extra da mesma disciplina. Temos aqui turmas em que o aluno tem os professores todos do regular mais os professores todos das disciplinas a apoiá-lo. Eu vou assistir à aula de português, como professora de português só daquele aluno. Eu acompanho um menino que nem sequer tem problemas intelectuais, pelo contrário. Só tem distrofia muscular,

só vai precisar do meu apoio para escrever, para ser mais rápido... tem mutismo selectivo, por isso eu estou ali um bocadinho para o ajudar a comunicar e a incentivá-lo a comunicar, que só lá estou para isto, quer dizer, isto é fantástico! Eu tenho, por exemplo, na minha sala de aula, também tenho uma colega de português a ajudar o T., que é um menino com um défice intelectual, esse é dos tais que tem que ter para ele fichas individuais de um nível muito mais... do nível do 1º ciclo, e é dos tais que se não tiver um professor ao lado até papéis voam e ri-se, portanto, isso desestabiliza os outros todos. Portanto, não tem que ser de educação especial. Depois eles têm apoio de educação especial à parte, no gabinete, mas isso é um bloco por semana.

**E acha que a escola encoraja activamente a participação dos alunos com NEE na vida escolar, incluindo-os nas actividades tanto curriculares como extracurriculares, ou apenas participam em actividades sociais?**

Não, não, não. Isso... participam em tudo, são incentivados, fazem tudo como os outros meninos, ao seu nível. Mas isso assim... participam e são incentivados para isso, claro que sim. Mal feito fora!

**Nos clubes? Em tudo? Têm esse oportunidade?**

Sim, têm, têm. Aqueles que eu conheço.

**E acha que a escola disponibiliza ao longo do ano lectivo os apoios necessários para que os alunos alcancem e experimentem o sucesso, ou os recursos que são providenciados são tão limitados que os alunos são conduzidos ao insucesso?**

Temos os apoios possíveis. Cada vez... Em termos de apoios, cada vez temos menos apoios nas escolas, não há hipótese.

**Mas isso já não dependerá só das escolas, não é?**

Não depende das escolas. Aquilo que depende das escolas tem. Eu penso que promovem e aqui nesta escola, acima de tudo, dão aos alunos. Dá-me a sensação que sim, pronto. E temos um grupo de professores jovem, relativamente jovem, ali da meia



idade, que isso também ajuda bastante, mais tolerantes à diferença. Agora... sem ovos, não se fazem omeletas. A partir do momento em que estamos em Outubro e não temos uma psicóloga que acompanhou os meninos no ano passado... também não se podem fazer...

### **O recurso está dependente do ministério? Da colocação...**

Do ministério da educação. Está-me a perguntar se a escola disponibiliza apoios? Não pode, se não lhes dão horário, se não lhes dão horas. Não há hipótese.

### **E isso comprometerá o sucesso dos alunos?**

Claro, claro que sim.

### **Principalmente dos que têm mais dificuldades?**

Claro que sim. Cada vez mais os meninos têm dificuldades de aprendizagem, cada vez mais eles estão desmotivados para a aprendizagem. Todos eles. Estamos a falar de um meio que tem muitas carências em termos económicos e sociais, muitas mesmo. Nota-se em todos os meninos, a maneira como eles falam, como eles estão. Num meio destes é muito difícil se faltarem os apoios. Temos muito desemprego aqui, pelo que parece... culturalmente estamos numa média baixa. Se não há da escola, é difícil. Mas a escola também não pode fazer milagres, tem os apoios disponíveis.

### **E quanto aos currículos, acha que é realizada uma adequação dos currículos de tal modo que os alunos com NEE possam partilhá-los com os colegas, ou o currículo que lhes é proporcionado afasta-se muito do currículo comum?**

Não. Procura-se sempre fazer uma adaptação perto... falo por experiência própria, mas também já vejo aqui as pessoas a falar nas outras escolas e nesta escola procura-se fazer um currículo o mais próximo possível do normal.

### **Como é que isso é administrado depois em termos de aula?**

É feito com o professor do apoio, com o tal professor do apoio... aliás, é esse professor do apoio nesta escola que tem...

### **De educação especial?**

E o do regular que está a apoiar o menino. São esses, até, que fazem as adaptações. Depois de conhecerem o menino... Nem é o professor titular da turma que faz as adaptações, é em conversa entre os dois que nós chegamos às adaptações do menino. E é esse professor de apoio que muitas vezes faz as fichas em função do currículo dele, das adaptações. Acho que a esse nível estamos bem, funciona.

### **E acha que a escola inclui os alunos com NEE nas mesmas experiências avaliativas dos colegas, ou exclui-os assumindo que não beneficiam desse tipo de experiências, como testes ou trabalhos?**

Em relação à avaliação, ela é feita do mesmo modo. Individual, obviamente tendo em conta as adaptações que os meninos têm, mas é feita dos mesmos modos.

### **Eles têm que fazer os mesmos trabalhos...**

Exactamente. Obviamente adaptados, mas fazem, fazem. Mesmo no meu caso, o T. irá fazer teste na mesma hora que os colegas, com a professora de apoio. Tenho uma menina com dislexia, que vai ter as suas adequações e vai fazer também com a turma, apesar de tudo.

### **E a escola está empenhada em desenvolver uma comunidade educativa que valorize a colaboração entre profissionais de educação, pais e alunos e acredite que todos beneficiam de aprenderem em conjunto, ou as práticas da escola promovem a intolerância, permitindo que os alunos se agridam, se isolem e até se odeiem?**

Não, não. E aqui, por aquilo que tenho visto aqui, precisamente porque estamos num meio muito desfavorecido, com muito défice cultural... os pais estão cá, os pais também estão cá, estão em aulas. É muito interessante chegar ali ao bar e ver mesas e ver mesas “mas estão cá sempre pessoas? Estão cá sempre adultos? O que se passa? Não percebo!” Está cá um CEF de adultos, de desempregados, durante o dia. Eu acho que é interessantíssimo, temos muitas vezes os pais e os filhos na escola, isso já diz tudo. Mas que é interessante é, muito giro. A escola procura sempre fazer essa ponte, porque tem que ser, num meio destes tem que ser. Eu conheço pouco a escola, mas por aquilo que eu vejo na entrada, na conversa mesmo com a direcção e os pais, tentam resolver cada problema individualmente quando eles surgem. E tem que ser. Procura-se a inclusão, mas cada vez mais, por muito que haja uma escola que queira a aproximação com os pais, não é fácil. É um trajecto que começou há muito pouco tempo. Porque até há muito pouco tempo as escolas estavam viradas à sociedade. Éramos nós e ai de quem mexesse e questionasse o que quer que seja. Neste momento as escolas estão muito mais receptivas à participação dos pais. Mas é um processo muito, muito lento, como é óbvio. Os pais também não têm muitas capacidades de vir à escola, o patronato também não deixa, não lhes dá horas, portanto, não é fácil.

**E acha que a colaboração que existe acontece através de quê? Momentos informais? Estava a falar desse CEF, mas há actividades que sejam promovidas para que os profissionais, pais, alunos entrem numa colaboração?**

Já lhe disse que estou aqui há muito pouco tempo, esta entrevista dava jeito a outra pessoa que estivesse aqui há muitos anos. Eu sei que, por exemplo, aqui há muito pouco tempo, vai haver aqui uma marcha pelos direitos humanos. Isto são actividades que obviamente são para a sociedade participar... parece-me que não participam muito.

**Porquê? Da parte de quem?**

Eu penso que continuam... eu acho que são os pais, eu acho que são os pais. Voltamos ao mesmo. Isto é uma... é um processo de há muito pouco tempo, dos pais cada vez participarem mais. Eu, pela experiência como mãe, vejo que os pais que têm alguma cultura procuram participar. Os outros não tanto, afastam-se, vêm cá só nas alturas das avaliações e pouco mais. Também não é fácil eles virem. Em termos de actividades aqui da escola, sou muito sincera, eu ainda não conheço muito bem a escola para saber. Não sei que actividades é que fazem ao longo do ano para. Isso não sei.

**E quanto aos professores titulares de turma e de educação especial, acha que colaboram no sentido de melhor educarem os alunos com NEE, ou trabalham isolados, cada um na sua sala, com os seus recursos e alunos?**

Não, não, não. Até porque os professores de educação especial vão lá às salas, quando é necessário, vão aos conselhos de turma, têm ali o gabinete, vão lá baixo, conversamos nos intervalos, há uma interacção. Sempre que temos uma dúvida podemos ir ao gabinete deles e perguntar.

**Tanto formal como informal?**

Sim, sim, sim. Eles dão-nos o apoio necessário, isto acontece em todas as escolas e nesta não é excepção, o apoio necessário quer formal, mas depois todas aquelas informações que vamos fazendo diariamente. Estão lá sempre presentes.

**Chegam a planear estratégias em conjunto? A trocar ideias para construção de actividades?**

Sim, sim, sim, claro. Mesmo, por exemplo, quando eu peguei na minha menina com dislexia, que sou eu que lhe estou a dar o apoio semanal, estive com eles, estive a ver as características da menina, fiz um levantamento das dificuldades, só não me apoiaram mais porque eu disse que não era preciso, uma vez que eu tinha material e, mais ou menos, estava dentro do assunto, senão teria que recorrer mais a eles. Mas temos aí meninos que são difíceis, temos aí um menino que é muito difícil e por isso eles estão sempre presentes. E ajudam a fazer as adaptações, pois conhecem-nos melhor do que nós.

**E os pais de alunos com NEE, são membros activos da comunidade escolar, de tal modo que também eles sentem que fazem parte dela, ou evita-se o diálogo e a sua presença na escola?**

Não posso responder a isso, não sei.

**Em relação aos pais dos alunos com NEE, não nota se vêm mais à escola, se vêm menos que os outros?**

É assim, desta escola eu não sei. Da minha experiência doutras escolas óbvio que sim. Os pais de meninos com educação especial são pais ansiosos. Portanto, automaticamente, eles têm muito mais necessidade de recorrer a quem está com os filhos e ver os seus problemas resolvidos. Há sempre muito mais comunicação com eles, como é óbvio. Se participam ou não nesta escola, não faço a mínima ideia.

**Na sua opinião, quais são as maiores limitações às práticas inclusivas nas escolas? As pessoas? Os recursos?**

São os recursos materiais, é a falta de recursos.

**E a sensibilidade, não?**

Não. Eu acho que não. Eu acho que é mesmo a falta de técnicos de apoio, porque estamos cada vez mais sensíveis para os meninos, cada vez mais nós os aceitamos dentro das escolas, das salas de aula, tenho muitas experiências de que há relações que se estabelecem entre os meninos do regular e esses que são relações lindíssimas, principalmente com os meninos com T21 é um espectáculo. Temos aqui por exemplo o T. que eu acompanho, que é menino que apesar de ter o tal mutismo selectivo não conversa com os colegas, mas os colegas fazem questão de andar com ele, de trazer a cadeira de rodas. Ou seja, não é pela falta de sensibilidade.

**Não se observam situações de alguma discriminação, segregação?**

Não, de maneira nenhuma. Por algum motivo, possivelmente foi positivo a inclusão deles nas escolas do regular, porque habituamos os nossos meninos a contactar com a deficiência. Agora, sem as equipas completas de multideficiência ninguém faz nada. Acho que o que falha mesmo na inclusão é isso. São as equipas completas, os recursos, os psicólogos, os terapeutas da fala, as fisioterapeutas, tudo isso.

**A nível de recursos materiais, de equipamentos?**

Sim, claro, eu há bocado também disse, dos próprios materiais, como é óbvio. Mas eu até acredito que mesmo assim tudo isso era superável se houvesse a equipa em primeira mão e trabalhasse os afectos e as relações pessoais. Isso ainda faz mais falta que os equipamentos. Agora, os equipamentos sim. As tais salas com todas as... com livros adaptados, com equipamentos, com máquinas... muita coisa.

**Considera então, por fim, a escola onde está uma escola inclusiva?**

Até onde pode! Até onde pode! É, dentro dos parâmetros e dentro daquilo que... por as várias escolas em que eu passei, eu acho que é um bom exemplo. Agora, faz o que pode, com o que tem. E cada vez têm menos. E esta zona cada vez tem menos. Menos técnicos e menos condições, menos horas de apoio. Acho que esta escola está a fazer um bom trabalho.

## Entrevista O1

**Começava por perguntar o que é para si inclusão?**

A inclusão é a partilha do mesmo espaço, da mesma área dos aluno do ensino regular e dos alunos de educação especial, com qualquer tipo de deficiência.

**E que legislação é que conhece que regulamente a educação especial?**

O decreto-lei 3/2008 e depois há decretos regulamentares e por aí fora, tudo que o que está ligado com a educação especial.

**E quais são os aspectos concretos da prática educativa dos professores que decorrem dessa legislação?**

O facto de esses alunos estarem abrangidos pelo decreto-lei, sendo alunos de turma, é um aspecto prático... eles continuam a ser alunos da turma do ensino regular e são referenciados, são alunos que estão ao abrigo desse decreto lei. Depois temos alunos com mais deficiências ou mais problemáticas, mais severas, que embora estejam abrangidos neste decreto-lei têm de frequentar unidades de ensino estruturado e unidades do autismo, por exemplo.

**Acha que a legislação tal como está, o 3/2008, promove a inclusão? De que maneira?**

Ela em si, no espírito da lei, promove... agora... que ela permite que os professores trabalhem em conjunto, programem em conjunto, que seja envolvida a família... na prática isso é diferente porque isso acaba por ser o professor do ensino especial e o professor do ensino regular. A família ainda tem muito pouco a dizer, devia participar mais. A inclusão ainda não está bem promovida, mesmo por parte dos professores do ensino regular, porque ainda não estão muito vocacionados para, acham que é um aluno que lhes vai dar mais trabalho e não um aluno da turma como outro qualquer... ainda há muito a fazer.

**Portanto, em si a lei promove a inclusão, mas a prática ainda não acompanha...**

A prática ainda não acompanha, vamos precisar de mais um ano ou dois de esclarecimentos e debates, talvez aí se consiga uma inclusão.

**E, por exemplo, o aspecto das NEE de carácter permanente, e só esses casos serem contemplados para a educação especial? Esse aspecto da legislação, na sua opinião, promove a inclusão?**

A certo ponto... promove a certo ponto. Porque há outros aspectos de alunos que têm necessidades permanentes, como é o caso das dislexias e até certo ponto dos alunos que estão abrangidos pelo síndrome de Asperger, que não estão incluídos no apoio directo do professor de educação especial, embora façam parte da educação especial eles ficam a cargo, digamos assim, do professor do ensino regular... com menos apoio e nalguns casos há uma necessidade de acompanhar esses alunos também.

**Acha que a escola parte do princípio que todos os alunos devem frequentar a turma regular, ou devem frequentar grupos, turmas ou escolas especiais?**

Nesta escola em particular promove-se que os alunos participem na turma. Embora haja os casos específicos das turmas do grupo do PECEI, que é um projecto inovador, em que os alunos estão em parte na turma e na grande maior parte fora da turma, mas são alunos que têm de facto muitas necessidades, são alunos que ainda não sabem ler, que ainda não sabem escrever, o comportamento também é muito condicionante e são alunos que por estas especificidades têm que ficar fora da turma, embora se tente que eles nalgumas disciplinas vão à turma e promovendo a inclusão dessa forma, o que não é fácil...

**Acha que a escola individualiza o ensino para todos os alunos da turma e providencia os recursos necessários para maximizar o potencial deles ou educa de igual modo todos os alunos que apresentam determinada problemática?**

Ainda não se faz essa individualização do ensino. Alguns professores já começam a fazer, mas... é difícil.

**Quais são as dificuldades?**

As turmas são muito grandes, têm muitos alunos, complicados em termos de comportamento que não deixam que se trabalhe da melhor forma. Mas de facto a maioria dos professores dá a aula para o grupo mediano da turma e não para as especificidades. Não, isso não.

**Acha que a escola encoraja activamente a participação dos alunos com NEE na vida escolar, incluindo-os nas actividades tanto curriculares como extracurriculares, ou estes apenas participam nas actividades sociais, como as festas? Até que ponto é que eles estão dentro da actividade da escola?**

Não... Eles vão participando... Mas também não é fácil, porque muitas vezes são eles próprios que não querem participar. De facto quando há actividades sociais nota-se mais envolvimento. No entanto, como temos o projecto PECEI, que é um projecto inovador, também eles nesse projecto fazem muitas actividades e expõem actividades para os



outros colegas. E normalmente são bem sucedidos nessas apresentações, nesses debates, nesses colóquios. Os alunos têm vindo a participar, embora haja alguns que ainda desconhecem algumas problemáticas, mas têm tido uma adesão considerável... mais por parte dos alunos do que dos professores.

**Os alunos são mais participativos então. São actividades promovidas pelo grupo de Educação Especial?**

Exactamente.

**E, portanto, os alunos com NEE participam mais nas actividades que são promovidas pelo grupo de educação especial...?**

Do que propriamente com a turma, exactamente. A turma... também desenvolve menos actividades... porque o currículo é muito extenso, por isso eles também não têm muita, muita oportunidade de desenvolver assim, com periodicidade... agora, como o grupo de educação especial trabalha mais directamente com esses alunos do projecto, aí há mais envolvimento e há mais participação, estendendo-se aos outros alunos... Nem sempre eles estão muito atentos ao que se passa, porque é uma escola muito grande, com muitas turmas, muitos alunos, os espaços não estão bem conseguidos e tudo isso condiciona... O próprio auditório não é um auditório que permita que caiba toda a gente, não. Não temos um espaço onde possa ser apresentado um trabalho a toda a comunidade escolar.

**Acha que a escola disponibiliza, ao longo do ano lectivo, os apoios necessários para que os alunos alcancem o sucesso, ou os recursos são tão limitados que conduzem naturalmente os alunos ao insucesso?**

A escola disponibiliza também o que lhe é disponibilizado a ela... isto em termos de tutela, o ministério que nos governa, eles também estão numa fase de limitar muito os recursos, principalmente os recursos humanos, que esses sim, são o que é cada vez mais necessário... E face ao número de alunos com NEE que temos, necessitaríamos de uns 4 professores para apoio directo em turma, necessitávamos se calhar de mais 3.

**Isso põe em causa o sucesso dos alunos, põe em causa o seu trabalho?**

Põe, põe. Nitidamente. Não recebendo o apoio que lhes é devido é claro que eles ficam com o seu sucesso limitado. Embora alguns depois consigam porque têm apoio familiar, têm o apoio de casa que lhes permite superar as dificuldades. Os que não têm são nitidamente levados ao insucesso, é verdade.

**E acha que é realizada uma adequação dos currículos de tal modo que os alunos com NEE possam partilhá-los com os colegas, ou é proporcionado a esses alunos um currículo que se afasta do currículo comum?**

Normalmente tenta-se que se faça uma adequação não fugindo muito do currículo comum. Tenta-se que seja adequado à especificidade de cada aluno, mas sem fugir muito do currículo comum. O grupo de alunos que foge um bocadinho do currículo comum são os alunos do projecto, porque eles estando num nível de ensino superior ou mais avançado, eles estão a desenvolver competências de um currículo muito inferior ao nível que eles deveriam estar, pela idade e pelo seu desempenho, pelas suas condicionantes que não... são alunos que têm problemas de cognição, de aprendizagem que os limitam muito. E esses sim, o currículo deles é fora do currículo comum, não está... embora seja o currículo nacional para o primeiro, segundo ano de escolaridade. Abaixo da faixa etária, da idade e da turma em que eles estão inseridos.

**A escola inclui os alunos com NEE nas mesmas experiências avaliativas dos colegas, ou exclui-os assumindo que eles não beneficiam desse tipo de experiências? Ora sendo os testes ou trabalhos...**

Normalmente tenta-se que eles participem o mais possível... às vezes há situações em que, pronto, há uma certa limitação à sua inclusão nestes trabalhos...

**E nesses casos como é que é?**

Nesses casos tenta-se que eles façam uma tarefa, uma experiência mais adequada possível à sua capacidade e à sua competência. Mas, dentro do possível, tenta-se que eles façam como os colegas, para não se sentirem também de certa forma excluídos.

## **E testes iguais?**

Os testes são diferenciados não no conteúdo mas sim na forma. São testes que têm o tamanho de letra maior, com menos questões, mas o conteúdo é o mesmo que é feito à turma. Terá menos questões, uma ou duas questões, mediante a problemática e o tamanho da letra um bocadinho maior, um nível acima. Há muitos professores que já fazem para toda a turma igual, em vez de fazerem o tamanho... fazem tudo em tamanho 12 ou 14, já para toda a turma. Nos casos mais especiais tenta-se adaptar a avaliação ao que eles conseguem fazer e aí também sempre de acordo com o currículo específico do aluno. Mas são todos avaliados. São sempre avaliados.

**E acha que a escola está empenhada em desenvolver uma comunidade educativa que valorize a colaboração entre profissionais da educação, pais e alunos e acredite que todos beneficiam de aprenderem em conjunto ou as práticas da escola promovem a intolerância, permitindo que os alunos se agridam, se isolem, se odeiem?**

Nesta escola em particular eu penso que há uma boa política de inclusão e uma boa política de promoção da colaboração entre todos. Porque sempre que o grupo de educação especial promove alguma iniciativa a direcção e os órgãos directivos são os primeiros a concordar e a dar uma ajuda e um empurrãozinho para que ela se realize e tentando que todos participem. Às vezes não é possível, mas há essa intenção e há essa... e mesmo o facto de os alunos com mais dificuldades que estão abrangidos pelo projecto irem a outras turmas apresentar o que é feito nesse projecto, o que eles lá fazem, também é uma maneira deles se sentirem mais incluídos e todos os outros saberem o que se está a fazer com eles. E nesse aspecto eu acho que aqui os pais, os profissionais da educação, os auxiliares de educação estão todos muito empenhados.

**E quanto aos professores titulares de turma e de educação especial, colaboram no sentido de melhor educarem os alunos com NEE, ou trabalham isolados, cada um na sua sala com os seus recursos e alunos? Há uma colaboração? Até que ponto?**

Aqui... já é melhor um bocadinho, mas ainda não é o ideal. Porque é muito limitado o tempo que se disponibiliza para esta partilha de... para esta colaboração. Os directores de turma e os professores também estão muito sobrecarregados em termos de horário com aulas, com reuniões, com actividades, que depois não deixa muito espaço nem muito tempo para que se promova a partilha e o convívio. Esta partilha e este convívio

muitas vezes são feitos nos intervalos e de forma informal... e muitas vezes por internet e por recursos, por via informática, mais do que pela via presencial. Certo que há alguns professores mais empenhados do que outros, mas ainda falta muito caminho aqui a percorrer, há necessidade de haver uma ligação muito maior, além das reuniões de final de período e das reuniões intercalares, havia de haver umas reuniões, talvez mensais ou quinzenais, de uma hora ou uma hora e meia, onde se promova e partilhe o que é que se pode fazer com aquele aluno, o que é mais indicado, o que é menos indicado, o que não se deve fazer, o que se pode fazer, porque aqui também ainda há uma necessidade grande. Eu penso aí é um... mas eu penso que será a nível das outras escolas também... Devido à carga horária, aos horários desencontrados é um bocadinho difícil de planear assim... Se marcar uma reunião específica para se tratar... embora em termos de grupo de educação especial isso aconteça, com as turmas, tirando as reuniões intercalares e as reuniões de final de período, em que são muito gerais, não são específicas, devia haver uma reunião mensal com os professores da turma toda, com o conselho de turma, não com os directores mas com os do conselho. Os directores (de turma) em termos processuais vão participando, vão fazendo alguma da parte que lhe compete e o resto é feito pelo professor de educação especial.

**E os pais dos alunos com NEE são membros activos da comunidade escolar, de tal modo que também eles sentem que fazem parte dela, ou evita-se o diálogo e a sua presença na escola?**

Não, aqui os pais dos alunos com NEE, tirando os casos dos alunos que estão institucionalizados, e é previsível que isso aconteça, são muito participativos e vêm com muita frequência à escola, participam muito, estão sempre empenhados em saber o que se está a fazer, os apoios que se estão a dar... e os alunos também já não são assim tão pequenos como isso que não saibam dar satisfações em casa do que é feito na escola e eles questionam muito, participam... Nesse aspecto... são esclarecidos...

**Mas esse trabalho com os pais é até que ponto? Eles recebem e dão informações acerca do educando? Há uma planificação de actividades em conjunto? Há uma participação que seja mais de construção da própria actividade para o seu educando?...**

Não... o que se passa mais é uma partilha de... não há assim tanta planificação de coisas que os alunos podem fazer em casa com pais, aí os pais também não estão muito preocupados em falar do tempo da escola... o que eventualmente até seria benéfico ter uma ajuda extra dos pais e uma planificação. Acontece uma parte nos alunos que estão nas unidades de ensino estruturado, porque aí também há uma ligação um bocadinho

maior. Os outros alunos que estão em turma, aí a ligação não é tão grande e os pais também não têm a preocupação de ter mais trabalho em casa... nitidamente.

**No geral, quais acha que são as limitações às práticas inclusivas da escola? Quais são as grandes dificuldades?**

As grandes dificuldades passam pela necessidade de mais professores, passam pela necessidade de mais condições nas escolas... espaços onde se possa fazer isso... passa um bocadinho também pela mentalização dos professores do ensino regular para um melhor esclarecimento das necessidades e melhor apoio. Há uma necessidade ainda da ligação entre o professor do ensino regular e do professor de educação especial ser um bocadinho mais estreita e mais conseguida.

**Se tivesse que classificar esta escola diria que ela é uma escola inclusiva ou não?**

Pretende... pretende... pretende ser inclusiva, está no caminho da inclusão mas ainda não chegou lá... a 100% não... está digamos que... se calhar, se classificássemos de 0 a 100, 30% de inclusão. Mas com vontade de ser muito mais, em breve tempo. Mas a inclusão plena não sei se... se calhar é mesmo uma utopia, não é muito possível.

## Entrevista O2

**Começava por perguntar o que é para si Inclusão?**

Para mim inclusão é nós conseguirmos dentro das escolas do regular, nas turmas em concreto conseguir incluir os meninos mas respeitando sempre as suas limitações. Portanto, não é só estarem presentes, a sua presença física, mas sim conseguir desenvolver dentro das limitações deles o mais possível.

### **Que legislação é que conhece que regulamente a educação especial?**

O 3/2008, que visa mesmo isso, a criação de condições para dar resposta a este tipo de crianças especificamente.

### **Pode dizer alguns aspectos concretos da prática educativa diária do professor que têm a ver com essa legislação?**

Cabe ao professor de educação especial, que é o que tem formação para, apoiar o professor do regular, porque muitas vezes eles não têm os meios adequados para dar resposta a este tipo de situação e nem sequer tiveram habilitações, formação para conseguir responder a tanta especificidade. Porque temos casos, muitos casos diferentes. Portanto, cabe realmente ao professor de educação especial amparar e apoiar estes professores da busca de estratégias de forma a conseguir que estes alunos atinjam os seus objectivos.

### **E a legislação contempla esse aspecto?**

A legislação contempla, por isso é que eles têm o apoio dos professores de educação especial. Embora eu veja que esse apoio muitas das vezes está muito mais no papel do que na prática.

### **Acha que a legislação que temos, o 3/2008, promove a inclusão? De que maneira?**

Promove, está legislado, está no papel, dá-lhes os direitos. Agora cabe a todos nós nas escolas, tanto os professores do ensino especial como do regular fazer essa legislação surtir efeito. Portanto, uma coisa é nós termos essa legislação e sabermos que ela existe, outra coisa é fazê-la cumprir e exigir os direitos que os nossos meninos têm, porque é um direito frequentar a escola devidamente adaptada para as suas condições.

### **Estou a lembrar-me por exemplo daquele aspecto das NEE de carácter permanente, esse aspecto favorece a inclusão ou não?**

Favorece.

**Porque só entram as NEE de carácter permanente ao abrigo desse decreto, isso promove a inclusão?**

Esses são os casos mais graves e mais limitados que precisam de mais apoio. Só que a inclusão tem que ser feita com conta peso e medida. Não é só metê-los em turmas, temos que lhes dar os devidos apoios e as devidas ferramentas para eles conseguirem progredir.

**Acha que a escola parte do princípio que todos os alunos devem frequentar a turma regular, ou devem frequentar grupos, turmas ou escolas especiais?**

Acho que a escola parte do princípio que os alunos devem frequentar a escola pública, em turmas regulares, mas sempre com os devidos apoios e tendo em conta as características e as dificuldades dos alunos. Portanto, isto muitas das vezes não é possível ser feito em contexto de turma mas sim em pequeno grupo. Portanto, é prática corrente desta escola as crianças desenvolverem as suas disciplinas mais teóricas, em que precisam de mais apoio, em contexto de pequeno grupo. Mas sempre que possível, esses alunos deverão estar integrados na turma.

**Portanto, estão em parte na turma, em parte no pequeno grupo. Mas também frequentam disciplinas com o resto da turma, integrados na turma regular.**

Normalmente as disciplinas de carácter mais prático.

**E acha que a escola individualiza o ensino para todos os alunos da turma e providencia recursos necessários para maximizar o potencial deles, ou educa de igual modo todos os alunos que apresentam uma determinada problemática? Até que ponto se individualiza o ensino?**

Em contexto geral, essa individualização acho que não é feita, devido ao facto das turmas serem demasiado grandes e os recursos humanos, os professores acabarem por não conseguir chegar a todos. Acabam por planificar e dar resposta a um nível médio,

nem conseguem puxar por aqueles que têm mais capacidades, como ir àqueles especialmente que têm muitas dificuldades. Portanto, acaba-se por, devido ao número de crianças por turma, se ter que generalizar. Neste contexto de pequenos grupos, que é praticado aqui na escola vamos sim de encontro às especificidades de cada um, tentar, dentro do possível adequar o currículo quando isso é possível, o mais possível, de forma a arranjarmos estratégias para eles conseguirem, atingirem os objectivos do programa.

### **Mesmo sendo a mesma problemática, individualizam ou tentam individualizar?**

Sendo a mesma problemática são completamente diferentes, têm características diferentes. No caso dos autistas, por exemplo, temos a mesma problemática, mas ambos os alunos que eu tenho... tive dois alunos, actualmente tenho três, mas são completamente diferentes. Enquanto com um eu tive de trabalhar mais ao nível da motricidade, coordenação óculo-manual, coordenação motora, porque tinha uma aluna hipotónica, outro não, foi muito mais fácil chegar a ele porque tinha muito mais capacidades ao nível da destreza manual. Logo a sua apetência para as expressões foi muito maior, tive logo melhores resultados, enquanto a outra menina, devido à sua problemática, apesar de ser autismo à mesma, eles são muito diferentes. Um dos alunos têm mais apetências para a expressão plástica, devido às suas capacidades motoras, enquanto o outro aluno é hipotónico e foi um grande trabalho conseguir que tirasse as mãos de cima do colo, que metesse as mãos em cima da mesa, que começasse a trabalhar, que começasse a coordenar os movimentos, logo aí houve uma resistência muito grande, por isso mesmo acabei por ter que adaptar e os trabalhos realizados tiveram que ir de encontro a objectivos diferentes, portanto, não se pode generalizar através da mesma problemática.

### **Isso é possível em pequeno grupo...**

Sim, em pequeno grupo.

### **E acha que a escola encoraja activamente a participação dos alunos com NEE na vida escolar, incluindo-os nas actividades tanto curriculares como extracurriculares, ou estes participam apenas nas actividades sociais?**

Tem-se vindo a sensibilizar os professores do regular para não esquecerem os nossos alunos que estão em pequeno grupo, em PECEI, porque às vezes acho que não é pelo



facto de excluírem, mas às vezes é por se esquecerem mesmo... como eles só lá vão a algumas disciplinas e o director de turma não tem o mesmo contacto que tem com o resto da turma, acaba por acontecer. Não propositadamente, mas por esquecimento. Então temos feito um trabalho de sensibilização, de alertar em conselho de turma todos os professores, embora as crianças não pertençam àquela disciplina, quando existem visitas de estudo as crianças devem ser integradas.

**E mesmo em outras actividades eles podem participar?**

Sim, de acordo com as suas capacidades, claro.

**E acha que a escola disponibiliza ao longo do ano lectivo os apoios necessários para que os alunos alcancem e experimentem o sucesso, ou são providenciados recursos tão limitados que os alunos são conduzidos ao insucesso?**

Os recursos são limitados, tanto os recursos físicos como humanos, e este ano então agravou-se, devido ao aumento de alunos na escola. Portanto, os espaços físicos estão cada vez mais limitados, é complicado arranjar um espaço para estarmos com os alunos e desenvolvermos as nossas práticas e os recursos humanos então estão limitadíssimos, o que torna muito complicado, principalmente na área da multideficiência, em que cada criança precisa de extensões dos nossos braços, das nossas mãos para poderem participar, para poderem desenvolver o seu trabalho, porque estão limitados e nestes casos a coisa torna-se complicada, porque é impossível... por exemplo actualmente tenho a unidade de multideficiência, onde estou a leccionar a disciplina de expressão plástica, onde tenho 5 alunos multideficientes e o apoio de uma funcionária, o que é muito pouco... essa situação está para ser resolvida, não sei se vamos conseguir, porque... a nível de funcionários também temos alguma dificuldade ao nível dos técnicos, só agora é que estão a ser colocados, portanto existe sempre uma colocação tardia. E falta também muito apoio especializado, professores do ensino especial. Os recursos são muito limitados.

**Isso vai comprometer o trabalho e o sucesso desses alunos?**

Muito, porque acabamos por ter que fasear a nossa intervenção, porque não conseguimos dar resposta a todos.

**E acha que é realizada uma adequação dos currículos de modo que os alunos com NEE possam partilhá-los com os seus colegas, ou é proporcionado a esses alunos um currículo que se afasta muito do currículo comum?**

Depende das patologias. Acho que existem certas patologias, em que as dificuldades deles dão para nós arranjarmos... utilizarmos o currículo comum... utilizando estratégias adequadas para eles lá chegarem, pensando sempre que eles estão num nível de desenvolvimento mais baixo... mais concreto, aprendizagens mais no concreto, mais práticas. Eles não se conseguem abstrair, nós é que temos de arranjar formas, estratégias, de forma a ensinar os conteúdos de uma forma muito mais prática. Porque muitos deles estão no período de operações concretas e não abstractas, não atingem esse patamar.

**A abordagem do currículo dependendo da gravidade vai ser mais afastada do currículo comum, nos casos mais graves...**

Nos casos mais graves acho que se deve trabalhar um currículo mais funcional, que os prepare para a vida, para as coisas funcionais, portanto, saber lavar-se, saber vestir-se, saber comer, pôr a mesa, estar em sociedade, tudo o que os ajude a integrar-se depois, futuramente, na sociedade. Quando não existem capacidades cognitivas que lhes permitam adquirir os conteúdos do programa do currículo comum, isso deve ser sempre tido em conta e dar-se prioridade máxima a um currículo funcional, que os prepare sim para a vida, para um dia mais tarde e, se possível, para um emprego, para uma saída profissional, sempre devidamente apoiados, como é óbvio.

**E a escola inclui os alunos com NEE nas mesmas experiências avaliativas dos colegas, ou exclui-os, assumindo que não beneficiam desse tipo de experiências, como por exemplo, testes e trabalhos?**

Os alunos com NEE têm testes adaptados, mesmo os critérios de avaliação são distintos dos restantes colegas, portanto a avaliação não é feita da mesma forma, é feita de forma adequada.

**Mas é feita à mesma?**

Sim, é feita sempre a avaliação, mas de forma adequada à tipologia...

### **Mesmo nos casos mais graves?**

Mesmo nos casos mais graves, embora eu ache que a avaliação em si, nestes... nos outros já é um bocadinho crítico avaliar, cada um tem o seu ritmo... não pretendo dizer que um aluno adquirindo um satisfaz ou um não satisfaz, eu quero é saber se o aluno adquiriu aquela competência, se podemos avançar ou não. Ou se está no caminho certo, se a estratégia que estamos a usar se adequa ao aluno, se está a surtir efeito, ou se temos de reformular e procurar outra a estratégia de forma a que ele atinja. O problema não está nele, está na estratégia que a gente usou. Temos é que encontrar as estratégias certas de forma a que eles consigam evoluir. Portanto, a avaliação acaba por não ter grande peso, grande significado, é mais importante nós termos a percepção se conseguimos alcançar os objectivos que foram propostos ou se teremos que reformular as estratégias que optamos, é nesse sentido que eu acho que a avaliação surte efeito. Como a gente avaliar o nosso trabalho, avaliar o que nós fizemos com aquele aluno, se realmente as estratégias que nós estamos a usar estão a surtir efeito ou não. E o efeito aqui o nestas crianças por vezes é muito muito pequeno. Portanto, acho que temos que ter muito cuidado... por serem muito pequenas e muito morosas as aprendizagens, a gente acaba muitas das vezes, se não tivermos os registos adequados, por nos esquecer que quando recebemos um aluno ele não fazia um determinado grafismo, que ele não tinha controlo no lápis, e depois são evoluções tão pequeninas, tão pequeninas que a gente às vezes diz assim “mas nós estamos a conseguir?”, mas é que um pequeno avanço nestes meninos é um passo muito grande, portanto temos de estar muito atentos em relação a isso. E avaliar nesse sentido, portanto, a ver se realmente as estratégias estão a surtir efeito.

**E acha que a escola está empenhada em desenvolver uma comunidade educativa que valorize a colaboração entre profissionais da educação, pais e alunos e acredite que todos beneficiam de aprenderem em conjunto, ou as práticas da escola promovem a intolerância, permitindo que os alunos se agridam, se isolem e até se odeiem?**

Não, acho que ela está empenhada em desenvolver uma comunidade educativa que valorize a colaboração de todos, isto com acções que se têm vindo a fazer, tanto em contexto de turma, a biblioteca também no ano passado promoveu várias acções, em que chamávamos as turmas e desmistificávamos um pouco e explicávamos o que estava inerente a cada patologia, o porquê daqueles meninos agirem de determinada forma, para as pessoas compreenderem, não verem como um comportamento desajustado ou

uma birra, porque não é disso que se trata e tentarem perceber um pouco o que é que se passa com estes meninos, para eles poderem aceitar. Porque a gente acaba por rejeitar aquilo que não conhecemos, se nós tivermos um conhecimento prévio, “olha aquele nosso colega é diferente, porque tem um autismo, ou tem uma multideficiência, não consegue falar, nós temos que falar de uma forma mais calma, se calhar temos que utilizar um SPC, uns símbolos para apoiar e facilitar a comunicação. Se as pessoas tiverem esse conhecimento acabam por também ter uma atitude diferente, porque já não há um desconhecimento da patologia.

### **E a escola promove isso?**

Promove. Os professores tentam sempre que possível promover isso, dar a conhecer aos colegas, de forma a facilitar a integração, inclusão de todos.

### **E os professores titulares de turma e de educação especial colaboram no sentido de melhor educarem os alunos com NEE, ou trabalham isolados, cada um na sua sala com os seus recursos e alunos? Como funciona esta colaboração?**

Essa colaboração devia ser mais vincada, havia de haver mais tempos específicos e uma organização... de forma a poder apoiar mais os professores do regular, porque eu acho que eles se sentem desajudados, porque eles também não têm formação para dar resposta a esta tipologia... a esta especificidade de casos que aparecem nesta escola. E os professores do especial por vezes também não têm esse tempo nem podem dar esse apoio. O que acontece muitas vezes é que os professores do regular acabam por procurar esse apoio com os professores do especial duma forma não formal, portanto, informal. Mas acho que deveria ser uma coisa mais estipulada, que levasse as pessoas a pensar “vamos ter que perceber qual é a patologia, vamos tentar dar umas luzes”... mesmo nos conselhos de turma, eu sinto a falta, como professora do regular, que o professor do ensino especial fale um pouco mais... eu sei que muitas das vezes o professor do ensino especial é a pessoa que trata só do processo, que está envolvida numa série de burocracias que esgotam e esgotam o tempo todo, muitas das vezes nem sequer tem o contacto que deveria ter com a criança e acaba por se perder o essencial do trabalho. Acho que se devia tentar simplificar ao máximo esse processo burocrático, de forma a que o professor do especial pudesse fazer exactamente o trabalho que lhe compete, que é arranjar estratégias de forma a ajudar estes alunos. E essas estratégias podem ser tidas em conjunto com o professor do regular, que se calhar está diariamente com a criança e se calhar consegue ver outras coisas. Portanto, eu acho que era muito importante haver essa colaboração mais... intensificar mais essa colaboração.

**Faz falta, na sua opinião, uma organização da escola em torno dessa colaboração e que seja mais formal, que tenha...**

Que seja mais formal, sim. Por exemplo, no projecto PECEI faz-me alguma confusão e expus a situação no ano passado, porque eu só tenho meninos com NEE, no início do ano dizem-me que aqueles meninos têm aquela determinada patologia, mas ninguém me diz como é que tenho de trabalhar com ele, quais são as prioridades que tenho que dar àquele aluno... eu acho que era importante reunir com o professor do ensino especial de forma a planearmos em conjunto, porque senão acabamos por estar a trabalhar em direcções diferentes. Portanto, eu tento sempre que possível dirigir-me a essas pessoas e de forma informal ver quais são as áreas que deverão intensificar a minha abordagem. Mas claro que eu acho se houvesse uma reunião, tipo conselho de turma, em que se explorasse os vários casos, seria muito mais proveitoso.

**Os pais dos alunos com NEE são membros activos da comunidade escolar, de tal modo que também eles sentem que fazem parte dela, ou evita-se o diálogo e a sua presença na escola?**

As práticas desta escola até têm sido no sentido de trazer os pais... estes pais são pais já por si muito sacrificados, porque estas crianças exigem um maior acompanhamento, uma presença quase permanente... e por vezes existe um sentimento de esconder, de não partilhar... e nesse sentido a escola tem feito algumas acções que se intitulam “conversa com pais”, em que eles vêm à escola, partilham as suas experiências e acho que isso tem sido proveitoso. Pelo menos já temos notado alguma abertura, posso falar num caso específico de um aluno autista que os pais não queriam que fosse introduzido o método aumentativo de comunicação, porque achavam que fazendo isso a criança iria deixar de verbalizar. Isso não é introduzido nesse sentido, mas sim como um auxiliar, ou seja, é como uma pessoa que precisa de usar óculos, não vai deixar de ver porque nós metemos os óculos, os óculos vão ajuda-la a ver. Neste caso é a mesma coisa, mas os pais não viam isso nesse sentido, achavam que a criança ia deixar de tentar verbalizar caso tivesse outro meio para comunicar. O facto de terem falado com outros pais cujos filhos já usavam esse método acabaram por mudar um pouco a opinião e deixaram de ser tão resistentes à introdução desse método.

**E a participação é até que ponto? É para receber informação, dar informação acerca dos miúdos, para colaborar em actividades, para planear em conjunto actividades com os professores, até que ponto é que vai essa colaboração?**

Em relação à colaboração na elaboração dos CEI's, eu penso que essa prática ainda não está muito patente. Daquilo que eu conheço, eu penso que ainda existe alguma resistência...

### **Da parte da escola ou dos pais?**

Se calhar da parte da escola, da parte dos professores, se calhar da parte dos professores que não estão habituados a trabalhar em equipa nesse sentido e vêem as coisas como estanques e a gente não pode ver as coisas como estanques, temos que ouvir a opinião e planificar e ir de encontro aos interesses, ao que os pais acham que é mais necessário, no fundo eles é que conhecem os filhos, eles estão diariamente com eles e eles melhor que ninguém sabem-nos dizer exactamente quais são os aspectos a melhorar, o que é que nós deveremos trabalhar e aquilo que é mais prioritário. Portanto, eu acho que essa colaboração é fundamental, embora não seja muito... não há muito o hábito... e também o tempo que as pessoas têm para preparar os CEI's por vezes também não é compatível, estando a dar aulas, estando o tempo todo ocupado, estar ainda a organizar reuniões com os pais, estar a fazer todo esse trabalho. Alguns professores que eu vejo, professores do especial, que fazem esse trabalho, mas penso que não será muito em geral. Mas acho que é importante que os pais se sintam activos e participem.

### **E, no geral, quais são as limitações que encontra às práticas inclusivas na escola? As dificuldades...**

As dificuldades em termos de recursos... principalmente recursos humanos e recursos físicos, existem bastantes limitações nesse sentido. E depois também mudar algumas mentalidades, acho que por vezes nós poderemos ter todas as condições possíveis e imaginárias, mas se as pessoas continuarem com a mesma mentalidade que as crianças não deverão estar aqui, que não usufruem nada, que não será benéfico para elas, nunca se vai conseguir fazer um trabalho com qualidade. As pessoas têm que entender que eles têm direito como qualquer outra criança, simplesmente nós temos que lhe dar os meios adequados para eles poderem desenvolver as suas competências.

### **E, em resumo, se lhe pedisse para dizer se esta escola é inclusiva ou não, o que é que me dizia?**

Eu dizia que está a tentar... ainda tem muita coisa a mudar, mas está a tentar. Temos pessoas muito empenhadas... temos professores, funcionários, portanto, pessoas no geral que estão muito empenhadas em fazer tudo por tudo para que estas crianças consigam desenvolver-se, dentro das suas potencialidades... mas ainda há um longo caminho a percorrer, ainda coisa para mudar... eu só espero que com esta inclusão destes miúdos o futuro seja mais risonho, porque acho que o facto de desmistificarmos, de mostrarmos, de as pessoas terem o conhecimento, terem a lidação com estes casos, desmistificar estas problemáticas acaba por levar a que os políticos de amanhã pensem de forma diferente e que talvez dêem a volta. Agora, não acredito que essa volta se dê assim tão cedo, apesar das práticas inclusivas desta escola já virem de há muitos anos ainda há um longo caminho a percorrer nesse sentido.

Análise de conteúdo – Bloco B “Conceito de Inclusão” – Professores Ensino Educação Especial

| <b>Categoria</b> | <b>Sub-categoria</b> | <b>Indicadores</b>  |      | <b>Frequência</b> |
|------------------|----------------------|---|------|-------------------|
| Inclusão         | Dimensão ética       | “... ajudar, todo o tipo de alunos, independentemente das suas características...”  | N1   | 6                 |
|                  |                      | “... colocar todos os alunos ao mesmo nível...”   | N1   |                   |
|                  |                      | “... que as crianças com NEE possam aceder às mesmas coisas, às mesmas actividades, aos mesmos materiais, professores da educação especial...”          | C1   |                   |
|                  |                      | “... partilha do mesmo espaço, da mesma área dos alunos do ensino regular e dos alunos de educação especial...”   | O1   |                   |
|                  |                      | “... será não discriminar, não segregar...”   | Alg1 |                   |
|                  |                      | “... ter os alunos, neste caso estamos a falar de alunos, dentro do padrão normal da sua faixa etária...”   | Alg1 |                   |
|                  | Dimensão prática     | “... Ora inclusão será dar apoio, ou pelo menos ajudar...”  | N1   | 6                 |
|                  |                      | “... prepará-los para uma vida activa, futuro, semelhante à dos outros. Portanto, serem integrados onde estão, pois claro, e fora do espaço escolar...” | C1   |                   |
|                  |                      | “... partilha do mesmo espaço, da mesma área dos alunos do ensino regular e dos alunos de educação especial...”   | O1   |                   |
|                  |                      | “... trazer a criança para o grupo...”  | A1   |                   |
|                  |                      | “... incluí-la na rotina de sala e no trabalho de grupo com os pares...”  | A1   |                   |
|                  |                      | “... partir das necessidades deles e promover a aprendizagem...”  | A1   |                   |



Análise de conteúdo – Bloco B “Conceito de Inclusão” – Professores Ensino Educação Especial

| <b>Categoria</b> | <b>Sub-categoria</b> | <b>Indicadores</b>  |      | <b>Frequência</b> |
|------------------|----------------------|---|------|-------------------|
| Inclusão         | Dimensão ética       | “... ajudar, todo o tipo de alunos, independentemente das suas características...”  | N1   | 6                 |
|                  |                      | “... colocar todos os alunos ao mesmo nível...”   | N1   |                   |
|                  |                      | “... que as crianças com NEE possam aceder às mesmas coisas, às mesmas actividades, aos mesmos materiais, professores da educação especial...”          | C1   |                   |
|                  |                      | “... partilha do mesmo espaço, da mesma área dos alunos do ensino regular e dos alunos de educação especial...”   | O1   |                   |
|                  |                      | “... será não discriminar, não segregar...”   | Alg1 |                   |
|                  |                      | “... ter os alunos, neste caso estamos a falar de alunos, dentro do padrão normal da sua faixa etária...”   | Alg1 |                   |
|                  | Dimensão prática     | “... Ora inclusão será dar apoio, ou pelo menos ajudar...”  | N1   | 6                 |
|                  |                      | “... prepará-los para uma vida activa, futuro, semelhante à dos outros. Portanto, serem integrados onde estão, pois claro, e fora do espaço escolar...” | C1   |                   |
|                  |                      | “... partilha do mesmo espaço, da mesma área dos alunos do ensino regular e dos alunos de educação especial...”   | O1   |                   |
|                  |                      | “... trazer a criança para o grupo...”  | A1   |                   |
|                  |                      | “... incluí-la na rotina de sala e no trabalho de grupo com os pares...”  | A1   |                   |
|                  |                      | “... partir das necessidades deles e promover a aprendizagem...”  | A1   |                   |

Análise de conteúdo – Bloco C “Enquadramento legal da Educação Especial” – Professores Ensino Educação Especial

| Categorias                               | Sub-categorias                           | Indicadores  |      | Frequência |
|--|--|--|------|------------|
| Enquadramento legal da Educação Especial | Leis                                     | “...Além do 3/2008, o 50 que às vezes também nos ajuda nalgumas partes...”   | N1   | 8          |
|  |  | “...o Tratado de Salamanca, que é de 1994...”  | C1   |            |
|  |  | “...tivemos já o Decreto-Lei nº 319, que vigorou até 2008 e partir de 2008 surgiu então o novo decreto, o 3/2008...”   | C1   |            |
|  |  | “...O decreto-lei 3/2008 e depois há decretos regulamentares...”   | O1   |            |
|  |  | “...temos o 3/2008, que é o mais actual, que veio substituir o decreto-lei nº 319...”  | A1   |            |
|  |  | “...mais alguns decretos afins por causa das avaliações e os meninos do 2º e 3º ciclo...”  | A1   |            |
|  |  | “...o famoso decreto lei 3/2008...”  | Alg1 |            |
|  |  | “...outra legislação, que passa pelos direitos do homem, os direitos da pessoa com deficiência (...) a lei de bases do sistema educativo...”   | Alg1 |            |
|  | Práticas educativas decorrentes das leis | “...Traduz-se a nível essencialmente daquilo que chamo actividade e participação...”   | N1   | 14         |
|  |  | “...aumentou o número de documentos, o número de burocracia, mas na prática acho que não trouxe grandes benefícios...”   | N1   |            |
|  |  | “...medidas ao nível do número de alunos por turma...”   | C1   |            |
|  |  | “...o apoio pedagógico personalizado, prestado pelo professor de educação especial...”   | C1   |            |
|  |  | “...adequações curriculares...”  | C1   |            |
|  |  | “...adequações às condições especiais de avaliação...”   | C1   |            |
|  |  | “...um currículo específico individual com um programa próprio...”   | C1   |            |
|  |  | “...alunos estarem abrangidos pelo decreto-lei, sendo alunos de turma...”  | O1   |            |
|  |  | “...temos alunos com mais deficiências ou mais problemáticas, mais severas, que embora estejam abrangidos neste decreto-lei têm de frequentar unidades de ensino estruturado e unidades do autismo...” | O1   |            |
|  |  | “...É sempre muito curioso porque a legislação enumera uma série de coisas que gostaríamos que   | A1   |            |

|  |                                   |   |      |    |
|--|-----------------------------------|---|------|----|
|  |                                   | fossem a realidade, nomeadamente em termos de barreiras e sobretudo aquelas que são as mais difíceis de desvendar não estão lá, que é precisamente a do relacionamento, dos afectos, o trabalho directo...”             |      |    |
|  |                                   | “...utilizar o 3, como está nas avaliações dos PEI’s dos alunos, dos programas educativos individuais...”   | A1   |    |
|  |                                   | “...adequações curriculares, seja no currículo específico do aluno, seja nas tecnologias de apoio...”   | A1   |    |
|  |                                   | “..., preencher, fazer os documentos todos legais (...) o diagnóstico, uma checklist, o relatório técnico pedagógico e depois o famoso PEI... CEI se for necessário... com as devidas medidas que o aluno necessite...” | Alg1 |    |
|  |                                   | “...mesmo tentar integrá-los na escola dentro das suas capacidades, potencialidades, dando-lhes o mais possível e tentando obter resultados que lhes sirvam para a vida, para a vida adulta...”                         | Alg1 |    |
|  | Leis –<br>promoção<br>da inclusão | “... ela por um lado promove, por outro lado não colabora nessa inclusão...”  | N1   | 17 |
|  |                                   | “...Mas o que se passa é que nem sempre a escola tem as condições ideais para responder a essas problemáticas...”   | N1   |    |
|  |                                   | “...Toda a legislação aponta, sim, para a inclusão, mas a inclusão é uma coisa difícil de ser atingida...”  | C1   |    |
|  |                                   | “...Nós na nossa prática sabemos que tudo se faz, tudo se prepara para que um aluno seja incluído, mas o próprio sistema, a própria relação das crianças umas com as outras...”   | C1   |    |
|  |                                   | “..., a escola pública não resolve a situação, porque não estando preparada o atendimento que fazem às crianças é muito limitado também...”   | C1   |    |
|  |                                   | “...Ela em si, no espírito da lei, promove...”  | O1   |    |
|  |                                   | “...permite que os professores trabalhem em conjunto, programem em conjunto, que seja envolvida a família...”   | O1   |    |
|  |                                   | “...na prática isso é diferente porque isso acaba por ser o professor do ensino especial e o professor do ensino regular...”  | O1   |    |
|  |                                   | “...A família ainda tem muito pouco a dizer, devia participar mais...”  | O1   |    |
|  |                                   | “...professores do ensino regular, porque ainda não estão muito vocacionados para, acham que é um aluno que lhes vai dar mais trabalho e não um aluno da turma como outro qualquer...”                                  | O1   |    |
|  |                                   | “...inclusão é sempre um trabalho de cooperação e de troca, de partilhas, de parcerias, muito entre o docente de educação especial e o docente titular de grupo. Isso não vem escrito no                                | A1   |    |

|  |  |   |      |  |
|--|--|---|------|--|
|  |  | decreto 3...”   |      |  |
|  |  | “...trabalho das equipas pedagógicas, que é também uma forma como nós trabalhamos ali, no agrupamento onde eu estou, que também não vem contemplado...”   | A1   |  |
|  |  | “...essa articulação sejam o essencial e não estejam de facto legisladas...”  | A1   |  |
|  |  | “... Sim, por aí promove a inclusão, mas também depende muito de escola para escola, depende, neste momento, o grave problema dos cortes orçamentais e de não haver recursos humanos e materiais para dar resposta aos vários casos...” | Alg1 |  |
|  |  | “...estamos a negligenciar os casos mais leves e que precisam muito do apoio...”  | Alg1 |  |
|  |  | “...Promove, promove a inclusão. Mas dá a impressão que é um bocadinho para inglês ver...”  | Alg1 |  |

Análise de conteúdo – Bloco C “Enquadramento legal da Educação Especial” – Professores Ensino Regular

| <b>Categorias</b>                        | <b>Sub-categorias</b> | <b>Indicadores</b>   |      | <b>Frequência</b> |
|--|-----------------------|--|------|-------------------|
| Enquadramento legal da Educação Especial | Leis                  | “...o 3/2008, que veio substituir o 319 e que tanta polémica deu...”     | N2   | 5                 |
|  |                       | “...É o Decreto-lei 3/2008...”   | C2   |                   |
|  |                       | “...O 3/2008...”   | O2   |                   |
|  |                       | “...É o 3/2008...”   | A2   |                   |
|  |                       | “... Era o decreto antigo, que os punha ao abrigo do ensino especial...” | Alg2 |                   |

|   |  |  |    |    |    |
|---|--|--|----|----|----|
| Aspectos da prática educativa decorrentes das leis  | “...Cada vez mais todos nós estamos conscientes das necessidades de apoiar de maneira diferente as crianças...”  | N2   | 12 |    |    |
|   | “...fazemos planos curriculares diferentes, procuramos fazer adaptações quer de testes quer de prática lectiva...”   | N2   |    |    |    |
|   | “...terem novos técnicos, de terem técnicos específicos dentro da escola, é que há muito mais sensibilização para...”  | N2   |    |    |    |
|   | “...o 3/2008 (...) também veio tirar o tapete aos meninos com dificuldades de aprendizagem mais leves...”  | N2   |    |    |    |
|   | “...há um professor do ensino especial que dá apoio especializado...”  | C2   |    |    |    |
|   | “...Cabe ao professor de educação especial, que é o que tem formação para, apoiar o professor do regular...”   | O2   |    |    |    |
|   | “...temos que fazer planos de recuperação, planos de acompanhamento para alunos...”  | A2   |    |    |    |
|   | “...fazemos toda a documentação, desde os PIT’s, os Projectos Educativos Individuais, dos PEI’s, não é PIT’s é PEI’s... As adequações curriculares, avaliamos... os currículos específicos...” | A2   |    |    |    |
|   | “...número mais reduzido de alunos...”   | Alg2   |    |    |    |
|   | “...não testes adaptados, um currículo adaptado...”  | Alg2   |    |    |    |
|   | “...mais tempo para realizarem os exames nacionais...”   | Alg2   |    |    |    |
|   | “...outra formulação de questões de forma a facilitar a interpretação...”  | Alg2   |    |    |    |
|   | Leis – promoção da inclusão  | “...Não, não, nem num caso nem noutra. No caso dos défices cognitivos grandes, estão aqui, não temos nada, nada que lhes ensine...”            |    | N2 | 13 |
|   |  | “... E dislexias... ficaram algumas, aquelas que realmente são graves, não sei porquê que os outros, por exemplo, também não puderam ficar...” |    | N2 |    |
| “...Estes meninos precisam realmente de condições, precisavam de ter aqui oficinas, precisavam de ter cozinha para eles, precisavam de ter todas aquelas tarefas domésticas, que eles têm que aprender a ser autónomos e nós não temos isso nas escolas...” |  | N2   |    |    |    |
| “...Se as equipas técnicas fossem mais completas...”  |  | N2   |    |    |    |
| “...Sei que existem por aqui escolas de referência...”  |  | N2   |    |    |    |
| “...o 3/2008 foi muito polémico porque retirou muitas pessoas que estavam no 319 e que de facto precisavam de apoio...”   |  | C2   |    |    |    |
| “...acho que a intervenção deve ser o mais precoce possível (...) e eu acho que é isso que falha  |  | C2   |    |    |    |

|  |  |   |      |  |
|--|--|---|------|--|
|  |  | muito...”   |      |  |
|  |  | “...Promove, está legislado, está no papel, dá-lhes os direitos...”   | O2   |  |
|  |  | “...são os casos mais graves e mais limitados que precisam de mais apoio...”  | O2   |  |
|  |  | “...Não é só metê-los em turmas, temos que lhes dar os devidos apoios e as devidas ferramentas para eles conseguirem progredir...”  | O2   |  |
|  |  | “...acho que promove a inclusão. Porque são definidos nesses currículos específicos ou nas adequações curriculares, aquilo que os alunos são capazes de fazer e o professor deve respeitar essas limitações...”     | A2   |  |
|  |  | “...não contempla a realidade dos miúdos que nós temos nas escolas...”  | Alg2 |  |
|  |  | “...não é possível, naquela sede atenção de chamadas permanentes “professora, professora...”, estar a dar uma atenção que seria necessária a um aluno que tem efectivamente problemas mais graves que os outros...” | Alg2 |  |

Análise de Conteúdo – Bloco D “Práticas inclusivas” – Professores de Educação Especial

| <b>Categorias</b>   | <b>Sub-categorias</b>                  | <b>Indicadores</b>  |    | <b>Frequência</b> |
|---------------------|--|---|----|-------------------|
| Práticas inclusivas | Turma regular ou escola/grupo especial | “... A escola tenta responder e tenta adaptar-se, mas por vezes essas respostas talvez não sejam suficientes...”  | N1 | 17                |
|                     |  | “... o conjunto é que seria o ideal. Ou seja, frequentar a turma regular, sim...”   | N1 |                   |
|                     |  | “... Ele tem que estar no espaço da escola, mas também tem que ter o espaço, momentos, em que ele devia estar integrado num espaço especial. Para ser igual a tantos outros, porque ele ali sente-se sempre diferente...” | N1 |                   |
|                     |  | “...a escola tem que partir desse princípio e acho bem que ele esteja integrado...”   | N1 |                   |
|                     |  | “... os alunos têm que frequentar o grupo turma a que pertencem, como qualquer aluno que  | C1 |                   |

|  |                            |   |      |    |
|--|----------------------------|---|------|----|
|  |                            | esteja na turma...”   |      |    |
|  |                            | “... os alunos estão integrados nas turmas e é-lhe reduzido... não é 100%. Mas o professor pode ir à turma dar apoio ao aluno, o professor de educação especial...”   | C1   |    |
|  |                            | “... casos mais complicados, que estão no CEI e que precisam de muito mais atendimento por exemplo ao nível das competências básicas do primeiro ciclo, que não se podem dar na turma onde eles estão inseridos, no 5º ou no 6º ano...”   | C1   |    |
|  |                            | “... eles são retirados na componente mais teórica...”  | C1   |    |
|  |                            | “... promove-se que os alunos participem na turma...”   | O1   |    |
|  |                            | “... casos específicos das turmas do grupo do PECEI, que é um projecto inovador, em que os alunos estão em parte na turma e na grande maior parte fora da turma, mas são alunos que têm de facto muitas necessidades...”  | O1   |    |
|  |                            | “... O agrupamento que nós temos tem uma carta inclusiva e tem uma das acções TEIP de nome “projecto de inclusão”, porque precisamente defende que eles devem estar na turma do regular...”   | A1   |    |
|  |                            | “... o trabalho que eu faço enquanto docente de educação especial passa mesmo por estar em sala de aula articulada... a maior parte do tempo, com os alunos e com o grupo...”   | A1   |    |
|  |                            | “... no caso concreto do currículo específico individualizado, a medida é, implica ter que ter alguns momentos dos aspectos da motricidade, da psicomotricidade, da adaptação ao meio aquático, das hidroterapias, das hipoterapias, que são todo um conjunto de terapias que são fora do espaço sala...” | A1   |    |
|  |                            | “... Raramente eles vão aos gabinetes...”   | A1   |    |
|  |                            | “... a escola considera que os alunos devem frequentar o ensino regular. Mas não em todos os casos...”  | Alg1 |    |
|  |                            | “... estamos numa escola secundária... um aluno com T21 não acede a um currículo de filosofia, ou psicologia, ou geometria descritiva...”   | Alg1 |    |
|  |                            | “... tem que ter um apoio diferenciado e um professor que lhe dê essas competências e esses instrumentos para o aluno poder... enfrentar o mundo. Estamos numa escola secundária, temos alunos com 18, 19 anos e que saem daqui e vão para o mundo do trabalho...”  | Alg1 |    |
|  | Individualização do ensino | “... esta escola, ao contrário de muitas outras, faz essa diferenciação curricular, uma vez que adopta para todos os meninos do 3 professores individualizados, em que o professor está dentro da sala de aula e está a apoiar aquele aluno (...) um professor da disciplina...”                          | N1   | 15 |

|                                 |   |      |    |
|---------------------------------|---|------|----|
|                                 | “... Há situações em que há só um professor, porque não é possível colocar. Neste caso o professor tem que atender às necessidades daquele aluno que é diferente e que é especial. Se ele precisar de material diferente ele tem que lho dar e que lho fornecer...”       | N1   |    |
|                                 | “... Essa individualização é difícil...”  | N1   |    |
|                                 | “... é muito complicado individualizar numa turma não é?...”  | C1   |    |
|                                 | “... não é completamente impossível, exige muito mais esforço, exige muito mais trabalho da parte do professor, exige recurso a outros materiais...”  | C1   |    |
|                                 | “... Isso depende muito da sensibilidade dos professores. Depende muito do professor da educação especial, que está no terreno e que vai influenciar A, B, C, D e que vai ajuda-lo a fazer isto, materiais, construção...”  | C1   |    |
|                                 | “... é comigo que eles desenvolvem porque é um trabalho específico. Mais individualizado. Isto a propósito da individualização do ensino...”  | C1   |    |
|                                 | “... Ainda não se faz essa individualização do ensino...”   | O1   |    |
|                                 | “... As turmas são muito grandes, têm muitos alunos, complicados em termos de comportamento que não deixam que se trabalhe da melhor forma...”  | O1   |    |
|                                 | “... a maioria dos professores dá a aula para o grupo mediano da turma e não para as especificidades...”  | O1   |    |
|                                 | “... procura-se muito fazer essa individualização e voltamos aos princípios do agrupamento...”  | A1   |    |
|                                 | “... todas as crianças que ali estão têm uma pedagogia diferenciada e isso é uma aposta, e os professores têm que planificar diferentes alternativas, daí a troca das equipas pedagógicas e os planeamentos em comum...”  | A1   |    |
|                                 | “...É uma disposição de pequeno grupo, que leva depois a aprendizagens dos mais fortes com os com mais dificuldades e isso acaba por contribuir e facilitar a individualidade, o conseguir mais facilmente o mesmo professor chegar a todos de uma forma diferenciada...” | A1   |    |
|                                 | “... Esta escola tem feito tudo, tudo, tudo, acho que tem feito um esforço sobre-humano para dar resposta a cada um dos alunos...”  | Alg1 |    |
|                                 | “... eram necessários, neste momento, uma auxiliar, outro professor de educação especial... a escola está em obras... portanto, os recursos físicos também estão comprometidos... há uma série de condicionantes para dar resposta a cada um dos alunos...”               | Alg1 |    |
| Participação dos alunos com NEE | “... aqui na escola os alunos com NEE estão sempre integrados nas turmas. Se há uma visita de estudo os alunos vão à visita de estudo...”   | N1   | 15 |



|  |                                     |   |      |    |
|--|-------------------------------------|---|------|----|
|  |                                     | "... Se tiver que levar dois auxiliares, leva. Se tiver que levar dois pais, leva quatro ou cinco..."   | N1   |    |
|  |                                     | "... Tudo, participam em tudo. Eles levam na mesma as mesmas autorizações todas. Tenho ali desporto escolar em que transmiti a todos os alunos da educação especial..."   | N1   |    |
|  |                                     | "... eles participam em tudo. Só não participam se não quiserem, no caso das actividades extracurriculares..."  | C1   |    |
|  |                                     | "... Eles vão participando... Mas também não é fácil, porque muitas vezes são eles próprios que não querem participar..."   | O1   |    |
|  |                                     | "... quando há actividades sociais nota-se mais envolvimento..."  | O1   |    |
|  |                                     | "... também eles nesse projecto fazem muitas actividades e expõem actividades para os outros colegas..."  | O1   |    |
|  |                                     | "... Nem sempre eles estão muito atentos ao que se passa, porque é uma escola muito grande, com muitas turmas, muitos alunos, os espaços não estão bem conseguidos e tudo isso condiciona..."   | O1   |    |
|  |                                     | "... Aqui de facto encoraja e muitas vezes parte das propostas deles..."  | A1   |    |
|  |                                     | "... Os meninos com NEE têm a sua criatividade (...) vão sempre sugerindo no seu plano diário que é sempre construído em parceria com eles, o que é que gostariam de propor à turma..."   | A1   |    |
|  |                                     | "... uma semana concreta, mas em que são os meninos com NEE que promovem a dança, que pensam a coreografia, claro com a ajuda do fisioterapeuta, claro com a ajuda do docente de educação especial, claro com o suporte dos adultos..." | A1   |    |
|  |                                     | "... semanalmente há um momento na planificação semanal em que se propõe o jogo do aluno X, o aluno que tem NEE tem um favoritismo por aquela actividade concreta, então vamos desafiar turma..."                                       | A1   |    |
|  |                                     | "... nas actividades extracurriculares, funcionamos sempre com um professor de reforço, tanto para música, como para actividade física e desportiva..."   | A1   |    |
|  |                                     | "... encoraja para participarem também nas actividades não curriculares... dentro daquilo que a escola tem para oferecer, nomeadamente os clubes de dança..."   | Alg1 |    |
|  |                                     | "... esses alunos são incentivados a participar nessas actividades, que vão de encontro aos seus interesses. Sempre partindo daquilo que o aluno gosta e tem prazer naquilo que faz..."   | Alg1 |    |
|  | Apoios disponibilizados pela escola | "... os alunos NEE, que têm o apoio dentro da sala de aula se não têm sucesso, não sei o que é que mais se lhe pode dar..."   | N1   | 13 |
|  |                                     | "...A escola neste momento não tem profissionais além dos professores de educação especial.   | N1   |    |

|           |  |      |    |
|-----------|--|------|----|
|           | Tem tudo fora, terapeutas da fala, psicologia...”  |      |    |
|           | “...a partir do 5020 é-lhe permitido ter esses apoios no exterior. Quem não for de educação especial não os terá...”   | N1   |    |
|           | “...Funcionava melhor às tantas se a nível do ministério da educação tivéssemos aqui dentro terapeutas...”   | N1   |    |
|           | “... A experiência que eu tenho desta escola é que disponibiliza todos os recursos, humanos, materiais...”   | C1   |    |
|           | “... Tem que partir do professor de educação especial fazer o pedido...”   | C1   |    |
|           | “... A escola disponibiliza também o que lhe é disponibilizado a ela... isto em termos de tutela, o ministério que nos governa, eles também estão numa fase de limitar muito os recursos, principalmente os recursos humanos...”   | O1   |    |
|           | “... Não recebendo o apoio que lhes é devido é claro que eles ficam com o seu sucesso limitado. Embora alguns depois consigam porque têm apoio familiar, têm o apoio de casa que lhes permite superar as dificuldades. Os que não têm são nitidamente levados ao insucesso...” | O1   |    |
|           | “... temos a trabalhar connosco o Centro de Recursos para as Tecnologias...”   | A1   |    |
|           | “... pais também muito colaboradores, que trazem os softwares que eles descobrem e que depois trazem, através do seu filho, para a turma e é feito o desafio ao resto da turma...”   | A1   |    |
|           | “... não depende só da escola. Depende da resposta que vem de cima. Porque a escola esforça-se ao máximo...”   | Alg1 |    |
|           | “... Muito limitados... Sim e principalmente os com NEE de carácter permanente mas mais leves...”  | Alg1 |    |
|           | “... o aluno não consegue dirigir a atenção para aquilo que está a ser falado dentro da sala de aula e que precisava de um apoio de um professor para o ajudar a direccionar a atenção...”   | Alg1 |    |
| Currículo | “... Se fôr um currículo específico individual vai ter necessariamente que se afastar do comum, já que o aluno não consegue atingir o currículo comum...”  | N1   | 18 |
|           | “... currículo mais prático, mais funcional e que tem objectivos diferentes, não é para prosseguir estudos...”   | N1   |    |
|           | “... Quando falamos de adequações curriculares, falamos dos mesmos conteúdos, não se afasta, mas fica mais fácil, é mais facilitado, não é tão pormenorizado...”   | N1   |    |
|           | “... isto é uma coisa que teve a ver com a sinalização deles...”   | C1   |    |

|  |           |   |      |    |
|--|-----------|---|------|----|
|  |           | "... é o diagnóstico que nos leva a afastar... E que leva a equipa multidisciplinar a decidir "este aluno vai para" ..."  | C1   |    |
|  |           | "... afasta-se em determinadas áreas, aproxima-se noutras. Ele não pode aproximar-se sempre, como é que ele consegue? Não consegue..."  | C1   |    |
|  |           | "o atendimento tem que ser por aí, pelo ensino individualizado e pelo atendimento personalizado e na sala de aula, dentro daquilo que ele consegue fazer..."  | C1   |    |
|  |           | "... Se não consegue, vamos ajudar desta maneira a conseguir... mas não aquilo, porque nós sabemos que aquilo é inatingível..."   | C1   |    |
|  |           | "... tenta-se que se faça uma adequação não fugindo muito do currículo comum..."  | O1   |    |
|  |           | "... O grupo de alunos que foge um bocadinho do currículo comum são os alunos do projecto, porque eles estando num nível de ensino superior ou mais avançado, eles estão a desenvolver competências de um currículo muito inferior ao nível que eles deveriam estar..." | O1   |    |
|  |           | "... quando temos os conselhos de turma ou os conselhos de docentes, fazer logo o apelo para as ditas adequações curriculares, se é caso disso, para o desenvolvimento do currículo específico individual..."   | A1   |    |
|  |           | "... procuramos sempre ir ver aquelas áreas e aqueles conteúdos e aquelas competências que o aluno com NEE consegue realizar em paralelo com o resto da turma. E isso é a prioridade..."  | A1   |    |
|  |           | "... há sempre a área específica que é mais do foro do docente de educação especial..."   | A1   |    |
|  |           | "... reforço dessas competências específicas muitas vezes vai de encontro aos projectos de turma..."  | A1   |    |
|  |           | "... O currículo é feito de acordo com aquilo que o aluno necessita..."   | Alg1 |    |
|  |           | "... Às vezes pode-se afastar do currículo comum bastante, se um aluno tem um QI de 60 ou 70, afasta-se um bocado..."   | Alg1 |    |
|  |           | "... tenta-se sempre que o aluno tenha as medidas menos restritivas que menos se altere em relação àquilo que os outros estão a fazer..."   | Alg1 |    |
|  |           | "... ir ao encontro daquilo que o aluno irá enfrentar na vida pós-escolar, na vida lá fora, no dia-a-dia, ir às compras, ir ao supermercado, apanhar um transporte, ir aos correios, uma série de coisas que nós temos que enfrentar no dia-a-dia..."                   | Alg1 |    |
|  | Avaliação | "... eles fazem todos testes..."  | N1   | 16 |
|  |           | "... quando é caracterizado o aluno com muitas dificuldades, ele tem que ser adaptado..."   | N1   |    |

|  |                      |   |      |    |
|--|----------------------|---|------|----|
|  |                      | "... Pode não participar muito no trabalho mas está lá integrado num grupo..."  | N1   |    |
|  |                      | "... eles são incluídos em testes, de acordo com aquilo que eles sabem fazer..."  | C1   |    |
|  |                      | "... São adequados àquilo que ele consegue fazer..."  | C1   |    |
|  |                      | "... o J.M. não... tem que se lhe exigir um tipo de trabalho... diferente para ele..."  | C1   |    |
|  |                      | "... tenta-se que eles participem o mais possível..."   | O1   |    |
|  |                      | "... há situações em que, pronto, há uma certa limitação à sua inclusão nestes trabalhos..."  | O1   |    |
|  |                      | "...tenta-se que eles façam uma tarefa, uma experiência mais adequada possível à sua capacidade e à sua competência..."   | O1   |    |
|  |                      | "... Os testes são diferenciados não no conteúdo mas sim na forma..."   | O1   |    |
|  |                      | "... têm avaliações formais com fichas de diagnóstico agora no início do ano, umas são iguais às da turma, outras são adaptadas..."   | A1   |    |
|  |                      | "... trabalho de parceria com o docente de educação especial, porque a mesma ficha que o titular propõe é adaptada para o menino com NEE..."  | A1   |    |
|  |                      | "... Fazem trabalhos de investigação em pequeno grupo sempre com o suporte dos pares. Se há uma pesquisa e a aluna que tem mais limitações não consegue ir fazer a parte da pesquisa no computador, mas consegue fazer a ilustração ou o recorte das imagens para colar no cartaz..." | A1   |    |
|  |                      | "... Os testes serão de acordo com as adequações que o aluno terá ou não. Se tem currículo específico individual ou não..."   | Alg1 |    |
|  |                      | "... de um debate que esteja a haver na turma há sempre a preocupação do professor de incluir aquele aluno na discussão..."   | Alg1 |    |
|  |                      | "... Depende... também depende da necessidade... do carácter da deficiência, se é um caso severo, se é uma coisa mais ligeira..."   | Alg1 |    |
|  | Comunidade educativa | "... dentro de uma escola e dentro de 400 alunos há talvez alguns que tenham este tipo de atitude..."   | N1   | 20 |
|  |                      | "... Promovemos é que todos se ajudem, todos tenham sucesso educativo, que não andem a maltratar os colegas..."   | N1   |    |
|  |                      | "... sempre que eu observo isso digo "anda cá, o que é que se passa? Não faças isso"..."  | N1   |    |
|  |                      | "... a direcção também promove umas medidas relativamente a problemas de comportamento..."  | N1   |    |
|  |                      | "... Essa ligação é feita pelo director de turma..."  | N1   |    |

|  |  |  |      |  |
|--|--|--|------|--|
|  |  | "... A prática desta escola é que a comunidade valorize a colaboração de todos os profissionais..."  | C1   |  |
|  |  | "... temos muitas vezes contactos connosco, com os pais, sempre que há um problema, que há uma ou outra situação, a direcção está sempre disponível em relação a alguma coisa que aconteça, que se esclareça..."                       | C1   |  |
|  |  | "... há actividades que são conjuntas, há formações ao nível da floresta, ao nível do ambiente..."   | C1   |  |
|  |  | "... há uma boa política de inclusão e uma boa política de promoção da colaboração entre todos..."   | O1   |  |
|  |  | "... sempre que o grupo de educação especial promove alguma iniciativa a direcção e os órgãos directivos são os primeiros a concordar e a dar uma ajuda e um empurrãozinho para que ela se realize e tentando que todos participem..." | O1   |  |
|  |  | "... eu acho que aqui os pais, os profissionais da educação, os auxiliares de educação estão todos muito empenhados..."  | O1   |  |
|  |  | "... Não só está empenhada como realiza esse tipo de trabalho... e é quase a nossa preocupação mais evidente..."   | A1   |  |
|  |  | "... O sermos escola TEIP já tem ali uma grande diversidade de alunos e de situações, com os comportamentos de intolerância existem e têm que ser desmontados..."  | A1   |  |
|  |  | "... o nosso trabalho de parceria educação especial versus professor titular resulta para minimizar esses episódios..."  | A1   |  |
|  |  | "... nós, tal como os funcionários, assistentes operacionais estão muito predispostos e atentos para fazerem logo essa correcção de comportamentos..."   | A1   |  |
|  |  | "... temos outra medida TEIP que é o observatório do aluno, que funciona muito com assembleias de turma semanais e com registos, que depois são tratados pelos professores titulares..."   | A1   |  |
|  |  | "... um aluno que leva a folha de registos para o observatório e que se apercebe do comportamento (...) expor à turma o que é que viu e o que é que lhe pareceu que não estava correcto, quais são as sugestões que dão..."            | A1   |  |
|  |  | "... Promove de facto uma verdadeira comunidade educativa e tentando incluir também os pais nesse processo educativo e envolvendo-os e responsabilizando-os..."  | Alg1 |  |
|  |  | "... o Centro de Novas Oportunidades, que está a colaborar na construção de um currículo a nível de TIC para estes alunos que têm currículo específico individual, para eles aprenderem a trabalhar com o computador..."               | Alg1 |  |

|   |  |  |      |    |
|---|--|--|------|----|
|   |  | “... há toda uma colaboração das pessoas e dos serviços existentes na escola... e a escola também faz questão de usar todos os recursos que tem, que são poucos, como disse inicialmente, mas todos os recursos estão a ser usados no sentido de dar boas respostas ao supremo interesse do aluno...”                        | Alg1 |    |
| Colaboração entre professores de educação especial e ensino regular |  | “... Os professores titulares de turma trabalham com o aluno e nem sempre o professor de educação especial está lá...”   | N1   | 22 |
|   |  | “... o que é que o professor titular trabalha e o que é que o professor de educação especial trabalha, tentam para o mesmo fim, e daí que entram em diálogo um com o outro...”   | N1   |    |
|   |  | “... há os documentos que cada professor titular tem de preparar para aquele aluno, que são as adequações do currículo... E o professor de educação especial também tem que preparar para aquele aluno as competências que vai desenvolver com o aluno. E essa situação é trabalhada em conjunto com o professor titular...” | N1   |    |
|   |  | “... quando se passa para o 2º e 3º ciclo... imagine que são oito professores, esses professores trabalham a sua disciplina tendo em conta as características do aluno. E aí o professor de educação especial não interfere...”  | N1   |    |
|   |  | “... o professor pergunta só se assim está a fazer bem, nós podemos dar uma indicação, podemos dar uma ajuda quando eles nos pedem...”   | N1   |    |
|   |  | “... Essa documentação tem que ser trabalhada... posso dar um exemplo... tem que ser trabalhada... e quando não é cumprida, aí entramos nós. Nós estamos aqui também num papel de fiscalizadores...”   | N1   |    |
|   |  | “... há muita troca de experiência e muita troca de materiais...”  | C1   |    |
|   |  | “... Eu construo, por exemplo, materiais de apoio com os meus alunos, divulgo-os também...”  | C1   |    |
|   |  | “... o professor titular é o principal responsável por aquele aluno e, portanto, as actividades que ele faz para os outros tem que fazer, ou adaptar, para o outro aluno. O professor de apoio só dá o apoio que necessita naquelas horas...”  | C1   |    |
|   |  | “... O contacto formal nós temos no próprio grupo, de educação especial, nas nossas reuniões mensais. Aí falamos e estabelecemos... há partilha...”  | C1   |    |
|   |  | “... já é melhor um bocadinho, mas ainda não é o ideal...”   | O1   |    |
|   |  | “... é muito limitado o tempo que se disponibiliza para esta partilha de... para esta colaboração...”  | O1   |    |
|   |  | “... Esta partilha e este convívio muitas vezes são feitos nos intervalos e de forma informal... e muitas vezes por internet e por recursos, por via informática, mais do que pela via presencial...”  | O1   |    |

|  |  |  |      |  |
|--|--|--|------|--|
|  |  | “... havia de haver umas reuniões, talvez mensais ou quinzenais, de uma hora ou uma hora e meia, onde se promovia e partilha o que é que se pode fazer com aquele aluno, o que é mais indicado, o que é menos indicado, o que não se deve fazer, o que se pode fazer...” | O1   |  |
|  |  | “... procuramos essa parceria e temos no nosso horário contemplados tempos para reuniões de equipas pedagógicas, de parcerias, de discussões conjuntas e, claro, também há algum voluntariado à mistura...”  | A1   |  |
|  |  | “... uma vez por mês fazer a dita reunião de equipa pedagógica, onde se define a grelha a trabalhar para o mês. Ou seja, cada professor tem o seu programa, tem que saber muito bem das suas competências, mas há coisas que são comuns...”                              | A1   |  |
|  |  | “... há troca de testes, há troca de materiais e isso facilita a que o mesmo professor não tenha que estar sempre individualizado a trabalhar sozinho e a criar tudo de novo...”   | A1   |  |
|  |  | “... ter um banco do tempo para dedicar à preparação de coisas que vão fazer os nossos alunos mais felizes, sejam elas actividades, planificações de contactos para visitas, construção de materiais...”   | A1   |  |
|  |  | “... Há uma tentativa de trabalhar conjuntamente, ainda que seja de uma forma informal...”   | Alg1 |  |
|  |  | “... juntam-se para trabalhar... sempre que vejam que isso é necessário...”  | Alg1 |  |
|  |  | “... Planear actividades, construir um currículo, com vários professores, não só um professor, o professor de educação especial e outros serviços da escola também...”   | Alg1 |  |
|  |  | “... há abertura... e, claro, há pessoas e pessoas, mas no geral há uma grande colaboração e uma tentativa de fazer um trabalho cooperativo e colaborativo entre os diferentes profissionais...”   | Alg1 |  |

Análise de Conteúdo – Bloco D “Práticas inclusivas” – Professores do Ensino Regular

| Categories | Sub-categories | Indicadores |  | Frequência |
|------------|----------------|-------------|--|------------|
|------------|----------------|-------------|--|------------|

|  |  |  |    |    |
|--|--|--|----|----|
| Práticas inclusivas  | Turma regular ou escola/grupo especial | “...escola põe os meninos no ensino regular, põe nas turmas e dá-lhe o apoio possível. As escolas não podem fazer mais do que aquilo que lhes dão oportunidade ...”  | N2 | 16 |
|  |  | “... Temos os professores de educação especial que fazem o apoio específico àqueles meninos com os currículos alternativos. Fora esses casos, os outros meninos estão todos integrados nas turmas...”  | N2 |    |
|  |  | “...os professores do apoio que vêm aqui para a biblioteca, ou para salas específicas fazer o apoio individual, fora da sala de aula...”   | N2 |    |
|  |  | “...Por muito que concordemos que o apoio dentro da sala de aula é mais benéfico, é na teoria. Na prática se calhar não é. Não funciona. A partir do momento em que o menino não acompanha a parte lectiva penso que não está lá a fazer nada. Se o tirarmos da sala de aula sente-se diferente? Sente. Mas ele lá também se vai sentir diferente, quando olha para um quadro e não percebe nada daquilo que está lá...” | N2 |    |
|  |  | “...em escolas especiais só se forem casos mesmo complicados...”   | C2 |    |
|  |  | “...turmas que podem integrar de facto o aluno, o aluno pode estar lá, mas é retirado em determinadas disciplinas...”  | C2 |    |
|  |  | “...não sabem, de facto, gerir uma sala de aula com este tipo de alunos. Mas está lá também o professor do ensino especial, pode estar ao lado...”   | C2 |    |
|  |  | “...Eu acho que há montes de actividades que as pessoas... por exemplo, uma musicoterapia... fazer mesmo uma espécie de grupo de alunos em que poderiam sair da aula para utilizar esse tipo de terapias, hipoterapia e outras terapias que actualmente são utilizadas para esse tipo de miúdos...”  | C2 |    |
|  |  | “...Acho que a escola parte do princípio que os alunos devem frequentar a escola pública, em turmas regulares, mas sempre com os devidos apoios e tendo em conta as características e as dificuldades dos alunos...”   | O2 |    |
|  |  | “...isto muitas das vezes não é possível ser feito em contexto de turma mas sim em pequeno grupo...”   | O2 |    |
|  |  | “... é prática corrente desta escola as crianças desenvolverem as suas disciplinas mais teóricas, em que precisam de mais apoio, em contexto de pequeno grupo...”  | O2 |    |
|  |  | “... os alunos frequentam as turmas regulares...”  | A2 |    |
| “... quando a deficiência, por exemplo, são autistas, ou são miúdos com multideficiências frequentam as unidades, e é para isso que elas existem. Mas também vão à turma regular...” | A2                                     |  |    |    |



|  |                            |   |      |    |
|--|----------------------------|---|------|----|
|  |                            | "...essas idas à turma regular devem ser feitas com o acompanhamento da educação especial..."   | A2   |    |
|  |                            | "...parte do princípio que devem estar numa escola regular. Evidentemente que depende do grau de deficiência..."  | Alg2 |    |
|  |                            | "...teria que ser outra vez com um professor ao lado, a acompanhar. E eu digo um professor, e continuo a dizer um professor. Um professor preparado..."   | Alg2 |    |
|  | Individualização do ensino | "...quando estamos perante uma turma, quando procuramos apoiar um aluno individual, do regular, e os outros estão em cima das mesas ou a falar uns com os outros, torna-se tudo muito difícil..."   | N2   | 16 |
|  |                            | "...cada vez mais os professores estão sensíveis a isso, cada vez mais percebemos que a educação não pode ser uniforme, mas na prática é cada vez mais difícil. Mas também aí não há formação de professores...."   | N2   |    |
|  |                            | "... Nós tentamos cada vez mais, os professores fazerem um ensino por níveis, dentro da própria sala de aula, mas isso... para chegarmos a esse ponto também tínhamos que ter alunos mais responsáveis, mais autónomos..."  | N2   |    |
|  |                            | "...Temos aqui turmas em que o aluno tem os professores todos do regular mais os professores todos das disciplinas a apoiá-lo..."   | N2   |    |
|  |                            | "...Depende da turma e depende do professor..."   | C2   |    |
|  |                            | "...Já tive mais alunos e aí é muito mais difícil... e então se tiver alunos com dificuldades de aprendizagem, e depois mais um com problemas emocionais, afectivos e outro com problemas motores... é impossível! Absolutamente impossível. A não ser que haja alguém do ensino especial que esteja lá permanentemente..." | C2   |    |
|  |                            | "...Em contexto geral, essa individualização acho que não é feita, devido ao facto das turmas serem demasiado grandes e os recursos humanos, os professores acabarem por não conseguir chegar a todos..."   | O2   |    |
|  |                            | "...Acabam por planificar e dar resposta a um nível médio, nem conseguem puxar por aqueles que têm mais capacidades, como ir àqueles especialmente que têm muitas dificuldades..."  | O2   |    |
|  |                            | "...Neste contexto de pequenos grupos, que é praticado aqui na escola vamos sim de encontro às especificidades de cada um..."   | O2   |    |
|  |                            | "...o professor de educação regular, que à partida tem vinte e tal alunos dentro da turma, é difícil dar atenção a esses alunos..."   | A2   |    |
|  |                            | "...eu acho que se individualiza..."  | A2   |    |

|  |                                     |   |      |    |
|--|-------------------------------------|---|------|----|
|  |                                     | "...os professores da educação especial fazem um bom trabalho. Fazem isso, individualizam..."   | A2   |    |
|  |                                     | "...É preciso é haver esse trabalho de equipa, de partilha uns com os outros..."  | A2   |    |
|  |                                     | "...Educa de igual modo..."   | Alg2 |    |
|  |                                     | "...como é que se pode individualizar? Numa turma com 28 ou 27 alunos, cada um com problemas de indisciplina..."  | Alg2 |    |
|  |                                     | "... tenta-se, vai-se tentando, traz-se umas fichinhas na carteira para que aqueles que andam mais depressa e que resolvem as coisas mais depressa possam avançar... vai-se tentando, tenta-se... mas não se chega lá..." | Alg2 |    |
|  | Participação dos alunos com NEE     | "...participam em tudo, são incentivados, fazem tudo como os outros meninos, ao seu nível..."   | N2   | 11 |
|  |                                     | "...eles não participam muito nas actividades, ou então se têm que estar lá é um bocado entretidos, por alguma fichita..."  | C2   |    |
|  |                                     | "...Ainda me lembro de me dizerem "olha, quando um aluno tiver NEE a melhor maneira é dar-lhe um computador, para ele se entreter, durante umas horas"..."  | C2   |    |
|  |                                     | "...Tem-se vindo a sensibilizar os professores do regular para não esquecerem os nossos alunos que estão em pequeno grupo..."   | O2   |    |
|  |                                     | "...Sim, de acordo com as suas capacidades..."  | O2   |    |
|  |                                     | "...depende da deficiência..."  | A2   |    |
|  |                                     | "...às vezes eles são limitados em certas coisas que não os deixam participar..."   | A2   |    |
|  |                                     | "...ou nós tentamos adaptar as coisas para que eles consigam fazer ou então é difícil. Mas eu acho que devemos sempre tentar adaptar ao máximo..."  | A2   |    |
|  |                                     | "...depende da equipa de educação especial..."  | Alg2 |    |
|  |                                     | "...os alunos, os colegas, com os miúdos de educação especial são muito mais afectivos, tolerantes, do que com qualquer outro colega, que são mauzinhos a maioria das vezes..."   | Alg2 |    |
|  |                                     | "...E nas não curriculares também... por exemplo, o ano passado a C. participou no "encanta poesia"..."   | Alg2 |    |
|  | Apoios disponibilizados pela escola | "...Temos os apoios possíveis. Cada vez... Em termos de apoios, cada vez temos menos apoios nas escolas..."   | N2   | 12 |
|  |                                     | "...Não depende das escolas. Aquilo que depende das escolas tem..."   | N2   |    |
|  |                                     | "...Estamos a falar de um meio que tem muitas carências em termos económicos e sociais, muitas mesmo (...) Num meio destes é muito difícil se faltarem os apoios..."  | N2   |    |

|  |           |  |      |    |
|--|-----------|--|------|----|
|  |           | "...Depende da direcção... mas eu acho que são muito poucos... de uma maneira geral o ministério nunca dá o suficiente..."   | C2   |    |
|  |           | "...isso também depende do grupo de professores do ensino especial. Muitas vezes fazem actividades que até dê para vender alguns produtos e recolher algum dinheiro, para investir em material..."               | C2   |    |
|  |           | "...Os recursos são limitados, tanto os recursos físicos como humanos..."  | O2   |    |
|  |           | "...acabamos por ter que fasear a nossa intervenção, porque não conseguimos dar resposta a todos..."   | O2   |    |
|  |           | "...depende do sítio onde estamos, porque há escolas muito bem apetrechadas e há escolas pouco apetrechadas..."  | A2   |    |
|  |           | "...Eu acho que aí estamos bem..."   | A2   |    |
|  |           | "...A nível de recursos humanos, nós achamos que há sempre pouco, não é? Porque por vezes aqueles alunos ficam sozinhos, há momentos em que não têm esse acompanhamento e às vezes é essencial..."               | A2   |    |
|  |           | "...eu aí sou um bocadinho leiga na matéria..."  | Alg2 |    |
|  |           | "...nós não temos recursos propriamente especiais para nenhuns alunos..."  | Alg2 |    |
|  | Currículo | "... Procura-se sempre fazer uma adaptação perto..."   | N2   | 13 |
|  |           | "...o do regular que está a apoiar o menino. São esses, até, que fazem as adaptações. Depois de conhecerem o menino..."  | N2   |    |
|  |           | "...é esse professor de apoio que muitas vezes faz as fichas em função do currículo dele, das adaptações..."   | N2   |    |
|  |           | "...depende da gravidade do aluno. Um aluno com uma deficiência profunda geralmente o currículo afasta-se bastante... agora se fôr mais leve acabam sempre por poder ter algumas matérias... quase parecidos..." | C2   |    |
|  |           | "...muitas vezes os professores do ensino regular como não estão sensibilizados nem têm grandes conhecimentos, acabam por delegar essa tarefa nos professores do ensino especial..."                             | C2   |    |
|  |           | "...Depende das patologias. Acho que existem certas patologias, em que as dificuldades deles dão para nós arranjarmos... utilizarmos o currículo comum..."   | O2   |    |
|  |           | "...Nos casos mais graves acho que se deve trabalhar um currículo mais funcional, que os prepare para a vida..."   | O2   |    |

|  |           |   |      |  |
|--|-----------|---|------|--|
|  |           | "... dentro do ano em que estão ou das capacidades que têm, o currículo é desenhado para esses alunos..."   | A2   |  |
|  |           | "...sempre que possível, nas áreas de expressão plástica, num tema qualquer a debater, eles são sempre integrados..."   | A2   |  |
|  |           | "...se o aluno está pouco desenvolvido em relação aos outros, se tem um défice cognitivo maior, é difícil, imaginando, que o menino tem um défice cognitivo grande, está ao nível do primeiro ano e a turma é de quarto, é difícil nós aproximarmos..."                                     | A2   |  |
|  |           | "...normalmente é encaixado perfeitamente... eliminam-se no fundo alguma complexidade de questões... mas de resto é perfeitamente encaixado no tronco comum..."   | Alg2 |  |
|  |           | "...eles estão na sala de aula com os outros, portanto têm que... ouvem o que se diz aos outros e tem que se aproveitar..."   | Alg2 |  |
|  |           | "...nunca tive nenhum caso muito complicado... de tal modo que se tivesse que afastar completamente..."   | Alg2 |  |
|  | Avaliação | "...Em relação à avaliação, ela é feita do mesmo modo. Individual, obviamente tendo em conta as adaptações que os meninos têm..."   | N2   |  |
|  |           | "...na maior parte das vezes eles não têm esses tipos de testes..."   | C2   |  |
|  |           | "...são testes diferentes... depende também do tipo de deficiência que eles têm..."   | C2   |  |
|  |           | "...Às vezes podem fazer uns testes mais simples, outras vezes praticamente não existem... são feitos mais exercícios práticos e o professor do ensino especial é que vai avaliando à medida que eles..."   | C2   |  |
|  |           | "...Os alunos com NEE têm testes adaptados, mesmo os critérios de avaliação são distintos dos restantes colegas, portanto a avaliação não é feita da mesma forma..."  | O2   |  |
|  |           | "...a avaliação acaba por não ter grande peso, grande significado, é mais importante nós termos a percepção se conseguimos alcançar os objectivos que foram propostos ou se teremos que reformular as estratégias que optamos, é nesse sentido que eu acho que a avaliação surte efeito..." | O2   |  |
|  |           | "...Acho que eles não beneficiam de serem postos à prova, por exemplo, nas provas de aferição..."   | A2   |  |
|  |           | "...Há miúdos que sim, porque só têm adequações curriculares até estão... os conteúdos são reduzidos, mas eles até conseguem fazer alguma coisa..."   | A2   |  |

|  |                      |  |      |    |
|--|----------------------|--|------|----|
|  |                      | "...Mas quando a limitação é muito grande é lógico que eu acho que estes miúdos não devem ser postos a estas avaliações..."  | A2   |    |
|  |                      | "...fazem de acordo com aquilo que está desenhado para eles..."  | A2   |    |
|  |                      | "...Realizam, fazem tudo..."   | Alg2 |    |
|  |                      | "...Os testes por vezes são adaptados. As tarefas se são feitas em grupo, partilham com os colegas, são exactamente iguais. Se são individuais, eu não vou fazer uma ficha diferente, o que vou ter é outro critério na avaliação..."  | Alg2 |    |
|  | Comunidade educativa | "...Está cá um CEF de adultos, de desempregados, durante o dia. Eu acho que é interessantíssimo, temos muitas vezes os pais e os filhos na escola, isso já diz tudo..."  | N2   | 14 |
|  |                      | "...mesmo com a direcção e os pais, tentam resolver cada problema individualmente quando eles surgem..."   | N2   |    |
|  |                      | "...as escolas estão muito mais receptivas à participação dos pais. Mas é um processo muito, muito lento, como é óbvio. Os pais também não têm muitas capacidades de vir à escola..."  | N2   |    |
|  |                      | "...vai haver aqui uma marcha pelos direitos humanos. Isto são actividades que obviamente são para a sociedade participar... parece-me que não participam muito..."  | N2   |    |
|  |                      | "...os pais que têm alguma cultura procuram participar. Os outros não tanto, afastam-se, vêm cá só nas alturas das avaliações e pouco mais...."  | N2   |    |
|  |                      | "...eles gostam de ajudar e há uma tolerância muito grande e uma compreensão entre eles..."  | C2   |    |
|  |                      | "...depende sobretudo do nível cultural dos pais. Se são pais que estão empenhados e que estão muito atentos à educação do filho... essa articulação... são os primeiros a aparecer na escola... agora se são pais que muitas vezes não têm disponibilidade, não têm cultura..." | C2   |    |
|  |                      | "...a escola, quer dizer, os professores do ensino especial, eu acho que eles fazem tudo para que isso exista..."  | C2   |    |
|  |                      | "...está empenhada em desenvolver uma comunidade educativa que valorize a colaboração de todos..."   | O2   |    |
|  |                      | "... acções que se têm vindo a fazer, tanto em contexto de turma, a biblioteca também no ano passado promoveu várias acções, em que chamávamos as turmas e desmistificávamos um pouco e explicávamos o que estava inerente a cada patologia..."                                  | O2   |    |
|  |                      | "... Os professores tentam sempre que possível promover isso, dar a conhecer aos colegas, de forma a facilitar a integração, inclusão de todos..."   | O2   |    |
|  |                      | "...acho que a escola deve promover esta... e tenta fazer esta inclusão, o respeito pelos outros, o  | A2   |    |

|  |  |   |      |    |
|--|--|---|------|----|
|  |  | aceitar a diferença, o aceitar a deficiência...”  |      |    |
|  |  | “...acho que esta escola procura isso...”   | Alg2 |    |
|  |  | “...procura de facto que os encarregados de educação, que a comunidade, que os alunos... procura isso... eventualmente aqui e ali haverá falhas, é uma escola muito grande...”  | Alg2 |    |
|  | Colaboração entre professores de educação especial e ensino regular                        | “... os professores de educação especial vão lá às salas, quando é necessário, vão aos conselhos de turma, têm ali o gabinete, vão lá baixo, conversamos nos intervalos, há uma interacção...”  | N2   | 17 |
|  |  | “... o apoio necessário quer formal, mas depois todas aquelas informações que vamos fazendo diariamente...”   | N2   |    |
|  |  | “...estive com eles, estive a ver as características da menina, fiz um levantamento das dificuldades, só não me apoiaram mais porque eu disse que não era preciso...”   | N2   |    |
|  |  | “... Depende, isso não se pode generalizar... eu já trabalhei com professores do ensino especial que estiveram na minha sala de aula e havia uma empatia, uma articulação...”   | C2   |    |
|  |  | “... claro que a maioria delega no professor do ensino especial...”   | C2   |    |
|  |  | “...Essa colaboração devia ser mais vincada, havia de haver mais tempos específicos e uma organização...”   | O2   |    |
|  |  | “... os professores do regular acabam por procurar esse apoio com os professores do especial numa forma não formal...”  | O2   |    |
|  |  | “... mesmo nos conselhos de turma, eu sinto a falta, como professora do regular, que o professor do ensino especial fale um pouco mais...”  | O2   |    |
|  |  | “... Acho que se devia tentar simplificar ao máximo esse processo burocrático, de forma a que o professor do especial pudesse fazer exactamente o trabalho que lhe compete, que é arranjar estratégias de forma a ajudar estes alunos...” | O2   |    |
|  |  | “...era importante reunir com o professor do ensino especial de forma a planearmos em conjunto...”  | O2   |    |
|  |  | “...acho que cada vez mais as pessoas se preocupam em partilhar, em arranjar estratégias em conjunto...”  | A2   |    |
|  |  | “...Falamos... Informal, sim...”  | A2   |    |
|  |  | “...Temos reuniões sistemáticas onde avaliamos o percurso educativo do aluno. E aí estão todos os profissionais que trabalham com esse aluno...”  | A2   |    |
|  | “...tomam decisões, partilham-se experiências e comportamentos que os alunos têm com essas | A2  |      |    |

|  |  |  |      |  |
|--|--|--|------|--|
|  |  | “...tem a ver com as pessoas. Isto é feito com pessoas. Portanto, as coisas correm bem ou menos bem se os directores de turma e se a equipa de educação especial se entenderem e trabalharem em conjunto...” | Alg2 |  |
|  |  | “...Os professores de educação especial estão sempre presentes, por exemplo, nos conselhos de turma...”  | Alg2 |  |
|  |  | “...Com a professora M. ou com o professor A. vamos falando deste e daquele aluno de vez em quando nos intervalos...”  | Alg2 |  |

Análise de Conteúdo – Bloco E “Envolvimento dos pais” – Professores de Educação Especial

| <b>Categorias</b>     | <b>Sub-categorias</b> | <b>Indicadores</b>   |    | <b>Frequência</b> |
|-----------------------|-----------------------|--|----|-------------------|
| Envolvimento dos pais |                       | “... não se evita o diálogo, antes pelo contrário, está-se constantemente a tentar dialogar com eles...”   | N1 | 25                |
|                       |                       | “... em algumas situações é que eles não vêm à escola. E é muito difícil contactá-los e aí temos nós muitas dificuldades acrescidas...”  | N1 |                   |
|                       |                       | “... A nível de actividades escola-encarregados de educação não creio que se faça...”  | N1 |                   |
|                       |                       | “... no sentido de pedir a colaboração, tendo em conta as características daquele aluno, ele precisa de vir com o saco de educação física...”  | N1 |                   |
|                       |                       | “... Quando são problemas mais graves é que essa colaboração é importante. É importante para dar continuidade ao trabalho que se faz na escola...”   | N1 |                   |
|                       |                       | “... às tantas não vem perguntar porquê que ele deu a lapada na mão, vem só dizer “o professor deu a lapada na mão”, ele vai-se queixar. E o avô vem aqui perguntar porquê que o menino levou a lapada. Vem só tentar saber ou dizer que andam a maltratar o menino, não vem saber porquê que deu a lapada...” | N1 |                   |

|  |  |      |
|--|--|------|
|  | “... São contactados para virem à escola, por algum motivo. Quando eles necessitam de falar com a professora de apoio também vêm...”   | C1   |
|  | “... só vêm cá para as informações, dar e receber informações...”  | C1   |
|  | “... são muito participativos e vêm com muita frequência à escola, participam muito, estão sempre empenhados em saber o que se está a fazer, os apoios que se estão a dar...”  | O1   |
|  | “... não há assim tanta planificação de coisas que os alunos podem fazer em casa com pais, aí os pais também não estão muito preocupados em falar do tempo da escola...”   | O1   |
|  | “... Acontece uma parte nos alunos que estão nas unidades de ensino estruturado, porque aí também há uma ligação um bocadinho maior...”  | O1   |
|  | “... São membros activos, há um contacto diário, formal e informal com os pais seja através da caderneta, seja pelo contacto telefónico para informações dos seus educandos e eles são muito activos...”   | A1   |
|  | “... a nossa directora também é muito disponível às entrevistas que eles marcam para esclarecerem...”  | A1   |
|  | “... Temos pais que promovem formações connosco. Temos seminários em que há um pai que está disponível a partilhar a sua experiência e que dá o seu testemunho...”   | A1   |
|  | “... Temos outros pais que vêm voluntariar-se na hora da refeição para nos ajudar no refeitório com a complicação das refeições agora no início...”  | A1   |
|  | “... Temos outros pais que vêm de manhã trazer as suas informações e que usam o que nós chamamos o “caderninho vai-vem” que é um bocadinho a caderneta escolar, mas é um caderno do aluno onde vêm coisas escritas de casa e onde nós escrevemos o dia-a-dia ali da escola, para ser uma comunicação constante...” | A1   |
|  | “... Na unidade de ensino estruturado do autismo isto é regular, são alunos que todos os dias levam este “caderninho vai-vem” ...”   | A1   |
|  | “... Sugerem e apresentam-se voluntariamente para ajudar a achar a solução em conjunto...”   | A1   |
|  | “... A escola não evita a presença dos pais... no entanto, há pais e pais...”  | Alg1 |
|  | “... Há pais que se envolvem mais, que participam mais...”   | Alg1 |
|  | “... Há outros pais que acham que só têm direitos, que não têm obrigações nenhuma...”  | Alg1 |
|  | “... acontece muitas vezes os pais serem chamados telefonicamente, depois por carta, depois por carta registada e mesmo assim não vêm à escola...”   | Alg1 |



|  |  |  |      |  |
|--|--|--|------|--|
|  |  | “... há outros pais que vêm voluntariamente e que querem saber como o filho está, nomeadamente os meninos com NEE, há pais muito empenhados e que dão continuidade ao trabalho da escola, dão continuidade em casa...” | Alg1 |  |
|  |  | “... às vezes os pais vêm e dão sugestões acerca dos filhos...”  | Alg1 |  |
|  |  | “... participar em actividades, isso ainda não acontece...”  | Alg1 |  |

Análise de Conteúdo – Bloco E “Envolvimento dos pais” – Professores do Ensino Regular

| <b>Categorias</b>     | <b>Sub-categorias</b> | <b>Indicadores</b>   |    | <b>Frequência</b> |
|-----------------------|-----------------------|--|----|-------------------|
| Envolvimento dos pais |                       | “... Os pais de meninos com educação especial são pais ansiosos...”  | N2 | 19                |
|                       |                       | “... Há sempre muito mais comunicação com eles, como é óbvio...”   | N2 |                   |
|                       |                       | “... Depende do tipo de pais...”   | C2 |                   |
|                       |                       | “... Há pais que são muito empenhados e que estão muito preocupados com a situação dos filhos e que querem estar presentes em tudo e mais alguma coisa...”   | C2 |                   |
|                       |                       | “... há outros que estão ausentes... não se apresentam... exactamente como eu disse há bocado. Ou querem ocultar máximo possível...”   | C2 |                   |
|                       |                       | “... quando eles colaboram, colaboram mesmo nas actividades, em tudo, não é só para assinar papéis. Quando eles querem colaborar, de facto empenham-se até ao fim, em todo o tipo de actividades...” | C2 |                   |
|                       |                       | “... As práticas desta escola até têm sido no sentido de trazer os pais...”  | O2 |                   |
|                       |                       | “... por vezes existe um sentimento de esconder, de não partilhar... e nesse sentido a escola tem feito algumas acções que se intitulam “conversa com pais”...”                                      | O2 |                   |
|                       |                       | “... O facto de terem falado com outros pais cujos filhos já usavam esse método acabaram por mudar um pouco a opinião e deixaram de ser tão resistentes à introdução desse método...”                | O2 |                   |
|                       |                       | “... Em relação à colaboração na elaboração dos CEI’s, eu penso que essa prática ainda não está  | O2 |                   |

|  |  |  |      |  |
|--|--|--|------|--|
|  |  | muito patente...”  |      |  |
|  |  | “... da parte dos professores que não estão habituados a trabalhar em equipa nesse sentido e vêem as coisas como estanques e a gente não pode ver as coisas como estanques, temos que ouvir a opinião e planificar e ir de encontro aos interesses, ao que os pais acham que é mais necessário...” | O2   |  |
|  |  | “... os pais dos alunos com NEE são os pais que mais se preocupam e mais participam...”  | A2   |  |
|  |  | “... são pais que vêm com muita regularidade à escola, perguntar como é que os filhos estão a evoluir, são chamados à escola para nós darmos também esse conhecimento...”  | A2   |  |
|  |  | “... eles vêm cada vez mais à escola...”   | A2   |  |
|  |  | “... são pais participativos e preocupados e que também nos ajudam às vezes a conhecer melhor o aluno, a saber como é que devemos agir em determinada situação...”   | A2   |  |
|  |  | “... acho que não se evita, antes pelo contrário...”   | Alg2 |  |
|  |  | “... como qualquer outro pai, e se calhar com mais assiduidade, os pais estão presentes...”  | Alg2 |  |
|  |  | “... por exemplo, o ano passado o pai da C. esteve presente no “encanta poesia” e a C. dedicou-lhe um poema, foi ao pai...”  | Alg2 |  |
|  |  | “... depende, mais uma vez, da abertura dos encarregados de educação, ou não...”   | Alg2 |  |

Análise de Conteúdo – Bloco F “Limitações às práticas inclusivas” – Professores de Educação Especial

| <b>Categorias</b>                 | <b>Sub-categorias</b> | <b>Indicadores</b>  |    | <b>Frequência</b> |
|-----------------------------------|-----------------------|---|----|-------------------|
| Limitações às práticas inclusivas | Factores limitadores  | “... não tratarem da mesma forma as crianças que são diferentes, com as mesmas regras, com a mesma exigência, essa é a grande limitação à prática inclusiva na escola...” | N1 | 13                |
|                                   |                       | “... estas crianças não precisam de grandes equipamentos, não é? São trissomias, são atrasos cognitivos muito graves...”  | N1 |                   |
|                                   |                       | “... é a própria educação que nós temos, sensibilidade... é a maior limitação...”   | C1 |                   |

|  |                 |   |      |    |
|--|-----------------|---|------|----|
|  |                 | "... A inclusão verdadeira é a perfeição! Como é que nós chegamos à perfeição? Nós estamos em processo de ... e ainda temos que andar muito... estamos em processo de... e não sei se lá chegaremos!..."  | C1   |    |
|  |                 | "... noutros países mais desenvolvidos existem diferentes experiências... e já começaram há mais tempo..."  | C1   |    |
|  |                 | "... necessidade de mais professores, passam pela necessidade de mais condições nas escolas... espaços onde se possa fazer isso..."   | O1   |    |
|  |                 | "... passa um bocadinho também pela mentalização dos professores do ensino regular para um melhor esclarecimento das necessidades e melhor apoio..."  | O1   |    |
|  |                 | "... necessidade ainda da ligação entre o professor do ensino regular e do professor de educação especial ser um bocadinho mais estreita e mais conseguida..."  | O1   |    |
|  |                 | "... Quando muito são barreiras humanas. Eu continuo a dizer que não são as materiais. As barreiras materiais não existem..."   | A1   |    |
|  |                 | "... a barreira humana no sentido do preconceito, da ideia pré-concebida de que a criança diferente, deficiente, não vai ser capaz..."  | A1   |    |
|  |                 | "... Funciona muito melhor em sala, somos dois, estamos mais disponíveis, não só para o aluno com NEE como para a turma toda. E resulta..."   | A1   |    |
|  |                 | "... quer os professores, quer os alunos, alunos ditos normais, nesta escola estão muito abertos e muito receptivos e são muito solidários com os alunos com NEE..."  | Alg1 |    |
|  |                 | "... As maiores limitações são de facto o que foi dito desde o início, a falta de recursos materiais e humanos. Que não depende da escola, porque a escola faz um grande esforço..."  | Alg1 |    |
|  | Opinião síntese | "... Tenho que acreditar que sim. E tenho lutado para que o seja..."  | N1   | 16 |
|  |                 | "... Por vezes debatemo-nos com muitos problemas. E não são materiais. São mais humanos..."   | N1   |    |
|  |                 | "... Ser inclusivo é sentir que não há diferenças. Mas é difícil não haver diferenças quando eles são todos diferentes. E neste caso o que nós não tentamos é segregar. Tentamos incluir. Mas nem sempre a inclusão é possível..."  | N1   |    |
|  |                 | "... eu considero a escola inclusiva, porque tudo fazemos para que os alunos estejam bem, que consigam adquirir competências, consigam relacionar-se com os seus colegas..."  | C1   |    |
|  |                 | "... eu não posso dizer que é uma escola inclusiva, tenta ser. Porque nunca se pode dizer... porque inclusão envolve muito mais... estamos a caminhar para... mas o processo ainda não está... porque a inclusão é uma coisa que ainda vai demorar a ser implementada..." | C1   |    |

|  |  |   |      |  |
|--|--|---|------|--|
|  |  | "... Nós sabemos que depois na vida prática também temos que nos relacionar com eles, temos que os integrar na sociedade, mas há determinadas limitações que mexem com qualquer um..."  | C1   |  |
|  |  | "... pretende ser inclusiva, está no caminho da inclusão mas ainda não chegou lá... a 100% não... está digamos que... se calhar, se classificássemos de 0 a 100, 30% de inclusão..."  | O1   |  |
|  |  | "... com vontade de ser muito mais, em breve tempo..."  | O1   |  |
|  |  | "... a inclusão plena não sei se... se calhar é mesmo uma utopia..."  | O1   |  |
|  |  | "... Considero que ainda temos muito trabalho a desenvolver..."   | A1   |  |
|  |  | "... é uma escola inclusiva e é de referência TEIP. E procuramos todos em conjunto trabalhar para que essa inclusão seja cada vez mais inclusiva..."  | A1   |  |
|  |  | "... As estratégias que vamos utilizando e as dinâmicas que temos já nos permitem chegar a muitos momentos de inclusão..."  | A1   |  |
|  |  | "... a inclusão não é uma utopia, é uma realidade, porque eles quando nascem já estão incluídos na vida..."   | A1   |  |
|  |  | "... É uma escola inclusiva. Uma escola muito inclusiva..."   | Alg1 |  |
|  |  | "... também é muito bom para eles, verem esta diferença. Confrontarem-se com as limitações que um colega pode ter..."   | Alg1 |  |
|  |  | "... Estamos a falar de uma escola secundária, com alunos no 10º e 11º ano com T21. Portanto, não estamos a falar de um 1º ciclo, que é muito mais básico e é mais fácil integrar. Aqui há uma diferença, um distanciamento muito grande entre um menino com T21 e um aluno dito normal..." | Alg1 |  |

Análise de Conteúdo – Bloco F “Limitações às práticas inclusivas” – Professores do Ensino Regular

| <b>Categorias</b>      | <b>Sub-categorias</b> | <b>Indicadores</b>  |    | <b>Frequência</b> |
|------------------------|-----------------------|---|----|-------------------|
| Limitações às práticas | Factores limitadores  | "... São os recursos materiais, é a falta de recursos..."                                 | N2 | 14                |
|                        |                       | "... é mesmo a falta de técnicos de apoio, porque estamos cada vez mais sensíveis para os | N2 |                   |

|            |                 |  |  |  |
|------------|-----------------|--|--|--|
| inclusivas |                 | meninos, cada vez mais nós os aceitamos dentro das escolas, das salas de aula...”  |  |  |
|            |                 | “... tenho muitas experiências de que há relações que se estabelecem entre os meninos do regular e esses que são relações lindíssimas...”  | N2   |  |
|            |                 | “... As tais salas com todas as... com livros adaptados, com equipamentos, com máquinas...”  | N2   |  |
|            |                 | “... Devia ter determinadas salas que seriam apetrechadas com uma série de material que seria mais apropriado para este tipo de actividades que se desenvolvem com este tipo de crianças...”   | C2   |  |
|            |                 | “... não vejo que não haja vontade a nível dos professores do ensino especial de fazer actividades e de integrar estes miúdos...”  | C2   |  |
|            |                 | “... a falta de formação dos pais e dos professores do ensino regular. Os pais também precisavam de ser formados a esse nível...”  | C2   |  |
|            |                 | “... As dificuldades em termos de recursos... principalmente recursos humanos e recursos físicos, existem bastantes limitações nesse sentido...”   | O2   |  |
|            |                 | “... mudar algumas mentalidades, acho que por vezes nós poderemos ter todas as condições possíveis e imaginárias, mas se as pessoas continuarem com a mesma mentalidade que as crianças não deverão estar aqui, que não usufruem nada, que não será benéfico para elas, nunca se vai conseguir fazer um trabalho com qualidade...” | O2   |  |
|            |                 | “... Os recursos humanos, a falta dos recursos humanos...”   | A2   |  |
|            |                 | “... alguma de formação para lidar com algumas problemáticas...”   | A2   |  |
|            |                 | “... problemas de desmotivação, de indisciplina, de aprendizagem são tão alargados, ou seja, não é um grupo restrito...”   | Alg2   |  |
|            |                 | “... com uma carga que os professores têm, com uma carga de escola, com um desgaste de imagem, com um desgaste de trabalho inútil, que nós sentimos como inútil... papéis, papéis, papéis... evidentemente que a própria disponibilidade, disposição para diminui...”  | Alg2   |  |
|            |                 | “... É necessário um... entusiasmo... e esse entusiasmo vem quando nós sentimos que somos minimamente recompensados (...) E nós não sentimos nada disso. Sentimos muito pouco. Lá nos entusiasmos aqui, depois ali...”   | Alg2   |  |
|            | Opinião síntese |  | “... faz o que pode, com o que tem. E cada vez têm menos. E esta zona cada vez tem menos. Menos técnicos e menos condições, menos horas de apoio...” |  |
|            |                 | “... Acho que esta escola está a fazer um bom trabalho...”   | N2   |  |
|            |                 | “... acaba por ser uma escola inclusiva...”  | C2   |  |

|  |  |  |      |  |
|--|--|--|------|--|
|  |  | "... aqui o agrupamento concorreu para ser uma unidade especial. Só que depois acho que não foi aprovado, porque não tinha condições... mas claro que também tinham que fazer obras. Mas é porque, de facto, a direcção estava até interessada em que isso acontecesse..." | C2   |  |
|  |  | "... está a tentar... ainda tem muita coisa a mudar, mas está a tentar..."   | O2   |  |
|  |  | "... Temos pessoas muito empenhadas... temos professores, funcionários, portanto, pessoas no geral que estão muito empenhadas em fazer tudo..."  | O2   |  |
|  |  | "... apesar das práticas inclusivas desta escola já virem de há muitos anos ainda há um longo caminho a percorrer nesse sentido..."  | O2   |  |
|  |  | "... Apesar de haver coisas com que nós possamos não concordar..."   | A2   |  |
|  |  | "... tem-se feito um trabalho nesse sentido, acho que é uma escola inclusiva..."   | A2   |  |
|  |  | "... acho que é uma escola que procura ser inclusiva..."   | Alg2 |  |
|  |  | "... Agora, ainda há muito caminho para andar. E isso passa por entenderem que os professores têm que ter alguma disponibilidade mental para poderem dedicar-se aos seus alunos e a alunos que precisam de maior apoio..."   | Alg2 |  |

Projectos Educativos de Escola

Projecto Educativo de Escola do Agrupamento de Escolas de Vouzela –

<http://www.aevouzela.net/moodle/course/view.php?id=41>

Projecto Educativo de Escola do Agrupamento de Escolas da Arrifana

[http://www.agrupamentoarrifana.com/joomla/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14:projecto-educativo-do-agrupamento&catid=7:geral&Itemid=27](http://www.agrupamentoarrifana.com/joomla/index.php?option=com_content&view=article&id=14:projecto-educativo-do-agrupamento&catid=7:geral&Itemid=27)

Projecto Educativo de Escola do Agrupamento de Escolas de Évora nº 1

<http://ebim.drealentejo.pt/>

Projecto Educativo de Escola do Agrupamento de Escolas de Mafra

[http://aemafra.edu.pt/dest\\_projectoeducativo.htm](http://aemafra.edu.pt/dest_projectoeducativo.htm)

Projecto Educativo da Escola Secundária de Vila Real de Santo António

<http://www.esec-v-real-sto-antonio.rcts.pt/>

## Análise documental aos Projectos Educativos de Escola

Projecto Educativo de Escola – Norte

| Categorias          | Sub-categorias                  | Indicadores no PEE   | Frequência |
|---------------------|---------------------------------|--|------------|
| Práticas inclusivas | Individualização do ensino      | <b>PEE Políticas implementadas Diagnóstico da situação Prestação do serviço educativo Pág. 16</b> - “... Para os alunos abrangidos pelo Decreto-lei nº3/2008, com Apoio Pedagógico Personalizado, Adequações Curriculares Individuais, Adequações no Processo de Avaliação e com Currículo Específico Individual, continuarão a ser aplicadas todas as medidas referidas nos seus Programas Educativos Individuais, em acordo com a Coordenadora dos Serviços Especializados e a Directora. A inclusão de um aluno com NEE, desde que seja previsto no seu PEI, prevê a redução dessa mesma turma para um número máximo de 20 alunos...” | <b>1</b>   |
|                     | Participação dos alunos com NEE | <b>PEE Políticas implementadas Diagnóstico da situação Prestação do serviço educativo Pág. 16</b> - “... Os projectos existentes procuram dar resposta às diferentes capacidades e aptidões dos alunos (Eco-Escolas, Música em Movimento, Solidariedade, Robótica, Informática, Desporto Escolar, Artes, Clube de Leitura/Comunidade de Leitores, Clube de Matemática, Comunicação, Clube Multimédia, Comenius...) e têm uma frequência voluntária na Escola Básica de Arrifana...”  | <b>1</b>   |
|                     | Comunidade educativa            | <b>PEE Políticas implementadas Diagnóstico da situação Pág. 7</b> - “... Ao longo dos últimos anos, têm sido preocupação e prioridade os seguintes aspectos: (...) 2. Incentivar a colaboração Escola /Família /Comunidade...”;<br><br><b>PEE Políticas implementadas Diagnóstico da situação Pág. 7</b> “...As estratégias de acção implementadas procuraram: A uniformização de atitudes e critérios face às regras de convivência e disciplina por todos os elementos da comunidade escolar (...); A definição, em cada turma, de regras de convivência e disciplina, bem como a aplicação do Estatuto Disciplinar                    | <b>4</b>   |



|                           |  |   |
|---------------------------|--|---|
|                           | <p>do Aluno; (...) A criação de espaços dinamizadas por um animador com vista ao combate da indisciplina; O embelezamento e a humanização do espaço escolar com a colaboração de alunos, Encarregados de Educação e Autarquia...”</p> <p><b>PEE Políticas implementadas Diagnóstico da situação Resultados Pág. 8</b> - “... Quanto à formação de adultos, foi iniciado, pela primeira vez, em 2007/2008, um curso EFA (B3), que garantiu habilitações do 9º ano. Em 2008/2009 iniciou-se outro curso EFA (B2), que será concluído em 2009/2010, e que garante habilitações do 6º ano. O Agrupamento continuará receptivo a propostas e oportunidades de formação de adultos, oriundas da Segurança Social ou de Centros de Novas Oportunidades, nomeadamente com o CNO de Fiães com quem estabeleceu um protocolo de cooperação...”</p> <p><b>PEE Políticas implementadas Diagnóstico da situação Prestação do serviço educativo Pág. 16</b> - “... De um modo geral, os alunos são cumpridores e respeitadores dos professores, funcionários e regras estabelecidas. Os mais problemáticos, referenciados pelas participações disciplinares, são alvo de processo disciplinar, aplicando a regulamentação em vigor...”</p> |   |
| Envolviment<br>o dos pais | <p><b>PEE Contexto e caracterização da escola Pág. 5</b> - “... Os alunos deste Agrupamento são maioritariamente oriundos de famílias com baixas habilitações académicas (4º e 6º anos)...”;</p> <p><b>PEE Contexto e caracterização da escola Pág. 5</b> - “... As expectativas em relação à escola não são muito elevadas, por parte de algumas famílias, dado que não consideram a importância da escola como um instrumento fundamental para o sucesso profissional e decorrente melhoria de vida. Por esta razão, o acompanhamento familiar, em alguns casos, é relativamente diminuto, recaindo nos professores todas as tarefas de educar, ensinar, acompanhar e apoiar...”</p> <p><b>PEE Políticas implementadas Diagnóstico da situação Pág. 7</b> - “... As estratégias de acção implementadas procuraram: (...) - A continuidade do trabalho já efectuado na relação com os</p>   | 4 |

|                                   |  |  |          |
|-----------------------------------|--|--|----------|
|                                   |  | Encarregados de Educação, na envolvência nas actividades escolares e na resolução de problemas dos alunos; - A promoção de encontros, jornadas de sensibilização, debates, convívios e acções de formação para os Encarregados de Educação...”; (...)<br><br><b>PEE Políticas implementadas Diagnóstico da situação Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola Pág. 18</b> - “... - Prevê-se que a Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola Básica de Arrifana dê um apoio às actividades propostas pela Associação de Estudantes ...” |          |
| Limitações às práticas inclusivas |  | <b>PEE Contexto e caracterização da escola Pág. 4</b> - “... cerca de 23 turmas, o que limita a organização dos horários e a qualidade do ensino, pois tem apenas nove salas de aula e seis salas específicas...”  | <b>1</b> |

Projecto Educativo de Escola – Centro

| Categorias          | Sub-categorias          | Indicadores no PEE  | Frequência |
|---------------------|-------------------------|---|------------|
| Inclusão            | Dimensão ética          | <b>PEE Introdução Pág 6</b> - “... Desta forma, pretendemos construir uma sociedade mais justa e solidária, onde todos tenham igualdade de oportunidades, o que, no contexto envolvente, nem sempre é possível...”<br><b>PEE Projecto Pág 23</b> - “... Para que os nossos alunos desenvolvam as seguintes competências: (...) Respeito pela diversidade cultural, religiosa, sexual ou outras...”  | <b>2</b>   |
| Práticas inclusivas | Apoios disponibilizados | <b>PEE Caracterização do Agrupamento Pág 14</b> - “... Para dar apoio aos alunos são necessários recursos humanos, professores de educação especial, professores de apoio educativo, técnicos especializados, auxiliares de acção educativa, que não existem em número suficiente nas escolas...”<br><b>PEE Caracterização do Agrupamento Pág 14</b> - “... O Agrupamento de Escolas, através de uma parceria com a ASSOL, Associação de Solidariedade Social de Lafões, beneficia do apoio de vários técnicos, | <b>3</b>   |

|                       |  |   |          |
|-----------------------|--|---|----------|
|                       |  | nomeadamente: psicóloga, terapeuta da fala, técnica de acompanhamento e técnica de serviço social...”<br><b>PEE .... Pág 16</b> - “... De registar ainda o reduzido número de docentes colocados nos apoios educativos (2) e no Educação Especial (1), bem como de outros técnicos especialistas, face às necessidades apontadas...”  |          |
|                       | Avaliação  | <b>PEE Projecto Pág 26</b> - “... Melhorar as aprendizagens, verificáveis nos resultados, dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente...”   | <b>1</b> |
|                       | Comunidade educativa                                   | <b>PEE Caracterização do Agrupamento Pág 14</b> – “... O Agrupamento de Escolas, através de uma parceria com a ASSOL, Associação de Solidariedade Social de Lafões, beneficia do apoio de vários técnicos, nomeadamente: psicóloga, terapeuta da fala, técnica de acompanhamento e técnica de serviço social...”<br><b>PEE Diagnóstico Pontos fortes Pág 21</b> - “... Elevado intercâmbio comunitário através de parcerias (Município de Vouzela, Centro de Saúde de Vouzela, GNR- Escola Segura, AGU-AD, ADRL, AEL, ASSOL, Notícias de Vouzela, Rádio Vouzela, entre outras, de âmbito mais alargado, tais como Universidades e Institutos de Ensino Superior...”   | <b>2</b> |
|                       | Colaboração professor ensino regular/educação especial | <b>PEE Caracterização do Agrupamento Pág 13</b> - “... A dispersão cria dificuldades de comunicação e informação, de gestão mais eficaz de recursos humanos, não só ao nível dos seus horários e faltas, como também do seu potencial para a concretização dos objectivos da missão. A nível pedagógico, não é fácil a partilha, a troca de informações sem o carácter formal das reuniões...”;<br><b>PEE Avaliação dos alunos Pág 26/27</b> - “... Neste sentido referimos também a avaliação decorrente da aplicação do Decreto-Lei 3/2008.<br>O processo de avaliação é conduzido pela equipa de professores responsáveis pela organização do ensino/aprendizagem, envolvendo todos os alunos, técnicos de serviços especializados e encarregados de educação, cabendo ao Conselho Pedagógico definir critérios de avaliação para cada ciclo/ano de escolaridade para serem operacionalizados pelos Conselhos de Turma/Conselhos de Docentes no âmbito dos Projectos Curriculares de Turma...” | <b>2</b> |
| Envolvimento dos pais |  | <b>PEE Diagnóstico Pág. 20</b> – “... Baixo nível de escolaridade das famílias; Baixo nível de participação das famílias na dinâmica da Escola e do Agrupamento de Escolas...”;   | <b>3</b> |

|                                   |  |  |          |
|-----------------------------------|--|--|----------|
|                                   |  | <p><b>PEE Diagnóstico Pág. 20</b> – “... Poucos interesses de carácter cultural das famílias e dos alunos...”</p> <p><b>PEE Projecto Pág 24</b> - “... Pretendemos atingir os nossos objectivos através de: (...) Reforço da ligação à família através do Educador/Professor Titular de Turma/Director de Turma/Professor-Tutor, por via de acções de formação e promoção de actividades em parceria...”</p> |          |
| Limitações às práticas inclusivas |  | <p><b>PEE Diagnóstico Pontos fracos a desenvolver Pág 20</b> “... Necessidade de integração dos alunos com Necessidades Educativas Permanentes (Decreto – Lei n.º3/2008, de 7 de Janeiro) na comunidade educativa e necessidade de mais recursos humanos a nível de pessoal docente e não docente...”</p>  | <b>1</b> |

Projecto Educativo de Escola – Oeste

| Categorias          | Sub-categorias             | Indicadores no PEE  | Frequência |
|---------------------|----------------------------|---|------------|
| Práticas inclusivas | Individualização do ensino | <p><b>PEE Oferta Educativa Pág 11</b> - “... 4.2. EDUCAÇÃO ESPECIAL</p> <p>O Agrupamento de Escolas de Mafra inscreve-se num quadro educativo inovador, no que concerne à Educação Inclusiva.</p> <p>(...)</p> <p>4.2.2. PROJECTO EDUCATIVO DE CURRÍCULOS ESPECÍFICOS INDIVIDUAIS (PECEI)</p> | <b>1</b>   |

|  |                         |  |          |
|--|-------------------------|--|----------|
|  |                         | No âmbito das práticas de inclusão e das respostas específicas de qualidade para as crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente, o Projecto PECEI assegura desde a Educação Pré-escolar uma resposta educativa específica e especializada, prestada por docentes de diferentes disciplinas que garantem um conjunto de actividades específicas em função do nível de funcionalidade das crianças e jovens...”   |          |
|  | Apoios disponibilizados | <b>PEE Caracterização do agrupamento Serviços Técnicos e Pedagógicos Pág. 9</b> - “... Contudo, apesar de o Agrupamento poder contar com dois técnicos em Psicologia e ainda com outros, através do Centro de Recursos para a Inclusão – APERCIM, das sucessivas avaliações anuais apresentadas ao longo de três anos, conclui-se que o número de psicólogos é ainda insuficiente para dar as respostas mais adequadas e atempadas ao elevado número de alunos que dele carecem...”  | <b>1</b> |
|  | Currículo               | <b>PEE Introdução Pág 2</b> - “... apoiar a contextualização curricular de cursos, turmas e percursos educativos individuais, adequando o ensino às características e motivações dos alunos, bem como harmonizar a actuação dos docentes...”   | <b>1</b> |
|  | Comunidade educativa    | <b>PEE Oferta Educativa Pág 12</b> - “... 4.3. TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR<br>O Projecto para a Promoção da Autonomia, Cidadania e inserção no mercado de Trabalho (ProACT) foi instituído na Escola Básica dos 2º e 3º ciclos de Mafra, no ano de 1999, visando conferir uma resposta adequada à fase de transição para a vida activa dos jovens em risco de abandono do sistema educativo e/ou portadores de Necessidades Educativas Especiais. (...) O ProACT rege-se por dispositivos de cooperação próprios, celebrados entre as várias empresas/instituições/serviços locais e o Agrupamento de Escolas de Mafra...”<br><b>PEE Projectos e parcerias Pág. 13</b> - “... A ligação do Agrupamento à comunidade tem vindo a concretizar-se através de várias parcerias e protocolos estabelecidos com diferentes entidades do concelho, fora deste e extra fronteiras. Nestas dinâmicas inclui-se a realização de estágios (de cidadãos nacionais e estrangeiros), a dinamização de várias actividades/acções de formação relacionadas com a segurança, saúde, inclusão de alunos com NEE de carácter permanente. As parcerias e protocolos têm-se operacionalizado através da implementação e desenvolvimento de vários projectos de âmbito local, nacional e internacional...” | <b>3</b> |

|                                   |  |  |   |
|-----------------------------------|--|--|---|
|                                   |  | <p><b>PEE Áreas prioritárias de intervenção Metas Pág. 20 –</b><br/> “... - Promover a interacção escola / comunidade;<br/> - Intensificar e diversificar a participação de encarregados de educação na vida escolar;<br/> - Estimular o envolvimento dos alunos na dinâmica da vida escolar;<br/> - Valorizar o Agrupamento enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, em cooperação com as instituições locais...”</p>  |   |
| Envolvimento dos pais             |  | <p><b>PEE Diagnóstico da situação actual Identificação de potencialidades e constrangimentos Pág 17 - “...</b><br/> Os Pais e/ou Encarregados de Educação encontram-se organizados em três Associações de Pais e/ou Encarregados de Educação (APEE). Quer através dos seus legítimos representantes, quer individualmente, têm mostrado um envolvimento activo e efectivo na vida do Agrupamento. Salienta-se a sua participação nos diferentes órgãos de gestão, em reuniões de vária ordem, em actividades e projectos dos diferentes estabelecimentos de educação, destacando-se o seu papel na implementação do Projecto de Psicologia (na escola sede) e na dinamização de Acções de Formação. (...) Se, por um lado, há pais que detêm uma elevada expectativa relativamente à educação dos seus educandos, interessando-se pelo seu sucesso escolar e colaborando com a escola, por outro lado, outros alheiam-se do processo educativo, ou por condicionalismos pessoais/profissionais ou pela convicção de que é à Escola que compete educar as crianças/jovens.<br/> No que respeita aos inquéritos efectuados, são os pais quem mais reconhece a insuficiência do envolvimento Escola/Família...”</p> | 1 |
| Limitações às práticas inclusivas |  | <p><b>PEE Caracterização do agrupamento Serviços Técnicos e Pedagógicos Pág. 9 - “...</b> Contudo, apesar de o Agrupamento poder contar com dois técnicos em Psicologia e ainda com outros, através do Centro de Recursos para a Inclusão – APERCIM, das sucessivas avaliações anuais apresentadas ao longo de três anos, conclui-se que o número de psicólogos é ainda insuficiente para dar as respostas mais adequadas e atempadas ao elevado número de alunos que dele carecem...”</p>   | 1 |

| Categorias          | Sub-categorias             | Indicadores no PEE   | Freqüência |
|---------------------|----------------------------|--|------------|
| Inclusão            | Dimensão ética             | <p><b>PEE Princípios e valores orientadores da acção educativa Pág. 4</b> - "... - Valorização, solidariedade e respeito pela "diferença"; - Sucesso escolar e educativo de todos os alunos; - Discriminação positiva que atenua/esbata as diferenças físicas, mentais/intelectuais, sócio-culturais dos alunos, potenciando as suas capacidades; - Reflexão, partilha, diálogo e democraticidade, numa perspectiva pluralista no seio da comunidade educativa..."</p> <p><b>PEE Caracterização sumária do agrupamento de escolas Pág. 6</b> - "... Estas questões são determinantes na adopção por parte do Agrupamento nº1 de Escolas de Évora de um plano e de um projecto de intervenção inclusivo que procura encontrar respostas diversificadas e adequadas às especificidades da população escolar que serve..."</p> <p><b>PEE Caracterização sumária do agrupamento de escolas Pág. 6</b> - "... Neste momento contamos com 63 alunos integrados no Regime Educativo Especial, com problemas de carácter permanente ou prolongado, portadores de deficiências em várias áreas. Este facto motivou um trabalho sistematizado e concertado de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais..."</p> | <b>3</b>   |
| Práticas inclusivas | Individualização do ensino | <p><b>PEE Plano de acção Objectivos Pág. 19</b> - "... Diversificar ofertas formativas..."</p> <p><b>PEE Plano de acção Eixos/Objectivos específicos e acções Pág 20-21</b> - "... Promover ofertas diversificadas aos alunos (...) Promover a diferenciação pedagógica (...) Desenvolver oferta diversificada de projectos direccionados para a integração de alunos..."</p>  | <b>2</b>   |
|                     | Apoios disponibilizados    | <p><b>PEE Caracterização sumária do agrupamento de escolas Pág. 6</b> - "... Também temos em funcionamento na Escola sede um Centro de Recursos TIC para a Educação Especial que se constitui como uma mais-valia para a qualidade do serviço público que prestamos no âmbito da Educação Especial..."</p> <p><b>PEE Plano de acção Eixos/Objectivos específicos e acções Pág 20-21</b> - "... Contribuir para um acompanhamento eficaz dos alunos pelo pessoal não docente. Alteração da equipa de auxiliares da acção educativa..."</p> <p><b>PEE Plano de acção Pág. 24</b> - "... Caso não se verifique a substituição temporária, o docente acompanha turmas sinalizadas com problemas de aprendizagem e comportamentais...";</p> <p><b>PEE Plano de acção Pág. 24</b> - "... Tendo em conta o elevado número de alunos por turma e casos de alunos não abrangidos pelo 3/2008 mas que revelam graves dificuldades de aprendizagem, são</p>   | <b>4</b>   |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  | necessários mais dois professores de apoio educativo a gerir entre as turmas do 2ºB, 3ºA, 3ºC e 4ºA...”  |   |
|  | Currículo  | <p><b>PEE Plano de acção Eixos/Objectivos específicos e acções Pág 20-21</b> – “... Adequar a gestão do currículo com vista ao sucesso educativo (...) Promover a diferenciação de métodos de ensino...”</p> <p><b>PEE Plano de acção Pág. 23</b> - “... Tencionamos reabilitar a diferenciação, a adequação e flexibilização do currículo, retomando algumas orientações prioritárias à natureza das actividades a desenvolver (...) Para envolver esta prática de adequação e diferenciação, realizamos periodicamente Oficinas Pedagógicas onde se desenvolvem formações internas, sobre estas temáticas...”</p>  | 2 |
|  | Comunidade educativa                                   | <p><b>PEE Plano de acção Objectivos Pág. 19</b> – “... Prevenir comportamentos de risco (...) Fomentar as relações inter-pessoais e o espírito de convivência (...) Promover o trabalho em rede...”</p> <p><b>PEE Plano de acção Eixos/Objectivos específicos e acções Pág 20-21</b> - “... Fomentar uma forte ligação ao meio envolvente (...) Promover o envolvimento de todos os alunos e de toda a comunidade educativa na dinâmica do agrupamento (...) Prevenir comportamentos disruptivos (...) Colmatar problemas sócio-educativos (...) Contribuir para a protecção de jovens e crianças em risco...”; “... Fomentar as relações inter-pessoais e o espírito de convivência (...) Elaborar um plano de convivência escola / meio envolvente/famílias (...) Dinamizar a comunidade (...) Melhorar canais facilitadores de comunicação entre as diversas estruturas, serviços e elementos da comunidade educativa (...) Instituir uma cultura de comunicação...”</p>  | 2 |
|  | Colaboração professor ensino regular/educação especial | <p><b>PEE Plano de acção Eixos/Objectivos específicos e acções Pág 20-21</b> – “... Desenvolver o trabalho colaborativo e a partilha de práticas pedagógicas (...) Envolver o corpo docente em parcerias mais articuladas e eficazes...”</p> <p><b>PEE Plano de acção Pág. 23</b> - “... Na distribuição de serviço dos docentes de 2º ciclo (...) foi contemplado um tempo semanal para esta partilha de prática pedagógica.</p> <p>Os docentes de 1ºciclo, 4º ano, e 2º ciclo reúnem num 1º momento para estabelecerem os moldes em que a articulação se vai concretizar e estabelecem a calendarização das aulas a observar. Os docentes de 2º ciclo partilham a sua experiência nas reuniões de Departamento, havendo assim uma reflexão e aferição de práticas.</p> <p>Relativamente aos docentes de pré-escolar e 1º ciclo, a observação de aulas acontece nas pausas lectivas do 1º ciclo, enquanto as aulas de pré-escolar ainda decorrem.</p> <p>O grande objectivo desta articulação é fazer a ponte, a passagem de testemunho, com vista a uma transição linear entre níveis de ensino. Assim, os docentes são conhecedores do trabalho pedagógico desenvolvido anteriormente e dão continuidade, ajustando e adequando...”</p> | 3 |



|  |                                   |  |          |
|--|-----------------------------------|--|----------|
|  |                                   | <b>PEE Plano de acção Pág. 28</b> - "... Do 1º ao 9º ano são constituídas equipas pedagógicas com docentes do mesmo ano. Esta estrutura intermédia está devidamente contemplada no Regulamento Interno com competências bem definidas. Reúnem-se ordinariamente uma vez por período, sendo que no 1º período traçam estratégias colectivas de acordo com o perfil do aluno de cada ano..." |          |
|  | Envolvimento dos pais             | <b>PEE Plano de acção Eixos/Objectivos específicos e acções Pág 20-21</b> – "... Envolver os pais/enc. de educação em temáticas pertinentes da realidade escolar (...) Contribuir para o aprofundamento da relação e interacção ESCOLA / FAMÍLIA..."   | <b>1</b> |
|  | Limitações às práticas inclusivas | <b>PEE Plano de acção Pág. 24</b> - "... Tendo em conta o elevado número de alunos por turma e casos de alunos não abrangidos pelo 3/2008 mas que revelam graves dificuldades de aprendizagem, são necessários mais dois professores de apoio educativo a gerir entre as turmas do 2ºB, 3ºA, 3ºC e 4ºA..."   | <b>1</b> |

Projecto Educativo de Escola – Algarve

| Categorias | Sub-categorias | Indicadores no PEE  | Frequência |
|------------|----------------|---|------------|
| Inclusão   | Dimensão ética | <b>PEE Introdução Pág. 7</b> - "... A Escola secundária com terceiro ciclo de Vila Real de Santo António deve afirmar-se como uma instituição que: se organiza em função do interesse da formação dos alunos; promove uma cultura de inclusão..." | <b>1</b>   |

