



Universidad de Granada

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

**AS ESCOLAS DA DIRECÇÃO REGIONAL DE  
EDUCAÇÃO DE LISBOA E VALE DO TEJO  
APÓS A REFORMA LEGISLATIVA  
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Autor: Maria Beatriz Rodrigues Neves

Directores: Dr. Tomás Sola Martínez e

Dr. Francisco Javier Hinojo Lucena

Ano 2011

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: Maria Beatriz Rodrigues Neves  
D.L.: GR 1177-2012  
ISBN: 978-84-695-1037-7



## **Agradecimentos**

Ao longo da minha caminhada, novos amigos encontrei

Juntaram-se comigo na estrada e eu então lhes perguntei:

Para onde vai esta estrada e aonde nos poderá levar?

Pois não sei se terei forças para tanto caminhar

Este caminho é, mais uma etapa da nossa vida

Unidos seremos fortes e nunca deixaremos que te sintas perdida!

### **A todos os professores deste Doutoramento:**

Uma palavra de apreço e de agradecimento

Não só pelos conhecimentos transmitidos

Mas, por uma mudança de atitude que tenta minimizar

A frustração que por vezes, sentimos.

### **Ao meu orientador Professor Doutor Tomas Sola Martínez:**

Pela presença afectiva, pela subtilidade e sensibilidade

Constituiu uma fonte de estímulos

Que permitiu a elaboração e a conclusão desta tese.

### **Ao meu orientador Doutor Francisco Javier Hinojo Lucena**

Pela sua disponibilidade, simplicidade e franqueza

Na abordagem do desenho da investigação

Que permitiu a conclusão desta tese doutoral.

### **Aos Directores dos Conselhos Executivos dos Agrupamentos:**

Sem as suas autorizações e colaboração não era possível nesta tese doutoral

### **Aos professores do 1ºCEB, que responderam aos questionários:**

Que sem eles não era possível a realização desta tese.

### **Aos professores do 1ºCEB, que constituíram o grupo de discussão:**

Que sem a sua colaboração e disponibilidade não era possível a elaboração desta tese.

**À minha colega Aurélia Roupa:**

Mulher que pela sua força, coragem

E pela sua união, nunca perdeu o rumo desta dura viagem!

**À minha família:**

Horizontes sem limites, pelo apoio e estímulo dado nas horas difíceis.

# Índice

Índice .....	i
Índice De Figuras .....	ix
Índice De Tabelas .....	xi
Índice De Gráficos .....	xv
Índice De Abreviaturas .....	xvii
Resumen En Español .....	1
Introdução .....	33
Primeira Parte – Fundamentação Teórica .....	37
1-Da Educação Especial À Escola Inclusiva .....	39
1.1-A Educação Especial .....	39
1.1.1-A Educação Especial Em Portugal .....	44
1.2-A Integração Escolar .....	50
1.2.1-A Integração Escolar Em Portugal .....	56
1.3-Necessidades Educativas .....	57
1.4-As Escolas Inclusivas .....	63
1.4.1-As Escolas Inclusivas Em Portugal .....	78
2– Currículo Para Atender A Diversidade .....	99
2.1-Currículo Para Atender A Diversidade .....	99
2.1.1-A Atenção A Diversidade Desde O Currículo .....	100
2.2-Desenho E Desenvolvimento Curricular .....	105
2.2.1-Modalidades De Currículo Para A Diversidade .....	109
2.3-A Atenção À Diversidade Dos Documentos Curriculares .....	114
2.3.1-O Desenho Curricular Base .....	114
2.3.2-O Projecto Educativo De Agrupamento Ou De Escola Não Agrupada .....	116
2.3.2.1-Objectivos .....	119
2.3.2.2-Conteúdos .....	120
2.3.2.3-Actividades .....	121

2.3.2.4-Metodologia.....	123
2.3.2.5-Provisão De Meios Extraordinários E Colocação Escolar .....	124
2.3.2.6-Materiais E Recursos .....	124
2.3.3-Avaliação .....	126
2.4-Programação De Aula Para A Atenção À Diversidade.....	132
2.5-As Acis Desde Os Documentos Curriculares.....	136
2.5.1-Projecto De Agrupamento E Adaptações Curriculares Individuais .....	138
2.5.2-Projecto Curricular De Agrupamento E Adaptações Curriculares Individuais .....	139
2.6-As Acis E A Programação De Aula .....	141
2.7-A Tomada De Decisões Nas Adaptações Curriculares Individuais .....	146
2.8-Processo De Elaboração De Adaptações Curriculares Para Alunos Com Necessidades Educativas Especiais .....	147
2.9-Adaptação Curricular Individual E Programa De Desenvolvimento Individual.	153
3- Formação Profissional De Professores E Educadores.....	157
3.1-A Formação De Professores E Educadores.....	157
3.1.1-Breve História Da Formação Inicial De Professores E Educadores Do Ensino Regular.....	158
3.1.2-A Formação Inicial De Professores E Educadores Do Ensino Regular .....	164
3.1.2.1-A Formação Inicial De Professores E Educadores Do Ensino Regular Na Área Das Necessidades Educativas Especiais .....	170
3.1.3-Formação Dos Professores Especializados.....	176
3.2- Breve História Da Formação Contínua De Professores E Educadores .....	182
3.2.1-Formação Contínua De Professores E Educadores .....	185
4- A Organização Escolar Para Atender À Diversidade.....	197
4.1-A Organização Escolar Para Atender À Diversidade.....	197
4.1.1. Princípios Básicos Da Organização Escolar Para Atender À Diversidade..	200
4.1.2-Aspectos Organizativos Que Facilitam A Atenção À Diversidade.....	202

4.1.2.1-Factores Pessoais.....	202
4.1.2.2-Factores Funcionais.....	208
4.1.2.3-Factores Materiais .....	209
4.2-A Organização Escolar Em Portugal .....	210
4.2.1-Organização Escolar Da Educação Especial Em Portugal.....	223
4.3-Organização Escolar Nos EUA.....	240
4.3.1-A Diversidade Escolar.....	245
4.3.1.1-Estratégias Para Trabalhar Com A Diversidade Escolar Da Sala De Aula .....	252
4.3.2-Organização Da Educação Especial Nos EUA .....	258
4.3.2.1-Trabalhar Com Alunos Com Necessidades Educativas Especiais .....	263
Segunda Parte – Desenho Da Investigação.....	267
5– Desenho Da Investigação E Fundamentação Metodológica.....	269
5.1-Justificação.....	269
5.1.1-Desenho Da Investigação .....	276
5.1.2-Primeira Fase: Clarificação Da Área Problemática .....	276
5.1.2.1-Problema De Investigação.....	276
5.1.2.2-Definição Dos Objectivos De Estudo .....	278
5.2-Segunda Fase: Metodologia De Investigação .....	280
5.2.1-Seleção De Método .....	280
5.2.2-Desenho E Eleição Da Amostra Do Estudo .....	282
5.2.2.1-Situação Geográfica .....	284
5.2.3-Seleção Ou Construção Dos Instrumentos De Recolha De Dados.....	286
5.2.3.1-O Questionário Como Meio De Recolha De Informação .....	286
5.2.3.3-População Da Amostra Aceitante .....	300
5.2.4-Entrevistas .....	301
5.2.4.1-Guião Da Entrevista Estruturada.....	305
5.2.4.2-Técnicas Qualitativas Da Entrevista .....	308



5.2.5-O Grupo De Discussão .....	312
5.2.5.1-Desenho Do Grupo De Discussão .....	314
5.2.5.2-Composição Do Grupo De Discussão .....	315
5.2.5.3-O Tópico-Guia.....	318
5.3-Terceira Fase: Trabalho De Campo .....	323
5.3.1-Técnicas De Análise Dos Dados .....	323
5.4-Quarta Fase: Análise De Dados, Conclusões E Propostas De Melhoria.....	327
5.4.1-Análise De Dados .....	327
5.4.2-Redacção Das Conclusões E Propostas De Melhoria.....	327
5.5-Limitações De Estudo .....	327
5.6-Estruturação Da Investigação E Cronograma .....	328
5.6.1-Cronograma Da Investigação .....	329
6- Resultados .....	331
6.1-Interpretação De Dados E Resultados .....	331
6.2-Resultados Genéricos .....	332
6.2.1-Sexo .....	332
6.2.2-Idade .....	333
6.2.3-Tempo De Serviço .....	334
6.2.4-Habilitações Literárias .....	334
6.2.5-Agrupamento Em Que Exercem Funções .....	335
6.2.6-Ano Em Que Exercem Funções.....	335
6.3-Perfil Dos Docentes Em Relação Aos Alunos Com Nee .....	336
6.3.1-Formação Na Área Da Educação Especial .....	336
6.3.2-Apoio De Um Docente De Educação Especial .....	337
6.3.3-Alunos Com Nee No Grupo .....	339
6.3.4-Tipo De Deficiência.....	339
6.4-Análise Da Aplicação Do Currículo.....	340

6.4.1-Atenção Aos Alunos Com Nee No Projecto Curricular De Turma .....	340
6.4.2-Conhecimento Das Adequações Curriculares Individuais Para Os Alunos Com Nee .....	341
6.4.3-Realização De Adequações Curriculares Em Relação Aos Objectivos, Conteúdos, Estratégias/Materiais E Avaliação Para Os Alunos De Nee .....	342
6.4.4-Conhecimento Sobre O Currículo Específico Individual Para Os Alunos Com Nee De Carácter Permanente.....	344
6.4.5-Conhecimento Sobre A Alteração Do Tipo De Provas, Dos Instrumentos De Avaliação E Certificação, Bem Como Das Condições De Avaliação Para Os Alunos Com Nee De Carácter Permanente .....	345
6.5-Adaptação Dos Docentes À Nova Organização Escolar .....	346
6.5.1-Apoio Dado Pelos Docentes De Educação Especial Aos Docentes Do Ensino Regular .....	347
6.5.2-Trabalho Com Os Alunos Com Nee De Carácter Permanente .....	348
6.5.3-Importância Do Trabalho Desenvolvido Pelo Docente De Educação Especial, Em Relação Ao Trabalho Com Os Docentes Do Ensino Regular.....	349
6.5.4-Psicólogos Existentes No Estabelecimento De Ensino .....	351
6.5.5-Terapeutas Da Fala A Dar Apoio No Estabelecimento De Ensino.....	352
6.5.6-Terapeutas Ocupacionais A Dar Apoio No Estabelecimento De Ensino.....	353
6.5.7-Assistentes Operacionais Que Apoiam Os Alunos Com Nee .....	354
6.5.8-Adaptação Das Escolas Do 1º Ceb Aos Alunos Com Nee .....	355
6.6-Conhecimento E Aplicação Da Nova Legislação Da Educação Especial .....	356
6.6.1-Conhecimento Do Decreto-Lei Nº 3/2008 .....	356
6.6.2-Processo De Referenciação Dos Alunos .....	357
6.6.3-Processo De Avaliação Após A Referenciação Dos Alunos .....	358
6.6.4-Conhecimento Da Cif (Classificação Internacional De Funcionalidade) ....	358
6.6.5-Prazo De Conclusão Do Processo De Avaliação De Um Aluno Com Nee Referenciado.....	359
6.6.6-Modificações Ao Modelo Do Programa Educativo Individual.....	360

6.6.7-Importância Dos Encarregados De Educação Na Elaboração Do Programa Educativo Individual .....	361
6.6.8-Competência De Aplicar As Diferentes Medidas Educativas Aos Alunos Com Nee .....	362
6.6.9-Docente Titular De Turma É O Coordenador Do Programa Educativo .....	362
6.6.10-Tempo De Elaboração Do Programa Educativo Individual .....	363
6.6.11-Programa Educativo Individual Revisto Obrigatoriamente No Final De Cada Nível/Ciclo De Ensino .....	364
6.6.12-Relatório De Final De Ano Para Crianças Com Nee.....	365
6.6.13-Adiamento Do 1º Ano De Escolaridade Para Crianças Com Nee.....	365
6.6.14-Jovens Surdos Têm Prioridade Na Matrícula Para Escolas De Referência	366
6.6.15-Jovens Cegos E De Baixa Visão Têm Prioridade Na Matrícula Para Escolas De Referência.....	368
6.6.16-Jovens Com Perturbações Do Espectro De Autismo Têm Prioridade Na Matrícula Para Escolas De Referência.....	369
6.6.17-Jovens Com Multideficiência Ou Surdocegueira Têm Prioridade Na Matrícula Para Escolas De Referência.....	370
6.7-Contributos Dos Directores Dos Agrupamentos .....	370
6.7.1-Documentos De Agrupamento .....	371
6.7.2-Recursos Ambientais E Materiais.....	371
6.7.3-Organização Escolar .....	372
6.7.4-A Reforma Legislativa Da Educação Especial .....	373
6.8. - Contributo Do Grupo De Discussão.....	374
6.9. - Triangulação De Resultados.....	379
7- Conclusões E Prospectiva .....	391
7.1-Conclusões Especificas Do Estudo .....	391
7.2-Conclusões Gerais Do Estudo .....	405
7.3-Proposta De Melhoria E Futuras Linhas De Investigação .....	410
Referências Bibliográficas .....	413

Anexos .....	429
Anexo I – Carta De Apresentação.....	431
Anexo Ii – Questionário Provisório .....	433
Anexo Iii – Questionário Definitivo .....	445
Anexo Iv- Transcrição Das Entrevistas Aos Directores Executivos.....	457
Anexo V – Transcrição Dos Comentários Do Grupo De Discussão .....	467



## Índice de Figuras

Figura nº 1 – As funções do Instituto de António Aurélio da Costa adaptada de Fontes (1963:10).....	46
Figura nº 2 – Escola inclusiva e diversidade, adaptada de Correia (2001:133).....	69
Figura nº 3 - Ciclo de movimentos que levaram à Escola Contemporânea, adaptada de Correia (2008:17).....	77
Figura nº 4 - Princípios básicos da Organização Escolar para atender a diversidade, adaptada de Sola Martínez e outros (2006:225).....	200
Figura nº 5 - Desafios do ensino para os professores do século XXI, adaptada de Arends (2008:8).....	245



## Índice de Tabelas

Tabla nº 1-Programa de investigación en relación con los objetivos .....	19
Tabela nº 2 – Integração versus Inclusão: parâmetros que ambas consagram, adaptado de Correia (2003:131).....	64
Tabela nº 3 – As diferenças principais entre integração e inclusão, adaptado de Porter (1997).....	66
Tabela nº 4 – Diferenças entre o Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto e o Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro .....	94
Tabela nº 5 – Competências curriculares ao nível do contexto político administrativo, adaptado de Pacheco (2001:88) .....	102
Tabela nº 6 – Perguntas formuladas em torno do ensino, adaptado de Sola Martínez e outros (2006: 113).....	105
Tabela nº 7 – Desenho do Currículo, adaptado de Sola Martínez e outros (2006:117)	108
Tabela nº 8 – Proposta curricular, adaptada de Lucini (1989).....	110
Tabela nº 9 - Desenho do Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal .....	114
Tabela nº 10 – Requisitos de um Projecto de Agrupamento que atenda a diversidade, de adaptado de Sola Martínez e outros (2006:143) .....	117
Tabela nº 11 – Pontualizações, que são bases da avaliação formativa e criterial, adaptado de Sola Martínez e outros (2006:160) .....	127
Tabela nº 12 – Continuação da avaliação educativa, adaptado de García Vidal (1993:176).....	130
Tabela nº 13 – Medidas de flexibilização, adaptado de Sola Martínez e outros (2006:165).....	132
Tabela nº 14 – Competências curriculares ao nível do contexto de realização adaptado de Pacheco (2001:103).....	134
Tabela nº 15 – Elementos curriculares para atender a diversidade, adaptado de Sola Martínez e outros (2006:169) .....	136
Tabela nº 16 – Modificações possíveis do currículo em face das N.E.E. adaptado de González Manjón e outros (1993:72) .....	137
Tabela nº 17 – Adaptações curriculares no Projecto da Curricular de Agrupamento, adaptado de González Manjón e outros (1993: 63) .....	141



Tabela nº 18 – Adaptações curriculares na programação das classes, adaptado de González Manjón e outros (1993:64).....	146
Tabela nº 19 – Organização dos elementos pessoais nas ACIs, adaptado de Sola Martínez e outros (2006:181).....	148
Tabela nº 20 – As componentes básicas das ACIs, adaptado de Sola Martínez e outros (2006: 205).....	153
Tabela nº 21 – As diferenças entre PDIs e ACIs, adaptado de Garrido y Santana (1993:58).....	154
Tabela nº 22 – Estrutura Curricular dos ciclos de estudos para os graus de licenciado em Educação Básica e mestre, adaptado de Sanches (2008:40) .....	169
Tabela nº 23 – Objectivos gerais da disciplina de Necessidades Educativas Especiais do Curso de Licenciatura em Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Torres Novas.....	171
Tabela nº 24 – Conteúdos da disciplina de Necessidades Educativas Especiais do Curso de Licenciatura em Ensino Básico, da Escola Superior de Torres Novas.....	174
Tabela nº 25 – Outro conteúdo da disciplina de Necessidades Educativas Especiais Curso de Licenciatura em Educação Básica, da Escola Superior de Torres Novas.....	175
Tabela nº 26 – Plano de estudos de um Curso de especialização em Apoios Educativos, adaptado de Vieira e Silva (1999:7).....	179
Tabela nº 27 – Formação contínua: questões relevantes, adaptado de Cró (1998:79)..	186
Tabela nº 28 – A integração dos projectos de escola, adaptado de Pacheco (1994) .....	199
Tabela nº 29 – Aspectos organizativos a ter em conta para atender à diversidade, adaptado de Sola Martínez e outros (2006:247).....	206
Tabela nº 30 - Categorias específicas das deficiências, adaptado de Arends (2008:55) .....	263
Tabela nº 31 - Cronograma da investigação em relação aos objectivos .....	280
Tabela nº 32 – Processo de investigação por questionário, adaptado de Buendia e outros (1998) .....	289
Tabela nº 33 – A constituição do júízo de peritos .....	294
Tabela nº 34 – Componentes na técnica de júízo de peritos .....	299
Tabela nº 35 – A amostra aceitante .....	301
Tabela nº 36 – Principais vantagens e inconvenientes das Entrevistas, adaptado de Valles (2000:118).....	305
Tabela nº 37 – Guião de Entrevista aos Directores Executivos dos Agrupamentos .....	308

Tabela nº 38 - Critérios para validar uma entrevista, adaptada de Rosa e Arnoldi (2008:83-84) .....	311
Tabela nº 39 – Constituição do grupo de discussão.....	318
Tabela nº 40- Planificação da sessão nº1 do grupo de discussão.....	319
Tabela nº 41- Planificação da sessão nº2 do grupo de discussão.....	320
Tabela nº 42- Planificação da sessão nº3 do grupo de discussão.....	320
Tabela nº 43 - Planificação da sessão nº4 do grupo de discussão.....	321
Tabela nº 44 - Cronograma da investigação .....	330
Tabela nº 45 - Estatística de fiabilidade.....	331
Tabela nº 46 – Agrupamento das idades em duas categorias .....	333
Tabela nº 47 – Apoio prestado pelos docentes de educação especial e a idade dos professores .....	338
Tabela nº 48 – Realização de adequações curriculares e a faixa etária dos docentes...	343
Tabela nº 49 – Frequências das respostas 13 a 17 .....	345
Tabela nº 50 – Apoio prestado pelos docentes de Educação Especial e a faixa etária dos docentes .....	347
Tabela nº 51 – Trabalho com alunos com NEE e o tempo de serviço dos docentes ....	349
Tabela nº 52 – Prioridade na inscrição de crianças e jovens surdos e a idade dos professores .....	367
Tabela nº 53 - Contributo do Grupo de Discussão .....	378
Tabela nº 54 – Triangulação de resultados .....	389



## Índice de Gráficos

Gráfico nº 1 – Sexo .....	332
Gráfico nº 2 – Idade .....	333
Gráfico nº 3 – Tempo de serviço.....	334
Gráfico nº 4 – Habilitações literárias .....	334
Gráfico nº 5 – Agrupamentos de escolas .....	335
Gráfico nº 6 – Ano em que exercem funções.....	336
Gráfico nº 7 – Formação na área da Educação Especial .....	337
Gráfico nº 8 – Apoio de um docente de Educação Especial .....	338
Gráfico nº 9 – Alunos com NEE no grupo.....	339
Gráfico nº 10 – Tipo de deficiência .....	340
Gráfico nº 11 – Atenção aos alunos com NEE no projecto curricular de turma.....	341
Gráfico nº 12 – Conhecimento das adequações curriculares .....	342
Gráfico nº 13 – Realização de adequações curriculares.....	342
Gráfico nº 14 – Conhecimento sobre o currículo específico.....	344
Gráfico nº 15 – Conhecimento sobre provas instrumentos e condições de avaliação .....	345
Gráfico nº 16 – Apoio prestado pelos docentes de Educação Especial .....	347
Gráfico nº 17 – Trabalho com os alunos com NEE de carácter permanente .....	348
Gráfico nº 18 – Importância do trabalho desenvolvido pelo docente de Educação Especial .....	350
Gráfico nº 19 – Psicólogos existentes no estabelecimento de ensino .....	351
Gráfico nº 20 – Terapeutas da Fala existentes na escola.....	352
Gráfico nº 21 – Terapeutas Ocupacionais existentes no estabelecimento de ensino	353
Gráfico nº 22 – Assistentes Operacionais existentes no estabelecimento de ensino	354
Gráfico nº 23 – Adaptação das escolas do 1º CEB aos alunos com NEE.....	355
Gráfico nº 24 – Conhecimento do Decreto-Lei nº3/2008 .....	357

Gráfico nº 25 – Processo de referenciação de um aluno com NEE.....	357
Gráfico nº 26 – Processo de avaliação após referenciação dos alunos.....	358
Gráfico nº 27 – Conhecimento da CIF .....	359
Gráfico nº 28 – Prazo de conclusão do processo de avaliação .....	360
Gráfico nº 29 – Modificações ao modelo do programa educativo individual .....	360
Gráfico nº 30 – Integração dos EE na elaboração do programa educativo individual .....	361
Gráfico nº 31 – Competência de aplicar as medidas educativas .....	362
Gráfico nº 32 – Docente titular de turma é o coordenador do programa educativo ..	363
Gráfico nº 33 – Tempo de elaboração do programa educativo individual .....	364
Gráfico nº 34 – Obrigatoriedade de revisão do programa educativo individual .....	364
Gráfico nº 35 – Relatório de final de ano para crianças com NEE.....	365
Gráfico nº 36 – Adiamento do 1º ano de escolaridade para crianças com NEE.....	366
Gráfico nº 37 – Jovens surdos têm prioridade na matrícula em escolas de referência .....	367
Gráfico nº 38 – Jovens cegos e de baixa visão têm prioridade na matrícula.....	368
Gráfico nº 39 – Jovens com perturbações do espectro do autismo têm prioridade de matrícula .....	369
Gráfico nº 40 – Jovens com multideficiência e surdocegueira têm prioridade na matrícula .....	370

## **Índice de abreviaturas**

ACIS (Adaptações Curriculares Individuais)

AIDS (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida)

APPACDM (Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental)

1º CEB (1º Ciclo de Ensino Básico)

CEF (Cursos de Educação e Formação de Jovens)

CERCI (Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados)

CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade)

CIF-CJ (Classificação Internacional de Funcionalidade de Crianças e Jovens)

DA (Dificuldades de Aprendizagem)

D.C.B. (Desenho Curricular Base)

DCT (Lesão Cerebral Traumática)

DEA (Diploma de Estudos de Avançados)

DEE (Divisão do Ensino Especial)

DESP. (Despacho)

DES. CONJ. (Despacho Conjunto)

DGEB (Direcção Geral de Ensino Básico)

DGIDC (Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular)

DRELVT (Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo)

E/A (Ensino /Aprendizagem)

EB (Educação Básica)

ECTS (Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos)

EEE (Equipas de Educação Especial)

ELLS (English Language Learners)

EM (Equipa Multidisciplinar)

EPEI (Equipa de Programação Educativa Individualizada)

ESE (Estatuto Sócio-económico)

ESL (English as a Second Language)

EUA (Estados Unidos da América)

H (Horas)

HIV (Vírus da Imunodeficiência Humana)

HOTS (Programa Pré Profissional em Educação e Treinamento<sup>9</sup>)

IAACF (Instituto António Aurélio da Costa Ferreira)

IDEA (Educação para os Indivíduos com Necessidades Educativas Especiais)

IPSS (Instituições Particulares de Solidariedade Social)

KMO (Kaiser Meyer Olkin)

LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo)

LEP (Limited English Proficiency)

LP2 (Língua Portuguesa – 2ª Língua)

LGP (Língua Gestual Portuguesa)

ME (Ministério da Educação)

NARC (National Association of Retarded Citizens)

NEE (Necessidades Educativas Especiais)

Op.Cit. (Obra Citada)

PCA (Projecto Curricular de Agrupamento)

PDI (Programa de Desenvolvimento Individual)

PE (Projecto Educativo)

PE (Perturbações Emocionais)

PEI (Programa Educativo Individual)

PIT (Plano Individual de Transição)

PORT. (Portaria)

QEQ (Quadro Europeu de Qualificações)

QI (Quociente de Inteligência)

SADA (Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem)

S. D. (Sem Data)

SEE (Serviços de Educação Especial)

SNR (Secretariado Nacional de Reabilitação)

SPSS (Software Aplicativo de Computador)

TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação)

UOE (Unidades de Orientação Educativa)

UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization)





## **RESUMEN EN ESPAÑOL**



## **Introducción**

A lo largo de mi carrera como profesional de la educación y tras reflexionar sobre la diversidad educativa en las aulas, así como las respuestas dadas a los alumnos con NEE de carácter permanente incluidos en las escuelas, he observado que estas constituyen un desafío tanto para los centros educativos como para los profesores.

Las reformas legislativas en educación especial y el concepto cambiante de la educación especial hasta escuelas inclusivas, han dado lugar a cambios en las prácticas educativas de los docentes en enseñanza regular, así como de los de profesores de educación especial.

Los cambios, dificultades y desafíos que para escuelas y profesores supone gestionar de la diversidad socioeconómica y cultural, así como la cognitiva, personal, temperamental y de la personalidad, además de la integración de los niños y jóvenes que asisten, determinan la urgencia de revisar los modelos de orientación educativa y el marco legislativo.

Actualmente en Portugal, por el Decreto Ley Nº 3/2008 de 7 de enero, los docentes en enseñanza regular, apoyo educativo y educación especial se adaptan a los cambios que se han experimentado en las prácticas educativas en la vida cotidiana de las escuelas portuguesas, así como a la continuidad de la escuela inclusiva en estas, y ya cuentan con opiniones formuladas y han tomado nota de la opinión de varios expertos en la materia en relación con la misma realidad.

Este estudio tiene como objetivo analizar, junto con los profesores de 1º Ciclo de Educación Primaria (equivalente a 1º y 2º Ciclo en España), en enseñanza regular, la respuesta que ofrece la nueva organización educativa tras la reforma legislativa a los alumnos con NEE, de carácter permanente incluidos en los centros educativos. Realizaremos esta investigación en colegios de tres agrupaciones de la Dirección Regional de Educación de Lisboa y Vale do Tejo (DRELVT).

Los objetivos específicos de este estudio son:

- Conocer el perfil, así como la formación inicial y la formación continua de los profesores de 1.º Ciclo de Educación Primaria (equivalente a 1º y 2º Ciclo en

España), en enseñanza regular, que imparten clase en las tres agrupaciones, para atender la diversidad escolar;

- Analizar con los profesores de 1.º Ciclo de Educación Primaria (equivalente a 1º y 2º Ciclo en España), en enseñanza regular, que imparten clase en las tres agrupaciones, si el currículo aplicado a los alumnos con NEE, de carácter permanente, responde a sus necesidades;
- Reflexionar con los profesores de 1.º Ciclo de Educación Primaria (equivalente a 1º y 2º Ciclo en España) en enseñanza regular, que imparten clase en las tres agrupaciones, sobre cómo se adaptan a la nueva organización de las escuelas portuguesas, implantada con la actual reforma legislativa en Educación Especial;
- Evaluar con los profesores de 1.º Ciclo de Educación Primaria (equivalente a 1 y 2º Ciclo en España), en enseñanza regular, que imparten clase en las tres agrupaciones, el conocimiento y la aplicación de la nueva legislación en Educación Especial.

Los requisitos, que vamos a investigar para la fundamentación teórica son los siguientes:

- Realizar una reflexión sobre el concepto de la educación especial en la escuela inclusiva;
- Analizar el currículo, que se debe aplicar a los alumnos con NEE de carácter permanente para dar respuesta a sus necesidades;
- Conocer la formación inicial y continua de los profesores en este ámbito;
- Comprobar si las estructuras organizativas responden a las necesidades educativas de los alumnos con NEE de carácter permanente.

Asimismo, hemos llevamos a cabo nuestra investigación con ayuda de un teórico.

En el primer capítulo nos centraremos en la Educación Especial en la Escuela Inclusiva, que tendrá como subcapítulos: la Educación Especial, la Integración de la Escuela, Necesidades Educativas y la Escuela Inclusiva.

En el segundo capítulo está dedicado a un tema tan amplio y complejo como es lo currículo para satisfacer a la diversidad. Analizaremos la atención a la diversidad del currículo, pasando por el Diseño Curricular Básico y de lo proyecto educativo del centro, con todo lo que esto conlleva: objetivos, contenidos, actividades, metodología y recursos, que podrán ser humanos, físicos o materiales. Asimismo, estudiaremos la evaluación, aspecto de vital importancia para los alumnos con necesidades educativas especiales. Aún en este capítulo, revisaremos el proceso de elaboración de adaptaciones curriculares para alumnos con NEE.

En el tercer capítulo conoceremos brevemente la formación inicial y continua de profesores y educadores en enseñanza regular en Portugal, tanto en el pasado como en la actualidad, así como los perfiles de actuación de la profesión, además de la formación inicial de docentes de educación especial.

En el cuarto capítulo descubriremos las estructuras organizativas para responder a la diversidad en las escuelas. Analizaremos la organización de los centros en el sistema educativo portugués, así como la organización de educación especial en Portugal. También estudiaremos la organización de la escuela en los Estados Unidos – que consideramos un modelo de referencia -, así como estrategias para trabajar en diversas aulas. Por último, en este capítulo descubriremos la organización educación especial en los Estados Unidos.

En el quinto capítulo, es decir, en la segunda parte de esta tesis desarrollaremos la investigación con sus distintas fases, en concreto, detallaremos el ámbito del problema, la metodología de la investigación y el trabajo de campo.

El sexto capítulo de la tesis incluirá datos cuantitativos, cualitativos y triangulación, así como el debate y la interpretación de estos resultados

El séptimo capítulo, denominado conclusiones y previsión, incluirá una parte general y las conclusiones específicas de investigación, seguido de las propuestas de mejora que derivan de la investigación y las futuras líneas de investigación.

Por último, presentamos las referencias bibliográficas, con identificación de los autores mencionados en el texto del cuerpo, así como referencias normativas.

## **PRIMERA PARTE – FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **1-EDUCACIÓN ESPECIAL PARA LA ESCUELA INCLUSIVA**

En este capítulo hemos llevado a cabo una reflexión sobre el concepto de Educación Especial para la Escuela Inclusiva puesto que, durante años, la respuesta a las personas con discapacidades y hándicaps ha sido diferente en diversas partes del mundo, y también en Portugal.

Los autores dividen el enfoque histórico de educación especial en tres momentos: un primer momento, considerado la prehistoria de la educación especial; un segundo, entendido como la atención con la asistencia proporcionadas a un determinado tipo de personas y según el curso en situaciones y entornos separados de educación regular y un último paso, en la actualidad con las tendencias que nos llevan a asumir un nuevo planteamiento del concepto y la práctica de la Educación Especial.

La Educación Especial como tal surgió a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, cuando se inició el período de la institucionalización de las personas con discapacidad, que se prolongó hasta mediados del siglo XX.

En el siglo XX se pueden distinguir tres fases históricas de la evolución de las actitudes y prácticas en educación especial en los Estados Unidos, que influyeron también en Europa, teniendo en cuenta la evolución de los conceptos y la organización de los recursos para niños con discapacidades. El primer período se sitúa a principios del siglo XX, con la prolongación de la tradición de acoger en centros propia del siglo XIX. La segunda fase de proyección y la segregación tiene su apogeo en las décadas de 1950 y 1960, con las técnicas psicométricas y el modelo de diagnóstico. Por último, el tercer período surge en la década de los setenta y se caracteriza por un nuevo enfoque del concepto y la práctica de la educación especial, caracterizada por la integración en la escuela de los niños con discapacidades con los demás compañeros.

En Portugal, hasta la década de 1970, momento en el que se crean equipos educativos integrados fueron legislados a través de varios Decretos Ley, los alumnos con NEE prácticamente estaban excluidos del sistema educativo regular. No obstante, fue en 1973 cuando el Ministerio de Educación portugués emprende una reforma de la

educación, entre cuyos objetivos generales se encuentra la educación básica para los niños con discapacidades.

La designación de «necesidades educativas especiales» empezó a emplearse y recomendarse en el informe de Warnock, de mayo de 1978, con el que se iniciaron los cambios en la educación especial y se estableció examinar la asistencia a clase de todos los alumnos con discapacidad. Con la definición de NEE llegó el concepto de inclusión, con el que también surgieron algunas preguntas relacionadas con el papel de los docentes en enseñanza regular y en educación especial y de la comunidad educativa ante la naturaleza de NEE y sobre la adaptación curricular a las necesidades educativas especiales de los alumnos.

En Portugal, en 1986 tiene lugar la publicación de la Ley de Bases del Sistema Educativo, a partir de la cual se produjeron profundas transformaciones en la educación integrada. Entre sus muchos objetivos se encontraba garantizar a los niños con NEE unas condiciones adecuadas para su desarrollo y pleno uso de sus capacidades. Posteriormente, en 1991 se publicó el Decreto Ley nº 319/91, relativo a la educación especial.

En 1994 se aprueba la Declaración de Salamanca, donde se defendió el concepto de NEE, que se aplica a todos los niños o jóvenes cuyas necesidades educativas estén relacionadas con deficiencias o dificultades escolares y, en consecuencia, tengan necesidades educativas especiales en algún momento de su escolaridad. La escuela se encuentra así ante un gran desafío: el de encontrar formas de responder efectivamente a las necesidades de una población escolar cada vez más heterogénea, construir una Escuela Inclusiva, una escuela que acepte a todos y los trate de forma diferenciada.

Con el concepto de Escuela Para Todos, se amplía el ámbito de acción de la escuela, movilizándolo los recursos disponibles y los que se puedan obtener, e interactuando con ellos, lo que exige una dinámica en la que todos los profesores, especialistas de la comunidad escolar local y padres se impliquen, movilicen y responsabilicen.

En Portugal, en 2001 se modificó la definición de los alumnos con NEE, a través de la publicación del Decreto Ley nº 6/2001, que establece que los alumnos con NEE de carácter permanente, son aquellos que presentan incapacidad o incapacidades



que se reflejan en una o más áreas de aprendizaje. Asimismo, en enero de 2006 se creó un grupo de contratación específica de docentes de Educación Especial, puesto en marcha por el Decreto-Ley nº20/2006, de 31 de enero.

Posteriormente, en 2008 se publicó el Decreto Ley nº 3/2008, que tiene por objetivo definir la atención especializada, con el fin de crear condiciones adecuadas para la adaptación del proceso educativo de alumnos con NEE, con limitaciones significativas en su actividad y participación en una o más áreas de la vida, resultantes de la transformación estructural y funcional de carácter permanente.

Los alumnos de carácter permanente son evaluados a través de la CIF (Clasificación Internacional de Funcionalidad para niños y jóvenes).

En 2010 ya existe una evaluación del Decreto-Ley nº3/2008 denominada «Evaluación de la Implementación del Decreto-Ley nº3/2008» y ya es posible sacar algunas conclusiones de la aplicación de este Decreto, así como de la CIF, en los centros educativos portugueses.

La evaluación señala como aspectos positivos que se deben tener en cuenta que: los centros educativos y los equipos están utilizando la CIF y su terminología en el proceso de identificación de alumnos para la Educación Especial; los equipos están centrados en las características funcionales; los niños identificados presentan una mayor severidad en sus características funcionales, lo que es compatible con lo establecido por el Decreto; y la evaluación especializada ha implicado recurrir a fuentes de información diversificadas.

Como aspectos no tan positivos en la implementación del Decreto-Ley nº3/2008, se apuntan los siguientes: la implementación de este Decreto pasa por diversas fases en función de la formación, la mejor comprensión y uniformidad en el uso de la CIF, así como la articulación entre servicios y la constitución de equipos; la CIF ha implicado la observación intencionada de los factores medioambientales, aunque la pragmatización de la filosofía de habilitación medioambiental todavía es incipiente; la organización temporal de los centros parece depender de una simplificación del proceso de evaluación e intervención; la descripción de la participación de los alumnos se efectúa en función de los aspectos relacionados con los auto-cuidados, la vida doméstica, las

interacciones interpersonales básicas, y las áreas principales de la vida o de la vida comunitaria.

Podemos considerar la educación especial y la inclusión como dos partes de un todo, que caminan de la mano no solo para garantizar los derechos fundamentales de los alumnos con NEE, sino también para facilitarles los aprendizajes que les conducirán a una inserción social en armonía.

## **2-CURRÍCULO PARA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

El currículo para satisfacer la diversidad, de acuerdo con la perspectiva curricular, se centra en la teoría educativa para satisfacer la diversidad, y no es en función de las necesidades y limitaciones de los sujetos, sino desde las actividades que estos deben realizar para desarrollarse como personas y ser felices en la escuela, proporcionando adaptaciones curriculares con los elementos necesarios para cada caso.

El modelo de atención a la diversidad gira en torno a cuatro componentes claves: los conocimientos del alumno y sus entornos de aprendizaje, una planificación adecuada, una intervención adecuada y la reevaluación, que hace referencia a la conveniencia de programación elaborada para el alumno.

En un nivel teórico y general, se puede considerar el currículo una propuesta de política, lo que pone de relieve las opciones fundamentales en relación con el aprendizaje de los alumnos. El currículo debe convertirse en un proyecto, destinado a la práctica y con la intervención de varios elementos, que se construye y reconstruye en función de diferentes perspectivas curriculares, garantizando la adaptación y la integración de las realidades de cada contexto.

El currículo escolar abierto y flexible debe ser alcanzarse en el contexto de cada aula, en forma de programación para el grupo y, cuando sea necesario para un alumno por motivos concretos, mediante una adaptación curricular individualizada.

Así pues, el currículo debe ser abierto y flexible para, entre otras razones para adaptarse a las diferentes necesidades de los alumnos. El currículo, siguiendo la perspectiva anteriormente mencionada, asume que los profesores desarrollan estrategias de enseñanza y movilizan diversas actitudes, valores, conocimientos, experiencias y otros componentes de los contextos y características personales, culturales y sociales de

los alumnos. La forma en que el currículo es planificado, organizado, desarrollado y evaluado es crucial para su éxito, resultando en un conjunto de valores, conocimientos, actitudes, decisiones y prácticas sobre la educación, la diferencia y el proceso de habilitación.

El diseño de flexibilización exige un mayor esfuerzo por parte del profesorado puesto que, aparte de conocer la propuesta de Diseño Curricular Básico presentada por el Ministerio de Educación portugués, deben realizar mayor flexibilizaciones donde curriculares en las fases de diseño y desarrollo y, en esta última, atender al mismo tiempo a los alumnos del grupo en aula con un currículo normalizado y global.

Los documentos elaborados para el funcionamiento de los centros educativos están en la eficacia y utilidad de su aplicación práctica en las aulas. Y para poner en práctica estos aspectos, es necesario desarrollar los diferentes puntos preestablecidos en los proyectos. Existe una clara diferenciación entre el Proyecto Educativo del Centro, el Proyecto Curricular del Centro y el Proyecto Curricular del Aula, que se desarrollará a lo largo de lo capítulo.

Los documentos elaborados para el funcionamiento de los centros educativos inciden en la eficacia y utilidad de su aplicación práctica en las aulas y, para llevar a cabo los diversos aspectos, es necesario desarrollar los diferentes puntos preestablecidos en los proyectos. La aplicación de las directrices generales de los documentos mencionados pasa por la elaboración detallada de cada uno de los elementos que se van a desarrollar en el aula, así como por la confección de la programación, no sólo cuando se apliquen estas directrices, sino también especificándolos mediante la elaboración de cada caso para detallar su impacto en el desarrollo.

Las medidas de flexibilidad curricular deberían centrarse en los objetivos, contenidos, metodologías, recursos y materiales, temporalización y evaluación específica en conformidad con los objetivos.

Una de las medidas mencionadas, que consideramos de especial relevancia, es la evaluación adecuada de la diversidad, que debe incluir instrumentos y procedimientos de evaluación, implicando una mayor participación de profesores y alumnos, centrada en el proceso y en el rendimiento, contextualizada, participativa y reflexiva y menos

normativa, que permita que cada alumno progrese a su ritmo, proporcionándole así las condiciones de aprendizaje y apoyo más adecuadas.

Para nosotros la evaluación es un factor muy importante que debe tenerse en cuenta, puesto que el fracaso escolar es una de las principales causas del abandono escolar en Portugal.

### **3-FORMACIÓN PROFESIONAL PARA PROFESORES Y EDUCADORES**

La formación inicial puede dotar al docente de un conjunto de conocimientos científicos y pedagógicos necesarios para empezar a ejercer su actividad, mientras que la formación debe desempeñar un papel de reestructuración y la profundización de los conocimientos adquiridos, así como un papel de producción de nuevos elementos.

La formación del profesor, tanto inicial como continua, debe tener en cuenta la reflexión epistemológica y las prácticas para que aprender a enseñar, y lograrse a través de un proceso en el que los conocimientos prácticos y teóricos pueden integrarse en un plan de estudios orientados a la acción.

La preparación profesional de los maestros de 1º Ciclo de Educación Primaria en Portugal (equivalente a 1º y 2º Ciclo en España) se efectuó durante muchos años en los propios centros de educación primaria, hasta que surgieron las escuelas superiores de educación, y el grado de diplomado se componía de tres años académicos.

En 1998 el Decreto Ley nº 255/98, estableció las condiciones en las que los educadores infantiles, maestros y profesores de secundaria con grado académico de diplomado, a fin de continuar sus estudios, podían acceder al grado de licenciado, para o debían efectuar complementos de formación.

Actualmente la formación inicial de los docentes depende de las universidades y de las escuelas superiores de educación, mientras que la formación continua se lleva a cabo en el ejercicio de las funciones de enseñanza, tanto en universidades, como en colegios y centros de formación docente.

El Decreto-Ley nº204/2001, de 30 de agosto, define el perfil general de rendimiento profesional del Educador Infantil y de los docentes de Educación Primaria y Secundaria.

La definición del perfil de rendimiento para la profesión de docente tiene dos objetivos fundamentales: por un lado, construir un referente para la organización de la formación de educadores y profesores; y por otro, identificar un marco de referencia que pueda considerarse para el desarrollo de la acción educativa en los centros y naturalmente para la propia evaluación del rendimiento de los profesores.

Asimismo, se publican dos perfiles de rendimiento: un perfil general de educadores infantiles y profesores de primaria y secundaria y perfiles específicos de su rendimiento y conceptos básicos.

El perfil general de rendimiento de los educadores y profesores está organizado en cuatro dimensiones: la vertiente profesional, social y ética; el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje; la participación en la escuela y la relación con la comunidad; y el desarrollo profesional a lo largo de la vida.

Los profesores de 1º ciclo (equivalente a 1º y 2º ciclo en España), además de este perfil general, tienen un perfil específico, que se estructura en dos áreas: diseño y desarrollo e integración del plan de estudios, que se desarrollará a lo largo del capítulo.

La formación inicial de los docentes debe redactarse como metodologías organizativas para satisfacer la escuela en términos de diversidad y inclusión, puesto que no se ha producido ningún cambio en la enseñanza ni en la formación y, por consiguiente, tampoco se han implantado mejoras en la práctica educativa de los profesores en enseñanza regular, que ahora se necesitan para realizar un seguimiento de los cambios legislativos en materia de educación especial.

Después del proceso de Bolonia, se ha tenido la oportunidad de mejorar los cursos de formación inicial, en cuanto al conocimiento de los alumnos con NEE, pero no se ha aprovechado y ahora nos encontramos con que los cursos de formación inicial presentan aún menos contenido en la disciplina de NEE.

En Portugal, con los nuevos reglamentos de diplomas, circulares y pedidos, la reestructuración de la formación continua debe conllevar mejoras en la educación y en

las prácticas educativas de la vida cotidiana, así como aumentar la interacción profesional entre profesores y establecer nuevas directrices para resolver los problemas de mejora de la escuela y el aprendizaje de los alumnos, el aspecto más importante del proceso educativo.

En relación con la educación especial, profesores deberían reconsiderar su formación especializada, porque tener éxito en la escuela es uno de los principios fundamentales para los alumnos con NEE, a fin de luchar contra la exclusión y promover su integración en las clases regulares. Por ello, los profesores necesitan especializarse en el desarrollo de una pedagogía y un plan de estudios, con más y mejores competencias y material informativo para apoyar a los profesores en enseñanza regular con los alumnos con NEE de carácter permanente.

#### **4-LA ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA PARA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

La organización de la escuela es una estructura organizativa y el marco donde se desarrollará una propuesta educativa y las situaciones de relación personal entre los elementos de configuración. Esta organización define la cultura del centro educativo y su identificación como sistema de educación institucional.

Un sistema de educación inclusiva debe estructurarse a sí mismo y desarrollarse en función de la diversidad de características de los alumnos, sus diferentes necesidades y, por tanto, una diferenciación de medidas. Considerar la diversidad el punto de partida conduce a aceptar la diferencia en lugar de rechazarla, convirtiéndose en un paso esencial para la construcción una escuela y una sociedad para todos.

La educación se divide en tres niveles diferentes: la macro-organización, la meso-organización y la micro-organización. La organización de la escuela debe construir de una estructura estable y evitar la rigidez y flexibilidad.

A través de determinadas modificaciones en las escuelas organizativas dinámicas es posible desarrollar programas de inserción y, por consiguiente, introducir innovación. En este sentido, deben ser la naturaleza y las necesidades de los alumnos los que determinen el plan de estudios flexible del trabajo en grupo y la presentación de los temas de una manera más concreta y significativa fomentando siempre la participación. Desde este punto de vista, las adaptaciones curriculares, la educación

orientativa, la tutoría o la enseñanza en parejas, entre otros, constituyen algunas de las prácticas, que han surgido de la investigación, cuya aplicación es cada vez más evidente en contextos inclusivos.

Las medidas organizativas giran principalmente en torno a elementos o factores que precisan la atención a la diversidad, que se pueden agrupar en: factores personales, factores funcionales y el material.

En Portugal, han producido importantes reformas legislativas en relación con la educación general y con la educación especial. Asimismo, cabe añadir que los problemas relativos a la diversidad, tanto en Portugal, como en los Estados Unidos, no pueden resolverse por profesores individuales. Por el contrario, es necesario adoptar medidas para conseguir que la educación escolar sea más perspicaz para estudiantes con diferentes orígenes o con NEE.

En nuestra opinión, los profesores de enseñanza regular en Portugal, como miembros de un equipo, deben colaborar con los especialistas en educación especial a fin de elaborar y ejecutar instrucciones y actividades para todos los alumnos; además de ser los principales responsables de crear un ambiente positivo en el aula para todos y tomar conciencia de las necesidades de los alumnos con NEE, que se encuentran en el aula y en las áreas importante. Asimismo, los profesionales en educación especial deben informar de forma regular sobre los programas y actividades que deben llevarse a cabo en cada unidad y promover unas relaciones sociales positivas entre todos los alumnos del aula. Los profesores de educación especial pueden guiar las clases regulares y ayudar en la planificación y en la ejecución de los programas, estrategias y actividades para todos los alumnos.

La organización educativa en los Estados presenta las siguientes características: diversidad cultural, religiosa, social, lingüística y facultativa, además de contar con alumnos con NEE, lo que hace que las escuelas y profesores empleen una mayor estrategia de diversidad y métodos eficaces.

En Estados Unidos, los planes de estudio y los métodos de enseñanza deben ser adaptados para que sean más apropiadas para que los estudiantes de todo el mundo, sin excepción, puedan completar con éxito la educación obligatoria.

## **SEGUNDA PARTE: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Diseñar Motivos Metodológicos e Investigación**

#### **Justificación**

En relación con la segunda parte de nuestra tesis doctoral, es decir, con el Diseño de la Investigación, desarrollamos el proyecto de investigación, a partir del análisis de los profesores de 1.º Ciclo de Educación Primaria (equivalente a 1º y 2º Ciclo en España), docentes en enseñanza regular, de la nueva organización escolar, tras la reforma legislativa en Educación Especial, y cuál es la respuesta a los alumnos con NEE de carácter permanente. Realizaremos esta investigación en los centros educativos de tres Agrupaciones de la Dirección Regional de Educación de Lisboa y Vale do Tejo (DRELVT).

Este estudio tiene por finalidad reflexionar con los profesores de 1.º Ciclo de Educación Primaria (equivalente a 1º y 2º Ciclo en España), sobre cómo está organizado, en la actualidad, el sistema educativo portugués, esencialmente en relación con los alumnos con NEE de carácter permanente, y sobre en qué medida los profesores de 1.º Ciclo de Educación Primaria en Portugal conocen la nueva reforma legislativa en Educación Especial y cómo, en su día a día, adaptan sus prácticas educativas a ella.

El objetivo final del presente estudio es determinar si la nueva organización escolar, tras la reforma legislativa en Educación Especial, es decir, con el Decreto-Ley nº 3/2008, de 7 de enero, responde a las necesidades de los alumnos con NEE, de carácter permanente, que se incluyen a los centros educativos de la Dirección Regional de Educación de Lisboa y Vale do Tejo (DRELVT), teniendo como muestra a los Profesores de 1.º Ciclo de Educación Primaria (equivalente a 1º y 2º Ciclo en España), docentes en enseñanza regular, que imparten clase en tres Agrupaciones de los Colegios y de Jardines de Infancia de la DRELVT.

Llegados a este punto de la investigación, tenemos que planificar los sucesivos pasos que se seguirán durante su desarrollo. Si realizamos una revisión de diversos libros sobre investigación educativa, estos entienden que el proceso de investigación se basa en la observación y en la experimentación y se siguen una serie de pasos.



## **Diseño de la Investigación**

En esta parte del trabajo, el diseño de la investigación, tenemos que considerar varias etapas que deben ser detalladas y bien aclaradas.

En la primera fase: la aclaración de la problemática, que incluye la planificación del problema y la formulación de objetivos. En la segunda fase: la metodología de investigación, que consiste en la selección del método, el dibujo muestra de estudio de la elección y la selección o la construcción de instrumentos de recopilación de datos. En la tercera fase: el trabajo de campo, que incluye las técnicas de análisis de datos y procedimiento. Y por último, en la cuarta etapa: el análisis de los datos, las conclusiones y propuestas de mejora.

### **Primera Fase: Aclaración del Área Problemática**

En la primera fase, que corresponde a la aclaración de la problemática, debemos partir de la base de que una investigación siempre involucra un problema, expresado formalmente o no por el investigador. En general, en la adopción de una metodología de carácter cuantitativo, la formulación del problema es generalmente una fase anterior, ya sea en forma de una pregunta (interrogativa), o en forma de un objetivo (afirmación).

Cuando la investigación adopta una metodología cualitativa, menos estructurado y predeterminado, el problema puede ser formularse de forma muy general. Como en estos planes no siempre existe una teoría que guía el estudio, porque son inexistentes o inadecuadas, el problema tiene la importante tarea de centrar la atención del investigador en el fenómeno en cuestión, interpretando el papel de guía de investigación.

Podemos decir que formulado o emergentes, el problema de la investigación es esencial porque:

- Se centra en la investigación en un área específica o ámbito;
- Organiza el proyecto, dándole dirección y coherencia;
- Delimita el estudio, que muestra sus fronteras;
- Guía la revisión de la literatura para la cuestión central.

Es deseable que la definición del problema sea lo más específica posible de acuerdo con Moltó (2002), contiendo los aspectos esenciales del estudio, es decir, que consulte estudios (bajo investigación), con quien llevarán a cabo investigaciones (asunto) y cómo estudiar el problema (variables).

Como MacMillan y Schumacher (1997), los criterios que deben considerarse para la evaluación de problemas de investigación son:

- Viabilidad: el problema tiene que ser viable, es decir, debe poder responderse mediante la recogida y análisis de datos;
- Relevancia: el problema tiene que ser importante para el estado actual de conocimientos, lo que significa que el problema y los resultados deben tener importancia teórica y práctica;
- Claridad: el problema debe ser formulado sin caer en vaguedades ni ser confuso; debe ser una pregunta clara, breve y precisa, evitando ambigüedades en la interpretación, y mostrar la investigación de intención (objetivo);
- El problema debe dar pistas el tipo investigación, es decir, explícitamente debe indicar qué orientación metodológica del estudio se va a realizar;
- El problema debe hacer referencia a la muestra o la población, es decir, con quiénes se va a hacer la investigación;
- El problema debe hacer referencia explícita a las variables que se van a investigar en un nivel moderado de especificidad.

De la Rosa y Arnoldi (2008: 12) “Por lo que debe tener un problema de búsqueda y un procedimiento que genera una información relevante como respuesta, demostrando con confianza, que esta información es resultante del procedimiento empleado y las respuestas posibles, pero también en las mejores circunstancias, incluyendo la teórica como respaldo.”

Nuestra investigación consiste en analizar el problema, con profesores de 1º Ciclo de Educación Primaria (equivalente a 1º y 2º Ciclo en España), que imparten clase en enseñanza regular, cómo la nueva organización de la escuela, tras la reforma legislativa en Educación Especial, da respuesta a los alumnos con NEE de carácter permanente, en tres agrupaciones de centros educativos de la Dirección Regional de Educación de Lisboa e Vale Tejo (DRELVTE).

Asimismo, en este estudio pretendemos investigar la formación inicial y continua de los profesores de 1.º Ciclo de Educación Primaria (equivalente a 1º y 2º Ciclo en España), en enseñanza regular, que imparten clase en las tres Agrupaciones, así como analizar con ellos si el currículo aplicado a los alumnos con NEE, de carácter permanente les ofrece una reposta adecuada.

Nos proponemos reflexionar con los profesores de 1.º Ciclo, en enseñanza regular, que imparten clase en las tres Agrupaciones de la DRELVT, sobre cómo se están adaptando a la nueva organización de las escuelas portuguesas con la actual reforma legislativa en Educación Especial y sobre cómo la están viviendo en las prácticas educativas de su día a día.

Asimismo, pretendemos evaluar con los docentes anteriormente mencionados el conocimiento y la aplicación de la nueva legislación de Educación Especial.

### **Definición de los Objetivos de Estudio**

Los objetivos son un elemento fundamental dentro de un proyecto de investigación, que permiten fijar las metas que se deben alcanzar mediante el proceso de investigación.

De acuerdo con las notas de la disciplina de metodologías cualitativas y cuantitativas para la investigación (2008):

- Lograr los objetivos tras la primera revisión de la bibliografía;
- Situar los objetivos tras la revisión de las fuentes, la planificación del problema antes de la separación de la metodología;
- Informar sobre la forma expositiva y afirmativa, así como evitar doble negación;
- Informar sobre un objetivo general y específico.

Después del análisis anterior, esta investigación desarrollará los objetivos por características descriptivas y estudio evolutivo.

<b>Objetivo general</b>			
- Analizar con los profesores de 1º Ciclo (1º y 2º Ciclo en España) en enseñanza regular, la respuesta ofrece la nueva organización escolar, tras la reforma legislativa en Educación Especial, a los alumnos con NEE, de carácter permanente que se incluyen en los centros educativos de tres Agrupaciones de la DRELVT?			
<b>Objetivos específicos</b>			
-Conocer el perfil, así como la formación inicial y continua de profesores de 1º Ciclo (1ºy 2º Ciclo en España) en enseñanza regular, que imparten clase en tres Agrupaciones, para atender la diversidad escolar.	- Analizar con los profesores de 1.º Ciclo (1º y 2º Ciclo en España) en enseñanza regular, que imparten clase en las tres Agrupaciones, si el currículo aplicado a los alumnos con NEE, de carácter permanente, responde a sus necesidades.	- Reflexionar con profesores de 1.º Ciclo (1º y 2º Ciclo en España) en enseñanza regular, que imparten clase en las tres Agrupaciones, sobre cómo se adaptan a la nueva organización de las escuelas portuguesas, con la actual reforma legislativa de Educación Especial.	-- Evaluar con los profesores de 1.º Ciclo (1º y 2º Ciclo en España) en enseñanza regular, que imparten clase en las tres Agrupaciones, el conocimiento y la aplicación de la nueva legislación en Educación Especial.

Tabla nº 1-Programa de investigación en relación con los objetivos

**Objetivo General**

En relación con la temática y el problema que se va a estudiar, se hace necesario definir un único objetivo general. Este, a su vez, al ser formulado funciona como pregunta central de la investigación, que se va a desarrollar.

- Analizar con los profesores de 1º Ciclo (1º y 2º Ciclo en España) en enseñanza regular, la respuesta que ofrece la nueva organización escolar, tras la reforma legislativa

en Educación Especial, a los alumnos con NEE de carácter permanente que se incluyen en los centros educativos de tres Agrupaciones de la DRELVT?

### **Objetivos Específicos**

Definimos como objetivos específicos:

- Conocer el perfil, así como la formación inicial y la formación continua de los Profesores de 1.º Ciclo (1º y 2º Ciclo en España) en enseñanza regular, que imparten clase en las tres Agrupaciones para atender la diversidad escolar;
- Analizar con los profesores de 1.º Ciclo (1º y 2º Ciclo en España) en enseñanza regular, que imparten clase en las tres Agrupaciones, si el currículo aplicado a los alumnos con NEE, de carácter permanente, responde a sus necesidades;
- Reflexionar con los profesores de 1.º Ciclo (1º y 2º Ciclo en España) en enseñanza regular, que imparten clase en las tres Agrupaciones, sobre cómo se adaptan a la nueva organización de las escuelas portuguesas, con la actual reforma legislativa en Educación Especial;
- Evaluar con los profesores de 1.º Ciclo (1º y 2º Ciclo en España) en enseñanza regular, que imparten clase en las tres Agrupaciones, el conocimiento y la aplicación de la nueva legislación en Educación Especial.

### **Segunda Fase: Metodología de Investigación**

En la segunda fase, la metodología de la investigación, procedemos a la selección del método.

Luna (1988: 71) se refiere a investigación “ La investigación puede ofrecer y, por lo tanto, producir un nuevo conocimiento acerca de una área o un fenómeno, organización en relación con lo ya conocido.”

De acuerdo con este autor, cualquier investigación, cualquiera que sea el problema, la teórica o la metodología empleada, implica cumplir tres requisitos básicos:

- La existencia de un cuestionamiento o hipótesis sobre un tema determinado, que debe corregirse a través de los resultados obtenidos con el desarrollo de la investigación, alcanzando el objetivo inicial propuesto;

- La descripción y desarrollo de una gama de procedimientos, métodos o técnicas que permiten las preguntas apropiadas;
- El establecimiento de una interrelación entre entrevistador y entrevistado para crear el vínculo y el grado de fiabilidad adecuados, que resulten en datos fiables para la investigación, es decir, si es necesario de la recogida ha de efectuarse a través de la entrevista.

La encuesta, siguiendo Buendía y otros (1998) puede ser considerada un método de investigación, capaz de responder a los problemas tanto en términos descriptivos como en relación con variables. Por otra parte, la información debe ser sistemática, de acuerdo con un diseño predeterminado, para garantiza la exactitud de la información obtenida.

Para Cea d`Ancona (1992), de uso frecuente en ciencias sociales, existe un método de recopilación de la información facilitada verbalmente por una parte representativa de la población, que responda a preguntas de un cuestionario previamente definido y codificado.

Cada vez más autores sugieren la inclusión de la planificación cuantitativa y cualitativa en la investigación educativa son complementarias, como defienden autores como (Cook y Reichardt, 1985 y Hernández Pina 1995).

Al utilizar en la investigación utilizamos metodología cuantitativa y cualitativa, es posible obtener diversas ventajas, mencionadas por Cook y Reichardt (1982):

- Puede verse múltiples objetivos dentro de la misma investigación;
- Hay percepciones y puntos de vista, que no se logran utilizando únicamente una de las metodologías mencionadas;
- Existe la posibilidad de volver a lanzar nuevas ideas y los resultados de la búsqueda.

De acuerdo con las notas de la disciplina de Metodologías Cualitativas y Cuantitativas para la investigación (2008), la metodología cuantitativa cumple con los siguientes aspectos:

- Se describen los pasos que debe seguir el investigador, que es extensa y cuenta con un gran número de posibilidades existentes cuantitativas para emprender un estudio;
- Discrimina, que los elementos son necesarios en la planificación del trabajo de investigación por encuesta, así como la población, la muestra, el desarrollo y la validación del cuestionario;
- Enumera y describe los principales métodos para realizar el trabajo de campo, que indica la forma en que debemos recopilar y almacenar electrónicamente la información obtenida;
- Indica cómo aplicar las herramientas para obtener una interpretación cuantitativa de los datos que describen una práctica de las técnicas de la estadística descriptiva y estadística inferencial más útil.

Para varios autores como (Buendía y otros, 1998, Cea d`Ancona, Hernández Pina, 1992 y 1995 y Sola Martínez 1995), la utilización del cuestionario conlleva ventajas muy variadas:

- Cuando se desee describir las características de una población entera, la muestra utilizada en una búsqueda puede ser mayor que en otros métodos, lo que nos da un resultado más representativo de la población total;
- El tiempo y el coste económico es más reducido que con otros métodos de obtención de información;
- Es útil cuando no se puede acceder a la población bajo estudio por observación directa;
- Es muy adecuado para opiniones, creencias y actitudes, porque incluso en algunos casos en los que el entrevistado pueda no responder honestamente, lo proporciona al investigador, que lo considera conveniente, y pueden ser un manifiesto de intereses subjetivos. El mismo cuestionario puede tener problemas diversos o de naturaleza variable.

## Diseño y Elección de la Muestra del Estudio

En la mayoría de los casos, los investigadores no pueden recopilar datos de todas las asignaturas que comprendía el estudio, por lo que debe recoger una fracción, proceso que se denomina muestra.

En la muestra se pueden distinguir cinco etapas o elementos:

- El universo
- La población
- La muestra invitada
- La muestra de aceptación
- La muestra productora de datos

El **universo**: los profesores de 1.º Ciclo de Educación Primaria (equivalentes a 1º y 2º Ciclo en España), que imparten clase en enseñanza regular, en las siguientes agrupaciones:

- Agrupación de Colegios y Jardines de Infancia Alpha de Entroncamiento;
- Agrupación de Colegios de Santa Iria de Tomar.
- Agrupación de Colegios de D. Maria II de Vila Nova da Barquinha;
- Agrupación de Colegios Gil Paes de Torres Novas.

La **población**: los profesores de 1.º Ciclo de Educación Primaria (equivalente 1º y 2º Ciclo en España), que imparten clase en enseñanza regular, en las siguientes agrupaciones:

- Agrupación de Colegios y Jardines de la Infancia Alpha de Entroncamiento;
- Agrupación de Colegios de Santa Iria de Tomar;
- Agrupación de Colegios de D. Maria II de Vila Nova da Barquinha;
- Agrupación de Colegios Gil Paes de Torres Novas.

La **muestra invitada**: los profesores de 1.º Ciclo de Educación Primaria (equivalente a 1º y 2º Ciclo en España), que imparten clase en enseñanza regular, en las siguientes agrupaciones:



- Agrupación de Colegios y Jardines de la Infancia Alpha de Entroncamiento;
- Agrupación de Colegios de Santa Iria de Tomar;
- Agrupación de Colegios D. Maria II de Vila Nova da Barquinha.

La **muestra de aceptación**: todos los profesores de 1.º Ciclo de Educación Primaria (equivalente a 1º y 2º Ciclo en España), que imparten clase en enseñanza regular, en las siguientes agrupaciones:

- Agrupación de Colegios y Jardines de la Infancia Alpha de Entroncamiento;
- Agrupación de Colegios de Santa Iria de Tomar.
- Agrupación de Colegios D. Maria II de Vila Nova da Barquinha.

La **muestra productora de datos**: los profesores de 1.º Ciclo de Educación Primaria (equivalente a 1º y 2º Ciclo en España), que imparten clase en enseñanza regular, en las siguientes agrupaciones:

- Agrupación de Colegios y Jardines de Infancia Alpha de Entroncamiento;
- Agrupación de Colegios de Santa Iria de Tomar;
- Agrupación de Colegios D. Maria II de Vila Nova da Barquinha.

Los grupos de Colegios y Jardines de Infancia, que han sido seleccionados para la aceptación de la muestra poseen diferentes características geográficas, así como un número total de alumnos diferentes, por lo que las experiencias de la vida cotidiana con los estudiantes deberían reflejar en resultados diferentes.

La agrupación de Colegios y Jardines de Infancia Alpha de Entroncamiento, solo cubre Entroncamiento como ciudad geográfica, pero posee varias Colegios y Jardines de Infancia y una densidad de población urbana. Existen muchos profesores en este municipio, así como alumnos con algunas necesidades educativas especiales.

La opción de agrupación de Santa Iria Tomar es una agrupación de escuelas, que abarca los Colegios y Jardines de Infancia de una ciudad, Tomar, y algunas aldeas de los alrededores. Se trata de una agrupación de colegios, que cubre una gran densidad de población, así como una extensión geográfica de varios Kilómetros, y entre sus características nos encontramos también con que una porción de la población presenta

características urbanas y rurales. También existen en este municipio muchos profesores, y alumnos con algunas necesidades educativas especiales.

Con respecto a la opción de Agrupación de Colegios D. María II, Vila Nova da Barquinha, ha sido seleccionada porque es una agrupación de Colegios y Jardines de Infancia situados en una puebla, que abarca varios colegios distribuidos por el pueblo y algunas aldeas vecinas, pero que abarca un número más pequeño de los alumnos que los grupos mencionados anteriormente detrás de los Jardines de Infancia. El número de profesores y alumnos es menor que en las otras dos agrupaciones de aceptaron la muestra y, por tanto, debería haber menor número de alumnos con necesidades educativas especiales, carácter permanente.

### **Selección o Construcción de los Instrumentos de Recogida de Datos**

Nuestra opción metodológica llevará a cabo una metodología combinada, realizaremos un cuestionario para los profesores de 1.º Ciclo de Educación Primaria (equivalente a 1º y 2º Ciclo en España), en enseñanza regular, de tres Agrupaciones de la DRELVT, a saber, la metodología cuantitativa y una entrevista a los Directores Ejecutivos de las respectivas Agrupaciones de Colegios y Jardines de Infancia y formaremos grupos de noticias y seguiremos metodología cualitativa en este caso.

### **La interpretación de los Datos y Resultados**

En ese capítulo se analizarán los datos obtenidos en el estudio con especial atención a los aspectos cuantitativos.

Se analizaron los datos cuantitativos y cualitativos, los resultados obtenidos fueron lo más fiable posible, a fin de obtener una reproducción de la realidad de la población. En el presente capítulo se analizarán los datos obtenidos en el estudio con especial atención a los aspectos cuantitativos.

El estudio se divide en varias zonas, cada una de ellas se tratará de conformidad con los datos recogidos, empezando por una descripción cualitativa y cuantitativa.

En la primera fase se emplearán herramientas de estadística descriptiva, examinando en particular las frecuencias y estos resultados mediante gráficos y tablas.

A continuación, se harán algunos análisis de variables, tratando de encontrar relaciones de dependencia entre variables cuantitativas, de los resultados obtenidos a través de encuestas. Este análisis nos permitirá estudiar las causas y los efectos de estas relaciones.

Estos datos se complementarán con comentarios recogidos en varias sesiones con el grupo de discusión.

Como una manera de complementar las opiniones en las encuestas de los docentes de los tres grupos analizados, se han efectuado también entrevistas a sus directores. Estas entrevistas han abordado en cuatro áreas principales: agrupación de documentos; recursos ambientales y materiales; reforma de organización y reforma legislativa en educación especial. Nuestro objetivo era llegar a conocer entender cómo entienden los directores la especificidad de la educación especial.

### **Resultados Genéricos**

Para obtener una idea real de las realidades inherentes en el universo seleccionado para nuestra encuesta, es necesario llevar a cabo un análisis previo de algunas variables que se consideran importantes para tener un verdadero conocimiento de nuestra población.

A partir de objetivos específicos previamente trazados, el análisis de estos datos permite conocer el perfil, así como la formación inicial y continua de los profesores de 1º Ciclo (1º y 2º Ciclo en España) en enseñanza regular, que imparten clase en tres Agrupaciones, con el grupo, sin el grupo y el apoyo educativo.

De este modo se analizaron los datos de los encuestados en función de variables relacionadas personales y profesionales, utilizando herramientas estadísticas descriptivas. A continuación, realizaremos un análisis de los datos obtenidos.

### **Conclusiones generales y específicas del estudio**

Una vez analizados los datos y previstas diversas situaciones inherentes a la aplicación de esta investigación, ahora las conclusiones, que de alguna manera concluyen una primera fase de nuestro estudio.

Por tanto, el enfoque de estudiar tres agrupaciones de DRELVT, cada una con sus características, pero que de alguna manera representan el universo de las

agrupaciones de la dirección regional de educación, pretendía obtener una muestra lo más heterogénea posible, para lograr los objetivos propuestos inicialmente.

En relación con el primer objetivo específico, nos queda conocer el perfil de docentes de primer ciclo de educación primaria (1º y 2º Ciclo en España), especialmente con referencia a la formación inicial y formación continua. Encontramos que el 81% de los profesores de este nivel tienen una licenciatura y poca formación especializada en el campo de la educación especial, ya que sólo el 9% de ellos poseen una especialización o un Máster en esta área.

Los resultados obtenidos permiten comprobar la existencia de una correlación positiva en lo respecta a las habilitaciones literarias de los docentes de 1º Ciclo de Educación Primaria (equivalente a 1º y 2º Ciclo en España). Estos resultados ratifican la opinión de un profesor que forma parte del grupo de debate, cuando hace referencia a que la formación inicial de los profesores de este nivel educativo es insuficiente, en relación con los alumnos con NEE, de carácter permanente. Por tanto, habrá que considerar una mayor frecuencia de acciones formativas por parte de los docentes de 1º Ciclo de Educación Primaria en Portugal, que tengan alumnos con NEE, de carácter permanente.

El análisis del currículo aplicado a alumnos con NEE de carácter permanente confirma que su aplicación ha mejorado el aprendizaje de los alumnos, aunque se han señalado algunas limitaciones en las respuestas de los profesores. La aplicación de nuevas metodologías y nuevas formas de trabajo siempre tienen algunos obstáculos naturales y resistencia por paradigma.

En cuanto al segundo objetivo específico, en el Proyecto Curricular del Aula, constituye un instrumento importante en la promoción del éxito educativo y la igualdad de oportunidades de todos los alumnos, especialmente para los alumnos con NEE de carácter permanente, como señaló un profesor que formaba parte del grupo de debate, y la mayoría de los docentes lo utiliza siempre.

La adaptación del currículo pasa además por las adaptaciones curriculares que son efectuadas, siempre que sea necesario, por los docentes titulares de la clase. Tal como apuntó el profesor anteriormente citado, estas adaptaciones son importantes en la diferenciación pedagógica y en la diversificación metodológica de las actividades

curriculares y no curriculares de los alumnos con NEE de carácter permanente. Otra profesora que integró el grupo de debate también indicó que las adaptaciones efectuadas en el currículo son muy importantes y exigen una buena articulación entre los profesores titulares de la clase y los docentes de educación especial, opinión que compartía la mayoría de los docentes.

Se ha podido verificar que las limitaciones humanas, en particular la falta de especialistas (psicólogos, logopedas, terapeutas ocupacionales), necesarios para un buen seguimiento de los alumnos con NEE de carácter permanente, han sido una de las mayores limitaciones contempladas por los profesores, ya que parece que hay pocos especialistas en los centros. Su existencia sería un activo, como se prevé por Decreto Ley nº 3/2008, de 7 de enero, aunque su número está aún lejos de ser ideal, en vista del universo de alumnos cubierto por ese Decreto Ley

Esta situación fue reiterada por el profesor anteriormente mencionado del grupo de debate, mientras que dos profesoras que también participaron señalaron que las horas de apoyo de los docentes de Educación Especial son insuficientes para todo el trabajo que es necesario desarrollar con los alumnos con NEE de carácter permanente. Asimismo, todos indicaron que el número de especialistas en la materia es insuficiente.

Sin embargo la existencia de estos profesionales en educación especial se remitió como un factor importante, ya que el titular de la clase no se puede, de una forma permanente y persistente, proporcionar el apoyo que necesitan estos alumnos, sin la ayuda de estos docentes.

En cuanto al tercer objetivo específico relativo a reflexionar con los profesores de 1º Ciclo de Educación Primaria (equivalente a 1º y 2º Ciclo en España), sobre cómo se adaptan a la nueva organización de los centros educativos portugueses, ya se comprueba que implementar currículos específicos para los alumnos con NEE de carácter permanente, se ha convertido en una realidad, aunque algunos profesores presentan algunas reticencias en cuanto a su aplicación.

Según una profesora del grupo de debate, la planificación de las aulas con el docente de Educación Especial no existe, ya que este tiene pocas horas disponibles para dedicarlas a esta cuestión, debido a la inmensa burocracia en la que está inmerso.

Se observó que las enmiendas introducidas por el Decreto Ley nº 3/2008 han supuesto un incremento del trabajo de los profesores, ya que se introdujo una serie de prácticas, que la mayoría de las veces no han sido seguidas por los profesores. Con su entrada en vigor, las situaciones han pasado a estar mejor definidas y, con ellas, la necesidad de una buena justificación para cada caso detectado se ha convertido en un proceso normal y casi automático, por parte de los profesores en el seguimiento de los alumnos con NEE de carácter permanente.

Sin embargo este incremento del trabajo para los profesores, ha conllevado una mejora de la vigilancia de los alumnos.

En relación con el cuarto objetivo específico, que consiste en evaluar con los Profesores de 1º Ciclo de Educación Primaria (equivalente a 1º y 2º Ciclo en España) el conocimiento y la aplicación de la nueva legislación en Educación especial, comprobamos que la inclusión y la potenciación de los encargados de la educación, en la preparación del programa de educación individual para los alumnos con NEE de carácter permanente, también fue uno de los factores mencionados positivamente por los profesores. Esta participación ha permitido la inclusión, en PEI del alumno, mucha de la información pertinente para su desarrollo personal y social. Participación que también puede ser útil para el profesor de la clase, al realizar adaptaciones curriculares, porque puede aprovecharla para lograr la optimizar su aplicación.

A pesar de esta inclusión se verificó, que los profesores todavía tienen algunas deficiencias en materia de conocimiento de los currículos específicos individuales, así como sobre pruebas e instrumentos de evaluación. Otra omisión detectada es responsable de la aplicación de diversas medidas educativas los alumnos con NEE de carácter permanente.

Otros factores que influyen negativamente en la aplicación del Decreto Ley nº 3/2008, están relacionados con el proceso de referencia de los alumnos, que es un proceso complejo y largo y con el poco conocimiento, que los profesores tienen la Clasificación Internacional del Funcionalidad.

Una profesora del grupo de debate está de acuerdo con esta situación, indicando que los docentes de 1º Ciclo de Educación Primaria (equivalente 1º y 2º Ciclo en España) tienen dificultades para emplear la terminología de la CIF.

Se verificaron, sin embargo, algunas situaciones contempladas positivamente, por los docentes, en particular en cuanto a la obligatoriedad de revisar anualmente o por ciclos de enseñanza, el PEI de alumnos con NEE de carácter permanente y la entrega al final de cada año lectivo, del informe mencionado en el Decreto Ley nº 3/2008.

Cuando los docentes se enfrentan con situaciones, que afectan a diversos tipos de discapacidades, son conscientes de que estos alumnos tienen prioridad, cuando se refiere a su inscripción en una escuela para su tipo de discapacidad.

Otra profesora que forma del grupo de debate apunta también que todas las situaciones que impliquen de alguna forma la prioridad de inscripción de un alumno con NEE de carácter permanente, deben evaluarse muy bien. Incluso llega a indicar que la integración de alumnos con NEE de carácter permanente en muchas ocasiones es complicada, especialmente porque se pretende que todos los alumnos reciban el mismo tipo de apoyo por parte del profesor titular de la clase.

Concluimos que, en relación con el **objetivo general**, la reforma legislativa introducida por el Decreto-Ley nº3/2008 ha supuesto numerosos cambios en cuanto a la forma de dar respuesta a los alumnos con NEE de carácter permanente. Estas modificaciones han obligado a los docentes a adaptarse a la nueva normativa y a la forma en que deben analizarse todas las situaciones relacionadas con estos alumnos.

Se comprobó que la formación de los profesores en el área de la Educación Especial es muy escasa, lo que podrá ser uno de los factores que dificulte la aplicación del Decreto-Ley nº 3/2008, puesto que requiere, por parte de los docentes, una gran capacidad de trabajo, no solo individual, en la preparación de material para los alumnos con NEE, sino también en equipo, especialmente con los docentes de Educación Especial y otros especialistas en la materia.

No obstante, se percibe por parte de los docentes cierto descontento por la forma en que funciona la articulación entre los docentes titulares del aula y los de Educación Especial. Asimismo, se comprobó una gran falta de otro tipo de especialistas, principalmente logopedas y terapeutas ocupacionales.

La aplicación del Decreto-Ley nº3/2008 se revela, para la mayoría de los docentes, de aplicación compleja, debido al escaso conocimiento que demuestran los

docentes al respecto. Este hecho potencia un mayor trabajo para los docentes, que podría ser menor si contaran con formación en esta área.

Una de las aplicaciones positivas del Decreto-Ley nº 3/2008 deriva de la existencia de unidades especializadas para alumnos con NEE, permitiendo que estos alumnos asistan a ellas independientemente de su zona de residencia. Los docentes consideran que la existencia de estas estructuras han beneficiado a los alumnos que disfrutaban de ellas.

De forma general, podemos afirmar que los docentes están sensibilizados con los alumnos con NEE de carácter permanente, a pesar de que, en numerosas ocasiones, las condiciones que tienen a su disposición no son las mejores, pero ponen toda su profesionalidad a disposición de estos alumnos.

En resumen, podemos considerar que los docentes están relativamente bien informados sobre cuestiones relativas a la aplicación del Decreto Ley nº 3/2008, pero existe un importante trabajo que debe desarrollarse, ya que sería importante que todos los profesores trataran de alguna manera a este tipo de alumnos, con una preparación mínima, para poder desarrollar el mejor trabajo posible, siempre teniendo en cuenta el logro.

### **La Propuesta de Mejora y Futuras Líneas de Investigación**

Formación y cursos, másteres y estudios de postgrado en el área de educación especial son compatibles con el horario de profesores de primer ciclo de educación primaria (equivalente a 1º y 2º Ciclo en España) y con sus ingresos mensuales, de forma que se puedan preparar más profesionales en el área y responder así a las necesidades de los alumnos con NEE de carácter permanente en sus clases.

Creemos que una futura línea de estudio puede pasar por el camino de la evolución natural para este tipo de alumnos, especialmente estudiando el tipo de respuestas y seguimiento disponible cuando promocione al segundo ciclo de educación primaria (equivalente al 3º Ciclo en España), donde se pasa de un sistema de enseñanza con un solo profesor a un sistema en el que los alumnos trabajan con varios profesores durante todo el día, para tratar de evaluar cómo este cambio perturba su crecimiento como alumno y como ser humano.



También es importante, intentar evaluar su preparación para la entrada en el mercado de trabajo laboral, promover, dentro de las diversas patologías, su autonomía y la planificación los currículos funcionales y de la transición a la vida activa, con objetivos específicos y estrategias bien definidas.

## **Introdução**

Ao longo da minha carreira de profissional da educação e reflectindo sobre a diversidade escolar nas salas de aula, assim como das respostas dadas às crianças com NEE de carácter permanente incluídas nas escolas, verificamos que estas constituem um desafio, que se coloca às escolas e aos professores.

As constantes reformas legislativas da Educação Especial e a mudança do conceito da Educação Especial até às escolas inclusivas, tem resultado mudanças nas práticas educativas dos docentes do ensino regular, assim como das dos docentes da educação especial.

As mudanças, as dificuldades e os desafios que hoje se colocam às escolas e aos professores em matéria de gestão da diversidade socioeconómica e cultural, mas também cognitiva, pessoal, temperamental e de personalidade, assim como de inclusão das crianças e jovens que a frequentam, determinam a urgência de se analisar os modelos de orientação educativa praticados e o enquadramento legislativo.

Actualmente em Portugal com o Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro, os docentes do ensino regular, do apoio educativo e da educação especial estão adaptando-se às mudanças, que estão a ser vividas nas práticas educativas do dia-a-dia nas escolas portuguesas, assim como a continuidade da filosofia da escola inclusiva nas mesmas, já tendo opiniões formuladas e também constata-se a opinião de vários peritos no assunto sobre a mesma realidade.

Este estudo tem por objectivo geral analisar com os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, colocados no ensino regular, o que a nova organização escolar, após a reforma legislativa da Educação Especial, dá de resposta aos alunos com NEE de carácter permanente incluídos nas escolas. Realizaremos esta investigação nas escolas de três Agrupamentos da Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT).

Como objectivos específicos deste estudo temos:

- Conhecer o perfil, assim como a formação inicial e a formação contínua dos Professores do 1º Ciclo do ensino regular, colocados nos três Agrupamentos, para atender a diversidade escolar;
- Analisar com os Professores do 1º Ciclo do ensino regular, colocados nos três Agrupamentos, se o currículo aplicado aos alunos com NEE lhes dá resposta;
- Reflectir com os Professores do 1º Ciclo do ensino regular, colocados nos três Agrupamentos, como se adaptam à nova organização das escolas portuguesas, com a actual reforma legislativa da Educação Especial;
- Avaliar com os Professores do 1º ciclo do ensino regular, colocados nos três Agrupamentos do conhecimento e da aplicação da nova legislação da Educação Especial.

Os requisitos, que iremos pesquisar para a fundamentação teórica serão os seguintes:

- Realizar uma reflexão do conceito da Educação Especial à Escola Inclusiva;
- Analisar o currículo, que se aplica aos alunos de inclusão para dar resposta às suas exigências;
- Conhecer a formação inicial e contínua dos professores para o ensino;
- Descobrir se as estruturas organizativas respondem às exigências educativas dos alunos com NEE.

Realizaremos a nossa investigação com uma fundamentação teórica.

No primeiro capítulo incidirá sobre a Educação Especial à Escola Inclusiva e como sub-capítulos: a Educação Especial, a Integração Escolar, Necessidades Educativas e a Escola Inclusiva.

No segundo capítulo, dedicado a um tema tão complexo e abrangente como é o currículo para atender à diversidade. Analisaremos a atenção à diversidade desde o currículo, passando pelo Desenho Curricular Base, Projecto Educativo de Agrupamento, Projecto Curricular de Agrupamento e Projecto Curricular de Turma com tudo o que este engloba: objectivos, conteúdos, actividades, metodologia, avaliação e a provisão de recursos. Nos recursos temos os seguintes: humanos, físicos e materiais.

Neste capítulo, ainda analisaremos o processo de elaboração de adaptações curriculares para os alunos com NEE.

No terceiro capítulo iremos conhecer uma breve história da formação inicial e contínua de professores e educadores do ensino regular, em Portugal, assim como a formação inicial e formação contínua dos mesmos na actualidade e os perfis de desempenho da profissão. Também iremos conhecer a formação inicial dos docentes da Educação Especial.

No quarto capítulo iremos descobrir as estruturas organizativas para responder à diversidade escolar. Analisaremos a organização escolar do sistema educativo português, assim como a organização da Educação Especial em Portugal. Também iremos analisar a organização escolar nos Estados Unidos da América (EUA), que poderemos considerar como um modelo de referência, assim como estratégias para trabalhar em salas de aulas diversificadas. Por último neste capítulo descobrimos como está organizada a Educação Especial nos EUA.

No quinto capítulo, ou seja na segunda parte desta tese doutoral desenvolver-se-á o desenho da investigação com as suas várias fases ou seja: clarificação da área problemática, metodologia da investigação e trabalho de campo.

O sexto capítulo da tese incluirá os dados quantitativos, qualitativos e a triangulação dos mesmos, realizando a discussão e interpretação desses resultados/dados.

Já no sétimo capítulo, que é denominado de Conclusões e Prospectiva incluirei numa parte as conclusões gerais e específicas da investigação. E também teremos uma parte neste capítulo com as propostas de melhoria derivadas da investigação e as futuras linhas de investigação.

Por último, apresentamos as referências bibliográficas, com a identificação dos autores referidos no corpo do texto, assim como as referências normativas.



**PRIMEIRA PARTE – FUNDAMENTAÇÃO  
TEÓRICA**



# **1-DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À ESCOLA INCLUSIVA**

## **1.1-A Educação Especial**

Ao longo dos anos o atendimento a pessoas com deficiências, incapacidades e handicaps tem sido diferente. Como todas as minorias étnicas e sociais, que sofreram e ainda sofrem de discriminação, também as crianças com deficiência foram e são porventura ainda sujeitas a formas de segregação.

O modo como a sociedade ao longo dos tempos foi encarando as pessoas com deficiência está ligado a factores económicos, sociais e culturais próprios de cada época. Podemos constatar, que a deficiência foi vista ao longo dos anos de maneira diferente e de acordo com a mentalidade das pessoas.

O termo «Educação Especial», de acordo com Sola Martínez e outros (2006:25) aparece inicialmente nos países anglo-saxónicos com a expressão «science of special education», «special education», e «educational of exceptional children», destes termos adoptou-se, com carácter mundial, o termo de Educação Especial com a finalidade de unificar distintos nomes e critérios.

Tem sido tradicionalmente utilizado o termo de Educação Especial, como é referido por Bautista Jiménez (1993: 9) para designar um tipo de educação diferente da praticada no ensino regular e que se desenrolaria paralelamente, sendo a criança a quem era diagnosticada uma deficiência, incapacidade ou diminuição, segregada para uma unidade ou centro específico.

Os autores dividem a abordagem histórica da Educação Especial em três épocas, conforme Bautista Jiménez (1993:21), uma primeira, que poderemos considerar como a pré-história da Educação Especial; uma segunda, aquela em que surge a educação especial entendida como o cuidado com a assistência, e às vezes também com a educação, prestada a um certo tipo de pessoas e caracterizada por decorrer em situações e ambientes separados da educação regular; uma última etapa, muito recente na actualidade, com tendências que nos levam a supor uma nova abordagem do conceito e da prática da Educação Especial.



A Educação Especial propriamente dita terá surgido nos finais do século XVIII, princípios do século XIX, quando se inicia o período da institucionalização especializada de pessoas com deficiências, e é a partir de então que podemos considerar ter surgido a Educação Especial.

A sociedade começa a ter consciência da necessidade de prestar apoio a este tipo de pessoas embora esse apoio fosse, a princípio, de um carácter mais assistencial do que educativo.

Houve diversas tentativas de separar as crianças e criar um atendimento próprio para elas como é referido por Sousa (1998:64), como de Jean-Pierre Falret, nomeado em 1831 médico chefe da Secção de Idiotas de La Salpêtrière, juntou as crianças idiotas e fundou uma escola para elas. Jean-Baptiste du Vinay, inspector-geral dos Asile d'Aliénés, em 1853 luta pela criação nos asilos de uma parte para crianças, mas teve problemas económicos, que impediram a realização desse objectivo.

Abrem-se escolas fora das povoações, com o argumento de que a vida ao ar livre era mais saudável. Segundo Bautista Jiménez (1993:22-23), existia a ideia de que era preciso proteger a pessoa normal da não normal, sendo esta última considerada como um perigo para a sociedade; também acontecia o inverso: considerava-se que era preciso proteger o deficiente dessa sociedade, a qual só lhe poderia trazer danos e prejuízos. O resultado de ambas as concepções vem a ser o mesmo: separa-se o deficiente, segrega-se, discrimina-se.

Os movimentos atrás mencionados encaminham para a organização de escolas especiais ou para o estabelecimento nas escolas públicas de classes especiais.

Ao longo do século XIX, criam-se escolas especiais para cegos e surdos, e no final do século inicia-se o atendimento a deficientes mentais em instituições criadas para esse fim.

As figuras principais da história da Educação Especial durante a era das instituições, foram: Philippe Pinel (1745-1826), Esquirol (1722-1840), Itard (1774-1836), Voisin e Seguin (1812-1880).

Seguin elaborou um método para as crianças com deficiência, que denominavam “crianças idiotas”, que denominou método fisiológico.

O método fisiológico é referido por Bautista Jiménez (1993:23-24), dizendo que Seguin foi o primeiro autor de Educação especial, que fez referência nos seus trabalhos à possibilidade de aplicação desses mesmos métodos no ensino regular. Ele publicou em 1836 a obra *Traitement moral, hygiène et education des idiots*. O autor Puigdellivol (1986) vê nos trabalhos de Seguin, o nascimento da Educação Especial no sentido moderno, ultrapassando o terreno puramente médico e assistencial, que impregnava as primeiras realizações.

A época da Educação Especial atrás referida é para Morato (1986:36), caracterizada fundamentalmente por um clima de entusiasmo e romantismo, as atitudes registam uma mudança sem que, no entanto, se tivessem consolidado alterações significativas. Principalmente face aos deficientes motores, aqueles que pela sua forma corporal distorcida, implicam um bloqueio social.

Surgiram vários pedagogos, que se interessam pela Educação Especial, como é mencionado por Sola Martínez e outros (2006:18-19) “...Decroly, impulsionador do princípio de globalização e a Maria Montessori que começa seus trabalhos na idade pré-escolar e posteriormente o aplica a sujeitos com deficiência, conseguindo importantes logros e introduzindo avanços desde o ponto de vista da metodologia à utilização de recursos adequados.”

Alguns defensores de uma pedagogia nova como Montessori ou Decroly trabalham em educação especial e rapidamente sentem a necessidade de construir uma pedagogia terapêutica como fazem Georges e Deinhart em 1861, ou Heller em 1904.

Também temos de referir a importância dos pedagogos ingleses no desenvolvimento da educação especial, no século XIX alguns pedagogos defenderam e ajudaram a desenvolver os serviços para crianças e jovens excluídos dos planos educacionais.

Entre 1870-1940 devido à I Grande Guerra houve alterações significativas nas mentalidades, uma vez que a sociedade foi confrontada com os estropiados, mutilados de guerra, mas indivíduos úteis, obrigam a sociedade a perspetivar institucionalmente meios de reabilitação. Morato (1986:36) refere, que esta mudança não é extensiva à infância e a todas as perturbações de carácter congénito e vêem-se perpetuados os mecanismos de rejeição mais primários. Apesar da institucionalização da escolaridade

não se vêem criadas condições de desenvolvimento, antes pelo contrário, trabalham-se meios de selecção, referentes ao factor rendimento. Por isso surgem outros tipos de problemas com a prática dos testes mentais (Binet et Simon, 1905).

A situação de colocação dos deficientes nas instituições prolongou-se até meados do século XX, por várias razões, como por ex: as atitudes negativas para com os deficientes estavam arraigadas; o uso e o abuso da psicomетria desde o começo do século; o deficiente é considerado um elemento perturbador e anti-social; os profissionais experientes, que se tinham empenhado em atitudes renovadoras, abandonaram o campo das deficiências e com as duas guerras mundiais e Grande Depressão, dos anos 30, fizeram paralisar o desenvolvimento dos serviços sociais.

Podemos dizer que o século XX caracteriza-se pelo início da obrigatoriedade e expansão da escolarização básica, a escola universal ou escola tradicional, de acordo com os autores, constituiu-se com a intenção de solucionar as diferenças económicas, sociais e culturais.

A escola tradicional foi criada com a intenção de dar educação básica a todos e à qual todos deveriam ter acesso, sendo referido por Correia (2001:127), tendo como objectivo primeiro o de responder às necessidades do chamado aluno médio. Este tipo de escola tinha como referência a homogeneidade, considerando o mesmo tipo de resposta educativa para todos os alunos.

O tipo de escola atrás mencionada veio desenvolver práticas e valores, que progressivamente acentuaram as diferenças, que colocaram precocemente fora do sistema educativo vários estratos da população, havendo necessidade de se criarem escolas especiais.

Ao estudarmos o século XX podemos considerar três fases históricas da evolução da mudança nas atitudes e nas práticas da educação especial nos EUA, que também influencia a Europa, tendo em conta a evolução dos conceitos e da organização dos recursos para as crianças com deficiência.

No século XX podemos considerar o 1º período no início do século XX, conforme Pereira (1998:4), que é um prolongamento da tradição asilar e segregadora do séc. XIX. As crianças deficientes eram mantidas longe da vista do público,

provavelmente pelo facto de as famílias se sentirem mal com a discriminação de que eram alvo. Era muito forte a segregação que a sociedade em geral reservava para as populações anormais.

Após o 1º período do século XX surge um 2º período, do despiste e da segregação, que vamos encontrá-lo já nos anos 50 e 60 apogeu das técnicas psicométricas e do modelo diagnóstico que conduz sobretudo à preocupação em classificar e diagnosticar em vez de educar. Neste período vigorava a concepção da deficiência como doença e as crianças eram classificadas através de diagnósticos complexos para serem em seguida segregadas em recursos educativos e terapêuticos especiais. E haverá um 3º período da história da Educação Especial dos EUA, que mais à frente faremos referência.

A educação especial até aos anos 60 é vista como um sistema paralelo. Não é explícito, que tipo de situações devem seguir esta via alternativa, há a ideia enraizada da existência de dois tipos de alunos, aqueles que tem deficiências e os que não têm. Os primeiros são encaminhados para a educação especial e os segundos para a escola regular.

O sistema de educação especial é referido por Sousa (1998:65), como assentando, predominantemente, numa perspectiva clínica e, portanto, num sistema de identificação e classificação das crianças em categorias de deficiência, tendo como base os testes de inteligência, como modo de tornar legítimo a selecção de crianças para o sistema segregado. Cria-se uma pedagogia diferente, uma educação institucionalizada baseada nos níveis de capacidade intelectual e diagnosticada em termos de quociente intelectual.

O sistema tradicional de classificação atrás referido baseava-se na categorização das crianças por tipo de perturbações. Tem muita influência na prática, nos relatórios, nas avaliações e na organização dos recursos educativos. Deriva do pensamento clássico analítico e insere-se no modelo médico. Perante um problema é necessário organizar um diagnóstico, que será a descrição objectiva do défice e identifica as causas. A eliminação das causas é a intervenção. O défice é como um fenómeno intra-orgânico, sendo centrado no sujeito.

As escolas especiais, conforme Bautista Jiménez (1993:24) multiplicam-se e diferenciam-se em função das diferentes etiologias: cegos, surdos, deficientes mentais, paralisias cerebrais, espinhas bífidas, caracteriais, dificuldades de aprendizagem, etc. Os centros especiais e especializados, separados dos regulares, tem programas próprios, técnicas e especialistas, constituíram e ainda continuam a constituir um subsistema de Educação Especial diferente, dentro do sistema educativo geral.

É mencionado pelo autor (op.cit.), que refere a opção do modelo de escolas especiais tem vários aspectos positivos que devem ser considerados, mas ao mesmo tempo acarreta uma série de inconvenientes...A maioria dos autores actuais vêem mais aspectos negativos do que positivos neste modelo, pelo que advogam a favor do ensino integrado.

Dos autores defensores das escolas especiais destacam-se os seguintes argumentos: não sendo realista esperar, que algumas crianças aprendam com o mesmo currículo das outras crianças; o grau de planificação individual necessário para satisfazer algumas deficiências só é possível em escolas especiais; as crianças vulneráveis estão mais seguras em escolas especiais isoladas e os alunos terão colegas de turma de idades e capacidades semelhantes às suas.

Um dos autores defensores das escolas especiais é Wiltshire (1998:232), que refere como vantagem um menor número de alunos; rácios de professores/alunos mais elevados; possivelmente um maior número e mais facilidade de acesso a uma maior variedade de especialistas (professores e terapeutas com formação e qualificação especiais, incluindo terapeutas da fala, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais), ambientes especialmente adaptados e equipamento e recursos especiais.

Em 1959 surgiu, o conceito de normalização, que se expandiu por toda a Europa e América do Norte, trazendo consequências ao meio educativo.

### **1.1.1-A Educação Especial em Portugal**

Os primórdios da educação especial em Portugal, normalmente, fazem-se remontar à criação em Lisboa do Instituto de Surdos-Mudos e Cegos, por D. João VI a pedido de José António Freitas Rego, entre os anos de 1822 e 1823.

O Instituto atrás referido, é mencionado por Sousa (1998:67), como estando sediado no palácio do conde de Mesquitela, seria fundado, organizado e presidido pelo especialista Pedro Aron Borg que D. João VI mandara vir da Suécia especificamente para esse efeito.

No início do século XX, havia em Portugal dois asilos de cegos, dois institutos de cegos e dois institutos de surdos, dando corpo às duas grandes vertentes, que assumiam os cuidados às pessoas com deficiência: por um lado, a assistência e por outro, a educação.

Os deficientes mentais continuavam em desvantagem, como é mencionado por Correia e outros (1940:889) "Quando o Dr. António Aurélio da Costa Ferreira foi provedor da Casa – Pia (1911-1922), notou a necessidade de criar uma secção especial para os alunos da Casa cujas deficiências mentais os colocavam em manifesta inferioridade para seguirem o ensino em comum com os restantes."

No Dispensário de Higiene Mental Infantil em Portugal, em 1915 foi fundada uma secção, pelo Dr. António Aurélio da Costa Ferreira, que passou a chamar-se Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia ou de Santa Isabel, onde eram reeducados com a necessária metodologia e individualização do ensino os alunos atrasados do orfanato.

Em 1916 quando se organizou de forma mais perfeita o Instituto, que, além, de ter em regime de internato os pupilos da Casa, recebia crianças anormais mentais do sexo masculino, que ocorriam à consulta externa que ali se realizava.

O Instituto teve de se organizar em função das suas novas equivalências. Segundo Correia e outros (1940:889) criaram-se classes especiais de ensino primário elementar, classes de ortofonia, sensoriais, etc, até que em 1917, a chegada a Lisboa dos primeiros deficientes de guerra, levou à utilização do Instituto como centro de observação, selecção e redistribuição dos inválidos de guerra chegados da França ou África.

Em 1922 morre o Dr. António Aurélio da Costa Ferreira, ficando o Instituto sob a direcção do Dr. Fernando Palyart Pinto Ferreira.

Continuou a existir um mecanismo de rejeição dos deficientes, como diz Morato (1986:36) na proposta da Reforma do Ensino em 1923 de João Camoesas apelando ao perigo moral do contacto entre crianças sãs e outras com anomalias. A proposta pretendia a criação de «Escolas» próprias, só que para deficientes mentais profundos, a sua segregação era total, já que deveriam ser construídas no campo, longe do convívio social.

Em 1929 passa o Instituto para a Escola Normal Primária. No ano de 1930 realizou-se uma série de lições, que se destinaram a interessar os professores primários para os assuntos médico-pedagógicos.

No ano de 1941 foi adoptado o nome do seu fundador, Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, criado através do Decreto-Lei nº 33 801/41, de 26 de Dezembro, sendo nomeado director do Instituto, o Dr. Victor Fontes. O Instituto tem uma organização diferente da primitiva, destinando-se a ser o centro orientador de todos os serviços de tratamento, reeducação e assistência às crianças anormais mentais no País e estando na dependência do Ministério da Instrução.

Podemos verificar as funções do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira em 1941, na figura nº1.

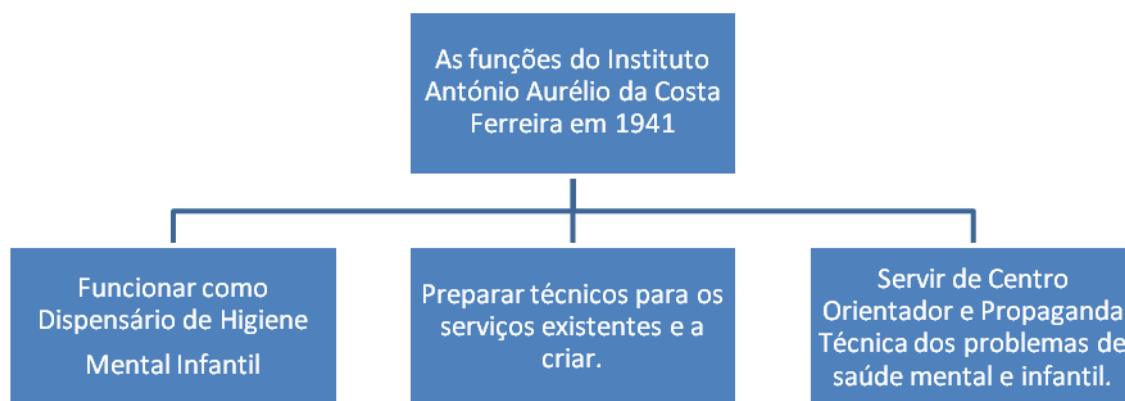


Figura nº 1 – As funções do Instituto de António Aurélio da Costa adaptada de Fontes (1963:10)

Para desempenhar o primeiro aspecto, o Instituto possui duas secções: um dispensário e um internato. De acordo com Correia e outros (1940:890) "Ao dispensário vão todas as crianças enviadas pelas instituições de assistência, educação e tratamento

infantis, ou as que vêm do ensino público, que procuram o Instituto. Ali funciona uma consulta externa, onde a criança tem uma primeira observação.”

Após a sua admissão no dispensário, o Serviço Social faz um inquérito sobre as condições normais da criança, tendo em conta os resultados do inquérito e admitida a criança passa a ser observada no internato pelo pessoal técnico habilitado, composto por médicos, professores especializados e vigilantes.

O Instituto António Aurélio da Costa Ferreira tinha como responsabilidades, como é mencionado por Sousa (1998: 67), de orientação e coordenação de serviços competindo-lhe seleccionar e distribuir as crianças física e mentalmente anormais pelas instituições apropriadas e inspeccionar a sua educação preparando, em simultâneo, o pessoal docente e auxiliar para essas instituições.

As crianças avaliadas como tendo deficiência pelo Instituto eram distribuídas pelas instituições, segundo o seu grau de deficiência. Para as escolas de reeducação iam as crianças que, não eram capazes de ter aproveitamento no ensino elementar até à 4ª classe, podendo no entanto ser ensinadas de forma especial para uma profissão manual simples e compatível com a sua insuficiência mental. Já para os asilos iam os chamados anormais ineducáveis em que pouco ou nada de útil se poderia conseguir do seu ensino e para os serviços de psiquiatria infantil iam os menores em que a sua anomalia mental pertencia já ao foro médico-psiquiátrico.

O Instituto António Aurélio da Costa Ferreira ainda funcionava como escola, como é referido por Costa (1981:310) “...para defeituosos da fala e anormais suficientemente educáveis e orientar classes de aperfeiçoamento junto de classes ordinárias”.

No ano de 1945, sob a direcção do Professor Victor Fontes, através do Decreto-Lei nº 35 401/45, de 27 de Dezembro, são definidas novas funções, para o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, passando a Dispensário de Higiene Mental para todo o País.

O Dispensário atrás referido tinha como funções, como é mencionado por Costa (1981:311) “... de observação e orientação pedagógica dos menores com anomalias



mentais, assim, como a formação de docentes e técnicos e o estudo nos campos médico-pedagógico e psicossocial”

Em 1945 começam a funcionar dois estabelecimentos, eles são referidos por Correia e outros (1940:890), que permitem a utilização dos serviços ali prestados: a Albergaria de Lisboa, instituição particular, em regime de colaboração com a Casa Pia, que serve de escola de reeducação de menores mentalmente anormais do sexo masculino, e a secção infantil do Hospital Júlio de Matos.

O Dispensário, em relação à sua função de Centro Orientador e Propaganda Técnica teve uma função importante, conforme Correia e outros (1940:890) editando uma revista, *A Criança*, que em 1946, já tinha publicado os três primeiros volumes, e as Monografias de que, no mesmo ano, já tinham saído três números.

Em 1946, estabelece-se a organização de classes especiais junto das escolas primárias, competindo ao Instituto a orientação das mesmas e a formação dos professores que as ministram.

A primeira classe especial em Portugal terá aparecido em 1947.

A seguir à II Grande Guerra dá-se valor à dignidade humana, havendo um movimento de abertura, de proclamação dos direitos humanos, para Morato (1986:36) “É, portanto, um período de MUDANÇA. São criadas em todas as sociedades, instituições dedicadas à educação e à terapia reabilitativa de pessoas com anomalias motoras, sensoriais e mentais.”

Na década de 60 verifica-se a criação de internatos e semi-internatos, o que representou uma maior intervenção do Estado em matéria de educação especial. Esta acção foi coordenada pelo Instituto de Assistência a Menores da Direcção-Geral de Assistência Social.

A acção atrás referida foi dirigida em três sentidos, como refere Sousa (1998: 67), “...a criação e organização de estabelecimentos educativos especiais (desde 1942 foram criados o Instituto Adolfo Coelho, Instituto Coelho Rilvas, o Instituto Dias de Almeida e o Dispensário de Higiene Mental e Infantil); formação de professores; organização de serviços de apoio precoce.”

Em 1961 o dispensário atrás referido passa para a tutela do Instituto de Assistência Psiquiátrica e em 1963 para a Direcção-Geral do Ensino Superior. Em 1968, o instituto dá os primeiros passos para a integração escolar em regime de salas de apoio de crianças cegas.

Existe escassez de recursos no país para responderem às crianças e jovens, que precisam de apoios e surge um movimento de pais, que se organizam em associações com o objectivo da criação de estruturas educativas para os seus filhos.

Em 1962 é fundada a Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Mongolóides, que em 1964 é admitida na Liga Internacional de Associações de Ajuda aos Diminuídos Mentais; e adopta a designação de Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Diminuídas Mentais, que hoje é denominada por APPACDM (Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental), que abriu o seu primeiro centro em 1965.

Foram criadas outras associações para apoio e defesa de portadores de deficiências mais específicas como: a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, a Liga Portuguesa de Deficientes Motores, a Associação Portuguesa para a Protecção às Crianças Autistas e a Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas.

O movimento associativo é de carácter voluntário e sem fins lucrativos, dando origem mais tarde aos centros de reabilitação e escolas especiais, apoiados financeiramente pela Assistência Social, que se alargou por todo o país.

Em Julho de 1964, o Instituto de Assistência a Menores (Direcção-Geral de Assistência) cria os Serviços de Educação de Deficientes. Estes serviços viriam a criar alguns estabelecimentos oficiais e remodelariam outros privados já existentes.

Até à década de setenta, data em que se criaram as equipas de ensino integrado, os alunos com NEE estavam quase excluídos do sistema regular de ensino. O Ministério da Educação era responsável por todo o sistema educativo, mas não tinha preocupações com as crianças deficientes, porque era a Segurança Social, que se encarregava deles.

## 1.2-A Integração Escolar

A partir do **conceito de normalização**, em 1959, que se expandiu por toda a Europa e América do Norte, trazendo consequências ao meio educativo. Devido à generalização do conceito de normalização, Bautista Jiménez (1993:25) refere que se verifica no meio educativo a substituição das práticas segregadoras por práticas e experiências integradoras. De modo, que assistiu-se a uma mudança de orientação, e do movimento para a institucionalização, com a criação em massa de escolas especiais, recuando e encaminhando-se agora para a desinstitucionalização.

No início a Educação Especial era dirigida a um tipo de alunos possuidores de algum défice ou handicap, que os apresentava como diferentes dos restantes alunos considerados normais. Este conceito mudou, com a Normalização de Serviços, que no âmbito educativo pressupõe a Integração Escolar, surgindo uma concepção e prática diferentes.

A integração é entendida pela NARC ou seja National Association of Retarded Citizens, E.U.A. (1992) como sendo uma filosofia ou princípio de oferta de serviços educativos, que põe em prática mediante a provisão de uma variedade de alternativas de ensino e de aulas adequadas ao plano educativo de cada aluno, permitindo a máxima integração educacional, temporal e social entre alunos deficientes e não deficientes durante o período escolar normal.

O princípio da **integração** é segundo Sola Martínez e outros (2006:21), entendido como um processo mediante o qual se pretende unir a educação obrigatória e a especial com a intenção de oferecer um conjunto de serviços a todo o aluno, segundo suas características pessoais.

A integração escolar defende valores e tem objectivos, os valores fundamentais são a abertura aos outros e a aceitação das diferenças, a integração escolar visa três objectivos: favorecer a inserção social; promover a autonomia graças a uma formação geral e profissional; permitir aos pais uma verdadeira escolha em matéria de educação.

O conceito de integração escolar, de acordo com Rodrigues (2001:17), será a educação no meio menos restritivo possível, inicialmente esboçada nos Estados Unidos por Lilly (1970), que defendia a educação de alunos com deficiências deveria ser

realizada na escola regular através da criação de envolvimento diferenciados na sala de aula.

Há opiniões diferentes, quanto à integração dos alunos com deficiência nas escolas regulares, como é referido por Ainscow e Ferreira (2003:105), a partir dessa década, alguns autores defendem que os serviços de educação especial segregados privam as crianças de oportunidades de aprendizagem e reduzem suas chances de desenvolvimento pessoal.

Outros autores consideram, que a integração nas escolas regulares pode levar os alunos com deficiência a sofrer discriminação e experienciar fracasso académico.

A integração não trata de eliminar as diferenças, mas de aceitar a sua existência como diferentes modos de ser dentro de um contexto social, que possa oferecer a cada um dos seus membros as melhores condições para desenvolver ao máximo as suas capacidades, dispondo dos mesmos benefícios e oportunidades das outras crianças.

A tarefa de integração é mencionada por Florian (1998: 35), que tem sido de como incluir os alunos na escola regular, como torná-los igual aos outros. Como passar a ser como os outros é o ponto fulcral do conceito de normalização.

A década de setenta é marcada por uma nova concepção do conceito e prática da Educação Especial, conforme Pereira diz (1998:4), surgindo um 3º período do século XX, da identificação e ajuda, com início nos anos 70 é marcado pelo surgimento de uma nova concepção do conceito e da prática da educação especial, que se caracteriza, predominantemente, pela integração escolar das crianças com deficiência em conjunto com os seus pares. Tornou-se um momento de viragem, que ajudou a mudar o paradigma anterior.

O movimento integrativo das pessoas com deficiência cresceu e foi consolidado durante a década de 70 em alguns países do Norte (Inglaterra, Itália, Portugal). Do ponto de vista político e social o novo paradigma assenta na concepção de que todos os cidadãos têm os mesmos direitos, nomeadamente o direito à educação e ao ensino o qual se deve adaptar às suas necessidades.

O primeiro livro sobre o princípio de normalização é publicado, segundo Bautista Jiménez (1993:28) no Canadá, pelo Instituto Nacional para a Deficiência Mental. O seu autor, Wolf Wolfensberger (1972), define este princípio como o uso dos

meios normalizantes do ponto de vista cultural, para estabelecer e/ou manter comportamentos e características pessoais o mais normalizante possível.

Nos EUA foi publicada uma lei, que permitiu a entrada das crianças deficientes nas escolas públicas. Arends (2008: 52) refere que, “O momento mais importante foi a aprovação da Public Law 94-142, a Education for All Handicapped Children Act (Educação para todas as crianças com deficiência), em 1975.” Esta legislação introduziu nos EUA o conceito de integração, uma estratégia destinada a tirar crianças da educação especial, integrando-as em turmas regulares.

O **princípio da normalização** implica na perspectiva pedagógica, o princípio da individualização, a que o atendimento educativo a dar aos alunos seja ajustado às características e particularidades de cada um deles. Para a integração escolar se realizar, é necessário ter em conta o princípio da sectorização de serviços, no qual os alunos com deficiência receberão o atendimento necessário dentro do seu meio ambiente natural, sendo os apoios ou serviços organizados de modo que cheguem onde houver necessidade deles.

Ao falar de normalização, Bautista Jiménez (1993:28) refere que Bengt Nirje dá importância ao ritmo e costumes normais da vida humana durante o dia, poder optar por experiências normais de desenvolvimento durante o ciclo da vida, assim como ter a possibilidade de fazer escolhas, de ter anseios, a possibilidade de viver num mundo heterossexual, numa casa normal, ou seja, em condições de vida normais com direito a um nível económico também normal.

O princípio da normalização pode-se aplicar a outros tipos de deficiência diferentes da deficiência mental. A educação começou a desempenhar o seu papel, como é referido por Pereira (1998:5), do ponto de vista científico o papel exclusivo do diagnóstico médico e psicológico passando a valorizar-se a educação como forma de normalização.

No princípio da normalização está implícito o conceito da normalidade, Bautista Jiménez (1993:27) refere, que a normalidade é um conceito relativo sujeito a critérios de tipo estatístico. O que hoje é normal pode não o ter sido ontem e não sabemos se será amanhã; o que num contexto é normal pode ser anormal noutra lugar ou vice-versa. De tal maneira que o normal e o não normal não se encontram dentro da pessoa mas fora dela, ou seja no contexto; é aquilo que os outros percebem nessa pessoa.

Com a definição de normalidade atrás referida é fundamental mudar a atitude da sociedade perante o indivíduo, que é diferente e não mudar a pessoa, que muitas vezes não é possível.

Também há autores, que definem a normalidade, como a introdução na vida diária do deficiente com modelos e condições tão parecidas quanto possível às consideradas habituais na sociedade. Este conceito de normalidade dá ênfase não ao resultado, mas sim aos meios e métodos para atingir os objectivos pretendidos.

Há ainda a referir o **princípio de sectorização**, mencionado por Sola Martínez e outros (2006: 22), que as pessoas com necessidades educativas especiais devem ser atendidas pelos serviços ordinários em sua própria comunidade, e só quando circunstâncias especiais o aconselham, poderão receber os serviços, que precisam em instituições específicas.

Além dos dois princípios apresentados atrás, os autores atrás referidos (2006:22), fazem referência ao **princípio da individualização** como "... a educação do aluno com menos valias não deve realizar-se desde pautas estandardizadas, sendo necessário um profundo conhecimento do desenvolvimento físico, afectivo, social e intelectual do sujeito. Não há deficiências, sim alunos com deficits."

O princípio da individualização é ainda mencionado por Sousa (1998:96), como o princípio com mais impacto, envolvendo o uso de métodos, estilos e estratégias de ensino diversas em função da área, conteúdo, ou nível a tratar, de modo a que se dê resposta aos diversos modos de aprender de cada aluno.

Há autores, que se referem à integração escolar como um processo unificador da educação regular e da educação especial, com o objectivo de oferecer um conjunto de serviços a todas a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem.

A integração das crianças com deficiência supõe certas condições, conforme os graus de deficiência e o seu percurso escolar. Houve várias formas de integração: integração física, integração funcional, integração social e integração na comunidade.

Na integração física, a acção educativa realizava-se em Centros de Educação Especial instalados junto de escolas regulares, mas com organização diferente, compartilhavam apenas espaços comuns como o pátio de recreio e os corredores.

Em relação à integração funcional, havia utilização dos mesmos recursos por parte dos alunos deficientes e dos alunos das escolas regulares, mas em momentos diferentes; havia utilização simultânea dos recursos por parte dos dois grupos; havia utilização comum de algumas instalações, simultaneamente e com objectivos educativos comuns.

A integração social suponha a inclusão individual de um aluno considerado deficiente num grupo/classe regular. Vários autores consideram esta a única forma de integração, como Ramirez Castillo (2006:2) que refere os princípios de integração escolar (sem integração escolar não pode haver integração social), de normalização (o currículo escolar é o meio mais normalizado tanto na sala de aula do regular, como na escola regular), a sectorização (a procura da integração nos contextos procurando o contacto mais socializador possível), a individualização (respeito pela diversidade e conciliando e a individualização com a socialização).

Na integração social, de acordo com Correia (2005:8-9), embora continue a preconizar que o aluno com NEE beneficiará mais com um ensino à parte em relação às áreas académicas, no entanto ele deve juntar-se aos colegas sem NEE em áreas específicas, como, por exemplo, a educação física, as expressões artísticas ou em situações de cariz mais social, como, os recreios, as refeições e os passeios escolares.

A integração bem planificada e realizada traz vantagens para todos os intervenientes no processo e para a comunidade. Em relação às crianças deficientes têm vantagens na integração escolar, como é referido por Bautista Jiménez (1993:32), possibilita um maior desenvolvimento intelectual e progressos nas aprendizagens. Terão benefícios no contacto com as outras crianças, já que a educação não se produz apenas pelas vias formais professor-aluno, mas também através de interacções e comportamentos de imitação entre os próprios alunos, que favorecerão a aprendizagem.

Também os alunos normais têm vantagens com a integração, porque os torna mais tolerantes e sensíveis ao proporcionar-lhes experiências positivas de convivência. O seu processo de aprendizagem vai ser também favorecido por essa renovação pedagógica, que coadjuva a prática da educação integrada. Os novos recursos e serviços postos á disposição da escola terão, indubitavelmente, um efeito positivo sobre todos os alunos.

A integração dos alunos com deficiência, nas classes regulares requererá uma distribuição de responsabilidades entre o pessoal educativo regular, especializado, o pessoal administrativo e auxiliar. Os professores do ensino regular podem ter vantagens com a integração, na medida em que significa uma troca e renovação, que actualizará e melhorará a sua formação.

O papel dos professores das escolas integradoras, conforme Marchesi (2001:107) não é de estabelecer critérios gerais para o ensino de alunos com algum tipo de incapacidade, mas tem de compreender as necessidades, os sentimentos e os pontos de vista de cada um dos alunos, que estão na escola.

É preciso que os professores tenham atenção às relações, que estes alunos estabelecem nos períodos de trabalho, nos períodos de lazer, nas atitudes que manifestam em relação aos colegas e às que os colegas demonstram em relação a eles.

Também os professores de educação especial podem ter benefícios com a integração, como é referido por Bautista Jiménez (1993:33) eles beneficiam do contacto com as crianças normais e professores do ensino regular, já que mediante este contacto mantêm uma imagem do desenvolvimento normal da criança. Esta imagem constituirá o complemento necessário à sua especialização para conseguir um equilíbrio na programação educativa.

A integração não é um processo fácil e depende de muitas circunstâncias da própria criança, da escola e da família. Nem sempre é fácil integrar o aluno numa classe regular de uma escola regular. Podemos dizer, que os pais das crianças normais, como os pais das crianças deficientes, beneficiam da integração ao torná-los participantes de um processo educativo que enriquece a todos, tornando-os mais tolerantes, informados e colaboradores.

Em relação à integração na comunidade é a continuidade na juventude e na vida adulta da integração escolar. Quanto à sociedade, que com a sua atitude favorece a integração escolar, converte-se com ela numa sociedade aberta, onde é possível a convivência e onde todos os membros encontram o seu lugar.



A integração não é a simples colocação física num ambiente não restritivo, mas sim uma participação efectiva da educação diferenciada de que necessita com apoio nas adaptações e meios pertinentes para cada caso.

Houve várias correntes de opinião sobre a educação das crianças com deficiência, que influenciaram a disseminação do modelo de integração escolar.

O objectivo de integração escolar não foi totalmente conseguido, como é mencionado por Rodrigues (2001:18) a escola integrativa, apesar de ter alertado a escola tradicional para a diferença, fica francamente aquém do objectivo de integrar todos os alunos, conseguindo alguns resultados na integração de alunos com alguns tipos de deficiência.

O não sucesso total das escolas integrativas deve-se, para o autor atrás referido (2001:18-19), como uma das causas mais significativas a insuficiência da escola integrativa se ter preocupado exhaustivamente com o apoio ao aluno (com a intervenção com o aluno) e não ter cuidado a intervenção sobre o sistema escolar. Na verdade, não é o aluno que precisa de ser mudado é o conceito homogeneizador da escola tradicional.

### **1.2.1-A Integração Escolar em Portugal**

Na década de setenta foram criadas as equipas de ensino integrado, de acordo com a Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2006:9), no decorrer da década de 70 e primeiros anos de 80, observou-se uma proliferação de estabelecimentos de educação especial.

No ano de 1973, o Ministério da Educação Nacional empreende uma Reforma no Ensino consagrada na Lei nº5/73, de 25 de Julho, onde entre os objectivos gerais do ensino básico, se refere a proporcionar às crianças deficientes e inadaptadas, bem como às precoces, condições adequadas ao seu desenvolvimento educativo.

É criada a Divisão do Ensino Especial (DEE), pelo Decreto-Lei nº45/73, de 12 de Março, que é referido por Sousa (1998:69), assim como a Divisão do Ensino Especial e Profissional criada pelo Decreto-Lei nº44/73, de 12 de Fevereiro. Pela primeira vez em Portugal o Ministério da Educação chama a si, timidamente, a tutela sobre a educação de crianças deficientes.

No início dos anos de 70, em Portugal dá-se o início à intervenção do Ministério da Educação. Segundo Pereira (1998:5) são criadas as Equipas de Educação Especial, a primeira medida prática que veio permitir o apoio a crianças com deficiências motoras e sensoriais integradas no sistema regular de ensino. As crianças com deficiência mental, essas terão ainda que esperar mais cerca de dez anos para começarem a entrar na escola regular, ainda com muitas precauções.

O objectivo das Equipas de Educação Especial é mencionado por Correia (2005:7), sendo o de promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência, um grande número de crianças com NEE recebia serviços de apoio especializados destinados a minimizarem ou suprimirem as suas necessidades.

A Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, (2006:9) refere que, em 1978/79, o número de alunos nas 132 escolas especiais ultrapassava os 8000 e, no ensino integrado, existiam apenas 22 equipas de educação especial que atendiam cerca de 1100 alunos.

Existem várias iniciativas como: a criação do SNR (Secretariado Nacional de Reabilitação), pelo Decreto-Lei nº 346/77, de 20 de Agosto; criação dos SADA (Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem), pela Circular nº6/82, de 24 de Agosto (DGEB); e criação das UOE (Unidades de Orientação Educativa), pela Circular nº24/83, de 12 de Agosto (DGEB).

O ensino especial desenvolveu-se, mas sem ligação ao ensino regular, destinando-se primeiro às crianças com deficiências sensoriais e motoras, e só depois, às intelectuais.

### **1.3-Necessidades Educativas**

A designação “necessidades educativas especiais” começou a ser utilizada e defendida no Relatório Warnock, de Maio de 1978, apresentado ao Parlamento do Reino Unido, pela Secretaria do Estado trazendo mudanças à Educação Especial e foi constituído para rever o atendimento a todos os deficientes, qualquer que seja a sua deficiência.

A nova designação, para Sousa (1998:53) “...de necessidades educativas especiais (Special Educational Needs) ganhou força ao ser utilizada e defendida no famoso Relatório

Warnock, de Maio de 1978, apresentado ao Parlamento do Reino Unido, pela Secretaria do Estado para a Educação e Ciência e a Secretaria do Estado para o País de Gales.”

Os investigadores, que elaboraram o relatório atrás referido, identificaram problemas de aprendizagem comuns às crianças consideradas normais, que frequentavam as escolas regulares e às crianças deficientes envolvidas em programas de educação especial. A escola deveria saber identificar e responder às diferentes necessidades dos seus alunos, independentemente de estas derivarem de deficiência ou de outra situação.

A equipa, que elaborou o relatório de Warnock começou por realizar uma análise minuciosa das práticas de ensino utilizadas em diferentes categorias de deficiência e dos problemas de aprendizagem existentes nas escolas de ensino regular.

O conceito de necessidades educativas especiais é definido por vários autores, iremos referenciar duas definições.

A primeira definição de necessidades educativas, que iremos mencionar é de Sola Martínez e outros (2006:25), que diz serem considerados alunos com necessidades educativas especiais, não só aqueles que apresentam determinadas limitações para a aprendizagem, com carácter mais ou menos fixo, mas também a todos aqueles que, de uma maneira pontual e por diferentes causas, podem necessitar ajuda para regular o encaminhamento, de uma maneira normal seu processo de aprendizagem.

O segundo autor mencionado por nós em relação ao conceito de necessidades educativas é Correia (2003:17-18), que considera os alunos com NEE aqueles que, por terem determinadas condições específicas, podem necessitar de serviços de educação especial durante parte ou todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional.

O termo de necessidades educativas especiais é mais amplo, que o de integração escolar, como é referido por Sola Martínez e outros (2006:30) as necessidades educativas tanto permanentes como temporais não se apresentam com características pejorativas. Este novo termo contempla desde a relatividade conceptual, a origem das dificuldades de aprendizagem, que pode ser diversa e não necessariamente do sujeito, as implicações educativas enfocam desde uma perspectiva positiva, sendo o currículo

ordinário idêntico para todos os alunos e fomenta as adaptações curriculares individualizadas partindo do desenho curricular.

O aluno com NEE só é considerado como tal quando exhibe determinadas condições específicas. São entendidas por condições específicas, como é referido por Correia (2003:18) o conjunto de problemáticas relacionadas com o autismo, a surdo-cegueira, a deficiência auditiva, a deficiência visual, os problemas motores, as perturbações emocionais graves, os problemas de comportamento, as dificuldades de aprendizagem, os problemas de comunicação, a multideficiência e os outros problemas de saúde (sida, diabetes, etc, ...)

O aluno se apresenta as condições específicas atrás mencionadas deve ter direito a uma avaliação exaustiva, feita por um conjunto de profissionais de educação (EPEI), com o fim de lhe ser elaborada uma programação educacional individualizada que responda às suas necessidades.

O conceito de dificuldade de aprendizagem é relativo, de acordo com Bautista Jiménez (1993:9-10), surge quando um aluno tem uma dificuldade de aprendizagem significativamente maior do que a maioria dos alunos da sua idade, ou tem uma incapacidade que o impede de utilizar ou lhe dificulta o uso das instalações educativas geralmente utilizadas pelos seus companheiros.

Definimos o conceito de necessidades educativas especiais, relacionado com as ajudas pedagógicas ou serviços educativos que determinados alunos possam precisar ao longo da sua escolarização, para conseguir o máximo crescimento pessoal e social.

Do conceito de dificuldade de aprendizagem derivam duas características relativas às dificuldades dos alunos, o seu carácter interactivo: as dificuldades de aprendizagem de um aluno têm uma origem fundamentalmente interactiva, dependendo tanto das condições pessoais do aluno como das características do contexto; e a sua relatividade, as dificuldades dele não podem conceber-se com carácter definitivo, nem de forma determinante, e dependerão das particularidades do aluno num dado momento e num dado contexto escolar.

Subjacente à definição de necessidades educativas especiais temos de considerar, como refere Rodrigues (2001:17) “O conceito e modelo de apoio subjacente

de «necessidades educativas especiais», avançado pelo relatório Warnock, que situa no currículo e não na colocação especializada a ênfase na educação de alunos, com deficiências”

A educação sofreu alterações, a Educação não é já só para alunos com condições de deficiência encontradas numa lógica médico-psicológica, mas para alunos com qualquer necessidade especial, conceito que engloba, desde o relatório de Warnock, todos os tipos e graus de dificuldades que se verificam em seguir o currículo escolar normal.

A responsabilidade da educação aumenta, como é mencionado por Warnock (1978:5), indicando os objectivos a longo termo da educação: aumentar os conhecimentos, experiências, entendimento imaginativo da criança, os seus valores morais e capacidade para o prazer, tornar o aluno capaz de entrar no mundo, depois da educação formal, enquanto participante activo na sociedade e contribuidor responsável capaz de atingir toda a independência possível.

Os investigadores identificaram problemas de aprendizagem comuns às crianças consideradas normais, como é referido por Gaspar (2009:15), que frequentavam as escolas regulares e às crianças deficientes envolvidas em programas de educação especial e chegaram à conclusão que, ao longo de toda a escolaridade básica, uma em cada cinco crianças apresentaria, em algum momento, necessidades educativas que implicavam a organização de medidas educativas adequadas.

Na década de oitenta do século XX e até hoje, a ideia de que o processo educativo das crianças e jovens com deficiência deve atender às suas necessidades especiais através de intervenções centradas na escola, onde um conjunto vasto de recursos educativos apoia o percurso escolar de todos os alunos

A ênfase das NEE é colocada na aprendizagem, sendo assim nos problemas de aprendizagem e nos recursos educativos, sem excluir que os alunos possam ter perturbações específicas vinculadas ao seu desenvolvimento. A tradicional classificação é reformulada e são identificadas as formas de necessidades educativas especiais.

As necessidades educativas especiais são referidas por Warnock (1978:41) como sendo “1.Necessidade de diferentes formas de acesso ao currículo através de equipamento

especial, facilidades ou recursos, modificação do meio ou técnicas especiais de ensino; 2.Necessidade de um currículo especial ou modificado; 3.Particular atenção à estrutura social e ao clima emocional em que a educação decorre.”

O conceito atrás referido não está relacionado com as patologias, mas com as diferentes necessidades de atendimento e intervenção educativa, não só em termos escolares, mas também de todos que intervenham no processo educativo dos alunos.

Um aluno com NEE significa, que apresenta algum problema de aprendizagem no decurso da sua escolarização e que exige uma atenção específica, incluindo maiores recursos educativos do que os utilizados com os companheiros da mesma idade. Incluindo-se todos os alunos com desempenho acima do esperado, assim como aqueles que tem um rendimento inferior.

Os limites da educação especial são ampliados, que agora inclui um maior número de alunos, que estão incorporados dentro do sistema educativo normal. Por outro lado, há a própria escola na maior parte dos problemas do aluno urgindo um encaminhamento de seus objectivos e havendo necessidade de uma reforma educativa. E finalmente, traçado a indissociável vinculação entre as necessidades educativas especiais e a provisão de recursos educativos para lhes fazer frente.

O conceito de aprendizagem mudou, antes considerava-se que a causa das dificuldades de um aluno estava apenas dentro dele, hoje considera-se que a escola tem também parte da culpa, na medida em que não se adapta às necessidades dessa criança.

No final dos anos 80 emerge nos Estados Unidos um movimento reformador, Regular Education Initiative, que ao longo de sucessivas actualizações tem criado estratégias de adaptação de forma a acolher as diferentes necessidades educativas dos alunos.

A Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pela UNESCO em colaboração com o Governo de Espanha, em Junho de 1994, em Salamanca, baseia-se também na premissa da igualdade de oportunidades, além de oferecer uma perspectiva totalmente inclusiva.

Da Conferência atrás mencionada saiu uma Declaração Final, sendo esta subscrita por 95 países e organizações, despertando nos governos subscritores uma

grande determinação para o seu cumprimento, em contraste com muitas outras declarações do mesmo género.

O conceito de NEE é defendido na Declaração de Salamanca (1994:17), como abrangente de todas as crianças ou jovens cujas necessidades educativas se relacionem com deficiências ou dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas em algum momento da sua escolaridade. Incluindo as crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

A definição atrás referida também inclui as crianças: com deficiência ou sobredotadas, de risco ou que trabalham, de populações nómadas, de minorias étnicas ou culturais e de grupos desfavorecidos ou marginais.

Há ainda outras características particulares, que foram consideradas, no conceito de NEE, como se pode verificar na Declaração de Salamanca (1994: 41) devem-se acomodar todas as crianças independentes de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas, ou outras. Isto deveria incluir as crianças talentosas ou deficientes, meninas, crianças trabalhadoras e de rua, crianças de áreas remotas que perderam seus pais por AIDS ou em guerra civil, crianças de minorias linguísticas, étnicas e crianças de outros grupos em desvantagem e marginalizados.

A natureza das necessidades educativas especiais é diversa. Podem ser originadas de problemas relacionais, na família, na escola, ou entre esses dois sistemas. Se for este o caso o carácter é, em princípio, pontual, a dificuldade pode deixar de existir, mas caso não seja devidamente encaminhada poderá tornar-se permanente, inserindo-se no desenvolvimento. As deficiências e perturbações ou alterações já incorporadas no crescimento do indivíduo, de forma primária ou secundária, tornam-se definitivas. Aqui a intervenção, além de privilegiar as potencialidades dos indivíduos, tem de evitar que se associem novas perturbações.

Podemos constatar, que a Conferência de Dakar (2000) reconhece e enfatiza a educação das crianças com necessidades especiais de aprendizagem, sem rotulá-las como deficientes, adoptando uma visão abrangente de necessidades especiais como sendo as necessidades de qualquer criança, que vive em desvantagem social e

económica, que a impeça de ter acesso à educação, ou seja excluída e ao currículo (fracasso académico).

O conceito de necessidades educativas especiais também tem sido sujeito a críticas e não tem tido o consenso geral. Segundo Sola Martínez e outros (2006:32-33), o conceito de necessidade educativa especial tem sido acusado de tratar de apresentar uma imagem excessivamente otimista da educação especial em primeiro lugar, por considerar que é um termo excessivamente vago que com frequência remete a busca de conceitos novos para sua adequada compreensão. Em segundo lugar se projecta com excessiva amplitude, tendo incluído todos os alunos com problemas de aprendizagem fundamentalmente na etapa da educação secundária.

#### **1.4-As Escolas Inclusivas**

Com o movimento reformador, Regular Education Initiative, nos finais dos anos 80, que trouxe actualizações e estratégias de adaptação de forma a acolher as diferentes necessidades educativas dos alunos.

Com a definição de NEE surgiu o conceito de inclusão, que é considerado por Correia (2003:21), a inserção do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares, ultrapassando o conceito de integração, uma vez que não pretende posicionar o aluno com NEE numa “curva normal”, mas sim assumir que a heterogeneidade que existe entre os alunos é um factor muito positivo, que permite o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e profícuas.

O conceito de educação inclusiva é mencionado por Costa e outros (2006:10), como inserindo-se na mudança de conceito de deficiência tradicionalmente existente, baseado num modelo médico e assente na ideia de que todos os problemas das pessoas com deficiência advêm, unicamente da sua deficiência e que a sua participação na vida social depende, só do seu esforço de adaptação, para um modelo social em que se realça como causa decisiva desses problemas a forma como a sociedade os enfrenta.

No movimento de inclusão foram questionadas as assunções sobre o papel dos educadores e professores do ensino regular e de educação especial, de outros agentes educativos, como psicólogos, terapeutas,... e dos pais, sobre a natureza das



necessidades educativas especiais e sobre a adequação do currículo às necessidades educativas dos alunos.

Esta data é marcante para a nova concepção de escolas inclusivas, a educação especial passa de um lugar a um serviço, sendo reconhecido ao aluno com NEE o direito de frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades. São criadas as escolas inclusivas, embora a caminhada para que elas pudessem vir a responder às necessidades de todos os alunos tenha sido, e continue a ser, bastante árdua.

Assim o conceito de inclusão diverge do conceito de integração em alguns parâmetros, não só na disposição mas também no seu significado, que analisaremos na tabela seguinte:

<b>Integração</b>	<b>Inclusão</b>
Educação apropriada	Modalidades de atendimento
<b>Serviços adequados</b>	Educação apropriada
Modalidade de atendimento	<b>Serviços adequados</b>

Tabela nº 2 – Integração versus Inclusão: parâmetros que ambas consagram, adaptado de Correia (2003:131)

O conceito de inclusão, de acordo com Correia (2003:131) começa por considerar a modalidade de atendimento como o seu primeiro parâmetro não em termos de continuum educacional, mas dando relevância à permanência do aluno na classe regular, só com raras exceções, todos os serviços educacionais devem ser prestados dentro da sala de aula.

O princípio fundamental das escolas inclusas foi defendido na Declaração de Salamanca (1994), que consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças apresentadas. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização

escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades.

A UNESCO também faz referências às escolas regulares e à inclusão dos alunos com NEE. Segundo a Declaração de Salamanca (1994:IX) “As escolas regulares como discriminatórias, criando comunidades de acolhimento, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando uma educação para todos; além disso, proporcionam uma educação eficaz para a maioria das crianças e melhoram a eficácia, e, por último, a relação custo-eficácia de todo o sistema educativo.”

Após a Declaração Mundial de Educação Para Todos Das Nações (1994), que revela um elo claro entre a educação especial e inclusiva quando se referem à educação das crianças com dificuldades. O termo de inclusão torna-se mais abrangente e inclui maior número de alunos.

No Congresso Internacional sobre Educação Especial, realizado em Birmingham (Inglaterra), em 1995, observa-se como se cria um movimento para a educação inclusiva, onde o objectivo se baseia em reestruturar as escolas para responder às necessidades de todas as crianças.

A construção de uma Escola Inclusiva exige um esforço e uma colaboração estreita de todos, como é mencionado por Ainscow (1995), no Congresso atrás referido, que para ser atingido o objectivo da equidade nos resultados da educação é necessária uma mudança fundamental nas nossas definições de equidade educativa, portanto a maior tarefa que se apresenta às escolas é criar ambientes de aprendizagem, que fomentem a equidade em relação aos resultados de todos os alunos. O ponto de partida deveria consistir na identificação das práticas, que negam um acesso igual ao currículo e reconhecer as práticas que facilitam esse acesso.

No caso das escolas que optaram pela filosofia e pela implementação da inclusão, a educação especial deixou de ser um espaço a que os alunos com NEE recorriam para receber serviços. Ao invés, transformou-se num conjunto de serviços que, numa grande variedade de espaços de ensino regular, podem ser proporcionados de forma flexível a alunos com NEE.

De seguida apresentamos uma tabela com as diferenças principais entre a terminologia de integração e de inclusão:

<b>Integração</b>	<b>Inclusão</b>
Centrada no aluno.	Centrada na sala de aula.
Resultados diagnóstico-prescritivo.	Resolução de problemas em colaboração.
Programa para o aluno.	Estratégias para os professores.
Colocação adequada às necessidades dos alunos.	Sala de aula favorecendo a adaptação e o apoio.

Tabela nº 3 – As diferenças principais entre integração e inclusão, adaptado de Porter (1997)

Analisando a tabela anterior podemos reparar, que existem grandes diferenças de terminologia, que se vão reflectir na prática. Como refere Bautista Jiménez (1993:11), este novo conceito não abrange apenas os alunos até agora considerados casos típicos de Educação Especial, mas também, o que é importante, todos os outros alunos com atraso escolar por causas diversas, que engrossariam dentro em pouco esta lista de fracassados escolares e que agora, graças às alterações propostas para as condições educativas, receberão o apoio adequado para superar as suas dificuldades.

Da experiência profissional e de investigações em contextos de inclusão, Sola Martínez (2010:5-6-7) propõem uma série de princípios, que se tem de ter em conta na educação inclusiva:

- Consideração da diversidade desde a concepção educativa, que tem a interacção como referente principal para construir e organizar o conhecimento em um cenário de diferentes realidades, ideias, maneiras de fazer, de ser, de aprender,..
- A educação deve estar baseada no êxito e no esforço dos alunos, fomentando uma cultura de dedicação e superação, que contribua para o aproveitamento escolar, e incentivando o aproveitamento escolar daqueles alunos, que apresentam maiores dificuldades na aprendizagem.
- A interculturalidade deve-se entender como contacto com outras culturas, supondo a relação respeitosa entre todas elas e alcance seu enriquecimento individual e social, desde uma visão dinâmica das culturas, construindo uma relação de igualdade de direitos e deveres na sociedade a que pertence.

- Respeito do carácter múltiplo da inteligência. A inteligência deve ser entendida como a capacidade para compreender, assim como função mental, que está ligada à percepção ou capacidade de receber a informação e a memória como capacidade para armazená-la. Cada um dos alunos tem diferenças individuais, que não podem ser discriminatórias.
- Currículo aberto, inovador e flexível que pode desenvolver-se harmoniosamente com as possibilidades e capacidades do aluno.
- Respeito aos estilos de aprendizagens como concepção num processo activo, em que cada aluno elabora e relaciona os dados recebidos em função das suas características pessoais.
- Avaliação em função da actuação, entendida como processo integral e indicador, que nos proporciona informação sobre os dados obtidos e dificuldades encontradas pelo aluno no processo de ensino-aprendizagem para introduzir elementos de melhoria.
- Flexibilidade grupal que nos permita desde os grupos, que seus membros se adaptem aos câmbios, tanto das circunstâncias internas como externa no contexto educativo.
- Ensino multinível, que tem como base a individualização, a flexibilidade e a inclusão sem exclusão, por seu nível de capacidades ou habilidades.
- Aprendizagem cooperativa como enfoque de ensino em que as actividades requeiram a interacção entre os alunos de uma forma sistemática.
- Educar desde a responsabilidade e a tolerância.
- Ensino colaborativo entre os professores e alunos. Este modelo baseia-se nos princípios da escola activa, construindo o novo conhecimento desde o trabalho colaborativo dos alunos e o professor, ocupando este último o papel de mediador em todo o processo. A escola inclusiva há-de ser um lugar para aprender de maneira partilhada desde as diferenças entendidas estas, como um valor e um direito humano, que há-de desenvolver-se no cenário da escola democrática e na própria essência multicultural.

Neste modelo de uma escola para todos, o eixo, o centro da prática educativa é o professor do ensino regular, que não deve nunca descarregar as suas responsabilidades em outros profissionais, embora possa e deva, sempre que necessário, receber ajuda do professor de apoio.

A educação inclusiva coloca maiores exigências e renovados desafios à escola e aos professores, pelo que estes precisam de apoio nos seus esforços para implementarem um currículo, que responda às características e necessidades de todos os alunos. Capacitar os professores e as escolas a trabalhar com um currículo, que responda a estas exigências é um grande desafio, que se coloca à própria escola e aos serviços de apoio.

Ao pesquisarmos diversos autores registamos as definições de dois autores sobre as escolas inclusivas, primeiro de Sarmiento (2003:82) que considera uma escola inclusiva, como sendo uma escola potenciadora da expressão múltipla das culturas de pertença de cada um, é uma escola intercultural, espaço de intercomunicação e desnivelamento das bases simbólicas do pensamento dos alunos e de edificação de protocolos de reconhecimento mútuo e de elaboração das bases de interpretação crítica do mundo.

E a segunda definição é de Ramirez Castillo (2006:3) “...a Educação Inclusiva é um modelo de escola irrenunciável para os profissionais, para a política educativa e para toda a comunidade. A resposta educativa à diversidade constitui um parâmetro objectivo de primeira ordem quando se fala de qualidade do ensino em geral.”

Na perspectiva atrás referida, a escola é um órgão vivo em que continuamente incorpora novos elementos, que procedem de ambientes culturais diferentes, e que apresentam diferenças significativas tanto nas aprendizagens como na possibilidade para adquiri-las.

Uma escola inclusiva será, aquela, que educa todos os alunos dentro de um único sistema, com o compromisso de lhes proporcionar programas educativos adequados às suas capacidades e apoios tanto aos professores, como aos alunos, de acordo com as suas necessidades. Nesta escola inclusiva a diversidade diz respeito aos alunos sem necessidades e aos alunos com necessidades especiais, mas ela é muito mais

acentuada neste último grupo, que inclui os alunos em risco educacional e os alunos sobredotados.

O conceito de escola inclusiva, conforme Pereira (1999:11) vem reforçar o direito de todos os alunos frequentarem o mesmo tipo de ensino, na medida em que preconiza os objectivos educacionais e o plano de estudos são os mesmos para todos, independentemente das diferenças individuais de natureza física, psicológica, cognitiva ou social que possam surgir.

A diversidade da inclusão há-de entender-se como um factor, como é referido por Sola Martínez (2010:14), que causa valores pluridimensionais, para construir desde a diferença, uma escola com maiores possibilidades em sua missão educativa. Não se pode falar em inclusão, sem se falar em diversidade e esta como fonte de valores, que são utilizados num clima de colaboração entre todos os seres humanos. A inclusão atende a todos, em sua diversidade no próprio seio da escola.

De seguida apresentaremos uma figura demonstrativa da escola e diversidade escolar:

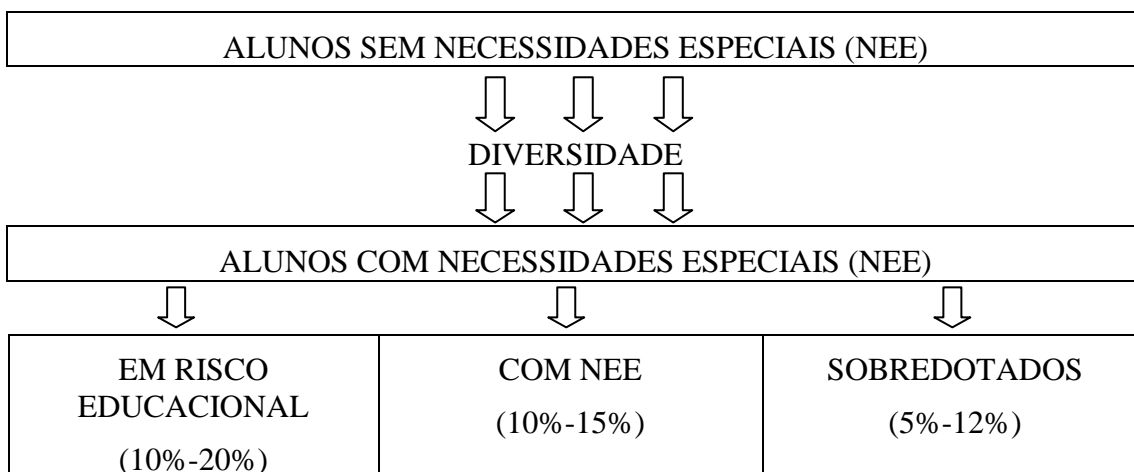


Figura nº 2 – Escola inclusiva e diversidade, adaptada de Correia (2001:133)

O novo modelo de escola é mencionado por Sola Martínez (2010:14), como exigindo estratégias para desenvolver um sistema educativo mais inclusivo. Se partirmos do princípio de que a educação é um direito básico e fundamental de uma sociedade mais justa, os processos de exclusão, não tem cabimento num modelo de escola renovada donde a diversidade cultural e globalizada constitui um referente de riqueza social.

Na perspectiva atrás mencionada, o conceito de escola inclusiva enquadra-se no princípio da igualdade de oportunidades educativas e sociais a que todos os alunos, sem excepção, têm direito, pretendendo significar que todos os alunos devem (ou têm o direito de) ser incluídos no mesmo tipo de ensino. Isto é proposto no plano dos princípios, porque na realidade há que atender às diferenças individuais, no sentido de potencializar o desenvolvimento de acordo com as características de cada aluno, o que implica a flexibilização da organização escolar, das estratégias de ensino, da gestão dos recursos e dos currículos.

A escola inclusiva desenvolve uma educação, que responde às diferenças individuais de todos e cada um dos seus membros e assim beneficiando o grupo. Todos os recursos e esforços dos docentes são de evoluir, para adaptar o ensino aos alunos, havendo respeito mútuo e responsabilidade.

Com este conceito de Escola Para Todos vem alargar o âmbito da acção da escola, mobilizando e interagindo com os recursos disponíveis e a disponibilizar, exigindo uma dinâmica em que todos os professores, técnicos da comunidade escolar local e pais se envolvam, mobilizados e responsabilizados.

No conceito de necessidades educativas, como refere Sanches (1996) podemos destacar que:

- O conceito de necessidades educativas traz consigo uma mudança na perspectiva da construção da resposta adequada a cada situação específica;
- O conceito de educação para todos vai alargar o âmbito de intervenção dos professores do ensino regular;
- A escola regular terá de ser uma escola inclusiva e um pólo dinamizador da resposta para cada criança ou jovem;
- A perspectiva ecológica na actuação educacional vai exigir uma escola aberta, em interacção com o contexto em que está inserida e a redefinição de papéis e funções do professor do ensino regular, numa dinamização activa de todos os intervenientes no processo educativo;
- A actuação do professor, na sala de aula, tem de ser reestruturada em função da heterogeneidade do seu grupo/classe, no que diz respeito aos saberes já

adquiridos pelos alunos, às suas vivências, necessidades e interesses, numa perspectiva de pedagogia diferenciada em relação ao mesmo grupo e no mesmo espaço.

É grande o desafio, que se coloca à escola de encontrar formas de responder efectivamente às necessidades de uma população escolar cada vez mais heterogénea, de construir uma Escola Inclusiva, uma escola que aceite todos e trate de forma diferenciada.

Sabe-se que essa mudança há muito vem sendo tentada; reconhece-se que estas grandes mudanças não se fazem de um dia para o outro. Mas uma análise sistémica permite apontar para três níveis de investimento, segundo Costa (1996):

**A Nível Macro (País):**

- Flexibilidade/Rigidez do sistema educativo;
- Legislação e medidas alternativas previstas;
- Recursos materiais e humanos; apoios complementares;
- Formação de professores;
- Critérios de transição e retenção (avaliação);
- Quadros; Fixação dos professores à escola.

**A Nível Meso (Escola):**

- Gestão e administração escolar; defesa de uma política de inclusão;
- Organização social escolar;
- Recursos educativos e apoios complementares;
- Relação escola/família/comunidade.

**A Nível Micro (Sala de Aula):**

- Atitudes e sensibilidade do professor;
- Diversificação de estratégias, actividades, materiais;
- Diferenciação Pedagógica;
- Aprendizagem cooperativa e ensino cooperativo.



O autor Ainscow (1995) refere que, no que respeita ao funcionamento da escola propõe, que se adopte uma tipologia de condições como factores de mudança:

- Liderança eficaz, não só do director, mas difundida através da escola;
- Envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;
- Estratégias de coordenação;
- Focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão;
- Uma política de valorização profissional de toda a equipa.

As escolas que respondem a este novo desafio contra a exclusão e a compensação tem de implementar novos modelos pedagógicos de cooperação e diferenciação, entendendo-se por diferenciação o processo através do qual os professores levem os alunos a progredir no currículo, através de uma selecção adequada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem e de estudo.

A família também tem responsabilidades, de acordo com Lopes e Banhudo (2008:6), a nível de:

- Formação, que permita o seu desenvolvimento tende em consideração a planificação e programação educacional para o aluno;
- Participação (na escola, na comunidade), que permita estabelecer uma boa comunicação entre pais, professores e agentes comunitários;
- Apoio, que permita a inclusão da criança na escola e na comunidade.

Devemos apoiar as famílias na construção e desenvolvimento das suas próprias competências e autonomias, que é muito importante, porque reduz o stress das famílias e está ligado à melhoria da qualidade das interações no contexto familiar e é factor essencial ao sucesso educativo.

Ainda se pode referir outros aspectos relacionados com as famílias, como são mencionados por Costa e outros (2006:22), que são os seguintes:

- A partilha de conhecimentos e experiências em relação aos filhos;
- A dinamização de redes de suporte família-a-família;

- O reforço da aprendizagem em contextos naturais;
- Os processos de matrícula e frequência, nomeadamente nas situações de transição de níveis de ensino e de encaminhamento para outros serviços.

Também há responsabilidades na comunidade, como é referido por Lopes e Banhudo (2008:6) a nível de:

- Participação na interligação entre os serviços comunitários e a escola, para responder às necessidades específicas do aluno e da família, com vista a um desenvolvimento global do aluno;
- Apoio para criar um conjunto de programas e incentivos que permita ao aluno um desenvolvimento socioemocional e pessoal adequado às suas características (em conjunto com a escola, Governo Local, Governo Central);
- Formação para a sensibilização da problemática da inclusão.

A comunidade educativa surge como fundamental, não só pelo problema específico, que a criança tem nesse contexto, mas também pelos meios que ela pode disponibilizar para que a educação da criança atinja as metas desejadas. Os problemas de ordem social exigem da comunidade educativa a capacidade de se colocar numa posição de compreensão e aceitação da cultura predominante e das outras, que surjam através dos alunos. Se isto não ocorre estes alunos ficam desprovidos de lugar próprio na escola, desenvolvendo problemas académicos, comportamentais e emocionais, com tendência a adquirirem um carácter permanente.

A articulação de serviços e recursos, é mencionada por Costa e outros (2006:22) assente na preocupação de criar condições e oportunidades para que os alunos com necessidades educativas especiais tenham acesso a outros tipos de apoio para além dos que a escola proporciona, implica o reforço da articulação escola-família-comunidade e a estreita cooperação com os departamentos oficiais e privados, que actuam nas áreas da saúde, segurança social, trabalho, lazer e cultura.

A escola inclusiva deve ter serviços adequados, que dê resposta às necessidades dos alunos com NEE, para Correia (2003:132) que, em integração se referiam essencialmente à educação especial tida como um sistema paralelo e não como um conjunto de apoios especializados, que é como ela deve ser entendida quando é referida

no princípio de inclusão. Assim, para este autor, educação especial quer dizer um conjunto de serviços de apoio especializados, que pretendem maximizar o potencial do aluno.

Os serviços atrás mencionados devem compreender, os serviços internos da escola, como os serviços dos professores especializados, assim como os serviços externos, os serviços de psicologia, terapêuticos, sociais e clínicos.

Os serviços de apoio especializados, como são referidos pela UNESCO (2001) devem atender os seguintes aspectos:

- O apoio deve ser encarado de forma holística. Os vários serviços devem trabalhar em conjunto e não de forma isolada, significando que a sua gestão seja realizada através das mesmas estruturas que gerem as escolas.
- Em muitas situações será ainda necessário o apoio de professores, que possuem conhecimentos especializados, centros de recursos, profissionais de outros sectores e outras fontes de ajuda. Quando existam estes apoios é importante que contribuam para uma estratégia inclusiva, significando a necessidade de serem reorientados para um apoio dado nas escolas regulares.

A filosofia inclusiva implica, que o papel do professor deverá conciliar-se com papel de outros profissionais de educação e com os pais, para que todos eles, em colaboração possam definir estratégias que promovam sucesso escolar, ou seja que o professor por si só não conseguirá dar resposta às necessidades dos alunos com NEE.

Quando o corpo de uma escola acredita na inclusão, conforme Kronberg (2003:56) é um resultado desejável para todos os alunos, o primeiro passo já está dado no sentido de criar uma comunidade escolar na qual todos os elementos são aceites e valorizados.

Com a experiência de educadores, administradores, pais e alunos aprendemos colectivamente, que a implementação da educação inclusiva é melhor sucedida quando está radicada num valor básico que se estende a todos os alunos de uma escola e não só aqueles que apresentam NEE.

Todos os alunos têm direito a uma educação igual e de qualidade, como é referido por Nielsen (1999:9) e que todos os alunos sejam vistos no seu todo quanto ao seu crescimento e desenvolvimento. Que a todos os alunos seja provida uma educação, respeitando as suas necessidades e características que, na sua essência, constituem direitos fundamentais de toda a criança e que a todos os alunos seja facilitada a sua transição para a vida activa, de modo a que eles se venham a mover na sociedade a que por direito pertencem com a maior autonomia e independência possíveis.

Em 2000, realizou-se a Conferência de Dakar (2000), sendo um desafio-chave assegurar que a ampla visão da Educação para Todos, como um conceito inclusivo esteja reflectido nas políticas dos Governos e das agências de financiamento.

Foi considerado na Conferência de Dakar (2000) a Educação para Todos deve ter em conta as necessidades do pobre e daqueles vivendo em situação de maior desvantagem incluindo as crianças trabalhadoras, os camponeses de áreas remotas, minorias étnicas e linguísticas, crianças, jovens e adultos afectados por conflitos, HIV/AIDS, fome e saúde pobre; e aqueles com necessidades especiais de aprendizagem.

Pode-se referir, que a conferência atrás citada dá-nos uma definição de inclusão mais alargada, abrangendo as crianças pobres e doentes, assim como as migrantes, para a Conferência Dakar (2000), a inclusão de crianças com necessidades especiais, de minorias étnicas em desvantagem e populações de migrantes, de comunidades remotas e isoladas e de favelas urbanas, e de outros excluídos da educação, deve ser uma parte integrante das estratégias a serem alcançadas, até 2015.

A escola inclusiva vai trazer benefícios para todos os alunos, que a frequentam como é dito por Rodrigues (2001:20-21) não deixando de ser curioso, que os alunos com necessidades educativas especiais, tradicionalmente vistos como devedores, se tornem através de todo este movimento de integração e inclusão verdadeiros credores de uma escola mais eficaz e mais aberta que vai beneficiar largos extractos de alunos.

A educação inclusiva baseia-se em acolher todos, comprometendo-se a fazer algo que seja necessário para proporcionar a cada aluno da comunidade, o direito de pertença a um grupo e não ser excluído. Deste sistema de valores, surge um crescente movimento de construção de escolas inclusivas.

Há defensores da inclusão total, que consideram a necessidade fundamental de todas as crianças com NEE, de estarem numa classe regular.

Há outros autores, que tem outras opiniões como Lieberman (2003:105), sendo que a solução está na escolha. É a capacidade para optar pela inclusão total numa classe regular como colocação viável e apropriada para alguns alunos com NEE, mesmo para alguns com NEE severas. É o continuum de serviços que deve ser preservado, sendo necessário que haja um leque de opções de serviços por causa das quais não podem de forma alguma receber resposta nas classes regulares.

Ainda há muito para fazer, para se conseguir um verdadeiro sistema de inclusão, em todos os aspectos como é mencionado por Warwick (2001:121), a Declaração de Salamanca (1994) claramente realça o direito de todas as crianças serem incluídas no sistema de educação. Existem muitos desafios à educação para desenvolver um verdadeiro sistema de inclusão. Se este objectivo se destina a alcançar um sucesso real e permanente, precisamos de olhar mais além dos limites estreitos da simples colocação escolar e equacionar meios alternativos de apoio à aprendizagem que sejam coerentes com a visão da inclusão.

Recentemente há autores, que estão a utilizar outro termo, em relação às escolas inclusivas. De acordo com Correia (2008:12-13), o princípio de inclusão apela, para uma escola, por ele designada de Escola Contemporânea, que tenha atenção a criança-todo, não só a criança-aluno, e, que respeite três níveis de desenvolvimento essenciais: académico, socioemocional e pessoal, de forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial.

O objectivo da inclusão dos alunos com NEE para ser alcançado deve-se admitir um contínuo educacional em que a modalidade de atendimento, que venha a ser proposta, se exige a saída do aluno com NEE da classe regular, só deve ser considerada quando o sucesso escolar desse aluno não possa ser assegurado na classe regular, mesmo com a ajuda de apoios e serviços suplementares.

O conceito de **Escola Contemporânea** (Escola para Todos), conforme Correia (2008:19) diz respeito à educação para todos, não corresponde ao conceito de Escola Inclusiva, que assenta na formulação de respostas educativas para os alunos com NEE

nas escolas regulares. Assim, os interesses educacionais das crianças com deficiências e dificuldades de aprendizagem são contemplados nos progressos da educação para todos.

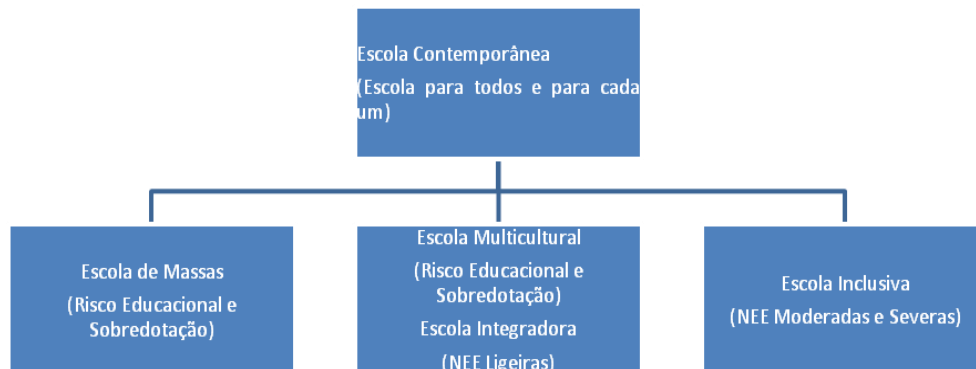


Figura nº 3 - Ciclo de movimentos que levaram à Escola Contemporânea, adaptada de Correia (2008:17)

Na actualidade existem controvérsias em relação às escolas inclusivas. Havendo já autores a referirem-se a um novo conceito de Escola Contemporânea, como Correia, com uma filosofia subjacente.

Já o autor Sola Martínez (2010:1) refere, que numa sociedade globalizada e sujeita a câmbios sociais emergentes num sistema de comunicações e fluxos de população intermitente surge mais que nunca a necessidade de um modelo de escola, que dê resposta a novas exigências educativas próprias da realidade dessa população, que constitui uma escola diferente, daí que haja eclosão da ideia de uma “escola para todos” numa “escola inclusiva”. A dinâmica de câmbio social e cultural faz que a escola não seja socioculturalmente uniforme e dê uma resposta adequada à nova diversidade.

A escola heterogénea tem como exigência dar uma educação integral, segundo os autores (Correia, 2008 e Sola Martínez, 2010) e também de qualidade a todos os alunos independentemente de suas características pessoais e dos apoios que possam necessitar para desenvolver o máximo de potencial como pessoa.

Há aspectos a considerar na actualidade no conceito de inclusão, como é referido por Sola Martínez (2010:1) “A inclusão coadjuva implícito aspectos tão próximos e necessários como equidade, justiça, igualdade de oportunidades para que cada aluno possa desenvolver suas motivações, interesses e capacidades desde a consciência de aprender juntos aceitando seus interesses e diferenças.”

### **1.4.1-As Escolas Inclusivas em Portugal**

Em 1986, há a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE: art.7º) e a partir dessa data houve transformações profundas na educação integrada, sendo um dos seus objectivos; o de 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.

Podemos distinguir dois momentos no desenvolvimento em Portugal da educação para crianças com NEE, de acordo com Sousa (1998:66) o primeiro anterior à LBSE, em que o ensino regular (para crianças não deficientes) e ensino especial (para deficientes) são sistemas paralelos, embora já surjam algumas tímidas iniciativas de integração; o outro, correspondente à actual LBSE, onde todos os alunos devem ser integrados na escola regular.

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), as equipas de educação especial (EEE), são tidas como serviços de educação especial a nível local, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior.

Em Portugal, após a Lei de Bases do Sistema Educativo, foram publicados vários diplomas e documentos, que definem e regulamentam medidas de actuação junto dos alunos com necessidades educativas especiais.

É na década de noventa, do século XX que se nota as mudanças mais acentuadas nas escolas portuguesas relacionadas com os alunos com NEE. Conforme Pereira (1998:5) é no início dos anos 90 que a política educativa portuguesa, através de importantes diplomas legais, se torna mais clara quanto à responsabilização da escola na educação dos alunos com NEE.

A garantia e a gratuidade da escolaridade obrigatória, a nível de ensino básico, para todas as crianças, incluindo as que apresentam deficiência e a introdução e a adequação de medidas a aplicar de acordo com as necessidades educativas especiais, foram alguns dos aspectos contemplados na legislação que se consideram relevantes para uma política integradora.

Em 1991 é publicado o Decreto-Lei nº319/91 de 23 de Agosto, este decreto tem influência da legislação americana e inglesa. Com este decreto foi preenchida uma

lacuna no âmbito da educação especial, passando as escolas a ter um suporte legal para organizar o seu funcionamento em relação aos alunos com NEE. Este decreto introduziu princípios e conceitos novos resultantes das práticas educativas e desenvolveu as experiências de integração.

O Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto visa operacionalizar duas orientações, que tinham sido determinadas pela LBSE, artigo 59º fomentar a igualdade de oportunidades educativas a todas as crianças e jovens deficientes; permitir que as NEE correspondam, no âmbito das escolas regulares, a intervenções específicas adequadas.

Ao referir-se a este decreto, Tavares e outros (2007:172), dizem que vem reformular os critérios de integração escolar e definir as medidas do Regime Educativo Especial a aplicar a alunos com necessidades educativas especiais dos ensinos básico e secundário, dando valor aos aspectos pedagógicos, em detrimento das decisões do foro médico.

O Decreto-Lei 319/91 trouxe as seguintes mudanças às escolas portuguesas: introduziu o conceito de necessidades educativas especiais, baseado em critérios pedagógicos; privilegiou a integração do aluno com NEE na escola regular; responsabilizou a escola pela procura de respostas educativas eficazes; reforçou o papel dos pais na educação dos seus filhos, determinando direitos e deveres que lhes são conferidos.

O papel do professor do ensino regular era muito reduzido ou inexistente, para Correia (2005:8) os alunos com NEE e os professores de educação especial constituíam sistema (de educação especial) dentro de um outro sistema (de ensino regular), sendo o isolamento em termos académicos total e em termos sociais precário.

A aproximação de carácter social vai provocar uma alteração na forma como o ensino se irá processar em relação aos alunos com NEE. A classe especial dá lugar à sala de apoio, por vezes permanente, outras vezes temporária, onde os alunos, consoante as suas problemáticas, recebiam apoios educativos, também eles de carácter permanente ou temporário.

Além do Decreto-lei 319/91 de 23 de Agosto surge vários despachos, portarias e decretos-lei, que o completavam e o esclareciam:



- Regime educativo Especial: Desp.173/ME/91, 23/10/91.II Série A; Port.611/93, de 29 de Junho, I Série B (Pré-Escolar); Port.612, de 29 de Junho, I Série B (Ensino Básico Mediatizado).
- Avaliação
- Ensino secundário: Desp. 338/93 de 21/10.

Mais tarde a educação especial passa de um lugar a um serviço, sendo reconhecido ao aluno com NEE o direito de frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características, porque há a necessidade de se proceder a reestruturações, desde as atitudes de todos os profissionais de educação e dos pais até à organização da sala de aula em termos físicos e pedagógicos.

A inclusão exige, assim a reestruturação da escola e do currículo no sentido de permitir a todos os alunos, com diversas capacidades, interesses, características e necessidades, uma aprendizagem em conjunto, conforme as suas características e necessidades. Assim surgem as escolas inclusivas, que são uma tarefa árdua, para que elas possam responder às necessidades de todos os alunos.

Estas medidas trazem mudanças às escolas portuguesas, como é referido por Sousa (1998:74) o Ministério da Educação assume finalmente encargos com a educação especial, que passa a estar integrada na escola regular. A escola deve ser acessível e ter recursos educativos para os diferentes alunos que a frequentam. Este processo não é fácil, as alterações produzidas implicam reformas profundas nos papéis e nas práticas dos intervenientes (pais, professores e alunos).

O suporte legislativo em Portugal, para as escolas inclusivas assenta:

- Avaliação Ensino Básico: Desp.644-A/94 de 08/09; Desp. 11/SEE/96 de 01/04; Desp. 13/SEE/96 de 11/04
- Ensino secundário; Desp. 60/SEE/94 de 17/09; Desp. 55/95 de 19/09; Desp. 20/96 de 21/05; Desp.45/96 de 31/10; Desp. 15/99 de 20/03
- Apoios Educativos: Desp.Conj. 105/97 de 01/97; Desp. Conj. 822/98 de 26/01; Desp. Conj. 600/99 de 02/07; Desp. 7520/98 de 06/05 (Alunos Surdos); Port. 1102/97 e 1103/97 de 3 de Novembro; Desp. 22/SEEI/96 DE 19/06 (Currículos

Alternativos no ensino básico); Desp. Conj. 891/99 de 19/10 (Projectos de Intervenção Precoce); Desp. 3269/2000 de 10/02 (Projecto "Ser Criança")- Ministério do Trabalho e da Solidariedade; Desp. Conj. 123/97 de 07/07 (Cursos de Educação e Formação Profissional – Ensino Básico e Secundário – 9º ano +1) (Transição para a Vida Activa; Desp. 1971 de 20/10 (Programa 15-18 – 3º Ciclo do Ensino Básico – alunos que não concluíram ou não se encontram em condições de concluir na idade legal prevista); Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro, DR-1ª Série A

Em Portugal, após o Despacho Conjunto nº105/97 de 1 de Julho, que veio definir o enquadramento dos apoios educativos, no âmbito da prestação de apoios educativos a alunos com necessidades educativas especiais.

O Apoio Educativo é entendido por Cadima (1998:6), como sendo um apoio com duas vertentes: uma mais restrita, focalizada nos passos de aprendizagem, próprios de cada aluno, e sobre os instrumentos que favoreçam o seu desenvolvimento e reequilíbrio (de ordem cognitiva), e uma outra, de mais abrangente, que consiste numa motivação, à construção que o próprio aluno faz no que diz respeito ao sentido atribuído à sua vida na escola (de ordem social).

A perspectiva mais restrita de Apoio Educativo, para Tavares (2007:172) é focalizada nos ritmos da aprendizagem próprios de cada aluno e sobre os instrumentos que favoreçam o seu desenvolvimento e reequilíbrio. A perspectiva de ordem social assenta no apoio regulador indirectamente ligado à aprendizagem, mas indispensável à motivação e à construção que cada aluno faz no que diz respeito à sua vida escolar.

A partir do ano lectivo de 1998/1999 abriu-se a possibilidade de construção de uma Escola melhor para todos os alunos. A autonomia das escolas, incrementada com o decreto-lei 115-A/98, de 4 de Maio e a sua aplicação, permitiu uma acrescida confiança na capacidade de as escolas se desenvolverem como instituições mais inclusivas.

Uma nova orientação e organização dos apoios educativos, de acordo com Pereira (1999:73), é agora alargada a toda a comunidade educativa, designadamente aos órgãos de gestão e de coordenação pedagógica das escolas, aos professores e aos alunos, consubstancia a natureza abrangente do novo modelo dos apoios educativos.

Em relação aos alunos com NEE, o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio regulamentou as seguintes estruturas de orientação educativa, que colaboravam com o conselho pedagógico, e com a direcção executiva nos domínios científico-pedagógico, de acompanhamento do processo de ensino, de aprendizagem e de interacção da escola com a família:

- Os serviços especializados de apoio educativo funcionavam a nível da escola ou agrupamento de escolas. Visavam a integração dos alunos e articulavam a sua actividade com as estruturas de orientação educativa, assegurando de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola para todos;
- São constituídos por serviços organizados pela escola nomeadamente no âmbito da acção escolar, da organização das salas de estudo e das actividades de complemento curricular: ensino diferenciado na sala com o mesmo currículo; grupos de nível de carácter temporário; gestão diferenciada dos espaços e tempos lectivos; currículos alternativos; programas específicos elaborados pelos professores; programas de tutoria para apoio e estratégias de estudo e acompanhamento do aluno; programas de ocupação de tempos livres; programas de compensação no início do ano lectivo.

O funcionamento dos Serviços Especializados de Apoio Educativo e a sua articulação com outros serviços locais deviam estar claramente registados no Regulamento Interno da Escola/Agrupamento de Escolas. Neste contexto de autonomia das escolas, o papel dos apoios educativos é assumido, como um serviço especializado que as escolas/agrupamentos das escolas prestam aos seus alunos, articulado com outros recursos locais, em prol de uma estratégia de inclusão educativa.

As equipas de orientação orientam o processo de escolarização dos alunos com necessidades educativas especiais, dando relevo à competência curricular, a aprendizagem e o contacto do aluno, respeitando o direito à educação.

Nesta perspectiva os apoios educativos eram indissociáveis do projecto curricular da escola. Eles articulavam-se com as várias respostas que a escola/agrupamento de escolas oferece aos seus alunos, tanto no plano cognitivo como

no domínio das condições de desenvolvimento social e pessoal, tendo, para isso, presente o consagrado no decreto-lei 115-A/98.

Com o modelo teórico adoptado, e que fundamenta as orientações do Ministério da Educação, o processo de mudança das escolas no sentido da criação de escolas inclusivas contempla, muito resumidamente os seguintes aspectos: equipa de apoio com base nas escolas, modelo do Professor de Apoio, práticas de ensino inovadoras, formação de professores e equipas de resolução de problemas.

Ao falarmos de inclusão, a relevância dos apoios educativos directos e a diversidade eram factores a ter em conta. Não havia lugar para a homogeneidade e a inclusão proclamava apoios, dentro da sala de aula, e só em casos excepcionais é que os apoios devem ser prestados fora da classe regular.

Em 2001 houve alterações na definição de alunos com NEE, devido à publicação do Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro, o artigo 10º define os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, ou seja, alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflectam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves de personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde.

Há referência ao Decreto-Lei, atrás citado no Forum de Estudos de Educação Inclusiva (2006:1) como havendo esbanjamento de recursos humanos especializados e a falta de atenção dos professores e das escolas à diversidade dos alunos, e de modo especial aos alunos com necessidades prolongadas e de baixa incidência, o decreto-lei 6/2001 trouxe a reorganização curricular ao ensino básico de modo a restringir e assegurar através do artigo 10º a educação especial para os alunos com necessidades especiais permanentes.

O Decreto-lei nº6/2001, também é referido no Forum de Estudos de Educação Inclusiva (2006:1), devido ao governo ter passado os docentes especializados em educação especial em três grupos de domínios de especialização por analogia com os grupos disciplinares, para efeitos de concurso nacional de afectação dos professores a um agrupamento de escolas.

Em Janeiro de 2006 foi criado um grupo de recrutamento específico para docentes de Educação Especial, operacionalizado pelo Decreto-Lei nº20/2006, de 31 de Janeiro.

No ano lectivo de 2006/2007 já surgiram mudanças significativas nas escolas portuguesas com a aplicação do Decreto-Lei atrás citado.

Em 2006, as escolas especiais também tem menos alunos, segundo a Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2006:10), as escolas especiais (49 CERC e 66 IPSS) nos últimos anos, tem recebido cada vez menos alunos e a privilegiar, cada vez mais, o desenvolvimento de actividades de apoio às escolas do ensino regular com alunos com necessidades educativas especiais, no âmbito das áreas curriculares específicas, das terapias, da transição para a vida activa e da intervenção precoce.

A organização das respostas educativas no âmbito da Educação Especial deve focalizar-se num grupo restrito de alunos, cujas problemáticas exigem uma especialização de recursos materiais e humanos, competindo à Escola, a autonomia de gerir os seus recursos de forma a responder a todos os alunos. Uma função especial reside no saber de como se aprende, de como se ensina e de como se socializam as crianças nas escolas com os seus pares e com os adultos que com elas trabalham.

As escolas especiais também tiveram mudanças. De acordo com a Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, (2006:10), as escolas especiais estão, assim, em Portugal tendencialmente, a acompanhar o movimento de muitos países europeus, definindo-se progressivamente como centros de recursos de apoio a professores, a pais e a outros profissionais, não obstante continuarem a assegurar uma resposta educativa a grupos de alunos com problemáticas de grande complexidade, contribuindo, desta forma, para uma oferta de educação especial organizada num continuum de respostas educativas.

Em Portugal no ano de 2007, podemos constatar como se encontrava a situação da Educação Especial pela opinião do autor Rodrigues (2007:1-2), quando se olha para o desenvolvimento da educação especial, não se pode deixar de valorizar o percurso feito, fruto de muitos factores, entre os quais se realça a acelerada mudança social que

empreendeu, desenvolveu políticas ousadas e empenhadas para a integração e inclusão de alunos com NEE na escola regular.

Em relação à União Europeia, o autor (op.cit.), refere, encontrarmo-nos entre os países da União Europeia em que uma maior percentagem de alunos frequenta a escola regular e conseguimos uma taxa de atendimento de praticamente 100% para alunos com condições de deficiência.

Em 2008 foi legislado o Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro, que tem como objectivo definir os apoios especializados, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e de participação social.

Este Decreto-Lei trouxe muitas dúvidas, em relação ao modelo de inclusão. De seguida iremos reproduzir as opiniões de dois autores.

O novo enquadramento legislativo para a educação especial, conforme Sousa (2008:1), encontra-se no meio de uma encruzilhada de opiniões contestatárias e medidas no terreno. Ninguém se atreve a pôr em causa o ideal da escola inclusiva, mas pais, professores e especialistas manifestam expressivos receios ao Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, enquanto o Ministério da Educação se desdobra em acções para pôr em prática o seu modelo de integração.

Já o Decreto-Lei nº3/2008 é referido por Correia (2008:70), como fruto de um conjunto de imprecisões e contradições e de interpretações infundadas, não se coaduna com os interesses dos alunos com NEE, por não precisar um processo de atendimento eficaz para estes alunos, por considerar a educação especial como um sistema paralelo ao ensino regular, por recorrer a uma classificação, cujo uso em educação a investigação não aconselha.

Haverá técnicos suficientes para responder às necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, como é mencionado no

Forum de Estudos de Educação Inclusiva (2008:2) perguntou-se, que meios humanos (terapeutas, médicos e outros especialistas) irão ser dados às escolas para que a aplicação seja feita conforme a forma como é prescrita isto é, fruto de um trabalho interdisciplinar.

O número de alunos com Necessidades Educativas de carácter permanente não é coincidente entre os diversos especialistas. Segundo Pereira (2008:7) os alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente (cuja taxa de prevalência, segundo os estudos mais recentes, é de cerca de 1,8%), com a diferença de que estes carecem de apoio específico ao longo de todo o percurso escolar.

Em Portugal não existem estudos de prevalência fidedignos, como refere Correia (2008:53), que recorreu a estudos de prevalência elaborados em outros países, onde esta matéria é tida como prioritária e assim considerou uma estimativa da percentagem de alunos com NEE, que existem no nosso sistema educativo, a rondar os 10 a 12%.

De acordo com os dados do Ministério da Educação, há no ensino regular 49 mil alunos com necessidades educativas especiais, sendo que o objectivo é acrescentar, a este número, 1300 alunos matriculados em escolas de ensino especial. A integração dos 1300 alunos matriculados em escolas de educação especial no ensino regular, está prevista até 2013.

O Decreto-Lei nº3/2008 é restritivo e discriminatório, de acordo com Correia (2008:73), na sua interpretação ao parecer limitar o atendimento às necessidades educativas especiais dos alunos surdos, cegos, com autismo e com multideficiência está a discriminar a esmagadora maioria dos alunos com NEE permanentes (mais de 90%, representando mais de 100 000 crianças e adolescentes).

Os alunos de carácter permanente são avaliados através da CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade para crianças e jovens).

A CIF é um progresso no campo da intervenção especificamente na educação especial, conforme Pereira (2008:9), quer em relação ao paradigma médico ou psicologista, que tratava a deficiência como um problema das pessoas que poderiam ser compensadas, quer no aspecto social, colocando o enfoque nas estruturas e tratando as

peças com deficiência, indistintamente de outras categorias vulneráveis à exclusão social.

A Classificação Internacional de Funcionalidade para crianças e jovens, é para a autora atrás referida (2008:9) considerada como colocando o acento não nas deficiências, mas nas capacidades das pessoas e nos obstáculos que enfrentam, esta classificação exige uma avaliação mais fina e ajustada, fazendo com que os apoios cheguem a quem mais necessita, e a construção de programas educativos individuais mais precisos e rigorosos, capazes de ir mudando ao longo do processo de aquisições feitas na escola.

Nem todos autores e investigadores concordam com a CIF, como a autora Pereira, existindo autores, que não estão convencidos do seu rigor, como Correia (2008:1-2), que diz a CIF poder-se-á constituir como um instrumento aglutinador de determinada informação, arrumando-a em códigos, e proporcionar uma linguagem comum, como é dito por muitas pessoas, mas em matéria de educação, este autor continua a afirmar que o seu uso é totalmente desnecessário, uma vez que o objectivo não é comparar as capacidades e necessidades dos alunos com NEE permanentes, mas responder individualmente às necessidades de cada um deles, através de um programa educativo individualizado (PEI).

A CIF foi referida no Forum de Estudos de Educação Inclusiva (2008:3), que a proposta de adopção da CIF como critério da avaliação das NEE parece um equívoco. Esta tentativa de criar uma nítida separação entre os alunos com e sem condição de deficiência, em contextos educacionais afigura-se como uma decisão cientificamente errada e que não promove a Educação Inclusiva como é entendida pelas comunidades, que a praticam e investigam.

No método CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade), segundo Sousa (2008:1) a escala de avaliação é altamente subjectiva, não tem qualquer rigor, trata-se de uma classificação para adultos e não para crianças.

Em relação à CIF, como instrumento de recolha de informação é mencionada por Correia (2008:75) é uma rating scale (escala gradativa) e não uma check-list (lista de verificação), como erradamente é considerada. Por se tratar de uma rating scale, instrumento informal de recolha de informação, pode dar azo a que a informação



recolhida sobre um sujeito possa ser priorizada de uma forma muito subjectiva, tornando-se, num procedimento muito confuso para todos aqueles que tenham de graduar comportamentos.

A CIF-CJ é uma classificação, que terá de ser conjugada por observações e avaliações feitas pelos vários intervenientes no processo de avaliação de um aluno com possíveis NEE, que usaram instrumentos e técnicas específicos a cada uma das áreas em estudo, pelo que a determinação do perfil desse aluno, em termos de capacidades e necessidades, será consequente a partir dos resultados obtidos nessas avaliações e não de um registo repetitivo e ilusório numa grelha informal.

Na ficha da CIF enviada às escolas lê-se que, a adopção da CIF é um paradigma na articulação das políticas promotoras de inclusão. Esta afirmação é comentada pelo Fórum de Estudos de Educação Inclusiva (2008:2), como se tratando de uma afirmação paradoxal, dado que toda a literatura disponível e actualizada sobre Educação Inclusiva aponta para que as diferenças, entre alunos, não devem ser sublinhadas e realçadas nomeadamente através de classificações deste tipo. Separar em termos de apoio educacional aluno com deficiência e sem deficiência é um anacronismo conceptual que afasta a organização escolar da perspectiva inclusiva.

O perfil de funcionalidade do aluno permitirá à equipa decidir da necessidade, ou não, da aplicação de medidas educativas no âmbito da educação especial e equacionar quais as medidas educativas, mais adequadas a cada situação em particular.

O Fórum de Estudos de Educação Inclusiva (2008:2) refere que, a forma como o Ministério da Educação sugere aplicação da CIF é mesmo contrária às recomendações da própria CIF. Assim a CIF nunca deve ser utilizada para rotular as pessoas ou identificá-las apenas em termos de uma ou mais categorias de incapacidades.

Após o Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro saiu mais legislação, como suporte legislativo:

- Despacho nº 3064/2008, de 7 de Fevereiro – Determina a possibilidade de continuidade do percurso escolar dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente nas instituições de ensino especial frequentadas;

- Lei nº21/2008, de 12 de Maio – Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo;
- Portaria nº1148/2008, 10 de Outubro – Actualiza para o ano lectivo de 2007/2008 as condições de prestação de apoio financeiro a alunos que frequentam associações e cooperativas de ensino especial;
- Despacho Normativo nº 14026/2007, de 3 de Julho, republicado pelo Despacho Normativo 13170/2009, de 4 de Junho – Definição das reduções de turma, para os alunos, no âmbito do Ponto 2, artigo 12º do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro.

As principais diferenças entre os dois principais decretos, o que legislava a Educação Especial até ao ano lectivo de 2007/2008 e o que começou a legislar a Educação Especial no ano lectivo de 2008/2009 pode-se constatar na tabela nº4.

<b>Regime jurídico com o Decreto-Lei 319/91</b>	<b>Novo Regime jurídico com o Decreto-Lei 3/2008</b>
<p style="text-align: center;"><b>Quanto ao âmbito da aplicação</b></p> <p>-O decreto aplica-se aos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam os estabelecimentos públicos dos níveis básico e secundário;</p> <p>-Embora seja referido que as medidas constantes no decreto se aplicam a alunos com necessidades educativas especiais, este conceito não aparece definido para efeitos do mesmo, fazendo-se apenas uma ligeira alusão, no preâmbulo, a alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Quanto ao âmbito de aplicação</b></p> <p>-Introduz o âmbito de aplicação ao pré-escolar e ao ensino particular e cooperativo;</p> <p>- Alarga a definição da população alvo da educação especial bem como dos objectivos desta última, circunscrevendo essa população às crianças e jovens, que apresentam necessidades educativas especiais decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente que se traduzem em dificuldades continuadas em diferentes domínios necessitando, por isso, da</p>

	<p>mobilização de serviços especializados para a promoção do seu potencial de funcionamento biopsicossocial.</p>
<p><b>Quanto ao papel dos pais/encarregados de educação</b></p> <p>- É referida a necessidade de anuência expressa dos pais/encarregado de educação para a avaliação do aluno e da sua participação na elaboração e revisão do plano educativo individual e programa educativo.</p>	<p><b>Quanto ao papel dos pais/encarregados de educação</b></p> <p>-Define os direitos e deveres dos pais/encarregados de educação no exercício do poder paternal, nos aspectos relativos à implementação da educação especial junto dos seus educandos e introduz os procedimentos a ter no caso em que estes não exerçam o seu direito de participação neste domínio.</p>
<p><b>Quanto à organização das escolas</b></p> <p>- Refere as necessidades das escolas incluírem nos seus projectos educativos as adequações, relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias à resposta educativa dos alunos que beneficiem de educação especial.</p>	<p><b>Quanto à organização das escolas</b></p> <p>-Estabelece a criação de uma rede de escolas de referência de ensino bilingue para alunos surdos e para a educação de alunos cegos e com baixa visão;</p> <p>-E agrupamentos de escolas desenvolverem respostas específicas diferenciadas através da criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.</p>
<p><b>Quanto ao processo de referenciação</b></p> <p>-Não é expressamente mencionada uma fase de referenciação.</p>	<p><b>Quanto ao processo de referenciação</b></p> <p>- Estabelece um processo de referenciação bem estruturado o qual deverá ocorrer o mais precocemente possível, podendo a</p>

	referenciação ser efectuada aos órgãos de administração ou gestão das escolas por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, do conselho executivo, dos docentes ou de outros técnicos, que intervêm com a criança.
<p><b>Quanto ao processo de avaliação</b></p> <p>-Atribui aos serviços de psicologia e orientação, em colaboração com os serviços de saúde escolar a responsabilidade da avaliação das situações mais complexas;</p> <p>-Não menciona nenhum modelo a partir do qual deverá ser feita a avaliação dos alunos.</p>	<p><b>Quanto ao processo de avaliação</b></p> <p>- Atribui ao departamento de educação especial das escolas e aos serviços de psicologia e orientação a responsabilidade da elaboração de um relatório técnico-pedagógico relativo às situações referenciadas;</p> <p>-Refere que os resultados decorrentes da avaliação constantes no relatório técnico-pedagógico devem ser obtidos por referência à CIF;</p> <p>-Estabelece as regras relativas ao serviço docente no âmbito do processo de referenciação e de avaliação.</p>
<p><b>Quanto à planificação e programação educativa</b></p> <p>-Estabelece dois documentos oficiais: um Plano Educativo Individual para todas as situações consideradas complexas, complementando por um Programa Educativo para os alunos, que estejam abrangidos pela medida “<i>ensino especial</i>”;</p> <p>- Não menciona modelos de planos ou de programas educativos;</p>	<p><b>Quanto à planificação e programação educativa</b></p> <p>-Estabelece um único documento oficial denominado Programa Educativo Individual (PEI) o qual fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação utilizadas, para cada aluno;</p> <p>-Introduz nos itens do PEI os indicadores de funcionalidade, bem como os factores ambientais, que funcionam como</p>

<p>-Define os itens do Plano Educativo Individual ou do Programa Educativo;</p> <p>-Estabelece os SPO como responsáveis pela elaboração do Plano Educativo Individual e os professores de educação especial pela elaboração do Programa Educativo devendo estes últimos contar, para esse efeito, com a colaboração dos técnicos responsáveis pela execução do programa, bem como superintender a sua execução;</p> <p>-Refere, que o programa educativo deve ser elaborado para um ano lectivo;</p> <p>-Não faz referências explícitas a planos de transição para a vida activa.</p>	<p>facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem, por referência à CIF;</p> <p>-Estabelece que o PEI deve ser elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma, o docente de educação especial e pelos serviços implicados na elaboração do relatório acima referenciado;</p> <p>-Introduz a figura do coordenador do PEI, na pessoa do director de turma, professor do 1ºciclo ou educador;</p> <p>-Estabelece um prazo de 60 dias, após a referência, para a elaboração do PEI;</p> <p>-Estabelece, que o PEI deve ser necessariamente revisto no final de cada ciclo de escolaridade;</p> <p>-Estabelece a obrigatoriedade de se efectuar um relatório circunstanciado, no final do ano lectivo, dos resultados obtidos por cada aluno no âmbito da aplicação das medidas estabelecidas no PEI;</p> <p>-Introduz um Plano Individual de Transição, que deve complementar o PEI no caso dos jovens cujas necessidades educativas os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum.</p>
<p><b>Quanto às medidas educativas</b></p> <p>-Define as medidas do regime educativo</p>	<p><b>Quanto às medidas educativas</b></p> <p>-Estabelece as medidas educativas de</p>

<p>especial não conseguindo evitar a confusão entre adaptações curriculares, currículo escolar próprio e currículo alternativo.</p>	<p>educação especial, que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos no âmbito da adequação do seu processo de ensino e de aprendizagem, a saber:</p> <p>a) Apoio pedagógico personalizado;</p> <p>b) Adequações curriculares individuais;</p> <p>c) Adequações no processo de matrícula,</p> <p>d) Adequações no processo de avaliação;</p> <p>e) Currículo específico individual;</p> <p>f) Tecnologias de apoio.</p>
<p><b>Quanto ao serviço docente e não docente</b></p> <p>-Não menciona.</p>	<p><b>Quanto ao serviço docente e não docente</b></p> <p>- Estabelece, em dois artigos distintos, o que se entende por serviço docente e não docente no âmbito da educação especial.</p>
<p><b>Quanto à certificação</b></p> <p>-Estabelece a criação de um certificado para os alunos sujeitos a um currículo alternativo no âmbito da medida “<i>ensino especial</i>”.</p>	<p><b>Quanto à certificação</b></p> <p>- Estabelece a necessidade de se adequarem os instrumentos de certificação da escola às necessidades específicas dos alunos, que seguem o seu percurso escolar com PEI, devendo estes serem normalizados e conterem a identificação das medidas, que foram aplicadas.</p>
<p><b>Quanto ao encaminhamento de alunos para as instituições de ensino especial</b></p> <p>-Prevê o encaminhamento dos alunos para instituições de educação especial.</p>	<p><b>Quanto ao encaminhamento de alunos para as instituições de ensino especial</b></p> <p>- Assunção clara de uma perspectiva de inclusão, que não dispensa a análise da singularidade de cada caso e uma lógica de adequação das respostas educativas, para as quais se criaram condições de</p>

	<p>especialização;</p> <p>-Para o bom desenvolvimento da educação especial nas escolas regulares é definida a possibilidade de os agrupamentos de escolas estabelecerem parcerias com as instituições públicas, particulares, de solidariedade social e centros de recursos especializados.</p>
--	---

Tabela nº 4 – Diferenças entre o Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto e o Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro

Em 2010 realizou-se a Apresentação pública do resultado do estudo da “Avaliação da Implementação do Decreto-Lei nº3/2008” e já se pode tirar algumas ideias da aplicação do mesmo Decreto, assim como da CIF, nas escolas portuguesas.

Do relatório atrás mencionado constatamos, que Ferreira e outros (2010: 47-48-49) referiram como aspectos positivos a considerar:

- As escolas e as equipas estão a usar a CIF e a sua linguagem no processo de identificação de alunos para a Educação Especial.
- As equipas estão focadas nas características funcionais mais do que nas deficiências dos alunos.
- As crianças elegíveis apresentam uma maior severidade nas suas características funcionais, o que é compatível com o referido no Decreto.
- A avaliação especializada tem implicado o recurso a fontes diversificadas de informação e o uso de métodos informais de avaliação mais consentâneos com o modelo biopsicossocial. Neste aspecto há um trabalho de equipa, que já não é individual, assim como troca de informação com o encarregado de educação, sempre no sentido de melhorar práticas e personalizar o trabalho.

As autoras atrás referidas consideraram aspectos não tão positivos na Implementação do Decreto-Lei nº3/2008, que são os seguintes:

- A implementação deste Decreto passa por várias fases em função de: formação, melhor entendimento e uniformidade no uso da CIF, articulação entre

serviços e constituição de equipas. Neste ponto há a referir, que as equipas externas não falam a mesma linguagem e quando é necessário utilizar qualificadores, a parte mais técnica das funções do corpo, existem dificuldades, porque não há apoio dos médicos.

- A CIF trouxe um olhar intencional acerca dos Factores Ambientais, contudo a pragmatização da filosofia de habilitação ambiental é ainda incipiente (reduzida identificação de barreiras).
- A organização temporal das escolas parece estar dependente de uma simplificação do processo de avaliação e intervenção. Neste ponto foi considerado mais burocracia e menos tempo de intervenção, assim como boa parte daqueles documentos não são propriamente necessários que o PEI, enquanto instrumento estruturante seria o suficiente.
- A descrição da participação dos alunos é efectuada com base nos aspectos de aprendizagem e aplicação do conhecimento e não nos aspectos relacionados com os auto-cuidados, com a vida doméstica, com as interacções interpessoais básicas, com áreas principais da vida ou da vida comunitária.

O relatório da “Avaliação da Implementação do Decreto-Lei nº3/2008” inclui ainda várias recomendações, que destacamos as seguintes:

- À direcção da escola, os avaliadores recomendam um reforço articulado entre o programa educativo individual, o projecto educativo e o plano de actividades da escola capaz de gerar mecanismos mais eficazes de integração das respostas educativas inscritas nos programas educativos individuais.
- Aos docentes é recomendada a integração do aluno, sempre que existam condições, como elemento da equipa na elaboração do programa educativo individual, enquanto ao Ministério da Educação é preconizado que continue a utilizar a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde como referencial na avaliação especializada e na elaboração do perfil de funcionalidade.

A “Avaliação da Implementação do Decreto-Lei nº3/2008” demorou dois anos a realizar-se, assentando em três eixos principais: a utilização da Classificação



Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, para Crianças e Jovens (CIF-CJ) nos processos de referenciação, de avaliação e de intervenção com alunos com necessidades especiais, que necessitam de respostas educativas da educação especial; os recursos e apoios disponibilizados pela escola, permitindo a adequação do processo de ensino-aprendizagem às necessidades educativas individuais dos alunos: e as medidas organizativas e de funcionamento previstas nos projectos educativos, assim como as modalidades específicas de educação.

Com esta Avaliação da Implementação do Decreto-Lei nº3/2008, que além de referir aspectos positivos também mencionou os menos positivos, sendo um deles da formação, melhor entendimento e uniformidade no uso da CIF, o que se compreende porque é uma classificação usada só a partir deste decreto e os profissionais da educação ainda sentem muita dificuldade em articular com elementos de outras áreas, essencialmente da saúde. Deveria haver tempo estipulado para as equipas multidisciplinares se reunirem e interagirem-se de modo, que a linguagem utilizada nos qualificadores da CIF, se tornasse mais comum e acessível aos profissionais da educação.

Também é referido um excesso de documentos, como aspecto menos positivo, que tem de constar num processo de um aluno o que é uma realidade, não é só para os alunos com NEE, abrangidos por este decreto, mas para todos os alunos portugueses, o que causa uma grande sobrecarga aos professores, que perdem muito tempo em aspectos burocráticos.

Os outros dois aspectos menos positivos também tem de ser considerados pelos responsáveis, assim como os dois atrás referidos, a fim de haver uma reformulação de melhoria do Decreto-Lei, assim como também atender às recomendações da Avaliação do Decreto-Lei, de modo a torná-lo na prática, mais eficaz e com uma operacionalização mais eficiente. Esta reformulação, por agora ainda não se realizou a nível legislativo, porque actualmente houve uma reestruturação recente a nível de governo.

Em síntese, após termos efectuado uma breve revisão da história da Educação Especial ao longo dos tempos, assim como em Portugal. Também efectuamos uma revisão da Integração Escolar e também a observamos em Portugal. Realizamos uma pequena reflexão sobre a filosofia da inclusão e do atendimento de alunos com NEE, ao

longo dos anos e também reflectimos como em Portugal tem-se abordado a inclusão e os alunos das escolas inclusivas.

Podemos considerar a educação especial e a inclusão como duas partes de um todo, ambas caminhando lado a lado para não só assegurarem os direitos fundamentais dos alunos com NEE, mas também para lhes facilitarem as aprendizagens, que os encaminharão para uma inserção social harmoniosa.



## **2– CURRÍCULO PARA ATENDER A DIVERSIDADE**

### **2.1-Currículo para Atender a Diversidade**

A atenção à diversidade supõe uma opção de uma escola compreensiva e aberta para todos os alunos individualmente, proporcionando um conjunto de possibilidades em relação à sua escolarização em escolas do ensino regular.

Neste novo planeamento é de supor uma importante modificação na estrutura ecológica dos centros educativos ante os problemas derivados dos desenvolvimentos evolutivos dos sujeitos, e de trabalho, que se há-de realizar-se profissionalmente com os mesmos alunos. A escola deve responder às exigências dos alunos desde planeamentos globalizadores e curriculares, que sejam destinados a todos.

A perspectiva curricular enfoca na teoria educativa para atender a diversidade, não de acordo com as necessidades e limitações dos sujeitos, mas sim desde as actividades que estes devem realizar para desenvolver como pessoas e ser felizes na escola, propiciando as adaptações dos elementos curriculares necessários a cada caso.

O modelo inclusivo parte, conforme Correia (2005:17) do pressuposto que o aluno com NEE deve manter-se na classe regular, embora possa, sempre que a situação o exija, se possa considerar um conjunto de opções que levem a um apoio fora da classe regular. É um modelo, que aparentemente defende os direitos dos alunos com NEE, para a criação da igualdade de oportunidades educacionais.

Este modelo inclusivo coloca o aluno com NEE num contexto onde a sociedade é responsável pela mudança, uma vez que não será só a sua condição problemática a ser considerada, mas também, e principalmente, os contextos onde ele interage. No aspecto social vimos, que o respeito pelos direitos de todos nós é uma condição inequívoca numa sociedade democrática.

O discurso educacional, é um modelo cujo objectivo, será de tentar dar resposta à diversidade; um modelo que poderemos designar de modelo de atendimento à diversidade.

O modelo de atendimento à diversidade tem quatro componentes essenciais: uma que diz respeito ao conhecimento do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem; outra que se refere a uma planificação apropriada; uma outra que se relaciona com uma intervenção adequada e ainda uma outra que diz respeito à reavaliação, ou seja, a um conjunto de decisões que se referem à adequação da programação delineada para o aluno.

### **2.1.1-A Atenção a Diversidade desde o Currículo**

As definições do termo currículo são muitas e variadas, sendo todas elas importantes para a reflexão sobre um conceito e qual há sido e segue um campo de debate e investigação em educação. De seguida iremos referir dois conceitos de currículo.

O primeiro conceito de currículo é dado pelo autor Rodrigues (2001:29) “ Entendemos por currículo, em sentido lato, todo o conjunto de experiências planeadas proporcionadas a um indivíduo ou grupo, tanto em actividades académicas como noutros contextos habilitativos, com a vista a melhorar a sua inclusão social e a sua qualidade de vida.”

O segundo conceito é do currículo nacional adoptado, no Decreto-Lei nº6/2001, art.2º, nº1, remete-nos para “ o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na LBSE para este nível de ensino, expressos em orientações aprovadas pelo Ministério da Educação.”

No Decreto-Lei atrás citado, no art.2º, nº2 refere que as orientações do Ministério da Educação definem o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos de ensino básico, o perfil de competências terminais desse nível de ensino, bem como os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos.

Num nível teórico e macro, pode-se considerar o currículo, uma proposta política, que evidencia as opções fundamentais em relação às aprendizagens dos alunos. O currículo deve passar a ser um projecto, quando na prática e com a intervenção dos vários elementos, se constrói e reconstrói em função de diferentes perspectivas curriculares, que garantam a adequação e a integração das realidades de cada contexto.

O Currículo Nacional do Ensino Básico pretende assegurar a equidade e a consecução das aprendizagens por todos os alunos. A opção nele tomada pela abordagem por competências é uma forma de atribuir sentido à diversidade curricular, que em cada contexto particular pode ser desenvolvida, quer no âmbito dos projectos curriculares, quer nos quadros das organizações e sua gestão.

A nível nacional, os currículos devem ser definidos mais em termos de competências essenciais, do que em termos de conteúdos programáticos detalhados, cabendo às estruturas locais e às escolas e agrupamentos a tarefa de os definir. Sendo assim, o currículo deve prever diferentes níveis de actividades e de participação, de modo a garantir a acessibilidade curricular a todos os alunos, independentemente dos seus níveis de entrada.

Ao analisarmos a organização curricular contemplada na Lei nº46/86 de 14 de Outubro (art.47º e 48º), identificamos três princípios gerais:

- da globalidade da acção educativa através do reforço das componentes de socialização e estimulação que devem ter um peso equilibrado em relação à componente instrucional;
- da flexibilidade curricular através da abertura, nos planos curriculares de âmbito nacional, de um lugar para a introdução de componentes de âmbito regional e local;
- da integração das actividades educativas através da programação de actividades de complemento curricular, que visam o desenvolvimento integral dos alunos, a ocupação dos tempos livres e a inserção na comunidade (art.48º), ou seja, a implementação de um currículo, assumido num sentido amplo, na actividade educativa da escola que inclui actividades na sala de aula e fora dela, instrucionais, socializadoras e estimuladoras.

Existe uma orientação clara do desenvolvimento curricular por parte do Estado, que é referida por Pacheco (2001:88), com a assunção de competências na organização educativa, na definição dos planos curriculares, na formulação dos objectivos curriculares, na elaboração dos programas, na definição dos normativos sobre avaliação,

na determinação da política de produção de manuais e livros de texto, na produção de critérios para a organização dos grupos de docência e do agrupamento de alunos.

De seguida apresentamos uma tabela com a esquematização das competências curriculares ao nível do contexto político administrativo:

<b>Contexto político administrativo</b>	<b>Projecto sócio-educativo</b>
<p style="text-align: center;"><b>Princípios curriculares</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexibilidade curricular</li> <li>• Globalidade da acção educativa</li> <li>• Integração das actividades educativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização educativa: estrutura de níveis e ciclos.</li> <li>• Planos curriculares: nível nacional, regional e local; áreas/disciplinas.</li> <li>• Objectivos curriculares.</li> <li>• Programas               <ul style="list-style-type: none"> <li>- objectivos gerais de aprendizagem</li> <li>- selecção e organização dos conteúdos</li> <li>- orientações metodológicas</li> <li>- materiais e recursos</li> <li>- procedimentos de avaliação</li> <li>- gestão: unidades e tempos de leccionação.</li> </ul> </li> <li>• Normativos sobre avaliação.</li> <li>• Normativos sobre manuais e livros de texto.</li> <li>• Organização dos grupos de docência.</li> <li>• Critérios de organização dos alunos.</li> </ul>

Tabela nº 5 – Competências curriculares ao nível do contexto político administrativo, adaptado de Pacheco (2001:88)

Na reorganização curricular de 2001, tem por base três ideias centrais, relacionadas entre si: diferenciação, adequação e flexibilização. Podendo considerar as seguintes ideias:

- diferenciação entende-se por diferentes caminhos para que as aprendizagens sejam bem sucedidas e para que se atinjam os principais objectivos, ou seja diversificando as estratégias de acordo com as situações;
- adequação entende-se, que a gestão curricular está relacionada , acima de tudo, com responsabilização na procura de modos adequados a cada situação concreta para que seja possível promover determinadas aprendizagens de uma forma realmente significativa;
- flexibilização será ao nível dos percursos individuais, dos ritmos e dos modos de organização do trabalho escolar, sendo incompatível com orientações e quadros de actuação rígidos e uniformes.

O currículo escolar aberto e flexível precisa de ser concretizado no contexto de cada sala de aula, em forma de programação para o grupo-classe e, caso seja necessário para um aluno concreto, mediante uma adaptação curricular individualizada.

O esquema curricular deve ser aberto e flexível para poder, entre outras razões adaptar-se às diferentes necessidades dos alunos.

Um currículo estruturado e flexível deve responder a todos os alunos, é referido por Costa e outros (2006:16), como devendo-se apoiar numa concepção alargada de aprendizagem e em modelos que também sejam inclusivos. Portanto, é fundamental conceber a aprendizagem não num sentido estrito e académico, mas num sentido mais alargado de oportunidades de aprendizagem, que realcem competências e conhecimentos a nível pessoal, cultural e que sejam importantes para os alunos.

Deve-se flexibilizar o currículo, de modo que responda à comunidade e a diversos aspectos como: religião, língua, etnia, necessidade específica e adaptar os conteúdos, ritmos e estilos de aprendizagem, às condições concretas de cada grupo, subgrupo ou indivíduo.

No discurso normativo é mencionado por Costa e outros (2008:60), que o currículo contribui para uma formação e desenvolvimento integrais dos alunos e



conduza no futuro, ao sucesso e realização pessoal de cada indivíduo no quadro sociocultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos.

A concretização do currículo, na perspectiva atrás referida, pressupõe que os professores desenvolvam estratégias pedagógicas diferenciadas e mobilizadoras de atitudes, valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos.

O conceito de flexibilidade curricular, de acordo com Correia e outros (2005:44) deve-se entender com o que se aprende, com a aplicabilidade e adaptabilidade do desenho curricular (currículo) à diversidade de alunos e de situações que a toda a Escola engloba.

A flexibilidade curricular deve ter por finalidade uma planificação curricular, efectuada em colaboração, que leve à identificação de um desenho curricular apropriado às necessidades e características de um aluno.

Através do currículo, a escola realiza três funções básicas fundamentais, conforme Lorenzo Delgado (1994:92):

1. Socializa as novas gerações;
2. Transmite cultura;
3. Sistematiza os processos de ensino-aprendizagem.

Nesta concepção os elementos do currículo se configuram a partir das perguntas formuladas em torno do ensino.

<b>INTERROGANTES</b>	<b>ELEMENTOS DO CURRÍCULO</b>
Que ensinar?	1.Objectivos. 2.Conteúdos.
Quando ensinar?	3. Ordenação, sequencialização de objetivos e conteúdos, ciclos, cursos,...
Como ensinar?	4. Actividades. 5. Metodologia.

	6. Recursos.
Quê, como, e quando avaliar?	7. Avaliação.
Porquê essas opções de quê, como, quando ensinar e avaliar?	Fundamentos sociais, epistemológicos e psicopedagógicos do currículo.

Tabela nº 6 – Perguntas formuladas em torno do ensino, adaptado de Sola Martínez e outros (2006: 113)

Os elementos atrás referidos são os elementos curriculares, onde incidem as transformações do currículo para adaptá-lo à diversidade mediante as modificações adequadas requeridas pelo contexto. A forma concreta de apresentação vem determinada pelos alunos com necessidades educativas especiais, susceptíveis de exemplificar-se em qualquer momento e situação desde a mesma teoria curricular se distribui a resposta à diversidade desde de pontos de vista organizados e sistematizados.

No Fórum de Estudos de Educação Inclusiva (2006:3) é referido, que para poder satisfazer as três condições específicas que designamos por necessidades especiais: o domínio de meios facilitadores de acesso ao currículo; a mobilização de estratégias e a adequação do ritmo ao acto de aprendizagem; uma gestão da turma que adapte o clima emocional às necessidades de alguns alunos socialmente inadaptados. Isto dá lugar à distinção entre dois tipos fundamentais de necessidades: as de adaptação ou adequação desse instrumento que denominamos currículo, ao serviço do desenvolvimento e da aprendizagem, e as de criação de serviços complementares que tornem possível o acesso desse ou desses alunos ao currículo escolar.

As adaptações curriculares são a mais importante estratégia de intervenção na resposta às necessidades educativas especiais. Podemos defini-las como acomodações ou ajustes da oferta educativa comum, estabelecida no Projecto Curricular de Escola, às necessidades e possibilidades de cada aluno.

## **2.2-Desenho e Desenvolvimento Curricular**

O desenho e desenvolvimento curricular são um processo em que confluem grande quantidade de condicionantes. Na realidade os professores nas escolas devem assumir os planeamentos da Didáctica para anotar as acções a respeito do currículo.

No Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro é explicitado um conjunto de conceitos, instrumentos e princípios fundamentais para a gestão curricular, a avaliação das aprendizagens e o processo de desenvolvimento curricular. Em relação à organização e gestão do currículo são enunciados os seguintes nove princípios orientadores:

- 1.Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário;
- 2.Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem;
- 3.Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;
- 4.Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares;
- 5.Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática;
- 6.Racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos;
- 7.Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo,
- 8.Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva ao longo da vida,
- 9.Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, de forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.

Para o desenho do currículo da educação especial Garrido Landivar (1988) refere uma série de princípios gerais:

- Deve partir sempre de um conhecimento detalhado do Desenho Curricular Base elaborado pelas Administrações Educativas;
- Deve estar baseado num profundo conhecimento nas características dos alunos com necessidades educativas especiais para os que está destinado, não só de seus deficits, mas sim também de suas potencialidades de aprendizagem;
- Deve ser individual ou, em todo caso individualizado;
- As actividades devem ser muito numerosas e inter-relacionadas;
- Os objectivos devem estar perfeitamente taxonomizados, procurando que sua formulação seja de tipo condutual e havendo além dos objectivos de atitude;
- O princípio básico deve ser “o ensino para o êxito”;
- Os conteúdos devem estar perfeitamente inter-relacionados, partindo do princípio da globalização;
- Os recursos materiais devem ser abundantes e variados;
- Os elementos de motivação requerem especial cuidado em sua selecção;
- Devem intervir vários tipos de profissionais perfeitamente coordenados.

Todos estes princípios há-de ter-se em conta para o desenho e desenvolvimento do currículo de educação especial tanto no Projecto Curricular de Agrupamento como no Projecto Curricular de Turma.

Não existe um modelo único de desenho curricular, segundo Sola Martínez e outros (2006:116), porque não existem características comuns nem muito menos únicas entre os alunos com necessidades educativas especiais, em que poderemos oferecer um formato como marco comum e referencial para elaborar nossos próprios desenhos curriculares de acordo com o contexto.

De seguida apresentamos uma tabela, que especifica o Desenho do Currículo:

Níveis de Concretização	Componentes
Primeiro Nível (Administração)	- Explicitação das características básicas do modelo adoptado: culturais, sociais, políticas e psicodidácticas.
Segundo Nível (Centro)  Terceiro Nível (Equipa de professores)	- Objectivos gerais referidos a estádios evolutivos.  - Objectivos específicos, referidos a processos cognitivos, valores, atitudes, normas e destrezas ou habilidades básicas.  - Especificação de conteúdos flexíveis e integrados interdisciplinarmente.  - Critérios de evolução ideográficos.  - Especificação de conceitos, princípios feitos para ganhar a constituição da evolução diagnóstica individual.
	- Especificação de redes conceptuais integradoras dos conteúdos.  - Desenvolvimento metodológico de acordo com o modelo didáctico adoptado, estratégias, métodos, procedimentos e técnicas.  - Avaliação formativa, quantitativa e qualitativa do modelo didáctico, do processo seguido e do produto final.

Tabela nº 7 – Desenho do Currículo, adaptado de Sola Martínez e outros (2006:117)

Este modelo se recolhe numa estrutura básica donde se delimitam as fases: de desenho, de desenvolvimento e de seguimento.

Correspondendo a fase de desenho: o diagnóstico diferencial ou evolução inicial, a macroprogramação e a possibilidade de comunicação dos afectados. A fase de desenvolvimento compreende a microprogramação ou programação detalhada para a

actuação e confluência de todos os elementos. E finalmente a fase de seguimento constituída pela avaliação sumativa, a avaliação final e a síntese global de todas as actuações.

A UNESCO (1986) assinala três aspectos a ter em conta quando se aborda o desenho do currículo para sujeitos com necessidades educativas especiais:

- Validez ecológica (favorecer nos alunos o desenvolvimento de habilidades em função do meio em que vivem);
- Normalização (programas educativos destinados a alunos com NEE, incluindo nos projectos das escolas normais);
- Validez educativa (habilidades orientadas ao maior grau de independência e autonomia).

### **2.2.1-Modalidades de Currículo para a Diversidade**

Uma proposta curricular excessivamente fechada parte de não ser totalmente adequada para um grupo próprio de alunos, fecha todas as possibilidades de flexibilização e de adaptação a outros contextos de grupos escolares semelhantes.

Os alunos com necessidades educativas especiais são dificilmente integráveis em grupos mais ou menos homogéneos. As flexibilizações curriculares não têm lugar e as possibilidades de atenção à diversidade serão muito diminuídas.

É mencionado por Coll (1986:26), que podem-se classificar os desenhos curriculares em dois grandes grupos: currículos fechados e currículos abertos:

- Currículos fechados. São os utilizados tradicionalmente com maior comodidade para o professor, seguindo os diferentes passos e indicações sem encontrar maiores dificuldades partindo da base da homogeneidade dos grupos. Os principais problemas, que têm estes currículos fechados apresentam-se nas adaptações aos diferentes contextos e pela pouca permeabilidade às correcções e melhorias ao longo do processo.

Aos alunos com necessidades educativas especiais a dificuldade é posta, não permitindo uma actuação e avaliação adequada ao sujeito, nem a utilização de

instrumentos contextualizados na prática escolar. Seria conveniente a adopção de um currículo aberto, que elimine estes inconvenientes e facilite as vantagens que a sua aplicação a respeito da diversidade derivam.

- Currículos abertos. Caracterizam-se porque garantem a adaptação de diferentes contextos e estimulam o professor na sua tarefa profissional incitando-o à criatividade em seu trabalho. Os benefícios para os alunos com necessidades educativas especiais são evidentes postos, que permitem a adaptação às suas características e exigências não só na fase do desenho, como ao longo do seu desenvolvimento.

As propostas curriculares devem ter em conta os seguintes aspectos:

- Fundamentação psicológica: construtivismo. (Aprendizagem significativa)
- O currículo abrange diversas áreas: sociocultural, pedagógica e epistemológica.
- Estrutura de ciclos (inter-relacionados) e áreas curriculares.
- O currículo desempenha duas funções.
  - Estabelecer os objectivos educativos.
  - Servir de guia para a prática.
- No currículo prescrevem-se só os objectivos gerais e blocos de conteúdo.
- Abrange tudo o que o meio escolar oferece como possibilidade para a aprendizagem.
- Será aberto e flexível.
- Implica um papel activo do professor.
- Adapta-se à diversidade dos alunos e às necessidades educativas especiais.
- Contempla a organização escolar coordenação de todos os elementos através do Projecto Curricular e do Projecto Educativo de Escola.

Tabela nº 8 – Proposta curricular, adaptada de Lucini (1989)

O desenho de flexibilização curricular exige um maior esforço do professorado, que à parte de conhecer a proposta de Desenho Curricular Base apresentada pelo Ministério da Educação deve realizar flexibilizações curriculares nas fases de desenho e

desenvolvimento e nesta última atender ao mesmo tempo os alunos do grupo classe com um currículo normalizado e global.

Há diferentes modalidades de currículo, para Hegarty e outros (1986:65), de acordo com as necessidades educativas dos alunos, entendendo-se como uma aproximação taxinómica as possibilidades surgidas ao aplicar as estratégias de adaptação ao currículo normal e nunca como uma proposta de currículo diferente ao currículo geral. De seguida apresentamos cinco diferentes modalidades de currículo:

1. Currículo Geral ou Ordinário – Os alunos com NEE integram um grupo normal de alunos e seguem os programas de todos seus companheiros. Normalmente trata-se de alunos com impedimentos, que não impedem de seguir o ritmo normal da classe;
2. Currículo com algumas modificações – Os alunos com NEE encontram-se incorporados no grupo normal e seguem o ensino de todos seus companheiros, somente saem do grupo-classe para receber alguma ajuda em particular;
3. Currículo geral com reduções significativas – Procede-se a flexibilizações curriculares em atenção às características dos alunos. Há que ter em conta a flexibilização temporal na aula e a utilização de um tempo adicional na realização de determinadas tarefas. Realizam um programa específico em várias áreas do currículo;
4. Currículo especial com adições – Aplica-se a alunos com NEE importantes. Baseado nas diferenças específicas dos sujeitos com NEE a respeito a seus companheiros de grupo. Só quando as necessidades especiais estão atendidas mediante a flexibilização curricular, se presta atenção ao currículo geral suprimindo elementos importantes tanto em objectivos como em conteúdos, e inclui elementos específicos.

Neste caso dos alunos permanecem a maior parte do tempo na aula especial reunindo-se com alunos de sua classe só para determinadas actividades e com finalidades socializadoras;

5. O currículo especial – Trata-se de um currículo desenhado exclusivamente para certos alunos que apresentam necessidades educativas especiais significativas tais que as impedem de seguir o currículo geral. Neste currículo



especial se enfatiza sobre as destrezas e autonomia social, assim como os processos básicos de pensamento. As aprendizagens instrumentais (leitura, escrita e cálculo) se abordam só em condições muito especiais. Esta modalidade do currículo só se aplica e desenvolve em aulas de educação especial ou em centros especiais.

Esta classificação vai desde planeamentos abertos a outras propostas mais segregadoras. Há o enfoque da educação dos alunos com necessidades educativas especiais desde suas próprias deficiências e as carências do sistema educativo, em lugar dos câmbios necessários para atender a diversidade.

O currículo modificado define-se em função da relação que se produz entre alunos de educação especial, que seguem o currículo ordinário num contexto particular. Quando se trata de alunos com necessidades educativas especiais originadas por carências sociais ou culturais, a modificação do currículo consiste em recortar os conteúdos e objectivos do currículo comum e aumentá-lo para os alunos sobredotados.

O currículo comum e a sua validez para a atenção à diversidade, é referido por Gimeno Sacristán (1992) têm de respeitar os seguintes aspectos:

- Responder à diversidade cultural (tolerância e pluralidade);
- Não tem que ser todo o currículo que recebe o aluno;
- Meio para ajudar a igualdade de oportunidades;
- Base de educação geral ou básica, que há-de ser ademais integral;
- Reclama a chamada escola única e a compreensibilidade: novo conceito de Escola Inclusiva.

Até agora em Portugal tem havido os currículos escolares próprios, que têm como padrão os currículos do regime educativo comum, devendo ser adaptados ao grau e tipo de deficiência, permitindo que, no termo da sua escolaridade obrigatória, os alunos obtenham um diploma, que lhes permita o prosseguimento de estudos. Podemos referir os currículos alternativos e os funcionais.

Os currículos alternativos, de acordo com Tavares e outros (2007:173) são definidos, quando substituem os currículos do regime educativo comum,

proporcionando a aprendizagem de conteúdos específicos a alunos com necessidades especiais, cujo programa educativo traduziu num currículo alternativo, permitindo que, no termo da sua escolaridade obrigatória, os alunos obtenham um certificado especificando as competências alcançadas para efeitos de formação profissional e emprego.

Os currículos atrás mencionados funcionam ao nível das turmas com percursos diferentes, destinados a grupos específicos de alunos até aos 15 anos de idade, em certas condições. As condições são definidas no Despacho Normativo nº1/2006, de 6 de Janeiro, quando há ocorrência de insucesso escolar repetido; existência de problemas de integração na comunidade escolar; ameaça de risco de marginalização, de exclusão ou abandono escolar; registo de dificuldades de aprendizagem, nomeadamente forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa auto-estima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, assim como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem.

Em relação aos currículos funcionais são definidos por Rodrigues (2001:31) como um conjunto de conteúdos de aprendizagem, que visam a preparação de alunos com deficiência nas áreas do desenvolvimento pessoal e social, das actividades da vida diária e da adaptação ocupacional.

Os currículos funcionais, conforme Pacheco (2008:37) estão previstos para as denominadas adaptações curriculares, aplicáveis a alunos com necessidades educativas especiais que frequentam os estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário, podendo ter as seguintes cinco medidas individuais:

1. apoio pedagógico personalizado;
2. adequações curriculares individuais;
3. adequações no processo de matrícula;
4. adequações no processo de avaliação;
5. currículo específico individual; tecnologias de apoio.

Os currículos funcionais vieram chamar a atenção para uma ideologia escolar ou ocupacional na educação de jovens com deficiências severas e procurar criar uma alternativa, que favoreça a autonomia e a qualidade de vida dessas pessoas.

## 2.3-A Atenção à Diversidade dos Documentos Curriculares

Os documentos curriculares há-de constituir a atenção à diversidade de planificações sucessivas de adaptação, considerando os distintos níveis de concretização, as capacidades dos sujeitos e suas características. Chegando a tratá-los como pessoas diferentes e diferenciáveis. Este é o currículo para não esquecer os enfoques tradicionais procurando aspectos flexíveis, que coadjuvam o tratamento da diversidade.

### 2.3.1-O Desenho Curricular Base

O marco desde que se parte para garantir a todos os alunos uma educação baseada nos princípios de normalização, integração e individualização.

De seguida apresentamos o Desenho do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal:

Áreas Curriculares / Disciplinas (frequência obrigatória)		Carga horária (de acordo com o Despacho n.º 19575/2006, de 25 de Setembro)
Língua Portuguesa		8 horas - (1 hora de leitura diária)
Matemática		7 horas
Estudo do Meio		5 horas
Expressões Artísticas e Físico-Motoras		5 horas
Formação Pessoal e Social	Áreas Curriculares não Disciplinares	
	Área de Projecto	
	Estudo Acompanhado	
	Formação Cívica	
	<b>Total: 25 horas</b>	
Actividades de enriquecimento (de carácter facultativo organizadas de acordo com o Despacho n.º 14460/2008 de 16 de Junho).	Inglês	
	Apoio ao Estudo	
	Música	
	Actividade Física e desportiva	

Tabela nº 9 - Desenho do Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal

O Desenho do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal é compreendido em 25 horas semanais e distribuído pelas diversas Áreas/disciplinas.

Este documento, segundo Sola Martínez e outros (2006:138) dizem, que há-de de ser tomado como referente para sua projecção dos sucessivos níveis, basta descer à realidade da aula do aluno, de forma individual através de materiais, destrezas, métodos, estratégias, ajustados às situações concretas. Cada escola deve definir e priorizar as metas a seguir, fixar as directrizes e normas que hão-de reger a comunidade educativa e estabelecer os modelos de intervenção de seus agentes.

A definição e o estabelecimento escrito das propostas, do Desenho Curricular Base para Gairin Sallan (1991) cobrem cinco objectivos de grande importância:

- Facilitar o estabelecimento de linhas de acção coerente e coordenadas para todos os membros da Comunidade Educativa;
- Racionalizar esforços pessoais e institucionais e rentabilizar ao máximo sua actuação;
- Reduzir magnitudes de incerteza, de contradição e de esforço estéreis;
- Favorecer a delimitação de esforços e ajudar a realização profissional e crescimento pessoal dos recursos humanos;
- Permitir processos coerentes de avaliação.

A actividade de atenção à diversidade está centrada na elaboração de Programas de Desenvolvimento Individual (PDI), enfocados na compreensão de desigualdades. Estes programas eram elaborados a partir de uma proposta curricular paralela ao currículo ordinário estabelecido para todos os alunos. De acordo com Sola Martínez e outros (2006:138) “Esta prática põe em relevo a intervenção baseada nos alunos com um currículo distinto dos seus companheiros e insuficiente para potenciar o desenvolvimento das possibilidades do sujeito propiciar sua participação nas actividades da vida escolar.”

A tendência a resolver a atenção às necessidades educativas especiais são introduzir modificações em algum aspecto do currículo o contexto educativo, não é mais que intensificar as dificuldades dos alunos.

Os currículos paralelos têm sua justificação e razão de ser numa época determinada em que o currículo oficial, se apresenta de uma maneira consolidada, que exijam a complementaridade dos currículos paralelos. Os conteúdos tem primazia em

relação ao desenvolvimento de capacidades em geral e sobre todo o desenvolvimento de carácter afectivo, social, motor, ...

Alguns autores distinguem os currículos regulares com pequenas adaptações ou com modificações significativas, dos currículos especiais com algumas adendas. O que interessa destacar é que, a partir da estratégia de adaptações do currículo, situamo-nos numa perspectiva mais aberta, na medida em que não se exclui, à partida, nenhuma opção, inclusive a elaboração de um currículo alternativo individual.

Definido o marco de referência, cada comunidade escolar confronta-se com a tarefa de avançar naquela etapa necessariamente ampla e mais ou menos indeterminada, atendendo às suas próprias e diversas características particulares, elaborando um Projecto Educativo que deverá actuar por sua vez como marco de referência para as diferentes programações de aula que guiarão a experiência escolar de cada grupo-classe.

### **2.3.2-O Projecto Educativo de Agrupamento ou de Escola não Agrupada**

O Projecto Educativo define e dá uma entidade própria a cada Agrupamento ou escola não agrupada, explicitando o que se pretende conseguir, seleccionando o que é prioritário e a forma de o obter. Cada comunidade tem a tarefa de ajustar o currículo às exigências do seu próprio ecossistema, atendendo as suas peculiaridades (planificações educativas, recursos, ...).

O Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de Abril, no artigo 9º define o projecto educativo como o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou a escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa.

O projecto educativo inclui no seu processo de elaboração, as orientações globais da Administração Central e as orientações específicas da escola, sendo referido por Pacheco (2008: 29), que o projecto educativo da escola representa a natureza formativa, tanto para os professores como para os alunos, do estabelecimento de ensino, integrando outros projectos: o curricular, ligado à gestão do currículo; o didáctico, relacionado com o processo de ensino-aprendizagem ao nível de sala de aula, designado

na legislação por projecto curricular de turma; o organizativo, referente à gestão e administração.

A equipa da Direcção Executiva do Agrupamento deve ser aglutinadora de responsabilidades administrativas e pedagógicas, assumindo a responsabilidade de decidir frente aos problemas, que planifica a integração escolar dos alunos com dificuldades de aprendizagem incorporados no sistema escolar normal.

Para que o Projecto de Agrupamento ou de Escola não agrupada contemple a atenção à diversidade há-de consolidar-se como documento único referente de todas as actuações dotando-lhe de um carácter integrador e ajustando-se os seguintes requisitos:

- Que sua aplicação seja possível contemplando aos sujeitos diferentes atendimentos a análise contextual do centro.
- Que qualquer equipa directiva pode interpretá-lo com facilidade e aplicá-lo univocamente.
- Que os elementos (pessoais, funcionais e materiais) estão plenamente coordenados, definidos, e sejam flexíveis para atender a todos os sujeitos.
- Que admita qualquer tipo de modificação ao longo do seu desenvolvimento para introduzir elementos de melhoria.

Tabela nº 10 – Requisitos de um Projecto de Agrupamento que atenda a diversidade, adaptado de Sola Martínez e outros (2006:143)

Para um Projecto Educativo de Centro Educativo seja efectivo, conforme Sola Martínez e outros (2006: 144)) há que procurar as seguintes ofertas:

- Permitir e procurar a autonomia docente na tomada de decisões a respeito da diversidade;
- Pretender a descentralização administrativa;
- Garantir o carácter próprio do centro modelando seus sinais de identidade no desenho de valores, princípios educativos e atitudes a desenvolver para a tolerância e respeito às diferenças pessoais;
- Potenciar o trabalho colaborativo com participação dos diferentes elementos legislativos implicados na educação em atenção às diferenças individuais dos alunos;

- Articular as estruturas internas do centro de tal maneira que permitam: modificações organizativas, metodológicas e funcionais, que contemplem a atenção às necessidades especiais;
- Dotar os meios necessários para que cada tomada de decisões e o assumir de responsabilidades possa realizar-se, que haverá de marcar-se um processo mais amplo, que mostre a realidade está ligada.

### **O carácter facilitador dos processos ensino-aprendizagem**

O Projecto Curricular de Agrupamento ou de Escola não agrupada é a parte, que se ocupa do desenho de actividades para todas e cada uma das áreas numa etapa determinada do ensino contemplando ao mesmo tempo os aspectos organizativos e metodológicos junto da adequação e dos materiais.

O Projecto atrás mencionado, para Pacheco e Morgado (2002:15) introduz o currículo perspectivado como um projecto-de-construção-em-acção, implicando ter conta, pelo menos quatro aspectos fundamentais: a decisão curricular jamais está terminada; a decisão curricular não é linear; é fundamental conciliar as decisões; a decisão curricular é algo dinâmica que está em permanente movimento.

O Projecto Curricular de Agrupamento ou de escola não agrupada é o instrumento fundamental de ligação entre o Currículo Nacional e as opções do Projecto Educativo, de acordo com a legislação vigente, com a autonomia da Escola/Agrupamento e com as suas realidades específicas. Sendo também um instrumento de gestão pedagógica, deve assumir-se como um currículo específico da realidade escolar, que o concebeu mas delimitado pelo Currículo Nacional.

O Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro, no artigo 2º define o projecto curricular de agrupamento ou de escola não agrupada como as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, sendo concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão.

O Projecto Curricular de Agrupamento ou de Escola não agrupada deve ser gerador de uma cultura de reflexão e análise dos processos de ensinar e aprender, do trabalho cooperativo, implementando a prática da avaliação em todas as dimensões,

com o objectivo assertivo de contribuir para a formação pessoal e social dos alunos, bem como dos professores e dos restantes agentes educativos...

Num Projecto Curricular de Agrupamento ou Escola não agrupada deve contemplar, como é referido por Correia e outros (2008:109), as actividades, que se centrem nas realidades e nas necessidades locais, para além do designado núcleo duro curricular comum a todo o país, é necessário deixar às escolas, ou agrupamentos de escolas, a tarefa de definir blocos de conteúdos e objectivos, que estejam de acordo com as características regionais e locais que possam responder às necessidades de todos os alunos, que nelas se insiram, designadamente os alunos com NEE.

O Projecto Curricular de Agrupamento ou de Escola não agrupada ocupa um lugar central entre as intenções gerais expressas no currículo e as decisões, que os professores hão-de tomar para assegurar as estratégias de adaptação precisa, de forma que se reflectem nos desenhos e desenvolvimento das programações das aulas.

As medidas curriculares de flexibilização curricular devem centrar-se nos objectivos, conteúdos, metodologias, recursos e materiais, temporização e pautas de avaliação específicas de acordo com os objectivos.

### **2.3.2.1-Objectivos**

As adaptações curriculares podem afectar directamente o mais básico de todos os elementos curriculares, os objectivos, que expressam e concretizam as intenções educativas, que devem guiar toda a prática escolar.

As adaptações curriculares são mencionadas por González Manjón e outros (1993:71) como constituindo evidentemente a modificação mais significativa possível, embora o grau de significação deste tipo de adaptações varie consoante se tratar de uma eliminação de objectivos de etapa ou de área, ou bem de etapa ou nível escolar e também a quantidade de objectivos propostos.

Para se formular os objectivos do Projecto Curricular, segundo García Vidal (1993:128) recorda, que deve ter-se presentes as seguintes considerações, para atender à diversidade:



- Contextualização, tendo presente as necessidades educativas especiais e tendê-las presentes nos próprios objectivos.
- Correlação estabelecer de forma clara a relação entre os objectivos gerais de etapa e de área, derivando as considerações de atenção à diversidade que em seu momento se pontualizarão no projecto curricular de etapa.
- Priorização nos objectivos de área. Incluindo aqueles objectivos, que tenham uma relação directa com as necessidades educativas especiais e relacionando-as por sua vez com os objectivos gerais e com as finalidades.
- Manter o equilíbrio entre as diferentes capacidades, de conhecimento, de afecto, de psicomotricidade, etc, partindo desde o conceito integral de pessoa.
- Sequencialização através de diferentes ciclos, tendo presente que os processos avaliativos da atenção à diversidade exigem tempos mais amplos e que as diferentes capacidades, que os sujeitos há-de desenvolver em margens de idades diversas.
- Introduzir novos objectivos para o conjunto de alunos, tendo presente os sujeitos com necessidades educativas especiais.

### **2.3.2.2-Conteúdos**

O currículo oficial em cada uma das áreas tem as exigências das mesmas em blocos temáticos, que constituem os distintos elementos objecto de estudo da área, que orientam os profissionais na formulação dos objectivos.

Os conteúdos curriculares estão directamente relacionados com o currículo, isto é, dão corpo ao conjunto de aprendizagens que se pretende transmitir aos alunos. De acordo com Correia e outros (2008:123) devem ser relevantes e significativos a fim de motivar os alunos à sua aprendizagem. É importante, que os conteúdos sejam contextualizados tendo em conta não só os objectivos curriculares, mas também os estilos e ritmos de aprendizagem e os interesses dos alunos.

As adaptações dos conteúdos para trabalhar com alunos com NEE, podem beneficiar todos os alunos da classe, e devem ser realizadas pelos educadores e professores, sendo apresentadas pelos autores atrás citados (2008:126-127), as seguintes:

- utilizar conceitos antes concretos de ensinar os abstractos;
- relacionar os conteúdos com as experiências dos alunos;
- fazer uma abordagem genérica dos conteúdos antes de iniciar a sua apresentação;
- reduzir o número de conceitos a tratar;
- encorajar os alunos a questionar o que não compreendem;
- monitorizar e adaptar a linguagem nas apresentações orais de forma a assegurar que os alunos a compreendam;
- ajustar o tipo de vocabulário e a complexidade das estruturas fráscas de acordo com as competências dos alunos;
- rever os conteúdos anteriores, antes de iniciar a apresentação de novos conteúdos;
- reduzir ao mínimo os distractores envolvimentais;
- dar orientações orais, curtas e directas, enriquecendo-as com orientações escritas, sempre que necessário;
- repetir, rever e adicionar exemplos, quando necessário;
- solicitar respostas, considerar aulas práticas ou calendarizar aulas extras, sempre que necessário;
- clarificar as orientações para as actividades, para que possam ser executadas com sucesso;
- o que é importante é os conteúdos sejam relevantes e significativos com o fim de motivar os alunos

### **2.3.2.3-Actividades**

As actividades têm de ajustar a assimilação e consecução dos conteúdos de acordo com os objectivos formulados. As actividades constituem o elemento material de aplicação da metodologia, devendo existir actividades de diferente tipo, natureza e dificuldade para que respondam às diferenças, que se dão na aula, as habilidades a desenvolver e os modos organizativos.

Constituem o primeiro elemento a modificar, conforme González Manjón e outros (1993:68), quando se quer adequar a resposta educativa aos alunos com NEE e são geralmente organizadas mais para um grupo de alunos, que para um só indivíduo e podem incidir tanto na selecção das actividades previstas como na sua planificação ou nos materiais empregados para as realizar.

As actividades para serem coerentes com a atenção à diversidade, que requer prever uma organização flexível, de um espaço adequado, de tempos suficientes e de recursos diferentes, que atenda tanto as preferências pessoais como os distintos estilos de trabalho, ritmos de aprendizagem e possíveis dificuldades que apareçam em seu desenvolvimento.

Em alguns casos específicos, para Sola Martínez e outros (2006:157), que para se poder atender às dificuldades de aprendizagem de carácter individual e permanente dos alunos deve prever-se outros mecanismos, que há-de contemplar-se no Projecto Curricular e que requer a intervenção dos profissionais especialistas e do professor do apoio para a saída dos alunos, a fim de realizar certas actividades de reforço em relação com seus problemas específicos de aprendizagem.

Para determinadas aulas, os professores podem desenvolver materiais e actividades de aprendizagem apropriadas às capacidades das crianças com necessidades especiais, tal como adaptam aulas às diferenças individuais de cada aluno. Ao fazerem isto, os professores podem esperar um trabalho em conjunto com especialistas e outro pessoal de apoio. A maioria das escolas tem facilmente acesso a estes recursos.

As estratégias de aprendizagem cooperativa também podem ser utilizadas com frequência, para facilitar o desempenho e ajudar os alunos de excepção e os alunos regulares a aceitarem-se e respeitarem-se mutuamente.

Há algumas estratégias, que são referidas por Correia (2008:124), dando sugestões a serem implementadas na sala de aula, que vão desde a modificação do texto em si até à sua substituição completa, sendo as seguintes:

- gravar em áudio o material de texto;
- ler os materiais de texto em voz alta;
- trabalhar os materiais de texto em tutoria de pares;

- trabalhar com os alunos individualmente ou em pequenos grupos;
- utilizar uma abordagem multinível (ter em conta o nível de leitura e compreensão do aluno e os níveis requeridos pelos manuais);
- desenvolver versões reduzidas dos textos para os adequar aos níveis de leitura dos alunos;
- simplificar os materiais de texto existentes (simplificar o vocabulário e as expressões que são de difícil compreensão para o aluno).

#### **2.3.2.4-Metodologia**

A metodologia constitui em conjunto com os objectivos, o elemento donde mais se aprecia as possibilidades de atenção às necessidades educativas especiais.

De todas as decisões tomadas pelo professor na planificação da prática educativa, segundo Sola Martínez e outros (2006:157), as relativas aos aspectos metodológicos são as que permite uma margem mais ampla de manobra para abordar e atender as características específicas de cada um dos alunos. Significando, que antes de renunciar a qualquer dos conteúdos e de os sequencializar no seu processo de aprendizagem, o professor mediante a metodologia diversificará as vias de acesso através de diferentes estratégias, actividades, materiais didácticos diferenciados.

É referido por González Manjón e outros (1993:70), que as ligeiras adaptações curriculares são demonstradas na experiência, como sendo um dos elementos mais difíceis de modificar na prática escolar quotidiana.

Para atender à diversidade temos de escolher metodologias homogeneizadas e ajustar a metodologia determinada às exigências próprias do aluno e das dificuldades de aprendizagem, que estes apresentam em momentos determinados.

Numa metodologia diversificada consegue-se superar a tradicional exposição do professor, isto é mencionado por Sola Martínez e outros (2006:157), fazendo-se as seguintes reflexões:

- É necessário combinar o trabalho individual do aluno com este trabalho de equipa e incluindo em grande grupo;

- Se devem utilizar diferentes suportes de expressão e comunicação;
- Exige também a utilização de material variado extraído de diferentes contextos.

Ainda referem os autores atrás referidos (2006:158), que na tomada de decisões sobre a metodologia há que considerar a existência de uma metodologia geral para o centro, área, etapa, e ciclo e um conjunto de metodologias específicas em relação a categorias de alunos, nível de desenvolvimento, diferenças de competências, ritmos de aprendizagem, actividades e materiais a utilizar em cada caso, sempre em função dos objectivos formulados respeitando a diversidade.

#### **2.3.2.5-Provisão de Meios Extraordinários e Colocação Escolar**

Há alunos, que necessitam de provisão de serviços específicos, constituindo medidas que podem ser complementares, mas que respondem a dois tipos de necessidades educativas especiais diferentes.

Além dos serviços regulares de ensino dirigidos a todos os alunos, e não em sua substituição, temos a considerar os serviços pessoais específicos como os necessários para o complemento pedagógico, o apoio psicológico, os tratamentos individualizados ou de reabilitação em fisioterapia, terapia da fala, reeducação psicomotora, e avaliação multidisciplinar.

É normal incluir também nesta categoria, conforme González Manjón e outros (1993:73) os cuidados pessoais do aluno e determinados serviços sociais e de higiene, embora sendo prestados, na maioria das vezes, fora do contexto escolar, constituem um aspecto essencial do seu atendimento.

A previsão do complemento pedagógico não predetermina, se é centrado em objectivos, conteúdos e actividades comuns ao aluno e ao seu grupo de referência, ou noutros alternativos e individuais.

#### **2.3.2.6-Materiais e Recursos**

A aplicação da metodologia adequada à ordenação das actividades, a consecução dos objectivos, é possível através de uns determinados recursos didácticos. A

regulamentação que deve seguir-se na selecção destes recursos na diversificação metodológica e as diferenças individuais dos sujeitos.

Independentemente de se decidir ou não a provisão de serviços individualizados, de acordo com González Manjón e outros (1993:73) os alunos com NEE podem requerer, e ocorre frequentemente, um acréscimo extraordinário de materiais didácticos diversos, incluindo nestes recursos tanto os que são altamente específicos, como materiais didácticos normais, mas não planificados para o grupo de referência do aluno.

Também a tomada de decisões frente à selecção dos recursos adequados a todos os alunos e a aqueles que sofrem algum tipo de bloqueio e de atraso na aprendizagem a respeito dos seus companheiros produzindo-se a desmotivação e o desinteresse.

García Vidal (1993:130) sintetiza os conceitos anteriores “medidas relativas a como ensinar” a respeito dos materiais, as seguintes:

- Seleccionar materiais adequados para os alunos com necessidades educativas especiais e que sejam válidos para todos;
- Seleccionar materiais específicos para o tratamento curricular diferenciado das necessidades educativas especiais;
- Formular critérios precisos para os materiais das necessidades educativas especiais.

Em qualquer contexto escolar, é de grande importância a utilização de materiais impressos e não impressos.

Para Correia e outros (2008:123) referem que, quanto maior for o número e a natureza dos materiais, mais diversificadas podem ser as actividades, facilitando, assim, as aprendizagens dos alunos. Contudo no caso dos alunos com NEE, deverá ser necessário efectuar-se, de quando em quando, adaptações dos materiais que estejam a causar problemas nas suas aprendizagens.

Os alunos podem requerer um acréscimo de materiais didácticos diversos, incluindo nesses recursos tanto os que são específicos, como por exemplo sistemas de ampliação de imagens, aparelhos para deficientes auditivos, como materiais didácticos normais, mas não planificados para o grupo de referência do aluno. Os meios materiais

podem facilitar o processo de ensino/aprendizagem dos alunos com NEE e são muito importantes nas aprendizagens dessas crianças.

Os meios materiais que podem facilitar o processo de ensino/aprendizagem destinados a crianças com deficiências motoras ou sensoriais são, em geral, adaptações de mobiliário e equipamento, assim como instrumentos ou ajudas técnicas que facilitem a autonomia, a marcha, a visão e a audição.

### **2.3.2.7-Recursos Ambientais**

Os recursos ambientais referem-se à necessidade de eliminar barreiras arquitectónicas e de proporcionar aos alunos e/ou às Escolas os meios necessários, que tornam possível o acesso físico às instalações escolares e a mobilidade dentro delas.

Também as adaptações arquitectónicas do edifício (construção, rampas, elevadores, casas de banho, etc.,) permitem o acesso e utilização de todas as dependências e serviços da escola.

A provisão dos recursos, deveriam reduzir a especificidade das necessidades do aluno, aplicando sempre aqueles que possuem maior potencial normalizador.

### **2.3.3-Avaliação**

A avaliação junto com os objectivos é o aspecto mais importante a tratar da flexibilização curricular.

A avaliação, quando é entendida em termos de regulação do próprio sistema, é um dos pilares fundamentais do processo educativo pois, sempre que a gestão do currículo implica adaptações ou modificações, estas repercutem-se no próprio processo avaliativo.

Um dos problemas da avaliação, que é referido por Costa e outros (2006:20) diz respeito à vinculação existente às adaptações e modificações curriculares, na progressão escolar do aluno, sendo a retenção a principal causa do abandono escolar, para além de gerar nos alunos retidos o sentimento de serem afastados da possibilidade de desenvolverem relações normais com os seus pares de idade, contribuindo para a vivência de um sentimento de incapacidade e incompetência.

Nós concordamos com os autores atrás mencionados, no que se refere à avaliação, como sendo um factor muito importante a ter em conta, porque o insucesso educativo é uma das causas de maior abandono escolar em Portugal, por isso é um aspecto do processo educativo muito susceptível e que tem de ser tratado de um modo muito concreto e eficaz.

Uma avaliação apropriada à diversidade tem de incluir, instrumentos e procedimentos avaliativos, que envolva uma maior participação de professores e alunos, centrada no processo e no desempenho, contextualizada, participativa e reflexiva e menos normativa, possibilita que cada aluno progrida ao seu ritmo, proporcionando-lhe as condições de aprendizagem e apoio mais adequadas.

Uma avaliação, que atende a diversidade há-de ser fundamentalmente formativa e criterial com base nas seguintes pontualizações:

- Os critérios de avaliação devem ajustar-se aos objectivos formulados de acordo com as características dos alunos.
- Na avaliação para a promoção dos alunos se não-de ter em conta suas capacidades e seus ritmos de aprendizagem e se focalizará mais acerca dos aspectos afectivos, social, motivacional que da dimensão cognitiva.
- Os instrumentos empregados serão qualitativos e só se usarão como apoio dos anteriores. As avaliações observáveis com seus correspondentes registos são os mais indicados nos processos de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.
- É necessário utilizar provas de controlo orais ou manipulativas ou, simplesmente, basear-se nas análises de tarefas e na realização e apresentação de trabalhos.
- Para fomentar a auto aceitação, a motivação e a auto estima é recomendável a coavaliação e a autoavaliação.
- Ante todo, a avaliação há-de ser processual e contínua para identificar os aspectos melhoráveis a abordar as correcções necessárias no desenvolvimento do processo de aprendizagem. As provas de avaliação inicial ou final com vistas a uma classificação há-de centrar-se nas capacidades de cada aluno e não estabelecer nunca comparações com os resultados.

Tabela nº 11 – Pontualizações, que são bases da avaliação formativa e criterial, adaptado de Sola Martínez e outros (2006:160)



A avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais necessita de estar contextualizada no processo de ensino aprendizagem para compreender reacções, rasgos significativos de como executam as tarefas e as dificuldades que vão encontrando em cada uma das actividades assim como a determinação da situação especial na que se encontram os alunos.

• **Metodologia de avaliação para atender a diversidade**

Tem existido um predomínio dos enfoques quantitativos no terreno da avaliação educativa baseado na análise matemática e de acordo com supostos positivistas.

Actualmente a situação tem tomado uma forma muito significativa pondo a ênfase mais na análise dos processos do que nos produtos, a vez que se manifesta a necessidade adoptar métodos, que se aproximem das Ciências Sociais.

A vinculação da avaliação das necessidades especiais na aprendizagem e no ensino é uma exigência pedagógica da própria avaliação com propósitos formativos.

Pode-se considerar a avaliação sob dois enfoques, conforme Cook y Reichard (1986): o enfoque qualitativo e o enfoque quantitativo.

**1. Enfoque Qualitativo (Etnográfico ou Interpretativo):**

- Tenta compreender os fenómenos partindo das pessoas implicadas nos mesmos;
- Situações no processo de ensino-aprendizagem são de carácter único, definidos pelo significado que cada pessoa atribui;
- Análise de dados deve partir da recompilação de informação própria de uma etnografia: triangulação de juízos (métodos descritivos e indutivos) de fiabilidade, objectividade e consistência dos dados.

**2. Enfoque Quantitativo:**

- Supostos de tipo Positivista;
- Orientado da busca de relações estáveis entre variáveis (causa-efeito);
- Métodos dedutivos. Aproximação dos processos educativos.

Há muitos autores defensores dos planeamentos, segundo Sola Martínez e outros (2006:162) dizem, que na verdadeira avaliação educativa deve combinar a análise do

impacto com a análise dos processos complementar ambos métodos qualitativos com os quantitativos.

Os autores atrás citados (2006:163) referem que, os planeamentos não pretendem estar a favor nem contra os procedimentos nem métodos de avaliação quantitativa, mas sim que os processos e estratégias de avaliação consideram que vêm condicionados por uma série de situações e realidades assinaladas anteriormente e que resumimos em dois pontos:

1. Vincular a avaliação na aprendizagem e no ensino;
2. Recuperar o sentido pedagógico e formativo da avaliação como meio de conhecimento do progresso dos alunos e como recurso para melhorar os processos de ensino-aprendizagem.

Os planeamentos, de acordo com a educação especial a avaliação, que se denomina qualitativa, contínua respondem às exigências dos sujeitos com NEE.

**• Modelos de avaliação para atender as necessidades educativas especiais**

A avaliação da educação especial tem requerido uma aproximação do conceito de diagnóstico e a avaliação educativa, como consequência das limitações encontradas nos supostos mecanismos e o novo conceito de diagnóstico que há-de coincidir com a renovação do próprio conceito de avaliação.

O processo de avaliação às necessidades educativas especiais, para Sola Martínez e outros (2006: 163) tem de associar dois aspectos:

1. A inadequação de qualquer diagnóstico cujo objectivo seja de identificação de deficiências do aluno;
2. A necessidade de aceder a um tipo de informação, que dá resposta educativa ao próprio aluno e a sua integração no ensino normalizado.

Para finalizar resume-se na seguinte tabela as medidas de flexibilização curricular, que temos exposto anteriormente a respeito de cada um dos elementos do Projecto Curricular de Agrupamento ou de Escola não agrupada, ou seja em relação à modalidade, responsabilidade e instrumentos.

<b>Modalidade</b>	<b>Responsabilidade</b>	<b>Instrumentos</b>
Avaliação Ordinária	- Professor tutor - Própria do D.C.B.	-Registos de observação. - Análises de tarefas. -Provas normalizadas. - Escalas de observação. -Exames ou controles....
Avaliação Assistida	- Professor tutor -Asesoriamento externo no desenho e avaliação.	- Os anteriores. -Entrevista com o psicopedagogo. - Esquemas de decisão. - Possíveis novas provas.
Avaliação Compartida	- Desenho e realização conjunta do professor e o psicopedagogo	- Os anteriores. -Instrumentos psicopedagógicos. * Observação sistemática. * Testes normalizados...
Avaliação Psicopedagógica	-Psicopedagogo - Professor colaborador	-Instrumentos psicopedagógicos. * Observação sistemática. * Teste...
Avaliação Multidisciplinar	-Equipa multidimensional: psicólogo/pedagogo/médico...	-Recursos próprios das diversas disciplinas.

Tabela nº 12 – Continuação da avaliação educativa, adaptado de García Vidal (1993:176)

Temos ainda a considerar medidas de flexibilização, que de seguida apresentamos:

Nos objectivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequar os objectivos às peculiaridades da aula e sinalizar os mínimos em cada unidade didáctica.</li> </ul>
----------------	---

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Introduzir objectivos referidos a sistemas de comunicação comum.</li><li>• Permitir aos alunos intervir na selecção dos objectivos didácticos.</li></ul>
Nos conteúdos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Seleccionar os conteúdos de acordo com as peculiaridades da aula e sinalizar os mínimos em cada unidade didáctica.</li><li>• Estruturar os conteúdos de maneira que sejam abordados por todos os alunos mediante um sistema de comunicação comum.</li></ul>
Nas actividades	<ul style="list-style-type: none"><li>• Susceptíveis de ser abordados com diferentes níveis de competência.</li><li>• Que podem elaborar-se com diferentes sistemas de comunicação.</li><li>• Seleccionadas em função de cada conteúdo.</li><li>• Que implique diversidade de agrupamento e supõe trabalho cooperativo.</li><li>• Que sejam de livre eleição e de realização em diferentes espaços.</li></ul>
Na metodologia	<ul style="list-style-type: none"><li>• Utilizar sistemas de comunicação, estratégias e linguagem, que possam ser utilizados por todos os alunos da classe.</li><li>• Potenciar a cooperação horizontal entre os alunos atendendo à diversidade.</li><li>• Utilizar estratégias de forte motivação intrínseca.</li><li>• Priorizar as estratégias, que permitam a</li></ul>

	actividade escolar em grupo.
Na avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assegurar a avaliação inicial no início de cada processo e adequá-lo ao contexto de sala.</li> <li>• Seleccionar instrumentos variados de avaliação para detectar as dificuldades de aprendizagem.</li> <li>• Desenhar actividades, que impliquem avaliação em si mesmas.</li> <li>• Introduzir actividades de autoavaliação.</li> </ul>

Tabela nº 13 – Medidas de flexibilização, adaptado de Sola Martínez e outros (2006:165)

## 2.4-Programação de Aula para a Atenção à Diversidade

Os documentos elaborados para o funcionamento das escolas estão na eficácia e utilidade da sua aplicação prática nas aulas. Para levar cabo na prática estes aspectos, é necessário desenvolver os diferentes pontos prefixados nos projectos. A aplicação das directrizes dos documentos gerais passa pelo desenho pormenorizado de todos e cada um dos elementos a desenvolver nas aulas, e decidir a programação não só na aplicação das directrizes gerais dos documentos, sem que é preciso mediante o desenho adequado prever todas as incidências de seu desenvolvimento.

A programação de aula, de acordo com Sola Martínez e outros (2006:166) precede a acção directa com o aluno, supõe um momento para adoptar as medidas necessárias a respeito das diferenças habituais e permite dar resposta às dificuldades de aprendizagem, quando estas se apresentem. Uma programação de aula deve estar também desenhada para que se antecipe a qualquer tipo de evento na aula e por tanto pode atender aos alunos de acordo com suas características, prestando-lhes em cada momento as ajudas precisas.

Os professores quando tem a tarefa das programações de aula devem ser consciente da diversidade própria da mesma para assumi-la como algo consubstancial no trabalho docente, evitando a homogeneização. Partindo da base da diversidade e

heterogeneidade nas classes, aborda-se com exactidão a tarefa da planificação do trabalho de aula.

A programação para a atenção à diversidade, conforme os autores (op.cit.) consiste em estabelecer as relações precisas entre os objectivos gerais e específicos da etapa com a realidade concreta da aula, estabelecendo nela os grupos de alunos de atenção preferencial em função das características dos mesmos e de suas necessidades de apoio. Este supõe o desenho de actividades e estratégias, que seguindo o currículo normalizado, se possam introduzir elementos de diferenciação na atenção individualizada daqueles alunos, que por suas características as requerem.

O desenho e desenvolvimento da programação, segundo Sola Martínez e outros (2006:167) contemplam dois aspectos de implicações; a respeito da aula em si mesma e aos sistemas de apoio.

1.A respeito da aula destacam:

- Seleccionar os objectivos didácticos, que se ajustem às aprendizagens que centram no currículo da etapa;
- Selecção, sequencialização e organização dos conteúdos como meio para conseguir tanto os Objectivos Gerais da Etapa como os específicos das correspondentes áreas em sua tripla vertente: conceptual, procedimental e atitudinal;
- Desenho de actividades e experiências para desenvolver estratégias nos alunos e permitir a responsabilidade de sua própria aprendizagem na alínea do construtivismo significativo;
- Selecção e adequação de recursos e materiais válidos para a atenção á diversidade própria da aula;
- Flexibilização dos diferentes tempos de aprendizagem antecipando-se à necessidade de ajudas e apoios específicos.

2.Desde o ponto de vista dos sistemas de apoio estabelecer as estratégias previstas nos diferentes documentos (Projecto Educativo, Projecto Curricular de Agrupamento e Projecto Curricular de Turma), que facilitem a adaptação progressiva do currículo às necessidades educativas dos alunos na aula.

Nesta perspectiva, o professor é um dos elementos no desenvolvimento do projecto curricular de turma, cuja actuação, além do papel nem sempre reconhecido na definição do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, se enquadra na tabela de seguida apresentada:

<b>Contexto de realização</b>	<b>Projecto Curricular de Turma</b>
<p><b>Princípios Curriculares</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferenciação da aprendizagem</li> <li>• Adaptação curricular</li> </ul>	<p style="text-align: center;">→</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Operacionalização dos objectivos de aprendizagem, tendo em conta os objectivos curriculares.</li> <li>• Sequencialização e gestão da extensão e da profundidade dos conteúdos.</li> <li>• Organização de situações de aprendizagem: escolha de métodos, técnicas e actividades.</li> <li>• Utilização e produção de materiais curriculares.</li> <li>• Manipulação dos recursos educativos.</li> <li>• Implementação de procedimentos de avaliação.</li> </ul>

Tabela nº 14 – Competências curriculares ao nível do contexto de realização adaptado de Pacheco (2001:103)

A partir do conhecimento dos alunos determinamos, requeremos em cada caso a ajuda técnica precisa dos serviços de orientação educativa, desenhando actuações concretas que há-de desenvolver os professores de apoio e os diferentes especialistas.

Os aspectos a ter em conta na planificação e desenvolvimento da programação, há-de materializar-se depois nas adaptações curriculares, assim com nas adequações curriculares, atendendo à diversidade.

Por adequações curriculares são entendidas por Pacheco (2008:37), aquelas que, de acordo com o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, no caso da educação pré-escolar as que respeitem as orientações curriculares, no ensino básico as que não põem em causa a aquisição de competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas.

No Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, no artigo 18º refere que, as adequações como podendo consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade; treino de visão e a actividade motora adaptada entre outras.

De seguida apresentamos a tabela nº 15, onde constam os elementos curriculares para atender a diversidade:

D.C.B.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para <b>todos</b> os alunos</li> </ul>
P.E.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualizado e partilhado por professores, pais e alunos.</li> <li>• Em função da diversidade dos alunos.</li> <li>• Com o fim de atender as individualidades.</li> <li>• Planificando a actuação de todos os casos desde a interacção, reflexão, câmbios organizativos...</li> <li>• Avaliando a própria actividade:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inicial/processo/final.</li> <li>-Aluno/professor.</li> </ul> </li> </ul>
P.C.A.	<p>Atendendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As finalidades educativas especiais.</li> <li>• A interacção de todos os alunos.</li> <li>• Desenvolvimento individual.</li> <li>• Os ajustes a capacidade, habilidade e possibilidades dos alunos.</li> <li>• Compatibilizando as necessidades individuais com os fins dos objectivos gerais.</li> <li>• Expressão contextualizada no ecossistema.</li> </ul>
P.C.T.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Delimitação do tempo ano escolar.</li> <li>• Identificação das necessidades específicas.</li> <li>• Delimitação de objectivos, adaptação e sequencialização.</li> <li>• Estabelecimento de tempos parciais segundo necessidades dos alunos.</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequação das actividades e materiais.</li> <li>• Especificação de metodologias específicas.</li> <li>• Planificação de ajudas desde o Plano de acção tutorial.</li> <li>• Delimitação de critérios de avaliação específicos.</li> </ul>
Programação de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexibilização das Previsões: objectivos, conteúdos, actividades, metodologias, critérios de avaliação.</li> <li>• Plano de actuação individualizado.</li> </ul>
ACIs	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procedimento do ajuste devagar.</li> </ul>
PDI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização de um plano alternativo em função das limitações do aluno.</li> </ul>

Tabela nº 15 – Elementos curriculares para atender a diversidade, adaptado de Sola Martínez e outros (2006:169)

## 2.5-As ACIs desde os Documentos Curriculares

A adaptação curricular é um processo de tomada de decisões sobre os elementos curriculares, que busca respostas educativas para as necessidades educativas dos alunos. É referido por Correia e outros (2008:122), que entende-se por adaptações curriculares modificações ou suplementos ao currículo com o fim de maximizar o potencial do aluno. Elas podem, assim, alterar, os tópicos e conteúdos a leccionar, as sequências curriculares.

Há outras definições, como a de Ruiz i Bel (1988:133), que diz a descrição e a justificação da educação especial conveniente a dirigir a um determinado aluno e durante um período determinado, e donde se podem observar os esforços que se estão chegando a cabo para proporcionar ao aluno em torno educativos menos restritivos e para diminuir a provisão de serviços específicos, sempre que seja possível e conveniente.

Há uma necessidade de avaliação psicopedagógica para determinar o tipo e grau de necessidade dos alunos estabelecendo comparações com aqueles alunos que aparentemente não tem necessidades educativas especiais.

Existe a necessidade de considerar as adaptações curriculares como uma planificação e actividade, que inclui o projecto de escola, especialmente no projecto curricular de escola e aula.

O grau de autonomia das escolas, é referido por Costa e outros (2006:16) em poder introduzir adaptações ou modificações curriculares, desenvolvendo estratégias diferenciadas, que respondam a estas necessidades, tendo em conta as diferenças entre os alunos e as necessidades das comunidades particulares, é facilitado quando o currículo nacional se centra mais em objectivos que em conteúdos, quando são possíveis abordagens curriculares interdisciplinares, quando as escolas e os professores colaboram entre si e desenvolvem abordagens próprias a partir das equipas de trabalho, que organizem.

É mencionado por González Manjón e outros (1993:72), que descrevem as ACIs mediante seus elementos, partindo das necessidades dos alunos:

<b>Avaliação Psicopedagógica</b>
<b>Promover modificações em documentos curriculares:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecção, sequencialização e prioridade de objectivos e conteúdos.</li> <li>- Determinação de adaptações nos ciclos respectivos aos objectivos e conteúdos.</li> <li>- Metodologia. Se introduzem uma série de modificações enquanto a: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Procedimentos didácticos.</li> <li>• Actividades de ensino-aprendizagem.</li> <li>• Organização e recursos correspondentes.</li> </ul> </li> <li>- Avaliação. As modificações se centram nos critérios que se adoptam, procedimentos que se aplicam, instrumentos que se utilizam.</li> </ul>

Tabela nº 16 – Modificações possíveis do currículo em face das N.E.E. adaptado de González Manjón e outros (1993:72)

Os ajustamentos e as adaptações curriculares, de acordo com Correia e outros (2008:122) não devem dizer só respeito à planificação das unidades da lição (objectivos, conteúdos, estratégias/materiais e avaliação), mas devem também considerar um conjunto de técnicas de ensino, como a colaboração, os métodos que têm por base os estilos de aprendizagem dos alunos e as tecnologias de informação e comunicação, mais

orientadas para o uso de computadores, retroprojectores e outro tipo de equipamento audiovisual.

Actualmente, as tecnologias de informação e comunicação não podem ser esquecidas, nos ajustamentos e nas adaptações curriculares com alunos com necessidades educativas especiais.

### **2.5.1-Projecto de Agrupamento e Adaptações Curriculares Individuais**

Existindo diferenciação entre Projecto Educativo de Agrupamento e Projecto Curricular de Agrupamento, como referimos anteriormente.

No Projecto Curricular de Agrupamento incluem-se as indicações precisas para o tratamento das áreas curriculares de cada um dos ciclos.

Já no Projecto Educativo, conforme Sola Martínez e outros (2006:174) refere-se à análise da realidade, planificando e prevendo o conjunto e tipo de alunos que necessitam de determinadas aulas de acordo com as necessidades educativas especiais, que apresentem. Desde essa perspectiva se abordarão os planeamentos a respeito:

- Coordenação de professores para aprofundar, desde o ponto de vista teórico nas possíveis limitações, que podem apresentar os sujeitos mediante a organização de seminários e a constituição de grupos de trabalho;
- Delimitação e organização das abordagens aos professores de apoio;
- Planificação da acção tutorial diversificada e especializada para atender aos alunos e asesorar os pais a respeito das atitudes correctas a tomar a respeito ao processo de desenvolvimento e formação de seus filhos;
- Previsão do planeamento de materiais específicos a utilizar em todo o centro e cada aula segundo o caso;
- Prever as ajudas que se devem prestar e planear nas programações de aula;
- Planeamento de programas de asesoriamento técnico das Equipas de Apoio Externas à Escola;
- Estabelecer os critérios de avaliação específica para os alunos com necessidades educativas especiais.

É mencionado pelos autores atrás referidos (2006:174), ainda dizem que coordenando todos estes aspectos na medida certa é possível garantir a resposta à diversidade mediante a atenção acertada, dos alunos com NEE. Neste contexto fazem sentido os programas de formação dos professores, a investigação acção na aula, a experimentação de novas metodologias, a participação activa dos pais, a colaboração dos próprios alunos e seus companheiros e a tomada de consciência da auto aprendizagem.

### **2.5.2-Projecto Curricular de Agrupamento e Adaptações Curriculares Individuais**

A atenção à diversidade deve detalhar-se desde a Planificação Curricular procurando a adaptação às características do grupo-aula do conjunto de alunos com necessidades educativas especiais incluindo o mesmo.

As Adaptações Curriculares Individuais, segundo Sola Martínez e outros (2006:175) desde o Projecto Curricular de Agrupamento constituem a concretização das directrizes elaboradas no Projecto Educativo de Agrupamento, a partir do contexto real, sendo contemplados, os seguintes aspectos:

- A adequação dos objectivos relativos à área e ciclo de referência;
- A sequencialização dos contextos da mesma;
- A formulação de elementos concretos de ajuda;
- Determinação das pautas de avaliação e as modificações necessárias para adaptar-se a alunos concretos;

De seguida apresentaremos uma tabela com as adaptações curriculares, em relação às adaptações na avaliação e na adaptação na metodologia e actividades, que são contempladas num Projecto Curricular de Agrupamento:

<b>Adaptações na avaliação</b>	<b>Adaptações na metodologia e actividades</b>
<b>1. Estabelecer critérios de avaliação tendo em conta a diferença:</b>	<b>1. Estabelecer critérios comuns para a etapa, que facilitem a resposta normalizada perante as</b>

<p>- Contextualizando o expresso em DCB.</p> <p>- Incluindo modelos novos, em função das NEE.</p> <p><b>2. Estabelecer os critérios de promoção da Escola:</b></p> <p>- Serão os mesmos para todos os alunos?</p> <p>- Introduzir-se-ão critérios específicos para alunos com NEE?</p> <p>- Em qualquer caso, serão <b>flexíveis e orientativos</b>.</p> <p><b>3. Decidir sobre técnicas, procedimentos e estratégias, tendo em conta os alunos com NEE.</b></p> <p><b>4. Incluir critérios e formas de avaliação do contexto.</b></p> <p><b>5. Explicitar responsabilidades quanto à detecção das NEE e sua avaliação, assim como os critérios para requerer o diagnóstico pluridimensional individual:</b></p> <p>- Negociação Escola/Equipas de Apoio sobre as contradições de actuação conjunta em todos os aspectos.</p> <p><b>3. -Fixar os acordos segundo os Planos Anuais respectivos.</b></p>	<p>NEE.</p> <p><b>2. Estabelecer opções metodológicas de ciclo</b> com o mesmo fim.</p> <p><b>3. Definir critérios para a selecção de técnicas e estratégias</b> de ensino que facilitem uma resposta normalizada perante as NEE.</p> <p><b>4. Idem, relativos à elaboração de actividades de E/A.</b></p> <p><b>5. Desenhar actividades comuns</b> para toda a Escola e para cada um dos ciclos.</p> <p><b>6. Definir critérios específicos para a adaptação de actividades de E/A</b> para os diferentes tipos de NEE.</p>
	<p><b>Adaptações de Objectivos e Conteúdos</b></p> <p><b>1. Definir os objectivos gerais</b> da etapa e áreas tendo em conta as NEE dos alunos da Escola.</p> <p><b>2. Proceder do mesmo modo</b> quanto à sequencialização dos objectivos e conteúdos.</p> <p><b>3. Introduzir objectivos e conteúdos específicos no PCA</b> em função das NEE dos alunos da Escola.</p> <p><b>4. Dar prioridade a objectivos e conteúdos, definindo os</b></p>

<p>- Estabelecer explicitamente estratégias de intervenção (diagramas de frequência).</p> <p><b>4. Elaborar e/ou adaptar os instrumentos de avaliação tendo em conta as NEE presentes na Escola.</b></p> <p><b>5. Elaborar documentos informativos de Avaliação, válidos para todos os alunos mais completos do que as simples informações avaliativas que se enviam à família.</b></p>	<p><b>mínimos</b>, tendo em conta as NEE dos alunos da Escola.</p>
---	--

Tabela nº 17 – Adaptações curriculares no Projecto da Curricular de Agrupamento, adaptado de González Manjón e outros (1993: 63)

A partir destas precisões é possível elaborar um planeamento curricular de aula, que responda às exigências dos alunos, de acordo com as suas características.

## 2.6-As ACIs e a Programação de Aula

O projecto curricular de turma, enquanto microssistema curricular que tem por contexto a sala de aula com todas as suas características e complexidades, engloba os subsistemas de ensino e aprendizagem, que é somente para o ensino básico.

O projecto curricular de turma é considerado no Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro, artigo 2º, como as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.

Na planificação curricular de aula ou programação de aula é donde há materializar-se as propostas planeadas ao nível de centro educativo, as indicações para a atenção aos alunos com necessidades educativas especiais. A programação de aula deve

estar enfocada nas actividades do aluno em função dos objectivos marcados de acordo com as suas possibilidades.

Na elaboração e desenvolvimento do Projecto Curricular de Turma devem ser tidos em conta os seguintes aspectos:

- Caracterização da turma: dados biográficos e socio-económicos (processo individual, ficha socio-afectiva, informações pertinentes do ano anterior);
- Levantamento dos problemas reais da turma: identificação do ponto de partida dos alunos; identificação dos alunos com problemas especiais e especificação da individualização do seu processo de ensino aprendizagem, dado da avaliação diagnostica;
- Competências gerais a privilegiarem tendo em conta as características da turma e as metas e objectivos definidos no Projecto Educativo;
- Competências transversais a privilegiar: de acordo com as características da turma;
- Actividades/metodologias e estratégias a desenvolver: linhas orientadoras / metas / finalidades / objectivos, metodologias mais adequadas e modo de avaliar a implementação das orientações para a turma;
- Organização das salas de aula, actividades de enriquecimento curricular (clubes, visitas de estudo, etc.) em que os alunos poderão participar;
- Formas de trabalho dos docentes em conjunto;
- Projectos próprios da turma / participação em projectos da escola;
- Áreas curriculares disciplinares e/ou disciplinas (conteúdos);
- Adequação das unidades didácticas interdisciplinares e sua sequencialização;
- Planificação das unidades didácticas interdisciplinares por temas, problemas e projectos e escolha das estratégias e materiais a utilizar;
- Planificação das actividades de cada área/disciplina.

Na programação de aula, para Sola Martínez e outros (2006:175) deve-se ter em conta, se há alunos integrados nessa unidade escolar, que tenham adaptações

curriculares significativas ou não significativas. Para delimitar este carácter as adaptações curriculares têm de se decidir uma avaliação inicial completa e exaustiva.

As adaptações curriculares não significativas podem não ser específicas, referidas a um atraso ou a um problema pontual ou permanente, mas leve, no processo de aprendizagem do aluno, não são específicas e exigem um baixo nível de individualização; é da responsabilidade do tutor tomar medidas ordinárias na situação de normalidade para procurar a melhoria do ritmo de aprendizagem do aluno e o progresso do mesmo.

É mencionado pelos autores atrás citados (2006:176), que as adaptações curriculares significativas são de outra natureza, porque são específicas e requerem uma atenção mais individualizada, exigindo medidas excepcionais, avaliação rigorosa, seguimento pormenorizado e o concurso da participação dos pais e de outros professores para conseguir o maior grau de integração e normalização. A responsabilidade, neste caso, não é só do tutor, mas também do professor de apoio e de especialistas de que o centro disponha, assim como as Equipas de Orientação Educativa.

As estratégias a desenvolver, de acordo com Sola Martínez e outros (2006: 176), num caso com no outro são basicamente diferentes. No caso das adaptações curriculares não significativas, o tutor como responsável de seu grupo, deverá organizar o ensino de maneira que se consiga a total integração e normalização desses sujeitos e garantia um processo óptimo de aprendizagem.

Já nas medidas a tomar de carácter geral serão os seguintes; no desenho da programação; nos objectivos que necessitem de flexibilização; conteúdos susceptíveis de agrupamento em blocos mais significativos; actividades diversificadas e adaptáveis a casos concretos; os materiais auxiliares e de apoio para incentivar o processo de aprendizagem.

A estas indicações há a juntar outras de tipo metodológico e organizativo:

- Inclusão do aluno em outro grupo similar ou diferente, unificação preferencial na aula, disponibilidade de materiais precisos e sobretudo flexibilização na avaliação centrada no processo, valorizando o esforço e classificando muito positivamente como elemento de motivação.



Nas adaptações curriculares significativas é imprescindível:

- Identificação da mesma;
- Contemplanção desta circunstância no Projecto Educativo e no Projecto Curricular;
- Determinação de aprendizagens comuns e de normalização;
- Selecção de aprendizagens concretas de acordo com a limitação do sujeito;
- Planeamento de estratégias educativas específicas;
- Precisão de ajudas, tempo, forma, unificação, modalidade e finalidade;
- Determinação de ajudas técnicas especializadas;
- Selecção e sequencialização de materiais a empregar.

<b>Adaptações nos elementos pessoais</b>	<b>Adaptações nos elementos curriculares</b>
<p><b>1. Relações professor-alunos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o sistema de comunicação de alunos com NEE.</li> <li>- Aproveitar situações espontâneas para esta estabelecer relações com os alunos.</li> <li>- Ter atitudes positivas perante os alunos com NEE.</li> </ul> <p><b>2. Relações entre alunos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Fazer grupos homo e heterogéneos.</li> <li>- Fazer grupos com número diferente de elementos.</li> <li>- Organizar estruturas de tipo cooperativo.</li> <li>- Fomentar a participação no grupo dos alunos com NEE através dos colegas com quem mantêm melhores relações.</li> <li>- Intervir intencionalmente na formação</li> </ul>	<p><b>1. Adaptações na avaliação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer uma avaliação antes do inicio de cada fase de E/A para determinar os conhecimentos já adquiridos.</li> <li>-Normalizar na prática a avaliação do contexto de ensino.</li> <li>-Utilizar instrumentos diversificados e diferentes formas de actuação.</li> <li>-Construir e adaptar os instrumentos de avaliação necessários.</li> <li>- Avaliar a fundo os problemas que aparecem antes de derivar para uma avaliação multidisciplinar.</li> <li>- Programar actividades de E/A que permitam avaliação contínua.</li> <li>- Avaliar em diferentes situações de E/A</li> </ul>

<p>dos grupos de alunos (formados consoante o tipo de tarefas, ...)</p> <p><b>3. Relação entre professor da classe e a restante equipa que o apoia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer as funções, papéis e tarefas de cada um nas diferentes situações de ensino/aprendizagem.</li> <li>- Estabelecer coordenações básicas entre uns e outros.</li> <li>- Programar conjuntamente as sessões.</li> <li>- Realizar conjuntamente as avaliações.</li> </ul> <p><b>Adaptações de Materiais e sua Organização</b></p> <p><b>1. Organização do espaço e aspecto físico da sala</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Utilização do espaço em função das NEE.</li> <li>- Reduzir o máximo nível de ruído da sala.</li> <li>-Facilitar a autonomia de todos os alunos.</li> </ul> <p><b>2. Mobiliário e recursos didácticos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Seleccionar o material de forma a poder ser utilizado por todos.</li> <li>-Adaptar os materiais de uso comum em função das NEE.</li> <li>- Utilizar materiais diversificados para cada matéria.</li> </ul> <p><b>3. Organização do tempo.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Organizar os horários de acordo com as</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introduzir a auto-avaliação e a avaliação entre colegas.</li> </ul> <p><b>2. Adaptações na metodologia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Normalizar na sala os sistemas de comunicação das crianças com NEE.</li> <li>-Adequar a linguagem ao nível de compreensão dos alunos beneficiem particularmente os alunos com NEE.</li> <li>-Dar prioridade a métodos que favoreçam a experiência directa, a reflexão, expressão e comunicação.</li> <li>-Potencializar estratégias de aprendizagem horizontal para todos.</li> <li>-Realizar apresentações multicanal dos conteúdos.</li> <li>-Empregar reforços variados e estratégias focalizando a atenção.</li> </ul> <p><b>3. Adaptações nas actividades de E/A:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Planificar actividades amplas com diferentes graus de dificuldade e níveis de realização.</li> <li>-Planificar diferentes actividades para trabalhar um mesmo conteúdo.</li> <li>-Propor actividades que permitam diferentes possibilidades de execução e expressão.</li> <li>-Estabelecer momentos em que se realizem na sala actividades diferentes.</li> <li>-Planificação equilibrada de actividades em</li> </ul>
--	--

<p>sessões de apoio.</p> <p>-Equilibrar os tempos de trabalho em grupos diversos para favorecer a implementação dos apoios na dinâmica da classe.</p>	<p>grande e pequeno grupo e individuais.</p> <p>-Planificar actividades de escolha livre por parte dos alunos.</p> <p>- Explicar claramente na programação actividades a realizar.</p> <p>-Planificar actividades a realizar nos arredores da escola.</p> <p><b>4. Adaptações nos objectivos e conteúdos:</b></p> <p>-Implicam dois níveis de adaptação a proposta geral para o ano de escolaridade e a proposta de unidades didácticas.</p> <p>-Adequar os objectivos do ano de escolaridade com a peculiaridade do grupo da sala.</p> <p>- Introduzir objectivos e conteúdos quando necessário.</p> <p>- Dar prioridade a determinados objectivos e conteúdos.</p>
---	--

Tabela nº 18 – Adaptações curriculares na programação das classes, adaptado de González Manjón e outros (1993:64)

Nas Adaptações Curriculares significativas há um grande papel de consciencialização do grupo classe a respeito da limitação de certos sujeitos, despertando a solidariedade e canalizando de colaboração indicadores, ante tudo da aceitação dos sujeitos tal qual são e como se manifestam.

### **2.7-A Tomada de Decisões nas Adaptações Curriculares Individuais**

Para chegar a consolidar as adaptações curriculares é preciso proceder, com anterioridade, à correspondente tomada de decisões.

As decisões atrás referidas, conforme Evans (1987) descrevem uma sequência em cinco passos que constituem as respostas às perguntas, que nós formulamos a respeito de cada um dos elementos do currículo:

- Objectivos – Reflexão sobre os aspectos prioritários em função das NEE;
- Conteúdos – Partir do nível e estilo de aprendizagem do aluno;
- A ordenação e sequencialização de conteúdos – Atender ao grau de dificuldade dos alunos e à capacidade de assimilação dos sujeitos;
- A metodologia - Princípios gerais que priorizam a adaptação do currículo à diversidade mediante reflexões: globalização, flexibilização, participação, continuidade,...;
- A avaliação – Contínua e sistemática.

## **2.8-Processo de Elaboração de Adaptações Curriculares para Alunos com Necessidades Educativas Especiais**

O Processo de elaboração das Adaptações Curriculares é para González (1995:28), uma estratégia educativa, que permite aos pais e ao professor adequar a oferta educativa comum, modelada no Projecto Curricular de Escola, a natureza e características das necessidades e possibilidades educativas de cada aluno.

Os âmbitos onde se enquadrariam as possibilidades de adaptação, segundo Sola Martínez (1995) centram-se nas seguintes fases do processo:

- Análise específica de “que o aluno não consegue aprender” – selecção de objectivos, conteúdos, estratégias,...;
- Analisar o que o aluno pode aprender;
- Potenciar capacidades do sujeito, com objectivos alcançáveis;
- Selecção, sequencialização e adaptação de conteúdos mais próximos, fáceis, executáveis e assimiláveis;
- Planear actividades motivadoras, fonte de aprendizagem,...;
- Ajudas que devem prestar-se aos alunos;

- As estratégias metodológicas devem focar-se na integração do sujeito na aula;
- As estratégias organizativas serão envolventes a respeito de todas as anteriores e afectarão não somente o âmbito da aula, mas transcendem todas as dependências do centro.

As Adaptações Curriculares no âmbito organizativo. Podem referir-se à organização dos elementos pessoais e dos materiais. A respeito do primeiro, há -de ter-se em conta o professor tutor, alunos e professor de apoio.

De seguida apresentamos uma tabela, que é demonstrativa da Organização dos elementos pessoais nas ACIs:

Professor Tutor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propiciar as relações estimulantes de comunicação professor/aluno.</li> <li>- Manter uma atitude positiva e a aceitação do sujeito.</li> </ul>
Alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer agrupamentos que permitam a interpretação.</li> <li>- Programar tarefas de trabalho colaborativo.</li> </ul>
Professor de Apoio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definir suas próprias competências e funções.</li> <li>- Estabelecer coordenação na tarefa educativa.</li> <li>- Definir critérios conjuntos na planificação e na avaliação.</li> </ul>

Tabela nº 19 – Organização dos elementos pessoais nas ACIs, adaptado de Sola Martínez e outros (2006:181)

### **Fase de avaliação inicial**

A fase de avaliação inicial consiste em identificar o problema, tipo e graus, que apresenta o aluno. Nesta componente, que se denomina de conhecimento do aluno, é relacionado com a identificação do aluno, dos seus estilos de aprendizagem, dos seus interesses, das suas capacidades e necessidades com o fim de determinarmos os seus níveis actuais de realização académica e social (competências).

A avaliação inicial, de acordo com Correia (2008:61) prende-se com a avaliação preventiva, constituindo o seu primeiro nível, em que a intervenção é da única responsabilidade do professor titular de turma. Este professor começa por identificar os

alunos cujos problemas na aprendizagem lhe estão a causar insucesso escolar, é importante que o professor saiba identificar as crianças cuja realização escolar, numa ou mais áreas está a um nível tal, que pressuponha uma intervenção educacional.

Entende-se por avaliação inicial, uma avaliação formativa levada a cabo para fundamentar a tomada de decisões, o primeiro referente é o nível actual de competência curricular do aluno complementando com a síntese de uma avaliação psicopedagógica, onde o essencial é recolher dados capazes de explicar as causas pessoais, escolares, familiares, responsáveis pelo nível de competência curricular do aluno, assim como outro tipo de informação relevante para a compreensão da situação e planificação da resposta educativa mais adequada.

Tem de haver uma análise dos seus ambientes de aprendizagem académicos, socioemocionais, comportamentais e físicos. Nesta fase tem de haver uma observação/avaliação do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem, cujo objectivo é o de identificar as suas competências.

### **Fase de proposta curricular**

A fase de proposta curricular é mencionada por Sola Martínez e outros (2006:183), como devendo respeitar os seguintes itens:

- Deve-se estabelecer uma estreita relação entre os objectivos formulados e os meios oferecidos para os conseguir;
- É necessário ter em conta os critérios de avaliação de cada área fixados pela administração de cada aluno, ciclo e etapa. Não decidimos por uma metodologia activa, que potencie a participação do aluno em seu próprio desenvolvimento nas actividades de classe.
- Para as necessidades educativas especiais deve adoptar-se um enfoque globalizador estabelecendo o maior número possível de relações entre as diferentes áreas e entre estas e a realidade concreta do aluno;
- O estudo em volta da utilização como meio de ensino para a diversidade constitui um conteúdo de maior significado para o aluno e portanto fonte de interesse e motivação;

- O agrupamento do aluno está muito relacionado com as actividades em função da classe e do meio;
- A limitação na utilização da linguagem, distante de ser benéfica resulta prejudicial. É conveniente a utilização de diferentes tipos de linguagem alternando oral, escrita, mímica, ideográfica, expressão corporal,...
- Há que diversificar os materiais, distanciar do livro de texto e recuperar materiais e trabalhos realizados pelos próprios alunos nas outras classes ou de outros alunos como parte das suas tarefas habituais;
- É importante contar com o apoio do professor de aula que em todo momento estará à disposição do desenvolvimento do programa.

Esta fase da planificação é referida por Correia (2005:20), que deve ter por base o currículo comum, pode ser elaborada ao nível do projecto educativo da escola, do ano que o aluno frequenta, do plano de acção inicial (avaliação preliminar) e do plano educativo individualizado (PEI) (avaliação compreensiva), cabendo a responsabilidade da sua elaboração a uma equipa de colaboração ou a uma equipa de programação educativa individualizada (EPEI), vulgarmente chamada de equipa multidisciplinar (EM), e nunca somente ao educador ou professor.

### **Fase de avaliação sumativa**

Na fase de avaliação sumativa, conforme Sola Martínez e outros (2006:184) tem-se considerar os seguintes aspectos:

- Avaliar os conteúdos conceptuais, procedimentais e atitudionais;
- Empregar alternativas nas provas de avaliação;
- Valorização por igual do trabalho individual e do grupo;
- Valorizar o resultado e o processo;
- Ter em conta a autoavaliação e coavalição;
- No processo de promoção – Implicar todos os professores, os de apoio, os especialistas, a própria família do aluno e incluindo a inspecção.

Esta fase de avaliação é referida por Correia (2005:20) “... a da intervenção, ela congrega: uma preliminar de carácter preventivo, uma compreensiva de carácter educacional e uma outra de carácter transaccional.”

Em relação ao aspecto preventivo da intervenção, é mencionado pelo autor atrás citado (2005:20), que ela deve basear-se numa avaliação preliminar, centrando-se nas características do aluno, no seu nível de realização e nos ambientes de aprendizagem, tenha como objectivo minimizar ou suprimir as dificuldades iniciais do aluno, podendo concorrer para este fim a um conjunto de adaptações curriculares pouco significativas e de modificações ambientais adequadas.

Nesta fase de avaliação, no que diz respeito ao aspecto educativo, ela deve apoiar-se numa avaliação compreensiva, exaustiva e mais completa que a preliminar, que venha a permitir traçar um perfil do aluno com base no seu funcionamento global, nas suas características e necessidades e nos seus contextos de aprendizagem, e que pressuponha a elaboração de programações individualizadas que tenham por base a flexibilização curricular, podendo recorrer-se a adaptações curriculares generalizadas.

Nesta fase tendo em conta a planificação, a programação deve ser realizada por um conjunto de serviços, muitos deles especializados, ou seja uma equipa interdisciplinar.

Em relação à fase atrás referida há autores, que dão outra denominação como referem González Manjón e outros (1993:81), que denominam por medidas de promoção do aluno: como assinalam Ruiz e Bel (1988), um elemento fundamental, a explicitação das medidas adoptadas com a intenção de trabalhar activamente para a promoção do aluno até situações cada vez mais normalizadas tanto curricularmente como a nível de prazos estabelecidos.

É mencionado por Correia (2005:20), que aponta ainda uma quarta componente contínua muito distante das nossas escolas, que se prende com a preparação dos para o mundo do trabalho e com a sua inserção na sociedade.

Esta fase é denominada de **transaccional**, pelo autor (op.cit.) e diz respeito aos programas que são dirigidos a alunos que não estejam a atingir os objectivos do currículo comum e que, devido à sua idade (14 ou mais anos) e aos seus problemas geralmente acentuados, necessitam de um conjunto de medidas que possam facilitar a sua inserção na sociedade e no mundo laboral.



No caso dos alunos com NEE, esta planificação individualizada torna-se obrigatória e a interdisciplinaridade em todo o processo deve ser uma constante, não devendo constituir uma obrigação única do educador ou do professor de turma e do educador ou professor de educação especial.

A programação transaccional, segundo Correia (2005:21), que para além da interdisciplinaridade, exige também envolvimento comunitário, sem o qual será difícil atingir os objectivos propostos no plano de transição, ou seja, ela deve ajudar o aluno a propor um conjunto de objectivos que se prendam com as suas intenções de trabalho após a sua saída da escola.

É referido pelo autor (op.cit.), que ainda considera uma outra componente, denominada de reavaliação cujo objectivo é o de verificar se a programação educacional é considerada eficaz para responder às necessidades especiais do aluno.

De seguida apresentamos uma tabela, com as componentes básicas das ACIs:

**Blanco e outros, (1992):**

1. Dados relevantes para a tomada de decisões (informação sobre alunos, informação referida ao contexto familiar e social).
2. Necessidades educativas especiais (currículo, meios de acesso, grau de especialização das NEE).
3. Proposta de adaptação curricular.
  - Adaptações de acesso ao currículo (valorização de NEE como a planificação das ACIs no centro e aula)
  - Adaptações de elementos curriculares concretos.
4. Modalidades de apoio.
  - Indicação de áreas de apoio.
  - Precisão de apoios.
  - Responsabilidade assumida dos profissionais e demais elementos implicados.
5. Colaboração com a família.
6. Critérios de promoção do aluno.
7. Seguimento.

**Ruiz e Bel, (1989):**

- Dados de identificação: dados pessoais do aluno, família e escola como elemento importante do contexto.
- Primeira componente básica da tomada de decisões: nível actual de competências curriculares do aluno a respeito da área, áreas, outras condições influentes.
- Segunda componente: proposta curricular (quê, como, quando ensinar e avaliar)
- Terceira componente: promoção o aluno.

Tabela nº 20 – As componentes básicas das ACIs, adaptado de Sola Martínez e outros (2006: 205)

Este problema é complexo como diz Correia (2008:90) e deverá passar pela elaboração de estratégias conjuntas, que conduzam à combinação de recursos, de modo a permitir maximizar o potencial dos alunos com NEE. Este processo é dinâmico, devendo compreender uma série de escolhas, entre as opções educativas oferecidas pela escola, com base nas preferências, interesses, capacidades e necessidades dos jovens com NEE, tendo em conta as opiniões das famílias e as exigências e as oportunidades da comunidade, que os virá a acolher.

## **2.9-Adaptação Curricular Individual e Programa de Desenvolvimento Individual**

As adaptações Curriculares individuais apresentam diferenças com respeito aos planeamentos abordados nos PDIs, como é mencionado por Parrilla (1992) sobressai quatro novidades, que resumimos:

- ACI situa-se no currículo único e comum para todos os alunos do ensino obrigatório;
- Currículo pode ser modificado;
- Todos os alunos têm necessidades educativas pontuais no seu processo de aprendizagem requerer adaptação;
- Importância de contextualização das adaptações.

É analisado por Sánchez Hipola (1994), uma quinta novidade na relação com os PDIs, que consiste em considerar os PDIs desde o ponto de vista das necessidades dos

alunos, do contexto e mediante a implicação directa dos professores do centro «como protagonista e chave do seu desenvolvimento».

Trata-se pois de prestar as ajudas necessárias a todos os alunos que necessitem com NEE ou não, temporais, ou permanentes, que podem ser abordadas ao longo do tempo, que vai desde a simples modificação do tempo para alcançar um objectivo comum a todos os alunos e a introdução de algum objectivo, conteúdo ou actividade curricular passando pela adaptação da avaliação e a priorização de certos objectivos ou áreas curriculares frente a outros.

Esta proposta inclui uma justificação para analisar os aspectos gerais da organização escolar que há-de ser modificada, câmbios na cultura organizativa da escola integradora se desejar, que os documentos curriculares sejam de aplicação útil e efectiva e não uns documentos mais para a administração.

<b>P.D.I.</b>	<b>A.C.I.</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. É um produto de uma escola elitista e homogénea.</li> <li>2. Supõe uma integração em excesso limitada.</li> <li>3. Parte do principio de que existem dois tipos de educação: geral e específica.</li> <li>4. Parte dos dois currículos: geral e específico.</li> <li>5. Supõe uma dicotomia entre o professor tutor e o professor de educação especial.</li> <li>6. Propicia uma linguagem diferente entre dois tipos de professores.</li> <li>7. Dificulta o desenvolvimento do programa educativo dentro da aula ordinária.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. É produto de uma escola compreensiva para a diversidade.</li> <li>2. Supõe uma integração total.</li> <li>3. Parte do principio de que só há um tipo de educação.</li> <li>4. Só admite um currículo para todos, com adaptações individuais.</li> <li>5. Supõe um trabalho em equipa entre o professor tutor e especialista.</li> <li>6. Os dois têm a mesma linguagem.</li> <li>7. Facilita o desenvolvimento das adaptações individualizadas dentro de aula ordinária.</li> </ol>

Tabela nº 21 – As diferenças entre PDIs e ACIs, adaptado de Garrido y Santana (1993:58)

Em síntese, o currículo é resultante de um conjunto de valores, conhecimentos, atitudes, opções e práticas sobre a educação, a diferença e o processo de habilitação. A

---

forma como é planeado, organizado, desenvolvido e avaliado um currículo halilitativo é determinante para o seu sucesso.

Deve-se prestar ajudas necessárias a todos os alunos, que tem necessidades educativas especiais temporais ou permanentes, que podem ser abordadas ao longo do tempo, que vai desde a simples modificação de tempo para alcançar um objectivo comum a todos os alunos e a introdução de algum objectivo, conteúdo, ou actividade curricular passando pela adaptação da avaliação e a priorização de certos objectivos ou áreas curriculares.



## **3– FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES E EDUCADORES**

### **3.1-A Formação de Professores e Educadores**

A formação inicial pode apetrechar o docente com um conjunto de conhecimentos científicos e pedagógicos necessários ao início do desempenho da sua actividade, já a formação contínua deve desempenhar um papel de reestruturação e de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos, bem como desempenhar um papel de produção de novos elementos.

O nosso século é provavelmente o primeiro a tratar, de forma sistemática, o problema de formação dos educadores e professores.

O interesse manifestado pela nossa sociedade com vista à formação sistemática dos educadores e professores é sintomático, que é referido por Cró (1998: 15), tendo na última década dado sobretudo ênfase na formação de professores a temas como o ensino reflexivo, o prático-reflexivo e a investigação-acção, os professores/investigadores, a que os formadores e professores aderiram.

Nos Estados Unidos, as preocupações com a formação contínua surgiram na década de 60 e intensificaram-se na de 70. Por sua vez a Europa tem dedicado importância à problemática da formação contínua principalmente na década de 80.

Em Portugal na década 80, também houve preocupação real com a formação contínua de professores. Houve um aumento da procura de formação contínua (e de formação especializada) e os Serviços Centrais, as instituições de ensino e os sindicatos começaram a promover mais sistematicamente acções de formação contínua.

A formação de professores, tanto inicial como contínua, deve ter em conta a reflexão epistemológica da prática, de modo que a aprender a ensinar, seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a acção.

### **3.1.1-Breve História da Formação Inicial de Professores e Educadores do Ensino Regular**

A preparação profissional dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal fez-se durante muitos anos nas escolas de magistério primário.

Em 1835 foi publicada a primeira lei, que criou escolas normais nas capitais de distrito, sustentadas pelo Estado.

Quando se proclamou a República, existiam escolas normais em Lisboa, Porto e Coimbra e escolas de habilitação ao magistério nas sedes de distrito, excepto Santarém.

A Faculdade de Motricidade Humana, inicialmente designada Instituto Nacional de Educação Física, depois Instituto Superior de Educação Física, foi a primeira faculdade a contemplar especificamente a formação inicial de professores, incluindo um ano de estágio, já nos anos 50 com o Decreto-Lei 41.447, de 11 de Dezembro de 1957. A designação de formação inicial não era, porém, utilizada.

Com o Decreto-Lei nº35.070 de 7-XI-1945 prevê a criação de mais escolas de magistério, incluindo a da Horta, foram criadas em Évora, Viseu, Faro, Guarda, Vila Real e Bragança. As escolas referidas admitem somente candidatos com o curso geral dos liceus, e mediante exame de admissão. O curso, de carácter profissional, é de três semestres e termina por exame final, seguido de um estágio de um semestre numa escola primária, estágio seguido, por sua vez de exame de Estado.

Para além da criação de novas escolas de todos os graus de ensino, de acordo com Brandão (2004:4), no período de 1970-1974, foram implementados, a todos os níveis, novos métodos de formação de professores, novos currículos escolares, novos cursos e novos modelos de metodologias de ensino, tendo-se assistido ao aumento explosivo do ensino secundário e à diversificação do ensino superior.

No ano de 1978 abre-se a possibilidade das novas Universidades, isto é, Aveiro, Covilhã, Évora, Ponta Delgada, Braga e Vila Real criarem vias de profissionalização para a docência, ou licenciaturas em ensino, em que o estágio, será equivalente a um ano, é uma componente curricular essencial.

O Decreto-Lei 519 – T1/79 cria a profissionalização em exercício, dirigida a docentes com anos de experiência de ensino, mas sem formação pedagógica específica. Neste modelo de estágio, que decorre durante 2 anos, o docente mantém o lugar na escola, sendo-lhe reduzida a carga lectiva semanal em 6 horas, para receber alguma formação teórica numa Universidade e para realizar um plano individual de trabalho, considerado obrigatório.

A Escola Normal de Educadores de Infância terminou o último curso de formação em 1984/85 e cumpriam um curriculum em grande parte coincidente, tanto em número de anos escolares, como das matérias leccionadas com as Escolas Superiores de Educação.

Na data atrás referida para ingressar nas Escolas Superiores de Educação, os candidatos tinham de ter o 12º ano, enquanto nas Escolas normais, o 11º ano, embora a prioridade no ingresso fosse dada aos alunos com o 12ºano. Se os bacharelatos constavam de três anos lectivos, divididos em seis semestres, o mesmo acontecia nas Escolas Normais.

A Lei de Bases do Sistema Educativo nº46/86 de 14 de Outubro, no capítulo IV, Artigo 30º, define os princípios gerais, que devem servir de referencial à formação dos educadores e dos professores. Estes princípios são os seguintes:

- A formação inicial deve ser de nível superior de modo a proporcionar aos educadores e professores os métodos e as técnicas pedagógicas fundamentais, bem como o nível de formação pessoal e social adequado ao exercício da função docente;
- A formação contínua deve complementar e actualizar a formação inicial numa perspectiva de educação permanente;
- A formação deve ser flexível de modo a permitir a reconversão e a mobilidade dos educadores e professores;
- A formação deve ser integrada quer no plano da preparação científica e pedagógica quer no da articulação entre a teoria e a prática;



- A formação deve centrar-se na aprendizagem pelo educador e pelo professor de práticas metodológicas que os docentes virão a utilizar na sua prática pedagógica;
- A formação deve estimular uma atitude crítica e actuante;
- A formação deve estimular a inovação e a investigação, designadamente em relação à actividade educativa;
- A formação deve ser participada pelos educadores e professores do modo a facilitar uma prática reflexiva e continuada da auto-formação e auto-aprendizagem.

A formação de professores passa a ser realizada por universidades e instituições de ensino superior trazendo benefícios para os formandos.

É considerado por Formosinho (2002), que esse fenómeno de mudança atrás mencionado introduziu benefícios como uma fundamentação teórica mais sólida da acção educativa; a valorização do estatuto da profissão docente; mais investigação em vários domínios das ciências da educação; mais investigação sobre o ensino, os professores e as escolas; o alargamento das perspectivas profissionais dos professores; a existência de projectos de investigação, de intervenção e de uma maior aproximação das universidades e dos seus docentes e investigadores às realidades de outros níveis de ensino.

É de realçar outros efeitos como a compartimentação disciplinar, a fragmentação centrada em grupos de base disciplinar, ao individualismo competitivo que resiste a uma coordenação docente, sendo contraditório com o discurso académico, que defende, relativamente à formação de professores e à actividade educativa nas escolas, o trabalho em equipa, a coordenação docente, a interdisciplinaridade e a integração curricular.

A Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº46/86 de 14 de Outubro, consagra o princípio de que a formação inicial de professores é da competência das instituições de ensino superior e cabendo às universidades a formação inicial dos professores do 3ºciclo do ensino básico e secundário.

A prática pedagógica dos educadores de infância e dos professores do 1º e 2º ciclo, não é remunerada. Nestes níveis de ensino os estagiários não assumem plena responsabilidade docente e avaliativa.

Em 1987, atendendo que existiam milhares de professores em profissionalização, o Estado alarga a formação inicial às Faculdades de Letras e afins em 1987 e, em 1988, cria a Universidade Aberta. De início a intenção desta era facultar ensino à distância, com objectivos muito amplos, entre os quais o ensino de adultos, mas em 1989 é-lhe cometida também a responsabilidade de profissionalizar professores.

O Decreto-Lei nº344/89, de 11 de Outubro, no Artigo 15º, refere a estrutura curricular dos cursos de formação inicial de Educadores de Infância e dos Professores dos diferentes ciclos e graus de ensino, dividindo em três componentes fundamentais:

1. Uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência;
2. Uma componente de ciências da educação;
3. Uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada.

O mesmo decreto acrescenta, que os cursos devem incluir preparação no campo da Educação Especial, de forma a promover a inclusão educativa no serviço público de Educação, assim como a inserção da Prática Pedagógica como componente importante no processo de desenvolvimento das capacidades e competências que acrescentam à função.

A Lei nº115/97, de 19 de Setembro dá equivalência a bacharelato de todos os professores com cursos médios das Escolas Normais de Magistério Primário e das Escolas Normais de Educadores de Infância. De acordo com Gomes (s.d:3) "...havia lacunas a suprir, sobretudo para educadores e professores cujo ingresso tinha sido apenas com o Curso Geral dos Liceus."

O Decreto-Lei nº 255/98 de 11 de Agosto, estabelece as condições em que os educadores de infância e os professores dos ensinos básicos e secundário titulares de um grau académico de bacharel ou equivalente para efeitos de prosseguimento de estudos, podem adquirir o grau académico de licenciado.

Finalmente é consignado em Lei o que há muito se esperava, havendo entre a Lei de Bases e o Decreto-Lei nº255 passado doze anos para atender à dignificação e valorização do estatuto profissional dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário, nomeadamente quanto à sua consagração de uma formação inicial de nível de licenciatura.

Para se realizar as equiparações dos bacharéis a licenciados, criaram-se os Complementos de Formação e o Plano Curricular de um Complemento de Formação, não tinha nenhuma disciplina de educação especial, ou que atendesse à diversidade dos alunos de uma escola inclusiva.

Na Deliberação nº 1488/2000 é referido, que as unidades de crédito das componentes de formação, nos cursos, que habilitam para a docência na Educação de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico contemplam quatro vertentes:

- 1.formação cultural, social e prática – 15 ECTS;
- 2.formação nas áreas de docência e didáticas específicas -105 ECTS;
- 3.formação educacional geral – 35 ECTS;
- 4.iniciação à prática profissional – 50 ECTS.

O sistema europeu de transferência de créditos (ECTS) organiza esses créditos delimitando os seus valores mínimos, podendo cada disciplina contribuir para a formação em mais uma componente.

O Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de Agosto define o perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos professores dos ensinos Básico e Secundário.

A definição de perfil de desempenho para a profissão de docente, conforme Sanches (2008:45) tem dois objectivos fundamentais: por um lado, construir um referencial para a organização da formação dos educadores e dos professores, e por outro, identificar um quadro de referência, que possa ser considerado para o desenvolvimento da acção educativa nas escolas e naturalmente para a própria avaliação de desempenho dos professores.

Estão publicados dois perfis de desempenho: um perfil geral de desempenho dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário e perfis específicos para o desempenho dos educadores de infância e para os professores do 1º ciclo do ensino básico.

O perfil geral de desempenho dos educadores e professores está organizado em quatro dimensões: a vertente profissional, social e ética; o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a participação na escola e a relação com a comunidade; e o desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A vertente profissional, social e ética é referida por Sanches (2008:47), que no perfil aponta para um profissional de educação, exercendo a sua actividade com base em saberes específicos e na reflexão sobre as práticas, preocupado em garantir a todos os seus alunos as aprendizagens fundamentais, respeitando as diferenças.

Quanto ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o perfil acentua a organização do ensino em atenção ao conhecimento e aos saberes pedagógico-didáticos, o desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica e a utilização das diversas modalidades de avaliação das aprendizagens.

Em relação à participação na escola e na relação com a comunidade, o perfil prevê a participação nas actividades do projecto educativo e dos projectos curriculares de escola e turma, assim como a promoção de interacções com as famílias.

Já a perspectiva do desenvolvimento profissional dos professores a partir da reflexão sobre as práticas e da pesquisa, valoriza a partilha de saberes e experiências, o trabalho em equipa e a participação em projectos de investigação sobre o ensino e a aprendizagem.

Os professores do 1º Ciclo do ensino básico, além deste perfil geral atrás referido, segundo Sanches (2008:53) têm um perfil específico, que está estruturado em duas áreas: a concepção e o desenvolvimento e a integração do currículo. Sendo a primeira aglutinadora do desenvolvimento na construção dos projectos curriculares de escola e de turma, a organização, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino e das aprendizagens dos alunos, bem como a relação educativa. Quanto à integração do

currículo, inclui a Língua Portuguesa, a Matemática e as ciências Sociais e da Natureza, a Educação Física e a Educação Artística.

Em relação aos alunos com NEE, Hegarty (2001: 88) refere, que no contexto de uma educação inclusiva, todos os professores necessitam de algum conhecimento sobre deficiências e dificuldades de aprendizagem, assim como algumas competências para o ensino de alunos com NEE e a capacidade para contribuir na avaliação de alunos com necessidades mais evidentes.

Em Portugal existe legislação, que torna obrigatória a formação em NEE na formação inicial de professores e educadores.

É referido por Rodrigues (2003:97), que em termos de formação inicial, continuamos a verificar que muitos cursos de formação de professores não desenvolvem a área das necessidades educativas especiais ou por vezes, mesmo a omitem. Quando não é omissa, os programas umas centram-se em casos de deficiência muitas vezes severos, que podem ter um efeito contrário ao que se pretende com a inclusão.

A formação inicial dada do modo atrás referido, assusta o futuro professor e acaba por lhe proporcionar fundamento para a sua dificuldade em aceitar casos com características semelhantes aos que lhe foram apresentados na formação.

### **3.1.2-A Formação Inicial de Professores e Educadores do Ensino Regular**

As últimas três décadas do século XX caracterizaram-se, em Portugal, por mudanças significativas na educação com implicações na formação inicial de professores do 1ºCiclo do Ensino Básico e na identidade profissional desses docentes.

O currículo de formação inicial dos professores do 1ºCEB, segundo Pereira e outros (2007:1), teve no período visado, transformações significativas, designadamente quanto aos significados que se inferem sobre a cultura e sociedade, a política educativa, a formação-profissionalização destes docentes e sobre o perfil do professor a formar.

Os autores atrás referidos dizem, que essas transformações revelam o carácter das propostas curriculares e do seu desenvolvimento, com as mudanças na natureza do estado e nas conjecturas sociais e económicas ocorridas na sociedade portuguesa.

A formação inicial de professores e educadores tem de ter objectivos bem definidos, como é referido por Cró (1998:47) a fim de assegurar a plena eficácia do professor/educador, concebida na óptica da relação pedagógica, a formação fundada na aquisição de competências propõe três objectivos principais: promover uma formação humana, uma formação científica pluridimensional e uma formação realista e prática.

A formação humana é individualizada e personalizada. Um programa destinado a individualizar a formação do professor e do educador consiste, em que cada aluno-professor, se sinta como se fosse o único a formar, a fim de lhe assegurar uma formação em conformidade com as suas aspirações profissionais e em que detenha o domínio da sua própria formação sob a orientação do formador. Pode-se considerar um programa, que deixa ao estudante uma grande margem de iniciativa na aquisição das competências relativas às tarefas de ensino/educação, com intenção de promover no futuro professor ou educador o sentido da responsabilidade pessoal na sua profissão.

Um programa de formação baseado nas competências propõe-se cultivar o conjunto das dimensões nos seus aspectos científicos susceptíveis de influenciar o processo ensino-aprendizagem. Os factores internos e externos, formais e não formais determinam as dimensões interculturais, afectivas e pragmáticas que deverão ser tidas em consideração na formação e preparação do professor e do educador.

Quando é um programa de formação baseado em competências não se contentará apenas com o sucesso dos alunos, futuros professores, nos cursos teóricos e em determinadas matérias, implica a aquisição efectiva, pelos futuros professores e educadores, de competências que se devem poder demonstrar no decurso da sua preparação, assim como ao longo da sua carreira.

Os formandos de professores e educadores, de acordo com Cró (1998:59), devem ser treinados nas seguintes categorias de competências: competências de observação; competências de planificação; competências de adaptação e intervenção; competências de controlo e de regulação pedagógica.

Estas competências deverão ser definidas numa tripla dimensão criterial: em termos de tarefa esperada do professor ou do educador, de conhecimentos implicados e de atitudes desejáveis.

A observação, conforme Sola Martínez e outros (2006:355) é um dos meios válidos para o aspecto reflexivo, que em todo momento é transcorrido na acção educativa, podemos mediante a observação, darmos conta sobre o que há ocorrido antes da acção, durante a acção e depois da acção, por isso nos facilitará um conhecimento da situação proporcionando-nos dados suficientes que posteriormente nos hão-de servir em outras novas metodologias pressupondo níveis superiores na formação como professores.

As novas tendências em matéria de formação de professorado tem a considerar o professor como um profissional reflexivo e preocupado com a sua formação.

Haverá três níveis de estimulação de reflexão sobre os diferentes contextos, para Sola Martínez e outros (2006:342), que são os seguintes: um primeiro nível para a racionalidade técnica, que se preocupa pela efectividade da aplicação do conhecimento educativo; um segundo nível em volta do conceito da acção prática, permitindo a explicação da prática e valorizando as consequências de uma acção; o terceiro nível o de reflexão crítica, que agrega critérios morais e éticos do discurso sobre a acção prática. Neste caso tanto os fins como os meios, como os contextos, por si são considerados, neste nível como problemáticos.

Segundo os autores atrás referidos (2006:351), quando se fala de indagação reflexiva em formação do professorado, está-se a reconhecer a capacidade e obrigação, que tem todo professor para aprofundar, investigar e realizar novos programas dentro da sua ocupação de docente, e que por sua vez sirva de formação educativa.

A atitude reflexiva na formação do professorado é nova na investigação e na formação educativa, que tradicionalmente realizava a formação mediante o mecanismo de reprodução dos esquemas tradicionais. A indagação é uma forma sistemática de reflectir, com espírito crítico, sobre a tarefa que se está realizando com o fim de planejar-se desde os vários pontos de vista os problemas e oferecer-se oportunas e eficazes soluções. Esta suposição é uma modalidade nova, desde o ponto de vista metodológico da formação do professorado.

O aspecto reflexivo na formação dos professores é uma necessidade de ir descobrindo mediante a reunião, busca e reajuste de programas, novas formas, que melhoram o sistema educativo e a qualidade do ensino.

A reflexão da acção educativa tem vindo a estudar os pensamentos dos professores como única via para entender o ensino. Assim pois o estudo do pensamento do professor há-de descobrir e elaborar procedimentos e técnicas promovidas pela reflexão e análise.

Em relação a este assunto referem Sola Martínez e outros (2006:394) "A formação do professorado deve basear-se no «pensamento prático» entendido como a capacidade de compreensão situacional para a tomada de decisões razoável, reflexiva e inteligente em cada uma das situações completas e ambíguas, que tem lugar na vida quotidiana das aulas."

A formação inicial do professorado também necessita de reformulações, que se identificam com as da formação inicial de professores como é referido por Sola Martínez e outros (2006: 401-402) para a melhoria da formação dos futuros professores, que devem dar resposta à diversidade escolar, deve-se atender aos seguintes aspectos:

- Haver uma relação coerente entre os planos de estudo, as necessidades reais e a regulamentação legal;
- Reconhecer a formação requerida pelo professor do ensino regular e pelo professor de educação especial ser a mesma, visto que é o professor do ensino regular, a assumir a responsabilidade da educação e ensino de todos os seus alunos;
- Dar uma definição e configuração correcta de que a integração escolar e a educação especial como elementos incluídos na atenção à diversidade;
- Actualizar as metodologias e planificações organizativas na formação do professorado para a integração, posto que a formação do professorado não há sido mudado e, portanto melhorado de acordo com as mudanças sucessivas que há experimentado o conceito da realidade de integração;
- Contemplar na formação de futuros profissionais de ensino a necessidade, que estes impliquem a planificação dos documentos, que regulam as escolas onde se estabelecem estratégias claras de atenção à diversidade; e que se continue em seu período de formação permanente;
- Identificar quais são as necessidades reais de formação do professorado para a diversidade e actuar em consequência;



- Preparar o professorado em técnicas elementares de diagnóstico pedagógico e psicopedagógico;
- Reconceptualizar, definir e adequar as novas circunstâncias a figura de novos especialistas, e prepará-los para planear estratégias de actuação conjunta;
- Preparar o professorado em técnicas de colaboração para a análise de situações, planear programas para a diversidade e actuação conjunta;
- Redefinir o conceito de programa de desenvolvimento pessoal e incorporar a terminologia de adaptações curriculares individuais marcadas nos projectos das escolas;
- Pesquisar o maior grau possível de integração entre a formação inicial teórica e a formação prática, entendida esta última como prática profissional docente;
- Que a integração entre a teoria e a prática é característica essencial da formação inicial do professorado seja concebida de forma harmoniosa.

Constatamos, que na actualidade a formação inicial, em Portugal visa dotar os candidatos à profissão de professor com as competências e os conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos de base para o desempenho profissional da prática docente nas seguintes dimensões: profissional e ética, desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, participação na escola e relação com a comunidade e desenvolvimento profissional ao longo da vida.

As componentes de formação dos ciclos de estudos, de acordo com Sanches (2008:40), que conferem habilitação profissional englobam a formação educacional geral, as didácticas específicas, a iniciação à prática profissional, a formação cultural, social e ética, a formação em metodologias de investigação educacional e a formação na área de docência do candidato a professor.

Em 2005 surgiu regulamentação para os cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento, no âmbito do Processo de Bolonha, configurando uma mudança em termos de duração do ciclo de formação, fazendo a ligação do curso de mestrado aos cursos de licenciatura, pelo menos no seu tempo de duração.

O Decreto-Lei nº 43/ 2007, de 22 de Fevereiro, nos artigos 15º e 16º define a estrutura curricular dos ciclos de estudos conducentes à obtenção dos graus de

licenciado em Educação Básica e de mestre, no contexto do Processo de Bolonha, a qualificação profissional, que habilita para a docência será adquirida, a partir 2007/2008, apenas através da frequência de cursos de 2º ciclo do ensino superior, conferindo o grau de mestre. No nível 7 do Quadro Europeu das Qualificações (QE); o total da formação superior necessária varia entre 240 e 300 créditos (180+60 a 120), conforme o nível e a área de docência a exercer.

O Decreto-Lei atrás referido, no artigo 26º refere, que se mantêm a habilitação profissional para a docência, no respectivo domínio, os estudantes que a concluíram ou a venham a concluir no âmbito de legislação anterior, desde que, neste último caso estivessem inscritos no ano lectivo de 2006/2007.

Em relação aos professores generalistas, a formação do 1º ciclo já tem objectivos de preparação para o ensino, sem prejuízo de poder capacitar para um leque mais alargado de actividades profissionais no sector da formação, da animação e da comunicação sociocultural.

<b>Grau</b>	<b>Créditos totais</b>	<b>Créditos por componente/domínios de habilitação para a docência</b>
Licenciatura em Educação Básica	180	Formação educacional geral -15 a 20. Didácticas específicas -15 a 20. Iniciação à prática profissional – 15 a 20. Área de docência -120 a 135.
Mestre	Entre 60 a 120	Educador de Infância ou professor do 1º ciclo do EB – 60. Educador de Infância e professor do 1º ciclo do EB – 90. Professor do 1º/2º ciclos do EB – de 90 a 120. Professor do 3º ciclo do EB e do ensino secundário – de 90 a 120.

Tabela nº 22 – Estrutura Curricular dos ciclos de estudos para os graus de licenciado em Educação Básica e mestre, adaptado de Sanches (2008:40)

Pode-se observar a estrutura curricular dos ciclos de estudo para os graus de licenciado em Educação Básica e mestre, na tabela anterior.

O grau de mestre é conferido aos estudantes, que obtenham o número de créditos definido para o ciclo de estudos de mestrado, através de aprovação em todas as unidades curriculares, que integram o respectivo plano de estudos e da aprovação na defesa do relatório da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada.

Para efeitos de desenvolvimento de actividades de iniciação à prática profissional, os estabelecimentos de ensino superior estabelecem protocolos com estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico e secundário.

No secundário, os orientadores cooperantes tem competências adequadas às funções e a desempenhar, em especial os que disponham de formação especializada em supervisão pedagógica e formação de formadores, e com prática docente nas respectivas áreas curriculares e disciplinas nunca inferior a cinco anos.

A avaliação é outro aspecto a ter em conta, como é referido por Sanches (2008:41), sendo a avaliação do desempenho dos estudantes na prática de ensino supervisionada é realizada pelo professor do estabelecimento de ensino superior responsável por esta unidade curricular, mediante ponderação da informação do orientador cooperante, do coordenador de departamento curricular ou do conselho de docentes da educação pré-escolar ou do 1º ciclo do ensino básico.

### **3.1.2.1-A Formação Inicial de Professores e Educadores do Ensino Regular na Área das Necessidades Educativas Especiais**

Nas Escolas Superiores de Educação, os alunos acabaram as Licenciaturas em Educação Básica, no ano lectivo de 2009/2010, que tinham sido iniciadas no ano lectivo de 2006/2007, antes do Processo de Bolonha.

Actualmente, em Portugal, os Cursos de Licenciatura em Ensino Básico, que substituíram as Licenciaturas em Educação Básica tem a duração de três anos, só têm uma disciplina semestral de Necessidades Educativas Especiais, no 3º Ano, que é semestral.

Apresentamos os objectivos gerais da disciplina de Necessidades Educativas Especiais na tabela seguinte:

1. Clarificar a prática da concepção relativa às Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente a análise das deficiências e execução de planos relativos aos seus défices.
2. Descrever os processos relativos a uma Pedagogia geral e especial, identificando e caracterizando diversos modelos.
3. Sensibilizar para problemática do Desenvolvimento Humano típico e atípico.
4. Informar sobre as condições e factores condicionadores e facilitadores das perturbações do desenvolvimento e da aprendizagem.
5. Proporcionar uma formação global sobre os múltiplos problemas relacionados com o desenvolvimento da pessoa deficiente.
6. Referir meios de observação, identificação, acompanhamento e intervenção nas várias fases de desenvolvimento humano.
7. Aplicar os conceitos teóricos na elaboração de modelos de avaliação e prescrição/intervenção específicos, tendo em vista a acção educativa proporcionada na prática pedagógica.

Tabela nº 23 – Objectivos gerais da disciplina de Necessidades Educativas Especiais do Curso de Licenciatura em Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Torres Novas

Também analisamos os objectivos gerais da disciplina de Necessidades Educativas Especiais do Curso de Licenciatura em Educação Básica, constatamos que os objectivos gerais dos dois cursos eram iguais.

De seguida iremos analisar os conteúdos da disciplina de Necessidades Educativas Especiais do Curso de Licenciatura em Ensino Básico:

1. Inclusão Escolar – Uma Escola para Todos
1.1. O conceito de Necessidades Educativas Especiais.
1.2. Tipos de Integração.
1.3. Escola Inclusiva.
1.4. Integração vs. Inclusão.
1.5. Diagnóstico e prescrição das NEE.

1.6. Plano Educativo Individualizado.
2.Aspectos Ontogénéticos do Desenvolvimento Humano 2.1. Embriologia. 2.2. Desenvolvimento embrionário. 2.3. Desenvolvimento fetal. 2.4. Factores pré, peri (neo) e pós-natais e sua influência defectológica. 2.5. Avaliação precoce do recém-nascido. 2.6. As grandes conquistas evolutivas da criança.
3.Desenvolvimento e Aprendizagem Humana 3.1.Desenvolvimento cognitivo. 3.2. Desenvolvimento neurológico.
3.3. Desenvolvimento da linguagem. 3.4. Desenvolvimento psicomotor. 3.5. Os Ecosistemas do Desenvolvimento. 3.6. O desenvolvimento como um sistema Biopsicossocial.
4. Deficiência Visual 4.1. Interpretação visual e olho humano. 4.2. Deficiência Visual-Estruturas e desordens. 4.3. Definição e classificação. 4.4. Principais características e perfil de desenvolvimento – Domínio Psicomotor. 4.5. Principais características e perfil de desenvolvimento – Domínio cognitivo. 4.6. Pistas para o professor.
5. Deficiência Auditiva 5.1. Interpretação auditiva e ouvido humano. 5.2. Audição – Alguns aspectos. 5.3. Deficiência Auditiva – Estruturas e desordens.

<p>5.4. Definição e classificação.</p> <p>5.5. Principais características e perfil de desenvolvimento.</p> <p>5.6. Pistas para o professor.</p>
<p>6. Deficiência Mental</p> <p>6.1. Definição de Deficiência Mental – Análise de alguns aspectos chave.</p> <p>6.2. Pressupostos da definição de Deficiência Mental.</p> <p>6.3. Comportamento Adaptativo.</p> <p>6.4. Novo modelo de interpretação de Deficiência Mental.</p> <p>6.5. Classificação da Deficiência Mental.</p> <p>6.6. Pistas para o professor.</p>
<p>7. Sobredotação</p> <p>7.1. Sobredotação: Alguns Mitos.</p> <p>7.2. Conceito e Definição de Sobredotação.</p> <p>7.3. Principais Tipos de Sobredotação.</p> <p>7.4. Algumas características dos Sobredotados.</p> <p>7.5. Sobredotados Sinais de Alerta.</p> <p>7.6. Pistas para o professor.</p>
<p>8. Dificuldades de Aprendizagem</p> <p>8.1. Definição de Dificuldades de Aprendizagem.</p> <p>8.2. Critérios de operacionalização da definição de Dificuldades de Aprendizagem.</p> <p>8.3. Classificação das Dificuldades de Aprendizagem.</p> <p>8.4. Características das Dificuldades de Aprendizagem.</p> <p>8.5. Intervenção nas Dificuldades de Aprendizagem.</p> <p>8.6. Pistas para o professor.</p>
<p>9. Deficiência Motora</p> <p>9.1. Motricidade e desenvolvimento.</p>

9.2. Definição de Deficiência Motora.
9.3. Classificação da Deficiência Motora.
9.4. Etiologia e áreas afectadas na Deficiência Motora.
9.5. Paralisia Cerebral.
9.6. Pistas para o professor.
10. Deficiências de comunicação
10.1. Comunicação e produção de palavras.
10.2. Componentes da fala.
10.3. Competências linguísticas e seus desvios.
10.4. Classificação das desordens da comunicação.
10.5. Desordens da comunicação Fala e Linguagem.
10.6. Pistas para o professor.
11. Deficiências Sócio-Emocionais – Autismo
11.1. O que são as deficiências Sócio-Emocionais?
11.2. Autismo como Deficiência Socio-Emocional.
11.3. Causas do Autismo.
11.4. Critérios da Perturbação Autística.
11.5. Intervenção no Autismo.
11.6. Pistas para o professor.

Tabela nº 24 – Conteúdos da disciplina de Necessidades Educativas Especiais do Curso de Licenciatura em Ensino Básico, da Escola Superior de Torres Novas

Analisamos os conteúdos da disciplina de Necessidades Educativas Especiais, do Curso de Licenciatura em Educação Básica e constatamos que nos conteúdos constava outro item a estudar pelos alunos, que é o de Desordens por défice de Atenção e Hiperactividade, que apresentamos na tabela seguinte:

1. Desordens por défice de Atenção e Hiperactividade
1.1. Definição e conceito.

- 1.2. Características nucleares.
- 1.3. Classificação e diagnóstico.
- 1.4. Modelos explicativos e intervenção.
- 1.5. Questões típicas na escola.
- 1.6. Pistas para o professor.

Tabela nº 25 – Outro conteúdo da disciplina de Necessidades Educativas Especiais Curso de Licenciatura em Educação Básica, da Escola Superior de Torres Novas

Analisando os objectivos gerais e conteúdos da disciplina de Necessidades Educativas Especiais dos dois cursos de Licenciatura, um antes do Processo de Bolonha e outro no âmbito do mesmo, constatamos que o último no que diz respeito aos conteúdos tem menos, o conteúdo das Desordens por défice de Atenção e Hiperactividade, que tem seis itens.

A formação inicial de professores e educadores deve ser repensada, no que diz respeito aos alunos com NEE, como é referido por Correia (2008:53) "...através da análise dos planos de estudos das licenciaturas em educação, comparando os seus conteúdos com as competências profissionais exigidas pela escola de hoje, onde se pretende que os alunos com NEE recebam uma educação apropriada às suas necessidades."

Actualmente nos outros países estão preocupados com a formação inicial dos novos professores do ensino regular, que devem adquirir experiência para trabalhar com alunos com NEE, pelo contrário no nosso país não demonstra essa preocupação.

Ao abrigo do Processo de Bolonha houve oportunidade de melhorar os cursos de formação inicial, no que diz respeito aos conhecimentos sobre os alunos com NEE, que frequentam o nosso sistema de ensino, mas isso não aconteceu.

O Decreto-Lei nº43/2007, de 22 de Fevereiro, que define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência, não refere nada sobre o assunto, chegando ao cúmulo de revogar o artigo 15.º, ponto 2, do Decreto-Lei nº344/89, de 11 de Outubro, que determinava que os cursos regulares de formação de educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário devem incluir preparação inicial no campo da educação especial.



Quando saiu o Decreto-Lei nº344/89, de 11 de Outubro, ainda não se falava de inclusão de alunos com NEE, como é referido por Correia (2008:54) “Resultado deste comportamento desastroso: a maioria das instituições de ensino superior não está a considerar unidades curriculares respeitantes a estas matérias, na adequação dos seus planos de estudos.”

Em Portugal, desde o ano lectivo de 2008/2009 há uma proposta de prova de avaliação, que está no Decreto Regulamentar nº 3/2008 de 21 de Janeiro, constando de uma avaliação de conhecimentos e competências destinada a quem, sendo detentor de uma habilitação profissional para a docência, pretenda candidatar-se ao exercício de funções docentes, num dos grupos previstos no Decreto-Lei nº27/2006, de 10 de Fevereiro, no âmbito de estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário na dependência do Ministério da Educação.

O presente Decreto vem regulamentar uma prova nacional, que incidirá sobre competências transversais às diversas áreas de docência e sobre conhecimentos de ordem científica e tecnológica próprios de cada disciplina/ domínio de habilitação, separada da fase de formação realizada nas instituições de ensino superior competentes, da fase de selecção e recrutamento realizada pelo empregador interessado.

Este Decreto Regulamentar ainda não está a ser realizado na prática, porque tem sido muito constatado pelos detentores de habilitações profissionais para a docência, assim como pelos sindicatos de professores.

### **3.1.3-Formação dos Professores Especializados**

No passado, muitos países desenvolveram a tendência para formar professores de educação especial, num sistema separado do da formação de professores das escolas regulares.

O modelo atrás referido, de acordo com Hegarty (2001:88) baseava-se no facto de a educação especial ser um subsistema separado do sistema geral de educação. Este modelo nunca se revelou satisfatório, dado que grande número de alunos com dificuldades de aprendizagem, que frequentava as escolas regulares. No contexto de uma educação inclusiva este é um modelo muito desadequado.

A educação inclusiva não elimina a necessidade de professores especializados e a sua formação específica contínua a ser necessária. Existe uma progressiva tendência para que esta formação tenha lugar após a formação inicial e, nalguns casos, mesmo só após alguns anos de experiência profissional.

É mencionado por Sola Martínez e outros (2006:371), que Warnock (1978-1987) recomenda desde um princípio que a formação do professorado tenha uma componente comum de educação especial e a partir deste requisito formar especialistas entre aquelas pessoas que demonstram seu interesse numa especialização para o exercício da profissão. Portanto se distingue duas opções: uns conhecimentos básicos comuns na formação de professorado e uns conhecimentos vinculados à integração, a educação especial ou atenção à diversidade.

Na formação do professorado, os conhecimentos básicos comuns a todos os professores seriam: detecção dos diferentes ritmos de desenvolvimento dos alunos; reconhecimento dos efeitos das deficiências mais comuns; familiaridade com a variedade de prestações e serviços disponíveis; considerar a relação com os pais, sem a qual fracassaria a atenção educativa; conhecer as destrezas básicas da observação e registo dos progressos do aluno.

Os conhecimentos relacionados com a integração, a educação especial e a diversidade escolar seriam: conhecimento sobre a natureza da integração; os meios e sistemas de apoio; troca de atitudes; a natureza e características dos deficits; o ambiente de aprendizagem; técnicas de valorização de necessidades dos estudantes; a direcção de estratégias instrutivas; a valorização dos estudantes; a planificação e a administração e conhecimento de estratégias de comunicação.

Em Portugal foi em 1941, que se criou o primeiro curso para docentes de Educação Especial para trabalharem com crianças diferentes. Este curso foi realizado pelo IAACF, sob a tutela do ministério da Instrução, como é referido por Sousa (1998:68) o Decreto-Lei nº513-T/79 de 26 de Dezembro, ratificado pela Lei nº29/80, de 28 de Julho, o curso de especialização em educação especial até aí do IAACF (Instituto António Aurélio da Costa Ferreira) foi convertido nos Cursos Superiores de Estudos Especializados das Escolas Superiores de Lisboa e Porto.

Na década de 90, as Escolas Superiores de Educação tinham os Cursos de Estudos Superiores Especializados em Educação Especial, em que só entravam professores com experiência profissional no ensino regular, no mínimo de cinco anos.

Os professores e educadores candidatavam-se aos Cursos, apresentando o seu Curriculum e em algumas escolas havia entrevistas aos candidatos. Após a selecção dos candidatos, geralmente o Curso tinha a duração de quatro semestres, onde era dada matéria curricular, após esses semestres, cada professor realizava uma monografia numa área de deficiência específica e ficava especializado nessa área de deficiência. As áreas de especialização abrangiam os seguintes três domínios: domínio cognitivo e motor; domínio da visão e domínio da audição.

O Curso de Estudos Superiores Especializados em Educação especial dava equivalência a licenciatura para os professores, que tivessem bacharelatos.

Também surgiram pós-graduações em Educação Especial, que tornava os professores e educadores do ensino regular, que tivessem licenciatura, especializados em Educação Especial.

Conforme Vieira e Silva (1999:7), houve Cursos de especialização em apoios educativos. Exemplificamos um destes cursos, que era dirigido a professores já licenciados, em que as áreas de formação foram operacionalizadas num plano de estudos articulado da seguinte forma:

- Um plano de estudos, que se estende por três semestres lectivos, num total de 510 horas a decorrer em horário pós-laboral;
- Este curso era dirigido a professores do ensino básico, detentores do grau de licenciados, dando-se preferência, no caso de candidatos leccionando no 2º e 3º Ciclos, aos professores de línguas e de matemática.

1º Semestre	H	2º Semestre	H	3º Semestre	H
Observação Avaliação Educativa	30	Observação Avaliação Educativa	44	Observação Avaliação Educativa	22
Seminário Educação e Diversidade	44	Problemas Aquisições escolares básicas	44	Problemas Aquisições escolares básicas	44
Gestão de Comportamentos	22	Gestão de Comportamentos	22	Acompanhamento Educativo	44
Gestão Curricular	44	Métodos e Meios de Ensino	44	Projecto Investigação e Inovação	44
Desenvolvimento e Educação	30	Dinâmica de Equipas Educativas	16	Dinâmica de Equipas Educativas	16
Total horas	170		170		170

Tabela nº 26 – Plano de estudos de um Curso de especialização em Apoios Educativos, adaptado de Vieira e Silva (1999:7)

Realizamos uma breve síntese das disciplinas, que integravam este Curso de Especialização em Apoios Educativos:

- Seminário sobre Educação e Diversidade era um espaço de reflexão entre os formandos sobre os grandes princípios, que orientava o quadro normativo escolar português, da década de 90;
- A Gestão Curricular seria proporcionar a aquisição de conhecimentos e procedimentos, o desenvolvimento de atitudes para apoiar os professores de turma e outros técnicos. A implementação, avaliação de adaptações curriculares, organização e gestão de ambientes de aprendizagem, respondendo às necessidades educativas transversais e intervenções cognitivas;

- Na Gestão de Comportamentos, contemplavam-se os problemas de comportamento e violência nas escolas, visando contribuir para a compreensão da complexidade de factores envolvidos nestes fenómenos, proporcionar instrumentos de observação e avaliação facilitadores da formulação de objectivos de intervenção e estratégias de intervenção;
- Observação e Avaliação Educacional, vertente transversal na formação. Os professores de apoio devem ter conhecimentos no âmbito da avaliação educacional e de utilização de metodologias de investigação e caracterização do real pedagógico;
- Acompanhamento Educacional e Orientação Vocacional, foca a cooperação entre professores de apoio e os diferentes agentes educativos ao nível da família, da escola e da comunidade;
- Métodos e Meios de Ensino, apoio aos professores das turmas na adaptação e organização de ambientes educativos flexíveis, implementando estratégias de gestão de grupos heterogéneos;
- Dinâmica de Equipas Educativas, aquisição de conhecimentos e atitudes, que permitam não apenas a compreensão geral das características e particularidades do trabalho directo com adultos, mas também o desenvolvimento de práticas eficazes de cooperação e participação entre os diversos intervenientes no processo educativo;
- Projecto de Investigação e Inovação visa uma formação teórico-prática contributiva para a consolidação de uma atitude de rigor na caracterização e análise do real pedagógico, orientada para a identificação de problemas e necessidades e para a formulação de projectos de intervenção inovadores.

Após a legislação dos Complementos de Formação, os professores e educadores, que tivessem bacharelatos, podiam realizar complementos específicos em Educação Especial, mas que tinham uma duração temporal menor do que os Cursos de Estudos Superiores Especializados em Educação Especial.

Na actualidade é de extrema importância, que seja repensada a formação especializada, uma vez que ela, pelo menos no caso dos alunos com NEE, é um dos pilares fundamentais para o seu sucesso escolar.

A maioria das especializações dos docentes em educação especial, segundo Correia (2008:56) situa-se nas áreas dos problemas intelectuais (deficiência mental), dos problemas motores, dos problemas sensoriais e da multideficência, verifica-se a existência de um fosso no que diz respeito à formação especializada, que devia ser orientada para os grupos, onde se inserem mais alunos com NEE.

Em Portugal a maioria dos professores especializados não está preparada para atender às necessidades dos alunos com NEE cujas prevalências são mais elevadas, principalmente os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas e com perturbações emocionais ou do comportamento, que perfazem cerca de 60% do número total de alunos com NEE.

Para o sistema de ensino possa responder às necessidades dos alunos com NEE, que tem a seu cargo, é necessário uma reorganização da formação especializada, tendo por base as prevalências de alunos com NEE e as especializações dos professores de educação especial, que actualmente desempenham funções nesta área.

Deve-se continuar a usar nomenclaturas próximas dos domínios, nos cursos de educação especial e que estejam enquadradas nos problemas dos alunos com NEE, que seriam para Correia (2008:57) “...os domínios deveriam designar-se por cognição e aprendizagem, emocional e comportamental/social, da comunicação, sensorial, motor e de saúde.”

Os domínios atrás citados dariam lugar a especializações que deveriam ter a duração de pelo menos um ano e incluírem, para além do elenco de disciplinas, um projecto de carácter prático, traduzido na elaboração de um estudo de caso, ou de um estágio no terreno.

Os planos de estudos dos cursos, conforme o autor (op.cit) só deveriam ser creditados, se obedecessem a determinados critérios propostos por uma entidade reguladora, que, para o efeito, deveria sempre considerar a opinião de alguns dos especialistas na matéria, neste caso ligados à educação especial.

Os critérios atrás referidos poderiam incluir as disciplinas nucleares de cada curso de especialização, assim como as disciplinas, que cada docente deve frequentar, para ser considerado especializado numa determinada área de especialização.

Em relação à gestão e funcionamento dos cursos, o autor Correia (2008:58) refere, que eles devem ser presididos por um doutorado em educação especial ou em psicologia da educação, devendo todas as disciplinas ser regidas por doutorados nessas duas áreas, salvo as disciplinas de metodologia da investigação.

Estas afirmações baseiam-se não só numa política, de acordo com o autor atrás mencionado (2008:58), que tem por base o critério saberes-experiência-competência versus formação de qualidade, mas também nos resultados negativos que até à data se têm observado, fruto tantas vezes de uma formação especializada deficitária.

### **3.2– Breve História da Formação Contínua de Professores e Educadores**

As transformações socio-culturais dos últimos vinte anos resultaram no investimento na formação contínua dos profissionais em detrimento da formação inicial, sendo a formação contínua uma reflexão da inicial.

O professor é o protagonista de todo o processo educativo, e é cada vez mais solicitado a dar resposta a questões, que lhe são colocadas e para as quais não recebeu uma formação inicial adequada.

A par das exigências científicas, conforme Ribeiro (1999:5), porque o conhecimento evolui de dia para dia e a informação está cada vez mais disponível, ou dos conhecimentos didáticos, porque cada vez mais se investiga nesse domínio, o professor deve ser capaz de estar minimamente informado e preparado para responder de forma adequada a questões e desafios com que é confrontado na sua vida diária.

A seguir ao 25 de Abril de 1974, houve um contexto de mobilização associativa e sindical e também das próprias escolas. Na década de 1980, diversas entidades promoveram acções de formação contínua em modalidades não formais, sem vinculação à progressão na carreira, mas obtendo adesão voluntária dos professores. Destaca-se o papel das instituições de ensino superior, dos sindicatos e de outras associações profissionais e dos serviços centrais e regionais do Ministério da Educação, que intervieram no âmbito do ensino primário.

No contexto das reformas educativas iniciadas em Portugal nos anos de 1980, a formação contínua de professores e educadores teve forte incremento, associado a financiamentos avultados da União Europeia e a uma lógica de oferta e procura induzida por um enquadramento legal, que estabeleceu uma ligação entre a formação e a progressão na carreira.

A formação contínua desenvolveu-se com uma imagem de modelo formal e académico da escolarização e com influências políticas nas reformas educativas.

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português – Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – reconhece o direito à formação contínua a todos os educadores e professores, prevendo que esta seja suficientemente diversificada, de modo a assegurar o aprofundamento e actualização dos conhecimentos e competências profissionais e possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.

A formação contínua de professores consignada na Lei de Bases do Sistema Educativo Português revela a preocupação política com o aperfeiçoamento e a actualização das competências profissionais nos vários domínios da actividade educativa, quer a nível do estabelecimento de ensino, quer na sala de aula, tendo como objectivo principal a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens do aluno. Também colmataria alguma deficiência existente na formação inicial dos docentes.

Por seu turno, o Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de Outubro, regula de forma genérica, a formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, definindo os seus perfis profissionais, enuncia alguns princípios a que a formação contínua reveste nos domínios da competência científica e pedagógica dos docentes. Estabelecendo os seus objectivos, refere-se que a formação contínua constitui condição de progressão na carreira, prevê-se a aprovação, por decreto regulamentar, de um regime de creditação de acções de formação e apontam-se instituições e organismos a quem cabe a iniciativa de as promover.

Este Decreto-Lei, refere que a formação contínua pode resultar de iniciativas de instituições, nomeadamente as de formação inicial de docentes, e ainda de iniciativas originárias de organismos nacionais, regionais ou locais do Ministério da Educação, de outros departamentos do Estado, de entidades e organismos empregadores, bem como de docentes, incluindo as suas associações profissionais e científicas.



O Estatuto da Carreira dos Educadores e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei nº139/90, de 28 de Abril, refere-se à formação contínua como uma das modalidades de formação, reproduzindo o já consagrado no Decreto-Lei nº344/89, quanto aos objectivos a atingir e às iniciativas de formação.

Estas Acções de Formação eram dadas nas modalidades de: cursos de formação, seminários, oficinas de trabalho... Tinham um número determinado de horas, que correspondiam a um determinado número de créditos, as horas para a obtenção dos mesmos variava conforme os níveis das Acções de Formação, que eram os seguintes: iniciação, aprofundamento e especialização.

Durante anos a modalidade mais comum em Portugal era os Cursos de Formação.

Outra modalidade de formação contínua era as Acções de Formação, na modalidade de Oficina, que tinha um tempo determinado em horas totais (sendo um x presenciais e um y de trabalho autónomo), nas horas de trabalho autónomo punha-se em prática, a teoria dada nas horas presenciais.

Após a realização da Acção de Formação, os formandos entregavam os trabalhos sobre os temas tratados nas acções e de acordo com o solicitado pelos formadores e geralmente eram consideradas aptos, ou seja era reconhecido valor a acção para ser acreditada.

O Decreto-Lei nº249/92, de 9 de Novembro instituiu mecanismos de acreditação e creditação das acções de formação articulados directamente com a progressão na carreira dos professores. Para estes, a frequência de acções de formação e a obtenção dos créditos correspondentes passaram a constituir uma condição obrigatória para a progressão na carreira e, como tal, houve um aumento de oferta e procura numa lógica predominantemente individual e instrumental.

Para os professores progredirem na carreira docente tinham de ter um crédito, por cada ano lectivo, por exemplo um escalão abrangia três anos e os professores tinham de ter três créditos, se realizassem mais, só transitava um crédito para o escalão seguinte.

Este enquadramento jurídico-administrativo conduziu ao aparecimento de novas entidades formadoras a partir de 1993, nomeadamente os Centros de Formação de Associações de Professores.

Quando a formação era dada nos Centros de Formação, geralmente os formadores eram externos aos centros, sendo reconhecidos pelas suas habilitações académicas e requisitados pelos mesmos, conforme estes achavam úteis, ou por sugestão da maioria dos professores, que desejassem ter formação contínua em determinado tema científico, de modo a valorizar as suas práticas educativas.

Podemos dizer que nas últimas três décadas, as escolas e os professores têm estado envolvidos num ambiente de reforma permanente. Os temas das reformas educativas – a formação contínua é obrigatória para progressão na carreira, a autonomia e gestão da escola, a reorganização curricular, tem gerado, no meio dos professores, a ideia de que as mudanças lhes são exteriores ou que lhes compete apenas o papel de observadores.

Para a eliminação das ideias instaladas, a formação contínua deve assentar em princípios participativos, democráticos e emancipatórios, na sua dupla dimensão individual e colectiva, de modo a serem resgatados o sentido e a utilidade da formação para a acção educativa.

### **3.2.1-Formação Contínua de Professores e Educadores**

A formação inicial em alguns casos é insuficiente na preparação do professorado, apresentando os professores principiantes algumas lacunas. Para Cró (1998:75) “Apesar do esforço e inovação da formação inicial, sobretudo nas instituições de ensino superior, a verdade é que os futuros professores e educadores saem impreparados para se confrontarem com a realidade e sobretudo resolver os problemas que as suas práticas lhes põem no dia-a-dia.”

Segundo a autora (op.cit.) os futuros professores/educadores têm acesso a saberes desconexos (por vezes o design curricular do curso está mal estruturado, outras não está), desgarrados sem uma concatenação interdisciplinar, assim a prática é por essência interdisciplinar e é nela que se revela o futuro profissional.

Pelo referido atrás, é fundamental que a formação dos professores e educadores seja contínua ao longo da sua vida profissional e de forma que possam realizar uma reorganização de conceitos interpretativos, que dêem resposta as questões pertinentes, por isso Cró (1998:79), levanta questões a serem tidas num contexto de formação contínua.

De seguida apresentamos uma tabela, com questões relevantes sobre a formação contínua:

<b>Num contexto de formação contínua</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que significa para um educador aprender?</li> <li>- Como e em que condições o professor/educador integra a ideia de mudança de prática de ensino na sua concepção de aprendizagem?</li> <li>- Que significa para um educador ou professor mudar a prática de ensino?</li> </ul>
--	--

Tabela nº 27 – Formação contínua: questões relevantes, adaptado de Cró (1998:79)

A relação estabelecida entre aprendizagem do ensino e a mudança de prática do ensino parece essencial, como é referido por Cró (1998:79) “Segundo alguns modelos teóricos, a mudança de prática seriam integrados na aprendizagem do ensino. Corresponderia assim a processos de reflexão e acção, que devem ser adoptados em qualquer projecto de formação contínua.”

Quando se refere à mudança de prática de ensino é para a autora atrás citada (1998:121), as mudanças que são executadas por um professor ou educador no momento de planificação de ensino, de fase interactiva ou de fase pós-interactiva. Pode-se relacionar com os seus esquemas de acção, as suas decisões de planificação ou os seus conhecimentos do mesmo modo, que as acções executadas, as interacções com os colegas e a reflexão exercida sobre a acção. O conjunto desses elementos constitui o que se chama a sua prática de ensinar/educar.

Por outro lado, não há mudança senão em relação a uma situação anterior. E o próprio é quem reconhece a mudança ou deve reconhecê-la.

Podemos encontrar vários tipos de modelos de formação contínua, de acordo com Hegarty (2001:89) desde os que são organizados um pouco aleatoriamente nos locais de trabalho até aos cursos de estudos de pós-graduação Trata-se de um elemento

essencial para a educação inclusiva; muitos professores em exercício não possuem competências ou as atitudes requeridas numa perspectiva de educação inclusiva e por isso a formação contínua revela-se de fundamental importância.

É referido por Rodrigues (2003:97), que na formação contínua, as formações são genéricas e não são detalhadas sobre o estudo de casos concretos. Frequentemente, estas formações não são fruto de uma necessidade sentida pelos professores, mas sim orientadas por necessidades exteriores. Muitos professores têm falta de hábitos de partilhar e de reflectir em conjunto, dificuldade em apresentar os seus problemas, como sendo exemplos, e não como fortuitos., da sua responsabilidade ou provocados por comportamentos singulares dos alunos.

As boas notícias no âmbito da formação contínua, conforme o autor a (op.cit.) são que, apesar de tudo, a oferta da formação tem vindo a aumentar e que as NEE estão mais presentes nestas formações. No capítulo das más notícias, estas formações não são, frequentemente, pilotadas e motivadas pelas necessidades dos professores e, logo pouco centradas na realidade da escola.

É necessário introduzir nas escolas os novos conhecimentos resultantes da investigação científica, bem como considerar as aplicações práticas adequadas, a fim de se implementar a eficácia do trabalho do docente e a qualidade da educação. Era conveniente preparar os profissionais para estas novas funções e responsabilidades, exigindo a implementação de um modelo de formação em contexto, consistente, planificado e seleccionado de acordo com a filosofia comum definida pela e para a escola.

Constatamos, que o autor (op.cit.) não se refere a formação contínua, mas sim a formação em contexto. Para este autor, a formação em contexto deve ser planeada cuidadosamente e ter por base uma avaliação das necessidades dos profissionais envolvidos. Este género de formação deverá ter lugar, sempre que possível, no próprio local onde o professor exerce a sua actividade, através de cursos de curta duração, jornadas de trabalho, mesas-redondas, ciclos de conferências, simpósios e seminários.

O Decreto-Lei nº2/2008, de 10 de Janeiro estabeleceu as finalidades da formação contínua de professores, entre elas, a melhoria da qualidade de ensino.

Definem-se os princípios a que a formação contínua deve obedecer, as áreas sobre que deve incidir e as várias modalidades e níveis que pode assumir. Contribuindo a formação contínua para a progressão na carreira do pessoal docente prevê-se a avaliação dos formandos e a consequente atribuição de créditos.

Continuam a considerar-se as instituições de superior como especialmente vocacionadas para a formação contínua, facultando-se, porém, a possibilidade de, ao lado destas, outras entidades poderem levar a cabo acções de formação. De entre tais entidades avultam em particular, os centros de formação das associações de escola, resultantes de agrupamentos de escolas de uma determinada área geográfica, definida pelo Ministério da Educação. Às associações de professores, que respeitem o disposto no presente decreto é também facultada a possibilidade de constituição de centros de formação. Saliente-se, por último, que todas as entidades formadoras previstas para o serem, se têm de sujeitar a um processo de acreditação.

A formação contínua tem como objectivos fundamentais:

- A melhoria da qualidade do ensino, através de permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática;
- O aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica dos docentes nos vários domínios da sua actividade;
- O incentivo à autoformação, à prática de investigação e à inovação educacional;
- A viabilização da reconversão profissional, permitindo uma maior mobilidade entre os diversos níveis e graus de ensino e grupos de docência.
- A formação contínua assenta nos seguintes princípios:
  - Liberdade de iniciativa das instituições vocacionadas para a formação;
  - Autonomia científico-pedagógica na concepção e execução de modelos de formação;
  - Progressividade das acções de formação;
  - Adequação às necessidades do sistema educativo;
  - Descentralização funcional e territorial do sistema de formação contínua;

- Cooperação institucional, nomeadamente entre instituições de ensino público, privado e cooperativo;
- Associação entre escolas a inserção comunitária, concretizando a sua autonomia;
- Associativismo docente, nas vertentes: pedagógica, científica e profissional.

São diversas as áreas de formação em que incidem as acções de formação contínua:

- Ciências da educação e ciências da especialidade, que constituíam matéria de ensino nos vários níveis a que se reporta o presente decreto;
- Prática e investigação pedagógica nos diferentes domínios da docência;
- Formação pessoal, deontológica, e sociocultural;
- Língua e cultura portuguesa;
- Técnicas e tecnologias da comunicação.

As acções de formação contínua revestem as seguintes modalidades:

- Cursos de formação;
- Módulos de formação;
- Frequência de disciplinas singulares no ensino superior;
- Seminários;
- Oficinas de formação;
- Estágios;
- Projectos;
- Círculos de estudos.

Os projectos e os círculos de estudo carecem, para qualquer nível de formação pretendido, de aprovação prévia pela comissão pedagógica dos centros de formação e de associações de escola.

O desenvolvimento de um projecto junto de uma entidade formadora pressupõe a obtenção pelo professor de parecer favorável do respectivo conselho científico ou órgão competente.

Os projectos de intervenção na escola carecem de prévia aprovação do respectivo conselho pedagógico.

As acções de formação contínua assumem os seguintes níveis:

- Iniciação;
- Aprofundamento;
- Especialização.

As acções de nível de iniciação e de aprofundamento têm, respectivamente, a duração mínima de trinta e de vinte e duas horas e são proporcionadas por qualquer das entidades formadoras acreditadas nos termos desse decreto.

As acções de especialização têm a duração mínima de quinze horas, destinam-se a professores com formação especializada e são ministradas por instituições de ensino superior ou por centros de formação, sob o patrocínio daquelas.

O patrocínio a conceder pela instituição de ensino superior envolve a orientação científica e pedagógica das acções de formação a ministrar pelos centros, a realizar nos termos que forem previstos no protocolo, que for celebrado entre as entidades em causa.

A realização de acções de formação contínua e a fixação da respectiva data são previamente comunicadas pela entidade formadora à Direcção Regional de Educação.

Na divulgação de acções de formação contínua devem ser referidas as condições de frequência e de avaliação dos formandos, bem como os critérios a atribuir.

Concluída a acção de formação, a entidade formadora envia à Direcção Regional de Educação todos os elementos necessários ao registo anual das acções de formação.

As Acções de formação contínua são avaliadas pelo formando e pelo formador ou entidade formadora, permitindo a análise da sua formação contínua do docente

A entidade formadora deve criar instrumentos de avaliação, proceder ao tratamento dos dados recolhidos e promover a divulgação dos respectivos resultados.

As acções de formação contínua devem assegurar a avaliação individual do aproveitamento do formando.

A avaliação é realizada, preferencialmente, sob forma escrita, sem prejuízo de utilização, cumulativa ou em alternativa, de outros instrumentos, designadamente relatórios, trabalhos, provas, comentários e apreciações críticas.

A responsabilidade final da avaliação cabe à entidade formadora.

A avaliação nas modalidades de estágio e projecto é feita da seguinte forma:

- Os estágios compreendidos na formação contínua de professores pressupõem o acompanhamento por um formador do estabelecimento ou centro onde os mesmos se realizam, no qual se registe a avaliação do desempenho do professor durante o estágio, em relatório a elaborar para o efeito;
- Os professores, que realizam estágios devem elaborar relatórios de avaliação dos mesmos;
- A entidade formadora deve avaliar a participação dos professores na concepção, desenvolvimento e realização dos projectos.

A certificação das acções de formação é feita através do seguinte processo:

- As entidades formadoras devem emitir certificados das acções de formação contínua que ministram, desde que se encontrem satisfeitas as condições de frequência e de aproveitamento previamente definidas e divulgadas;
- Não podem ser objecto de certificação as acções nas quais a participação do formando não tenha correspondido a dois terços da respectiva duração;
- Dos certificados de formação devem constar a data, a designação, a duração e a modalidade da acção de formação realizada, bem como a identificação do formando, do formador e da respectiva entidade formadora;



- Sempre, que a organização dos cursos de formação seja modular, o certificado do curso deve identificar os módulos, que o constituem e as respectivas designações;
- Quando a acção de formação revista as modalidades de estágio ou de projecto, o certificado deve referir ainda o local onde os mesmos se realizaram.

São atribuídos créditos de formação da seguinte forma:

- Às acções de formação contínua são atribuídos créditos para efeitos de progressão na carreira docente, de acordo com o número de horas da acção, dividido pelos seguintes coeficientes;
- Coeficiente 30, no caso de acções de nível de iniciação;
- Coeficiente 22, no caso de acções de nível de aprofundamento;
- Coeficiente 15, no caso de acções de nível de especialização.
- Os quocientes resultantes das divisões previstas no número anterior são contabilizados até às décimas;
- A contabilização horária das modalidades de estágio e de projecto é definida por despacho do Ministro da Educação, sob proposta do Conselho Coordenador de Formação Contínua;
- Só podem ser atribuídos créditos às acções de formação promovidas por entidades formadoras acreditadas e em relação às quais a acreditação tenha sido objecto de divulgação prévia.

São entidades formadoras:

- Aquelas cujo âmbito de actuação se situe no campo das ciências da educação e das ciências da especialidade;
- Os centros de formação das associações de escolas;
- Os centros de formação de associações de professores, constituídas nos termos da lei;
- Supletivamente, os serviços da administração central ou regional de educação podem promover acções de formação contínua nas áreas de educação especial,

formação profissional e ensino recorrente de adultos, em termos a definir por despacho do Ministro da Educação, ouvido o Conselho Coordenador de Formação Contínua;

- Por despacho conjunto dos ministros dos Negócios Estrangeiros e da Educação, após audição do Conselho referido no número anterior, os serviços aí mencionados podem, da mesma forma, ser considerados, entidades formadoras para promover acções de formação contínua na área do ensino português no estrangeiro;
- As entidades formadoras podem ser de natureza pública, privada e cooperativa;
- Podem ser criados centros de formação de natureza mista, envolvendo entidades formadoras públicas e não públicas;
- As entidades formadoras podem solicitar colaboração a outras entidades, nos termos a definir pelo Conselho Coordenador da Formação Contínua;
- As instituições de ensino superior podem realizar acções de formação contínua, quer por iniciativa própria quer mediante a celebração de protocolos, contratos-programa e contratos de formação, nos termos previstos no presente decreto;
- Consideram-se especialmente vocacionadas para ministrar acções de aprofundamento e de especialização as instituições de ensino superior de formação de professores e aquelas cujo âmbito de actuação se situa no campo das ciências da educação e das ciências da especialidade;
- Centros de formação das associações de escolas e/ou Jardins-de-infância têm lugar numa mesma área geográfica e mediante decisão dos respectivos órgãos de Direcção;
- Os centros de formação podem associar escolas públicas, bem como escolas privadas e cooperativas, desde que seja previamente definido o contributo destas em recursos humanos e recursos financeiros;
- Salvo casos de contiguidade, só podem agrupar-se escolas das mesmas áreas geográficas, sendo estas, para efeito do disposto no presente diploma, delimitados por despacho do Ministro da Educação;
- Os centros devem associar estabelecimentos de diferentes níveis de educação e de ensino, integrando formadores de cada um desses níveis;

- O processo de associação de escolas deve ser acompanhado e apoiado pela respectiva Direcção Regional de Educação, de modo a garantir o equilíbrio global da oferta de formação;
- Por despacho do Ministro da Educação será definido o número mínimo de professores necessários à constituição de um centro de formação.

São objectivos dos centros de formação:

- Contribuir para a promoção da formação contínua;
- Fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas;
- Promover a identificação das necessidades de formação;
- Adequar a oferta à procura de formação.

Aos centros de formação cabe:

- Assegurar as prioridades nacionais de formação, bem como, na medida do possível, as acções de formação contínua que os professores solicitem;
- Estabelecer prioridades locais de formação;
- Elaborar planos de formação, podendo estabelecer protocolos de cooperação com outras entidades formadoras;
- Alargar as suas actividades de formação contínua, para além de promover acções com efeito imediatas na progressão na carreira docente.
- Criar e gerir centros de recursos.

Em relação aos níveis das Acções de Formação e ao número de horas atribuídas pelos mesmos, assim como aos créditos correspondentes, a legislação actual não apresenta grandes diferenças á anterior.

As acções de formação são avaliadas pelo formando e pelo formador, para permitir a análise da adequação aos objectivos delineados no princípio e a sua importância na formação contínua dos docentes.

A novidade introduzida pelo Decreto-Lei nº2/2008, de 10 de Janeiro é que além do número de créditos correspondentes às horas da Acção de Formação, estas tem de ser avaliadas de 1 a 10 e de frequentar a Acção na totalidade das horas e apresentar um

trabalho, o docente tem á partida a nota de 5 valores para poder progredir na carreira. Actualmente os docentes têm de ter um crédito por cada ano lectivo, assim como uma nota igual ou superior de 5 valores.

Os processos de acreditação das acções de formação contínua também são complexos e muito burocráticos. Este decreto é muito recente, e é o que nos define a formação contínua na actualidade em Portugal e ainda não podemos dar nenhuma opinião desta realidade, porque ainda não foi experimentada por muitos docentes.

Em síntese, a formação inicial dos professores depende das Universidades e Escolas Superiores de Educação e os planos de estudo diferem entre si, a formação contínua, é realizada em exercício de funções de professorado, pelas Universidades, Escolas Superiores de Educação e pelos Centros de Formação de Professores.

A formação inicial dos professores deve ser reformulada atendendo a metodologias e planificações organizativas para atender à diversidade escolar e à inclusão, porque não tem havido mudanças na formação do professorado e, portanto não tem havido melhorias na prática educativa dos docentes do ensino regular, que neste momento necessitam para acompanhar as alterações legislativas da Educação Especial.

Em Portugal, ao abrigo do Processo de Bolonha houve oportunidade de melhorar os cursos de formação inicial, no que diz respeito aos conhecimentos sobre os alunos com NEE, que frequentam o nosso sistema de ensino, mas isso não aconteceu, constatamos é que os cursos de Licenciatura ao abrigo do Processo de Bolonha, ainda têm menos conteúdos na disciplina de Necessidades Educativas Especiais.

Em Portugal com os novos diplomas, circulares e despachos regulamentares, a reestruturação da formação contínua deve trazer melhorias para a educação, nas práticas educativas do dia-a-dia. Havendo melhorias em termos de interacção profissional entre docentes e novas directrizes para a resolução de problemas de melhoria da escola e das aprendizagens dos alunos, que é o mais importante no processo educativo.

Em relação aos professores de educação especial deverá ser repensada a sua formação especializada, porque é um dos princípios fundamentais para os alunos com NEE terem sucesso escolar, de modo a combater a exclusão e promover a sua inclusão nas turmas regulares.

Para o sistema de ensino possa responder às necessidades dos alunos com NEE, que tem a seu cargo, é necessário uma reorganização da formação especializada, tendo por base as prevalências de alunos com NEE e as especializações dos professores de educação especial, que actualmente desempenham funções nesta área. Os professores terão de serem especializados em pedagogia e desenvolvimento curricular, isto é disporem de mais e melhor competência e informação pedagógica para apoiarem os docentes do ensino regular com alunos com NEE de carácter permanente.

## **4- A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR PARA ATENDER À DIVERSIDADE**

### **4.1-A Organização Escolar para Atender à Diversidade**

A organização escolar é uma estrutura organizativa e o marco donde se vai desenvolver uma proposta educativa, configurando as situações de relação entre os elementos pessoais. Nesta organização define-se a cultura escolar, identificando-se a escola como sistema de educação institucional.

Há várias definições de organização escolar, como a de Sola Martínez e outros (2006:221), como sendo uma disciplina pedagógica, que permite dar uma resposta sistematizada às exigências da escola da diversidade. Delimita as condições, o condicionamento, os recursos, os espaços e os tempos em que se vai desenvolver uma resposta educativa e define a estrutura organizativa, que configura as situações de relação, da cultura escolar e da identidade do sistema educativo.

Um sistema de educação inclusivo deve estruturar-se e desenvolver-se atendendo à diversidade de características das crianças e jovens, às diferentes necessidades ou problemas e, portanto, à diferenciação de medidas.

A filosofia adjacente a uma escola inclusiva, segundo Correia (2005:23) prende-se com um sentido de pertença, onde toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam. A diversidade é valorizada, tendo como pilares sentimentos de partilha, participação e amizade.

Considerar a diversidade como um ponto de partida leva à aceitação da diferença em vez sua estigmatização, tornando-se um passo essencial na construção de uma escola e uma sociedade para todos. De acordo com César (2003:122-123) permite construir, por um lado, o direito de ter um lugar na escola, mesmo quando se integra uma microcultura, ou quando se é diferente. Ensina os alunos a, mais tarde, virem a saber conviver com pessoas oriundas de diferentes backgrounds, com características pessoais e culturais diferenciadas, com formas distintas de construírem o seu projecto de vida.

A diversidade educacional é referida por muitos autores, mas vamos mencionar o que considera sobre este tema, Correia (2001:132), que considera diversidade educacional a um conjunto de diferenças individuais, por exemplo, estilos cognitivos, estilos de aprendizagem, interesses, experiências adquiridas, capacidades e condições orgânicas e ambientais que, em muitos casos, devem ser objecto de intervenções individualizadas e apoios educativos apropriados.

Ainda acrescenta sobre este tema, o autor atrás referido (2001:132-133) “Portanto, quando falamos em diversidade estamos a falar em adequação pedagógica e, se quisermos, em adequação curricular, que nos permita planificar tendo em conta as características e necessidades dos alunos e as características dos ambientes onde eles interagem.”

A organização escolar é complexa e tem de ser bem estruturada como é referida por Sola Martínez e outros (2006: 219) “ A organização é o todo, dela depende a acertada aplicação da metodologia diversificada, a utilização adequada e pontual dos recursos e até mesmo a organização de conteúdos e objectivos, o eixo em torno do qual giram todas as actividades.”

É considerado pelos autores atrás citados (2006:219-220), que consideram a educação tem três níveis diferenciados, sendo a macro organização, a meso organização e a micro organização:

- A macro organização é a orientação dos poderes públicos e administrativos estatais;
- A meso organização será a concretização materializada dos documentos curriculares dos centros a partir dos documentos curriculares estatais, que engloba o Regimento Interno do Centro Educativo, o Projecto Educativo do Centro Educativo, o Projecto Curricular de Turma e o Plano de Formação do Professorado, aspectos todos organizativos;
- A micro organização configura-se a partir da organização, desenvolvimento e aplicação de estratégias didácticas na sala de aula. A planificação das aulas recolhe todos os aspectos organizativos e curriculares de aplicação e desenvolvimento imediato, onde são elementos básicos: objectivos, conteúdos,

actividades, materiais e recursos, metodologias, tempos, pautas de evolução e sistemas de apoio e ajuda.

De seguida apresentaremos uma tabela, que contempla os três níveis de educação integrados nos projectos de escola.

<b>Níveis de planificação</b>	<b>Competência</b>	<b>Aspectos que se planificam</b>		
MACRO	Ministério Regiões	Fins educativos ↓	Planos curriculares Programas ↓	Princípios e modelos de organização ↓
MESO	Escola Território Educativo	Projecto Educativo organizativo	<b>Projectos de Escola</b> ↓ ↑ <b>Projecto didáctico</b>	Projecto
MICRO	Professores	Actuação dos professores, integrados em equipas inter e pluridisciplinares.		

Tabela nº 28 – A integração dos projectos de escola, adaptado de Pacheco (1994)

Todos estes projectos se situam nos contextos de decisão curricular ao nível intermédio da escola e ao nível concreto de sala de aula, sendo a concretização das decisões curriculares tomadas no contexto político-administrativo.

A **liderança** de uma escola é um dos factores principais para a implementação de uma filosofia inclusiva. Para Correia (2008: 33) o órgão directivo desempenha um papel crucial, quanto ao desenvolvimento e à partilha de responsabilidades com todo o corpo educacional da escola no que concerne à planificação e à consecução dos objectivos, que levam ao sucesso escolar de todos e de cada um dos alunos individualmente.

Ao órgão directivo cabe a responsabilidade, em conjunto com os docentes, fazer com que todo o pessoal escolar: educadores, professores, outros agentes educativos,



alunos, pais e outros membros da comunidade se sintam parte de um projecto educacional, que tenha por base os princípios da inclusão.

A filosofia inclusiva encoraja docentes e discentes a provocarem ambientes, onde a confiança e o respeito são características essenciais, que levam ao encontro de estratégias, como o ensino e a aprendizagem em cooperação, tão necessários ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos e de respostas às suas necessidades.

Numa escola inclusiva, para além da possibilidade de se poder recorrer a uma variedade de serviços (psicológicos, terapêuticos e clínicos) quando se achar necessário, é também importante que não se considere que o aluno tem um caminho definido a percorrer, traçado, por um conjunto de exigências curriculares predeterminadas.

#### 4.1.1. Princípios Básicos da Organização Escolar para Atender à Diversidade

A partir do Projecto Educativo de Agrupamento ou de Escola não agrupada estabelece-se uma organização escolar ajustada às particularidades da comunidade educativa concreta e os princípios gerais, que atenda a diversidade. Iremos exemplificar os princípios, que devem existir na Organização Escolar para atender a diversidade.

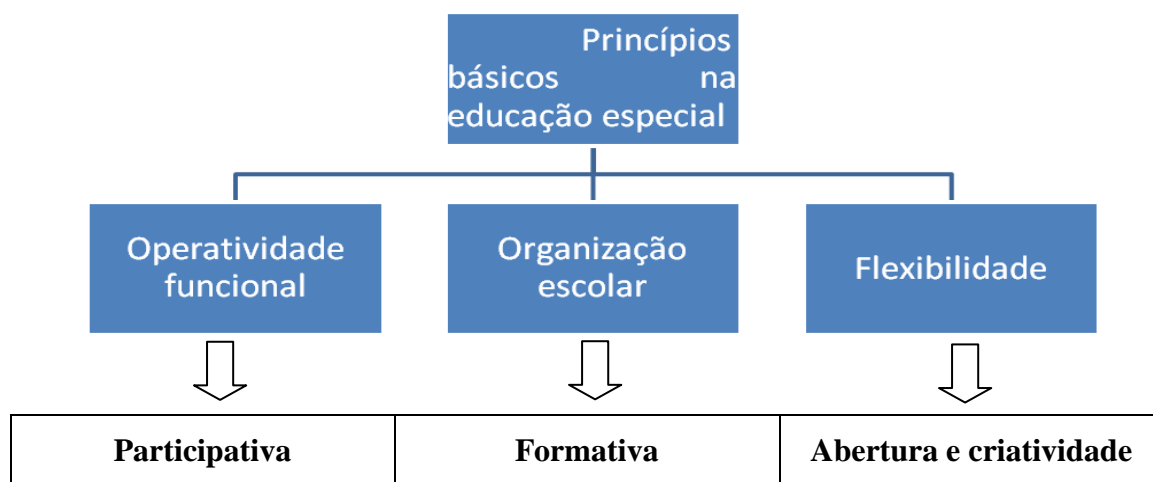


Figura nº 4 - Princípios básicos da Organização Escolar para atender a diversidade, adaptada de Sola Martínez e outros (2006:225)

A organização escolar deve construir-se desde uma estrutura estável pelo que se deve evitar rigidez e haver flexibilidade. Certas modificações nas dinâmicas organizativas das escolas podem desenvolver programas de inclusão e esta é capaz de provocar, inovações no que se refere à flexibilidade organizativa.

Devem ser as características e necessidades dos alunos a determinar o currículo a considerar, flexibilizando-se o trabalho em grupo e apresentando-se os assuntos de uma forma o mais concreta e significativa possível para estimular a participação. Nesta óptica, as adaptações curriculares, o ensino directo, a tutoria entre pares, o ensino por computador, entre outros, constituem algumas das práticas, emergentes da investigação, cuja aplicação é cada vez mais evidente em contextos inclusivos.

Ensinar, tendo em atenção as necessidades, os interesses, as características e os estilos de aprendizagem dos alunos, conforme Correia e outros (2005: 41) requer a utilização de práticas educativas flexíveis e nunca rotineiras, pouco diversificadas e iguais para todos os alunos.

A escola inclusiva deve respeitar os seguintes princípios:

- Flexibilidade, a organização escolar deve construir-se desde uma estrutura estável, pelo que deve evitar-se a rigidez;
- Abertura e criatividade, a escola devem ser entendidas como um centro de câmbio, impulsionadora de uma cultura aberta à colaboração, possibilitando a incorporação de novas modificações e fomentando o espírito criativo de seus integrantes, assentando desta forma as bases de uma escola inclusiva;
- Operatividade funcional, segundo Sola Martínez e outros (2006:226) a planificação organizativa das escolas deve realizar-se desde uma perspectiva real, que tenha uma projecção fundamentalmente prática. Neste sentido, desde a perspectiva da prática educativa, a escola deve proporcionar respostas em função do contexto e dos âmbitos: curricular, metodológico e organizativo, e o campo dos valores e das atitudes;
- Participação e consenso, para fazer frente às necessidades educativas especiais são necessárias umas organizações democráticas, em que todos os elementos da comunidade educativa participem nas decisões tomadas. A eficácia de uma organização escolar está em relação directa ao nível de participação de todos seus membros nas decisões;
- Formação para se realizar o trabalho do docente deve-se contemplar na planificação organizativa a capacidade suficiente para estimular o trabalho em

equipa e a formação permanente dos membros da escola, estabelecendo tempos e espaços para fazer frente a um trabalho de conjunto.

Se forem respeitados os princípios atrás referidos, o Projecto Educativo de Agrupamento ou de Escola não agrupada, será um elemento harmonizador, que dá resposta à diversidade desde o Projecto Curricular de Turma até à Organização Escolar.

Os alunos com necessidades educativas especiais, segundo Sola Martínez e outros (2006: 227) serão atendidos com maiores garantias mediante o estabelecimento de informação e coordenação entre as pessoas, que assumem responsabilidades educativas, tanto como professor do ensino regular, do professor de apoio, técnicos,...

A homogeneidade da turma, propõe a formação de grupos flexíveis adaptados às características dos alunos, a necessidade de se realizar investigação e a utilização de estratégias e critérios metodológicos baseados em critérios pedagógicos.

#### **4.1.2-Aspectos Organizativos que Facilitam a Atenção à Diversidade**

A inclusão dos alunos com NEE no sistema educativo regular faz com que as estruturas organizativas de uma escola se modifiquem, assim como as estruturas curriculares. De acordo com Ortiz González (2003:63) descendo à realidade da aula, algumas das características das escolas inclusivas seriam: diversidade como melhoria da aprendizagem interactiva; respeito pelas diferenças dentro e fora da escola; adaptação e diversificação do currículo normal; apoio aos alunos dentro da aula; colaboração entre os profissionais da escola e participação dos pais na planificação educativa.

As medidas organizativas giram fundamentalmente em torno a elementos ou factores precisos para a atenção à diversidade, que se podem agrupar: factores pessoais, factores funcionais e factores materiais.

##### **4.1.2.1-Factores Pessoais**

Como factores pessoais temos os docentes do ensino regular e da educação especial.

Como é mencionado por Sola Martínez e outros, (2006:231-232), as funções dos professores do ensino regular são referidas, como sendo as seguintes:

- Conhecimento dos alunos em seu triplo contexto de aula, centro e zona, para ajustar a resposta educativa às suas necessidades particulares;
- Realizar um seguimento progressivo das capacidades dos sujeitos, que se há-de adoptando opções em sua vida, primeiros escolares e depois profissionais;
- Garantir as situações educativas diferenciadas mediante o estabelecimento de planos de prevenção de dificuldades de aprendizagem, procurando a implicação da orientação educativa na educação especial;
- Estabelecer os correspondentes canais de comunicação e de relação entre as distintas áreas e ciclos entre os diferentes elementos da comunidade educativa, apontando para uma melhoria qualidade de ensino.

Esta função tutorial dos docentes do ensino regular, é referida por Sola Martínez e outros (2006:232) como exigindo três modalidades:

- Antecipação preventiva dos diferentes problemas: individuais e colectivos;
- Compensatória antes das possíveis carências ou deficiências apresentadas pelos sujeitos e que podem ser abordadas desde dentro, mediante a relação individualizada, e desde de fora com a adopção e adequação dos recursos necessários;
- Favorecedora da diversidade, a respeito à individualidade dos alunos e à capacidade e qualificação do professorado.

Os serviços educacionais especializados consubstanciam-se, na escola, na figura do professor de educação especial, que deve prestar um apoio mais indirecto (de consultoria a professores e pais, de cooperação no ensino...) do que directo, quando se trata de responder com eficácia às necessidades dos alunos com NEE.

Na equipa multidisciplinar, conforme Correia (2008: 40), o professor de educação especial deve saber:

- modificar (adequar) o currículo comum para facilitar a aprendizagem da criança com NEE;
- propor ajuda suplementar e serviços de que o aluno necessite para ter sucesso na sala de aula e fora dela;

- alterar as avaliações para que o aluno possa vir a mostrar o que aprendeu;
- estar ao corrente de outros aspectos do ensino, designadamente do ensino individualizado, que possam responder às necessidades do aluno.

É mencionado pelo autor (op. cit.), ainda quanto ao seu desempenho profissional (trabalho com professores, alunos ou outros profissionais), o professor de educação especial deve:

- colaborar com o professor de turma (ensino em cooperação);
- efectuar trabalho de consultoria (a professores, pais, outros profissionais de educação);
- efectuar planificações com professores de turma;
- trabalhar directamente com o aluno com NEE (na sala de aula ou sala de apoio a tempo parcial, se determinado no PEI do aluno).

Por vezes os docentes de educação especial têm de ser portadores de competências específicas como é referido, no Forum de Estudos de Educação Inclusiva (2006:3), como tendo competência efectiva no uso de meios de acesso ao currículo, isto é na componente técnico-instrumental do domínio em que se especializou, designadamente nas adaptações técnicas e tecnológicas, o Braille, a Língua Gestual, a comunicação através de códigos alternativos ou outros.

Existem dois grandes grupos de estratégias, que são referidas por Sola Martínez e outros (2006: 243) como sendo: estratégias de carácter geral e estratégias de carácter específico.

As estratégias de carácter geral são aquelas, que contemplam os documentos curriculares para dar resposta à diversidade dos alunos desde a planificação ao próprio centro: Projecto Educativo, Projecto Curricular, Plano de Formação de Professorado,...

As estratégias de carácter específico são aquelas, que fazem referência à atenção dos alunos com necessidades educativas especiais derivadas das deficiências mentais, psíquicas e sensoriais ou dos problemas derivados das suas desigualdades económicas, sociais e/ou culturais.

As estratégias de ensino, quando adequadas às necessidades dos alunos, conduzem ao sucesso da inclusão. Pretendendo-se, que todos os alunos venham atingir os objectivos propostos pelos conteúdos curriculares, o desafio que se coloca actualmente passa pela adaptação das estratégias e métodos de ensino para os alunos com NEE no sentido de lhes facilitar as aprendizagens.

Os professores, que tem alunos com NEE devem ter em consideração alguns factores, como é referido por Correia e outros (2005:47), que são os seguintes:

- localização do aluno na sala de aula;
- ter um cuidado extremo na apresentação de nova informação, tendo em conta seis factores essenciais: estrutura, clarificação, redundância, entusiasmo, ritmo apropriado e envolvimento máximo;
- utilizar experiências multissensoriais, uma vez, que este tipo de actividades tem um grande impacto na aprendizagem;
- fazer adaptações nas tarefas de leitura, quando necessário;
- programar a aula de forma a ter mais intervalos;
- organizar as tarefas de modo a utilizar diversos métodos de ensino;
- providenciar um maior número de explicações para os alunos com NEE, realçando os pontos mais importantes;
- utilizar tecnologias de apoio, como o computador, os gravadores áudio e os vídeos. O uso destas e de outras tecnologias de apoio contribui significativamente para o progresso académico dos alunos com NEE. No entanto é essencial que os professores conheçam estes dispositivos técnicos, como é que funcionam, como tirar o maior partido deles e como é que os alunos podem ser avaliados quando os utilizam.

Os meios informáticos na sala de aula devem ser encarados como elemento cognitivo capaz de facilitar a estrutura do trabalho facilitando as descobertas e garantindo assim condições propícias para a construção dos conhecimentos.

Há uma série de aspectos organizativos, que são considerados importantes por Sola Martínez e outros (2006:247) e que devem ser tomados em conta para atender a

diversidade dos alunos. Podemos considerar como aspectos organizativos a ter em conta para atender a diversidade, os referidos na tabela seguinte:

- Potenciar a comunicação para afiançar as relações pessoais, que favoreçam a expressão dos alunos com necessidades educativas especiais.
- Manter uma atitude normalizadora e não proteccionista frente aos alunos com necessidades educativas especiais.
- Gerar um clima participativo na aula, que favoreça os diferentes ritmos de aprendizagem, mediante tarefas de carácter cooperativo, que tenham de intervir alunos com necessidades educativas especiais e alunos normais.
- Potenciar a inter relação dos alunos que apresentam algum problema, estabelecendo modelos de agrupamento, que permitam a heterogeneidade e a homogeneidade, dependendo dos interesses do momento.
- Planificar as tarefas dos alunos normais, tendo em conta os alunos, que apresentam necessidades educativas especiais.
- Coordenar com os diferentes profissionais as actuações de intervenção educativa dos alunos com necessidades educativas especiais, fundamentalmente entre o professor tutor, o professor de apoio e técnicos diversos.
- Fixar critérios de avaliação de forma coordenada entre os distintos profissionais a respeito aos alunos, que apresentam algum tipo de problema.

Tabela nº 29 – Aspectos organizativos a ter em conta para atender à diversidade, adaptado de Sola Martínez e outros (2006:247)

É mencionado por Sola Martínez e outros (2006:248), que consideram uma das estratégias organizativas mais importantes para atender à diversidade nas aulas é o estabelecimento de grupos de alunos de forma, que permita a atenção individualizada ao grupo da classe e facilite a integração dos alunos com necessidades educativas especiais. É importante, porque permite ao professor uma maior aproximação dos alunos, e uma melhor organização de seu trabalho e a dos seus alunos permitindo partilhar as actividades com os seus companheiros.

A resposta educativa adequada para os alunos com NEE terá o seu melhor instrumento num Projecto Curricular de Agrupamento ou de Escola não agrupada aberto à diferença.

Um Projecto Curricular de Agrupamento ou de Escola não agrupada, segundo Bautista Jiménez (1993: 17), que assuma as diferenças dos alunos e permita as adaptações curriculares necessárias exigirá uma reflexão conjunta e posterior acordo da comunidade educativa em aspectos fundamentais como:

- A atenção à diferença como elemento fundamental do projecto educativo;
- O processo de identificação e diagnóstico das necessidades educativas especiais que possam apresentar os alunos;
- A elaboração das adaptações curriculares individualizadas;
- A provisão de serviços educativos específicos, se forem necessários.

Devido à diversidade dos alunos não pode haver uma única resposta educativa, como refere Hegarty y Pocklington (1989) tem-se de considerar:

- Aula ordinária com apoio interno. O aluno permanece na aula ordinária podendo receber dois tipos de apoio: directo através do professor tutor e directo mediante assistência de um professor de apoio na aula;
- Aula ordinária com apoio externo. O aluno permanece na maior parte do tempo na aula ordinária, saindo dela em ocasiões para receber ajuda referida no currículo ou no seu próprio processo de desenvolvimento, bem individualmente ou em grupos pequenos;
- Aula ordinária com apoio especializado. Neste caso o aluno participa nas actividades normais da sua aula e recebe fora apoio especializado, o referido no currículo de desenvolvimento pessoal em função do handicap;
- Aula ordinária com base em tempo parcial em aula especial. Se parte da permanência do aluno na maior parte do tempo na unidade ordinária pelo que recebe atenção numa unidade especial regularmente para cursar um currículo especial;
- Aula especial a tempo completo. O aluno permanece todo o tempo na aula especial para as actividades curriculares próprias e participa nas actividades gerais do grupo e centro;
- Centro específico e centro ordinário a tempo parcial. Consiste em partilhar a escolarização em centros educativos diferentes: no centro especial cursa o



currículo especial e no centro ordinário participa em actividades de carácter social, recreativo ou extra-escolares.

Para estabelecer a modalidade educativa são essenciais os recursos educativos. O professor de educação especial, psicopedagogo, monitor de educação especial, grupo de atenção a cegos, tutor, professorado, equipa directiva e equipa de orientação representa eleger uma tarefa árdua e difícil que se converte num desafio profissional.

#### **4.1.2.2-Factores Funcionais**

A planificação educativa de uma escola tem de dar resposta à diversidade, com planificações baseadas no Projecto Educativo e nos Projectos Curriculares de Turma.

Os factores funcionais a terem em conta são os seguintes: espaços, tempos, agrupamentos dos alunos, organização dinâmica do professorado, intervenção de profissionais, recursos e actividades.

Espaço e tempo constituem as coordenadas donde todos os factores organizativos encontram seu sentido, unindo-se a respeito do funcionamento de uma escola.

Cada vez mais, as tecnologias de informação e comunicação de acordo com Correia e outros (2005:43), são usadas na educação de alunos com NEE, melhorando a sua qualidade de vida. A utilização das TIC no conjunto de experiências vividas na escola, pelos alunos com NEE, tem dois grandes objectivos curriculares:

- aumentar a eficiência dos alunos no desempenho de tarefas académicas ou do dia-a-dia;
- desenvolver capacidades para aceder e controlar tecnologias com determinado nível de realização.

As novas tecnologias permitem diminuir as incapacidades e desvantagens destes alunos, aumentando a sua inclusão escolar e social. As potencialidades das TIC devem ser avaliadas de uma forma mais optimista pelos agentes educativos, que necessitam de conhecimentos sobre quando e com que objectivo as utilizar.

Há imensas vantagens no uso das tecnologias em relação às crianças com NEE, porque permitem: alargar horizontes levando o mundo para dentro da sala de aula; aprender, fazendo; melhorar capacidades intelectuais, como a criatividade; vários ritmos de aprendizagem na mesma turma; motivar o aluno a aprender continuamente; proporcionar ao aluno os conhecimentos tecnológicos necessários para o mundo do trabalho; estabelecer laços entre a comunidade e a sala de aula.

Devido à heterogeneidade das populações especiais, os benefícios da utilização das TIC podem ser maiores e as soluções tecnológicas presentes no mercado mais apropriadas às necessidades dos alunos. Os professores devem dar devida atenção à potencialidade das TIC, não podendo esquecer, que elas por mais poderosas que sejam, não substituem os professores.

#### **4.1.2.3-Factores Materiais**

O equipamento e o uso de materiais devem ter em conta a participação de todos, que trabalham com as crianças com NEE. As coordenadas, que regem estes critérios são os seguintes:

- As necessidades dos alunos, especialmente os da integração;
- As habilidades específicas a desenvolver;
- Os objectivos a conseguir;
- As actividades práticas a realizar;
- A utilização específica dos materiais.

Em qualquer contexto escolar a utilização de materiais impressos e não impressos é uma constante. No caso dos alunos com NEE, será necessário efectuar-se, de quando em quando, adaptações dos materiais, que estejam a causar problemas nas suas aprendizagens. É referido por Poloway e outros (2001), que referem o seguinte:

- o aluno poderá não ter as competências necessárias para lidar com os materiais;
- a complexidade dos materiais pode exceder o nível de compreensão do aluno;

- a complexidade linguística dos materiais é tal que o aluno poderá não ser capaz de chegar ao seu significado, sendo os problemas ao nível do vocabulário e da sintaxe;
- a quantidade de informação apresentada é demasiada, sobrecarregando o aluno, tanto ao nível dos materiais impressos;
- os formatos e design dos materiais apresentados (gráficos, organização, clarificação, utilização de exemplos...) dificultam frequentemente o seu uso, especialmente no caso dos alunos com NEE.

Os meios materiais podem facilitar o processo de ensino/aprendizagem e são muito importantes nas aprendizagens dessas crianças.

## **4.2-A Organização Escolar em Portugal**

O sistema educativo em Portugal é legislado pela Lei de Bases do Sistema Educativo N° 46/1986, de 14 de Outubro, tende alterações e aditamentos introduzidos pela Lei n°49/2005 de 30 de Agosto e pela Lei 85/2009, de 27 de Agosto.

Esta lei estabelece o quadro geral do sistema educativo, que é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito, a uma permanente acção formativa orientada, para favorecer o desenvolvimento e a democratização da sociedade.

O sistema educativo desenvolve-se, segundo um conjunto organizado de iniciativas, sob a responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas. Tem por âmbito geográfico a totalidade do território, mas deve ter uma expressão flexível e diversificada, consoante os destinatários. Esta diversidade tem a ver com os locais em que vivam comunidades de portugueses ou que se verifique a divulgação da cultura portuguesa.

No I Capítulo, Artigo 2° são definidos os princípios gerais do sistema educativo, que são os cinco princípios seguintes:

- 1-Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição;

2-É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização, a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares;

3- No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses que aprendam e ensinam, tendo em conta os seguintes princípios:

- O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas;

- É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas.

4- O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade e do desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação, sendo solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

5- A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, tornando cidadãos capazes de se integrarem na sociedade e de se empenharem na sua transformação progressiva.

No Capítulo II da lei atrás citada, o Artigo 4º, refere a organização geral do sistema educativo, que tem os dois aspectos seguintes:

1-O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar;

2- A educação pré-escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e ou suplementar da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação.

O ministério é responsável pela coordenação da política educativa. Compete-lhe definir as normas gerais da educação pré-escolar, nomeadamente nos seus aspectos pedagógico, técnico, apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação.

A frequência da educação pré-escolar é facultativa, cabendo à família o papel preponderante, neste processo educacional. No entanto, as crianças com 5/6 anos, que se inscrevam em Jardim-de-Infância têm prioridade sobre as outras crianças.

Os objectivos da educação pré-escolar são definidos no Artigo 5º, sendo os nove seguintes:

1. Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
2. Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência na sociedade;
3. Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
4. Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos, que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
5. Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
6. Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
7. Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
8. Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;
9. Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.

A prossecução dos objectivos enunciados, far-se-á de acordo com conteúdos programáticos, tendo em conta a articulação com o meio familiar.

O Artigo 6º, refere-se ao ensino básico, que é universal, obrigatório, gratuito e tem a duração de nove anos. As crianças ingressam no ensino básico, quando completam 6 anos de idade até 15 de Setembro e as que completam 6 anos de idade entre 16 de Setembro até 31 de Dezembro podem ingressar, se tal for requerido pelo encarregado de educação, em termos regulares. A obrigatoriedade de frequência do ensino básico termina aos 15 anos de idade. A gratuidade no ensino básico abrange propinas, taxas e emolumentos relacionados com matrículas, certificados, podendo

ainda os alunos dispor gratuitamente do uso de livros, de material escolar, bem como de transporte, alimentação e alojamento, conforme o seu nível económico.

O programa do ensino básico visa assegurar uma preparação geral comum a todos os indivíduos, permitindo o prosseguimento posterior de estudos ou a inserção do aluno em esquemas orientados para a vida activa.

A Lei 85/2009, de 27 de Agosto veio alterar este artigo sendo considerado a escolaridade obrigatória de doze anos e abrangendo os jovens até aos 18 anos.

Os objectivos do ensino básico são referidos no Artigo 7º, sendo os catorze seguintes:

1. Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta, o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões; capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e estético, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
2. Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
3. Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões desses domínios;
4. Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;
5. Proporcionar a aquisição de conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição, o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo;
6. Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universal, de solidariedade e de cooperação internacional;
7. Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos de identidade, língua e cultura portuguesa;

8. Proporcionar aos alunos experiências, que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos e ser responsável na realidade circundante;
9. Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;
10. Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas devidas, designadamente, deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento;
11. Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos;
12. Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;
13. Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;
14. Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.

O Artigo 8º define o ensino básico, que compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1º de quatro anos, o 2º de dois e o 3º de três anos organizados nos seguintes três termos:

1. No 1º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas;
2. No 2º ciclo, o ensino organiza-se por áreas, interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de um professor por área;
3. No 3º ciclo, o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas, e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas.

A articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico.

No ponto 3, deste artigo são referidos os objectivos específicos de cada ciclo, que se integram nos objectivos gerais do ensino básico, nos termos dos números anteriores e de acordo com o desenvolvimento etário correspondente aos três ciclos:

1. Para o 1º ciclo o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação, progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora;
2. Para o 2º ciclo a formação humanística, artística, física, desportiva, científica tecnológica e a educação moral e cívica visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica, criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspectiva do desenvolvimento de atitudes activas e conscientes perante a comunidade;
3. Para o 3º ciclo, a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas dimensões humanística, literária, artística, física, desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida activa e ao prosseguimento de estudos, bem como a orientação escolar e profissional, que faculte a opção de formação e de inserção na vida activa, com respeito pela realização autónoma da pessoa.

Podem ser criados estabelecimentos especializados ensino prático de cursos de natureza técnica e tecnológica ou de índole artística.

Após o ensino básico surge o ensino secundário e no Artigo 9º são definidos os objectivos do ensino secundário.

O Artigo 10º refere-se à organização do ensino secundário, que é a seguinte:

- Tem acesso a qualquer curso do ensino secundário os alunos, que completarem com aproveitamento o ensino básico. Os cursos do ensino secundário têm a duração de três anos;
- A conclusão com aproveitamento do ensino secundário confere direito à atribuição de diploma, que certificará a formação adquirida e, nos casos dos



cursos predominantemente orientados para a vida activa, a qualificação obtida para os efeitos do exercício de actividades profissionais determinadas.

No ensino secundário cada professor é responsável, por uma só disciplina.

A seguir ao ensino secundário surge o ensino superior e têm acesso ao ensino superior os indivíduos habilitados com o curso do ensino secundário ou equivalente, que façam prova de capacidade para a sua frequência. O Governo define, através de decreto-lei, os regimes de acesso e ingresso ao Ensino Superior.

Tem igualmente acesso ao ensino superior, nas condições a definir pelo Governo, os maiores de 23 anos que realizem prova de capacidade, não sendo titulares da habilitação de acesso adequadas, realizadas pelos estabelecimentos de ensino.

No Artigo 11º são referidos os objectivos do ensino superior.

O Artigo 12º revela as condições de acesso dos alunos ao ensino superior.

No Artigo 13º refere-se à organização da formação e reconhecimento ministrada pelos estabelecimentos de ensino superior, compreendendo este, o ensino universitário e o ensino politécnico. O ensino superior adopta o sistema europeu de créditos. Os créditos são a unidade do trabalho do estudante.

O número de horas de trabalho do estudante a considerar inclui todas as formas de trabalho previstas, designadamente as horas de contacto e as horas dedicadas a estágios, projectos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação.

A mobilidade dos estudantes entre os estabelecimentos de ensino superior nacionais, ou de diferentes subsistemas bem como entre estabelecimentos de ensino superior estrangeiros e nacionais, é assegurada através do sistema de créditos, com base no princípio do reconhecimento mútuo do valor da formação e competências adquiridas.

Os estabelecimentos de ensino superior reconhecem, através da atribuição de créditos, a experiência profissional e a formação pós-secundária, dos admitidos através das modalidades especiais de acesso. Os estabelecimentos de ensino superior podem associar-se com outros estabelecimentos de ensino superior, nacionais ou estrangeiros,

para conferirem os graus académicos e atribuírem os diplomas previstos com a legislação.

O Artigo 14º refere-se aos graus académicos. No ensino superior são conferidos os graus académicos de licenciado, mestre e doutor.

O grau de licenciado é conferido nos ensinos universitário e politécnico, o grau de mestre é conferido nos ensinos universitário e politécnico e o grau de doutor é conferido no ensino universitário.

A política para o ensino superior, com o processo de Bolonha teve como objectivo garantir a qualificação dos portugueses, incentivando à frequência do ensino superior, fomentando a mobilidade e a internacionalização. Assim como reforçar um sistema de ensino superior com instituições autónomas.

Outro objectivo foi promover a qualidade do sistema, valorizando a necessidade de actuar para alunos diversificados, requerendo estruturar um sistema de garantia de qualidade reconhecido internacionalmente.

E por último podemos referir o objectivo de promover igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior, melhorando os níveis de frequência e conclusão dos cursos superiores.

Nas universidades públicas e privadas, todos os docentes têm expressamente consignado horas não lectivas, para apoio académico individualizado, aos alunos. A par desse apoio, todos os alunos dispõem de docentes tutores, que têm por objectivo ajudar a construir um projecto pessoal de aprendizagem de estudo e de investigação.

Conforme o disposto no Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio, nos estabelecimentos de educação pré-escolar, do ensino básico e do ensino secundário funcionam as seguintes estruturas de orientação educativa, que colaboram com o conselho pedagógico e com a direcção executiva nos domínios científico-pedagógico, de acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem e de interacção da escola com a família:

- Conselho de docentes, na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico, constituído pela totalidade dos educadores de infância e dos professores do

1º ciclo em cada escola. Ao coordenador do conselho de docentes compete promover a cooperação entre todos os docentes e a articulação com outras estruturas ou serviços da escola, bem como assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas e a respectiva adequação à situação da escola ou do agrupamento de escolas;

- Departamento curricular, no 2º e 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário: é um órgão colegial ao qual pertencem todos os professores das disciplinas, áreas disciplinares ou cursos. Ao coordenador do departamento curricular compete promover a cooperação entre todos os docentes e a articulação com outras estruturas ou serviços da escola, assegurando a coordenação das orientações curriculares.

- O conselho de turma é um órgão colegial constituído pelos professores de uma turma, por um delegado dos alunos – apenas no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário – e por um representante dos pais e encarregados de educação. O conselho é coordenado pelo director de turma, ao qual compete assegurar a coordenação das actividades do conselho, a articulação com os pais e encarregados de educação e a promoção da comunicação e do trabalho cooperativo entre professores e alunos. A coordenação de turma cabe aos professores titulares de turma no 1º ciclo e ao conselho está a cargo de um coordenador, eleito de entre os membros que o integram.

- Professor tutor acompanha o processo educativo do grupo de alunos.

Com o objectivo de assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória, prevenindo o absentismo e o abandono, combatendo o insucesso escolar e a exclusão social, têm sido lançadas, várias medidas, designadamente:

- Gestão curricular flexível, dando a cada escola a possibilidade, dentro dos limites do currículo nacional, de organizar e gerir autonomamente todo o processo de ensino e aprendizagem;

- A partir do 2º período, elaboração de planos de recuperação e de acompanhamento dos alunos, que não tenham no período anterior desenvolvido competências necessárias no 1º ciclo, ou que tenham obtido três ou mais níveis inferiores a três no 2º e 3º ciclo, recorrendo à pedagogia diferenciada na sala de

aula, programas de tutoria para apoio ao desenvolvimento de estratégias de estudo e aulas de recuperação;

- Orientação dos alunos que ultrapassaram os 15 anos para cursos de educação e formação, com o duplo objectivo de assegurar a conclusão do ensino básico, associada a uma formação profissional qualificante, organizados de acordo com diversas tipologias;
- Criação da figura de mediador sociocultural – Lei nº105/01, de 31 de Agosto – que tem como função participar na integração de imigrantes e minorias étnicas nas escolas, colaborando na prevenção e resolução de conflitos socioculturais, no cumprimento das obrigações educativas e na comunicação entre a escola e a família. O exercício da função é assegurado através da colaboração de protocolo entre o ME e associações cooperativas ou empresas de prestação de serviços constituídas por pessoas de grupos étnicos ou imigrantes;
- Designação de professor – tutor, responsável pelo acompanhamento de forma individualizada, do processo educativo de um grupo de alunos ao longo do seu percurso escolar. Estes professores devem ser professores profissionalizados, com experiência adequada nas áreas de orientação educativa ou coordenação pedagógica. Têm como funções desenvolver medidas de apoio aos alunos designadamente integração na turma, na orientação do estudo e nas actividades escolares, promover a articulação das actividades formativas, com a família;
- Promoção da integração dos alunos provenientes de outros países no sistema educativo português, centrando o processo de equivalência de estudos no estabelecimento de ensino, para acelerar o processo e desenvolvimento obrigatório de actividades de apoio para estes alunos.

Uma das prioridades da acção do Ministério da Educação consiste na qualificação do 1º ciclo e na sua integração efectiva no sistema de ensino. Com esse objectivo foi lançado em 2006 um conjunto de medidas destinadas a este ciclo:

- A elaboração de orientações curriculares para o 1º ciclo, definindo os tempos mínimos a dedicar às actividades relacionadas com a aquisição de competências básicas.

- O alargamento do horário de funcionamento das escolas até às 17h30, de forma a permitir o acesso generalizado a actividades de enriquecimento curricular, estabelecidas pelo Despacho n° 12591/2006, de 16 de Junho.

A Administração Central dá o significado de actividade de enriquecimento curricular, no ponto 8, do despacho atrás referido, considerando actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico as que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola, com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação.

A planificação das actividades de enriquecimento curricular compete à escola em colaboração com diversas entidades promotoras, preferencialmente as autarquias.

As actividades de enriquecimento do currículo, para Pacheco (2008:86) são: actividades de apoio ao estudo; ensino do inglês (estas duas actividades são obrigatórias na planificação dos agrupamentos); ensino de outras línguas estrangeiras; actividade física e desportiva; ensino da música; outras expressões artísticas; outras actividades que incidam nos domínios identificados.

Ainda em 2006, outras medidas foram adoptadas pelo Ministério da Educação com vista a melhorar as condições de ensino básico.

- A ocupação plena dos tempos escolares, garantindo que as escolas preencham com actividades educativas os furos de horário resultantes da ausência de professores;
- O Plano de Acção para a Matemática no 2º e 3º ciclo;
- O Plano Nacional de Leitura, da responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares.

A reorganização do ensino básico, assim como o estudo acompanhado foram legislados pelo Despacho n° 19308/2008, de 21 de Julho, a área de estudo acompanhado deverá ser assegurada pelo professor titular de turma, no caso do 1º ciclo, e, de preferência pelos docentes dos grupos de recrutamento de Língua Portuguesa e Matemática, nos 2º e 3º ciclos.

Os objectivos do estudo acompanhado são referidos por Bernardes (2006:27) como sendo objectivos desta área curricular desenvolver no aluno a capacidade de estudar e organizar o seu trabalho, de forma autónoma e de lidar com a quantidade e complexidade progressiva dos conteúdos curriculares. Deverá ser tido em conta o papel da motivação, da auto-estima e auto conceito positivos, a mobilização das capacidades e o controlo das situações, pelos alunos.

Constatamos, que houvesse mudança da cultura organizacional das escolas, através:

- Da identificação de estratégias alternativas de orientação educativa;
- O desenvolvimento, nos professores, de competências pessoais e profissionais alargadas no âmbito da tutoria;
- Uma maior abertura das escolas para o desenvolvimento de parcerias e de aprofundamento do trabalho cooperativo na rede social local;
- A integração da figura do tutor na organização da escola pública.

Em 2010 houve orientações para o reordenamento da rede escolar, que foram publicadas em Diário da República nº113 série I de 14/06/2010 com vista a garantir três objectivos. Em primeiro lugar, visa-se adaptar a rede escolar ao objectivo de uma escolaridade de 12 anos para todos os alunos. Em segundo lugar, pretende-se adequar a dimensão e as condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono. E, finalmente, em terceiro lugar, promover a racionalização dos agrupamentos de escolas, de modo a favorecer o desenvolvimento de um projecto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distintos.

- Este trabalho está no prosseguimento do iniciado em 2005, de reorganização da rede escolar e de concentração de alunos em centros escolares, de forma a garantir a todos os alunos igualdade de oportunidades no acesso a espaços educativos de qualidade, promotores do sucesso escolar. Todos os alunos devem frequentar espaços dotados de refeitório, de biblioteca e de sala de informática, espaços adequados para o ensino do inglês, da música e da prática desportiva. Esta resolução pretende garantir, que todos os alunos frequentem espaços,

permitindo a concretização da escola a tempo inteiro e promovendo uma efectiva igualdade de oportunidades.

- Assim, determina-se que as escolas do 1º ciclo do ensino básico devem funcionar com, pelo menos, 21 alunos. Esta orientação permitirá encerrar, até ao final do ano lectivo de 2010-2011, as escolas de pequena dimensão.
- O Ministério da Educação considera, que há uma relação entre a dimensão das escolas e o sucesso escolar, na medida em que as escolas de muito pequena dimensão apresentam taxas de insucesso escolar muito superiores à média nacional. Além disso, trata-se de estabelecimentos de ensino onde alunos e professores têm menos hipóteses de progredir na sua formação e no seu desenvolvimento, pelas diminutas oportunidades de aprendizagem conjunta, trabalho educação básica e secundária de modo a que todos os de grupo, convívio social e troca de experiências que estabelecimentos com um muito reduzido número de alunos oferecem. Deste modo, serão encerradas aquelas escolas em que um só professor ensina, ao mesmo tempo, um número reduzido de alunos do 1.º ao 4.º ano e em que não existem as infra-estruturas adequadas, como cantina, biblioteca, ou equipamentos informáticos.

Este processo de reorganização da rede escolar deve continuar a ser realizado em articulação e negociação com os municípios envolvidos e com a Associação Nacional de Municípios Portugueses, especialmente no sentido de garantir que são asseguradas as melhores alternativas, de que é montada uma rede de transporte escolar adequada e de definir a calendarização dos encerramentos de estabelecimentos, nos termos desta resolução.

Por outro lado, com a presente resolução pretende-se adequar os projectos educativos ao objectivo de uma escolaridade de 12 anos para todos. Torna-se necessário promover condições para a criação e consolidação de unidades de gestão, que integrem todos os níveis de ensino, permitindo a um aluno completar a escolaridade obrigatória no mesmo agrupamento de escolas.

Nesse sentido, esta resolução estabelece critérios que promovem a existência de agrupamentos verticais, que devem incluir, quando possível, todos os níveis de ensino e

que possibilitam a concretização de projectos educativos para um percurso formativo que se inicia na educação pré-escolar e se estende até ao ensino secundário.

Devido aos resultados dos exames nacionais de 2011, os alunos terem mais de 50% de notas negativas a Português e Matemática no 9ºano, em Conselho de Ministros de 21 de Julho de 2011, em reunião extraordinária foi aprovada a redacção final de um Decreto-Lei, que revê a organização curricular do 2º e 3º ciclo do ensino básico. Segundo consta, será introduzido provas finais no 6º ano e os alunos terão mais horas semanais das disciplinas de Português e Matemática, em vez da disciplinas da Área Projecto que deixa de existir.

#### **4.2.1-Organização Escolar da Educação Especial em Portugal**

Uma das medidas da reorganização da educação especial em Portugal consagrada no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro foi a clarificação dos alunos destinatários.

Apresentam necessidades diferentes os alunos cujas dificuldades educativas derivam da descoincidência entre o capital social e cultural da família de origem e aquele que é requerido pela escola, e será esta última, que tem à disposição e deve mobilizar, no quadro do projecto de escola, da actividade docente de cada professor ou equipa docente, respostas que permitam superar o handicap sociocultural. Através de medidas como os planos de recuperação, o acompanhamento individualizado, os créditos ou os percursos alternativos, a mediação entre a escola e a comunidade, todos eles orientados para o regresso á escola.

As crianças cujas dificuldades resultam de alterações em estruturas e funções do corpo com carácter permanente, que geram recuperação, o acompanhamento individualizado, os créditos horários ou os percursos alternativos, a mediação entre a escola e a comunidade ou os CEF, todos eles orientados para o regresso à escola.

Assim, a segunda grande medida da reorganização da educação especial, estreitamente articulada com a primeira, foi a criação do grupo de recrutamento dos docentes da educação especial, colocados nas escolas para prestar esse apoio. Procedeu-se aos ajustamentos finos, que uma transição deste tipo necessariamente implica, de forma a assegurar um acompanhamento adequado de todos os alunos elegíveis por parte dos docentes da educação especial.



Os alunos com necessidades educativas especiais podem ser distinguidos, com o princípio da diferenciação positiva, entre os que apresentam problemáticas de baixa-intensidade e alta-frequência e os que apresentam problemáticas de alta-intensidade e baixa-frequência. Para os primeiros deve ser suficiente uma maior qualidade nas respostas educativas e escolares, no sentido de uma maior flexibilização e diferenciação pedagógica, associadas a medidas como os percursos alternativos e os apoios individualizados, para os outros é necessário recursos humanos e logísticos mais sofisticados e especializados.

Houve a mobilização de instituições pioneiras na criação da educação especial, tendo recursos humanos altamente especializados e condições para a administração de terapias especializadas, que o sistema escolar não tem.

Muitas das antigas escolas especiais já optaram por encaminhar todos os seus alunos para as escolas regulares. Está em negociação com as entidades representativas do sector, a transição das escolas especiais para Centros de Recursos para a Inclusão, organizados em rede, que permita a contratualização. Assim é urgente a necessidade de apoiar os professores e as escolas no desenvolvimento de planos de acção tutorial, de carácter preventivo, prioritariamente direccionados para crianças e jovens em perigo de modo a permitir a sua plena integração na comunidade escolar. A Escola pretende cada vez mais inserir no seu meio todos os alunos, sejam quais forem as suas características e necessidades, assim respeitando o princípio de inclusão.

No sentido de reforçar os recursos especializados ao serviço do sistema, foi criada uma rede de escolas equipadas com Centros de Recursos TIC especializados, cuja finalidade consiste na avaliação dos alunos com NEE de carácter permanente para fins de adequação das tecnologias de apoio às suas necessidades específicas.

Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro vem enquadrar as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

São definidos os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular, cooperativo ou solidário, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo destes alunos.

Os alunos de baixa-frequência e alta-intensidade, são aqueles que têm grandes probabilidades de possuírem uma etiologia biológica, inata ou congénita e que foram ou deviam ser detectados precocemente, exigindo um tratamento significativo e serviços de reabilitação. São casos típicos dessas situações as alterações sensoriais, tais como a cegueira e a surdez, o autismo, a paralisia cerebral, o síndrome de Down, entre outros.

Os casos de alta-frequência e de baixa-intensidade são casos de crianças e jovens com ausência de familiaridade com requisitos e competências associados aos padrões culturais exigidos na escola e que as famílias não lhes puderam transmitir

O Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, vem definir o grupo-alvo da educação especial, enquadrando-o, claramente, no grupo de baixa-frequência e alta-intensidade.

A educação especial visa, assim nos termos deste decreto, responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.

Para uma flexibilização da organização escolar visando o bom funcionamento da educação especial, devem as escolas ou agrupamentos de escolas contemplar nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias à resposta educativa aos alunos que se enquadram na educação especial.

Nos projectos curriculares de Agrupamento ou de escola não agrupada deverão estar registadas, as acções e respostas específicas a implementar, as parcerias a estabelecer, as acessibilidades físicas a efectuar, assegurando assim a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente nas actividades de cada grupo ou turma.

O objectivo, do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro prevê além de outras medidas, o desenvolvimento de respostas diferenciadas, orientadas para a especificidade

das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente, ao estabelecer:

- A criação, por despacho ministerial, de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos e para a educação de alunos cegos e com baixa visão;
- A criação, por despacho do director regional de educação, de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de unidades de apoio especializado para alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, sob proposta dos conselhos executivos.

Um número significativo de alunos com necessidades educativas de carácter permanente necessita de respostas educativas muito específicas, que exigem equipamentos e especializações profissionais de difícil generalização. Podem concentrar-se num agrupamento de escolas com respostas específicas ou em escolas de referência, alunos de escolas e agrupamentos limítrofes, possibilitando-lhes, desta forma, o acesso a uma resposta educativa mais adequada. Compete ao conselho executivo identificar os alunos que necessitam de respostas específicas diferenciadas e caso o seu número o justifique deve, depois de ouvido o conselho pedagógico, propor à respectiva Direcção Regional de Educação a criação de unidades especializadas.

As actividades de serviço não docente, no âmbito da educação especial, devem ser desenvolvidas por técnicos com formação profissional e perfil adequados. Sempre que os quadros dos recursos humanos do agrupamento de escolas não disponham dos técnicos necessários, poderá o agrupamento recorrer à aquisição desses serviços nos termos da lei.

No âmbito da educação especial, a articulação com os serviços da comunidade assume a maior importância numa óptica de rentabilização de recursos. Neste sentido, as escolas ou agrupamentos de escolas devem estabelecer parcerias com instituições particulares de solidariedade social e centros de recursos especializados.

Os processos de cooperação e de parceria possibilitam aos agrupamentos uma maior qualidade e eficiência no que se refere às respostas a desenvolver para os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente desde o momento da sua

integração em áreas relacionadas com o emprego ou actividades ocupacionais. Estas parcerias facilitarão também a implementação de estratégias de suporte à família.

De seguida iremos analisar o Capítulo V do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro.

No Artigo 27º fala-se da Intervenção Precoce na Infância, que são criados agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes. A intervenção precoce exige uma cooperação entre os serviços da educação, da saúde e da segurança social. Os agrupamentos de referência deverão assegurar a articulação do trabalho dos docentes com as IPSS, serviços de saúde e as equipas técnicas financiadas pela segurança social, de modo a que haja uma responsabilização institucional pela mesma, a construção de planos individuais tão precoces quanto possível e a melhoria dos processos de transição entre sistemas ao longo da vida da criança.

Aos docentes de educação especial compete leccionar as áreas curriculares específicas (leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade, treino de visão,...), bem como os conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social dos alunos, definidos no currículo específico individual. É, ainda, da responsabilidade destes docentes o apoio à utilização de materiais didácticos adaptados e de tecnologias de apoio.

O Artigo 23º refere-se às escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos compete aos docentes: leccionar as diferentes disciplinas ou áreas curriculares, bem como a Língua Portuguesa – 2.ª Língua (LP2), nos diferentes níveis de educação e ensino para os quais têm habilitação profissional. É ainda da sua competência a antecipação e reforço das aprendizagens, a elaboração e adaptação de materiais, no domínio da leitura e escrita transversal ao currículo.

Num período de transição, até à formação de docentes surdos com habilitação própria para a docência de Língua Gestual Portuguesa (LGP), a docência da área curricular poderá ser exercida por profissionais com habilitação suficiente, designadamente: formadores surdos de LGP com curso profissional de formação de formadores de LGP ministrado pela Associação Portuguesa de Surdos.

No sentido da adequação do processo de acesso ao currículo, e para a inclusão escolar e social dos alunos surdos, a educação destes deve ser feita em ambientes

bilingues adequados ao desenvolvimento da língua gestual portuguesa. É necessário, que os alunos surdos estejam inseridos numa comunidade linguística de referência, promotora do desenvolvimento da língua gestual portuguesa, numa escola que concentre grupos de socialização e de referência constituídos por diversos grupos etários de surdos, que comuniquem em LGP. Este facto implica a concentração de alunos surdos em escolas de referência.

As escolas de referência têm como objectivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas ao ensino bilingue de alunos surdos. Os alunos surdos têm prioridade de matrícula nestas escolas.

Para que os alunos surdos tenham acesso ao currículo comum, estas escolas integram docentes e técnicos específicos assim como equipamentos essenciais às necessidades da população surda, tanto ao nível da sala de aula como da escola, estando todos eles definidos no novo documento legislativo.

Nas escolas onde haja estas respostas, é primordial que, desde cedo, haja uma articulação com os serviços de intervenção precoce para que as crianças surdas, desde os primeiros meses, tenham acesso à LGP. Pode ser facultada a entrada precoce no jardim-de-infância, num grupo de crianças surdas, e todo o seu percurso educativo deve ser assegurado em grupos e turmas de surdos, possibilitando o desenvolvimento da sua língua natural numa comunidade linguística cuja primeira língua é a LGP. Podendo estes alunos surdos desenvolverem projectos ou actividades conjuntamente com turmas de alunos ouvintes, na comunidade escolar.

Estas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos têm objectivos bem definidos e que são referenciados no Decreto-Lei.

No Artigo 24º relata-se a organização das escolas de referência para alunos cegos e com baixa visão, que constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em agrupamentos de escolas, para alunos cegos e com baixa visão, do concelho ou dos concelhos limítrofes, dependendo da sua localização e da rede de transportes existentes.

Criadas por despacho ministerial, sempre que se justifique a concentração logística de recursos, estas escolas integram docentes com formação especializada em

educação especial, no domínio da visão, e outros profissionais com competências para o ensino de Braille, de orientação e mobilidade, devendo estar apetrechadas com equipamentos informáticos e didácticos adequados aos alunos cegos ou de baixa visão.

Ao Conselho Executivo do agrupamento de escolas ou escolas secundárias cabe a responsabilidade da organização e acompanhamento do funcionamento das respostas educativas prestadas aos alunos cegos e com baixa visão.

As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão tem objectivos bem definidos no Decreto-lei. A prossecução destes objectivos deve ser assegurada pelo Conselho Executivo uma vez que é da sua competência garantir, organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão de alunos surdos e dos alunos cegos ou de baixa visão.

No Artigo 25º referem-se às unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo, que constituem uma resposta educativa especializada, desenvolvida em agrupamentos de escolas, ou escolas secundárias, para alunos, que manifestem perturbações nesta problemática.

A sua criação é proposta por deliberação do Conselho Executivo, ouvido o Conselho Pedagógico, e autorizada por despacho do director regional, quando numa escola ou grupos de escolas limítrofes, o número de alunos, a natureza das respostas, os equipamentos específicos e as especializações profissionais justifiquem a sua concentração.

O Artigo 26º faz alusão à implementação de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, em agrupamentos de escolas, ou escolas, constitui uma resposta educativa especializada para responder às necessidades específicas destes alunos, tendo em conta o seu nível de funcionalidade e a sua idade.

As escolas, ou agrupamento de escolas, onde funcionam estas unidades, concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e da rede de transportes disponibilizados. Estas unidades de apoio especializado integram docentes com formação especializada em educação especial e devem introduzir as modificações

nos espaços e no mobiliário, face às metodologias e técnicas a implementar que se revelem imprescindíveis para responder às necessidades dos alunos.

Ao Conselho Executivo do agrupamento de escolas, ou escolas secundárias, cabe a responsabilidade da organização e acompanhamento do funcionamento das respostas educativas prestadas a estes alunos.

As unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita têm objectivos definidos neste Decreto-Lei.

No âmbito do serviço docente, os processos de referenciação e de avaliação assumem um carácter prioritário e obrigatório, devendo os docentes priorizar a sua execução sobre toda a actividade docente, integrando-a na componente não lectiva do seu horário de trabalho.

No capítulo II, Artigo 5º é referido o processo de referenciação, que consiste na comunicação/formalização de situações que possam indiciar a existência de necessidades educativas especiais de carácter permanente. Neste primeiro momento, devem ser indicados quais os problemas detectados. A iniciativa pode vir de:

- Pais ou encarregados de educação; serviços de intervenção precoce; docentes; serviços da comunidade, tais como: Serviços de Saúde; Serviços da Segurança Social; Serviços da Educação e outros.

Qualquer destes serviços pode fazer a referenciação, mas a família deverá ser contactada para autorizar o início do processo de avaliação. A referenciação é feita aos órgãos de gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área da residência.

Após a referenciação compete ao conselho executivo desencadear os procedimentos necessários que levarão à tomada de decisão no âmbito do processo de avaliação. O conselho executivo do agrupamento de escolas ou da escola, que solicita ao Departamento de Educação Especial e aos serviços técnico-pedagógicos de apoio aos alunos a avaliação das crianças e jovens referenciados e a elaboração do respectivo relatório técnico-pedagógico.

No Artigo 6º, do Capítulo II é referido o processo de avaliação, tendo como objectivo recolher informação, que permita:

- Verificar se está perante uma situação de Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente;
- Dar orientações para a elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) e identificar os recursos adicionais a disponibilizar. Analisada a informação exigindo uma intervenção no âmbito da educação especial, os serviços acima referidos deverão proceder ao encaminhamento desta situação para os apoios disponibilizados pela escola e virá registado no relatório técnico-pedagógico.

Caso se considere a necessidade de uma avaliação especializada, o conselho executivo poderá solicitar a intervenção de outros técnicos ou serviços, constituindo-se uma equipa pluridisciplinar, que avalie as necessidades específicas de cada aluno.

Uma vez constituída a equipa, a primeira etapa consiste na análise da informação disponível para posteriormente se decidir o que é necessário avaliar, quem vai avaliar e como se avalia.

Depois de uma análise conjunta dos dados da avaliação, com a ajuda da *checklist* é elaborado um relatório técnico-pedagógico, onde se identifica o perfil de funcionalidade do aluno, tendo em conta actividade e participação, as funções e estruturas do corpo e a descrição dos facilitadores e barreiras que a nível dos factores ambientais influenciam essa mesma funcionalidade. Confirmada a anuência do encarregado de educação, o relatório técnico-pedagógico será homologado pelo conselho executivo.

No capítulo III, Artigo 8º é mencionado o Programa Educativo Individual (PEI), constituindo um documento que assume a maior importância para os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, bem como para todos os intervenientes no seu processo educativo.

Um PEI é:

- Um documento formal que garante o direito à equidade educativa dos alunos com necessidades educativas de carácter permanente;
- Um instrumento de trabalho que descreve o perfil de funcionalidade por referência à CIF-CJ do aluno e estabelece as respostas educativas específicas requeridas por cada aluno em particular;



- Um documento que responsabiliza a escola e os encarregados de educação pela implementação de medidas educativas, que promovam a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente;
- Um instrumento dinâmico que deve ser regularmente revisto e reformulado, uma vez que se fundamenta numa avaliação compreensiva e integrada do funcionamento do aluno, passível de sofrer alterações.

O modelo de PEI a usar em cada escola deve ser aprovado por deliberação do conselho pedagógico, devendo obrigatoriamente incluir os seguintes dados:

- Identificação do aluno; Resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes; Indicadores de funcionalidade e factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem; definição das medidas educativas a implementar; discriminação dos conteúdos, dos objectivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar; nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola; distribuição horária das diferentes actividades previstas; identificação dos profissionais responsáveis; definição do processo de avaliação da implementação do PEI; data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

O PEI é elaborado pelo docente responsável pelo grupo ou turma ou pelo director de turma, dependendo do nível de educação ou ensino que o aluno frequenta, pelo docente de educação especial e pelo encarregado de educação.

Quando é necessário, poderá ser facilitada a participação de outros elementos do departamento de educação especial, dos serviços técnico-pedagógicos de apoio aos alunos ou de outros serviços, como por ex: os centros de saúde, os centros de recursos especializados, as escolas de referência ou as unidades que desenvolvem respostas específicas diferenciadas. No caso dos alunos surdos com ensino bilingue deve também participar na elaboração do PEI um docente surdo de Língua Gestual Portuguesa.

A elaboração do PEI no âmbito de um trabalho em equipa permite:

- A partilha de informação relativa ao funcionamento do aluno em vários contextos;
- Uma compreensão comum, por parte de todos os intervenientes, dos facilitadores e barreiras ao desempenho do aluno;
- Uma implicação mais activa e responsável, por parte de todos, incluindo os pais ou encarregados de educação;
- Uma intervenção contextualizada e concertada.

A elaboração e aprovação do PEI deve decorrer no prazo máximo de 60 dias após a referenciação, dando-se início à sua implementação.

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

Para que o PEI possa ser implementado tem necessariamente que:

- Ser aprovado por deliberação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo;
- Existir uma autorização expressa dos encarregados de educação, consubstanciada no próprio PEI.

Sempre que os pais ou o encarregado de educação não concordem com as medidas propostas têm o direito de recorrer aos serviços regionais do Ministério da Educação.

Tal como em relação a todos os outros alunos, a avaliação daqueles que têm um programa educativo individual deve assumir um carácter de continuidade, devendo ser usadas diversas estratégias, designadamente, observação directa, construção de portefólios, provas de avaliação, auto-avaliação do aluno, avaliação dos pares, etc.

A avaliação sumativa interna da escola e consubstanciada num relatório no final do ano lectivo. Este relatório circunstanciado deve:

- Ser elaborado conjuntamente pelo educador de infância, professor do 1.º ciclo ou director de turma, pelo docente de educação especial e outros profissionais

que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno; permite obter dados essenciais para se monitorizar a eficácia das medidas educativas, podendo, a qualquer momento, ser necessário introduzir alterações.

A avaliação dos resultados obtidos pelo aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no programa educativo individual tem, obrigatoriamente, de ser realizada em cada um dos momentos de avaliação.

Explicitar a necessidade, ou não, de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino/aprendizagem;

- Propor as alterações necessárias ao programa educativo individual;
- Ser aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação;
- Constituir parte integrante do processo individual do aluno;
- Ter anexado o programa educativo individual e obrigatoriamente ser disponibilizado ao estabelecimento de ensino que receba o aluno, para prosseguimento de estudos ou em resultado de processo de transferência.

Decorrente desta avaliação pode haver necessidade de rever o programa educativo individual, que obrigatoriamente, tem de ser revisto no final de cada nível de educação e ensino e no final de cada ciclo do ensino básico

Sempre que os alunos apresentem necessidades educativas especiais de carácter permanente, que os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum, deve a escola, três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, complementar o PEI com um Plano Individual de Transição (PIT), que vem referenciado no capítulo III, Artigo 14º. O PIT é um documento que:

- Consubstancia o projecto de vida do aluno, para uma vida em sociedade com adequada inserção social e familiar ou numa instituição que desenvolva actividades de carácter ocupacional, de modo a poder ter uma profissão;
- Perspectiva um processo dinâmico, a curto, médio e longo prazo, com o objectivo de promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária;
- Deve ser flexível, para responder a mudanças de valores e experiências;

- Deve responder às expectativas dos pais sobre o futuro do filho e aos desejos, interesses, aspirações e competências do jovem;
- Deve definir as etapas que é necessário percorrer e as acções a desenvolver, desde o presente até à conclusão do percurso educativo, para que o aluno consiga tornar real o seu projecto de vida;
- Não deve ter informação do PEI, mas sim acrescentar informação específica;
- É elaborado pela equipa responsável pelo PEI, em conjunto com o jovem, a família e outros profissionais, nomeadamente das áreas da segurança social e serviços de emprego e formação profissional;
- Deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos encarregados de educação e, se possível, pelo aluno.

A definição e implementação do PIT integram-se num processo dinâmico que envolve duas fases sequenciais. Na primeira fase, há conhecimento dos desejos, interesses, e competências do jovem. Com esses dados, em relação aos alunos com capacidades para exercer uma actividade profissional, há o levantamento das necessidades do mercado de trabalho na comunidade em que o jovem se insere e a procura de oportunidades de formação ou de experiências de trabalho.

A avaliação do PIT faz, pois, parte integrante de todo o processo, devendo cada novo passo ser avaliado antes de se passar ao seguinte.

Para além dos aspectos relativos a uma futura profissão ou actividade ocupacional, o PEI dos alunos em fase de transição deve contemplar actividades de promoção da autonomia em casa e na comunidade, bem como ao nível da recreação e lazer. O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social do aluno, que exigem actividades de cariz funcional, com tempos e espaços próprios sistematização de estratégias específicas, devem, ser asseguradas pelo docente de educação especial.

A informação e suporte às famílias, nomeadamente no que diz respeito à legislação e inventariação de instituições e serviços sociais de apoio, constituem outra vertente a desenvolver no âmbito dos processos de transição.

Os instrumentos de certificação da escolaridade devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos, que seguem o seu percurso escolar com programa educativo individual, identificando as adequações do processo de ensino e de aprendizagem que tenham sido aplicadas.

Iremos analisar o Capítulo IV do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro.

O Artigo 16º, relata a adequação do processo de ensino e de aprendizagem, que tem por objectivo facilitar o acesso ao currículo, à participação social e à vida autónoma das crianças e jovens com necessidades educativas de carácter permanente.

A adequação do processo de ensino e de aprendizagem pressupõe uma abordagem assente nos princípios da diferenciação e da flexibilização ao nível do currículo: áreas curriculares e disciplinas; objectivos e competências; conteúdos; metodologias; modalidades de avaliação, bem como dos elementos de acesso ao currículo como sejam, a organização e gestão do espaço, do tempo, dos recursos humanos, materiais e financeiros.

Por parte da escola tem de haver mudanças na sua organização, de modo a adequar o processo, a fim de encontrar e desenvolver, para todos os alunos, as respostas educativas mais adequadas. No que respeita à intervenção dos docentes, esta terá que assentar em estratégias de diferenciação pedagógica e numa intervenção especializada. Desta forma, será possível uma regulação individualizada dos processos e percursos de aprendizagem, implicando uma prática diversificada de estratégias, actividades e métodos, seja em grande grupo, ou sejam direccionadas para o aluno individual.

As medidas educativas que integram a adequação do processo de ensino e de aprendizagem são: apoio pedagógico personalizado; adequações curriculares individuais; adequações no processo de matrícula; adequações no processo de avaliação; currículo específico individual; tecnologias de apoio.

No Artigo 17º, é referido, o apoio pedagógico personalizado incluindo: o reforço de estratégias a desenvolver com estes alunos, no seu grupo ou turma, ao nível da organização, do espaço e das actividades; o estímulo e o reforço de determinadas competências e aptidões necessárias à aprendizagem; a antecipação e o reforço da

aprendizagem de conteúdos leccionados no âmbito do grupo ou da turma; o reforço e desenvolvimento de competências específicas.

A medida de apoio pedagógico personalizado requer a intervenção directa do docente de educação especial quando, no PEI do aluno, se preveja a necessidade de realizar actividades, que se destinem ao reforço e desenvolvimento de competências específicas, não passíveis de serem efectuadas pelo docente responsável de grupo.

Entende-se por competências específicas, entre outras, as que são desenvolvidas no âmbito da aprendizagem do Braille, da orientação e mobilidade, do treino de visão, da leitura e da escrita para alunos surdos da comunicação aumentativa e alternativa.

O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social do aluno, que exigem actividades de cariz funcional, com tempos e espaços próprios e sistematização de estratégias específicas, devem, também, ser assegurados pelo docente de educação especial.

O Artigo 18º refere-se à medida de adequações curriculares individuais, que se traduz em adequações curriculares, que não põem em causa o currículo comum ou as orientações curriculares respeitantes ao pré-escolar. Poderão ser introduzidas disciplinas ou áreas curriculares específicas, designadamente Língua Gestual Portuguesa, leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade, treino de visão e actividade motora adaptada, que permitem o acesso ao currículo comum, como uma maior autonomia.

Estas adequações podem ainda traduzir-se na introdução de objectivos e conteúdos intermédios ou na dispensa de actividades sempre que o nível de funcionalidade do aluno dificulte acentuadamente, ou impossibilite, a sua execução. A dispensa de actividades deverá ser aplicada, única e exclusivamente, quando o recurso a tecnologias de apoio não for suficiente para permitir a sua realização.

Todos os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente podem frequentar o jardim-de-infância ou a escola independentemente da sua área de residência. Aos alunos surdos, cegos, ou com baixa visão, é dada prioridade na matrícula em escolas de referência.

Os alunos com perturbações do espectro do autismo, multideficiência, ou surdocegueira congénita, podem matricular-se e frequentar escolas com unidades de ensino especializado independentemente da sua área de residência.

Aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente pode ser concedido o adiamento da matrícula no 1º ano de escolaridade apenas por um ano. As situações tidas como excepcionais podem resultar de factores diversos e com um elevado nível de abrangência e, por essa razão, têm que ser bem fundamentadas.

No caso do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, e no ensino secundário, a matrícula dos alunos com necessidades educativas de carácter permanente pode ser feita por disciplinas, desde que não seja alterada a sequencialidade do regime educativo comum.

No Artigo 20º, refere-se às adequações no processo de avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, à excepção dos que têm um currículo específico individual, segue as normas de avaliação definidas para os diferentes níveis e anos de escolaridade, podendo, proceder-se a adequações.

O Artigo 21º menciona os alunos com Currículo Específico Individual, que não estão sujeitos ao processo de avaliação e de transição de ano escolar característico do regime educativo comum. Estes alunos ficam sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no seu PEI: do tipo de provas; dos instrumentos de avaliação e certificação; das condições de avaliação.

O Currículo Específico Individual prevê alterações significativas no currículo comum que se podem traduzir. Pretende-se que estes currículos:

- Na priorização de áreas curriculares ou determinados conteúdos em detrimento de outros; na eliminação de objectivos e conteúdos; na introdução de conteúdos e objectivos complementares referentes a aspectos bastante específicos como a comunicação não verbal; na eliminação de áreas curriculares.

É o nível de funcionalidade do aluno que vai determinar o tipo de modificações a realizar no currículo. Estas devem corresponder às necessidades mais específicas do aluno. Este tipo de currículos, assente numa perspectiva curricular funcional, tem por objectivo facilitar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e a autonomia do aluno, aspectos essenciais à sua participação numa variedade de contextos de vida:

- Tenham um cariz funcional, ou seja, as actividades propostas têm que ser úteis para a vida presente e futura (pós-escolar) do aluno;
- A selecção das competências a desenvolver deve ter como critério a sua aplicabilidade nos diferentes contextos de vida do aluno;
- A aprendizagem das competências definidas deve ser, sempre que possível, realizada nos contextos reais de forma a dar-lhes significado;
- As actividades devem estar relacionadas, na medida do possível, com a idade cronológica e com os interesses do aluno.

O currículo específico individual substitui as competências definidas para cada nível de educação e de ensino, mediante o parecer do conselho de docentes ou de turma.

Pelas suas implicações, tanto ao nível do tipo de aprendizagens como da certificação, a opção por este tipo de currículo deve ser muito bem ponderada, exigindo uma avaliação rigorosa do aluno. Compete ao Conselho Executivo e ao Departamento de Educação Especial orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos.

O Artigo 22º refere-se às tecnologias de apoio como um conjunto de dispositivos e equipamentos que têm por objectivo compensar uma limitação funcional e facilitar um modo de vida independente, sendo por isso elementos facilitadores do desempenho de actividades e da participação dos alunos com necessidades educativas especiais em diferentes domínios.

As tecnologias de apoio podem ser utilizadas em diferentes áreas, tais como: cuidados pessoais e de higiene; mobilidade; adaptações para mobiliário e espaço físico; comunicação, informação e sinalização e recreação.

Posteriormente, no âmbito da nova Lei Orgânica do Ministério da Educação, foi publicado o Despacho nº4/2008, de 6 de Junho de 2008, que atribui à Equipa Multidisciplinar para a Inclusão e o Sucesso Educativo as seguintes competências:

- Acompanhar e propor medidas e orientações, em termos organizativos, pedagógicos e didácticos, promotoras de inclusão e sucesso educativo dos alunos com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar e escolar na modalidade de educação especial no ensino público, particular, cooperativo e



solidário, designadamente actividades de complemento e acompanhamento pedagógico;

- Acompanhar modalidades de intervenção precoce dirigidas a crianças com deficiência.
- Recolher e tratar a informação relevante respeitante à educação especial para efeitos de regulação e monitorização das respostas educativas;
- Monitorizar a organização e funcionamento da educação especial;
- Promover a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação e o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente;
- Promover ofertas educativas diversificadas;
- Acompanhar o desenvolvimento de experiências inovadoras (Percurso Curriculares Alternativos);
- Acompanhar, em termos técnicos e pedagógicos, os Percursos Curriculares Alternativos (Despacho Normativo nº1/2006);
- Acompanhar o processo da Reforma/Revisão Curricular, de modo a poder detectar eventuais dificuldades e encontrar as soluções de apoio às escolas (Despacho nº50/2005).

### **4.3-Organização Escolar nos EUA**

Nos EUA tem carácter obrigatório a permanência dos alunos na escola, até aos 16 anos, de modo, que todos tenham um nível educacional mínimo e prevenir o trabalho infantil, havendo ainda a considerar que há alunos desmotivados da vida escolar.

O sistema educacional nos Estados Unidos da América é descentralizado, regras e padrões educacionais são ditados pelo Departamento de Educação de cada Estado, porém, monitorizado pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos da América, que fornece verbas aos Departamentos de Educação dos Estados.

Ghisolfi (2004:47) refere, que a Educação nos EUA está dividida em três níveis: elementária (elementary school), média (middle school) e secundária (high school). O sistema de Educação superior é "tripartite", formado pelos Junior colleges, colleges e universidades, públicas e privados.

Nos EUA, os currículos têm sido elaborados tradicionalmente a partir das várias disciplinas acadêmicas consideradas fundamentais para a educação das pessoas. Segundo Arends (2008:103), nos EUA, as disciplinas nucleares incluem inglês, história, geografia, línguas estrangeiras, matemática e ciências. O conteúdo destas matérias é ensinado sequencialmente durante os doze anos escolares, e é exigido um resultado específico em cada disciplina para completar o ensino secundário.

Na última década, nos EUA, os departamentos de educação estaduais tem vindo a exercer uma influência crescente sobre o que é ensinado nas escolas. Actualmente, a maioria dos estados tem os chamados quadros de referência curriculares e as competências, definindo o que os alunos devem saber e ser capazes de fazer ao avançarem pelos vários níveis de ensino. Existem orientações curriculares para cada matéria e para cada ano escolar específicas.

As orientações curriculares, para Arends (2008:105) têm uma grande influência no que é ensinado nas escolas, porque as provas de aferição de conhecimentos são normalmente elaboradas à volta dos padrões de desempenho identificados nas linhas orientadoras. Estas provas são aplicadas regularmente aos alunos. Os resultados das provas atrás referidas são resumidos por escolas e/ou distritos escolares. Os resultados das provas de aferição de conhecimento são muitas vezes publicados nos jornais, para que os pais e cidadãos possam comparar os alunos das suas escolas com alunos de outras escolas.

Comparadas com a maioria das outras organizações, as escolas nos EUA são organizações bastante planas. Nas escolas do 1º ciclo, encontram-se maioritariamente professores e um director, e na maior parte das escolas secundárias é acrescentada mais uma posição, a de director do departamento.

Alguns autores têm chamado a esta organização celular, quer dizer, que cada sala de aula pode ser considerada uma célula dentro da qual o professor é responsável por organizar os alunos, gerir a disciplina, e ensinar o currículo académico.

Esta estrutura, em conjunto com a norma de não-interferência, cria muitas vezes uma situação de trabalho isolada para os professores. Eles tomam decisões independentes acerca de quando e como ensinar cada assunto. Com a adição de novos papéis às escolas nos últimos anos, tais como professores de educação especial e professores orientadores de um tipo ou de outro, e de novas abordagens para a organização dos currículos, pode ser que a estrutura celular das escolas esteja a mudar.

A estrutura celular da escola leva também uma disposição organizacional, que foi denominada de laços ténues, isto significa que o que se passa nas salas de aula não está directamente relacionado com o que se passa nas outras partes da escola. Os professores podem e realizam as suas próprias actividades independentemente dos administradores e de outros.

A direcção central pode dar início a currículos novos, mas se os professores ignorarem estas iniciativas, podem fazê-lo. Vista pelo lado positivo, um laço ténue permite um espaço considerável para decisões individuais por parte dos professores, e o laço ténue pode impedir que se estabeleçam objectivos comuns e a coordenação de actividades, algo que é importante para que o ensino seja eficaz.

Uma das alternativas à perspectiva objectivista no ensino, ao longo das duas últimas décadas e que tem vindo a ganhar apoio é a perspectiva construtivista, defendendo o conhecimento como algo pessoal, e o significado é construído pelo aluno através da experiência. Conforme Rodrigues (2001:27) na perspectiva construtivista o indivíduo é o construtor do seu conhecimento e o conhecimento uma construção cumulativa resultante da sua acção no mundo encarado como realidade material e como realidade ideacional.

A aprendizagem é uma actividade social e cultural, como é referida por Arends (2008:12) na qual os alunos constroem significados, que são influenciados pela interacção entre o conhecimento previamente adquirido e as novas experiências de aprendizagem. A aprendizagem deve centrar-se não só no modo como o indivíduo tenta interpretar os fenómenos, mas também no papel do contexto social na mediação da aprendizagem.

Na perspectiva construtivista, Rodrigues (2001:27) menciona, que é importante o indivíduo possa analisar o seu próprio processo de aprendizagem: as suas estratégias

de decisão, as razões das suas hesitações e sobretudo os seus erros. A ocorrência de um erro é vista como positiva, isto é, como a resposta que o indivíduo encontrou face ao entendimento e nível de desempenho que tem numa dada situação.

É importante na perspectiva construtivista não considerar o conhecimento como um dado adquirido, estabelecido e transmissível, mas que o conhecimento é algo pessoal e o significado é construído pelo aluno através da experiência. A partir desta perspectiva, o currículo de uma escola deixa de ser considerado um documento com informações importantes, mas sim um conjunto de acontecimentos e actividades de aprendizagem através do qual os alunos e os professores negociam significados em conjunto.

A educação do século XXI, nos EUA terá certas tendências que se manterão, mas haverá mudanças significativas, devido às alterações que ocorrem na forma como a informação é armazenada e acedida com os computadores e tecnologias digitais.

Os esforços da reforma contemporânea, segundo Arends (2008:7-8) mostram a importância de adoptar perspectivas novas e decisivas sobre o significado da aprendizagem académica e sobre a melhor forma de a promover. Começam também a surgir novas perspectivas sobre o que constitui uma comunidade e sobre a sua relação com as escolas.

Actualmente existem alternativas à escola padrão em muitas regiões dos EUA, principalmente escolas piloto ou de ensino direccionado, como é referido pelo autor atrás citado (2008:13) com currículos direccionados para as artes performativas ou ciências e tecnologia. Este tipo de alternativa é financiado por fundos públicos, podendo os alunos e os pais optar por ela, em detrimento das escolas mais tradicionais da comunidade.

Uma tendência mais pronunciada em escolas localizadas nas grandes cidades dos EUA e nas quais as populações de estudantes são mais diversificadas e onde os recursos da educação pública são mais escassos, é a privatização e a entrega de escolas a direcções externas. Uma das características destas empresas orientadas para o lucro é a adaptação de currículos a cada estado e a criação e distribuição de aulas e planos através de correio electrónico a pais e professores. Algumas destas empresas registam a assiduidade, os trabalhos e até as viagens de estudo através da Internet.

As escolas alternativas têm-se tornado populares em áreas urbanas, enquanto as escolas “virtuais” são escolhidas por alunos de zonas rurais e de difícil acesso do país. É mencionado por Arends (2008:14) que os críticos mantêm-se cépticos quanto à eficácia da educação virtual e defendem que a educação com fins lucrativos não se enquadra na resolução nacional de manter um sistema de escolaridade pública forte.

A opinião sobre as escolas públicas e as escolas privadas existe; uns defendem as escolas privadas das grandes áreas urbanas, que poderão oferecer um nível superior de educação aos alunos pelo mesmo custo, ou menor, através de programas inovadores e uma utilização eficaz dos recursos humanos.

Existem problemas na escola pública, que são referidos por Fischman (2004:2) “... hoje em dia as escolas públicas americanas enfrentam três problemas intimamente ligados e simultâneos: a comercialização da educação, a corporativização dos serviços educativos públicos e a restrição do acesso ao conhecimento.”

As escolas privatizadas e as escolas piloto, financiadas pelos distritos, criam um sistema de escolas privadas publicamente financiadas, favorecendo famílias abastadas que têm a possibilidade de procurar opções educacionais e disponibilizar um meio de transporte próprio. Os alunos de melhor nível socioeconómico frequentam escolas privatizadas e escolas piloto, fazendo com que as escolas vizinhas sejam maioritariamente frequentadas por alunos oriundos de famílias com menos possibilidades financeiras. Muitas pessoas estão dispostas a permitir, que estas experiências prossigam, devido à crença que as escolas públicas não estão a funcionar como deveriam.

A educação, de acordo com Fischman (2004:4) tem de ser encarada primeiro como um direito e como um bem social e, por isso, o Estado tem que garantir o direito de acesso e permanência de todos os cidadãos aos bens educativos.

Actualmente, os professores enfrentam muitos desafios, que podemos constatar na figura nº5.

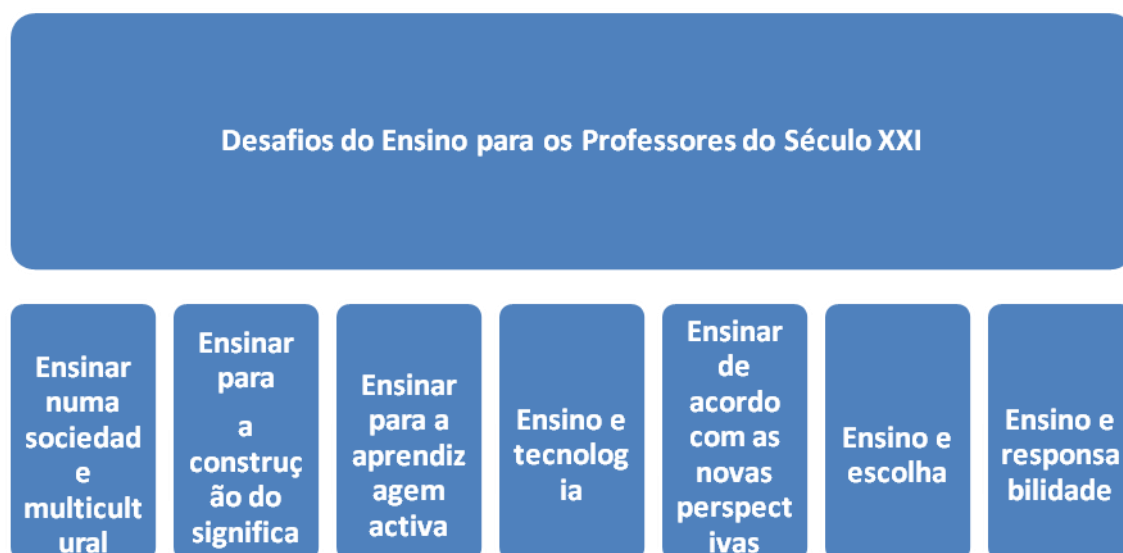


Figura nº 5 - Desafios do ensino para os professores do século XXI, adaptada de Arends (2008:8)

É referido por Arends (2008:11), que “... os professores podem contar com modificações organizacionais e sociais complexas, nas quais os padrões de matrículas serão alteradas, serão feitos esforços no sentido da diversificação das populações estudantis através de programas escolares piloto e de inscrição livre...”

Também há muitos professores e cidadãos preocupados receando, que as escolas privadas não aceitem os alunos com dificuldades em aprender, tornando as escolas públicas para os jovens mais necessitados e desesperados da sociedade. Outros, ainda, receiam que os melhores professores do país sejam atraídos pelas escolas com fins lucrativos e as escolas de selecção, deixando os professores menos aptos a ensinar para aqueles alunos, que mais necessitam de professores competentes e experientes.

#### 4.3.1-A Diversidade Escolar

Os EUA são uma sociedade multicultural, sendo uma condição da sua cultura. O desafio proposto aos professores do século XXI é que transformem as escolas e as abordagens ao ensino, porque foram criadas numa época em que a maioria dos alunos tinha ascendentes europeus e falava inglês, de modo a satisfazerem as necessidades de uma população estudantil muito mais diversificada.

Neste sentido, a Escola, principalmente os professores, irá encontrar nas suas classes uma população discente cada vez mais heterogénea. Para Nielsen (1999:9) há

uma população que tem cada vez mais, um conjunto de alunos com NEE a cujas necessidades os professores terão necessariamente de responder. Com a inclusão, a Escola terá de servir de palco à diversidade cultural e educacional que a realidade de hoje lhe confere.

Nos EUA, as escolas tem vindo a passar por uma mudança demográfica, que envolve o crescente número de estudantes de etnia ou ascendentes não europeus, que têm o inglês como segunda língua e que vivem na pobreza. Conforme Arends (2008:8) “No ano de 2010, os estudantes pertencentes a grupos minoritários deverão constituir 40% da população estudantil.”

Muitos professores do ensino regular verificam que, nas suas classes se regista uma crescente diversidade de necessidades por parte dos alunos. Devido a mudanças de ordem demográfica, familiar e social, os alunos revelam uma crescente diversidade de capacidades; de níveis de maturidade social e emocional; de preferências linguísticas; de origens culturais, raciais e étnicas; de experiências e mesmo de interesses.

A pobreza é um factor demográfico, afectando as escolas e os professores, porque muitas crianças, que frequentam as escolas públicas vivem na pobreza.

O problema da pobreza infantil é mais severo nas grandes cidades, onde as médias são de cerca de 29%, em comparação com menos de 13% nos subúrbios. A pobreza infantil é maior no Nordeste e menos pronunciada no Oeste e no Sul.”

Em relação á cultura, etnia e raça, os EUA têm uma história rica em diversidade cultural e interacção entre diversos grupos culturais. Esta interacção teve início, quando os primeiros colonos europeus entraram em contacto com as populações de americanos nativos, e continuou a cada nova onda de imigrantes ao longo dos quatro séculos seguintes.

Actualmente, quase um terço dos actuais norte-americanos não tem ascendentes europeus e as previsões indicam que, em 2020, 45% de todos os alunos que frequentam as escolas públicas serão alunos de cor. A previsão para o ano de 2050 é que todos os norte-americanos farão parte de uma minoria.

As minorias predominantes, nas escolas de hoje são os grupos de alunos afro-americanos e hispânicos e também há um grande número de crianças asiáticas e filhos

de imigrantes oriundos de todas as partes do mundo. A diversidade a nível cultural de etnia e raça apresenta desafios difíceis aos professores e as questões de intolerância existentes na sociedade, reflectem-se nas escolas e nas salas de aula.

Há alunos membros de minorias recebem uma educação de nível inferior, em resultado dos distintos padrões de inscrição escolar, programas desiguais, formação de grupos em função das capacidades dos alunos e interacções diferenciadas com os professores.

Também temos de atender a diversidade religiosa, porque além da diversidade cultural e étnica, os alunos também trazem para a escola, tal como deve acontecer numa sociedade livre, uma grande variedade de crenças religiosas, que vão desde o ateísmo a uma fé profunda e cumpridora. Estas crenças não são deixadas à porta da escola.

A variedade religiosa nos EUA, por exemplo, já foi constituída por vários grupos Protestantes, Católicos e Judeus – todos dentro da grande tradição judaico-cristã. As maiores questões dizem respeito à separação entre Igreja e o Estado e ao ensino da “evolução” nas aulas de Ciências.

A maioria das comunidades, segundo Arends (2008:69) inclui membros de um número cada vez maior de religiões que não eram familiares à maioria dos norte-americanos há alguns anos atrás, como o Islamismo, o Budismo e outras fés provenientes da Ásia e do Médio Oriente. Os membros conservadores e fundamentalistas são também mais comuns nos dias que correm, assim como várias religiões.

A diversidade linguística constitui uma das alterações mais rápidas na educação, dado que cada vez mais crianças, que não falam inglês entram nas escolas públicas.

No início do século XXI, quase 20% das crianças têm uma língua materna que não o inglês, como é referido pelo autor atrás mencionado (2008:8) e dessas crianças, 80% falam o espanhol como primeira língua, mas muitas outras línguas estão representadas, incluindo o árabe, o vietnamita, o russo e o tagalog.

Muitos alunos vão para a escola a falar o que podem ser considerados dialectos locais do inglês. O professor deve reconhecer, que a língua é um factor importante da



escolarização e desenvolver formas de trabalhar com os alunos que têm línguas e dialectos diferentes como primeira língua.

Há grandes diferenças nos dialectos nos EUA, havendo uma variedade muito rica de línguas e dialectos. O inglês negro, ou Ebonics; o crioulo havaiano e o espanhol são alguns dos maiores dialectos indígenas.

É importante realçar, que as pessoas ao falarem um dialecto não estão a falar uma forma incorrecta do Inglês. Eles estão a utilizar um idioma diferente, com a sua própria complexidade e regras. O importante é que os professores sejam receptivos, e não fazerem julgamentos negativos sobre as capacidades de um aluno com base na sua utilização de um determinado dialecto.

Juntamente com a diversidade de dialectos, os EUA também albergam muitas pessoas para quem o Inglês é uma segunda língua, e que estão no processo de aprender a falá-la e são denominados ESL – English as a Second Language, LEP – Limited English Proficiency ou ELLs: English Language Learners. Segundo Arends (2008:72-73) “ Existem mais de 200 línguas nativas americanas nos EUA e uma grande proporção da população americana fala espanhol. A entrada de imigrantes nos últimos anos trouxe consigo muitas pessoas, que falam Vietnamita, Farsi, Coreano, Russo e muitas outras línguas.”

Perspectiva-se para os alunos, que falam outra língua, sem ser o Inglês, necessitam de dois anos para obter competências básicas de comunicação e cerca de cinco a sete anos para desenvolverem uma certa perícia em linguagem académica. As crianças conseguem comunicar prontamente no recreio e em situações sociais, mas precisam de muito mais tempo para se tornarem capazes de aprender conteúdos académicos em Inglês.

Há a referir as diferenças entre géneros, apesar de as mulheres serem predominantes no ensino, o preconceito no ensino, o preconceito sexual e a diferenciação das raparigas continuam a constituir um problema nas escolas.

As questões do preconceito sexual têm-se concentrado principalmente nas raparigas; como socializam, se existem diferenças nas capacidades verbais e

matemáticas entre os géneros, e se estas diferenças resultam de factores genéticos, ou da socialização diferenciada.

Ao longo da última década, também tem havido uma certa preocupação com o facto de os rapazes estarem a ficar para trás nas suas competências verbais e na frequência do ensino superior, como resultado do que lhes acontece na escola.

Os meios de comunicação também podem ser uma fonte de estereótipos sexuais. Os homens são colocados em papéis dominantes e as mulheres em papéis passivos. Assim, o que pode ter começado como diferenças biológicas depressa é influenciado de forma junto das suas famílias. O preconceito sexual e o tratamento diferenciado das raparigas continuam a ser um problema. As escolas e os professores têm-se esforçado cada vez mais para tratar os rapazes e as raparigas da mesma maneira.

Durante a última década muitos educadores escreveram sobre os problemas, porque os rapazes e os jovens passam na escola.

Há autores realçam como Gurian (1996), o facto de a maioria dos alunos colocados na educação especial serem rapazes. Os rapazes têm uma maior taxa de abandono escolar do que as raparigas e têm maiores probabilidades de ficar para trás em relação às competências verbais e frequência universitária. Actualmente nos EUA, apenas 45% dos alunos universitários são homens.

O termo de orientação sexual refere-se às preferências que os indivíduos têm a nível de parceiros sexuais. Existe uma longa controvérsia sobre se esta orientação é herdada ou aprendida e este desacordo tem-se reflectido em várias questões na sociedade em geral. Ao longo das últimas duas décadas, os estudantes têm vindo a público com as suas orientações sexuais e organizam clubes ou grupos dentro de muitas escolas secundárias. É importante, que os professores estejam cientes de que vão ter alunos homossexuais e bissexuais nas suas salas de aula, e que devem ter por eles o mesmo respeito e preocupação, como por todos os outros alunos.

Também há a referir as diferenças sociais, durante muito tempo os cientistas sociais estudaram as variações existentes entre os indivíduos, ao nível da riqueza, estatuto, poder e prestígio. Estes cientistas utilizam o termo estatuto socioeconómico (ESE) para se referirem a estas diferenças, e dividiram os membros das sociedades

ocidentais em quatro categorias: classe alta, classe média, classe trabalhadora e classe baixa. Várias características estão incluídas na identificação da classe social de um indivíduo: a profissão, os rendimentos, o poder político, a educação, o lugar onde moram e, por vezes, os antecedentes familiares.

Outro factor, que contribui para a diversidade de uma sala de aula é a existência de classes sociais, que se repercute nas baixas expectativas das famílias, podendo criar nos alunos uma reduzida auto-estima, assim como baixas expectativas, em relação ao seu próprio trabalho, esta teoria é defendida por vários autores.

Devido ao legado de discriminação existente nos EUA, de acordo com Arends (2008:79) os afro-americanos e hispânicos com um baixo ESE podem ser tratados de forma diferente, e ter diferentes valores e comportamentos, do que os indivíduos com baixo ESE que não sofreram discriminações sociais ou étnicas.

Muitas das crianças sofrem de má nutrição e pouca saúde, com frequência vão para a escola sem pequeno-almoço, com roupas velhas e falando uma língua diferente da utilizada na escola. O que é ainda mais importante é que existe uma diferença de desempenho entre os alunos com baixo ESE e os da classe média.

Tal como acontece no caso das minorias étnicas e raciais, os alunos com baixo ESE, independentemente da sua raça, têm frequentemente um desempenho mais baixo do que os seus colegas com um alto ESE, e estão muitas vezes em desvantagem com um programa curricular desigual, agrupamentos por capacidades e interações diferenciadas com os professores durante as aulas.

Também pode haver diferença no nível linguístico das crianças, conforme o seu nível socioeconómico, como é referido por Hart & Risley (1995) encontraram grandes diferenças entre a quantidade de linguagem a que crianças de três anos oriundas de famílias pobres tinham sido expostas, comparada com a que as crianças de famílias de profissionais da classe média tinham recebido. A exposição à linguagem estava relacionada com o desenvolvimento superior da linguagem por parte dos filhos das famílias de profissionais.

Outros investigadores encontraram nos adolescentes relações semelhantes entre a pobreza e o desempenho, na matemática e na leitura. Tal como acontece com qualquer

outro grupo cultural, as pessoas de cada nível socioeconómico comportam-se de forma diferente, as expectativas dos professores sobre as capacidades dos alunos sofrem um impacto negativo. A diferenciação de expectativas resulta em interações do professor-aluno diferenciadas, que por sua vez resultam em resultados académicos mais baixos por parte dos alunos de baixo ESE, o que pode constituir uma explicação para o fraco desempenho dos alunos de baixo ESE.

O problema mais grave para os alunos de baixo ESE talvez consista no seu agrupamento por capacidade. Muitos destes alunos são colocados em grupos e aulas de baixa capacidade onde a qualidade da instrução é inferior à dos grupos considerados mais elevados. Os critérios utilizados para orientar as decisões de colocação são muitas vezes duvidosos.

Os professores além de terem alunos regulares e alunos com necessidades especiais, ainda por vezes têm alunos sobredotados, demonstrando uma aptidão acima da média em várias áreas.

No caso dos sobredotados, às vezes é difícil identificá-los, porque por vezes passam despercebidos, os professores também tem dificuldade em sinalizá-los e não há consenso entre os profissionais da educação sobre quem deve ser identificado como sobredotado. Houve já uma época em que os alunos sobredotados eram maioritariamente identificados através de testes de QI. Os alunos com pontuações acima dos 125-130 eram considerados como tendo um funcionamento cognitivo avançado, logo como sendo sobredotado

Alguns estados identificam muitos dos seus alunos como sendo sobredotados (alguns chegam aos 10%), como é referido por Arends (2008:59) enquanto outros podem identificar menos de 1%. Alguns distritos têm programas alargados para os alunos sobredotados e talentosos e outros não.

Também temos de considerar os alunos sobredotados, como é referido pelo autor atrás mencionado (2008:56) “Os alunos **sobredotados** e **talentosos** demonstraram uma aptidão acima da média em várias áreas, incluindo aquelas definidas pela lei Gifted and Talent Students Education Act (Educação de crianças sobredotadas e talentosas), aprovada pelo congresso em 1987: capacidade intelectual, criatividade, liderança e talentos especiais nas artes visuais ou performativas.”

#### **4.3.1.1-Estratégias para Trabalhar com a Diversidade Escolar da Sala de Aula**

Os valores, as perspectivas filosóficas e a política influenciam práticas de ensino em salas de aula diversificadas, e estes são assuntos que devem preocupar os professores. Ao mesmo tempo, os professores devem esforçar-se por obter uma boa base de conhecimentos, o que na realidade acontece às crianças com necessidades especiais e àquelas oriundas de diferentes culturas, quando frequentam a escola, assim como os melhores métodos para trabalhar com esses alunos.

Os professores, que tem aulas com diversidade cultural e interacção social entre diversos grupos devem desenvolver a aceitação cultural e a consciencialização entre os alunos, criando um programa multicultural e culturalmente relevante, para responder a todos e se sintam motivados nas escolas e deste modo criar “uma escola inclusiva”.

A primeira parte da estratégia de um professor para trabalhar de forma eficaz em salas de aula culturalmente diversificadas, consiste no desenvolvimento de uma maior aceitação cultural e da sua própria auto-consciência.

A cultura norte-americana de classe média é muito orientada para o cumprimento de tarefas, mas muitas outras culturas dão mais atenção à interacção social. Já as pessoas de diferentes culturas categorizam e diferenciam a informação de formas diferentes, ou seja, têm várias formas de organizar a informação, combinando e separando as suas componentes. O risco de falhas de comunicação pode ser reduzido se estiverem conscientes das potenciais fontes de desentendimento, havendo uma familiarização com as culturas e origens dos seus alunos, valorizando as suas experiências e respeitando a diferença.

Os professores devem estar preparados para tomar decisões relativas ao programa, que ajudem a tornar as suas aulas culturalmente relevantes e multiculturais.

A educação multicultural, segundo Arends (2008:65) é definida como o conjunto de abordagens curriculares e pedagógicas, que ensinam os alunos a respeitar e valorizar a diversidade. A educação multicultural inclui uma grande variedade de significados e abordagens.

Independentemente da abordagem que utilizarem, os professores devem rever as suas decisões curriculares para se assegurarem que mostram aos seus alunos que são valorizados enquanto pessoas.

A criação de um currículo multicultural e culturalmente relevante é a necessidade de assegurar, que este é livre de preconceitos. Requer, que os professores se afastem dos princípios padrão e sejam mais inclusivos nas suas escolhas de conteúdo.

O importante do trabalho com a diversidade cultural é a capacidade do professor tem para investigar o mundo e as culturas dos seus alunos com o mundo da escola e da sala de aula. É encontrar formas de incluir a cultura dos alunos em todas as aulas.

Também fazer ligações a conhecimentos anteriores, os professores podem basear a instrução no conhecimento dos alunos, que já possuem, e ajudá-los a formar ligações entre o aprendido e o que vão aprender. Ao fazer isto, os professores estão a ajudar os alunos a verem as semelhanças e as diferenças entre culturas e desenvolverem uma consciência multicultural. No entanto, para que o façam de forma eficaz os professores devem informar-se sobre os conhecimentos anteriores dos alunos

Quando os professores formam grupos de trabalho flexíveis, podem apoiar-se em grupos heterogéneos e minimizar os agrupamentos por capacidades. Os efeitos prejudiciais dos agrupamentos por capacidades e a qualidade inferior de ensino normalmente identificada em grupos e turmas de menor capacidade estão bem documentados. Os professores devem certificar-se de que cada grupo inclui alunos com capacidades baixas, médias e elevadas e procurar um equilíbrio étnico e racial. Os agrupamentos por capacidades devem ser flexíveis e a composição dos grupos deve ser alterada à medida que os alunos progridem ou que novas necessidades são sinalizadas.

Os professores podem planificar actividades de ensino, de modo a atender aos estilos de aprendizagem, porque há uma grande variedade. Existem diversos estilos de acordo com os quais os professores podem variar a sua instrução. É mencionado por Arends (2008:67) uma das hipóteses é incorporar modalidades visuais, auditivas, tácteis e cinestésicas nas aulas. Os professores também podem aplicar tarefas individuais e de cooperação, assim como estruturas de recompensa.

Os professores podem utilizar uma técnica chamada transmissão de competências. Para transmitir competências, os professores devem começar por observar cuidadosamente os seus alunos enquanto eles realizam várias tarefas, e depois identificar as capacidades especiais de cada aluno, por exemplo, raciocínio verbal, desenho,... e referi-la em grupo. As crianças incomodadas pela falta de motivação e/ou falta de desempenho muitas vezes desabrocham, após os professores lhe transmitirem as suas competências.

É aconselhável o professor utilizar o ensino estratégico, que é uma ferramenta educacional, que deve constituir uma importante parte do ensino. O que distingue os bons dos maus alunos é a capacidade de usar diferentes estratégias de aprendizagem, para aprender a ler e a escrever, para resolver problemas que envolvam números e para terem sucesso. Quando os professores ajudam os alunos em risco a adquirirem as estratégias necessárias para aprender de forma eficaz, estão a dar-lhes as ferramentas necessárias para ajudar a conquistar esse objectivo.

A motivação dos alunos deve ser um motivo de preocupação. Os investigadores estudaram estratégias específicas para promoverem a motivação de alunos em risco. É referido por Arends (2008:68) “O programa HOTS (Pogrow, 1990,1999), que foi elaborado para alunos de primeiro ciclo colocados em programas de apoio para alunos com dificuldades.” No programa atrás citado, em vez dos alunos fazerem mais exercícios relacionados, com algumas competências básicas, como acontecia na maioria dos programas de apoio, os alunos foram motivados com problemas difíceis e ambíguos, e levados a discutir, questionar e resolver os problemas sozinhos, apenas com uma pequena ajuda do professor.

Este programa aprovou ser muito eficaz a ajudar os alunos a terem sucesso na escola, porque estes consideram os desafios mais motivantes do que os exercícios práticos.

A resolução de problemas comunitários é uma estratégia semelhante à aprendizagem baseada em problemas, que foi considerada eficaz em turmas culturalmente diversificadas. Ao utilizarem esta estratégia os professores estão a encorajar os alunos a identificarem as suas preocupações sobre a comunidade ou vizinhança, ajudando-os a planificar e desenvolver projectos independentes.

A Constituição norte-americana regula o lugar, que a religião deve ter nas escolas. O papel dos feriados religiosos nas escolas também dá origem a conflitos. A maioria das escolas norte-americanas de hoje não tem festas de Natal e da Páscoa. Em vez, disso celebra-se a chegada do Inverno ou da Primavera e dão-se férias nessas alturas. Surgiram já questões sobre se os alunos podem rezar ou ter reuniões religiosas nas escolas durante a hora de almoço ou depois das aulas.

As políticas de largo espectro sobre o papel da religião nas escolas estão para além da influência de um único professor. Os professores podem desempenhar um papel importantíssimo, ensinando sobre a religião e modelando o respeito e a tolerância pelas várias crenças religiosas. Os professores devem também aceitar as faltas dos alunos que respeitam os seus feriados religiosos e prevenir a ridicularização por parte dos alunos que têm crenças diferentes.

Trabalhar com a diversidade linguística na sala de aula, as escolas norte-americanas são obrigadas por lei a prestar apoio aos alunos, que estão a aprender o inglês.

A educação bilingue, segundo Arends (2008:73) ganhou algum apoio após o Congresso ter aprovado Bilingual Education Act (lei sobre educação bilingue), em 1972. Em 1974, em relação a um processo o Tribunal decidiu que ensinar a matéria numa língua que os alunos não compreendem equivale a negar-lhes igual acesso ao sistema educativo.

O método deste distrito, igual ao de muitos outros, era limitar-se a colocar os alunos com uma fluência de língua limitada em salas de aula regulares com falantes da língua nativa. A abordagem da submersão, que permite que os alunos em minoria a nível do idioma fiquem submergidos, já não é admissível.

As escolas encontraram várias formas de responder à directiva do caso Lau vs Nichols. A mais comum é dar instrução em inglês como segunda língua em programas especiais, que colocam estes alunos em aulas regulares durante a maior parte do dia, e em aulas de inglês separadas durante as restantes horas.

Outra abordagem é oferecer um programa bilingue de transição para alunos que estão a aprender a falar o Inglês. Nestes programas, as aulas começam por ser



leccionadas na língua nativa, com um aumento gradual de utilização do Inglês até que o aluno se torne fluente. O inglês como segunda língua também faz parte destes programas.

Os programas bilingues completos, cujo objectivo é uma total fluência oral e escrita em ambas as línguas, são raros. É interessante verificar que a investigação sugere que o bilinguismo traz consigo várias vantagens cognitivas, incluindo uma maior flexibilidade cognitiva e melhores capacidades de análise da linguagem.

As orientações para os professores também podem ser retiradas dos manuais de ensino de Inglês. Aprender a falar, ler e escrever em Inglês requer uma grande prática do discurso e da escrita. Os professores, que estruturam as tarefas de aprendizagem e interacção dentro da sala de aula de forma a incentivar a utilização de um Inglês claro e compreensível, estão a ajudar os seus alunos a dominar a língua.

Muitos pais opõem-se aos programas bilingues, pois acreditam que esta abordagem limita o progresso de aprendizagem do Inglês por parte dos seus filhos.

Trabalhar com diferenças entre os géneros, os professores podem considerar as seguintes orientações: estar consciente das suas próprias opiniões e comportamento; verificar a frequência e natureza da sua interacção verbal; certificar-se de que a sua linguagem e materiais curriculares são equilibrados e não incluem estereótipos sexuais; distribuir as tarefas escolares de forma igualitária e encontrar formas de fazer com que os rapazes e raparigas brinquem juntos; encorajar os alunos a reflectirem sobre o seu trabalho e atitudes e discuta; mostrar respeito por todos os alunos e desafiar os rapazes e as raparigas de forma adequada.

Para trabalhar com alunos de baixo ESE na sala de aula, existem muitas estratégias recomendadas com alunos de diferentes raças e etnias, ou para lidar com as diferenças entre os géneros e as línguas, que são apropriadas para trabalhar com alunos de baixo ESE. Também estes alunos respondem aos professores, que mostram respeito por eles independentemente da forma como se vestem e falam.

Em muitas escolas, os alunos de baixo ESE são quase invisíveis, poucos participam em actividades extracurriculares ou programas especiais existentes para determinados grupos raciais ou para as raparigas. Os alunos de baixo ESE podem

beneficiar em todos os aspectos escolares, quando os professores lhes prestam atenção, os ajudam a envolver-se e lutam pelo seu direito a uma educação igualitária.

As escolas e as salas de aulas devem ser organizadas de acordo com programas e processos que contrariem o impacto da pobreza e da classe social.

Os programas de combate à pobreza passam por muitas escolas, oferecerem almoços gratuitos e a preços reduzidos, mas apenas 50% aplicam estas medidas ao pequeno-almoço. A ligação entre a aprendizagem e a nutrição básica está relacionada, conforme estudos comprovativos e a acção social pretende resolver este problema com medidas adequadas. Um pequeno número de distritos escolares fornece refeições durante o Verão, porque a ligação entre a aprendizagem e a nutrição básica não é só evidente como está bem documentada.

Uma forma importante de melhorar os resultados educacionais dos alunos mais pobres é o envolvimento dos pais e da comunidade, quando os pais e os outros membros da comunidade estão envolvidos na vida da escola, através de programas de tutoria, programas de mentores, comités de melhorias escolares, educação parental, autoridade local, ou outras actividades.

Para trabalhar com alunos sobredotados e talentosos existe menos apoio e consenso no que diz respeito à forma como os alunos sobredotados devem ser tratados do que em relação ao tratamento a dar aos alunos com deficiências. Algumas pessoas acreditam que a existência de aulas especiais ou apoio adicional para alunos sobredotados seria pouco democrático e elitista, e desviam os recursos já de si escassos dos alunos menos capacitados e mais precisarem deles.

As orientações e os programas de trabalho com alunos sobredotados e talentosos variam muito de acordo com os distritos escolares e os estados. Os distritos escolares que têm programas deste tipo empregam, normalmente, três tipos de estratégias: aceleração, enriquecimento e novidade.

A adaptação da instrução ou programas curriculares para servir as necessidades de determinados alunos é chamada de diferenciação. Como é mencionado por Arends (2008:59), na maioria das vezes isto ocorre quando os professores alteram algumas aulas padrão, ou o programa escolar, para responder às necessidades dos alunos com

dificuldades de aprendizagem, sendo a diferenciação também é um meio eficaz de trabalhar com alunos sobredotados e talentosos.

#### **4.3.2-Organização da Educação Especial nos EUA**

Nos EUA foi publicada uma lei, que permitiu a entrada das crianças deficientes nas escolas públicas. Arends (2008: 52) refere que, “O momento mais importante foi a aprovação da Public Law 94-142, a Education for All Handicapped Children Act (Educação para todas as crianças com deficiência), em 1975.”

A legislação subsequente, de acordo com Arends (2008:53), a Public Law 94-142 baseava-se em quatro pontos: 1-os alunos devem ser educados em ambientes menos restritivos; 2- cada criança com uma necessidade especial deve ter um plano de educação individual; 3- os processos de avaliação devem ser justos e não discriminatórios e 4 - os direitos devem ser garantidos através dos processos mais adequados.

Esta legislação introduziu nos EUA o conceito de integração, uma estratégia destinada a tirar crianças da educação especial, integrando-as em turmas regulares.

Após esta lei continuou a haver segregação nas escolas, como refere kronberg (2003:42), depois da aprovação da Lei Pública 94-142, a maior parte dos alunos com NEE passou a receber estes serviços em escolas segregadas ou, em classes segregadas de escolas regulares. Desde a aprovação inicial da legislação federal, muitos pais defenderam o direito de os seus filhos receberem educação em escolas e classes regulares.

As crianças com NEE continuaram a ter problemas nas escolas, como é mencionado por Arends (2008:52), no caso da educação, algumas jurisdições impediam o acesso de crianças às escolas devido às suas necessidades especiais; noutros casos, a educação recebida por estas crianças era segregada e de inferior qualidade. Esta situação alterou-se, nos EUA, entre 1977 e 2000 houve um aumento significativo do número de crianças com NEE apoiadas por programas federais.

Nos EUA, a lei aprovada para todas as crianças deficientes em 1975, já foi alterada. É referido pelo autor atrás referido, que hoje é denominada Individuals with

Disabilities Education Act (IDEA, Educação para os indivíduos com necessidades educativas especiais), esta lei foi alterada em 1983, 1986 e 1990. Foi novamente aprovada em 1997 sob a forma de Public Law 105-17.

Estas leis e outras decisões jurídicas foram realizadas em resposta à desigualdade e discriminações existentes aos serviços prestados às crianças e adultos com deficiências e necessidades especiais.

Actualmente a lei, porque se orienta a educação especial nos EUA, é sob a forma de Public Law 105-17 e protege os direitos dos indivíduos com deficiências cognitivas, emocionais ou físicas desde o seu nascimento até aos vinte e um anos. Esta lei determina, que todas as crianças com NEE têm direito à educação gratuita, a qual se deve revelar adequada às suas necessidades educativas e deve ter lugar no meio menos restritivo possível.

Se uma dada problemática for profunda ao ponto de nem apoios nem serviços suplementares responderem às necessidades do alunos colocado numa classe regular, deve, então, ser considerada uma colocação diferente, num meio mais restritivo. Estas leis, a par das várias decisões jurídicas, foram emitidas em resposta a desigualdades e discriminações existentes nos serviços prestados às crianças e adultos com deficiências e necessidades especiais.

É mencionado por Nielsen (1999:16), que os objectivos da IDEA era assegurar, que todas as crianças com NEE recebam, nos períodos de tempo especificado, uma educação pública gratuita e adequada que contemple a educação especial e serviços com ela relacionados, a fim de dar resposta às suas necessidades especiais; garantir a protecção dos direitos destas crianças e respectivos pais ou tutores; facultar apoio, a nível estatal e local, para que todas as crianças nestas circunstâncias tenham acesso à educação; avaliar e assegurar a eficácia dos esforços desenvolvidos no sentido de educar estas crianças.

As crianças devem ser educadas num ambiente o menos restritivo possível, conforme Arends (2008:53) isto significa que as crianças com dificuldades devem, na medida do possível, ser incluídas em salas de aula regulares. Os alunos com dificuldades físicas, emocionais e de aprendizagens pouco severas, devem passar todo o seu dia escolar numa sala de aula regular.

As crianças com necessidades especiais, que são colocadas em turmas regulares têm a oportunidade de aprender comportamentos sociais e académicos apropriados, através da observação e imitação das outras crianças. As crianças sem deficiência também são beneficiadas, tendo a oportunidade de ver em primeira-mão os pontos fortes e o potencial dos seus colegas com deficiências, bem como as suas limitações. O resultado é um ambiente escolar e uma sociedade mais ricos.

Os alunos que têm problemas ligeiramente mais sérios, devem receber apoio complementar por parte de um professor de ensino especial, durante ou fora das aulas regulares. À medida que as incapacidades se tornam mais graves, a responsabilidade do professor do ensino regular diminui e a criança recebe a maior parte da sua educação em contextos mais especializados. A maioria das crianças com dificuldades físicas ou de aprendizagem frequenta as aulas regulares durante pelo menos, uma parte do dia.

É referido por Arends (2008:9) "...47% das crianças com incapacidades passam 80% dos seus dias em salas de aulas regulares, um aumento em relação aos 31% da década anterior"

O meio educativo tem enorme impacto, tanto nos alunos com NEE como em todos os outros. No processo de inclusão de alunos com NEE nas classes regulares, o professor não só lhes deve transmitir sentimentos positivos como deve também revelar-lhes afecto. As atitudes do professor são rapidamente detectadas e adoptadas pelos restantes alunos. A criação de um ambiente positivo e confortável é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos.

No IDEA estão previstos procedimentos que asseguram a igualdade de oportunidades a alunos com NEE para interagir com alunos regulares, a menos que a severidade da problemática o impeça.

Se uma criança apresenta uma problemática, para Nielsen (1999:16), apesar do recurso a apoios, impede a sua integração num ambiente educacional regular, dever-se-á ser facultado o acesso à educação pública gratuita e adequada, na qual serão ainda intervenientes os serviços de educação especial e serviços com ela relacionados.

Às crianças com NEE devem-se conceder os seguintes serviços, de acordo com a autora (op.cit.), ou sejam transporte e outros serviços de apoios, nomeadamente nas

áreas do desenvolvimento e das práticas de reeducação (incluindo terapia da fala e audição, serviços de psicologia, de terapia física e ocupacional, de recreação, contemplando igualmente a recreação terapêutica, serviços de assistência social e de aconselhamento com vista à reabilitação, e, finalmente, serviços médicos, tendo em conta que estes se destinam unicamente ao diagnóstico e avaliação).

Os serviços atrás mencionados deverão ser prestados de acordo com as necessidades de cada criança, com o objectivo de lhe permitir beneficiar dos serviços de educação especial. Ainda deve haver identificação precoce e a avaliação de condições de problemática da criança.

A percentagem de crianças com incapacidades educadas em escolas ou instituições especializadas sofreu um declínio durante estes dez anos.

Os pais, que defendem o recurso a serviços educativos inclusivos, crêem nos benefícios resultantes dos mesmos. Segundo Kronberg (2003:42-43) entre esses benefícios são frequentemente apontados os quatro seguintes: 1) aumento das possibilidades que uma criança com NEE tem de estabelecer relações sociais com os seus semelhantes sem NEE; 2) potenciação de oportunidades de participação nos currículos e instrução ministrados em classes regulares; 3) maior participação em actividades curriculares e extracurriculares abertas a crianças sem NEE; 4) diminuição do estigma quando crianças com NEE são integradas em escolas e classes regulares.

Nos EUA, os sistemas escolares recebem fundos federais especiais para cada criança com deficiência pelo que o processo de categorização desempenha um papel importante nas escolas. De acordo com Arends (2008:53) “ No entanto, reina a controvérsia sobre a sua utilidade e a validade dos actuais meios de avaliação dos casos excepcionais. Os defensores da categorização argumentam que esta ajuda os professores a irem ao encontro das necessidades especiais dos alunos, e que traz fundos económicos adicionais.”

Apesar de reconhecer as fraquezas do actual sistema de avaliação e colocação, este grupo argumenta que a eliminação da categorização equivaleria a tentar fazer desaparecer o problema das crianças com dificuldades. Os que se opõem à categorização defendem que esta cria mais problemas do que aqueles que resolve. As categorias tendem a tornar-se permanentes, quando os alunos são colocados em programas de educação especial, é provável, que aí permaneçam. Nos EUA, as

deficiências estão discriminadas por categorias específicas, por lei e torna os alunos candidatos aos serviços de educação especial.

De seguida apresentaremos as categorias específicas das deficiências, na tabela seguinte:

	<b>Características</b>	<b>Percentagem de todos os alunos que recebem serviços de educação especial</b>
Dificuldade de aprendizagem (DA)	Disfunções no processamento de informação; nível de inteligência médio; problemas em aprender a ler, escrever e fazer cálculos mentais.	51%
Perturbações emocionais (PE)	Dificuldades nas áreas sociais e emocionais; problemas em estabelecer relacionamentos sociais.	9%
Dificuldades de discurso ou linguagem	Discurso desordenado, que interfere com a comunicação.	21%
Atraso mental	Desempenho mental e capacidades cognitivas significativamente abaixo da média.	12%
Deficiência auditiva	Perda de audição significativa, de nível variado.	1,3%
Deficiência visual	Perda de visão significativa, de nível variado.	0,5%
Surdo-mudo	Deficiências visuais e auditivas graves.	0,1%
Dificuldade motora	Deficiências físicas graves; reduzida capacidade de movimentação.	1,2%
Lesão cerebral traumática (DCT)	Diminuições físicas e intelectuais resultantes de lesões cerebrais.	0,1%
Autismo	Atrasos no desenvolvimento caracterizados por dificuldades de comunicação e interações sociais.	0,5%

Deficiências múltiplas	Duas ou mais deficiências interligadas.	1,8%
Outras dificuldades de saúde	Condições resultantes de problemas crónicos de saúde.	2,2%

Tabela nº 30 - Categorias específicas das deficiências, adaptado de Arends (2008:55)

#### **4.3.2.1-Trabalhar com Alunos com Necessidades Educativas Especiais**

Quando os alunos com NEE são integrados nas classes regulares, os professores apercebem-se da crescente necessidade de recorrer a um leque mais vasto de abordagens curriculares e instrucionais, à medida que aumenta a diversidade dos alunos em geral.

Algumas pessoas salientam, conforme Arends (2008:53), que existem poucos métodos de instrução válidos especificamente destinados às diferentes categorias, e que as distinções entre estas são pouco claras. Por exemplo, não existem diferenças entre as intervenções especiais destinadas aos alunos com deficiências ligeiras e as intervenções e metodologias utilizadas com os alunos que evidenciam dificuldades académicas.

Quando os alunos com NEE são incluídos em classes regulares, os professores do ensino regular normalmente consideram útil receber informações, como é mencionado por Kronberg (2003: 52) deve-se dar as seguintes: 1) explicação da razão que leva o aluno a que seja incluído na classe; 2) especificação das expectativas a ter em relação ao aluno; 3) descrição dos possíveis apoios que podem ser dados a fim de assegurar o sucesso do aluno, dos seus colegas e do professor do ensino regular; 4) explicação sobre os indivíduos que se encontrarão envolvidos nos esforços de inclusão e respectivos papéis dos mesmos.

Trabalhar com jovens de origens culturais diversificadas e com variadas necessidades educativas especiais exigirá que os professores possuam um repertório de estratégias e métodos eficazes. Os professores terão também de estar aptos a adaptar os currículos e a instrução de modo a torná-los mais adequados aos alunos.

A educação de alunos com NEE representa um esforço de equipa, marcada pela partilha e pela colaboração.

Em relação ao Plano Educativo Individualizado e as necessidades pessoais do aluno, segundo Nielsen (1999:19), a equipa pode ser constituída por: um professor de



educação especial, o psicólogo da escola, um assistente social, um patologista da fala, um terapeuta físico, um terapeuta ocupacional, outros profissionais e consultores, o director da escola e os pais.

As escolas eficazes na implementação da inclusão têm consistentemente demonstrado que a redefinição tanto das estruturas como das estratégias é imperativa, caso se pretenda implementar a inclusão com sucesso. Ficou igualmente demonstrado por inúmeras escolas, que as mudanças nas estratégias e nas estruturas destinadas a apoiar a inclusão criam, também, resultados positivos para todos os alunos.

As escolas são obrigadas a ter um PEI, para cada aluno identificado como tendo uma deficiência. É referido por Arends (2008:53) os PEI são desenvolvidos por uma comissão composta pelo professor do ensino regular, os pais da criança, o professor do ensino especial e outros membros que possam ser úteis, como psicólogos, terapeutas da fala ou médicos.

O PEI de cada aluno deve conter informações relativas ao actual nível de desempenho académico do aluno, os objectivos educacionais a curto e longo prazo, um plano para o cumprimento desses objectivos, o tempo que os alunos passarão em na sala de aula regular, sendo este documento avaliado anualmente. No PEI deve constar, se o aluno necessita alguma tecnologia de apoio, porque hoje em dia existem diversos meios tecnológicos, que podem ser usados pelos alunos com deficiências e adaptados a eles, conforme as suas capacidades e necessidades.

Os procedimentos de avaliação, segundo o autor atrás mencionado (2008:54) são utilizados para avaliar os alunos com necessidades especiais e estão ligados ao processo do PEI e, segundo a lei, não devem ser discriminatórios. Quando os responsáveis de uma escola avaliam uma criança, que pode vir usufruir dos serviços especiais, são obrigados a realizar vários testes e a considerar a língua e o património cultural da criança.

O envolvimento dos pais no processo de avaliação é obrigação e nenhuma decisão educacional é tomada sem o seu consentimento escrito. Os pais devem ser informados das acções que as escolas pretendem tomar, na sua própria língua.

As áreas escolares locais e as estatais são obrigadas a adoptar procedimentos, que garantam os direitos dos pais.

Entre os direitos dos pais podem-se considerar como refere Nielsen (1999:17), cinco pontos: 1) o direito a consultar todos os registos escolares do educando; 2) o direito a solicitar que o aluno seja submetido a uma avaliação educativa independente; 3) o direito a ter conhecimento prévio dos seus direitos; 4) o direito a discordar formalmente decisões tomadas, e, conseqüentemente, também o direito à resolução dos problemas devendo, para tal, ser accionados os processos previstos na lei; 5) o direito a uma revisão estatal dos processos referidos e accionados a nível local.

Uma atenção pronta e positiva aos casos excepcionais, a realização de um programa relevante, o uso de estratégias próprias para os alunos com necessidades especiais e a utilização dos recursos dos professores e técnicos da educação especial, são requisitos necessários a um ensino eficaz.

Em síntese, a organização escolar é uma estrutura organizativa e o marco donde se vai desenvolver uma proposta educativa, configurando as situações de relação entre os elementos pessoais. Na educação pode-se considerar três níveis diferenciados, sendo a macro organização, a meso organização e a micro organização, cada com a sua especificidade.

Em Portugal tem havido grandes reformas legislativas, em relação à educação em geral, assim como à Educação Especial. Também podemos dizer que os problemas relativos à diversidade, tanto em Portugal, como nos EUA não podem ser resolvidos pelo trabalho individual dos professores. Pelo contrário, são necessárias acções a nível escolar, para tornarem o ensino mais perceptivo a alunos com origens diferentes ou com necessidades educativas especiais.

A nossa opinião é que os professores do ensino regular, em Portugal, como membros de uma equipa, devem colaborar com os técnicos de educação especial no sentido de traçar e implementar instruções/actividades para todos os alunos; serem os primeiros responsáveis pela criação de um clima positivo na sala de aula para todos os alunos; tomarem conhecimento das áreas fortes e das necessidades de alunos com NEE, que se encontram incluídos na sala de aula. Devem dar informações de forma regular

aos técnicos da educação especial acerca dos currículos e actividades a realizar em cada unidade e promoverem relações sociais positivas entre todos os alunos da classe.

Os docentes da área de educação especial podem orientar os professores das classes regulares; na planificação, implementação de currículos, de estratégias e actividades destinados a todos os alunos.

A organização educativa nos EUA atendendo às seguintes características: a diversidade cultural, religiosa, social, linguística, assim como aos alunos sobredotados ou com necessidades educativas especiais, o que obriga as escolas e os professores, a terem de utilizar uma maior diversidade de estratégias e métodos eficazes. Os currículos e métodos pedagógicos têm de serem adaptados, de modo a torná-los mais adequados aos alunos, para que todos, sem excepção, concluam com sucesso a escolaridade obrigatória.

Uma das conclusões mais consistentes na investigação realizada á organização escolar dos EUA é que a retenção de alunos ou os seus agrupamentos por capacidades não promovem o desempenho, aliás, têm consequências para os alunos membros de minorias. Assim, uma boa forma de iniciar uma reforma é reduzindo ou eliminando os agrupamentos por capacidades. Muitas escolas estão a desenvolver programas interdisciplinares, fortemente baseados no ensino cooperativo em grupos heterogéneos, alternativos aos testes uniformizados e agrupamentos flexíveis.

**SEGUNDA PARTE – DESENHO DA  
INVESTIGAÇÃO**



## **5– DESENHO DA INVESTIGAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA**

### **5.1-Justificação**

O projecto de investigação a desenvolver, apresenta-nos a análise dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, colocados no ensino regular, o que a nova organização escolar, após a reforma legislativa da Educação Especial, dá de resposta aos alunos com NEE de carácter permanente incluídos nas escolas. Realizaremos esta investigação em três Agrupamentos de Escolas e Jardins-de-Infância da Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT).

Este estudo tem por finalidade reflectir com os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, como o sistema educativo português, na actualidade está organizado, essencialmente em relação aos alunos com NEE de carácter permanente e como os professores do 1º Ciclo do ensino do básico conhecem e adaptam as suas práticas educativas no seu dia-a-dia à nova reforma legislativa da Educação Especial.

O objectivo final do presente estudo é analisar com os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, colocados no ensino regular, o que a nova organização escolar, após a reforma legislativa da Educação Especial, ou seja com o Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, dá de resposta aos alunos com NEE, de carácter permanente incluídos nas escolas da Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT), tendo por amostra os Professores atrás referidos, pertencentes aos três Agrupamentos.

Chegados a este ponto da investigação temos de planear os sucessivos passos a seguir no desenvolvimento da mesma. Realizando uma revisão de diversos livros sobre investigação educativa, estes entendem que o processo de investigação está baseado na observação e na experimentação e seguem-se uma série de passos.

#### **Antecedentes**

Neste ponto faremos referência aos trabalhos mais recentes publicados ou que consultamos devido à necessidade de reestruturar a nossa tese doutoral, que tem a ver com a temática a tratar e que foram consultados por nós:

- AINSCOW, M. (1995): *Education For All: Make it happen*. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial (Birmingham).

Consultamos esta comunicação, lida e dela se extraiu um excerto, a fim de reflectirmos sobre o funcionamento das escolas inclusivas, com o objectivo de introduzirmos modificações no I Capítulo da nossa tese, como de seguida demonstramos:

O autor Ainscow (1995) refere que, no que respeita ao funcionamento da escola propõe, que se adopte uma tipologia de condições como factores de mudança: liderança eficaz, não só do director, mas difundida através da escola; envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola; estratégias de coordenação; focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão; uma política de valorização profissional de toda a equipa.

- Costa, A. B. (1996): *Currículos Funcionais – Manual de Formadores*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.

Consultamos este manual, lemos e dele extraímos alguns excertos, a fim de reflectirmos sobre a mudança das escolas inclusivas, com o objectivo de introduzirmos modificações no I Capítulo da nossa tese, como de seguida demonstramos:

Sabe-se que essa mudança há muito vem sendo tentada; reconhece-se que estas grandes mudanças não se fazem de um dia para o outro. Mas uma análise sistémica permite apontar para três níveis de investimento, de acordo com Costa (1996): A Nível Macro (País), a Nível Meso (Escola) e a Nível Micro (Sala de Aula).

- COSTA, N. e outros (2008): *Políticas e práticas curriculares no ensino básico em Portugal em tempos de mudança*. In LOPES, A. e LEITE, C. (2008): *Políticas educativas e dinâmicas curriculares em Portugal e no Brasil*. Porto. Coleção Ciências.

Consultamos este artigo, a fim de reflectirmos sobre o currículo escolar aberto e flexível, com o objectivo de introduzirmos modificações no II Capítulo da nossa tese, como de seguida demonstramos:

No discurso normativo é mencionado por Costa e outros (2008:60), que o currículo contribui para uma formação e desenvolvimento integrais dos alunos e conduza no futuro, ao sucesso e realização pessoal de cada indivíduo no quadro sociocultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos.

- CORREIA, L. M. (2008): *Avaliação e programação para alunos com necessidades educativas especiais com base no Modelo de Atendimento à Diversidade*, pág.57-93. In CORREIA, L. M. (2008): *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto. Porto Editora.

Este artigo foi consultado, lido e dele extraiu-se alguns excertos com o objectivo de reestruturar o II Capitulo da nossa tese e assim foi modificada em relação à avaliação inicial dos alunos e à programação transaccional, como de seguida apresentamos:

A avaliação inicial, de acordo com Correia (2008:61) prende-se com a avaliação preventiva, constituindo o seu primeiro nível, em que a intervenção é da única responsabilidade do professor titular de turma. Este professor começa por identificar os alunos cujos problemas na aprendizagem lhe estão a causar insucesso escolar, é importante que o professor saiba identificar as crianças cuja realização escolar, numa ou mais áreas está a um nível tal, que pressuponha uma intervenção educacional.

Este problema é complexo como é referido por Correia (2008:90) e deverá passar pela elaboração de estratégias conjuntas, que conduzam à combinação de recursos, de modo a permitir maximizar o potencial dos alunos com NEE. Este processo é dinâmico, devendo compreender uma série de escolhas, entre as opções educativas oferecidas pela escola, com base nas preferências, interesses, capacidades e necessidades dos jovens com NEE, tendo em conta as opiniões das famílias e as exigências e as oportunidades da comunidade, que os virá a acolher.

- CORREIA, L. M. e outros (2008): *Intervenção com alunos com necessidades educativas especiais*. In CORREIA, L. M. (2008): *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*, pág. 95-144. Porto. Porto Editora.



Em relação a este artigo, ele foi consultado, lido e dele se extraiu alguns excertos com o objectivo de reestruturar o II Capítulo da nossa tese, em relação aos conteúdos curriculares, aos objectivos, aos materiais e às adaptações curriculares, como de seguida apresentamos:

Num Projecto Curricular de Agrupamento ou Escola não agrupada deve contemplar, como é referido por Correia e outros (2008:109), as actividades, que se centrem nas realidades e nas necessidades locais, para além do designado núcleo duro curricular comum a todo o país, é necessário deixar às escolas, ou agrupamentos de escolas, a tarefa de definir blocos de conteúdos e objectivos, que estejam de acordo com as características regionais e locais que possam responder às necessidades de todos os alunos, que nelas se insiram, designadamente os alunos com NEE.

Os conteúdos curriculares estão directamente relacionados com o currículo, isto é, dão corpo ao conjunto de aprendizagens que se pretende transmitir aos alunos. De acordo com Correia e outros (2008:123) devem ser relevantes e significativos a fim de motivar os alunos à sua aprendizagem. É importante, que os conteúdos sejam contextualizados tendo em conta não só os objectivos curriculares, mas também os estilos e ritmos de aprendizagem e os interesses dos alunos.

Para Correia e outros (2008:123) referem que, quanto maior for o número e a natureza dos materiais, mais diversificadas podem ser as actividades, facilitando, assim, as aprendizagens dos alunos. Contudo no caso dos alunos com NEE, deverá ser necessário efectuar-se, de quando em quando, adaptações dos materiais que estejam a causar problemas nas suas aprendizagens.

Os ajustamentos e as adaptações curriculares, de acordo com Correia e outros (2008:122) não devem dizer só respeito à planificação das unidades da lição (objectivos, conteúdos, estratégias/materiais e avaliação), mas devem também considerar um conjunto de técnicas de ensino, como a colaboração, os métodos que têm por base os estilos de aprendizagem dos alunos e as tecnologias de informação e comunicação, mais orientadas para o uso de computadores, retroprojectores e outro tipo de equipamento audiovisual

- FERREIRA, M. e outros (2010): *Síntese da apresentação dos resultados da avaliação externa do Decreto-Lei n.º3/2008*.<http://sitio.digdc.min->

edu.pt/PressReleases/Paginas/ApresentacaoPublicaResultadosD... (consultado em 24-12-2010).

Este site foi consultado, lido e dele se extraiu alguns excertos, afim de se poder tirar algumas ideias da aplicação do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, assim como da CIF, nas escolas portuguesas, na Apresentação pública do resultado do estudo da “Avaliação da Implementação do Decreto-Lei nº3/2008”, são referidos pelas autoras desta avaliação os aspectos positivos e os menos positivos. Estas informações foram úteis, para reformularmos o I capítulo da nossa tese doutoral.

- LOPES, F. e BANHUDO, M. (2008): *A caminho da Escola Inclusiva – Inclusão, Diferenciação e Individualização*. – <http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/CAMINHO.HTM> (consultado em 24-12-2010).

Este site foi consultado, lido e dele se extraiu alguns excertos, a fim de se reformular o I capítulo da nossa tese doutoral, em relação às escolas inclusivas, no que diz respeito às responsabilidades da família e da comunidade.

Em relação à família tem responsabilidades a nível de: formação, participação e apoio e as da comunidade são a nível de: participação na interligação entre os serviços comunitários e a escola e apoio para criar um conjunto de programas e incentivos.

- SOLA MARTÍNEZ, T. (2010): *La nueva cultura inclusiva escolar en los escenarios de crisis*. Granada.

Em relação a este artigo, ele foi consultado, lido e dele se extraiu alguns excertos com o objectivo de reestruturar o I Capítulo da nossa tese, em relação às escolas inclusivas e às mudanças que na actualidade estão a ter, devido à diversidade escolar e à resposta, que as escolas têm de dar a essa realidade, de seguida referimos alguns dos excertos extraídos:

Há aspectos a considerar na actualidade no conceito de inclusão, como é referido por Sola Martínez (2010:1) “A inclusão coadjuva implícito aspectos tão próximos e necessários como equidade, justiça, igualdade de oportunidades para que cada aluno possa desenvolver suas motivações, interesses e capacidades desde a consciência de aprender juntos aceitando seus interesses e diferenças.”

- PACHECO, J. A. (2008): *Estrutura curricular do sistema educativo português*. In PACHECO, J. A. (2008): *Organização Curricular Portuguesa*, pág.11-52. Porto. Porto Editora.

Em relação a este artigo, ele foi consultado, lido e dele se extraiu alguns excertos com o objectivo de reestruturar o II Capítulo da nossa tese, em relação ao projecto educativo, assim como em relação às adequações curriculares, como de seguida referimos:

O projecto educativo inclui no seu processo de elaboração, as orientações globais da Administração Central e as orientações específicas da escola., sendo referido por Pacheco (2008: 29), que o projecto educativo da escola representa a natureza formativa, tanto para os professores como para os alunos, do estabelecimento de ensino, integrando outros projectos: o curricular, ligado à gestão do currículo; o didáctico, relacionado com o processo de ensino-aprendizagem ao nível de sala de aula, designado na legislação por projecto curricular de turma; o organizativo, referente à gestão e administração.

Por adequações curriculares são entendidas por Pacheco (2008:37), aquelas que, de acordo com o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, no caso da educação pré-escolar as que respeitem as orientações curriculares, no ensino básico as que não põem em causa a aquisição de competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas.

- SANCHES, I. (1996): *Desafios da Educação Inclusiva*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa.

Em relação a este artigo, ele foi consultado, lido e dele se extraiu alguns excertos com o objectivo de reestruturar o I Capítulo da nossa tese, em relação às Escolas Inclusivas.

Como refere Sanches (1996) podemos então destacar que, com o conceito de Escola Para Todos vem alargar o âmbito da acção da escola, mobilizando e interagindo com os recursos disponíveis e a disponibilizar, exigindo uma dinâmica em que todos os

professores, técnicos da comunidade escolar local e pais se envolvam, mobilizados e responsabilizados.

- SANCHES, M. (2008): Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho. Vila Nova de Gaia. Fundação Manuel Leão, V. N. Gaia.

Este livro foi consultado, lido e dele se extraiu alguns excertos com o objectivo de reestruturar o III Capítulo da nossa tese, em relação ao perfil de desempenho para a profissão de docente, assim como a formação dos ciclos de estudos, que conferem a habilitação profissional para a docência e também a avaliação dos futuros docentes na prática de ensino supervisionado, como de seguida apresentamos:

A definição de perfil de desempenho para a profissão de docente, conforme Sanches (2008:45) tem dois objectivos fundamentais: por um lado, construir um referencial para a organização da formação dos educadores e dos professores, e por outro, identificar um quadro de referência, que possa ser considerado para o desenvolvimento da acção educativa nas escolas e naturalmente para a própria avaliação de desempenho dos professores.

As componentes de formação dos ciclos de estudos, de acordo com Sanches (2008:40), que conferem habilitação profissional englobam a formação educacional geral, as didácticas específicas, a iniciação à prática profissional, a formação cultural, social e ética, a formação em metodologias de investigação educacional e a formação na área de docência do candidato a professor.

A avaliação é outro aspecto a ter em conta, como é referido por Sanches (2008:41), sendo a avaliação do desempenho dos estudantes na prática de ensino supervisionada é realizada pelo professor do estabelecimento de ensino superior responsável por esta unidade curricular, mediante ponderação da informação do orientador cooperante, do coordenador de departamento curricular ou do conselho de docentes da educação pré-escolar ou do 1º ciclo do ensino básico.

### **5.1.1-Desenho da Investigação**

Nesta parte do trabalho temos de considerar quatro fases, que tem de ser pormenorizadas e bem clarificadas.

Na primeira fase: a Clarificação da Área Problemática, que inclui o planeamento do problema e a formulação dos objectivos. Na segunda fase: Metodologia da Investigação é composta por selecção do método, desenho da eleição da amostra de estudo e selecção ou construção dos instrumentos de recolha de dados. Na terceira fase: Trabalho de Campo, que inclui o procedimento e técnicas de análise de dados. Já na quarta fase: Análise de dados, Conclusões e Propostas de Melhoria realizaremos a análise de dados e a redacção das conclusões e propostas de melhoria.

### **5.1.2-Primeira Fase: Clarificação da Área Problemática**

#### **5.1.2.1-Problema de Investigação**

Uma investigação envolve um problema, seja ele formalmente explicitado ou não pelo investigador. De modo geral, na investigação que adopta uma metodologia de cariz quantitativo, a formulação do problema faz-se via de regra numa fase prévia, seja sob a forma de uma pergunta (interrogativa), seja sob a forma de um objectivo (afirmação).

Quando a investigação adopta uma metodologia qualitativa, menos estruturada e pré determinada, o problema pode ser formulado de uma forma muito geral. Como nestes planos, nem sempre há uma teoria de base que guie o estudo, porque são inexistentes ou inadequados, o problema tem a importante função de focalizar a atenção do investigador para o fenómeno em análise, desempenhando o papel de guia na investigação.

Podemos dizer que, formulado ou emergente, o problema de investigação é fundamental porque:

- Centra a investigação numa área ou domínio concreto;
- Organiza o projecto, dando-lhe direcção e coerência;
- Delimita o estudo, mostrando as suas fronteiras;
- Guia a revisão da literatura para a questão central.

É desejável, que a definição do problema seja o mais específica possível de acordo com Moltó (2002) contendo os aspectos essenciais do estudo, ou seja, fazer referência ao que se estuda (objecto de investigação), com quem se vai levar a cabo a investigação (sujeitos) e como se estuda o problema (variáveis).

Conforme MacMillan e Schumacher (1997) os critérios a considerar na avaliação dos problemas de investigação são:

- Exequibilidade: o problema tem de ser concretizável, ou seja, tem de poder ser respondido mediante a recolha e análise de dados;
- Relevância: o problema tem de ser importante para o estado actual do conhecimento. Isso é o mesmo que dizer que o problema e os resultados têm de ter importância teórica e prática;
- Clareza: o problema tem de ser formulado sem termos vagos ou confusos; deve ser uma pergunta inequívoca, evitando ambiguidades na interpretação, deve ser curto, preciso e mostrar a intenção (objectivo) da pesquisa;
- O problema deve dar pistas para o tipo de investigação, ou seja, a linguagem que o explicita deve indicar qual a orientação metodológica do estudo a realizar;
- O problema deve fazer referência à população ou à amostra, ou seja, precisar com quem se vai fazer a investigação;
- O problema deve fazer referência explícita às variáveis a investigar num nível moderado de especificidade.

Para Rosa e Arnoldi (2008:12) “Portanto é necessário que haja um problema de pesquisa e, um procedimento que gere uma informação relevante como resposta, demonstrando-se com fidedignidade, que essa informação é decorrente do procedimento empregado e que as respostas possíveis mas também as melhores, nessas circunstâncias, incluindo-se aí o referencial teórico como respaldo.”

O nosso problema de investigação é analisar, com os professores do 1º Ciclo do ensino básico, colocados no ensino regular, o que a nova organização escolar, após a reforma legislativa da Educação Especial, dá de resposta aos alunos com NEE, de carácter permanente, incluídos nas escolas de três Agrupamentos da Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT).

Neste estudo também pretendemos investigar a formação inicial e contínua dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, do ensino regular, colocados nos três Agrupamentos, assim como analisar com eles, se o currículo aplicado aos alunos com NEE de carácter permanente lhes dá resposta.

Pretendemos reflectir com os professores do 1º Ciclo, do ensino regular, colocados nos três Agrupamentos da DRELVT, como se estão a adaptar à nova organização das escolas portuguesas com a actual reforma legislativa da Educação Especial e a vivê-la nas práticas educativas do seu dia-a-dia.

Também pretendemos avaliar com os docentes atrás referidos do conhecimento e da aplicação da nova legislação da Educação Especial.

### **5.1.2.2-Definição dos Objectivos de Estudo**

Os objectivos são um elemento fundamental dentro de um projecto de investigação, que permite fixar as metas, que se há-de atingir mediante o processo da investigação. Segundo os Apontamentos da disciplina de Metodologias Qualitativas e Quantitativas de Investigação (2008) são os seguintes:

- Concretizar os objectivos depois da primeira revisão da bibliografia;
- Os objectivos devem aparecer depois da revisão das fontes, do planeamento do problema antes da separação da metodologia;
- Relatar os objectivos em forma expositivos e afirmativa. Evitar a dupla negação;
- Relatar um objectivo geral e vários específicos.

Após a análise anterior, neste trabalho de investigação formularemos os objectivos pelas características próprias do estudo descritivo e evolutivo.

#### **Objectivo Geral**

Em relação à temática e ao problema a estudar, torna-se necessário definir um único objectivo geral. Este, por sua vez ao ser formulado funciona como pergunta central da investigação que se vai desenvolver:

- Analisar com os professores do 1º ciclo do ensino básico, do ensino regular o que a nova organização escolar, após a reforma legislativa da Educação Especial, dá de resposta aos alunos com NEE, de carácter permanente incluídos nas escolas de três Agrupamentos da DRELVT (Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo)?

### **Objectivos Específicos**

Definimos como objectivos específicos:

- Conhecer o perfil, assim como a formação inicial e a formação contínua dos Professores do 1º Ciclo do ensino regular, colocados nos três Agrupamentos, para atender a diversidade escolar;
- Analisar com os Professores do 1º Ciclo do ensino regular, colocados nos três Agrupamentos, se o currículo aplicado aos alunos com NEE lhes dá resposta;
- Reflectir com os Professores do 1º Ciclo do ensino regular, colocados nos três Agrupamentos, como se adaptam à nova organização das escolas portuguesas, com a actual reforma legislativa da Educação Especial;
- Avaliar com os Professores do 1º ciclo do ensino regular, colocados nos três Agrupamentos do conhecimento e da aplicação da nova legislação da Educação Especial.

<b>Objectivo Geral</b>			
- Analisar com os professores do 1º ciclo do ensino básico, do ensino regular o que a nova organização escolar, após a reforma legislativa da Educação Especial, dá de resposta aos alunos com NEE, de carácter permanente incluídos nas escolas de três Agrupamentos da DRELVT?			
<b>Objectivos Específicos</b>			
- Conhecer o perfil, assim como a formação inicial e formação contínua dos Professores do 1º Ciclo do ensino regular, colocados nos	- Analisar com os Professores do 1º Ciclo do ensino regular, colocados nos três Agrupamentos, se o currículo aplicado aos alunos com NEE	- Reflectir com os Professores do 1º Ciclo do ensino regular, colocados nos três Agrupamentos, como se adaptam à nova organização das	-Avaliar com os Professores do 1º ciclo do ensino regular, colocados nos três Agrupamentos do conhecimento e da



três Agrupamentos, para atender a diversidade escolar.	lhes dá resposta.	escolas portuguesas, com a actual reforma legislativa da Educação Especial.	aplicação da nova legislação da Educação Especial.
--	-------------------	---	--

Tabela nº 31 - Cronograma da investigação em relação aos objectivos

Podemos considerar a nossa investigação com este cronograma.

## 5.2-Segunda Fase: Metodologia de Investigação

### 5.2.1-Seleção de Método

Luna (1988:71) refere-se à pesquisa como “uma actividade de investigação capaz de oferecer e, portanto, produzir um conhecimento novo a respeito de uma área ou de um fenómeno, sistematizando-o em relação ao que já sabe.”

Conforme o autor atrás citado, toda a pesquisa, qualquer que seja o problema, o referencial teórico ou a metodologia empregada, implica o preenchimento de três requisitos básicos:

- A existência de um questionamento ou hipóteses levantadas a respeito de um determinado tema, que deverão ser solucionadas através de resultados obtidos com o desenvolvimento da pesquisa, chegando-se ao objectivo inicial proposto;
- A descrição e a elaboração de uma gama de procedimentos, métodos, ou técnicas que permitam responderem às perguntas adequadas;
- O estabelecimento de uma inter-relação entre Entrevistador <-> Entrevistado para que se crie o vínculo e o grau de confiabilidade, resultando em dados fidedignos para a pesquisa, isto é, se houver necessidade da colecta através de Entrevista.

A pesquisa, como é referida por Buendia e outros (1998) pode-se considerar um método de investigação, capaz de dar resposta a problemas tanto em termos descritivos como de relação de variáveis. Depois de recolhida a informação sistemática, segundo um desenho previamente estabelecido, que assegura o rigor da informação obtida.

Para Cea d`Ancona (1992) é uso frequente nas Ciências Sociais, haver um método de recolha de informação verbal proporcionada por uma parte representativa da população, que respondem às perguntas de um questionário previamente definido e codificado.

Cada vez mais autores sugerem uma inclusão dos planeamentos quantitativos e qualitativos na investigação educativa, porque são complementares, segundo vários autores como (Cook y Reichardt, 1985 e Hernández Pina 1995).

Quando na investigação utilizamos metodologia quantitativa e qualitativa, podemos ter várias vantagens, que são referidas por Cook y Reichardt (1982):

- É possível prestar atenção a objectivos múltiplos dentro da mesma investigação;
- Haver percepções e pontos de vista, a que não se chegariam utilizando-se, só uma das metodologias atrás citadas;
- Haver a possibilidade de relançamento de novas ideias e constatação de resultados.

De acordo com os Apontamentos da disciplina de Metodologias Qualitativas e Quantitativas de Investigação (2008), a metodologia quantitativa atende aos seguintes aspectos:

- Indica os passos a seguir pelo investigador, que é ampla e apresenta um grande número de possibilidades quantitativas existentes para se realizar um estudo;
- Discrimina, que elementos são necessários no planeamento do trabalho de investigação por inquérito, assim como a população, a amostra, a elaboração e a validação do questionário,...
- Enumera e descreve os principais métodos para realizar o trabalho de campo, indicando a maneira como se deve recolher e armazenar informaticamente a informação obtida;
- Indica como aplicar as ferramentas informáticas para obter uma interpretação quantitativa dos dados, descrevendo de maneira prática as técnicas de Estatística Descritiva e de Estatística Inferencial mais úteis.

Para vários autores como (Buendia e outros, 1998, Cea d`Ancona 1992, Hernández Pina 1995 e Sola Martínez, 1995) há várias vantagens na utilização de questionário que são de carácter muito variado:

- Quando se pretende descrever características de uma população total, a amostra utilizada numa pesquisa pode ser maior que em outros métodos, dando-nos um resultado mais representativo da população total;
- O custo económico e temporal é mais reduzido, que com outros métodos de obtenção de informação;
- É útil, quando não é possível aceder à população objecto do estudo mediante observações directas;
- É muito indicada para conhecer opiniões, crenças e atitudes, devido que ainda em alguns casos o pesquisado não responde sinceramente, o fornecerá ao pesquisador os dados, que acha convenientes, podendo haver um manifesto de interesses subjectivos. O mesmo questionário pode ter questões de diversas índoles.

### **5.2.2-Desenho e Eleição da Amostra do Estudo**

Os investigadores na maioria dos casos não podem recolher dados de todos os sujeitos, que interessava para o estudo, por isso tem de se recolher uma fracção, a este processo se chama amostra.

Na amostra pode-se distinguir cinco etapas ou elementos:

- O universo
- A população
- A amostra invitada
- A amostra aceitante
- A amostra produtora de dados.

Na amostra pode-se distinguir cinco etapas ou elementos:

- **O universo:** os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, colocados no ensino regular, nos seguintes Agrupamentos:

- Agrupamento de Escolas e Jardins-de-infância Alpha do Entroncamento;
- Agrupamento de Escolas de Santa Iria de Tomar.
- Agrupamento de Escolas D. Maria II de Vila Nova da Barquinha;
- Agrupamento de Escolas Gil Paes de Torres Novas.
  
- **A população:** os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, colocados no ensino regular, nos seguintes Agrupamentos:
  - Agrupamento de Escolas e Jardins-de-infância Alpha do Entroncamento;
  - Agrupamento de Escolas de Santa Iria de Tomar.
  - Agrupamento de Escolas D. Maria II de Vila Nova da Barquinha;
  - Agrupamento de Escolas Gil Paes de Torres Novas.
  
- **A amostra invitada:** os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, colocados no ensino regular, nos seguintes Agrupamentos:
  - Agrupamento de Escolas e Jardins-de-infância Alpha do Entroncamento;
  - Agrupamento de Escolas de Santa Iria de Tomar.
  - Agrupamento de Escolas D. Maria II de Vila Nova da Barquinha;
  
- **A amostra aceiteante:** os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, colocados no ensino regular, nos seguintes agrupamentos:
  - Agrupamento de Escolas e Jardins-de-infância Alpha do Entroncamento;
  - Agrupamento de Escolas de Santa Iria de Tomar;
  - Agrupamento de Escolas D. Maria II de Vila Nova da Barquinha.
  
- **A amostra produtora de dados:** os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, colocados no ensino regular, na DRELVT, que responderem ao questionário, dos seguintes agrupamentos:
  - Agrupamento de Escolas e Jardins-de-infância Alpha do Entroncamento;
  - Agrupamento de Escolas de Santa Iria de Tomar;
  - Agrupamento de Escolas D. Maria II de Vila Nova da Barquinha.

Os Agrupamentos de Escolas e Jardins-de-infância, que foram escolhidos para amostra aceitante tem características diferentes geográficas, assim como número total de alunos diferente, portanto as vivências do dia-a-dia com os alunos deve reflectir resultados diferentes.

O Agrupamento de Escolas e Jardins-de-infância Alpha do Entroncamento, só abrange geograficamente a cidade do Entroncamento, mas tem várias Escolas e Jardins-de-Infância e uma grande densidade populacional urbana. Existindo neste concelho muitos docentes, assim como alunos e tendo alguns deles necessidades educativas especiais.

A opção do Agrupamento de Escolas de Santa Iria de Tomar deve-se a ser um Agrupamento de Escolas, que abrange Escolas e Jardins-de-infância de uma cidade, Tomar e de algumas aldeias circundantes. É um Agrupamento de escolas, que abrange uma grande densidade populacional, assim como uma extensão geográfica de vários Kms, tendo uma parte da população com característica urbana e outra característica rural. Também existindo neste concelho muitos docentes, assim como alunos e tendo alguns deles necessidades educativas especiais.

Em relação à opção do Agrupamento de Escolas D. Maria II, de Vila Nova da Barquinha é por ser um Agrupamento de Escolas e Jardins-de-infância sediado numa vila, que abrange várias Escolas e Jardins-de-infância distribuídos pela vila e por algumas aldeias circundantes, mas abrangendo um número menor de alunos do que os Agrupamentos atrás anteriormente referidos. O número de docentes e de alunos é menor do que nos outros dois Agrupamentos da amostra aceitante, assim como deve ter menor número de alunos com necessidades educativas especiais, de carácter prolongado.

#### **5.2.2.1-Situação Geográfica**

Estes três Agrupamentos de escolas estão situados na zona centro de Portugal, pertencendo respectivamente a três concelhos e estando integrados no distrito de Santarém.

Os Agrupamentos da amostra aceitante pertencem à DRELVT (Direcção Regional de Educação e Vale do Tejo).

Entroncamento, Tomar são cidades e Vila Nova da Barquinha é uma vila, pertencendo ao distrito de Santarém, na província do Ribatejo.

O concelho do Entroncamento e Vila Nova da Barquinha são privilegiados em termos de património natural-paisagístico, espeleológico e arqueológico.

Entroncamento e Vila Nova da Barquinha são dois pequenos concelhos, em termos de área geográfica, em que 2/3 da população activa está ocupada em actividades do sector terciário.

Com uma situação privilegiada no centro do país, o Entroncamento nasceu e cresceu á volta de uma importante estação de comboios. É uma cidade ferroviária, essencialmente urbana e comercial.

Vila Nova da Barquinha tem como ex-libris o Castelo de Almourol, construído numa pequena ilha do Tejo, tesouro dos Templários e uma das mais originais fortalezas existentes em Portugal.

Tomar possui diversos monumentos como por exemplo: Castelo de Tomar e Convento de Cristo, monumento da cidade que foi declarado pela UNESCO Património Mundial.

Tomar é uma cidade, hoje conhecida não só pelos seus monumentos fabulosos, dos quais se destaca o Convento de Cristo, um monumento, que retrata a época manuelina em Portugal e as descobertas portuguesas. É uma cidade, que tem grandes potencialidades turísticas, proporcionando a visita a inúmeras edificações históricas, relíquias arqueológicas, passeios pelos seus frondosos e frescos jardins. Também o rio Nabão oferece passeios turísticos inesquecíveis, assim como actividades náuticas, que se podem realizar ao longo do seu curso.

A cidade é atravessada pelo Rio Nabão, que é afluente do Rio Zêzere, estando incluída na bacia hidrográfica do Tejo, o maior rio da Península Ibérica.

Outra actividade importante da cidade de Tomar é a agricultura, devido à terra ser fértil e produzir fruta, azeite e vinho.

### **5.2.3-Seleção ou Construção dos Instrumentos de Recolha de Dados**

A nossa opção metodológica passará pela realização de uma metodologia mista, iremos realizar um questionário aos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, do ensino regular, de três Agrupamentos da DRELVT, ou seja metodologia quantitativa e uma entrevista aos Directores Executivos dos respectivos Agrupamentos de Escolas e Jardins-de-infância e formaremos grupos de discussão, neste caso metodologia qualitativa.

#### **5.2.3.1-O Questionário como Meio de Recolha de Informação**

O questionário é um instrumento, que se pode associar duas ideias como é referido por Mucchielli (1978:11) a ideia de que esta busca é metódica, portanto deve satisfazer certas exigências de rigor, permitindo chegar a resultados quantificáveis, isto é, traduzíveis em números e, de outro lado, a ideia de que, esta pesquisa se aplica a uma realidade particular: a vida psicológica de um grupo social, seus comportamentos, seus gostos, suas opiniões, suas necessidades, suas expectativas, seus motivos de trabalhar, suas mudanças e as influências às quais ele é sensível.

Em relação aos questionários elaboraremos um questionário provisório, com 42 perguntas, de modo que não seja extenso e cansativo, pretendendo realizar perguntas adequadas ao estudo, e composto por cinco blocos correspondentes aos quatro objectivos específicos.

- I Bloco – Variáveis pessoais, profissionais e tipologia do estabelecimento de ensino. No primeiro bloco pretendemos conhecer o perfil pessoal e profissional geral dos docentes, colocados nos três Agrupamentos, assim como o contexto onde leccionam.
- II Bloco – O perfil dos docentes em relação aos alunos com NEE. Neste bloco pretendemos conhecer o perfil, assim como a formação inicial e a formação contínua dos professores do 1º Ciclo do ensino regular, colocados nos três Agrupamentos, para atender a diversidade escolar.
- III Bloco – Analisar com os docentes da aplicação do currículo. Em relação a este bloco pretendemos analisar com os professores do 1º Ciclo do ensino

regular, colocados nos três Agrupamentos, se o currículo aplicado aos alunos com NEE de carácter permanente lhes dá resposta.

- IV Bloco – Reflectir sobre a adaptação dos docentes à nova organização escolar. Neste bloco pretendemos reflectir com os Professores do 1º Ciclo, do ensino regular, colocados nos três Agrupamentos, como se adaptam à nova organização das escolas portuguesas, com a actual reforma legislativa da Educação Especial.

- V Bloco – Avaliar com os docentes do conhecimento e da aplicação da nova legislação da Educação Especial. Com este bloco pretendemos recolher dados do conhecimento do que os Professores do 1º Ciclo do ensino regular, colocados nos três Agrupamentos conhecem de como é aplicada a nova legislação da Educação Especial.

A maioria das perguntas do questionário serão fechadas e tentamos utilizar a redacção das perguntas, numa linguagem acessível aos docentes do ensino regular.

O questionário será composto na maioria por questões fechadas, como é referido por Mucchielli (1978:35), as questões fechadas tem as seguintes vantagens:

- 1.- Permitem localizar e classificar rapidamente o individuo numa das categorias objectivas ou numa das cotas da amostra.

Permitem classificar rapidamente uma resposta numa das categorias de análise previstas. Facilitação da tabulação posterior do questionário.

- 2.- Permitem uma resposta fácil, não exigindo mais do que o esforço de assinalar uma casa e permanecendo suficientemente anónimo.

- 3.- Podem servir de “filtros”, isto é, de discriminação entre as pessoas que deverão ou não responder a uma série de questões posteriores, e portanto dispensam certos pesquisados de responder a questões, que não lhes concerne.

- 4.- Servem frequentemente de questões introdutórias, mesmo se não tem nenhuma importância para os objectivos e sirvam unicamente para “prender” o pesquisado no questionário, através de perguntas fáceis.

O maior inconveniente das questões fechadas é que elas são ineficazes e contraindicadas nos casos em que se procura obter alguma coisa a mais que as características



objectivas ou informações facilmente reveláveis, permitindo discriminar os entrevistados.

Devido ao exposto anteriormente em relação às questões fechadas, também vamos utilizar questões abertas, de modo que consiga obter informações mais concretas dos professores do ensino regular, em relação a alguns pontos chaves da investigação.

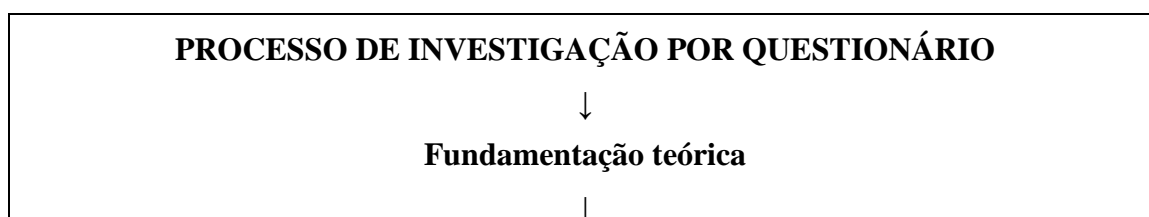
Conforme Buendia e outros (1998), para realizarmos um estudo quantitativo mediante questionário temos várias fases:

1. Um estudo teórico, donde a partir do problema de investigação e os objectivos do estudo se definem o que se quer estudar, quem vai ser a população e a amostra do objecto de estudo, assim como o desenvolvimento do questionário;
2. Um trabalho de campo, donde os indivíduos da amostra responde às perguntas do questionário, guardando a informação obtida;
3. Um estudo estatístico-teórico, donde mediante aplicações informáticas, estudamos os dados recolhidos, analisa e extraem-se conclusões. Nesta parte, as apreciações qualitativas estão presentes.

Antes de lançar os questionários nos Agrupamentos solicitamos a validação dos mesmos à Direcção – Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), o que foi realizado pela Directora de Serviços de Inovação Educativa, Dr.<sup>a</sup> Isabel Oliveira, que é a entidade oficial creditada para validar e autorizar a distribuição dos questionários nos Agrupamentos.

Após a validação e autorização da DGIDC, temos de realizar uma carta de apresentação dirigida ao Director Executivo do Agrupamento de cada Agrupamento, porque é quem dá autorização aos docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico, do ensino regular para responderem a questionários, que são distribuídos nos mesmos.

O nosso estudo por questionário pode ser sintetizado na seguinte tabela:



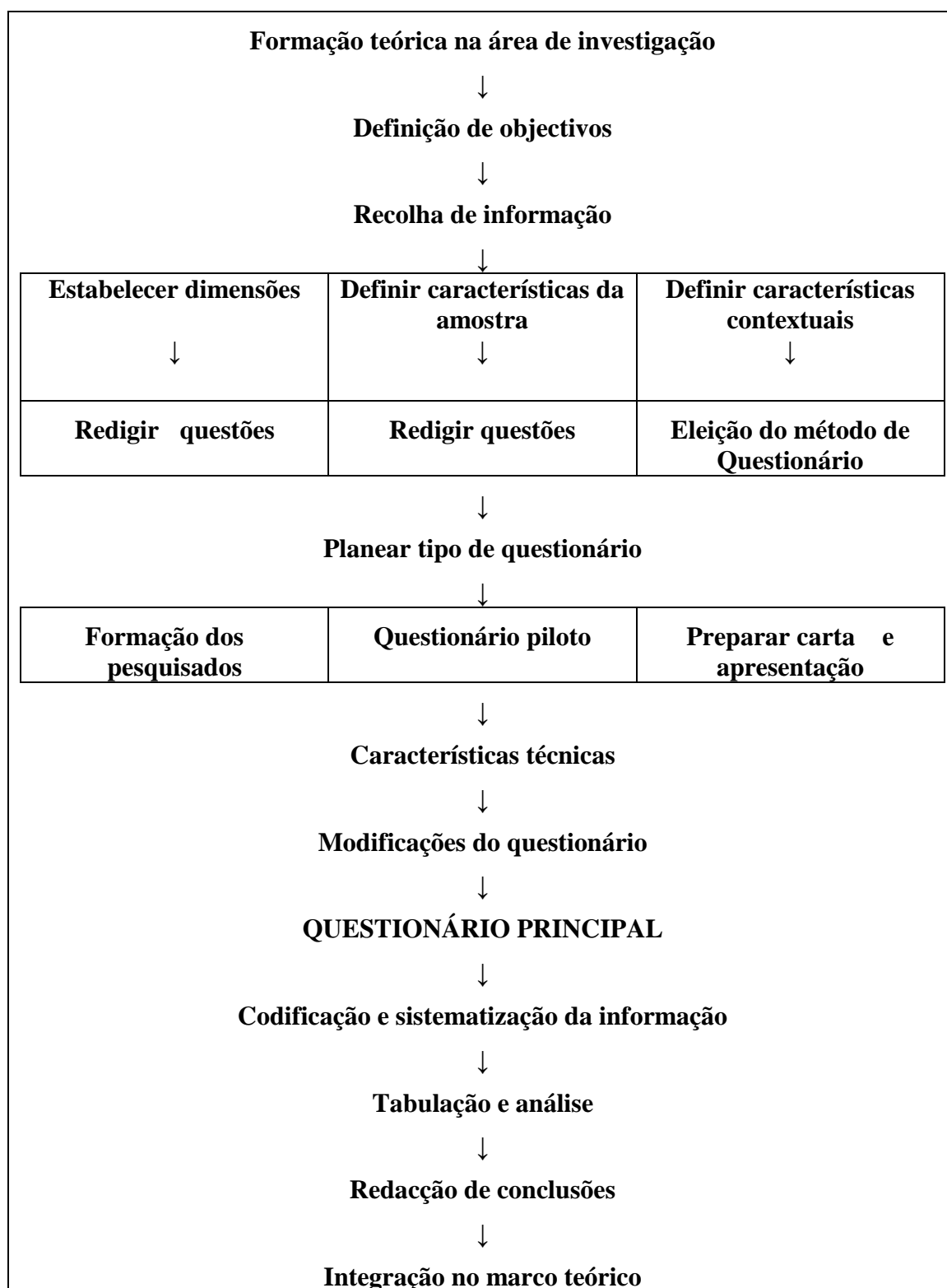


Tabela nº 32 – Processo de investigação por questionário, adaptado de Buendia e outros (1998)

Para a realizarmos o questionário temos, que recolher informação e pode realizar-se mediante a pesquisa pessoal, a pesquisa telefónica e a pesquisa por correio.

Segundo Pozo e outros (2004), a pesquisa pessoal ou entrevista “cara a cara” é a utilizada de maneira mais habitual. Consiste na entrevista pessoal e individual do

pesquisador ao pesquisado, pondo de maneira oral as questões e anotando as respostas obtidas. É um sistema considerado mais fiável, versátil e flexível.

Os mesmos autores referem, que a pesquisa telefónica utiliza como veículo de comunicação entre o pesquisador e o pesquisado a linha telefónica. É muito utilizada por ser mais económica, que uma entrevista cara a cara, pelo que com uma maior efectividade do que a entrevista por correio.

Se optarmos pela pesquisa por correio, enviando o questionário ao pesquisado, através do correio ordinário, sendo este quem lê as perguntas e anota as suas respostas. Temos de referir, que a informação por correio ordinário é um método, que apresenta o inconveniente da baixa efectividade, em relação à informação recolhida pessoalmente e por via telefónica, mas a participação é maior, como é referido por Pozo e outros (2004).

Actualmente temos o correio electrónico, em que o questionário é respondido pelo pesquisado e as respostas chegam instantaneamente ao investigador através da Internet.

Como vantagens deste tipo de questionário podemos indicar as seguintes:

- Rapidez, porque após as respostas serem respondidas, é recolhida instantaneamente pelo entrevistador;
- Facilidade na ordenação e tabulação das respostas e podem ser registadas automaticamente por aplicações informáticas de tratamento estatístico.

Como desvantagens temos os inconvenientes:

- A falta de colaboração do entrevistado é menor do que em entrevistas telefónicas ou pessoais;
- A amostra limita-se a quem domina a Internet e o correio electrónico.

Esta opção, do questionário electrónico, se apresenta como boa para o estudo que temos de realizar, por estes motivos:

- Os indivíduos, que consideraremos em nosso estudo, estão distanciados geograficamente e seus dados telefónicos não são facilmente disponíveis. Isto leva-nos a considerar difícil a entrevista cara a cara ou entrevista telefónica.

- Todos os indivíduos são docentes, nem sempre os nossos horários são compatíveis, a fim de se realizar as entrevistas.

Ainda não decidimos o modo de recolha de informação, porque vai depender das autorizações dadas pelos Directores Executivos dos Agrupamentos de Escolas, assim como das condições propostas.

De acordo com os Apontamentos da disciplina de Metodologias Qualitativas e Quantitativas de Investigação (2008), para realizarmos a nossa investigação temos de ter um planeamento teórico-conceptual, onde há uma ordem de passos, que se tem de seguir:

- 1º- Determinar a população objecto do estudo e a amostra. A população deve estar perfeitamente definida, sem ambiguidades. Enquanto a amostra, deve ser representativa da população total;
- 2º- Elaborar um questionário provisório atendendo aos objectivos da investigação, população;
- 3º- Validar o questionário. É fundamental ter um questionário de qualidade, que é uma ferramenta básica da recolha da informação. A validação consiste em entregar o questionário provisório a uma série pessoas, que se considerem conceituadas no estudo a realizar, solicitando suas sugestões de alterações para a melhoria do questionário;
- 4º- Elaborar um questionário definitivo, tendo em conta as alterações sugeridas. Este será, o que se utiliza no estudo final.

Após o planeamento teórico-conceptual, iremos passar ao trabalho de campo, tendo já definida a população objecto do estudo, a amostra invitada e com um questionário de qualidade.

Tendo realizado as fases descritas vamos realizar o nosso trabalho de campo e tendo autorização dos agrupamentos, entregaremos os questionários aos docentes e estabelecendo com eles o modo de recolha de informação, que pode ser: pessoalmente, telefonicamente, correio normal ou electrónico.

5º- Enviar os questionários aos indivíduos da amostra, estabelecendo a maneira pelo qual se recolhem suas respostas (pessoalmente, por correio normal, Internet,...);

6º- Ir armazenando a informação dos questionários para posterior tratamento informático. Aqui é muito importante a utilização do SPSS, o qual nos permite um posterior estudo dos mesmos, confirmando quais os inquiridos, que não responderam ao questionário e incentivar a sua participação. Devemos ter uma amostra aceitante, que nos assegure os mínimos de representatividade.

7º- Devolver e entregar aqueles indivíduos, que não responderam ao inquérito, para incentivarmos a sua participação. Devemos ter uma amostra aceitante, que nos assegure os mínimos de representatividade.

### **Questionário provisório**

Conforme os delineamentos metodológicos sustentados em pontos anteriores, a elaboração do questionário, que finalmente se aplica à população é elaborado, atendendo às diversas fases:

- Em primeiro lugar, elabora-se um questionário provisório;
- Em segundo lugar, este questionário é revisto por uma série de avaliadores, que apontam aqueles aspectos, que consideram adequados para sua melhoria. É a chamada validação mediante juízos de peritos;
- Em terceiro lugar, tendo em conta as opiniões dos avaliadores, se conclui o questionário definitivo.

Começou-se por elaborar um questionário provisório com 42 perguntas, que apresentamos no Anexo nº II, com a seguinte estrutura:

- Um primeiro bloco dedicado obter informação sobre variáveis pessoais, profissionais e tipologia do estabelecimento de ensino;
- Um segundo bloco dedicado a obter informação sobre o perfil dos docentes em relação aos alunos com NEE;
- Um terceiro bloco onde se pretende analisar com os docentes do ensino regular da aplicação do currículo;

- Um quarto bloco onde se reflecte sobre a adaptação dos docentes à nova organização escolar;
- Um quinto bloco onde se avalia com os docentes do conhecimento e da aplicação da nova legislação da Educação Especial.

Com este questionário pretendemos realizar um estudo de investigação “As escolas da Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale Tejo após a reforma legislativa da Educação Especial”, visando a concretização da nossa tese doutoral de curso. Pretendemos analisar com este questionário com os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, colocados no ensino regular, o que a nova organização escolar, após a reforma legislativa da Educação Especial, dá de resposta aos alunos com NEE de carácter permanente incluídos nas escolas. Realizaremos esta investigação em três Agrupamentos de Escolas e Jardins-de-Infância da Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT).

#### **5.2.3.2. Validação, Autorização e Fiabilidade dos Questionários**

Após a validação e autorização pela Dr.<sup>a</sup> Isabel Oliveira, Directora de Serviços de Inovação Educativa (DGIDC) do questionário provisório, entregamos a mesma, juntamente com a carta de apresentação e o questionário provisório aos Directores das Direcções Executivos dos Agrupamentos, a fim de autorizarem a distribuição dos questionários nos respectivos Agrupamentos.

De seguida estes documentos foram apresentados em reuniões de Conselhos Pedagógicos dos Agrupamentos, assim como a autorização da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), que é a entidade do Ministério da Educação, que autoriza os estudos de investigação, em Portugal, após a autorização dos mesmos, serão distribuídos sendo os questionários nos três Agrupamentos da nossa amostra aceitante.

Na 1ª fase distribui-se o questionário provisório, a fim de ser validado por alguns docentes experientes.

Para a realização da validação do questionário provisório, contou-se com a colaboração da Dr.<sup>a</sup> Isabel Oliveira, Directora de Serviços de Inovação Educativa

(DGIDC) e de Professores do 1ºCiclo do Ensino Básico, do ensino regular, que são caracterizados por ser:

- Professores do 1ºCiclo do Ensino Básico, colocados no ensino regular com muitos anos de experiência profissional.
- Professores, que já exerceram a sua actividade profissional, com vários tipos de organização escolar e com diversas legislações para a Educação Especial.

Recolhemos a seguinte tabela de participantes no estudo do questionário provisório:

<b>Componentes na técnica de juízo de peritos</b>	
<b>Membro</b>	<b>Organismo</b>
Dr. <sup>a</sup> Isabel Oliveira	Directora de Serviços de Inovação Educativa (DGIDC)
Prof. Maria Amélia Vitorino	Mestre em Educação na Área da Inovação Pedagógica, Professora destacada, com o cargo de assessora na Direcção Executiva do Agrupamento Alpha do Entroncamento.
Prof. Maria do Céu Geraldes	Professora especializada em Educação Especial, Coordenadora do 1º Ciclo do Ensino Básico, representante do 1ºCiclo no Conselho Pedagógico e avaliadora de Professores do 1ºCiclo do Ensino Básico no Agrupamento Alpha do Entroncamento.
Prof. Maria da Graça Batista	Coordenadora da Escola Eb1 nº1 do Entroncamento.
Prof. Maria Alice Rodrigues	Professora especializada em Administração Escolar e Sub-Coordenadora da Escola Eb1 nº1 do Entroncamento.
Prof. Maria Cristina Pitacas	Professora especializada em Educação Especial e ex-Coordenadora da Escola Eb1 nº1 do Entroncamento.

Tabela nº 33 – A constituição do juízo de peritos

A revisão do questionário por peritos nos proporciona uma série de possíveis melhorias de carácter formal e de conteúdo, que recolhemos nas seguintes tabelas:

Bloco I		
Variáveis pessoais, profissionais e tipologia do estabelecimento de ensino		
Revisado por:	Melhorias formais:	Melhorias de conteúdo:
Dr. <sup>a</sup> Isabel Oliveira	Não se incluem.	Não se incluem
Prof. Maria Amélia Vitorino	Pergunta 2: Substituir 35 por 36. Pergunta 8: Substituir “têm” por “tem”	Pergunta 2: Substituir o enunciado por “Qual a faixa etária em que se encontra?” Pergunta 3: Substituir o enunciado por “Qual o tempo de serviço docente? E realizar escalas de 0 a 5 anos; 6 a 10 anos; 11 a 15; 16 a 20 anos e mais de 20 anos.” Pergunta 6: Substituir o enunciado por “Qual o ano do 1ºCEB onde exerce?” Pergunta 7: Substituir “tem neste” por “têm no presente”.
Prof. Maria do Céu Geraldes	Pergunta 2: Substituir 35 por 36. Pergunta 8: Substituir “têm” por “tem”	Não se incluem.
Prof. Maria da Graça Batista	Pergunta 8: Substituir “têm” por “tem”	Não se incluem.
Prof. Maria Alice Rodrigues	Pergunta 7: Substituir “tem” por “têm”.	Pergunta 3: Substituir o enunciado por “Qual o tempo de serviço docente?”
Prof. Maria Cristina Pitacas	Pergunta 8: Substituir “têm” por “tem”	Pergunta 6: Introduzir o item de “Apoio Educativo”.
Bloco II		
O perfil dos docentes em relação aos alunos com NEE		
Revisado por:	Melhorias formais:	Melhorias de conteúdo:



Dr. <sup>a</sup> Isabel Oliveira	Não se incluem.	Pergunta 12: A definição do grupo-alvo de respostas de educação especial, de acordo com o Decreto-Lei n.º3/2008, não tem por base um modelo categorial de classificação das deficiências, mas sim uma perspectiva dinâmica da funcionalidade e incapacidade.
Prof. Maria Amélia Vitorino	Não se incluem.	Não se incluem.
Prof. Maria do Céu Geraldes	Pergunta 11: substituir “têm” por “tem” Pergunta 12: substituir “terem” por “ter”	Não se incluem.
Prof. Maria da Graça Batista	Pergunta 11: substituir “têm” por “tem”. Pergunta 12: substituir “terem” por “ter”	Não se incluem.
Prof. Maria Alice Rodrigues	Pergunta 12: substituir “terem” por “ter”	Não se incluem.
Prof. Maria Cristina Pitacas	Pergunta 11: substituir “têm” por “tem”.	Pergunta 11: Introduzir os itens “Três” e “Quatro”.
Bloco III		
Análise com os docentes da aplicação do currículo.		
Revisado por:	Melhorias formais:	Melhorias de conteúdo:
Dr. <sup>a</sup> Isabel Oliveira	Não se incluem.	Perguntas 14 e 15: A terminologia correcta, de acordo com o Decreto-Lei n.º3/2008, é “adequações curriculares individuais” e não “adaptações curriculares”.
Prof. Maria Amélia Vitorino	Não se incluem.	Não se incluem.
Prof. Maria do Céu	Não se incluem.	Não se incluem.

Geraldes		
Prof. Maria da Graça Batista	Não se incluem.	Não se incluem.
Prof. Maria Alice Rodrigues	Não se incluem.	Não se incluem.
Prof. Maria Cristina Pitacas	Não se incluem.	Não se incluem.
Bloco IV		
Reflexão sobre a adaptação dos docentes à nova organização escolar		
Revisado por:	Melhorias formais:	Melhorias de conteúdo:
Dr. <sup>a</sup> Isabel Oliveira	Não se incluem.	Perguntas 21,22,23 e 24: Entendemos que as questões relativas à suficiência/insuficiência de recursos humanos podemos depender em relação ao Agrupamento em que cada docente exerce funções, podendo variar.
Prof. Maria Amélia Vitorino	Pergunta 19: substituir “seu trabalho” por só “trabalho”	Pergunta 20: substituir “pouco importante” por “pouco significativo”. Pergunta 21: substituir “pouco suficiente” por “insuficiente” Pergunta 22: substituir “pouco suficiente” por “insuficiente”. Pergunta 23: substituir “pouco suficiente” por “insuficiente”. Pergunta 24: substituir “auxiliares” por “assistentes operacionais”.
Prof. Maria do Céu Geraldes	Não se incluem.	Não se incluem.
Prof. Maria da Graça Batista	Não se incluem.	Não se incluem.

Prof. Maria Alice Rodrigues	Não se incluem.	<p>Pergunta 18: substituir “suficiente” por “insuficiente” e “razoável” por “suficiente”.</p> <p>Pergunta 21: substituir “pouco suficiente” por “insuficiente”</p> <p>Pergunta 22: substituir “pouco suficiente” por “insuficiente”.</p> <p>Pergunta 23: substituir “pouco suficiente” por “insuficiente”.</p> <p>Pergunta 24: substituir “auxiliares” por “ técnicas operacionais”. Substituir “pouco suficiente” por “insuficiente”</p>
Prof. Maria Cristina Pitacas	Não se incluem.	Pergunta 24: substituir “auxiliares” por “ assistentes operacionais”.
Bloco V		
Avaliação com os docentes do conhecimento e da aplicação da nova legislação da Educação Especial.		
Revisado por:	Melhorias formais:	Melhorias de conteúdo:
Dr.ª Isabel Oliveira	Não se incluem.	Não se incluem.
Prof. Maria Amélia Vitorino	Não se incluem.	<p>Pergunta 28: eliminar a hipótese “pouco complexo”.</p> <p>Pergunta 30: substituir “presidente do conselho executivo” por “director executivo do Agrupamento”.</p> <p>Pergunta 36: substituir “nível de educação” por “nível/ciclo de ensino”. E “nada” por “nada</p>

		importante”. Pergunta 38: substituir “por um ano não renovável” por “ser de só um ano, não renovável”.
Prof. Maria do Céu Geraldes	Pergunta 40: substituir “poderem” por “se puderem”	Pergunta 35: substituir “de carácter prolongado é” por “de carácter prolongado, o tempo é”
Prof. Maria da Graça Batista	Pergunta 37: substituir “do” por “sobre o”.	Pergunta 33: substituir “O seu conhecimento” por “Qual é o seu conhecimento”
Prof. Maria Alice Rodrigues	Não se incluem.	Pergunta 30: substituir “presidente do conselho executivo” por “director da direcção executiva”.
Prof. Maria Cristina Pitacas	Não se incluem.	Pergunta 30: substituir “presidente do conselho executivo” por “director executivo do Agrupamento”.

Tabela nº 34 – Componentes na técnica de juízo de peritos

### Questionário definitivo

As opiniões dos avaliadores foram consideradas na medida do possível apreciando aqueles aspectos, que enriquecem e melhoram o questionário.

Após a revisão do questionário provisório realizou-se o questionário definitivo, havendo uma distinção de blocos iguais ao questionário provisório, com 42 perguntas.

A redacção do questionário definitivo está organizada na tabela, que apresentamos no Anexo nº III.

Na 2ª fase distribui-se o questionário definitivo aos docentes do 1ºCiclo do Ensino Básico colocados nos três Agrupamentos, no ensino regular com grupo atribuído, ou sem grupo e no Apoio Educativo.

Acordamos com os Directores das Direcções Executivas dos Agrupamentos, que a maneira pela qual recolhíamos as respostas seria por correio normal (suporte de papel).

Como os questionários serão distribuídos por correio normal (suporte de papel), permitirá observar quem vai respondendo e pessoalmente ou telefonicamente, irmos incentivando a responder aos mesmos.

Para verificarmos a fiabilidade dos nossos questionários utilizamos o modelo Combach (1951), que mediante um coeficiente denominado alfa de Cronbach, compreendido entre zero e a unidade, assume que o questionário é fiável, quando a variabilidade das respostas é atribuída às diferenças entre os sujeitos.

Os autores (Pardo y Ruiz, 2005) referem, que um coeficiente alfa acima de 0,8, pode-se considerar bom e excelente para valores superiores a 0,9, sendo abaixo de 0,8, o questionário é considerado menos fiável.

Em relação ao nosso questionário a fiabilidade é de 0,95 o que se pode considerar excelente. Para analisarmos a fiabilidade do nosso questionário introduzimos as variáveis quantitativas.

### **5.2.3.3-População da Amostra Aceitante**

Neste ponto trataremos do problema, que consiste em determinar a população objecto de estudo e seleccionar dentro desta a população da amostra, sobre que se utilizará o questionário definitivo, para generalizar os dados da população total.

O 1º passo foi determinar de maneira clara e concisa a população, que vai ser objecto de estudo, ou seja o conjunto de todos os indivíduos, em que se deseja estudar o fenómeno.

O 2º passo seria seleccionar a amostra aceitante do estudo, porque utilizar o questionário tradicional para a população total seria muito custoso em recursos (de carácter económico e de tempo...), por isso tem de se utilizar uma amostra reduzida da população total.

Em nosso caso, a amostra aceitante é formada por todos aqueles professores do 1ºCiclo do Ensino Básico, do ensino regular colocados nos três Agrupamentos, que tivessem grupo ou não e colocados no apoio Educativo, sendo a distribuição realizada do seguinte modo:

- Agrupamento de Escolas e Jardins-de-infância Alpha do Entroncamento - 46 professores;
- Agrupamento de Escolas de Santa Iria de Tomar – 41 professores
- Agrupamento de Escolas D. Maria II de Vila Nova da Barquinha – 17 professores.

De seguida apresentamos uma tabela com a amostra aceitante:

Agrupamento de Escolas e Jardins-de-infância Alpha do Entroncamento	Agrupamento de Escolas de Santa Iria de Tomar	Agrupamento de Escolas D. Maria II de Vila Nova da Barquinha	<b>Total de Agrupamentos - 3</b>
46 Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, colocados no ensino regular	41 Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, colocados no ensino regular	17 Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, colocados no ensino regular	<b>Total de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico - 104</b>

Tabela nº 35 – A amostra aceitante

#### 5.2.4-Entrevistas

Realizaremos entrevistas aos Directores dos Conselhos Directivos dos Agrupamentos, em que focaremos os aspectos gerais de Agrupamento relacionados com a nossa investigação. Recolheremos estas entrevistas pessoalmente e se nos permitirem gravaremos as mesmas, para melhor registo e análise.

Ao realizar-se a opção pela Entrevista é referido por Rosa e Arnoldi (2008:14), o pesquisador deverá pressupor inúmeras análises iniciais:

- O problema em questão será realmente solucionado através da contribuição da utilização dessa técnica?

- De todas as técnicas de colecta de dados, essa é que a melhor viabilizará o desenvolvimento da pesquisa, fazendo-a fluir, complementando-a e respondendo a todas as dúvidas, com validação?
- O entrevistador é um profundo conhecedor do tema sobre o qual fará questionamentos?
- O entrevistador está preparado psíquica e fisicamente para o desenvolvimento da Entrevista?
- O entrevistador é capacitado e preparado para efectivar a formulação de questões inesperadas que, na condução da Entrevista, se fizerem necessárias?
- O entrevistador está capacitado para analisar e codificar correctamente os dados obtidos através das respostas, e com o devido discernimento?
- O entrevistador tem como proceder com adequação à selecção dos sujeitos para a Entrevista e de maneira justificável?

Todos estes aspectos entre outros não mencionados, são alguns passos que levarão à validação dos resultados, pois são fios condutores que imprimem significado à investigação.

A Entrevista tornou-se, nos últimos anos, um instrumento do qual se servem constantemente, e com maior profundidade, os pesquisadores das áreas das Ciências Sociais e Psicológicas. Salvador (1980) refere, que recorrem os pesquisadores à Entrevista sempre que tem necessidade de obter dados que não podem ser encontrados em registos e fontes documentais, podendo estes ser fornecidos por determinadas pessoas. Esses dados poderão ser utilizados tanto para estudos de factos como de caso ou de opiniões.

As entrevistas, que realizaremos serão estruturadas e programadas, porque todas as perguntas devem ser comparadas, de maneira que, quando ocorrem variações e/ou distinções, estas possam ser atribuídas às respostas e não ao instrumento.

Em relação às entrevistas a serem realizadas aos Directores Executivos dos Agrupamentos. Estas serão estruturadas, o que se deve elaborar um roteiro de Entrevista Estruturada impondo o estabelecimento de questões formalmente elaboradas, que

seguem uma sequência padronizada, com uma linguagem sistematizada e de preferência fechada.

Segundo Rosa e Arnoldi (2008:29) “A obtenção de informação, através de respostas curtas e concisas, sobre factos, comportamentos, crenças, valores e sentimentos, mas, muitas vezes, não se fazendo chegar aos resultados gerais esperados, pelo tipo de elaboração e preparação a que se presta.”

É necessário que, nesse tipo de entrevista, haja exigência, por parte do pesquisador, de que seus entrevistados sejam verdadeiros e objectivos, e de que o próprio pesquisador elabore um roteiro que avalie igualmente todos os sujeitos em quem for aplicada a técnica.

Na Entrevista a linguagem utilizada, de acordo com as autoras atrás citadas (2008:29-30) levará a uma selecção natural dos participantes condicionando até o tipo de informante que poderá participar da pesquisa. As questões estarão colocadas numa sequência lógica, implicando serem realizadas, inicialmente, as mais fáceis, isto é, de respostas objectivas e directas. E, depois, as que pedem julgamento, descrição, reflexão, conhecimento do tema e avaliação.

Os dados recolhidos através de um roteiro estruturado serão submetidos a uma análise quantitativa.

As entrevistas estruturadas, conforme Valles (2000) podem ser:

• **Estruturada e programada:**

Todas as perguntas devem ser comparadas, de maneira que, quando ocorrem variações e/ou distinções, estas possam ser atribuídas às respostas e não ao instrumento. Nesse tipo de Entrevista, a verificação e a análise dos dados são facilitadas pelo uso de estatísticas e percentagens, que conduzem ao resultado, já que a maioria das respostas é fechada, não dando, portanto, margem à discussão.

• **Estruturada e não programada:**

Distingue-se da anterior por:

- as perguntas ao entrevistado devem ser feitas através de termos familiares;
- não há uma sequência de perguntas satisfatórias por todos os entrevistados.



É necessário, que se consigam paralelos, possibilitando ao entrevistador termos de comparação entre as respostas possíveis a serem emitidas pelos entrevistados, através da análise e da preparação dos questionamentos, fase esta anterior à selecção dos sujeitos a serem entrevistados, de maneira que ocorra uma ordem nas perguntas e na maneira de conduzi-las, para que os resultados, possam ser validados.

• **Entrevistas semi-estruturadas:**

As autoras Rosa e Arnoldi (2008:30-31) consideram as entrevistas semi-estruturadas em que as questões deverão ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. O questionamento é mais profundo e, também, mais subjectivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade.

Frequentemente, estas entrevistas dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de factos e comportamentos. Exigem que se componha um roteiro de tópicos seleccionados. As questões seguem uma formulação flexível, e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente.

• **Entrevistas Livres**

As Entrevistas Livres são feitas através de um relato oral, que colecta informações em que o interlocutor desenvolve suas ideias quase sem interferência do Entrevistador. Tem-se, nesse caso, uma narrativa que segue uma sequência em função do que e como o sujeito recorda, da selecção que ele faz de acontecimentos e pessoas a ele relacionados e do que ele pretende relatar.

As entrevistas livres são referidas por Rosa e Arnoldi (2008:31) “ Pelas suas características alguns autores afirmam, que a análise possível a ser efectuada nesse tipo de Entrevista deve ser muito especial e particular, pois frequentemente fica confinada classificação mental, que deve ser feita pelo entrevistador, das informações emitidas pelo informante.”

A escolha do tipo de estruturação dos roteiros para levar a efeito as Entrevistas já permite identificar diferenças nos valores atribuídos à objectividade e subjectividade.

A técnica de Entrevista, em relação às outras técnicas de questionários, formulários, leitura documentada e observação participativa, as Entrevistas apresentam algumas vantagens. Também não podemos ignorar os inconvenientes das Entrevistas.

De seguida, apresentaremos uma tabela com as vantagens e inconvenientes das Entrevistas.

<b>Vantagens</b>	<b>Inconvenientes</b>
1 – Riqueza informativa: intensiva, holística, contextualizada e personalizada.	1 – Factor tempo com matizes.
2 – Possibilidade de indagação por meio de roteiros não-previstos e inclusos.	2 – Problemas potenciais de flexibilidade e validação.
3 – Flexibilidade, diligência e economia.	3 – Carência das vantagens da interacção grupal – ausência de observação directa e participante de um grupo interactivo.
4- Contraponto qualitativo de resultados quantitativos.	4 – Complexidade nas etapas de preparação.
5 – Acessibilidade e informação de difícil observação.	5 – Só se viabiliza através da plena interacção: entrevistador e entrevistado.
6 – Preferível por sua intimidade e confiabilidade.	6 – Exigência de conhecimento profundo por parte do entrevistado.

Tabela nº 36 – Principais vantagens e inconvenientes das Entrevistas, adaptado de Valles (2000:118)

A Entrevista na pesquisa qualitativa requer, portanto, a qualificação plena do pesquisador, compromisso com atitudes éticas frente à realização da pesquisa.

Após a realização das entrevistas, estas serão transcritas para formato digital, para posteriormente analisarmos.

#### **5.2.4.1-Guião da Entrevista Estruturada**

##### **Guião de Entrevista Estruturada aos Directores Executivos do Agrupamento**

###### **A. Instruções**

- Explicar o objectivo da entrevista marcada na temática, que aborda a investigação.

- Enfatizar a importância de constatar com total sinceridade em base da confidencialidade e anonimato das respostas emitidas cumprindo os fins estritamente da investigação.
- Agradecimentos pela valiosa participação prestada na medida em que contribui para o avanço do conhecimento, em função da nossa realidade, objecto de estudo.

De seguida, apresentaremos uma tabela com o guião da Entrevista, que foi realizada aos três Directores das Direcções Executivas dos três Agrupamentos.

### **B.1. Documentos de Agrupamento**

- 1- Na elaboração do Projecto Educativo do Agrupamento deu-se a atenção aos alunos com NEE, de carácter permanente? No caso afirmativo, de que modo?
- 2- Na elaboração do Projecto Curricular de Agrupamento deu-se a atenção aos alunos com NEE, de carácter permanente? No caso afirmativo de que modo?
- 3 - No Projecto Curricular de Agrupamento atendeu-se à formação sobre Educação Especial para os docentes do ensino regular, do 1º Ciclo do Ensino Básico? No caso afirmativo, de que modo?
- 4- O que acha dos encarregados de educação integrarem o grupo, que elabora o programa educativo individual do seu educando?
- 5- O que acha dos PEI dos alunos com NEE serem aprovados por deliberação do conselho pedagógico e homologados pela Direcção Executiva?
- 6 - O conselho executivo está a cumprir o prazo de sessenta dias para homologar os PEIs?

### **B.2. Recursos ambientais e materiais**

- 7 - As escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento estão adaptadas arquitectonicamente (acessos, rampas, casas de banho, ...) para os alunos com NEE, que necessitem dessas adaptações? No caso de não estarem, como pensam resolver a situação?
- 8 - As escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico estão bem apetrechadas de materiais, para atender os alunos com NEE, de carácter permanente? No caso de não estarem, como pensam resolver a situação?
- 9 - Os alunos de carácter permanente têm equipamento informático, que lhes dê resposta às suas necessidades? No caso de não terem, como pensam resolver a situação.

**B.3. Organização Escolar**

- 10 - Quais são os graus de ensino, que abrange este Agrupamento?
- 11 - Quantas Escolas e Jardins-de-infância têm este Agrupamento?
- 12 - Quantos alunos têm o Agrupamento na totalidade?
- 13 - Quantos professores têm o Agrupamento na totalidade?
- 14 - Quantos alunos têm no 1º Ciclo do Ensino Básico deste Agrupamento?
- 15 - Quantas turmas têm do 1º Ciclo do Ensino Básico?
- 16 - Quantos professores do 1º ciclo do ensino regular, estão colocados com turma? E sem turma?
- 17 - Quantos alunos com NEE de carácter permanente estão referenciados no 1º Ciclo do Ensino Básico deste Agrupamento?
- 18 - Quantos alunos com NEE, do 1º Ciclo do Ensino Básico têm currículo específico individual?
- 19 - Quantos docentes de educação especial estão colocados a dar apoio às escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico deste Agrupamento? E durante quantas horas semanais?
- 20 - Quantos psicólogos dão apoio nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico?
- 21 - Quantas horas semanais têm em média cada psicólogo para dar apoio aos alunos com NEE de carácter permanente, do 1º Ciclo do Ensino Básico?
- 22 - Quantas terapeutas da fala dão apoio nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico?
- 23 - Quantas horas semanais têm em média cada terapeuta da fala para dar apoio aos alunos com NEE de carácter permanente, do 1º Ciclo do Ensino Básico?
- 24 - Quantas terapeutas ocupacionais têm este Agrupamento?
- 25 - Quantas horas semanais têm em média cada terapeuta ocupacional para dar apoio aos alunos com NEE de carácter permanente, do 1º Ciclo do Ensino Básico?
- 26 - Quantas assistentes operacionais estão destinadas só a alunos com NEE de carácter permanente do 1º Ciclo do Ensino Básico? No caso das assistentes operacionais não estarem destinadas só aos alunos com NEE de carácter permanente, quantas horas são disponibilizadas para esse fim?
- 27 - Este Agrupamento tem unidade de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo? No caso de ter, quantos alunos são abrangidos por esta unidade e o que acha do seu funcionamento? Qual o apoio dado pela unidade aos alunos destinatários?

28 - Este Agrupamento tem unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita? No caso de ter, quantos alunos são abrangidos e o que acha do seu funcionamento? Qual o apoio, que dado pela unidade aos alunos destinatários?

29 - Este Agrupamento é escola de referência para alunos cegos e com baixa visão? No caso de ser, o que acha dessa realidade e como funciona? Qual é o número de alunos abrangidos e qual é o apoio dado aos alunos destinatários?

30 - Este Agrupamento é escola de referência para a educação bilingue de alunos surdos? No caso de ser, o que acha dessa realidade e como funciona? Qual é o número de alunos abrangidos e qual é o apoio dado aos alunos destinatários?

31 - Em relação à Intervenção Precoce na Infância este Agrupamento é de referência para a colocação de docentes? No caso de ser, o que acha dessa realidade e como funciona?

32- Este Agrupamento tem parcerias? No caso de ter, com quem? E como?

#### **B.4. A reforma legislativa da Educação Especial**

33 - Qual é a sua opinião do Decreto-lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, em relação a considerar alunos com NEE, de carácter permanente?

34 – Acha, que neste Agrupamento os alunos do 1º Ciclo com NEE de carácter permanente têm os apoios, que necessitam?

35 – Como Director Executivo do Agrupamento, o que poderia ainda fazer pelos alunos com NEE, de carácter permanente?

Tabela nº 37 – Guião de Entrevista aos Directores Executivos dos Agrupamentos

#### **5.2.4.2-Técnicas Qualitativas da Entrevista**

O planeamento das entrevistas é entendido como uma necessidade de um processo metacognitivo através do qual se toma consciência de tudo o que se vai realizar, que a informação (interna ou externa) do sujeito entrevistado, pretendendo-se conhecer quem se vai entrevistar e como se vai elaborar a entrevista (áreas temáticas, tipo de perguntas, segundo o conteúdo, a estruturação, sequencialização) assim como a forma de recolher a informação (registar).

Numa entrevista podemos considerar várias fases:

1) Objectivos da entrevista

2) Amostra das pessoas a entrevistar

3) Desenvolvimento da entrevista

- Conteúdo e natureza das perguntas.
- Organização e sequência das perguntas.
- Relação do entrevistador-entrevistado.
- Formulação de perguntas.
- Registo da informação.

A Entrevista, segundo Nahoum (1961) só pode ser realizada por entrevistadores muito hábeis e experientes, informados sobre todos os aspectos da investigação que se irá realizar. Deverão ser capazes não só de conduzir a Entrevista mas também analisar a reacção dos sujeitos e discuti-la. Deverão ter plena habilidade para fazer os registos e comunicá-los adequadamente.

A maioria das Entrevistas, de acordo com Valles (2000:215) requer do entrevistador uma formação e conhecimentos especiais sobre a pessoa a ser entrevistada e o tema da Entrevista, principalmente para ser capaz de recorrer a informações relevantes, no momento exacto.

Para vários autores como (Gorden 1975, Weiss e outros, 1994), o entrevistador ideal deveria ter (independentemente do sexo, idade, condição social a respeito do entrevistado) uma personalidade flexível e ser suficientemente inteligente para captar os objectivos da Entrevista, avaliar criticamente as informações recebidas e saber indagar exhaustivamente, na busca de um maior esclarecimento sobre as respostas emitidas.

O entrevistador, conforme Rosa e Arnoldi (2008:84) é a pessoa responsável por toda a orientação e condução da Entrevista, cabendo a ele toda a preparação como elaboração de protocolos, guias, questionamentos, coordenação, aplicação, registos e análise dos resultados da Entrevista, sendo o responsável, também, pela integridade e bem-estar dos sujeitos seleccionados para as arguições.

Após a recolha de dados quantitativos mediante as perguntas realizadas, se passará às técnicas qualitativas, entre elas, a entrevista. Se realizarão a entrevista, a cada

um dos três Directores Executivos dos três Agrupamentos: Alpha do Entroncamento, Santa Iria de Tomar e de D. Maria II de Vila Nova da Barquinha.

De seguida apresentamos uma tabela com os critérios para validar uma entrevista:

- Saber como e quando, o momento exacto de transmitir ao entrevistado todas as informações necessárias;
- possibilitar ao entrevistado que faça todos os questionamentos que forem necessários, deixando-o visivelmente à vontade;
- excluir a possibilidade de engano injustificado e influência indevida;
- jamais utilizar como recurso a intimidação;
- ter facilidade de compactuar-se com estranhos;
- ser desenvolto, amigo e confiável;
- manter respeito ao entrevistado sempre;
- solicitar o consentimento depois que o possível participante da Entrevista tiver conhecimento dos factos relevantes e das consequências da sua participação e tiver tido tempo e oportunidades para considerar se deseja participar ou não;
- ter pleno conhecimento científico da aplicação das técnicas de Entrevista;
- ser profundo conhecedor do tema em questão, procurando aprimorar-se antes da aplicação da Entrevista, preocupando-se com a sua competência ante o projecto proposto;
- prever procedimentos que assegurem a confiabilidade e a privacidade, a protecção da imagem e a não-utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou comunidades, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio económico-financeiro;
- ser sabedor de que deverá desenvolver a Entrevista, preferencialmente, com indivíduos dotados de autonomia plena;
- respeitar sempre os valores culturais, sociais e morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e os costumes, quando a Entrevista envolver, principalmente, comunidades;
- garantir o retorno dos benefícios obtidos por meio de Entrevista às pessoas ou às

comunidades participantes. O protocolo deve conter, sempre que possível, disposição para comunicar tais benefícios, devendo ser elaborado em duas vias, sendo que uma deverá ficar com o entrevistado e outra com o entrevistador;

- explicitar e justificar, quando necessário, que o mérito da Entrevista depende da não-restrição de informações por parte do entrevistador;
- esclarecer que os dados obtidos por meio da Entrevista não poderão ser usados para outros fins que não os previstos no protocolo e/ou consentimento;
- devolver aos entrevistados, no final da pesquisa, os resultados.

Tabela nº 38 - Critérios para validar uma entrevista, adaptada de Rosa e Arnoldi (2008:83-84)

É referido por Biasoli-Alves (1998:149), embora a preparação do formulário ou maneira de registos de dados seja bastante complexa, é preciso, antecipadamente prever a forma de registá-los. Afinal, a qualidade e a validação dos resultados dependem da organização adequada dos registos. A complementação, após a construção do roteiro, está no acompanhamento da Entrevista e no registo literal dos dados.

Segundo o autor atrás referido, é necessário:

- Envolver os entrevistados na tarefa de informantes, gravando ou anotando integralmente os seus discursos e as suas falas.
- É fundamental preparar e seleccionar os períodos e situações para a realização das Entrevistas de tal modo que o pesquisador/entrevistador tenha condições de captar tudo o que ocorre e da maneira como ocorre.

Após as entrevistas e seus registos surgem os sistemas de análise de dados, que para Biasoli-Alves (1998:146-147) podem-se distinguir três classes gerais, levando-se em conta as características predominantes em cada um deles:

- 1) Sistema de análise quantitativo-descritivo.
- 2) Sistema de análise quantitativo-interpretativo.
- 3) Sistema de análise qualitativo.

O sistema de análise quantitativo-descritivo é importante para ser trabalhado no início e é essencial para a análise dos dados de uma Entrevista Estruturada, em que o



pesquisador explora as respostas ou os comportamentos, tal qual foram apresentados pelos sujeitos. Este tipo de análise fornece informações objectivas.

A análise quantitativo-descritiva caracteriza-se por trabalhar directamente com as respostas obtidas dos sujeitos, constituindo-se na verificação da frequência simples de ocorrência, a cada alternativa, nas questões fechadas, seguida de cálculo de percentagem. Por fim deve-se realizar a construção de tabelas, gráficos e perfis, para posterior descrição e discussão dos resultados.

Numa fase posterior surge a análise quantitativo-interpretativo, quando o entrevistador pretende extrair mais informações do entrevistado. Nesta fase há tabulação dos dados, através de cálculos percentuais, elaboração de tabelas e gráficos, dependendo da necessidade, o emprego de provas estatísticas.

E por último referiremos ao sistema qualitativo, que para as autoras Rosa e Arnoldi (2008:65-66), que surge numa etapa em que há uma busca de uma apreensão profunda de significados nas falas, nos comportamentos, nos sentimentos, nas expressões, interligados ao contexto em que se inserem e delimitados pela abordagem conceitual do entrevistador, por intermédio da fala, do relato oral, uma sistematização baseada na qualidade. A função deste sistema é, portanto apreender o carácter multidimensional dos fenómenos em sua manifestação natural, bem como captar diferentes significados de experiências.

#### **5.2.5-O Grupo de Discussão**

Os grupos de discussão passaram a ser utilizados na pesquisa social empírica pelos integrantes da Escola de Frankfurt a partir dos anos 50 do século passado. Porém, foi somente no final da década de 1970 que esse procedimento recebeu um tratamento ou pano de fundo teórico-metodológico, caracterizando-se, dessa forma, como um método e não apenas como uma técnica de pesquisa de opiniões.

A técnica do grupo de discussão é definida por Pozo e outros (2004) como consistindo em reunir um número reduzido de pessoas (geralmente entre seis e doze), com o fim de que mantenham uma discussão cuidadosamente desenhada, planificada e guiada de maneira não directiva por um moderador ou perito.

Conforme Mangold (1960: 49) “... a opinião do grupo não é a soma de opiniões individuais, mas o produto de interações colectivas. A participação de cada membro dá-se de forma distinta, mas as falas individuais são produto da interacção mútua... Dessa forma as opiniões de grupo cristalizam-se como **totalidade** das posições verbais e não-verbais.”

As opiniões de grupo não são formuladas, mas apenas actualizadas no momento da entrevista. Em outras palavras: as opiniões trazidas pelo grupo não podem ser vistas como tentativa de ordenação ou como resultado de uma influência mútua no momento da entrevista.

As posições dos elementos do grupo reflectem acima de tudo as orientações colectivas ou as “visões de mundo” do grupo social ao qual o entrevistado pertence. Essas visões de mundo resultam, segundo Weller e outros (2002: 378-379) de "uma série de vivências ou de experiências ligadas a uma mesma estrutura que, por sua vez, constitui-se como uma base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos".

É mencionado por Bohnsack e Weller (2006), que referem nesse sentido, Mangold (1960) estava interessado em conhecer não apenas as experiências e opiniões dos entrevistados, mas as vivências colectivas de um determinado grupo, ou as posições comuns de uma determinada classe social, independentemente de se conhecerem ou não entre si.

As reflexões de Mangold (1960) abriram caminho para um outro aspecto a ser pesquisado por meio dos grupos de discussão, denominado pelo autor como “opiniões de grupo” e que dizem respeito às orientações colectivas oriundas do contexto social dos indivíduos que participam em uma pesquisa: os entrevistados passaram a ser vistos, a partir de então, como representantes do meio social em que vivem e não apenas como detentores de opiniões.

As reflexões de grupos de discussão, para Bohnsack e Schaffer (2001: 328-329) são realizadas com grupos reais e devem ser vistas como representações de processos estruturais, que documentam modelos que não podem ser vistos como casuais ou emergentes. Esses modelos remetem ao contexto existencial compartilhado colectivamente por esses grupos, ou seja, às experiências biográfico-individuais e biográfico-colectivas, que estão relacionadas às experiências comuns como membros de

um meio social e de uma mesma geração, às experiências como homens ou mulheres, entre outras, e que em um grupo de discussão são articuladas por meio de um modelo colectivo de orientação.

O trabalho de campo exige não somente o domínio metodológico e metateórico do tema, mas também um conhecimento sobre o meio pesquisado como, por exemplo, a situação social dos entrevistados, actividade profissional, entre outros aspectos. Ao mesmo tempo, o pesquisador deve conhecer os instrumentos de pesquisa e escolher procedimentos ou técnicas apropriadas ao tipo de estudo que pretende realizar.

As vantagens deste método são indicadas por Valles (1997), as quais podem ser resumidas da seguinte maneira:

- Permitem recolher opiniões grupais, a diferença de outras técnicas como a de entrevista ou o questionário;
- Seu alto grau de flexibilidade permite obter e aprofundar sobre a informação relevante que não estava prevista anteriormente;
- É de simples aplicação e seu custo económico é escasso.

Este tipo de técnica tem também algumas desvantagens como são referidas por Valles (1997):

- Podem existir cortes, devido a que a conversação em grupo poderia produzir polarização, conformidade com o resto do grupo,...
- Artificialidade, devido a que o contexto em que se realiza não obedece ao contexto em que se desenvolvem de forma habitual;
- Limitada fiabilidade e validez;
- Coadjuvar um elevado custo de tipo temporal.

#### **5.2.5.1-Desenho do Grupo de Discussão**

O grupo de discussão aparece neste estudo como a peça chave para a recolha de informação de carácter qualitativo, de modo juntar à informação obtida com os dados qualitativos da entrevista e aos dados quantitativos dos questionários.

Para a realização das reuniões de grupo de discussão atendemos a alguns aspectos:

- Composição do grupo de discussão. O grupo foi constituído por docentes do ensino regular, com vasta experiência profissional e por diversas vezes com a experiência de terem alunos com NEE, de carácter permanente incluídos nos seus grupos.
- Espaço físico, foi utilizado nas sessões de grupo, uma sala cedida por uma colectividade.
- Registo dos textos foram realizados com gravadores, com autorização dos participantes.
- Duração do grupo de discussão, a duração temporal do nosso grupo de discussão foi aberta, permitindo que o tempo não se convertesse num obstáculo na obtenção das reflexões dos participantes.
- Dinâmica do grupo de discussão, neste ponto estabeleceu-se quatro sessões, dentro das quais existem linhas de conversação abertas à participação de todas as componentes do grupo. As reflexões incluem-se uma vez, que os participantes não revisado as intervenções anteriores, o que melhora a fluidez da informação e as opiniões qualificadas.

#### 5.2.5.2-Composição do Grupo de Discussão

A composição do grupo atendendo à formação académica e profissional dos docentes, estabeleceu-se a seguinte lista de participantes no grupo de discussão:

<b>Participantes na técnica de grupo de discussão</b>		
<b>Membros</b>	<b>Relação</b>	<b>O porquê destes elementos no grupo de discussão</b>
Prof. Maria Amélia Vitorino	Mestre em Educação na Área da Inovação Pedagógica, Professora destacada, com o cargo de assessora na Direcção	É uma professora, que tem como habilitações literárias o mestrado, tendo muitos anos de experiência profissional, atendendo a diversidade

	<p>Executiva do Agrupamento Alpha do Entroncamento</p>	<p>escolar. Na actualidade como assessora da Direcção Executiva pertence ao órgão directivo, que cabe a responsabilidade, em conjunto com os docentes, fazer com que todo o pessoal escolar: educadores, professores, outros agentes educativos, alunos, pais e outros membros da comunidade se sintam parte de um projecto educacional, que tenha por base os princípios da inclusão.</p>
<p>Prof. João Miguel Cabeleira</p>	<p>Professor especializado em Administração Escolar, destacado com o cargo de assessor na Direcção Executiva do Agrupamento de Escolas de Santa Iria de Tomar.</p>	<p>É um professor, que tem como habilitações literárias uma especialização, tendo muitos anos de experiência profissional, atendendo a diversidade escolar. Na actualidade como assessor da Direcção Executiva pertence ao órgão directivo, que cabe a responsabilidade, em conjunto com os docentes, fazer com que todo o pessoal escolar: educadores, professores, outros agentes educativos, alunos, pais e outros membros da comunidade se sintam parte de um projecto educacional, que tenha por base os princípios da inclusão.</p>

Prof. Alexandra Costa	Professora especializada em Administração Escolar, Coordenadora do 1º Ciclo do Ensino Básico, representante do 1ºCiclo no Conselho Pedagógico e avaliadora de Professores do 1ºCiclo do Ensino Básico no Agrupamento de Escolas D. Maria II de Vila Nova da Barquinha.	É uma professora, que tem como habilitações literárias uma especialização. Actualmente coordena o 1º Ciclo do Ensino Básico do seu Agrupamento e é avaliadora dos outros professores do mesmo Agrupamento
Prof. Maria Alice Rodrigues	Professora especializada em Administração Escolar e Sub-Coordenadora da Escola Eb1 nº1 do Agrupamento de Escolas e Jardins-de-Infância do Entroncamento.	É uma professora, que tem como habilitações literárias uma especialização. Tendo muitos anos de experiência profissional, atendendo a diversidade escolar e tendo por diversos anos alunos de carácter permanente incluídos nos seus grupos de alunos.
Prof. Maria Silva	Professora do 3º ano da Ebnº3 do Agrupamento de Escolas e Jardins-de-Infância do Entroncamento	É uma professora, que tem muitos anos de experiência profissional, atendendo a diversidade escolar e tendo por diversos anos alunos de carácter permanente incluídos nos seus grupos de alunos, e na actualidade tem alunos de outras etnias, raças,...
Prof. Maria Teresa Maíinha	Professora do 4º ano da	É uma professora, que tem

	Ebnº1 do Agrupamento de Escolas e Jardins-de-Infância do Entroncamento.	muitos anos de experiência profissional, atendendo a diversidade escolar e tendo por diversos anos alunos de carácter permanente incluídos nos seus grupos de alunos, assim como alunos de outras etnias, raças,...
--	---	---

Tabela nº 39 – Constituição do grupo de discussão

Uma vez confirmado a presença de cada um dos elementos nas sessões calendarizadas, criamos um usuário, de modo que relembassem o que tinha sido dito na/nas sessão/sessões anteriores.

### 5.2.5.3-O Tópico-guia

O tópico-guia de um grupo de discussão não é um roteiro a ser seguido à risca e tampouco é apresentado aos participantes para que não fiquem com a impressão de que se trata de um questionário com questões a serem respondidas com base em um esquema de perguntas-respostas estruturado previamente. Porém, isso não quer dizer que não existam critérios para a condução dos grupos de discussão. Os autores Bohnsack e Weller (2006) elaboraram ainda alguns princípios para a condução de entrevistas, que buscamos incorporar em nossa pesquisa.

Durante a entrevista, de acordo com os autores (op.cit.), o pesquisador deverá:

- Estabelecer um contacto recíproco com os entrevistados e proporcionar uma base de confiança mútua;
- Dirigir a pergunta ao grupo como um todo e não a um integrante específico;
- Iniciar a discussão com uma pergunta vaga, que estimule a participação e interacção entre os integrantes;
- Permitir que a organização ou ordenação das falas fique a encargo do grupo;
- Formular perguntas que gerem narrativas e não a mera descrição de factos;

- Fazer com que a discussão seja dirigida pelo grupo e que seus integrantes escolham a forma e os temas do debate;
- Intervir somente quando solicitado ou se perceber que é necessário lançar outra pergunta para manter a interação do grupo.

Num segundo momento, quando o grupo já sinaliza haver esgotado a discussão sobre determinado tema, o entrevistador dará início a uma segunda sessão de *perguntas iminentes*, com o objectivo de aprofundar ou esclarecer dúvidas sobre aspectos discutidos até aquele momento. Terminada essa fase, o entrevistador poderá dirigir *perguntas* específicas ao grupo, sobre temas que até então não foram discutidos e que se apresentam como relevantes para a pesquisa. Quando julgar pertinente, poderá realizar na sessão final *perguntas divergentes* ou *provocativas*. Trata-se de um procedimento recomendado somente para aqueles que já acumularam alguma experiência na condução de entrevistas, já que esse tipo de perguntas poderá gerar situações controversas e até um certo mal-estar entre os participantes e o entrevistador. Aspectos que suscitaram dúvidas no momento da discussão também podem ser esclarecidos ou ratificados mediante outros procedimentos tais como a observação participante.

Para trabalhar com o grupo de discussão organizou-se quatro sessões, cada uma delas com alíneas de conversação sobre diversos temas. Estas sessões e estes temas foram:

<b>Sessão 1 : Participantes</b>	
Linhas de conversação	Aspectos tratados
Boas vindas aos participantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta linha de conversação foi iniciada com uma mensagem de boas vindas aos participantes do grupo.</li> <li>• Os participantes apresentam-se e saúdam os restantes participantes.</li> </ul>
Estabelecimento de algumas normas para o funcionamento do grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza-se uma lista de regras de funcionamento do grupo para facilitar o trabalho.</li> </ul>

Tabela nº 40- Planificação da sessão nº1 do grupo de discussão



<b>Sessão 2: Perfil e formação dos docentes</b>	
Linhas de conversação	Aspectos tratados
Características pessoais e profissionais dos intervenientes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falamos das características pessoais e profissionais dos participantes do grupo, para melhor conhecimento das realidades.</li> </ul>
Perfil dos docentes do 1º CEB, do ensino regular em relação aos alunos com NEE.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falamos da experiência profissional de cada interveniente em relação aos alunos com NEE.</li> </ul>

Tabela nº 41- Planificação da sessão nº2 do grupo de discussão

<b>Sessão 3: Análise da aplicação do currículo</b>	
Linhas de conversação	Aspectos tratados
Análise com os docentes da aplicação do currículo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisamos com os docentes como é realizada a aplicação do currículo sobre a aplicação do mesmo.</li> </ul>
Adequações curriculares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizamos uma análise sobre adequações curriculares.</li> </ul>
Alteração ao tipo de provas, instrumentos de avaliação e condições de avaliação para os materiais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflectimos sobre a alteração ao tipo de provas, aos instrumentos de avaliação e certificação, bem como às condições de avaliação para os materiais aos alunos com NEE de carácter permanente.</li> </ul>

Tabela nº 42- Planificação da sessão nº3 do grupo de discussão

<b>Sessão 4: Reflexão sobre o Decreto-Lei nº3/2008</b>	
Linhas de conversação	Aspectos tratados
Conhecimento do Decreto-Lei nº3/2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisamos o Decreto-Lei nº3/2008, em relação ao conteúdo e á forma.</li> </ul>
Reflexão sobre as escolas de referência e as unidades para alunos com certas deficiências específicas legisladas por este decreto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflectimos sobre as escolas de referência para as crianças e jovens surdos e para das crianças e jovens cegos e de baixa visão.</li> <li>• Analisamos as unidades de ensino para crianças e jovens com perturbações do espectro de autismo e também as unidades para as crianças e jovens com multideficiência e com surdocegueira.</li> </ul>
Satisfação dos docentes participantes no grupo de discussão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisamos com os docentes da satisfação da participação dos docentes no grupo de discussão.</li> </ul>

Tabela nº 43 - Planificação da sessão nº4 do grupo de discussão

Como se assinalou na tabela nº 40 estabeleceram-se uma série de pequenas normas com o objectivo das conversações serem frutíferas. Estas normas foram as seguintes:

- Intervir em todos os temas de conversação, que se pode ir discutindo e rebatendo aquelas questões que tenham dito os companheiros previamente.
- Observou-se, que seria conveniente uma nova linha discussão e deve-se tentar começar, não devendo seguir uma linha rígida.
- Podem-se comentar exemplos e casos particulares.

- Sendo possível e conveniente entrar várias vezes ao longo da sessão ou quando se discute ideias relevantes.
- Se algum participante tiver alguma ideia de funcionamento interessante também pode acrescentar.

### **Primeiros Passos para a Análise de Grupos de Discussão**

Assim como em outras entrevistas, é fundamental que o pesquisador faça relatório contemplando informações relativas ao local da entrevista, aos entrevistados e à situação da entrevista.

A organização dos dados recolhidos iniciando com uma primeira fase de interpretação, denominada *interpretação formulada*, que compreende os seguintes aspectos:

- Divisão da entrevista por temas e subtemas ou passagens e subpassagens, indicando, por exemplo, se um tema foi iniciado pelo grupo ou se partiu de uma pergunta do entrevistador;
- Selecção das passagens centrais, também denominadas metáforas de foco;
- Selecção das passagens relevantes para a pesquisa;
- Transcrição da passagem inicial, das passagens de foco e daquelas relevantes para a pesquisa;
- Reconstrução da estrutura temática da passagem a ser analisada, que também poderá ser dividida em temas e subtemas.

Com base nesses passos desenvolvidos segundo o *método documentário de interpretação* referido por Weller e outros (2002: 378-379), a transcrição completa de um grupo de discussão deixa de ser necessária. Conforme esse método, a análise de uma entrevista principia-se com a passagem inicial, seguida da análise das passagens de foco e das que discutem questões relacionadas ao tema da pesquisa.

O processo atrás referido pelos autores (op.cit.) compreende dois momentos: interpretação formulada e interpretação reflectida.

Durante a *interpretação formulada*, busca-se compreender o sentido imanente das discussões e descodificar o vocabulário coloquial, ou seja o pesquisador *reescreve o*

que foi dito pelos informantes, trazendo o conteúdo dessas falas para uma linguagem que também poderá ser compreendida por aqueles que não pertencem ao meio social pesquisado. Nessa etapa de análise, ele não traça comparações e tampouco utiliza o conhecimento que possui sobre o grupo ou meio pesquisado.

Já a *interpretação reflectida* implica uma observação de segunda ordem, na qual o pesquisador realiza suas interpretações, podendo recorrer ao conhecimento teórico e empírico adquirido sobre o meio pesquisado.

Enquanto a *interpretação formulada* analisa a estrutura básica de um texto (organização temática), a *interpretação reflectida* busca analisar tanto o conteúdo de uma entrevista como o “quadro de referência”, que orienta a discussão, as acções do indivíduo ou grupo pesquisado e as motivações que estão por detrás dessas acções.

Toda interpretação somente ganhará forma e conteúdo quando realizada e fundamentada na comparação com outros casos empíricos. Somente por meio desse procedimento, o pesquisador poderá caracterizar um discurso, um comportamento ou uma acção como típico de um determinado meio social e não só do grupo entrevistado.

## **5.3-Terceira Fase: Trabalho de Campo**

### **5.3.1-Técnicas de Análise dos Dados**

Após a fase anterior passamos á fase do tratamento de informação, dentro desta fase é importante a aplicação informática SPSS, a qual permitirá em pouco tempo realizar um completo estudo estatístico. É muito relevante a interpretação dos resultados, onde estará presente a integração dos dados qualitativos, nos três pontos seguintes:

- 1º- Estudo da fiabilidade do questionário, donde utilizamos o coeficiente alpha de Cronbach;
- 2º- Estudo descritivo dos dados, donde há uma revisão geral das variáveis, que intervêm no estudo, frequências, gráficos, parâmetros estatísticos...
- 3º - Estudo inferencial dos dados, donde habitualmente, se pode incluir uma análise de variáveis categóricas e uma análise factorial.

Para verificar a fiabilidade do nosso questionário, de acordo com Pardo y Ruiz (2005) a fiabilidade de uma escala, é onde se refere a capacidade para medir de forma consistente e precisa a característica, que se pretende medir.

Os aspectos a verificar são os seguintes:

- Consistência interna, recolhendo o grau de homogeneidade existente entre os elementos, que compõem a escala.

É conveniente integrar os dados qualitativos com os dados quantitativos obtidos mediante a análise das variáveis categóricas.

- Estabilidade temporal, que se refere a capacidade do instrumento para arrastar as mesmas medições, quando se aplica mais de uma vez os mesmos sujeitos.

Na nossa tese doutoral iremos utilizar a Estatística descritiva, é aquele ramo da Estatística, que não utiliza o cálculo de probabilidades para seus estudos, mas trata da exposição descritiva dos resultados proporcionados pela amostra.

Os resultados serão apresentados do seguinte modo:

- Tabelas donde se recolhem as proporções de cada uma das respostas com sua interpretação;
- Representações gráficas, que permitem uma interpretação visual dos dados (vários tipos de gráficos,...);
- Cálculos de parâmetros estadísticos, como são a média e o desvio típico e interpretá-los;
- Integração com os dados qualitativos.
- Em relação aos parâmetros estadísticos os mais utilizados são: a média aritmética, a moda e o desvio típico.

Estamos a pensar na nossa tese apresentar a informação de cada bloco do questionário de maneira diferente, ressaltando os aspectos, que se considerem mais relevantes. Num bloco podemos incluir tabelas de frequências de uma determinada variável com sua representação gráfica e noutro bloco incluímos uma tabela com frequências, médias e desvios típicos para análise.

Também iremos realizar a análise de variáveis categóricas e o modo de trabalhar com tabelas de contingência, de modo prático é obedecer à comparação das variáveis, que podem resultar significativas.

É conveniente ir havendo os testes chi-quadrado entre pares de variáveis e só aqueles que nos dão valores críticos inferiores a 0,05 serão úteis para trabalhar com tabelas de contingência e não é prático incluir tabelas de contingência de variáveis, cuja prova chi-quadrado nos dão valores superiores a 0,05,

Será conveniente, que os grupos presentes nas tabelas de contingência, não apresentem frequências inferiores a cinco indivíduos, pois os resultados, não serão muito fiáveis. No caso de aparecer, assim um grupo com estas características, será conveniente agrupá-lo com outro.

Também usaremos Análise Factorial na nossa tese doutoral, segundo Padua (1987), esta análise consiste em detectar a existência de certos padrões subjacentes nos dados, de maneira que estes podem ser agrupados num conjunto menor de factores ou componente. A cada uma destas dimensões de variabilidade comum se denomina factor.

De acordo com Hill e Hill (2008:227) “Teoricamente, a correlação entre duas variáveis só depende da variância comum e o objectivo principal da **Análise Factorial** é analisar a **variância comum** num conjunto de variáveis para entender ou explicar, as correlações entre essas variáveis.”

Na análise factorial pode-se considerar quatro fases, que se podem diferenciar na realização da análise:

- preparação;
- factorização,
- rotação
- interpretação.

A aplicação informática, que se adapta a estas quatro fases, como indica Pardo y Ruiz (2005), ainda que a nomenclatura empregue é: cálculo de uma matriz de variabilidade conjunta, extracção, rotação e estimação de pontuações.

A versão 13.0 de SPSS, que iremos utilizar para o estudo, oferece grande versatilidade na realização factorial e dispõe de sete métodos de extracção factorial, cinco métodos de rotação e três métodos de cálculo de pontuações factoriais.

Quando se realiza uma análise factorial, é usual ir incluindo dentro do estudo as tabelas, que em cada passo é proporcionado pelo programa SPSS e devemos seguir a seguinte ordem:

- Mostrar as variáveis do questionário, que vão ser objecto de estudo;
- A continuação da tabela com os resultados das provas KMO e coeficiente de esfericidade de Bartlett, para demonstrar, se tem sentido haver a análise factorial;
- A amostra matriz de correlações, pode indicar que os pares das variáveis com grande correlação positiva, se estão relacionadas entre si;
- A tabela seguinte pode incluir as comunalidades. As variáveis, que apresentam um valor maior são as que na análise factorial, explicarão melhor e as que apresentam um valor menor são as que pior explicam a dita análise;
- A tabela, que inclui a continuação é das mais importantes e explica a variância total. Esta tabela indica quantos são os factores em que vamos agrupar as variáveis;
- Para reforçar o conteúdo da tabela anterior, pode-se incluir o gráfico de sedimentação de Catell, onde se fundamenta o número de factores, em que vamos agrupar as variáveis;
- As últimas tabelas, que se introduzem são as de “Matriz de componentes” e “Matriz de componentes rodadas”. Nesta última tabela marca-se as quantidades por filas mais altas, que nos permitirá associar cada variável a seu factor correspondente;
- Na análise factorial conclui-se haver uma interpretação dos resultados obtidos, indicando o ente comum das variáveis associadas a um mesmo factor.

Na nossa tese doutoral planeamos utilizar a estatística descritiva, a análise de variáveis categóricas e a análise factorial.

Em relação à análise das entrevistas pode-se utilizar o sistema de análise quantitativo-descritivo, que é referido por Biasoli-Alves (1998) “Trabalhar com este sistema pode ser considerado o momento inicial e essencial da análise dos dados de uma Entrevista Estruturada, em que o pesquisador explora as respostas ou os comportamentos, tal qual foram apresentados pelos sujeitos.”

A análise quantitativo-descritiva caracteriza-se por trabalhar directamente com as respostas obtidas dos sujeitos, na forma como elas aparecem. Constitui-se na verificação da frequência simples de ocorrência, a cada alternativa, nas questões fechadas, seguida de cálculo de percentagem, ou no caso do emprego da estatística, em função do tamanho da amostra, o teste adequado.

Como passo final deve vir a construção de tabelas, gráficos e perfis, para posterior descrição e discussão dos resultados.

## **5.4-Quarta Fase: Análise de Dados, Conclusões e Propostas de Melhoria**

### **5.4.1-Análise de Dados**

Após a recolha de dados e termos utilizado as técnicas de análise de dados atrás referidas, iremos analisar os dados obtidos através dos questionários aos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, do ensino regular, da amostra produtora de dados. Também analisaremos as entrevistas aos Directores Executivos dos Agrupamentos, assim como os comentários do grupo de discussão.

### **5.4.2-Redacção das Conclusões e Propostas de Melhoria**

Quando chegarmos a essa fase, redigiremos as conclusões da nossa investigação, assim como as de propostas de melhoria.

## **5.5-Limitações de Estudo**

As limitações de estudo, que nos podem apresentar é os Professores do 1º ciclo do ensino regular não responderem aos questionários, ou só responderem a algumas perguntas.



Outro problema, que nos pode apresentar é a fiabilidade dos questionários, que mediante um coeficiente denominado alfa de Conbrach, compreendido entre zero e a unidade, assume que o questionário é fiável, quando a variabilidade das respostas é atribuída às diferenças entre os sujeitos.

## **5.6-Estruturação da Investigação e Cronograma**

Neste ponto mostramos um calendário, que nos mostra a temporização do trabalho realizado, indicando um cronograma as fases, que hão-de suceder em nosso processo investigador. Essencialmente as fases, que compõem o nosso trabalho de investigação são as seguintes:

- **Fase 1** – Estudo teórico e planeamento do trabalho (de 1 de Setembro de 2008 a 24 de Setembro de 2009). Dentro desta fase se trabalhará a fundamentação teórica do estudo, assim como a metodologia, que se vai utilizar. Este período de investigação tutelada se realizou durante o período atrás referido e concluiu-se com a prova pública, para a Suficiência Investigadora e DEA.
- **Fase 2** - Estudo mais aprofundado sobre a metodologia utilizada na investigação e da área geográfica dos Agrupamentos da amostra aceitante (de Outubro de 2009 até Dezembro de 2009). Nesta fase aprofundaremos um estudo mais aprofundado da investigação a utilizar na nossa investigação, assim como um estudo da área geográfica dos Agrupamentos, que pertencem à nossa amostra aceitante.
- **Fase 3** - Elaboração dos questionários provisórios (durante o mês de Janeiro de 2010). Neste período de investigação elaboraremos os questionários provisórios.
- **Fase 4** - Validação do questionário provisório pela DGIDC (de finais do mês de Março até finais do mês de Maio). Neste período da investigação foi o tempo, que demorou o questionário provisório a ser validado pela Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- **Fase 5** - Autorização em reunião dos Conselhos Pedagógicos dos Agrupamentos do questionário (3 de Junho). Nesta reunião foi autorizada a distribuição dos questionários, pelos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, do ensino regular.

- **Fase 6** - Fase 6 – Distribuição dos questionários provisórios aos avaliadores para validação (início do mês de Junho de 2010 - após o dia 5 de Junho). Neste período da investigação solicitou-se a docentes experientes, que validassem o questionário provisório.
- **Fase 7** - Recolha do questionário provisório e elaboração definitiva do questionário definitivo (meados do mês de Junho de 2010). Nesta fase da investigação recolhemos o questionário provisório, tivemos em consideração as opiniões dos avaliadores, na medida do possível apreciando aqueles aspectos, que enriquecem e melhoraram o questionário.
- **Fase 8** – Distribuição dos questionários definitivos (finais do mês de Junho de 2010). Neste período da investigação distribuimos o questionário definitivo pelos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, do ensino regular, com grupo ou sem grupo e no Apoio Educativo, colocados nos Agrupamentos da amostra aceitante
- **Fase 9** – Recolha dos questionários definitivos (durante a primeira quinzena do mês de Julho de 2010). Nesta fase da investigação recolhemos os questionários definitivos.
- **Fase 10** – Realização das entrevistas aos Directores dos Agrupamentos da amostra aceitante (durante a segunda quinzena de Julho de 2010). Neste período da investigação realizaremos as entrevistas aos Directores das Direcções Executivas dos Agrupamentos.
- **Fase 11** – Criação de um grupo de discussão (durante o mês de Setembro de 2010)
- **Fase 12** – Análise e elaboração de conclusões (finais do mês de Outubro de 2010 a finais de Junho de 2011)

### 5.6.1-Cronograma da Investigação

Meses	Fases
De 1 de Setembro de 2008 a 24 de Setembro de 2009	Fase 1 – Estudo teórico e planeamento do trabalho
Desde de Outubro de 2009 até Dezembro	Fase 2 – Estudo mais aprofundado sobre a

de 2009	metodologia utilizada na investigação e da área geográfica dos Agrupamentos da amostra aceitante.
Durante o mês de Janeiro de 2010	Fase 3 - Elaboração dos questionários provisórios
De finais do mês de Março até finais do mês de Maio	Fase 4 – Validação dos questionários provisórios pela DGIDC
Início do mês de Junho de 2010 (3 de Junho)	Fase 5 – Autorização em reunião dos Conselhos Pedagógicos dos Agrupamentos
Início do mês de Junho de 2010 (após o dia 5 de Junho)	Fase 6 – Distribuição dos questionários provisórios aos avaliadores para validação.
Meados do mês de Junho de 2010	Fase 7 – Recolha dos questionários provisórios e elaboração definitiva dos questionários definitivos.
Finais do mês de Junho de 2010	Fase 8 – Distribuição dos questionários definitivos
Durante a primeira quinzena do mês de Julho de 2010	Fase 9 – Recolha dos questionários definitivos.
Durante a segunda quinzena de Julho de 2010	Fase 10 – Realização das entrevistas aos Directores dos Agrupamentos.
Durante o mês de Setembro de 2010	Fase 11 – Criação de um grupo de discussão
Finais do mês de Outubro de 2010 a finais de Junho de 2011.	Fase 12 – Análise e elaboração de conclusões

Tabela nº 44 - Cronograma da investigação

## 6– RESULTADOS

### 6.1-Interpretação de Dados e Resultados

Neste capítulo serão analisados os dados obtidos ao longo do estudo tendo especial atenção aos aspectos quantitativos dos mesmos. Foram analisados dados qualitativos e quantitativos, tentando que os resultados obtidos fossem os mais fiáveis possíveis, conseguindo dessa forma uma reprodução da realidade da população alvo.

O estudo é repartido em várias áreas, sendo cada uma delas tratada de acordo com os dados recolhidos, começando por efectuar uma descrição qualitativa e quantitativa dos mesmos.

Numa primeira fase serão utilizadas ferramentas de estatística descritiva, analisando nomeadamente frequências, sendo esses resultados apresentados recorrendo a gráficos e tabelas.

Com a finalidade de garantir a fiabilidade e validade dos instrumentos utilizados, nomeadamente o questionário utilizado, realizou-se um teste Alfa de Cronbach, cujos resultados são apresentados na tabela seguinte:

<b>Estatística de fiabilidade</b>		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach baseado em itens standard	N de Items
,785	,799	34

Tabela nº 45 - Estatística de fiabilidade

Atendendo a que os valores obtidos pelo teste de Alfa de Cronbach, são superiores a .7 podemos considerar que existe uma correlação positiva entre todos os itens pelo que se consideram válidos os questionários utilizados.

Em seguida serão efectuadas algumas análises de variáveis, tentando encontrar relações de dependência entre variáveis quantitativas, a partir dos resultados obtidos através dos inquéritos. Esta análise permitir-nos-á estudar as causas e os efeitos provocados por essas relações.

## 6.2-Resultados Genéricos

Para se ter uma verdadeira noção sobre a realidade inerente ao universo seleccionado para o nosso estudo, foi necessário proceder a uma análise prévia, de algumas variáveis que são consideradas importantes, para se ter um verdadeiro conhecimento da nossa população.

Dando cumprimento aos objectivos específicos previamente traçados, a análise desses dados permite ficar a conhecer o perfil, assim como a formação inicial e a formação contínua dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, colocados no ensino regular, com grupo, sem grupo e no Apoio Educativo.

Assim procedeu-se à análise dos dados dos respondentes que se relacionavam com as variáveis pessoais e profissionais, utilizando para o efeito ferramentas de estatística descritiva. Seguidamente efectuar-se-á uma análise dos dados obtidos.

### 6.2.1-Sexo

A primeira questão relacionada com as variáveis pessoais foi qual o sexo dos respondentes.

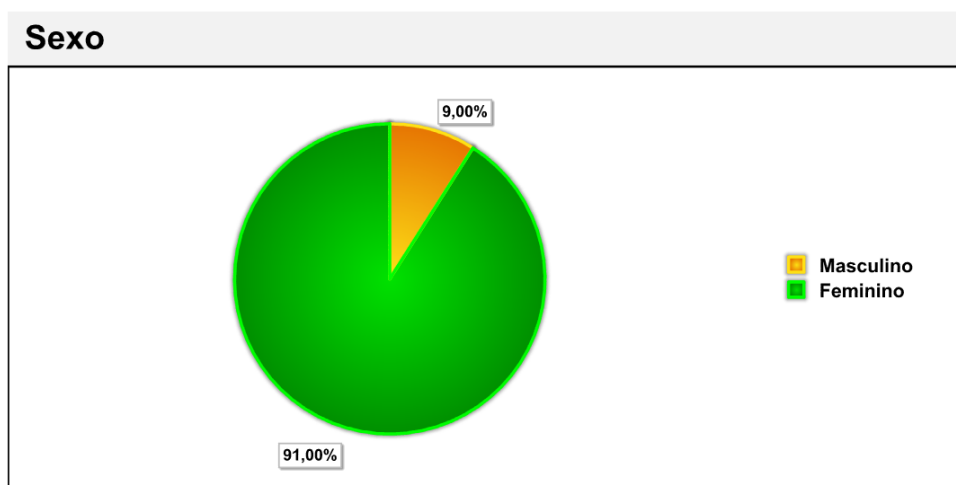


Gráfico nº 1 – Sexo

Tendo em conta a realidade dos docentes do primeiro ciclo, que foram alvo do nosso estudo, verificou-se existir uma grande discrepância no que se referia ao sexo. Do universo inicial de 99 inquiridos, verificou-se a existência de 90 mulheres (91%) e 9 homens (9%).

Este tipo de resultado inviabilizou a possibilidade de serem efectuados quaisquer tipos de tratamentos e cruzamentos, pelo facto de existir uma variável com menos de 10% de respostas, o que faria com que os resultados obtidos não fossem estatisticamente significativos.

### 6.2.2-Idade

A faixa etária dos respondentes dispunha inicialmente de quatro opções de resposta.

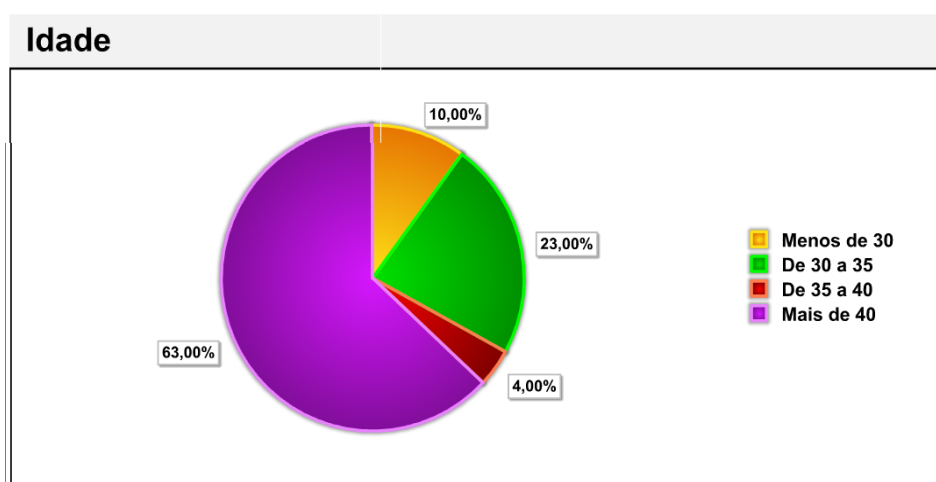


Gráfico n° 2 – Idade

Relativamente à idade dos respondentes, verificou-se uma grande discrepância no que se refere à sua distribuição. Assim, a grande maioria (63%) tinha mais de 40 anos de idade, sendo que apenas 10% têm menos de 30 anos. Os dados atrás referidos revelam, que os agrupamentos estudados apresentam a maioria do corpo docente já com alguma idade. Devido à grande discrepância de respostas obtidas, foi necessário proceder ao agrupamento dos dados obtidos em duas categorias, menos de 35 anos e mais de 36 anos, para se conseguir efectuar os respectivos cruzamentos e tratamentos.

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Menos de 35 anos	33	33%	33%	33%
Mais de 36 anos	66	67%	67%	100%

Tabela n° 46 – Agrupamento das idades em duas categorias

### 6.2.3-Tempo de Serviço

Ainda dentro das variáveis pessoais foi solicitado aos docentes que indicassem qual o seu tempo de serviço.

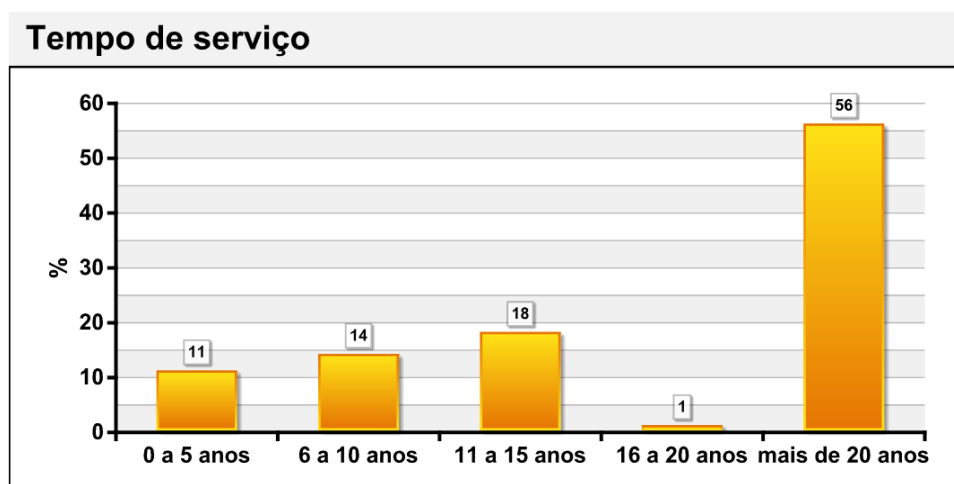


Gráfico nº 3 – Tempo de serviço

Em consonância com a idade dos respondentes verifica-se que a grande maioria (56%) refere ter mais de 20 anos de serviço. Por outro lado será de referir a quantidade de docentes com menos de 10 anos de serviço (25%). Esta diferença de tempo de serviço pode induzir diferentes formas de encarar as questões colocadas.

### 6.2.4-Habilitações Literárias

As habilitações literárias dos docentes são ainda um factor importante na caracterização da amostra.

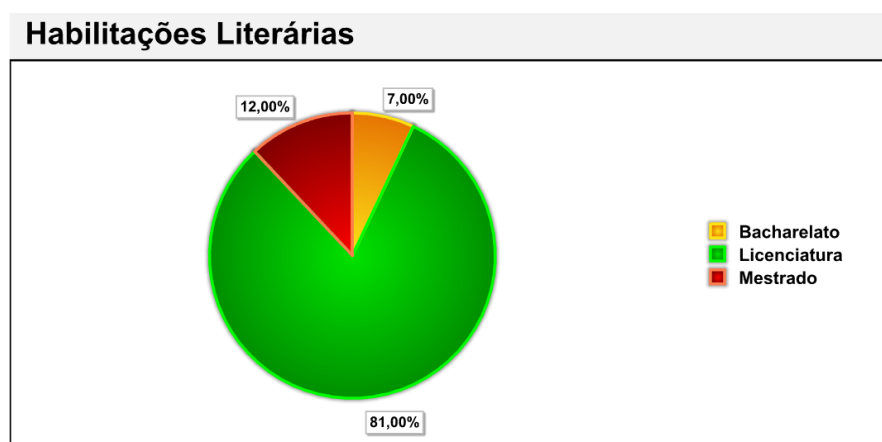


Gráfico nº 4 – Habilitações literárias

As habilitações literárias dos respondentes são, como seria previsível, maioritariamente licenciatura (81%). Apenas uma pequena percentagem referem ter mestrado (12%), verificando-se que ainda existem alguns docentes com bacharelato (7%), que serão previsivelmente já docentes em final de carreira.

### 6.2.5-Agrupamento em que Exercem Funções

Foram inquiridos docentes de três agrupamentos de escolas. Esses agrupamentos foram: Agrupamento de Escolas e Jardins-de-infância Alpha do Entroncamento, Agrupamento de Escolas de Santa Iria de Tomar e Agrupamento de Escolas D. Maria II de Vila Nova da Barquinha.

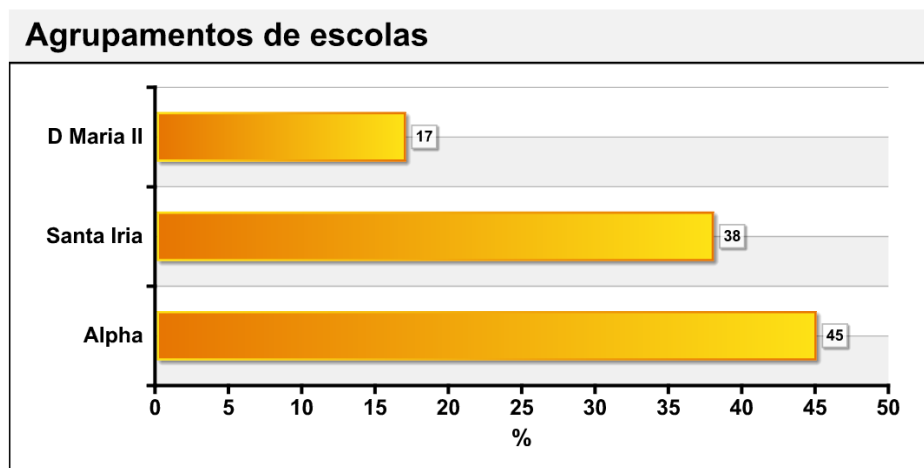


Gráfico nº 5 – Agrupamentos de escolas

A distribuição dos docentes pelos agrupamentos foi a possível dada a dimensão dos mesmos. Em todos eles foram analisadas as respostas do maior número possível de docentes, sendo a diferença observada baseada na dimensão dos agrupamentos.

### 6.2.6-Ano em que Exercem Funções

O ano em que os docentes se encontram a leccionar pode ser um indicador do tipo de trabalho que estes podem desenvolver quando lidam com alunos com NEE.



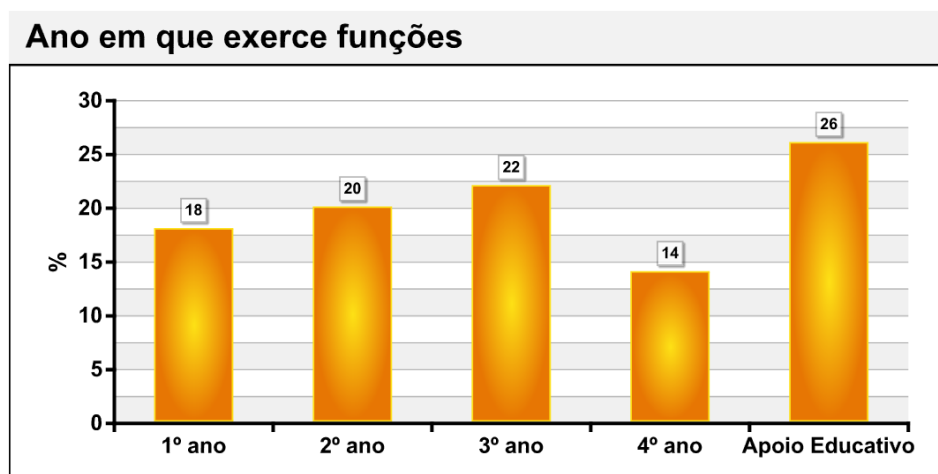


Gráfico nº 6 – Ano em que exercem funções

Verificou-se uma distribuição bastante uniforme, variando entre os 14% para os professores que leccionam o 4º ano, até aos 22% para os docentes que leccionam o 3º ano. Será contudo de realçar a grande percentagem de professores de apoio (26%).

Os docentes que prestam apoios educativos, pelo facto de não terem um grupo/turma atribuído, não serão tidos em conta quando se efectuarem os tratamentos e cruzamentos com esta variável.

### 6.3-Perfil dos Docentes em Relação aos Alunos com NEE

O perfil que os docentes apresentam perante os alunos com NEE de carácter permanente, pode levar a que estes consigam desenvolver um melhor trabalho com este tipo de alunos, conseguindo assim uma boa inclusão dos mesmos nas suas turmas.

Daí ser importante analisar a formação dos docentes, bem como o tipo de deficiência que os seus alunos apresentam, e ainda a colaboração com os docentes de educação especial.

#### 6.3.1-Formação na Área da Educação Especial

Uma formação adequada na área da Educação Especial pode ser uma mais-valia, no que toca ao trabalho que tem de ser desenvolvido com alunos de NEE de carácter permanente.

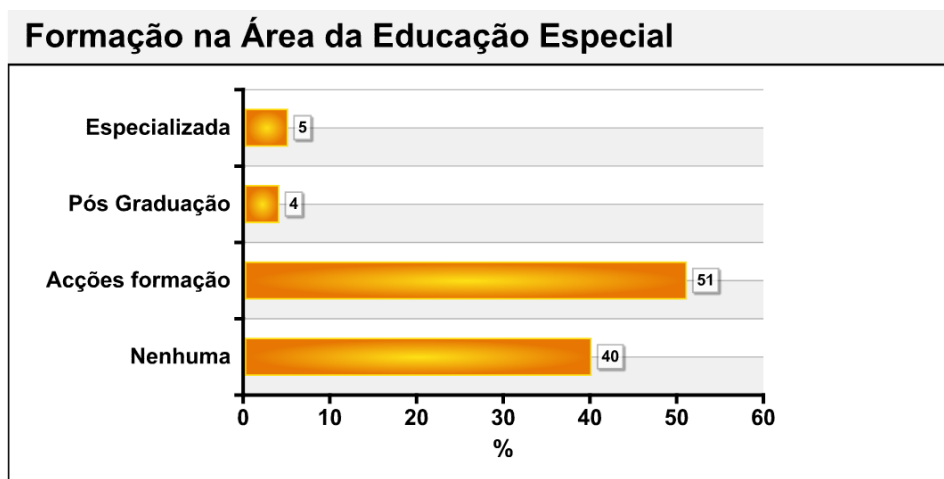


Gráfico nº 7 – Formação na área da Educação Especial

Relativamente à formação específica em Educação Especial, verificou-se que a maioria dos docentes (51%) tem apenas frequência de acções de formação na área. Por outro lado verifica-se ainda existir uma grande percentagem de docentes (40%), que não têm qualquer formação na área. Apenas uma pequena percentagem dos docentes (9%) referiu ter algum tipo de formação especializada na área da Educação Especial.

No grupo de discussão João Cabeleira referiu, que a formação inicial dos professores do 1º CEB é insuficiente, em relação aos alunos com NEE de carácter permanente e deveria ser colmatada com Acções de Formação, na área da Educação Especial, que tem sido solicitada nos planos anuais de formação contínua, do Agrupamento onde está colocado, mas não tem havido. Nesse Agrupamento tem-se promovido encontros entre professores do ensino regular e da Educação Especial, a fim de se esclarecer o Decreto-Lei nº3/2008 e dúvidas prementes dos professores do ensino regular.

### **6.3.2-Apoio de um Docente de Educação Especial**

O apoio prestado pelos docentes de Educação Especial pode revelar-se por vezes fundamental na forma como os docentes lidam com os alunos com NEE de carácter permanente, pois muitas vezes eles próprios não possuem a formação necessária para lidar com esses alunos.

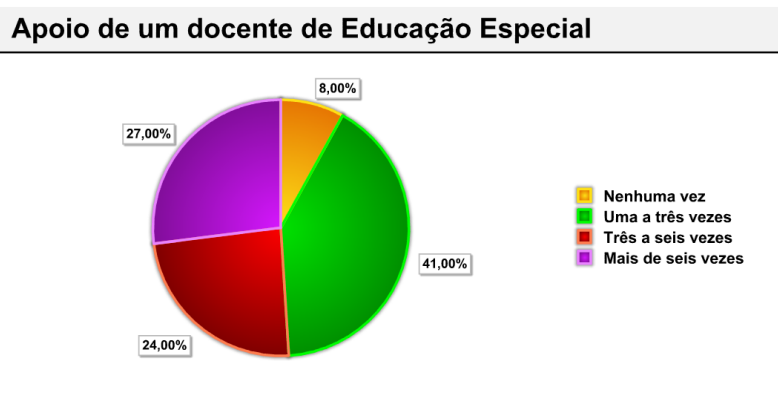


Gráfico nº 8 – Apoio de um docente de Educação Especial

Analisando esta questão, verificou-se que 41% dos respondentes, contou com o apoio por parte dos docentes de Educação Especial, por mais de seis vezes ao longo da sua carreira.

Por outro lado verifica-se que existem ainda 8% dos docentes que nunca tiveram esse tipo de apoio. Essa situação poderá ter acontecido por ainda não terem tido alunos com NEE de carácter permanente ou porque na sua escola não existia este tipo de apoio.

Verificou-se ainda que existiam diferenças significativas com o apoio dado pelos docentes de educação especial aos docentes do ensino regular, quando se analisou a idade dos mesmos.

Apoio dado pelos docentes de educação especial aos docentes do ensino regular	Insuficiente	Suficiente	Bom ou excelente	TOTAL
Faixa etária				
Até 35 anos	19	6	8	33
	30%	26%	67%	33%
Mais de 36 anos	45	17	4	66
	70%	74%	33%	67%
TOTAL	64	23	12	99
	100%	100%	100%	100%

Tabela nº 47 – Apoio prestado pelos docentes de educação especial e a idade dos professores

Da análise do quadro anterior verifica-se que a maioria dos professores com mais de 36 anos (74%), considera suficiente o apoio prestado pelos docentes de educação especial. Por outro lado, são os professores com menos de 35 anos, os que consideram em maior percentagem (67%), que o apoio prestado pelos docentes de ensino especial é bom ou excelente.

### 6.3.3-Alunos com NEE no Grupo

A existência de alunos com NEE no grupo pode ser um factor perturbador mas também um factor de aumento de responsabilidades.

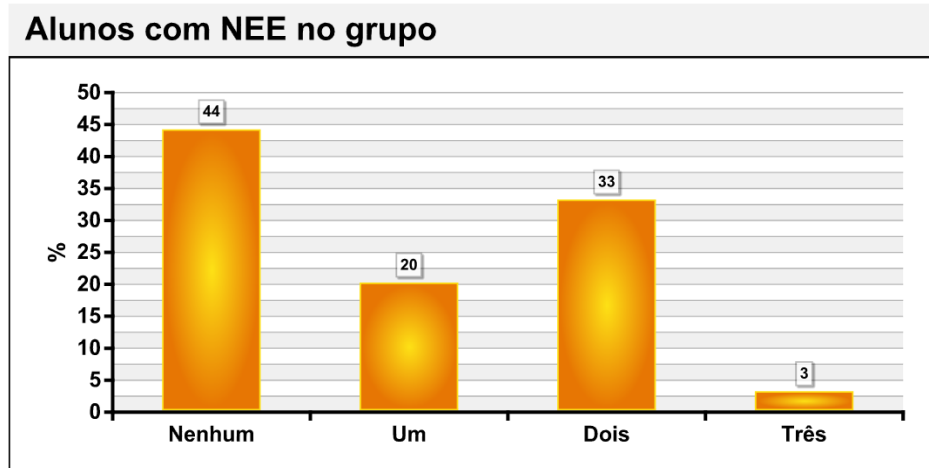


Gráfico nº 9 – Alunos com NEE no grupo

Verifica-se que uma grande parte dos docentes (44%) não tem qualquer aluno com NEE. Dos docentes que têm alunos com NEE, verifica-se que uma grande percentagem (33%) tem dois alunos. Existem ainda 3% dos docentes que referem ter três alunos com NEE, o que excede claramente o número de alunos com NEE por turma, tal como é referido na legislação vigente.

### 6.3.4-Tipo de Deficiência

O tipo de deficiência de um aluno com NEE de carácter permanente, exige diferentes tipos de respostas por parte do docente, por isso conhecer a realidade dos seus alunos é sempre um factor importante para o sucesso.

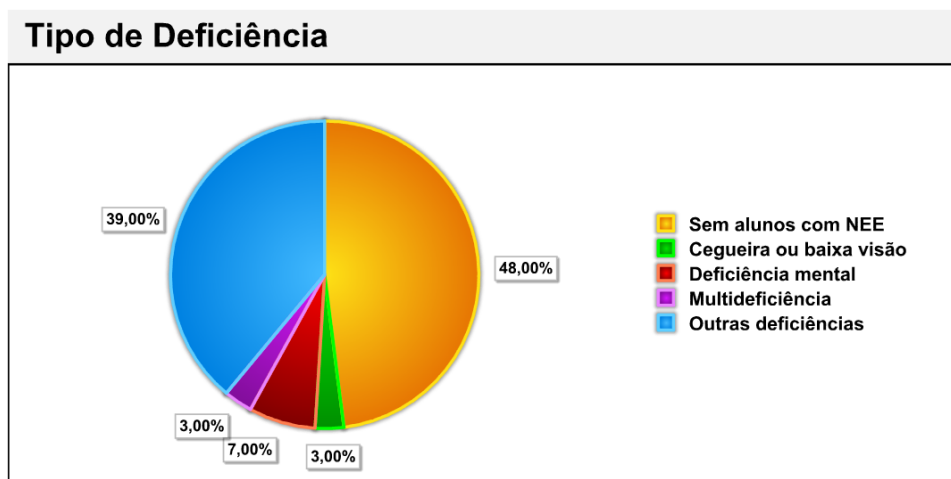


Gráfico n.º 10 – Tipo de deficiência

Dos respondentes quase metade referem não ter alunos com NEE de carácter permanente. Dos que referiram ter, a maioria (39%) referiu ter outro tipo de deficiências. Dos tipos de deficiências identificadas pelos docentes, a mais referida foi a deficiência mental (7%).

## 6.4-Análise da Aplicação do Currículo

O correcto conhecimento do currículo por parte dos docentes, bem como as possibilidades que lhes são dadas pela legislação, no que se refere às alterações que podem ser introduzidas nos currículos dos alunos com NEE, são um factor importante para o sucesso do trabalho com estes alunos.

### 6.4.1-Atenção aos Alunos com NEE no Projecto Curricular de Turma

O sucesso de alunos com NEE de carácter permanente, passa muitas vezes por uma boa adaptação do projecto curricular de turma.

É por isso importante que os docentes estejam abertos a este tipo de alteração, tendo em vista a inclusão dos referidos alunos.

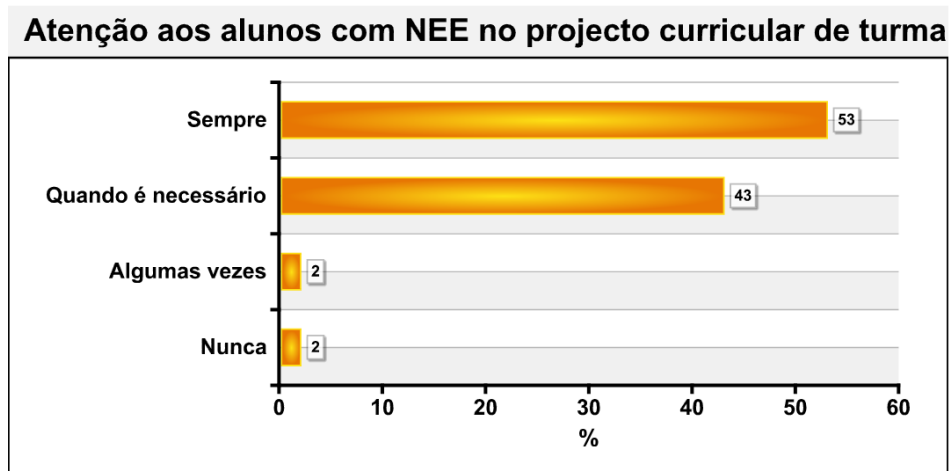


Gráfico nº 11 – Atenção aos alunos com NEE no projecto curricular de turma

Verifica-se que a grande maioria dos docentes (53%) referiram que têm sempre em conta a existência de alunos com NEE, e procedem à alteração do respectivo projecto curricular de turma.

Contudo existem ainda 2% dos docentes que referiram que nunca procedem a este tipo de alteração.

Para João Cabeleira, os professores devem ter em conta nos seus projectos curriculares de turma, os alunos com NEE, de carácter permanente incluídos nas suas turmas, de modo a promoverem o sucesso educativo e a igualdade de oportunidades de todos os alunos, respeitando ritmos diferenciados de aprendizagem.

#### **6.4.2-Conhecimento das Adequações Curriculares Individuais para os Alunos com NEE**

Conhecer as adequações curriculares para os alunos com NEE é um ponto importante na definição das medidas a aplicar a estes alunos.

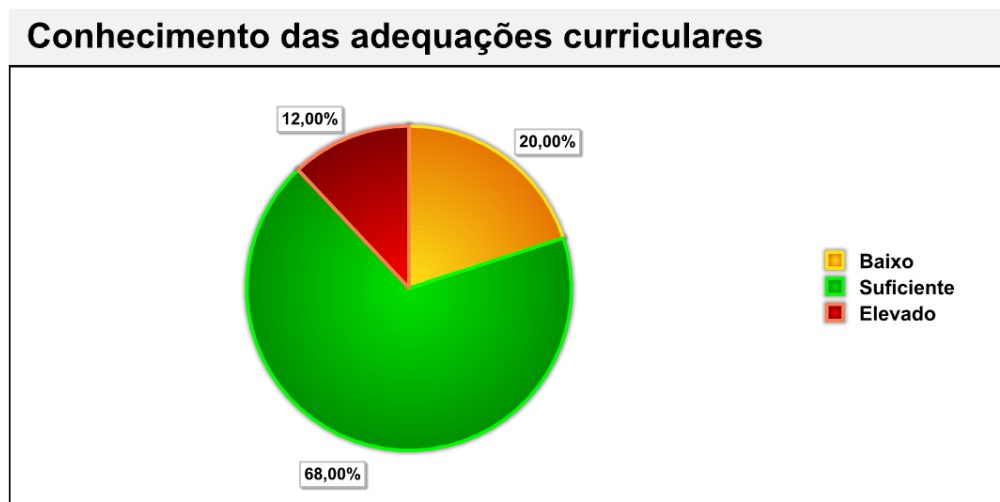


Gráfico nº 12 – Conhecimento das adequações curriculares

Analisando os resultados podemos verificar que a maioria dos respondentes (68%), considera ter um conhecimento suficiente das adequações curriculares individuais, para os alunos com NEE. Contudo, é ainda bastante significativo (20%), o número de docentes que referem ter um baixo conhecimento das adequações curriculares individuais para os alunos com NEE.

#### **6.4.3-Realização de Adequações Curriculares em Relação aos Objectivos, Conteúdos, Estratégias/Materiais e Avaliação para os Alunos de NEE**

As adequações curriculares para os alunos com NEE, são um imperativo definido na lei, pelo que os docentes as devem incorporar na sua prática lectiva. Se essas adequações forem acompanhadas de estratégias e materiais diferenciados, serão certamente uma mais-valia para os alunos com NEE.

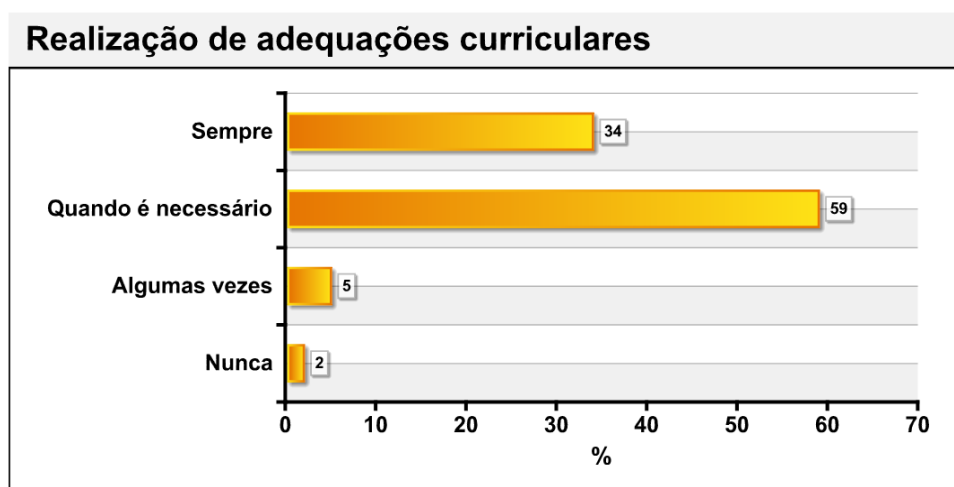


Gráfico nº 13 – Realização de adequações curriculares

Verifica-se que 59% dos docentes afirmam que quando é necessário procedem a adequações curriculares para os alunos com NEE. Importa ainda referir o elevado número de docentes (34%), que afirma efectuarem sempre adequações curriculares. Por outro lado é de realçar negativamente o facto de ainda haver 2% de docentes que nunca efectuam adequações curriculares para alunos com NEE.

Verificou-se a existência de diferenças significativas, quando analisada a idade dos docentes.

Realização de adequações curriculares em relação aos objectivos, conteúdos, estratégias e avaliação	Nunca	Algumas vezes	Quando é necessário	TOTAL
Faixa etária				
Menos de 35 anos	0	4	16	20
	0%	80%	27%	31%
Mais de 36 anos	2	1	42	45
	100%	20%	72%	69%
TOTAL	2	5	58	65
	100%	100%	100%	100%

Tabela nº 48 – Realização de adequações curriculares e a faixa etária dos docentes

Da análise do quadro anterior verifica-se que a maioria dos docentes com menos de 35 anos (80%), referem que efectuam algumas vezes adequações curriculares para alunos com NEE.

Por outro lado, são os professores com mais de 36 anos (72%), que referem efectuar quando é necessário, adequações curriculares para alunos com NEE de carácter permanente.

A opinião de João Cabelreira é que os professores do 1ºCEB devem realizar adequações curriculares em relação aos objectivos, conteúdos, estratégias, materiais e avaliação dos alunos com NEE, de carácter permanente, de modo a que se realize flexibilização curricular, diferenciação pedagógica e diversificação de metodologias nas actividades curriculares e não curriculares, tendo em atenção cada aluno, com seu ritmo de aprendizagem, sua génese e suas vivências.



#### 6.4.4-Conhecimento sobre o Currículo Específico Individual para os Alunos com NEE de Carácter Permanente

Conhecer o currículo específico individual de cada um dos alunos com NEE de carácter permanente, pode permitir ao professor ter não só um melhor conhecimento do aluno, mas também fazer com que este consiga atingir melhor os objectivos que estão previstos para ele.

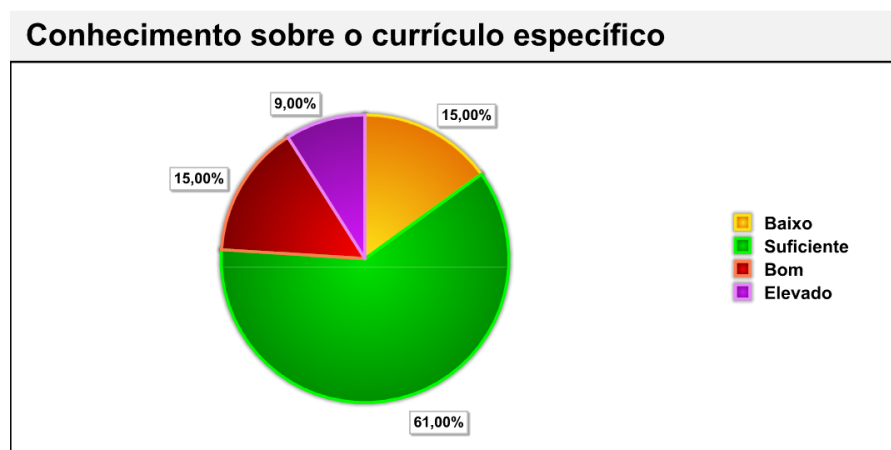


Gráfico nº 14 – Conhecimento sobre o currículo específico

Verifica-se que a maioria dos docentes (61%), têm um conhecimento suficiente sobre o currículo específico dos alunos com NEE. É de realçar, que existem 15% de docentes com um baixo conhecimento sobre o currículo específico dos alunos com NEE.

No grupo de discussão Alexandra Costa disse, quando os alunos têm currículo específico individual, estes são realizados em conjunto pelo professor do ensino regular e pelo docente de Educação Especial, porque isso implica haver conhecimentos específicos e é a funcionalidade do aluno, que determina o tipo de modificações a realizar no currículo, estando estas de acordo com as necessidades mais específicas dos alunos.

A docente atrás mencionada, ainda refere, que este tipo de currículo exige muito trabalho aos professores do 1º CEB, porque em conjunto com os docentes da Educação Especial tem de definir áreas curriculares ou de conteúdos em relação a outros, a eliminação de objectivos e/ou conteúdos, a introdução de conteúdos e objectivos complementares a respeito de aspectos específicos e por vezes a eliminação de áreas curriculares.

#### 6.4.5-Conhecimento sobre a Alteração do Tipo de Provas, dos Instrumentos de Avaliação e Certificação, bem como das Condições de Avaliação para os Alunos com NEE de Carácter Permanente

Os instrumentos e processos de avaliação dos alunos com NEE são um factor importante para se aferir do cumprimento dos objectivos previamente traçados para estes alunos.

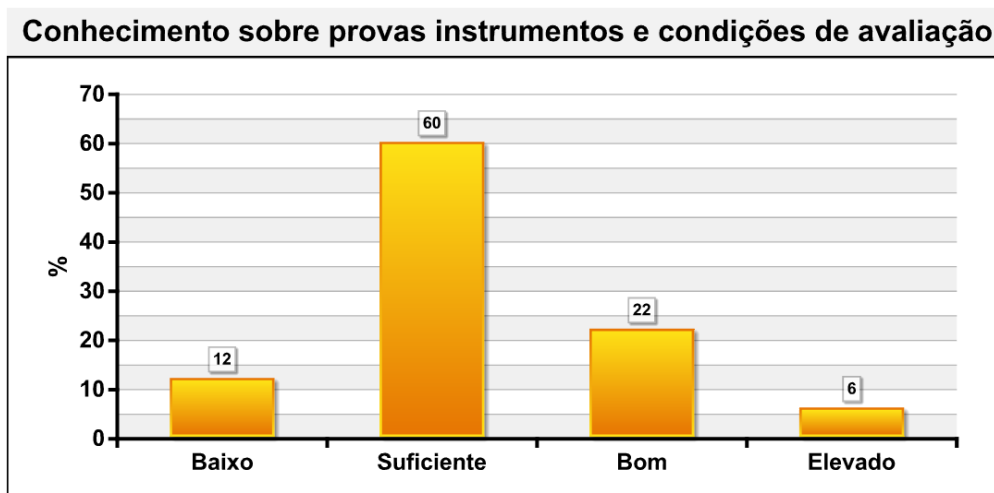


Gráfico nº 15 – Conhecimento sobre provas instrumentos e condições de avaliação

Verifica-se que a maioria dos docentes (60%), referem ter um conhecimento suficiente sobre os vários tipos de provas e instrumentos de avaliação para os alunos com NEE. Ainda significativos são os 12% de docentes que afirmam ter um baixo conhecimento deste tipo de provas e instrumentos de avaliação para os alunos com NEE.

Frequências de cada resposta (itens 13 a 17)				
Item	1	2	3	4
P13	2	2	43	53
P14	0	20	68	12
P15	2	5	59	34
P16	15	61	15	9
P17	12	60	22	6

Tabela nº 49 – Frequências das respostas 13 a 17

No que se refere aos conhecimentos relacionados com o currículo dos alunos com NEE, verifica-se que os docentes no que se refere à atenção aos alunos com NEE (p13), apresentam elevados níveis de atenção.

Já no que se refere às adequações curriculares (p14 e p15), os docentes apresentam ainda níveis elevados de conhecimento mas, numa percentagem menos significativa, quando toca aos níveis mais elevados.

Por outro lado, e quando se fala em currículo e avaliação (p16 e p17), os docentes apresentam níveis baixos de conhecimento.

Podemos pois referir que quanto mais complexo for o tipo de conhecimento exigido ao docente, este apresenta níveis de conhecimento mais reduzidos.

Alexandra Costa referiu que a alteração de tipo de provas, de instrumentos de avaliação, assim como das condições de avaliação dos alunos com NEE de carácter permanente tem de ser realizada em conjunto com os docentes da Educação Especial. Este tipo de trabalho implica muito tempo, que está incluído no trabalho individual dos professores do 1º CEB do ensino regular, sendo insuficiente para este tipo de trabalho, o mesmo é dizer que é do tempo particular dos professores retirado.

No grupo de discussão Teresa Maínha explicou que na maioria das vezes, a formação fornecida nesta área tem um número reduzido de participantes e é dada a prioridade a quem tem alunos com NEE, não tendo os outros docentes hipóteses de adquirir formação sobre esta matéria.

## **6.5-Adaptação dos Docentes à Nova Organização Escolar**

As constantes alterações à organização escolar, impostas pelo Ministério da Educação, fazem com que os docentes devam efectuar diversas adaptações às suas práticas lectivas e de trabalho, de forma a dar cumprimento às orientações superiores.

Isto exige por vezes, por parte dos docentes, uma quantidade acrescida de trabalho, para conseguirem cumprir com todos os normativos legais.

### 6.5.1-Apoio dado pelos Docentes de Educação Especial aos Docentes do Ensino Regular

Como já foi diagnosticado, a grande maioria dos docentes não possui formação especializada na área da Educação Especial, pelo que se torna bastante importantes que tenham um apoio por parte de um docente especializado, sempre que na sua turma esteja incluído um aluno com NEE.

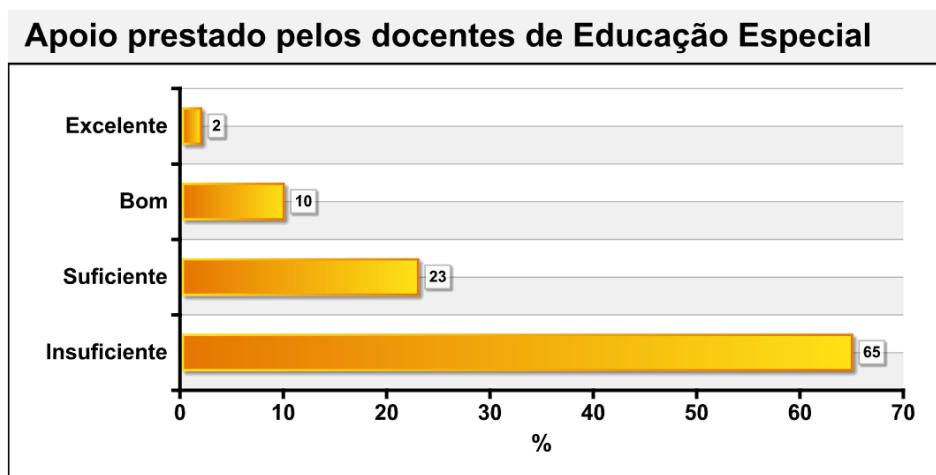


Gráfico nº 16 – Apoio prestado pelos docentes de Educação Especial

A grande maioria dos docentes (65%) consideram insuficiente o apoio prestado pelos docentes de Educação Especial. Este factor poderá ficar a dever-se ao facto de, de acordo com a legislação vigente, cada docente de Educação Especial, ter um grande número de alunos para apoiar, o que faz com que tenha pouco tempo para dedicar a cada aluno individualmente. Por outro lado é de referir que apenas 2% dos docentes consideram ter um apoio excelente por parte dos docentes de Educação Especial. Verificou-se a existência de diferenças significativas, quando analisada a idade dos docentes.

Apoio prestado pelos docentes de Educação Especial aos docentes do ensino regular	Insuficiente	Suficiente	Bom ou Excelente	TOTAL
Faixa etária				
Menos de 35 anos	19 30%	6 26%	8 67%	33
Mais de 36 anos	45 70%	17 74%	4 33%	66
TOTAL	64	23	12	99

Tabela nº 50 – Apoio prestado pelos docentes de Educação Especial e a faixa etária dos docentes

Da análise do quadro anterior verifica-se que a maioria dos professores com mais de 36 anos (74%), considera suficiente o apoio prestado pelo docente de Educação Especial. Por outro lado, são os professores com menos de 35 anos, que consideram bom ou excelente o apoio prestado pelo docente de Educação Especial.

No grupo de discussão Alice Rodrigues referiu, que o apoio prestado pelos docentes da Educação Especial aos docentes do ensino regular é insuficiente, pois o número de horas é deveras insuficiente. Como é possível a coordenação de actividades e a troca de informações para a utilização de metodologias, que mais se adequam aos alunos com NEE, quando o apoio prestado efectivamente é cada vez menor, resumindo-se muitas vezes à parte burocrática. Perguntou: É disso que estes alunos necessitam? Certamente que não! O professor do ensino regular tem de se desdobrar em detrimento dos outros alunos da turma para conseguir minimamente, quando possível, dar a atenção e acompanhamento que estes alunos tanto precisam.

#### 6.5.2-Trabalho com os Alunos com NEE de Carácter Permanente

O trabalho que um docente desenvolve com os alunos com NEE de carácter permanente, deverá ser, por força das circunstâncias, ser um trabalho mais exaustivo e consistente, de forma a atingir os objectivos pretendidos.

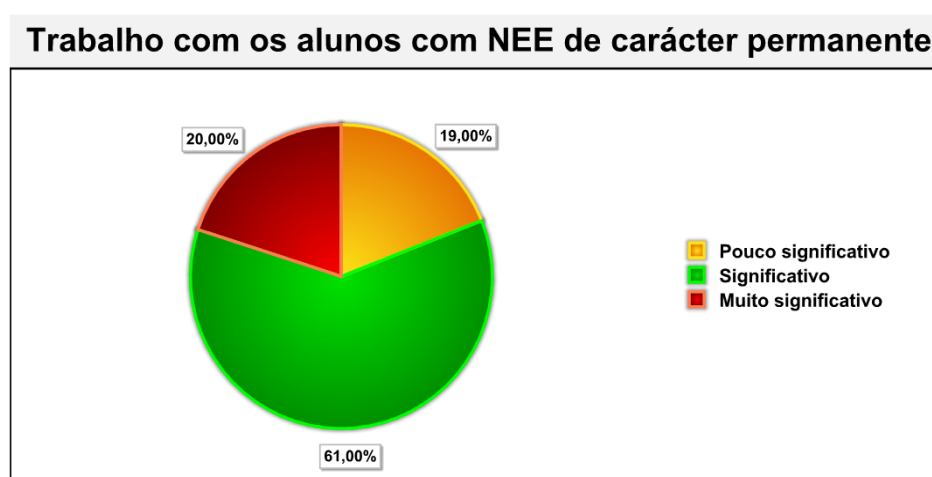


Gráfico nº 17 – Trabalho com os alunos com NEE de carácter permanente

Como se pode verificar a grande maioria dos docentes (61%) consideram que o trabalho com os alunos com NEE de carácter permanente é significativo. Por outro lado, a percentagem de docentes que consideram este tipo de trabalho pouco significativo ou muito significativo, são praticamente equivalentes.

Verificou-se contudo a existência de diferenças significativas quando analisado o tempo de serviço dos docentes.

Trabalho com os alunos com NEE de carácter permanente	Pouco significativo	Significativo	Muito significativo	TOTAL
Tempo de serviço				
Menos de 10 anos	1	21	3	25
	5%	35%	15%	25%
De 11 a 20 anos	5	7	7	19
	26%	12%	35%	19%
Mais de 21 anos	13	32	10	55
	68%	53%	50%	56%
TOTAL	19	60	20	99
	100%	100%	100%	100%

Tabela nº 51 – Trabalho com alunos com NEE e o tempo de serviço dos docentes

Da análise do quadro anterior verifica-se que a maioria dos professores com mais de 21 anos de serviço (68%), considera pouco significativo o trabalho com alunos com NEE de carácter permanente. Por outro lado, são os professores com mais 11 e menos 20 anos de serviço, que consideram que o trabalho com alunos com NEE de carácter permanente é muito significativo.

É referido por Alexandra Costa que o trabalho com os alunos com NEE de carácter permanente exige muito dos professores do 1ºCEB do ensino regular, porque geralmente as horas de apoio dos docentes de Educação Especial é insuficiente, assim como o número de horas dos técnicos atribuídos aos alunos.

### **6.5.3-Importância do Trabalho Desenvolvido pelo Docente de Educação Especial, em Relação ao Trabalho com os Docentes do Ensino Regular**

Uma boa interação entre os docentes e Educação Especial e os docentes titulares de turma, pode fazer com que o trabalho que tem de ser desenvolvido com os alunos de NEE de carácter permanente, fique muito mais facilitado para ambas as partes, conseguindo assim, eventualmente, uma melhor progressão e integração por parte dos alunos com NEE de carácter permanente.

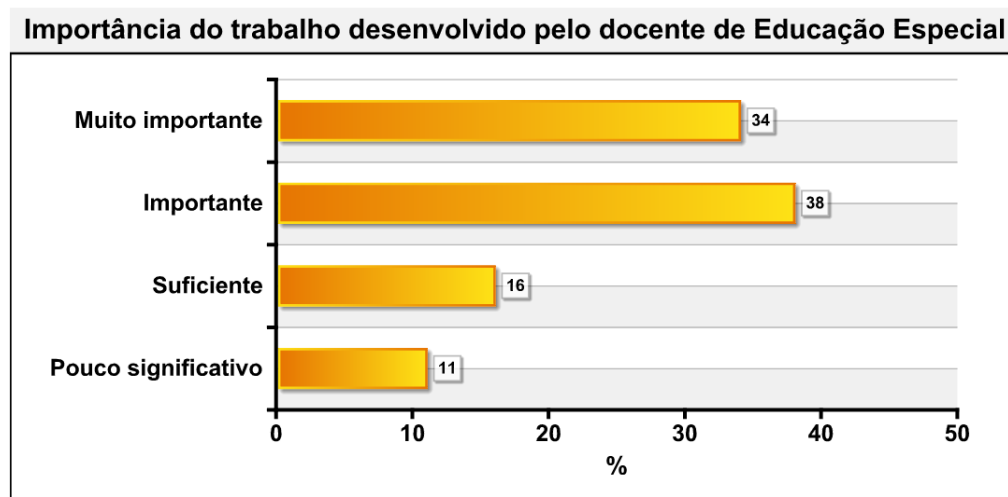


Gráfico nº 18 – Importância do trabalho desenvolvido pelo docente de Educação Especial

A percentagem de docentes que consideram importante (38%) ou muito importante (34%), o trabalho desenvolvido pelo docente de Educação Especial é bastante significativo, o que indica claramente que os docentes titulares de turma reconhecem a importância da existência destes docentes. Será ainda importante verificar que existem ainda 11% de docentes, considerando este trabalho pouco significativo.

No grupo de discussão Amélia Vitorino referiu que, o trabalho desenvolvido pelos docentes de Educação Especial é manifestamente insuficiente. Há pouca articulação/envolvimento com o professor titular de turma. O número de horas atribuído a cada aluno, também é insuficiente. Actualmente, o docente de Educação Especial tem a ideia, que somente os seus alunos é que devem ter atenção.

Alice Rodrigues mencionou, que relativamente à planificação das aulas com o docente da turma, esta não existe, pois a disponibilidade do docente de Educação Especial. Não existe, devido a inúmeros factores: muitos alunos a apoiar, horário lectivo incompatível, muitas reuniões onde tem de participar..... burocracias e mais burocracias, ...e mais uma vez os alunos com NEE de carácter permanente lá ficam entregues ao docente da turma ou a uma assistente operacional muitas vezes sem formação adequada.

Em jeito de remate Alice Rodrigues diz que inclusão, sim! Mas com condições físicas, materiais, humanas (técnicos, pessoas com formação adequada) e maior e melhor trabalho em equipa. Para isso teriam de se formar equipas com menos alunos e

onde fosse possível, «tempos» para toda a equipa poder reunir, coordenar e planificar as actividades e estratégias a desenvolver com estes alunos.

Teresa Maíña referiu, que os docentes formados na área da Educação Especial, segundo pensa, ainda não são muitos. No entanto, já há alguns, que não são aproveitados pelo nosso ministério da educação. Há muita falta de apoio destes profissionais nas escolas do ensino regular. Inclusão sem condições para educar/ensinar as nossas crianças é muito difícil para um docente do ensino regular

#### 6.5.4-Psicólogos Existentes no Estabelecimento de Ensino

A existência de psicólogos nos estabelecimentos de ensino pode ser uma mais-valia para o apoio que tem de ser prestado aos alunos com NEE de carácter permanente, sendo por isso o seu número um factor importante e significativo.

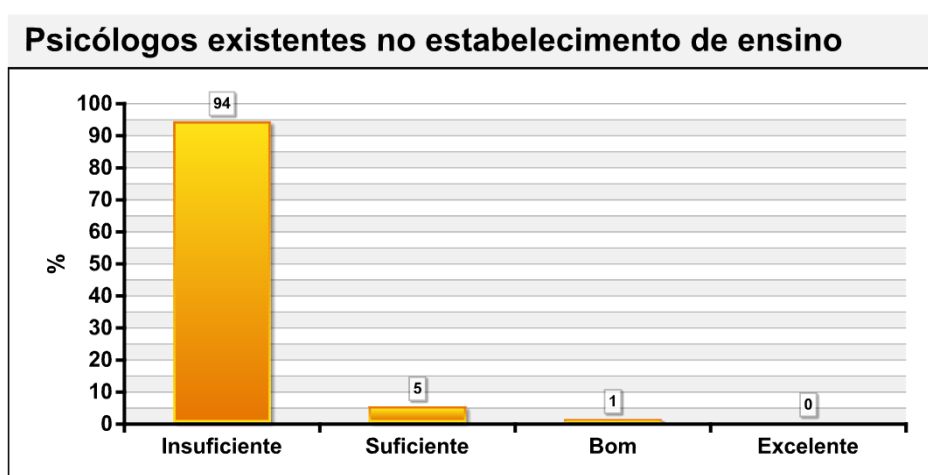


Gráfico nº 19 – Psicólogos existentes no estabelecimento de ensino

A esmagadora maioria dos docentes (94%), considera que o número de psicólogos existentes no estabelecimento de ensino é insuficiente para fazer face às necessidades dos alunos com NEE de carácter permanente. De realçar que apenas 1% dos docentes considerou que o número de psicólogos era bom, não existindo contudo nenhum docente que considerasse esse número excelente.

Para Amélia Vitorino o número de psicólogos não é suficiente, era premente mais um psicólogo no Agrupamento para haver um trabalho mais efectivo de referenciação, despiste e de orientação junto dos professores titulares de turma.



João Cabelreira referiu, que no Agrupamento, onde está colocado não há psicólogos nem outros técnicos cedidos pelo Ministério da Educação para dar apoio às diversas escolas. É necessário realizar alguns protocolos com instituições, permitindo dar algum apoio quando o mesmo se torna imprescindível aos alunos.

Foi referido por Alice Rodrigues, que o número de psicólogos é deveras insuficiente, pois há alunos que esperam quase um ano lectivo por uma avaliação, já não se falando no seu acompanhamento! Um psicólogo para um universo de 500/600 alunos, quando não é mais!!!

### 6.5.5-Terapeutas da Fala a dar Apoio no Estabelecimento de Ensino

Além dos psicólogos, que são sempre solicitados por todas as escolas, existem ainda uma série de outros técnicos especializados que são, muitas vezes, necessários para que seja possível desenvolver um bom trabalho com os alunos com NEE de carácter permanente.

Um desses técnicos especializados é o terapeuta da fala que, para alguns alunos com NEE de carácter permanente, se torna tão ou mais importante que um psicólogo ou mesmo um professor de Educação Especial. A sua existência na escola pode pois ser um factor muito importante.

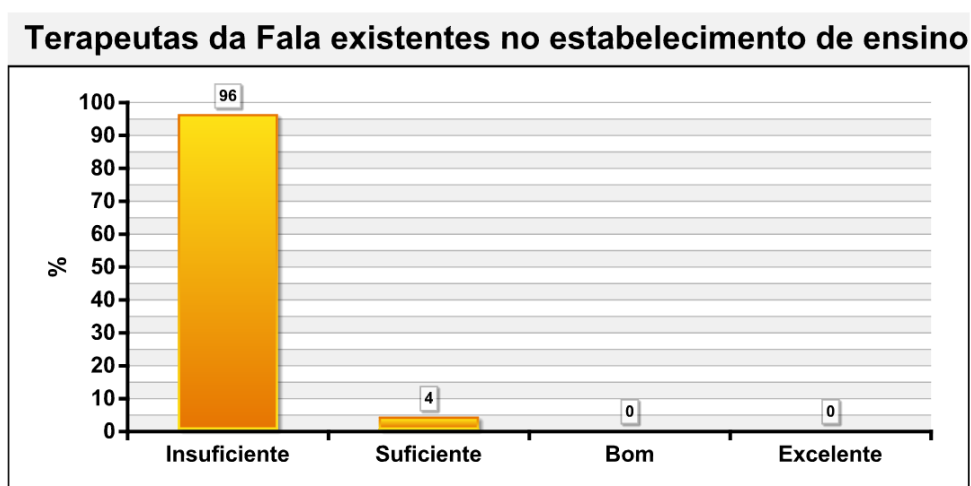


Gráfico nº 20 – Terapeutas da Fala existentes na escola

Também em relação aos terapeutas da fala, a esmagadora maioria dos docentes (96%), considera insuficiente o número de terapeutas da fala existentes na escola. De realçar que apenas 4% dos docentes considera que esse número é suficiente.

Foi mencionado por Alice Rodrigues haver alunos, que passam pela escolaridade do 1º Ciclo sem serem observados pela terapeuta da fala porque só dá uma ou algumas horas por mês (muitas vezes com horário incompleto e a ir a várias instituições) não chega para tantas solicitações. Outras vezes acontece que são avaliados, mas acabam por não serem acompanhados, porque é humanamente impossível responder a tantas necessidades. Mas fica registado no processo do aluno. De que serve? O aluno continua sem o apoio que merece! Se a legislação existe então que se criem condições para que todos possamos trabalhar o melhor possível em prol dos alunos com NEE de carácter permanente para já não falar dos outros alunos que também apresentam problemáticas que deveriam ser acompanhadas pelos técnicos adequados.

#### 6.5.6-Terapeutas Ocupacionais a dar Apoio no Estabelecimento de Ensino

Além dos técnicos especializados já referidos, será ainda importante referir a existência, ou não, de terapeutas ocupacionais, a dar apoio no estabelecimento de ensino.

A existência destes técnicos, em conjugação com outros técnicos e com os próprios docentes, pode permitir um melhor acompanhamento aos alunos com NEE de carácter permanente.



Gráfico nº 21 – Terapeutas Ocupacionais existentes no estabelecimento de ensino

Como seria expectável, a esmagadora maioria dos docentes (98%), consideram insuficiente o número de Terapeutas Ocupacionais existentes nos estabelecimentos de ensino. Esta situação acontece muito provavelmente porque os poucos Terapeutas

Ocupacionais existentes nos estabelecimentos de ensino, estejam associados a unidades de multi-deficiência.

Foi referido por Amélia Vitorino, haver necessidade de uma terapeuta ocupacional no Agrupamento para os alunos, que necessitassem desse tipo de terapia.

Alice Rodrigues disse que, em relação às Terapeutas ocupacionais é o mesmo dilema! Mesmo para os alunos contemplados, o tempo é insuficiente, não produzindo na maioria das vezes o resultado pretendido.

### 6.5.7-Assistentes Operacionais que Apoiam os Alunos com NEE

Os assistentes operacionais são, sem dúvida, um factor muito importante quando se fala em trabalhar com alunos com NEE de carácter permanente, desempenhando um papel importante na estratégia, definida pelo docente, ou pelos vários técnicos possam intervir ao longo do processo de trabalho com estes alunos.

Assim sendo, o seu número pode ser um factor de sucesso no trabalho desenvolvido com estes alunos.



Gráfico nº 22 – Assistentes Operacionais existentes no estabelecimento de ensino

Analisando o gráfico anterior podemos verificar que a grande maioria dos docentes (87%), consideram insuficiente o número de assistentes operacionais existentes no estabelecimento de ensino, a prestar apoio aos alunos com NEE de carácter permanente. De referir ainda que apenas 2% dos docentes consideram que esse número é bom.

No que diz respeito às assistentes operacionais, Amélia Vitorino disse que, o seu número no 1ºCEB é insuficiente e careciam também de formação especializada, particularmente para apoiarem alunos com NEE, de carácter permanente.

Alice Rodrigues referiu, que as assistentes operacionais são cada vez menos, muitas vezes sem qualificações e perfil, mas onde somente a sua boa vontade (nas que demonstram alguma sensibilidade) consegue superar muitas das lacunas existentes em todo este sistema.

### 6.5.8-Adaptação das Escolas do 1º CEB aos Alunos com NEE

As condições físicas e materiais das escolas, são factores que contribuem para o desenvolvimento de um bom trabalho com os alunos com NEE de carácter permanente.

Assim sendo, as adaptações que as escolas possam sofrer, nomeadamente com a introdução de casas de banho adaptadas, contribuem para esse bom trabalho.

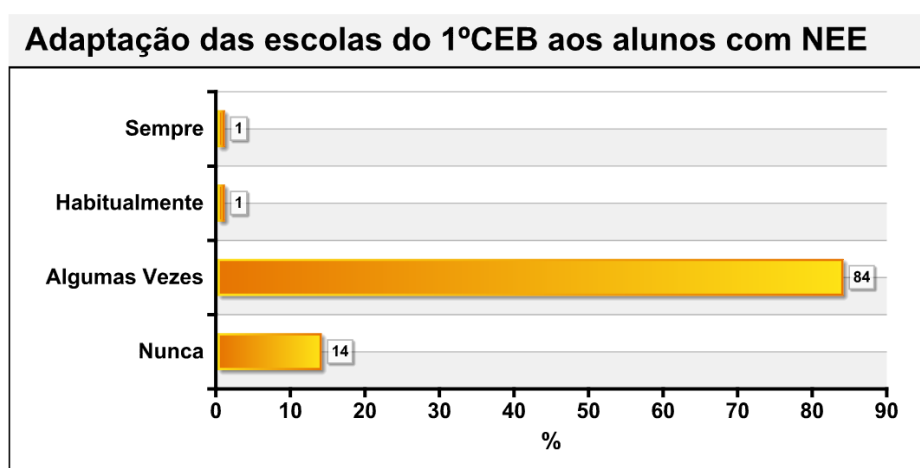


Gráfico nº 23 – Adaptação das escolas do 1º CEB aos alunos com NEE

A maioria dos docentes (84%), considera que as escolas apenas apresentam algumas vezes as adaptações necessárias para trabalhar com alunos com NEE. Importante ainda referir a grande percentagem de docentes (14%), que consideram que as escolas não estão adaptadas para se poder trabalhar com alunos de NEE.

Para Alice Rodrigues as escolas continuam sem condições físicas para receberem a maioria destes alunos. Só os novos centros Escolares poderão responder de forma mais adequada a este nível. O material é quase inexistente e por vezes são os pais que fornecem o material para os seus filhos poderem trabalhar (ex: invisuais, baixa

visão....) ou então têm de se organizar actividades de angariação de fundos para adquirir algum do material imprescindível e urgente para que se possa trabalhar com estes alunos.

Foi referido por Teresa Maínha, que ainda há muitos estabelecimentos de ensino, não estando preparados para receber crianças com NEE quer seja físicas, quer sejam humanas. Muitas vezes os procedimentos são feitos sem uma planificação coesa e estas crianças chegam às escolas antes dos meios necessários à sua inclusão.

## **6.6-Conhecimento e Aplicação da Nova Legislação da Educação Especial**

O conhecimento da legislação da Educação Especial é um factor importante para que os professores consigam desenvolver um bom trabalho com os alunos com NEE. O cumprimento da mesma pode potenciar o sucesso destes alunos.

Existem contudo muitos factores que devem ser tidos em conta para que se consiga o principal objectivo que é o trabalho em prol dos alunos com NEE de carácter permanente.

### **6.6.1-Conhecimento do Decreto-Lei nº 3/2008**

O conhecimento, por parte dos docentes, do decreto-lei que regulamenta a Educação Especial, permite que estes desenvolvam um melhor trabalho com os alunos com NEE de carácter permanente.

A correcta aplicação deste decreto-lei aos alunos com NEE, nomeadamente no que se refere à sua referenciação e aos programas educativos e planos de transição, pode permitir a obtenção de sucesso para os mesmos.

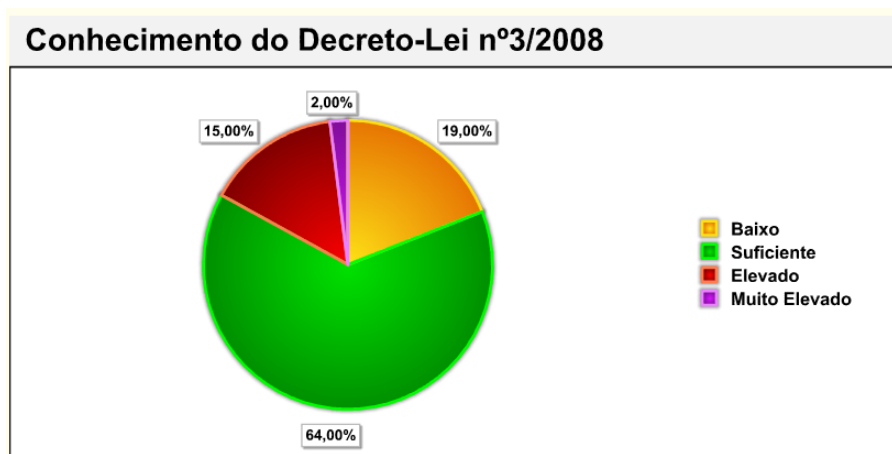


Gráfico nº 24 – Conhecimento do Decreto-Lei nº3/2008

A maioria dos docentes (64%) referiu ter um conhecimento suficiente do Decreto-Lei nº 3/2008. De realçar ainda a elevada percentagem de docentes (19%) que referem ter um baixo conhecimento do referido Decreto-Lei.

### 6.6.2-Processo de Referenciação dos Alunos

O processo de referenciação dos alunos com NEE, se for feito de forma correcta e atempada, de acordo com o Decreto-Lei nº 3/2008, pode permitir que estes alunos beneficiem dos apoios previstos no referido diploma. Para que isto aconteça, é necessário que os docentes tenham conhecimento dos procedimentos a adoptar para proceder a esta referenciação.

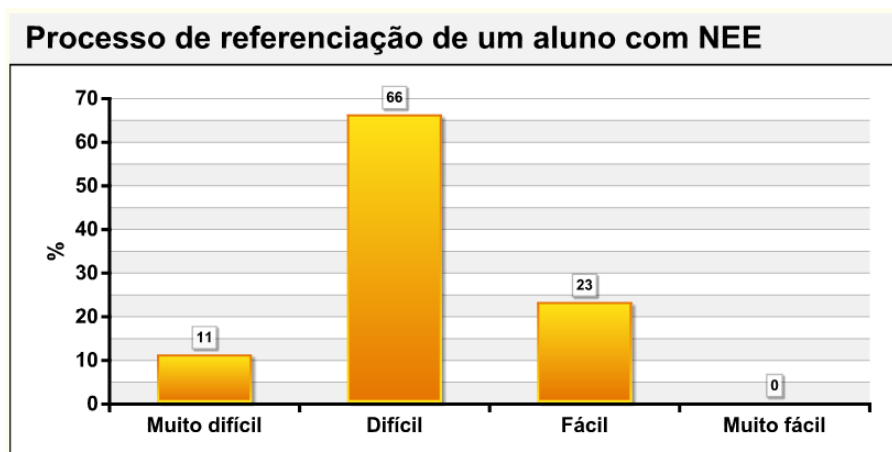


Gráfico nº 25 – Processo de referenciação de um aluno com NEE

Analisando o gráfico anterior podemos constatar que a maioria dos docentes (66%) referem que o processo de referenciação de alunos com NEE é um processo difícil, chegando mesmo 11% a referir que é um processo muito difícil.

Existe contudo um número considerável de docentes (23%) que referem tratar-se de um processo fácil.

### 6.6.3-Processo de Avaliação após a Referenciação dos Alunos

Após ter sido dado o primeiro passo, que passa pela referenciação dos alunos com NEE, é necessário passar ao processo de avaliação. Nesta fase torna-se necessária a intervenção do Serviço de Psicologia do docente Educação Especial e da direcção da escola/agrupamento, a quem cabe a tarefa de desencadear todos os procedimentos necessários a uma correcta avaliação da situação referenciada.

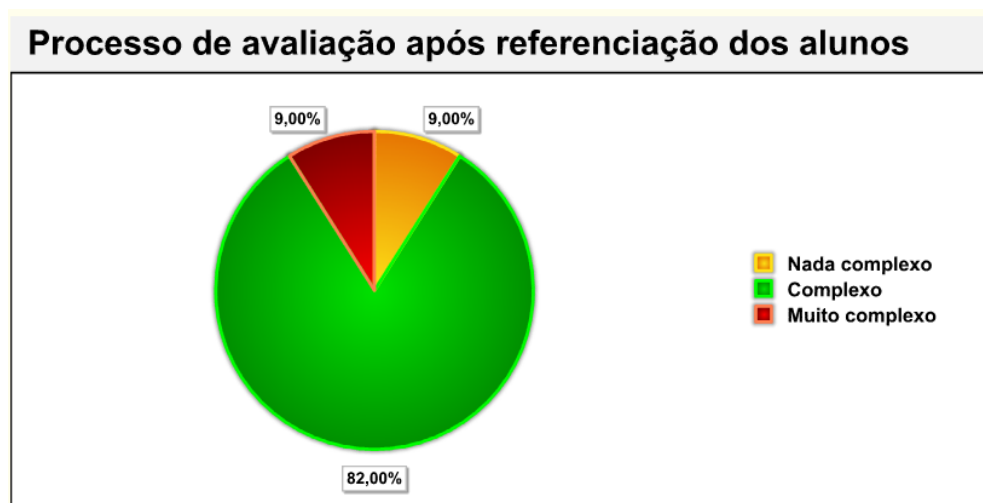


Gráfico nº 26 – Processo de avaliação após referenciação dos alunos

A grande maioria dos docentes (82%), consideram que o processo de avaliação dos alunos com NEE, após terem sido referenciados, é um processo complexo. Por outro lado ainda se verifica que a percentagem de docentes que consideram que este é um processo muito complexo e nada complexo são equivalentes.

### 6.6.4-Conhecimento da CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade)

A CIF é um sistema de codificação, de certa forma complexo, que define os componentes da saúde e alguns componentes do bem-estar relacionados com a saúde, o que faz com que a sua interpretação e aplicação seja também ela complexa.

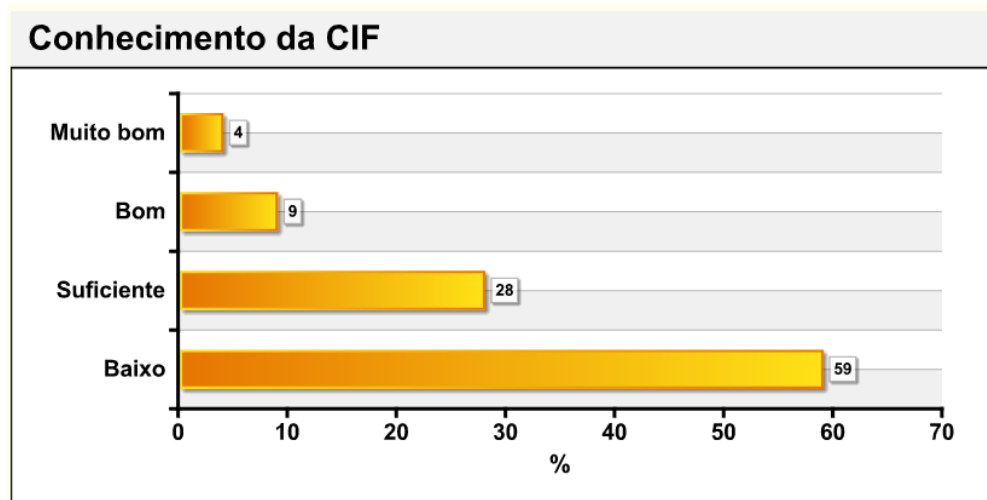


Gráfico nº 27 – Conhecimento da CIF

Verificamos que a maioria dos docentes (59%), consideram ter um baixo conhecimento da CIF. Por outro lado é de realçar que existem 4% de docentes que referem ter um muito bom conhecimento da CIF. Esta situação poderá ficar a dever-se ao facto de já terem tido necessidade de efectuar algum tipo de avaliação de alunos com NEE.

Para Alexandra Costa, a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade) unifica os critérios dos vários intervenientes nos processos educativos dos alunos de carácter permanente, ou seja da parte da educação e da parte médica. Apesar de alguns professores do 1ºCEB do ensino regular ainda terem dificuldades de usar a linguagem da CIF, que é nova no universo da educação.

#### **6.6.5- Prazo de Conclusão do Processo de Avaliação de um Aluno com NEE Referenciado**

O conhecimento, por parte dos docentes, do prazo de conclusão do processo de avaliação de um aluno com NEE, depois de o mesmo ter sido referenciado, pode fazer com que o mesmo seja cumprido. Este cumprimento de prazo pode permitir que o aluno, caso seja avaliado positivamente, venha a beneficiar do apoio e das medidas previstas no Decreto-Lei, com a maior brevidade possível.

De acordo com o ponto 5 do art.º 6 do Decreto-Lei nº3/2008, a avaliação deve ficar concluída 60 dias após a avaliação.



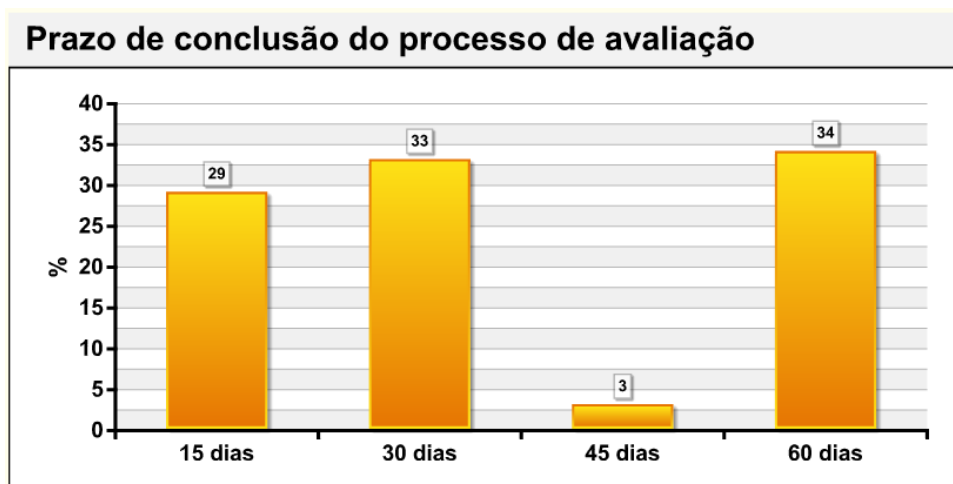


Gráfico nº 28 – Prazo de conclusão do processo de avaliação

Como se pode constatar pela análise do gráfico anterior, apenas 34% dos docentes conhecem o prazo definido pelo Decreto-Lei, que é de 60 dias. Este desconhecimento do prazo, por parte dos docentes, pode fazer com o processo de avaliação não decorra da forma mais correcta, podendo com isso prejudicar os alunos que necessitem deste apoio.

#### 6.6.6-Modificações ao Modelo do Programa Educativo Individual

Sendo o programa educativo individual o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação, este deve ser do conhecimento dos docentes, de forma a conseguirem desenvolver um bom trabalho com os alunos com NEE.

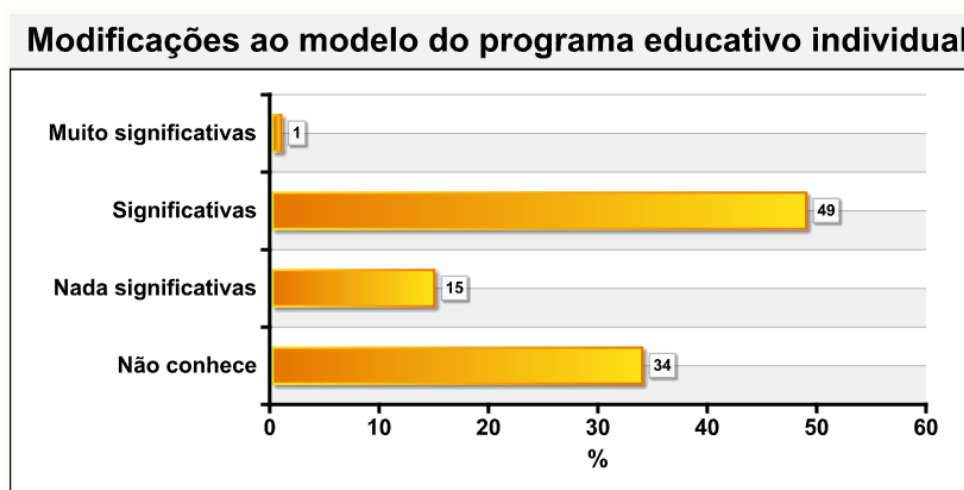


Gráfico nº 29 – Modificações ao modelo do programa educativo individual

Analisando o gráfico anterior, verifica-se que 49% dos docentes consideram que as modificações introduzidas ao modelo foram significativas. Contudo é importante verificar a grande percentagem de docentes (34%), que referem desconhecer as modificações introduzidas. Este facto pode ficar a dever-se ao desconhecimento do programa educativo individual, o que seria preocupante, ou apenas às alterações introduzidas.

### 6.6.7-Importância dos Encarregados de Educação na Elaboração do Programa Educativo Individual

A presença dos encarregados de educação na elaboração do programa educativo individual, decorre da aplicação do art.º 10 do Decreto-Lei nº3/2008. Esta presença torna-se importante pois os encarregados de educação, podem dar um grande contributo para a elaboração do referido programa, uma vez que conhecem bem as necessidades e as capacidades dos seus educandos.

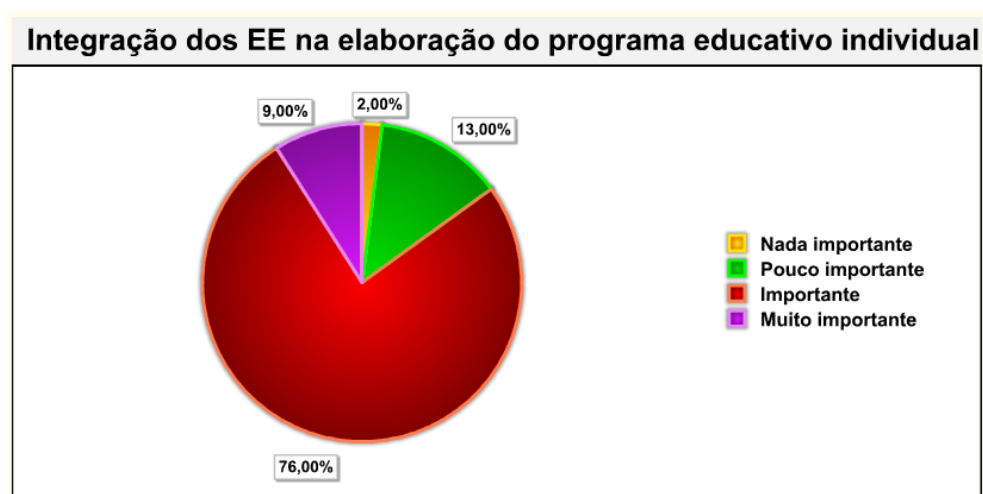


Gráfico nº 30 – Integração dos EE na elaboração do programa educativo individual

Como seria de prever, a maioria dos docentes (76%) consideram importante a integração dos Encarregados de Educação na elaboração do programa educativo individual, dos alunos com NEE de carácter permanente. De realçar o facto de haver ainda uma elevada percentagem de docentes (13%) que consideram pouco importante a presença dos Encarregados de Educação na elaboração do programa educativo individual.

### 6.6.8-Competência de Aplicar as Diferentes Medidas Educativas aos Alunos com NEE

Após a definição das medidas educativas indicadas para um aluno com NEE de carácter permanente, torna-se importante por essas mesmas medidas em prática. É importante pois que, os docentes titulares de turma, conheçam essas medidas e saibam quem é responsável pela sua aplicação, tendo sempre em vista o melhor para o aluno que está a ser alvo dessas medidas.

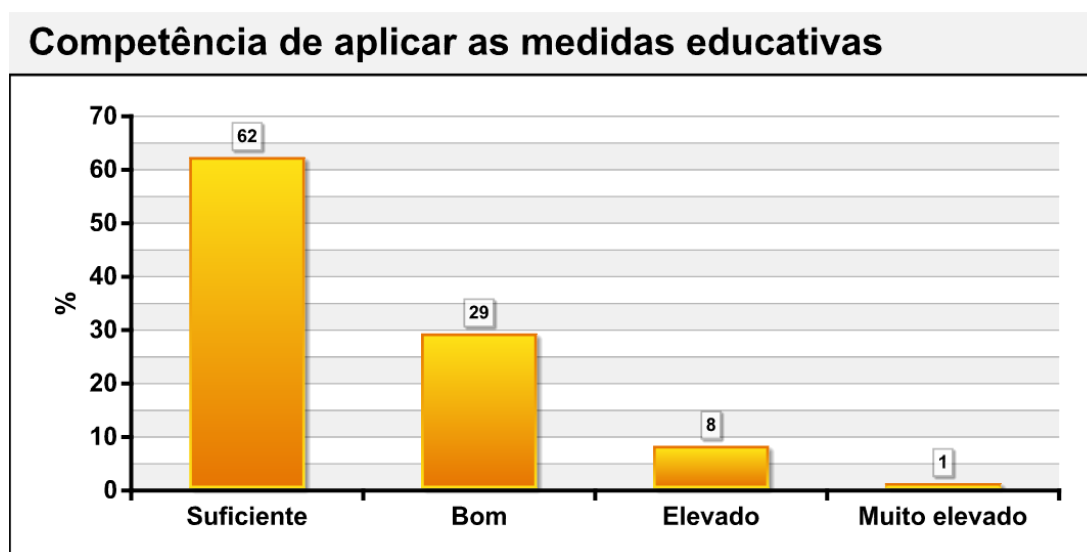


Gráfico nº 31 – Competência de aplicar as medidas educativas

Analisando o gráfico constata-se que 62% dos docentes têm um conhecimento suficiente sobre quem recai a competência para aplicar as medidas educativas. É contudo de realçar que existe um número já significativo de docentes (9%) que referem ter um elevado ou muito elevado conhecimento sobre este assunto.

### 6.6.9-Docente Titular de Turma é o Coordenador do Programa Educativo

É importante aferir qual sensibilidade que o docente titular de turma tem, quando passa a ser também o coordenador do programa educativo, nomeadamente no que se refere à responsabilidade que passa a ter.

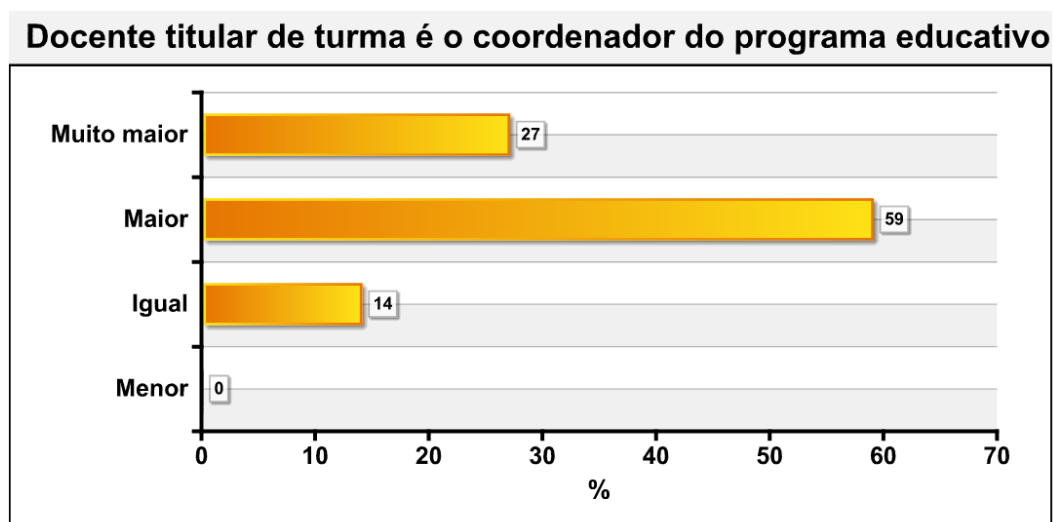


Gráfico nº 32 – Docente titular de turma é o coordenador do programa educativo

Sendo os docentes conscientes das suas funções e responsabilidades, verificou-se que a maioria (59%), considera que tem uma maior responsabilidade, quando é simultaneamente o coordenador do programa educativo dos alunos com NEE de carácter permanente.

No grupo de discussão Maria Silva deu a sua opinião sobre a coordenação do programa educativo, dizendo que o docente titular de turma tem uma responsabilidade muito maior. Não concordando! O professor nem sempre tem os conhecimentos necessários para essa função. O professor de educação especial deveria ter essa função.

#### **6.6.10-Tempo de Elaboração do Programa Educativo Individual**

Após a referenciação e respectiva avaliação de um aluno com NEE, torna-se necessário, no prazo de sessenta dias, tal como é referido no Decreto-Lei nº 3/2008, proceder à elaboração do programa educativo individual. É pois importante saber qual a percepção que os docentes relativamente ao prazo de execução do mesmo.

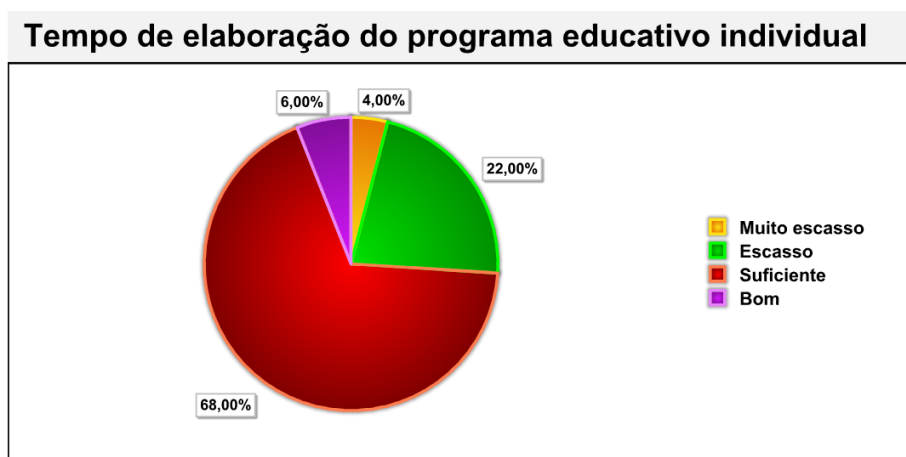


Gráfico nº 33 – Tempo de elaboração do programa educativo individual

Analisando o gráfico anterior é possível verificar que a maioria dos docentes (68%) consideram que o tempo previsto no Decreto-Lei, para a elaboração do programa educativo individual é suficiente. No entanto existe ainda uma grande percentagem de docentes (26%), que consideram que este tempo é escasso ou mesmo muito escasso para a elaboração do respectivo programa educativo individual.

#### 6.6.11-Programa Educativo Individual Revisto Obrigatoriamente no Final de cada Nível/Ciclo de Ensino

A obrigatoriedade de o programa educativo individual ser revisto no final de cada nível/ciclo de ensino, trás certamente, aos envolvidos na sua revisão, um acréscimo de trabalho, mas pode ou não ser importante para que o aluno tenha sucesso na prossecução dos seus estudos.

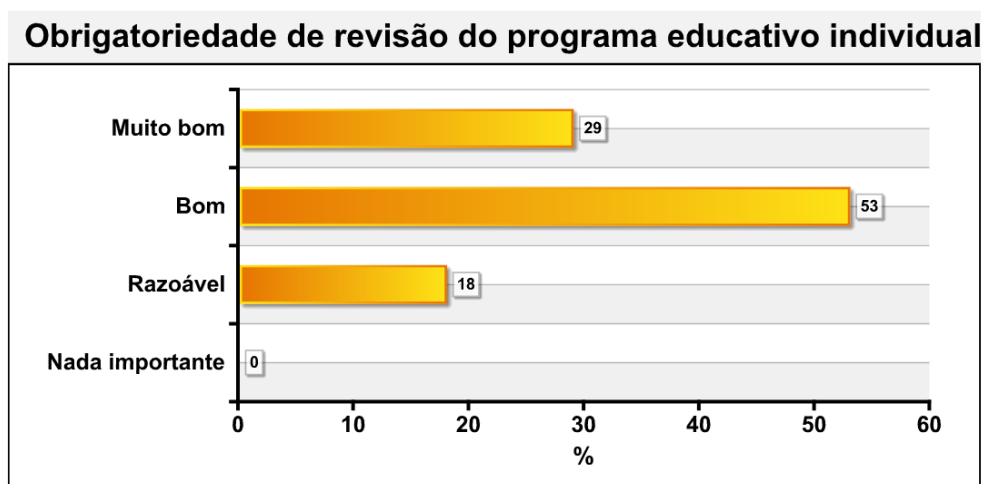


Gráfico nº 34 – Obrigatoriedade de revisão do programa educativo individual

Os docentes consideram, na sua maioria (53%), que é bom haver a obrigatoriedade de revisão do programa educativo individual, no final de cada nível/ciclo de ensino. Também significativo é o número de docentes (29%), que consideram ser muito boa esta obrigatoriedade de revisão do programa educativo individual.

#### 6.6.12-Relatório de Final de Ano para Crianças com NEE

Estando um aluno abrangido pelo Decreto-Lei nº3/2008, torna-se necessário a elaboração de um relatório no final do ano lectivo. Esta elaboração é importante pois dela resulta a manutenção ou a alteração das medidas constantes no programa educativo individual do aluno.



Gráfico nº 35 – Relatório de final de ano para crianças com NEE

A maioria dos docentes (65%) tem uma boa opinião sobre o relatório de final de ano para crianças com NEE de carácter permanente. É contudo de realçar que ainda existem 11% de docentes que afirmam não ter nenhuma opinião sobre o referido relatório.

#### 6.6.13-Adiamento do 1º Ano de Escolaridade para Crianças com NEE

Uma criança para à qual tenha sido, no decurso da frequência do ensino Pré-Escolar, um programa educativo individual, pelo facto de ser uma criança com NEE de carácter permanente, beneficia de um ano de adiamento, quando se tratar da matrícula no 1º ano de escolaridade. Este prazo, que decorre da aplicação do Decreto-Lei nº3/2008, poderá

ou não ser suficiente para que a criança esteja em condições de ingressar num novo ciclo de estudos.

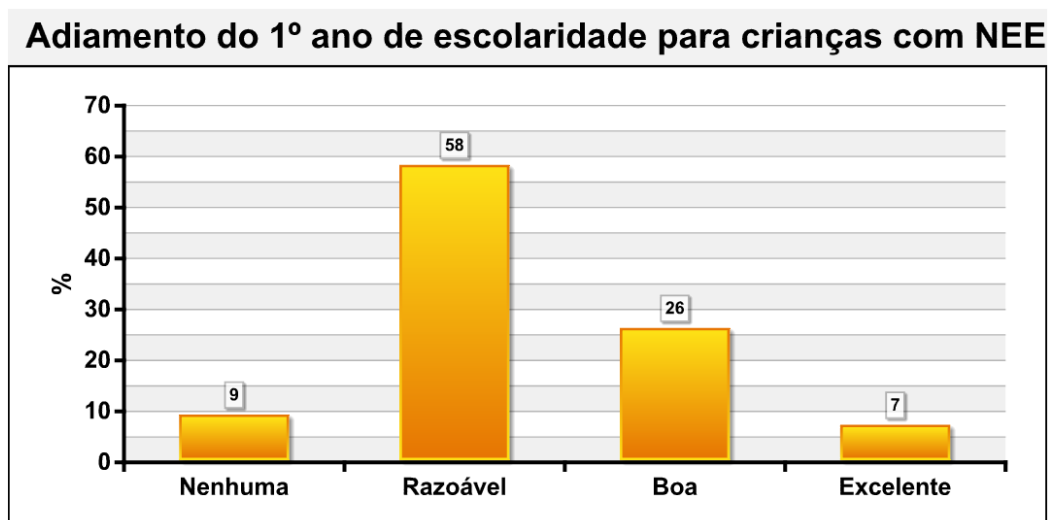


Gráfico nº 36 – Adiamento do 1º ano de escolaridade para crianças com NEE

A maioria dos docentes (58%) considera ser razoável o adiamento de um ano para os alunos com NEE, que se pretendem matricular no 1º ano de escolaridade. Contudo existe ainda um número considerável de docentes (33%) que consideram que este adiamento é bom ou mesmo excelente.

É referido por Maria Silva, que o adiamento do 1º ano de escolaridade, ser de só um ano, não renovável para as crianças com NEE, de carácter permanente, têm de se avaliar muito bem todos os parâmetros.

#### **6.6.14-Jovens Surdos têm Prioridade na Matrícula para Escolas de Referência**

A matrícula de jovens surdos em escolas de referência para este tipo de deficiência torna-se uma questão importante, para que os alunos consigam ter um apoio mais especializado, em virtude da especificidade da sua deficiência. A prioridade da sua inscrição nestas escolas é pois algo que deve ser tido em conta, independentemente da sua área de residência.

### Jovens surdos têm prioridade na matrícula em escolas de referência

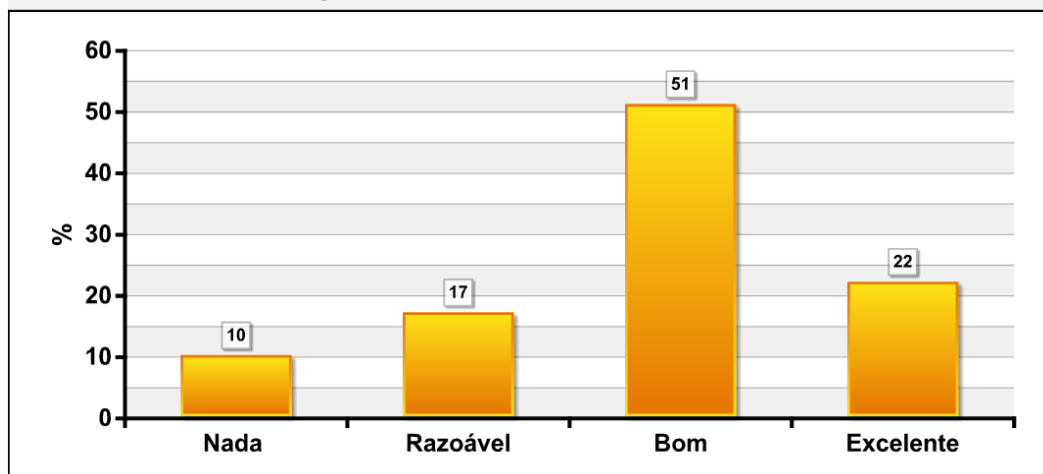


Gráfico nº 37 – Jovens surdos têm prioridade na matrícula em escolas de referência

A maioria dos docentes (73%) considera que é bom ou mesmo excelente que os alunos surdos tenham prioridade de matrícula em escolas de referência, independentemente da sua área de residência. Contudo existem ainda 10% de docentes que nada pensam sobre este assunto, o que denota, de certa forma, algum distanciamento para este tipo específico de deficiência.

Verificaram-se contudo diferenças significativas, quando foi analisada a faixa etária dos docentes.

Prioridade das crianças e jovens surdos na sua matrícula nas escolas de referência para esta deficiência, independentemente da sua área de residência	Nada	Razoável	Bom	Excelente	TOTAL
Faixa etária					
Até 35 anos	4 40%	8 47%	10 20%	12 55%	34 33%
Mais de 36 anos	6 60%	9 53%	40 80%	10 45%	65 67%
TOTAL	10 100%	17 100%	50 100%	22 100%	99 100%

Tabela nº 52 – Prioridade na inscrição de crianças e jovens surdos e a idade dos professores

Da análise do quadro anterior verifica-se que são os docentes com mais de 35 anos que referem, em maior percentagem, ser bom os alunos cegos terem prioridade na matrícula nas escolas de referência. Por outro lado, são os professores com menos de 35 anos que consideram ser excelente que estes alunos tenham prioridade na matrícula nas escolas de referência.



Para Maria Silva as crianças e jovens surdos terem prioridade de matrícula nas escolas de referência para esta deficiência, independentemente da sua área de residência não é justo, tem de se avaliar TUDO!

#### 6.6.15-Jovens Cegos e de Baixa Visão têm Prioridade na Matrícula para Escolas de Referência

À semelhança do que se passa com os surdos, também os jovens cegos e de baixa visão, têm prioridade na matrícula para escolas de referência, independentemente da sua área de residência.

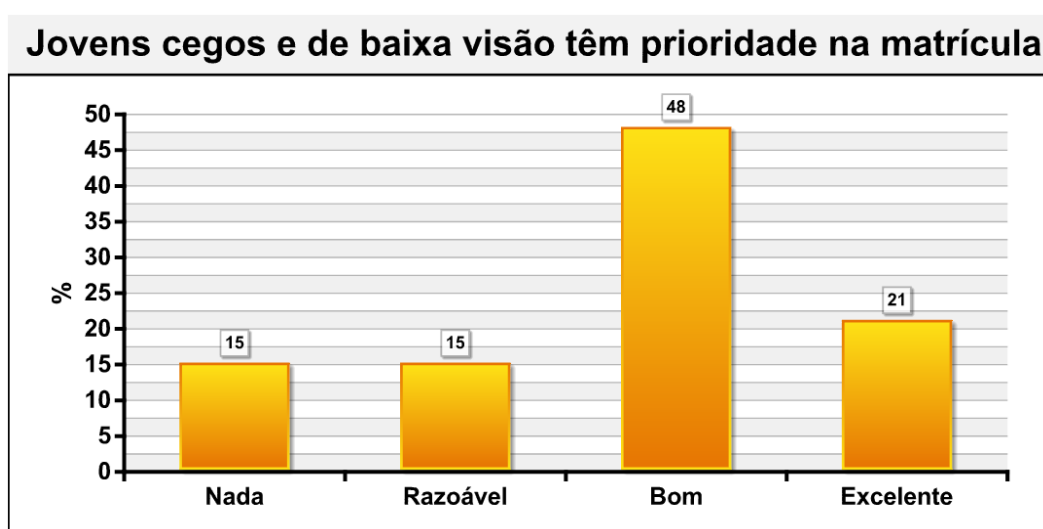


Gráfico nº 38 – Jovens cegos e de baixa visão têm prioridade na matrícula

A maioria dos docentes (69%) consideram que é bom ou mesmo excelente que os alunos cegos ou de baixa visão tenham prioridade de matrícula em escolas de referência, independentemente da sua área de residência. Contudo existem ainda 15% de docentes que nada pensam sobre este assunto, o que denota, de certa forma, algum distanciamento para este tipo específico de deficiência. Este valor é contudo superior ao que se verifica para alunos surdos, o que não deixa também de ser preocupante.

Em relação a este ponto, Maria Silva referiu, que as crianças e jovens cegos e de baixa visão poderem-se matricular e frequentar as escolas referenciadas para esta deficiência, independentemente da sua área de residência, que se deve avaliar tudo muito bem, por vezes, não é justo. Deve-se ver todos os parâmetros.

### 6.6.16-Jovens com Perturbações do Espectro de Autismo têm Prioridade na Matrícula para Escolas de Referência

Tal como acontece com outro tipo de deficiência, também os jovens com perturbações do espectro de autismo, têm prioridade na matrícula, para frequentar as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo, independentemente da sua área de residência.

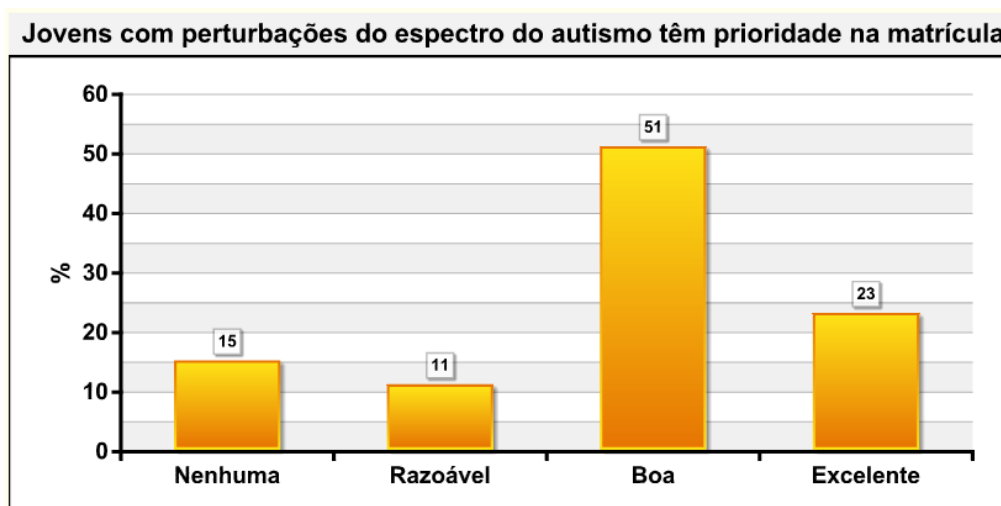


Gráfico nº 39 – Jovens com perturbações do espectro do autismo têm prioridade de matrícula

A maioria dos docentes (74%) considera que é bom ou mesmo excelente que os alunos com perturbações do espectro do autismo, tenham prioridade de matrícula em unidades de ensino estruturado para esta deficiência, independentemente da sua área de residência. Contudo existem ainda 15% de docentes que nada pensam sobre este assunto, o que denota, mais uma vez, algum distanciamento para este tipo específico de deficiência.

Foi mencionado por Maria Silva, achar bem existirem unidades de ensino estruturado para os alunos com perturbações de espectro de autismo, porque como é que querem que as aulas tenham aproveitamento e se dê atenção a todos os alunos e suas necessidades, quando não existem meios humanos/materiais suficientes para a inclusão deste tipo de alunos!? As Escolas não estão preparadas! Acordem para esta realidade, venham ver “in loco” o funcionamento de uma turma, e depois tiram conclusões sobre a inclusão.

### 6.6.17-Jovens com Multideficiência ou Surdocegueira têm Prioridade na Matrícula para Escolas de Referência

As unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, foram criadas para dar resposta mais eficaz a casos específicos de deficiência, sendo por isso razoável que os alunos portadores destas deficiências possam integrar as referidas unidades.

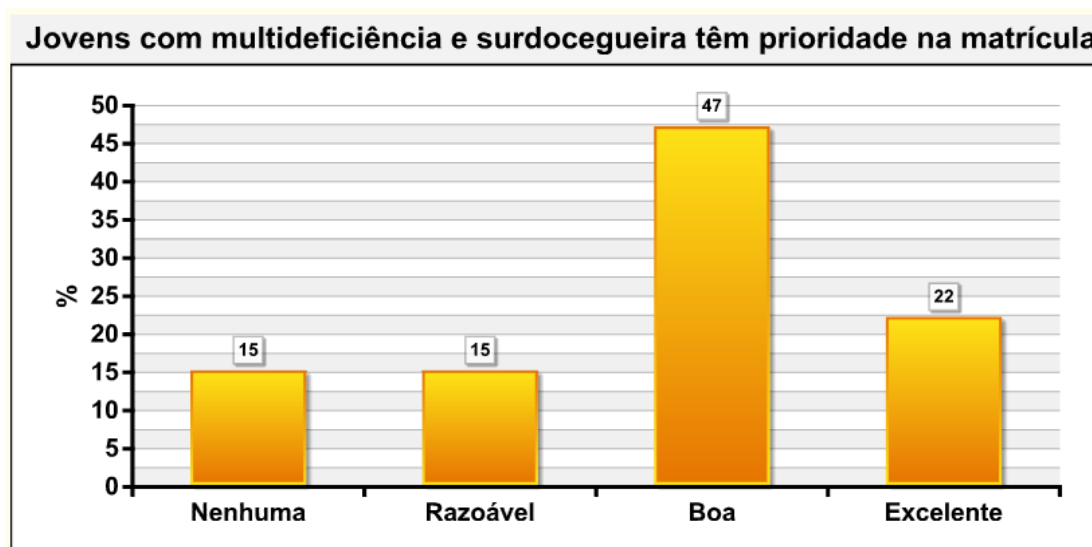


Gráfico nº 40 – Jovens com multideficiência e surdocegueira têm prioridade na matrícula

A maioria dos docentes (69%) considera que é bom ou mesmo excelente que os alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, tenham prioridade de matrícula em As unidades de apoio especializado, independentemente da sua área de residência. À semelhança do que acontece com outro tipo de deficiências, existem ainda 15% de docente que nada pensam sobre este assunto.

### 6.7-Contributos dos Directores dos Agrupamentos

Como forma de complementar as opiniões registadas nos inquéritos dos docentes dos três agrupamentos analisados, foram ainda realizadas entrevistas aos respectivos directores.

As entrevistas abordaram quatro grandes áreas pretendendo-se com isso compreender de que forma os directores entende a especificidade da educação especial e como se organiza a nível de Agrupamento.

### **6.7.1-Documentos de Agrupamento**

Em primeiro lugar começou-se por questionar os directores sobre os documentos estruturantes do agrupamento, nomeadamente o Projecto Educativo e o Projecto Curricular de Agrupamento, com o intuito de saber de que forma os mesmos davam respostas aos alunos com NEE de carácter permanente.

Verificaram-se diferenças na forma como este assunto foi abordado nos diferentes agrupamentos, desde a pouca ênfase dada aos alunos com NEE, até à devida adequação e diferenciação curricular, mobilizando recursos humanos e materiais necessários aos projectos em curso.

Relativamente ao Projecto Curricular de Agrupamento, verificou-se a mesma situação do Projecto Educativo, isto é, por um lado, ouve pouca ênfase neste documento aos alunos com NEE, e por outro verificou-se a inclusão na equipa que o elaborou de elementos da educação especial e tendo em conta, as necessidades educativas especiais.

Foi consensual a participação dos encarregados de educação na elaboração do PEI do aluno, uma vez que são eles quem melhor conhece os alunos e poderá contribuir com informações importantes para a sua elaboração. Tendo em conta a importância do PEI, a sua aprovação em Conselho Pedagógico acaba por ser uma consequência natural da forma como os directores analisam esta problemática.

### **6.7.2-Recursos Ambientais e Materiais**

As condições físicas das escolas nomeadamente no que se refere às acessibilidades e aos materiais necessários para o apoio a alunos com NEE de carácter permanente, nomeadamente no que se refere casas de banho, rampas e material informático, é uma preocupação dos directores.

De um modo geral as escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico não estão preparadas, em termos físicos para responder a estas solicitações, reconhecendo os directores, que estas adaptações são da responsabilidade das respectivas câmaras municipais. Neste âmbito os Centros Escolares que se encontram em funcionamento dispõem já de todas as infra-estruturas necessárias a dar resposta a este tipo de alunos.

No que se refere ao material informático, as direcções dos agrupamentos disponibilizam o material necessário, recorrendo ao material disponibilizado, ou sendo mesmo solicitado à respectiva Câmara Municipal.

### **6.7.3-Organização Escolar**

Os agrupamentos analisados são diferentes entre si uma vez que um deles contempla alunos desde o Pré-escolar até ao ensino secundário. Os restantes têm alunos desde o Pré-Escolar até ao 3º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido o número de alunos bem como o número de escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, faz com que a dispersão de meios humanos e materiais se faça sentir, sendo por isso mais difícil dar resposta a todas as situações de alunos com NEE diagnosticadas.

Nota-se contudo, em todos os agrupamentos analisados, que existe um número considerável de professores do 1º CEB sem grupo atribuído, o que potencia a possibilidade da existência de apoios específicos a alunos com NEE, mesmo não sendo estes docentes da Educação Especial.

Existe uma grande discrepância nos agrupamentos analisados, no que toca aos docentes de educação especial colocados. Desde ter um docente de Educação Especial para vinte e três alunos com NEE, até sete docentes de Educação Especial para trinta e três alunos com NEE. Esta grande diferença faz com que não seja possível desenvolver um trabalho uniforme em todos os agrupamentos, uma vez que existe uma grande disparidade entre o número de alunos a apoiar e o número de docentes existentes para prestar esse apoio.

Os técnicos especializados nomeadamente psicólogos, terapeutas da fala e terapeutas ocupacionais são, além dos docentes de Educação Especial, um factor importante para o apoio que os alunos com NEE necessitam. Verificou-se contudo que os agrupamentos apesar de disporem de psicólogo, este têm um número muito reduzido de horas para apoiar estes alunos.

No que se refere a terapeutas da fala, os agrupamentos que dispõem destes técnicos, distribuem as horas dos mesmos consoante a necessidade dos alunos com NEE. Já no que se refere a terapeutas ocupacionais, verifica-se que nenhum agrupamento dispõe deste tipo de técnicos especializados.

As faltas dos técnicos especializados poderiam, de certa forma, ser colmatadas com a existência de assistentes operacionais afectos em exclusivo ao trabalho com este tipo de alunos. Contudo em nenhum dos agrupamentos analisados se verifica este tipo de situação.

A existência de unidades especializadas nos diferentes tipos de patologias identificadas pelo Decreto-lei nº 3/2008, torna o agrupamento como um agrupamento de referência para a referida patologia. Assim, dos agrupamentos analisados, apenas um revelou ter uma unidade de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e o mesmo para alunos cegos e com baixa visão.

Estas estruturas funcionam bem, embora com fortes limitações a nível dos recursos/equipamentos específicos imprescindíveis ao desenvolvimento do trabalho.

Esse mesmo agrupamento além das referidas unidades especializadas, é ainda agrupamento de referência para a colocação de docentes de Intervenção Precoce.

Todos os agrupamentos têm parcerias com diversas instituições locais, com o objectivo de proporcionar aos alunos com NEE de carácter permanente, o acesso a determinadas valências que os mesmos necessitam e que o agrupamento não dispõe, tentando desta forma fornecer o melhor acompanhamento possível a estes alunos.

#### **6.7.4-A Reforma Legislativa da Educação Especial**

A reforma legislativa da Educação Especial, nomeadamente o Decreto-Lei nº 3/2008, veio trazer às escolas responsabilidades acrescidas, no que se refere à forma como deviam lidar com os alunos com NEE de carácter permanente. Estas tiveram de se adaptar às novas realidades introduzidas pelo referido Decreto-lei.

Estas alterações foram consideradas redutoras, uma vez que diminuíram o espectro de alunos que poderiam estar abrangidos pela Educação Especial, fazendo com muitos alunos que antes usufruíam desta medida, deixassem de estar abrangida pela mesma, com todas as implicações negativas que esta medida teve nas aprendizagens dos alunos. Por outro lado, foi ainda referido pelos Directores, como sendo um passo positivo no sentido da inclusão dos alunos com NEE de carácter permanente.

Os agrupamentos apoiam os alunos do 1º ciclo com NEE de carácter permanente, embora reconheçam que esse apoio é insuficiente e que deveria ser reforçado. Alguns agrupamentos referiram mesmo que procuram, através de parcerias que os alunos tenham ainda mais apoios, referindo contudo que esses ainda se encontram aquém daquilo que é realmente necessário. Referem ainda que é necessário mais tempo, mais recursos humanos para que o apoio prestado a esses alunos seja ainda de melhor qualidade e que possam assim ter mais sucesso na sua vida.

Pode-se assim concluir que, apesar de todas as contingências e restrições, os agrupamentos mostram-se empenhados e preocupados com os alunos com NEE de carácter permanente, tentando, dentro do possível, proporcionar-lhes as melhores condições de aprendizagem e de integração.

As escolas estão ainda longe de conseguirem oferecer aos seus alunos tudo o que estes necessitam para poderem ter uma educação o mais abrangente possível, tendo em vista as suas deficiências de aprendizagem. Contudo as direcções das escolas fazem o que está ao seu alcance, muitas vezes com alguma imaginação, face aos recursos de que dispõem, para conseguirem proporcionar o melhor aos alunos com NEE de carácter permanente.

## 6.8. - Contributo do Grupo de Discussão

Da mesma forma que procedemos com a apresentação dos resultados obtidos nos questionários e nas entrevistas, vamos analisar os resultados obtidos nos grupos de discussão.

	<b>Intervenientes</b>					
<b>Linhas de conversação</b>	Maria Amélia Vitorino	João Miguel Cabeleira	Alexandra Costa	Maria Alice Rodrigues	Maria Silva	Maria Teresa Maíinha
Perfil dos docentes do 1º CEB, do ensino regular em		A formação inicial dos docentes do 1º CEB é insuficiente		O trabalho com os alunos com NEE de carácter		Na maioria das vezes a formação dada nesta área é muito

relação aos alunos com NEE		devendo ser completada com Acções de Formação.		permanente exige muito dos professores do 1º CEB do ensino regular.		reduzida e normalmente é dada prioridade a quem tem alunos com NEE, não havendo assim vagas para os outros docentes.
Análise com os docentes da aplicação do currículo			O PEI dos alunos com NEE é realizado em conjunto com os professores do ensino regular e pelos professores de Educação Especial.			
Adequações curriculares	O trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial é insuficiente. Há pouca articulação e envolvimento com os professores	Os professores devem ter em conta nos seus projectos curriculares de turma os alunos com NEE, de modo a promover o	Os alunos com PEI obrigam a um trabalho maior por parte dos professores do 1º CEB, porque em conjunto com os professores	O apoio prestado pelos professores de Educação Especial aos professores do ensino regular é deveras		



	titulares de turma. O número de horas atribuído de apoio a cada professor titular de turma é insuficiente.	sucesso educativo.	de Educação Especial, tem de definir áreas curriculares para estes alunos.	insuficiente devido ao reduzido número de horas de que dispõem para cada aluno com NEE.		
Alteração ao tipo de provas, instrumentos de avaliação e condições de avaliação.			A alteração do tipo de provas deve ser feita em conjunto pelos professores titulares de turma e pelos professores de Educação Especial			
Conhecer o Decreto-Lei nº3/2008		Tem sido realizados encontros entre os professores de Educação Especial e os restantes professores a fim de esclarecer o Decreto-Lei e as dúvidas prementes dos	A CIF veio unificar os critérios dos vários parceiros nos processos educativos dos alunos com NEE de carácter permanente.		O docente titular de turma é mais responsável. Os professores nem sempre sabem o suficiente para essa função. O professor de Educação Especial	

		professores do ensino regular.			deveria ter essa função. O adiamento da matrícula por um ano deve ser avaliado em todos os parâmetros.	
Reflexão sobre as escolas de referência e as unidades para alunos com certas deficiências específicas legisladas por esse decreto.	O seu agrupamento tinha necessidade de um terapeuta da fala para os alunos que dele necessitam.	No seu agrupamento não há psicólogos nem outros técnicos cedidos pelo Ministério da Educação		A inclusão deve ser efectuada mas com condições físicas, materiais e humanas (técnicos, pessoas com formação adequada) e maior e melhor trabalho em equipa. O número de psicólogos, de terapeutas da fala e ocupacional é deveras insuficiente. As escolas continuam sem condições	Não concorda que as crianças e jovens surdos ou cegos tem prioridade na matrícula nas escolas de referência para essa deficiência. É bom existirem unidades para os alunos com espectro de autismo pois a outra forma é complicado dar atenção a todos os alunos.	A inclusão sem condições para educar e ensinar as nossas crianças é muito difícil para um docente do ensino regular. As escolas continuam sem condições físicas para receber a maioria destes alunos.

				físicas para receber a maioria destes alunos.		
--	--	--	--	---	--	--

Tabela nº 53 - Contributo do Grupo de Discussão

Os intervenientes no grupo de discussão concordaram, na grande maioria das circunstâncias, com os dados obtidos através dos questionários que foram obtidos junto dos professores do 1º CEB.

As poucas situações discordantes, são meramente pontuais e não alteram o âmbito geral de todo o processo de investigação.

O grupo de discussão foi útil para poder conferir alguma credibilidade aos resultados obtidos pelos questionários, uma vez que todos os intervenientes, de uma forma mais ou menos veemente confirmaram os resultados obtidos. A utilização deste tipo de estratégia, em termos metodológicos, ajuda a determinar a existência ou não de grandes divergências entre dois tipos de análise de dados. As opiniões emitidas pelos participantes foram por isso de forma a confirmar os resultados maioritários obtidos nos questionários.

Confirmou-se a ideia que os docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico têm pouca formação na área da Educação Especial e quando existe a possibilidade de frequentar algum tipo de formação nessa área, os privilegiados são quase sempre os Docentes de Educação Especial, continuando assim os outros docentes com lacunas nessa área.

As adaptações que o currículo dos alunos com NEE necessita devem ser asseguradas em parceria entre os docentes titulares de turma e os de Educação Especial. Contudo nem sempre isso é possível, devido ao reduzido número de horas de que dispõem os docentes de Educação Especial, o que faz com que todo o trabalho recaia sobre os docentes titulares de turma.

O conhecimento do Decreto-Lei que regulamenta a Educação Especial, é ainda um documento pouco conhecido e até, em algumas circunstâncias complexo, o que dificulta a actuação dos docentes do 1º CEB, pois são eles, em última análise, quem tem um papel mais interventivo na vida dos alunos com NEE de carácter permanente.

A falta de técnicos especializados nas escolas, para apoiarem este tipo de alunos, revela ser um factor que em nada contribui para o sucesso do trabalho que necessita ser desenvolvido com estes alunos. Seria pois necessário um maior investimento por parte do Ministério da Educação neste tipo de técnicos, pois uma vez que é pedida a inclusão destes alunos na escola pública, também é necessário que a mesma tenha condições para os receber condignamente, o que nem sempre acontece.

Apenas em algumas escolas de referência para algum tipo de patologia, permite que os alunos consigam ter um bom acompanhamento por parte de professores de Educação Especial, e disponham ainda do acompanhamento por parte de algum outro técnico especializado para a sua patologia. Nas restantes situações, os alunos ficam, na grande maioria dos casos, entregues aos docentes titulares de turma.

Deve contudo ser repensado, em alguns casos, a entrada de algum tipo de alunos para estas escolas de referência, pois muitas vezes a inclusão de um aluno com prioridade na inscrição, faz com outros alunos da área de residência da escola não se possam nela inscrever pois ficam sem vaga para tal.

Todos os dados recolhidos no grupo de discussão nos levam a concluir que o trabalho efectuado com alunos com NEE de carácter permanente, apesar de se encontrar devidamente legislado, em alguns casos, necessita ainda de alguns ajustamentos, para que possa funcionar melhor, e proporcionar aos alunos que dele necessitem, uma boa aprendizagem e uma boa inserção no seio da comunidade escolar. Era por isso importante efectuar uma nova análise a esta problemática, num futuro próximo, para tentar aferir da existência ou não de uma evolução positiva nesta matéria.

## **6.9. - Triangulação de Resultados**

Após a apresentação dos dados torna-se necessário efectuar uma triangulação, entre os resultados obtidos nos inquéritos aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, colocados no ensino regular, os directores dos Agrupamentos e o grupo de discussão.

Esta triangulação tem por objectivo verificar da consistência dos resultados obtidos nos vários elementos utilizados, quer qualitativamente quer quantitativamente. Com esta análise pretende-se verificar a coincidência dos vários resultados obtidos com os quais se pode infirmar os resultados obtidos.

<b>Unidade analisada</b>	<b>Questionários</b>	<b>Entrevistas</b>	<b>Grupo de discussão</b>
<p>O perfil dos docentes em relação aos alunos com NEE</p>	<p>Uma percentagem muito significativa dos docentes não tem formação na área da Educação Especial e a grande maioria dos que a têm obtiveram-na através de Acções de Formação.</p> <p>Foi considerado, que o apoio prestado pelos docentes de Educação Especial é na maioria das vezes insuficiente. As turmas que têm alunos com NEE possuem na sua maioria, dois ou mais alunos.</p> <p>O tipo de deficiência detectado é muito diversificado.</p>	<p>A integração nos projectos curriculares de Agrupamento e no Projecto Educativo de referências aos alunos com NEE de carácter permanente, divergiu nos três Agrupamentos analisados, existindo contudo referência à Educação Especial em todos eles.</p>	<p>João Cabeleira referiu, que a formação inicial dos professores do 1º CEB é insuficiente, em relação aos alunos com NEE de carácter permanente e deveria ser colmatada com Acções de Formação, na área da Educação Especial, que tem sido solicitada nos planos anuais de formação contínua, do Agrupamento onde está colocado, mas não tem havido. Nesse Agrupamento tem-se promovido encontros entre professores do ensino regular e da Educação Especial, a fim de se esclarecer o Decreto-Lei nº3/2008 e dúvidas prementes dos professores do ensino regular.</p>
<p>Análise com os docentes da aplicação do currículo.</p>	<p>Os docentes têm sempre em atenção os alunos com NEE de carácter permanente na elaboração do Projecto Curricular de Turma. Conhecem suficientemente bem as adequações curriculares individuais para os</p>	<p>Os Agrupamentos apoiam os alunos do 1º Ciclo com NEE de carácter permanente, embora reconheçam que esse apoio é insuficiente e que deveria ser</p>	<p>Para João Cabeleira, os professores devem ter em conta nos seus Projectos Curriculares de Turma, os alunos com NEE, de carácter permanente incluídos nas suas turmas, de modo a promoverem o sucesso educativo e a igualdade de oportunidades</p>

	<p>alunos com NEE de carácter permanente e aplicam-nas sempre ou pelo menos quando é necessário. Possuem ainda um conhecimento suficiente sobre o Currículo Específico Individual bem como sobre as provas, instrumentos e condições de avaliação.</p>	<p>reforçado. Alguns directores referiram mesmo que procuram, através de parcerias, que os alunos tenham ainda mais apoios, referindo contudo que esses ainda se encontram aquém daquilo que é realmente necessário.</p> <p>Referem ainda que é necessário mais tempo, mais recursos humanos para que o apoio prestado a esses alunos seja ainda de melhor qualidade e que possam assim ter mais sucesso na vida.</p> <p>Apesar de todas as contingências e restrições, os Agrupamentos mostram-se empenhados e preocupados com os alunos com NEE de carácter permanente,</p>	<p>de todos os alunos, respeitando ritmos diferenciados de aprendizagem.</p> <p>A opinião de João Cabeleira é que os professores do 1º CEB devem realizar adequações curriculares em relação aos objectivos, conteúdos, estratégias, materiais e avaliação dos alunos com NEE, de carácter permanente, de modo a que se realize flexibilização curricular, diferenciação pedagógica e diversificação de metodologias nas actividades curriculares e não curriculares, tendo em atenção cada aluno, com seu ritmo de aprendizagem, sua génese e suas vivências.</p> <p>Alexandra Costa disse que, quando os alunos têm currículo específico individual, estes são realizados em conjunto pelo professor do ensino regular e pelo docente de Educação Especial, porque isso implica haver conhecimentos específicos</p>
--	--	---	---

		<p>tentando, dentro de possível, proporcionar-lhes as melhores condições de aprendizagem e de integração.</p>	<p>e é a funcionalidade do aluno, que determina o tipo de modificações a realizar no currículo, estando estas de acordo com as necessidades mais específicas dos alunos. Este tipo de currículo exige muito trabalho aos professores do 1º CEB, porque em conjunto com os docentes da Educação Especial tem de definir áreas curriculares ou de conteúdos em relação a outros, a eliminação de objectivos e/ou conteúdos, a introdução de conteúdos e objectivos complementares a respeito de aspectos específicos e por vezes a eliminação de áreas curriculares.</p> <p>Alexandra Costa referiu que a alteração de tipo de provas, de instrumentos de avaliação, assim como das condições de avaliação dos alunos com NEE de carácter permanente tem de ser realizada em conjunto com os docentes da Educação Especial. Este tipo de trabalho implica muito tempo, que está incluído no trabalho</p>
--	--	---	--

			<p>individual dos professores do 1º CEB do ensino regular, sendo insuficiente para este tipo de trabalho, o mesmo é dizer que é do tempo particular dos professores retirado.</p> <p>Teresa Maínha explicou que na maioria das vezes, a formação fornecida nesta área tem um número reduzido de participantes e é dada a prioridade a quem tem alunos com NEE, não tendo os outros docentes hipóteses de adquirir formação sobre esta matéria.</p>
Reflexão sobre a adaptação dos docentes à nova organização escolar.	<p>O apoio prestado pelos docentes de Educação Especial é insuficiente, ficando os docentes titulares de turma com um trabalho significativo em relação aos alunos com NEE de carácter permanente.</p> <p>Contudo é reconhecido que o trabalho desenvolvido pelos docentes de Educação Especial é muito importante. Foi referido pela esmagadora maioria</p>	<p>As condições físicas das escolas no que se refere às acessibilidades e aos materiais necessários para o apoio a alunos com NEE de carácter permanente, nomeadamente no que se refere a casas de banho, rampas e material informático, é uma preocupação dos directores.</p>	<p>Alice Rodrigues referiu, que o apoio prestado pelos docentes da Educação Especial aos docentes do ensino regular é insuficiente, pois o número de horas é deveras insuficiente. Questionou sobre a possibilidade de coordenar trabalho com a insuficiência de horas demonstrada pelos docentes de Educação Especial. O professor do ensino regular tem de se desdobrar em detrimento dos outros alunos da turma</p>



	<p>dos docentes que os técnicos especializados (Psicólogos, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais) são manifestamente insuficientes face ao número de alunos com NEE de carácter permanente existentes nas escolas.</p> <p>Os assistentes operacionais foram também referidos como sendo em número insuficiente para prestar apoio que os alunos com NEE de carácter permanente necessitam.</p> <p>Os docentes consideram que as escolas do 1º CEB com alunos com NEE de carácter permanente, apenas algumas vezes estão adaptadas de forma a poderem receber estes alunos.</p>	<p>De um modo geral as escolas do 1º CEB não estão preparadas, em termos físicos para responder a estas solicitações, reconhecendo os directores, que estas adaptações são da responsabilidade das respectivas Câmaras Municipais. Neste âmbito os Centros Escolares que se encontram em funcionamento dispõem já de todas as infra-estruturas necessárias a dar resposta a este tipo de alunos.</p> <p>Em todos os Agrupamentos analisados, existe um número considerável de professores do 1º CEB sem grupo atribuído, o que potencia a possibilidade da existência de</p>	<p>para conseguir minimamente, quando possível, dar a atenção e acompanhamento que estes alunos tanto precisam.</p> <p>Alexandra Costa referiu que o trabalho com os alunos com NEE de carácter permanente exige muito dos professores do 1ºCEB do ensino regular, porque geralmente as horas de apoio dos docentes de Educação Especial é insuficiente, assim como o número de horas dos técnicos atribuídos aos alunos.</p> <p>Amélia Vitorino referiu que, o trabalho desenvolvido pelos docentes de Educação Especial é manifestamente insuficiente. Há pouca articulação/envolvimento com o professor titular de turma. O número de horas atribuído a cada aluno, também é insuficiente.</p> <p>Alice Rodrigues mencionou, que relativamente à planificação das aulas com o docente da turma, esta</p>
--	---	--	---

		<p>apoios específicos a alunos com NEE, mesmo não sendo estes docentes da Educação Especial.</p> <p>O Agrupamentos, apesar de disporem de psicólogo, este não chega para tantas solicitações relativamente aos alunos com NEE de carácter permanente.</p> <p>Os restantes técnicos (terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais) não existem nos quadros dos Agrupamentos.</p> <p>Apenas um Agrupamento referiu ter um terapeuta da fala, mas sendo fruto de uma parceria com uma instituição privada.</p> <p>A existência de unidades especializadas nos diferentes tipos de</p>	<p>não existe, pois o docente de Educação Especial não tem disponibilidade, devido a inúmeros factores: muitos alunos a apoiarem, horário lectivo incompatível, muitas reuniões onde tem de participar.</p> <p>Em jeito de remate Alice Rodrigues diz que a inclusão deve ser efectuada mas com condições físicas, materiais, humanas (técnicos, pessoas com formação adequada) e maior e melhor trabalho em equipa. Para isso teriam de se formar equipas com menos alunos e onde fosse possível «tempos» para toda a equipa poder reunir, coordenar e planificar as actividades e estratégias a desenvolver com estes alunos.</p> <p>Teresa Maínha referiu, que os docentes formados na área da Educação Especial, segundo pensa, ainda não são muitos. No entanto, já há alguns, que não são aproveitados pelo nosso Ministério da Educação. Há muita falta de apoio</p>
--	--	---	---

		<p>patologias identificadas pelo Decreto-Lei nº3/2008, torna o Agrupamento como um Agrupamento de referência para a referida patologia. Assim, dos Agrupamentos analisados, apenas um revelou ter uma unidade de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e o mesmo para alunos cegos ou com baixa visão.</p> <p>Estas estruturas funcionam bem, embora com fortes limitações a nível dos recursos ou seja de equipamentos específicos imprescindíveis ao desenvolvimento do trabalho.</p> <p>Esse mesmo Agrupamento além</p>	<p>destes profissionais nas escolas do ensino regular. Inclusão sem condições para educar/ensinar as nossas crianças é muito difícil para um docente do ensino regular.</p> <p>Os elementos do grupo de discussão foram unânimes em afirmar que o número de técnicos especializados existentes nos Agrupamentos é insuficiente.</p> <p>Para Alice Rodrigues as escolas continuam sem condições físicas para receberem a maioria destes alunos. Só os novos Centros Escolares poderão responder de forma mais adequada a este nível. O material é quase inexistente e por vezes são os pais que fornecem o material para os seus filhos poderem trabalhar (ex: invisuais, baixa visão...) ou então têm de se organizar actividades de angariação de fundos para adquirir algum do material imprescindível e urgente para que se possa trabalhar</p>
--	--	---	--

		<p>das referidas unidades especializadas, é ainda Agrupamento de referência para a colocação de docentes de Intervenção Precoce.</p> <p>Todos os Agrupamentos têm parcerias com diversas instituições locais, com o objectivo de proporcionar aos alunos com NEE de carácter permanente, o acesso a determinadas valências que os mesmos necessitam e que o Agrupamento não dispõe, tentando desta forma fornecer o melhor acompanhamento possível a estes alunos.</p>	<p>com estes alunos.</p> <p>Foi referido por Teresa Maíinha, que ainda há muitos estabelecimentos de ensino, não estando preparados para receber crianças com NEE quer seja físicas, quer sejam humanas. Muitas vezes os procedimentos são feitos sem uma planificação coesa e estas crianças chegam às escolas antes dos meios necessários à sua inclusão.</p>
Avaliação com os docentes do conhecimento e da	O conhecimento que os docentes têm do Decreto-Lei nº3/2008 é	Foi consensual a participação dos encarregados de	Para Alexandra Costa, a CIF unifica os critérios dos vários intervenientes nos

<p>aplicação da nova legislação da Educação Especial</p>	<p>apenas suficiente, sendo mesmo, em algumas circunstâncias baixo.</p> <p>A aplicação do referido Decreto-Lei nomeadamente no que se refere à referenciação dos alunos, mostra-se de difícil aplicação por parte dos docentes. Consideram ainda que o processo de avaliação dos alunos com NEE é um processo complexo.</p> <p>Os docentes referem ter um baixo conhecimento da CIF, bem como dos prazos para conclusão do processo de avaliação do aluno com NEE.</p> <p>Apesar dos constrangimentos detectados, os docentes consideram importante a inclusão dos Encarregados de Educação na elaboração do programa educativo individual dos alunos com NEE de carácter permanente.</p> <p>Sendo os docentes conscientes das suas funções e</p>	<p>educação na elaboração do programa educativo individual do aluno, uma vez que são eles quem melhor conhece os alunos e poderá contribuir com informações importantes para a sua elaboração.</p> <p>Tendo em conta a importância do PEI, a sua aprovação em Conselho Pedagógico acaba por ser uma consequência natural da forma como os directores analisam esta problemática.</p> <p>As alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº3/2008, foram consideradas redutoras, uma vez que diminuíram o espectro de alunos que poderiam estar abrangidos pela</p>	<p>processos educativos dos alunos de carácter permanente, ou seja da parte da educação e da parte médica. Referiu que apesar de alguns professores do 1º CEB do ensino regular ainda têm dificuldades de usar a linguagem da CIF, que é nova no universo da educação.</p> <p>Maria Silva deu a sua opinião sobre a coordenação do programa educativo, dizendo que o docente titular de turma tem uma responsabilidade muito maior. Referiu que o professor nem sempre tem os conhecimentos necessários para essa função e que deveria ser o docente de Educação Especial deveria ter essa função.</p> <p>É referido por Maria Silva, que o adiamento da inscrição no 1º ano de escolaridade, ser de só um ano, não renovável para as crianças com NEE, de carácter permanente, têm de ser avaliados.</p>
--	---	--	---

	<p>responsabilidades, quando é simultaneamente o coordenador do programa educativo dos alunos com NEE de carácter permanente.</p> <p>Apesar de todas as restrições os docentes consideram suficiente o tempo de que dispõem para a elaboração do programa educativo individual, considerando que é bom que a revisão deste programa seja feita anualmente.</p> <p>O adiamento, por um ano, da matrícula no 1º ano, para alunos com NEE de carácter permanente, foi considerado razoável por parte dos docentes.</p> <p>A prioridade de matrícula para alunos com NEE em escolas de referência, foi referido como sendo uma medida positiva pela grande maioria dos docentes.</p>	<p>Educação Especial, fazendo com que muitos alunos que antes usufruíam desta medida, deixassem de estar abrangida pela mesma, com todas as implicações negativas que esta medida teve nas aprendizagens dos alunos.</p> <p>Por outro lado, foi ainda referido pelos Directores, como sendo um passo positivo no sentido da inclusão dos alunos com NEE de carácter permanente.</p>	<p>Em relação à prioridade na matrícula para alunos cegos e de baixa visão. Maria Silva referiu, que o facto de estas crianças poderem-se matricular e frequentar as escolas referenciadas para esta deficiência, independentemente da sua área de residência, deveria ser avaliada muito bem pois, por vezes, não é justo. Deve-se ver todos os parâmetros. Foi mencionado por Maria Silva, achar bem existirem unidades de ensino estruturado para os alunos com perturbações de espectro de autismo, porque como é que querem que as aulas tenham aproveitamento e se dê atenção a todos os alunos e suas necessidades, quando não existem meios humanos e materiais suficientes para a inclusão deste tipo de alunos.</p>
--	--	---	---

Tabela nº 54 – Triangulação de resultados



## 7– CONCLUSÕES E PROSPECTIVA

### 7.1-Conclusões Específicas do Estudo

Analisando os resultados, chegamos às seguintes conclusões específicas em relação às nossas questões do questionário:

- **Sexo** - os docentes do primeiro ciclo, que foram alvo do nosso estudo, verificou-se existir uma grande discrepância no que se referia ao sexo. Do universo inicial de 99 inquiridos, verificou-se a existência de 90 mulheres (91%) e 9 homens (9%).
- **Idade** – verifica-se uma grande discrepância, em relação à distribuição etária. A grande maioria (63%) tinha mais de 40 anos de idade, sendo que apenas 10% têm menos de 30 anos. Estes dados revelam que os agrupamentos estudados apresentam a maioria do corpo docente já com alguma idade e os mais novos são docentes, que substituem os docentes, que se vão reformando.
- **Tempo de serviço** – de acordo com a idade dos respondentes verifica-se que a grande maioria (56%) refere ter mais de 20 anos de serviço. Por outro lado será de referir a quantidade de docentes com menos de 10 anos de serviço (25%). Esta diferença de tempo de serviço pode induzir diferentes formas de encarar as questões colocadas.
- **Habilitações literárias** - as habilitações literárias dos respondentes são, como seria previsível, maioritariamente licenciatura (81%). Apenas uma pequena percentagem referem ter mestrado (12%), verificando-se que ainda existem alguns docentes com bacharelato (7%), que serão previsivelmente já docentes em final de carreira.
- **Agrupamentos que exercem funções** – os inquiridos pertencem a três agrupamentos de escolas. Do Agrupamento de Escolas e Jardins-de-infância Alpha do Entroncamento responderam ao questionário 45 professores, do Agrupamento de Escolas de Santa Iria de Tomar 38 e do Agrupamento de Escolas D. Maria II de Vila Nova da Barquinha 17.



- **Ano em que exercem funções** - verificou-se uma distribuição bastante uniforme, variando entre os 14% para os professores que leccionam o 4º ano, até aos 22% para os docentes que leccionam o 3º ano. Será contudo de realçar a grande percentagem de professores de apoio (26%).

- **Formação na área da Educação Especial** – em relação à formação específica em Educação Especial, verificou-se que a maioria dos docentes (51%) tem apenas frequência de acções de formação na área. Também se verifica ainda existir uma grande percentagem de docentes (40%), que não têm qualquer formação na área. Apenas uma pequena percentagem dos docentes (9%) referiu ter algum tipo de formação especializada na área da Educação Especial.

Estes dados são corroborados pelo grupo de discussão, pois João Cabeleira referiu, que a formação inicial dos professores do 1º CEB é insuficiente, em relação aos alunos com NEE de carácter permanente e deveria ser colmatada com Acções de Formação, na área da Educação Especial, que tem sido solicitada nos planos anuais de formação contínua, do Agrupamento onde está colocado, mas não tem havido. Nesse Agrupamento tem-se promovido encontros entre professores do ensino regular e da Educação Especial, a fim de se esclarecer o Decreto-Lei nº3/2008 e dúvidas prementes dos professores do ensino regular.

- **Apoio de um docente de Educação Especial** – em relação a esta questão, verificou-se que 41% dos respondentes, contou com o apoio por parte dos docentes de Educação Especial, por mais de seis vezes ao longo da sua carreira. Por outro lado verifica-se que existem ainda 8% dos docentes, que nunca tiveram esse tipo de apoio. Essa situação poderá ter acontecido por ainda não terem tido alunos com NEE de carácter permanente ou porque na sua escola não existia este tipo de apoio.

Constatou-se ainda, que a maioria dos professores com mais de 36 anos (74%), considera suficiente o apoio prestado pelos docentes de educação especial. Por outro lado, são os professores com menos de 35 anos, os que consideram em maior percentagem (67%), que o apoio prestado pelos docentes de ensino especial é bom ou excelente. Aqui verifica-se, que os docentes mais novos são os que demonstram mais satisfação pelo apoio prestado pelos docentes da educação especial.

- **Aluno com NEE no grupo** - verifica-se que uma grande parte dos docentes (44%) não tem qualquer aluno com NEE. Dos docentes que têm alunos com NEE, verifica-se que uma grande percentagem (33%) tem dois alunos. Existem ainda 3% dos docentes que referem ter três alunos com NEE, o que excede claramente o número de alunos com NEE por turma, tal como é referido na legislação vigente, mas deve haver uma justificação para ter acontecido.
- **Tipo de deficiência** - Dos inquiridos quase metade referem não ter alunos com NEE de carácter permanente. Dos que referiram ter, a maioria (39%) referiu ter outro tipo de deficiências. Dos tipos de deficiências identificadas pelos docentes, a mais referida foi a deficiência mental (7%).
- **Atenção aos alunos com NEE no projecto curricular de turma** - verifica-se que a grande maioria dos docentes (53%) referiram que têm sempre em conta a existência de alunos com NEE, e procedem à alteração do respectivo projecto curricular de turma. Contudo existem ainda 2% dos docentes que referiram, que nunca procedem a este tipo de alteração.

No grupo de discussão João Cabeleira referiu, que os professores devem ter em conta nos seus projectos curriculares de turma, os alunos com NEE, de carácter permanente incluídos nas suas turmas, de modo a promoverem o sucesso educativo e a igualdade de oportunidades de todos os alunos, respeitando ritmos diferenciados de aprendizagem. Esta opinião vem de encontro ao sentimento maioritário (53%) dos docentes inquiridos.

- **Conhecimento das adequações curriculares individuais para os alunos com NEE** - analisando os resultados podemos verificar que a maioria dos respondentes (68%), considera ter um conhecimento suficiente das adequações curriculares individuais, para os alunos com NEE. Contudo, é ainda bastante significativo (20%), o número de docentes que referem ter um baixo conhecimento das adequações curriculares individuais para os alunos com NEE.
- **Realização de adequações curriculares em relação aos objectivos, conteúdos, estratégias/materiais e avaliação para os alunos de NEE** - verifica-se que 59% dos docentes afirmam, quando é necessário procedem a adequações curriculares para os alunos com NEE. Importa ainda referir o

elevado número de docentes (34%), que afirma efectuarem sempre adequações curriculares. Por outro lado é de realçar negativamente o facto de ainda haver 2% de docentes que nunca efectuam adequações curriculares para alunos com NEE.

Verificou-se a existência de diferenças significativas, quando analisada a idade dos docentes. Constatamos, que a maioria dos docentes com menos de 35 anos (80%), referem que efectuam algumas vezes adequações curriculares para alunos com NEE. Por outro lado, são os professores com mais de 36 anos (72%), que referem efectuar quando é necessário, adequações curriculares para alunos com NEE de carácter permanente. Neste aspecto os professores com mais de 36 anos estão mais despertos para esta realidade.

Os resultados obtidos vêm confirmar a opinião de João Cabeleira, no grupo de discussão em relação às adequações curriculares em relação aos objectivos, conteúdos, estratégias, materiais e avaliação dos alunos com NEE, de carácter permanente.

As adequações curriculares, que são impostas pelo decreto-lei 3/2008, vieram introduzir algumas alterações significativas na forma como os professores trabalham com os alunos com NEE de carácter permanente. Estas alterações vieram trazer algumas melhorias, tal como foi possível constatar pela análise das respostas dos docentes.

• **Conhecimento sobre o currículo específico individual para os alunos com NEE de carácter permanente** - verifica-se que a maioria dos docentes (61%), têm um conhecimento suficiente sobre o currículo específico dos alunos com NEE. É de realçar, que existem 15% de docentes com um baixo conhecimento sobre o currículo específico dos alunos com NEE.

Estes dados confirmam o que foi referido no grupo de discussão por Alexandra Costa disse, quando os alunos têm currículo específico individual, estes são realizados em conjunto pelo professor do ensino regular e pelo docente de Educação Especial. Este tipo de currículo exige muito trabalho aos professores do 1º CEB, porque em conjunto com os docentes da Educação Especial tem de definir áreas curriculares ou de conteúdos em relação a outros.

• **Conhecimento sobre a alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação para os alunos com NEE de carácter permanente** - verifica-se que a maioria dos docentes (60%), referem ter um conhecimento suficiente sobre os vários tipos de provas e instrumentos de avaliação para os alunos com NEE. Ainda significativos são os 12% de docentes que afirmam ter um baixo conhecimento deste tipo de provas e instrumentos de avaliação para os alunos com NEE.

Constatamos com a tabela de frequências de cada resposta correspondentes aos itens 13 a 17 do questionário, que quanto mais complexo for o tipo de conhecimento exigido ao docente, este apresenta níveis de conhecimento mais reduzidos.

No grupo de discussão Alexandra Costa referiu que a alteração de tipo de provas dos alunos com NEE de carácter permanente tem de ser realizada em conjunto com os docentes da Educação Especial. Este tipo de trabalho implica muito tempo, que está incluído no trabalho individual dos professores do 1º CEB do ensino regular, sendo insuficiente para este tipo de trabalho, o quer dizer que é do tempo particular dos professores retirado.

No grupo de discussão Teresa Maínha também explicou que na maioria das vezes, a formação fornecida nesta área tem um número reduzido de participantes e é dada a prioridade a quem tem alunos com NEE, não tendo os outros docentes hipóteses de adquirir formação sobre esta matéria.

• **Apoio dado pelos docentes de Educação Especial aos docentes do ensino regular** - a grande maioria dos docentes (65%) consideram insuficiente o apoio prestado pelos docentes de Educação Especial. Este factor poderá ficar a dever-se ao facto de, de acordo com a legislação vigente, cada docente de Educação Especial, ter um grande número de alunos para apoiar, o que faz com que tenha pouco tempo para dedicar a cada aluno individualmente. Por outro lado é de referir que apenas 2% dos docentes consideram ter um apoio excelente por parte dos docentes de Educação Especial.

Certamente que este apoio, sendo prestado de uma forma mais próxima e articulada, entre o titular de turma e o docente de Educação Especial, pode levar à melhoria dos resultados, não só dos alunos, mas também dos docentes.

Verificou-se a existência de diferenças significativas, quando analisada a idade dos docentes, sendo que a maioria dos professores com mais de 36 anos (74%), considera suficiente o apoio prestado pelo docente de Educação Especial. Por outro lado, são os professores com menos de 35 anos, que consideram bom ou excelente o apoio prestado pelo docente de Educação Especial.

No grupo de discussão Alice Rodrigues achou, que o apoio prestado pelos docentes da Educação Especial aos docentes do ensino regular é insuficiente, pois o número de horas é deveras insuficiente e argumentou sobre esse facto.

- **Trabalho com os alunos com NEE de carácter permanente** – verificou-se, que a grande maioria dos docentes (61%) consideram que o trabalho com os alunos com NEE de carácter permanente é significativo. Por outro lado, a percentagem de docentes que consideram este tipo de trabalho pouco significativo (19%) ou muito significativo (20%), são praticamente equivalentes.

Constatamos a existência de diferenças significativas, quando analisado o tempo de serviço dos docentes. Verificou-se que a maioria dos professores com mais de 21 anos de serviço (68%), considera pouco significativo o trabalho com alunos com NEE de carácter permanente. Por outro lado, são os professores com mais 11 e menos 20 anos de serviço, que consideram que o trabalho com alunos com NEE de carácter permanente é muito significativo.

É referido por Alexandra Costa, no grupo de discussão, que o trabalho com os alunos com NEE de carácter permanente exige muito dos professores do 1ºCEB do ensino regular.

- **Importância do Trabalho Desenvolvido pelo Docente de Educação Especial, em Relação ao Trabalho com os Docentes do Ensino Regular** – a percentagem de docentes que consideram importante (38%) ou muito importante (34%), o trabalho desenvolvido pelo docente de Educação Especial é bastante significativo, o que indica claramente que os docentes titulares de turma reconhecem a importância da existência destes docentes. Será ainda importante verificar que existem ainda 11% de docentes, considerando este trabalho pouco significativo.

No grupo de discussão Amélia Vitorino referiu que, o trabalho desenvolvido pelos docentes de Educação Especial é manifestamente insuficiente. Há pouca articulação/envolvimento com o professor titular de turma. Esta opinião é contudo contrária à que foi manifestada pelos docentes inquiridos, uma vez que 72% referem que o trabalho desenvolvido é importante ou mesmo muito importante. Amélia Vitorino referiu ainda que o número de horas atribuído a cada aluno, também é insuficiente. Actualmente, o docente de Educação Especial tem a ideia, que somente os seus alunos é que devem ter atenção.

Também Alice Rodrigues mencionou no grupo de discussão, que inclusão, sim! Mas com condições físicas, materiais, humanas (técnicos, pessoas com formação adequada) e maior e melhor trabalho em equipa. Para isso teriam de se formar equipas com menos alunos e onde fosse possível, «tempos» para toda a equipa poder reunir, coordenar e planificar as actividades e estratégias a desenvolver com estes alunos.

No grupo de discussão Teresa Maíña referiu, que os docentes formados na área da Educação Especial não são muitos. No entanto, já há alguns, que não são aproveitados pelo nosso ministério da educação. Há muita falta de apoio destes profissionais nas escolas do ensino regular. E também concordou com Alice Rodrigues, inclusão sem condições para educar/ensinar as nossas crianças é muito difícil para um docente do ensino regular.

Nas entrevistas, dos directores executivos das direcções dos agrupamentos constatamos, que existe uma grande discrepância nos agrupamentos analisados, no que é referente aos docentes de educação especial colocados. Desde ter um docente de Educação Especial para vinte e três alunos com NEE, até sete docentes de Educação Especial para trinta e três alunos com NEE. Esta grande diferença faz com que não seja possível desenvolver um trabalho uniforme em todos os agrupamentos, uma vez que existe uma grande disparidade entre o número de alunos a apoiar e o número de docentes existentes para prestar esse apoio.

- **Psicólogos Existentes no Estabelecimento de Ensino** - A esmagadora maioria dos docentes (94%), considera que o número de psicólogos existentes no estabelecimento de ensino é insuficiente para fazer face às necessidades dos alunos com NEE de carácter permanente. De realçar que apenas 1% dos

docentes considerou que o número de psicólogos era bom, não existindo contudo nenhum docente que considerasse esse número excelente.

No grupo de discussão Amélia Vitorino referiu, que o número de psicólogos não é suficiente, era premente mais um psicólogo no Agrupamento para haver um trabalho mais efectivo de referenciação, despiste e de orientação junto dos professores titulares de turma.

Já João Cabeleira referiu, que no Agrupamento, onde está colocado não há psicólogos nem outros técnicos cedidos pelo Ministério da Educação para dar apoio às diversas escolas. É necessário realizar alguns protocolos com instituições, permitindo dar algum apoio quando o mesmo se torna imprescindível aos alunos.

Também foi referido por Alice Rodrigues, que o número de psicólogos é deveras insuficiente, pois há alunos que esperam quase um ano lectivo por uma avaliação, já não se falando no seu acompanhamento.

Nas entrevistas aos directores das direcções executivas dos agrupamentos verificou-se, que os agrupamentos apesar de disporem de psicólogo, este têm um número muito reduzido de horas para apoiar estes alunos. Os agrupamentos apoiam os alunos do 1º ciclo com NEE de carácter permanente, embora reconheçam que esse apoio é insuficiente e que deveria ser reforçado.

Alguns directores de agrupamentos referiram mesmo que procuram, através de parcerias que os alunos tenham ainda mais apoios referindo contudo que esses ainda se encontram aquém daquilo que é realmente necessário. Referem ainda que é necessário mais tempo, mais recursos humanos para que o apoio prestado a esses alunos seja ainda de melhor qualidade e que possam assim ter mais sucesso na sua vida.

• **Terapeutas da Fala a dar Apoio no Estabelecimento de Ensino** - Também em relação aos terapeutas da fala, a esmagadora maioria dos docentes (96%), considera insuficiente o número de terapeutas da fala existentes na escola. De realçar que apenas 4% dos docentes considera que esse número é suficiente. Estes resultados poderão ficar a dever-se ao facto de este ser um tipo de técnico que não existe em quase nenhuma escola do ensino oficial.

O facto de não haver terapeutas da fala foi mencionado por Alice Rodrigues, que há alunos, passando pela escolaridade do 1º Ciclo sem serem observados pela terapeuta da fala porque só dá uma ou algumas horas por mês.

Nas entrevistas aos directores da direcção executiva dos agrupamentos constatamos, que em relação a terapeutas da fala, os agrupamentos que dispõem destes técnicos, distribuem as horas dos mesmos consoante a necessidade dos alunos com NEE.

- **Terapeutas ocupacionais a dar apoio no estabelecimento de ensino** - a esmagadora maioria dos docentes (98%), consideram insuficiente o número de Terapeutas Ocupacionais existentes nos estabelecimentos de ensino. Esta situação acontece muito provavelmente porque os poucos Terapeutas Ocupacionais existentes nos estabelecimentos de ensino, estejam associados a unidades de multi-deficiência.

A opinião de Amélia Vitorino está em sintonia com os docentes inquiridos, de haver necessidade de uma terapeuta ocupacional no Agrupamento para os alunos, que necessitassem desse tipo de terapia.

Também Alice Rodrigues disse que, em relação às Terapeutas ocupacionais, os alunos que são contemplados, o tempo é insuficiente, não produzindo na maioria das vezes o resultado pretendido.

Os directores das direcções executivas dos agrupamentos, nas entrevistas, referiram em relação às terapeutas ocupacionais, verifica-se que nenhum agrupamento dispõe deste tipo de técnicos especializados.

- **Assistentes Operacionais que Apoiam os Alunos com NEE** - analisando o gráfico anterior podemos verificar que a grande maioria dos docentes (87%), consideram insuficiente o número de assistentes operacionais existentes no estabelecimento de ensino, a prestar apoio aos alunos com NEE de carácter permanente. De referir ainda que apenas 2% dos docentes consideram que esse número é bom.

No que diz respeito às assistentes operacionais, Amélia Vitorino e Alice Rodrigues concordaram que, o seu número no 1ºCEB é insuficiente e careciam também de formação especializada, particularmente para apoiarem alunos com NEE, de carácter



permanente e somente a sua boa vontade (nas que demonstram alguma sensibilidade) consegue superar muitas das lacunas existentes em todo este sistema.

Nas entrevistas, aos directores das direcções executivas dos agrupamentos, constatamos que em relação às assistentes operacionais afectas em exclusivo ao trabalho com este tipo de alunos, em nenhum dos agrupamentos analisados se verifica este tipo de situação.

- **Adaptação das escolas do 1º CEB aos alunos com NEE** - a maioria dos docentes (84%), considera que as escolas apenas apresentam algumas vezes as adaptações necessárias para trabalhar com alunos com NEE. Importante ainda referir a grande percentagem de docentes (14%), que consideram que as escolas não estão adaptadas para se poder trabalhar com alunos de NEE.

No grupo de discussão Alice Rodrigues e Teresa Maíña referiram, que as escolas continuam sem condições físicas para receberem a maioria destes alunos. Muitas vezes os procedimentos são feitos sem uma planificação coesa e estas crianças chegam às escolas antes dos meios necessários à sua inclusão.

Em relação às entrevistas os directores das direcções executivas dos agrupamentos referiram, que as condições físicas das escolas em relação às acessibilidades e aos materiais necessários os alunos com NEE de carácter permanente, no que se refere casas de banho, rampas e material informático, são uma preocupação deles.

Eles também referem, que as escolas do 1º CEB não estão preparadas, em termos físicos para responder a estas solicitações, que estas adaptações são da responsabilidade das respectivas câmaras municipais. Neste âmbito os Centros Escolares que se encontram em funcionamento dispõem já de todas as infra-estruturas necessárias a dar resposta a este tipo de alunos.

No que se refere ao material informático, os directores dos agrupamentos disponibilizam o material necessário, recorrendo ao material disponibilizado, ou sendo mesmo solicitado à respectiva Câmara Municipal.

- **Conhecimento do Decreto-Lei nº3/2008** - A maioria dos docentes (64%) referiu ter um conhecimento suficiente do Decreto-Lei nº 3/2008. De realçar

ainda a elevada percentagem de docentes (19%) que referem ter um baixo conhecimento do referido Decreto-Lei.

Nas entrevistas, os directores das direcções executivas dos agrupamentos referem, que o Decreto-Lei n.º 3/2008, veio trazer às escolas responsabilidades acrescidas, no que se refere à forma como deviam lidar com os alunos com NEE de carácter permanente. Estas tiveram de se adaptar às novas realidades introduzidas pelo referido Decreto-lei.

Estas alterações foram consideradas redutoras, uma vez que diminuiriam o espectro de alunos que poderiam estar abrangidos pela Educação Especial, fazendo com muitos alunos que antes usufruíam desta medida, deixassem de estar abrangida pela mesma, com todas as implicações negativas que esta medida teve nas aprendizagens dos alunos. Por outro lado, foi ainda referido pelos Directores, como sendo um passo positivo no sentido da inclusão dos alunos com NEE de carácter permanente.

- **Processo de referenciação dos alunos** - A grande maioria dos docentes (82%), consideram que o processo de avaliação dos alunos com NEE, após terem sido referenciados, é um processo complexo. Por outro lado ainda se verifica que a percentagem de docentes que consideram que este é um processo muito complexo e nada complexo são equivalentes (9%).

- **Conhecimento da CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade)** - verificamos que a maioria dos docentes (59%), consideram ter um baixo conhecimento da CIF. Por outro lado é de realçar que existem 4% de docentes que referem ter um muito bom conhecimento da CIF. Esta situação poderá ficar a dever-se ao facto de já terem tido necessidade de efectuar algum tipo de avaliação de alunos com NEE.

No grupo de discussão Alexandra Costa referiu, que a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade) unifica os critérios dos vários intervenientes nos processos educativos dos alunos de carácter permanente, ou seja da parte da educação e da parte médica. Apesar de alguns professores do 1.ºCEB do ensino regular ainda terem dificuldades de usar a linguagem da CIF, que é nova no universo da educação.

- **Prazo de conclusão do processo de avaliação de um aluno com NEE** – constata-se, que apenas 34% dos docentes conhecem o prazo definido pelo Decreto-Lei, que é de 60 dias. Este desconhecimento do prazo, por parte dos docentes, pode fazer com o processo de avaliação não decorra da forma mais correcta, podendo com isso prejudicar os alunos que necessitem deste apoio.

- **Modificações ao modelo do programa educativo individual** – verificam, que 49% dos docentes consideram que as modificações introduzidas ao modelo foram significativas. Contudo é importante verificar a grande percentagem de docentes (34%), que referem desconhecer as modificações introduzidas. Este facto pode ficar a dever-se ao desconhecimento do programa educativo individual, o que seria preocupante, ou apenas às alterações introduzidas.

- **Importância dos encarregados de educação na elaboração do programa educativo individual** – verifica-se, que a maioria dos docentes (76%) considera importante a integração dos Encarregados de Educação na elaboração do programa educativo individual, dos alunos com NEE de carácter permanente. De realçar o facto de haver ainda uma elevada percentagem de docentes (13%) que consideram pouco importante a presença dos Encarregados de Educação na elaboração do programa educativo individual.

Nas entrevistas os Directores das Direcções Executivas dos Agrupamentos foram consensuais na participação dos encarregados de educação na elaboração do PEI dos alunos, uma vez que são eles quem melhor conhecem os alunos e poderão contribuir com informações importantes para a sua elaboração.

- **Competência de aplicar as diferentes medidas educativas aos alunos com NEE** - constata-se, que 62% dos docentes têm um conhecimento suficiente sobre quem recai a competência para aplicar as medidas educativas. É contudo de realçar, que existe um número já significativo de docentes (9%) que referem ter um elevado ou muito elevado conhecimento sobre este assunto.

- **Docente titular de turma é o coordenador do programa educativo** - verifica-se que a maioria (59%), considera que tem uma maior responsabilidade, quando é simultaneamente o coordenador do programa educativo dos alunos com NEE de carácter permanente.

Esta opinião é coincidente com a de Maria Silva, que no grupo de discussão disse o docente titular de turma ter uma responsabilidade muito maior. Não concordando! O professor nem sempre tem os conhecimentos necessários para essa função. O professor de educação especial deveria ter essa função.

- **Tempo de elaboração do programa educativo individual** - constata-se, que a maioria dos docentes (68%) considera que o tempo previsto no Decreto-Lei, para a elaboração do programa educativo individual é suficiente. No entanto existe ainda uma grande percentagem de docentes (26%), que consideram ser esse tempo escasso ou mesmo muito escasso para a elaboração do respectivo programa educativo individual.

- **Programa educativo individual revisto obrigatoriamente no final de cada nível/ciclo de ensino** - os docentes consideram, na sua maioria (53%), que é bom haver a obrigatoriedade de revisão do programa educativo individual, no final de cada nível/ciclo de ensino. Também foi significativo o número de docentes (29%), que consideram ser muito boa esta obrigatoriedade de revisão do programa educativo individual.

- **Relatório de final de ano para crianças com NEE** - a maioria dos docentes (65%) tem uma boa opinião sobre o relatório de final de ano para crianças com NEE de carácter permanente. É contudo de realçar que ainda existem 11% de docentes que afirmam não ter nenhuma opinião sobre o referido relatório.

- **Adiamento do 1º Ano de escolaridade para crianças com NEE** - a maioria dos docentes (58%) considera ser razoável o adiamento de um ano para os alunos com NEE, que se pretendem matricular no 1º ano de escolaridade. Contudo existe ainda um número considerável de docentes (33%) que consideram que este adiamento é bom ou mesmo excelente.

No grupo de discussão foi referido por Maria Silva, que o adiamento do 1º ano de escolaridade, ser de só um ano, não renovável para as crianças com NEE, de carácter permanente, têm de ser avaliado em todos os parâmetros.

- **Jovens Surdos têm Prioridade na Matrícula para Escolas de Referência** - a maioria dos docentes (73%) considera que é bom ou mesmo excelente que os

alunos surdos tenham prioridade de matrícula em escolas de referência, independentemente da sua área de residência. Contudo existem ainda 10% de docentes que nada pensam sobre este assunto, o que denota, de certa forma, algum distanciamento para este tipo específico de deficiência.

Verificaram - se contudo diferenças significativas, quando foi analisada a faixa etária dos docentes. Constatou-se, que são os docentes com mais de 35 anos que referem, em maior percentagem, ser bom os alunos cegos terem prioridade na matrícula nas escolas de referência. Por outro lado, são os professores com menos de 35 anos que consideram ser excelente que estes alunos tenham prioridade na matrícula nas escolas de referência.

Já Maria Silva, no grupo de discussão não concordou, que as crianças e jovens surdos terem prioridade de matrícula nas escolas de referência para esta deficiência, independentemente da sua área de residência, dizendo não ser justo e que tem de se avaliar tudo.

• **Jovens cegos e de baixa visão têm prioridade na matrícula para escolas de referência** - a maioria dos docentes (69%) consideram que é bom ou mesmo excelente que os alunos cegos ou de baixa visão tenham prioridade de matrícula em escolas de referência, independentemente da sua área de residência. Contudo existem ainda 15% de docentes que nada pensam sobre este assunto, o que denota, de certa forma, algum distanciamento para este tipo específico de deficiência. Este valor é contudo superior ao que se verifica para alunos surdos, o que não deixa também de ser preocupante.

Em relação a este ponto, Maria Silva referiu no grupo de discussão, que as crianças e jovens cegos e de baixa visão poderem-se matricular e frequentar as escolas referenciadas para esta deficiência, independentemente da sua área de residência, que se deve avaliar tudo muito bem, por vezes, não é justo. Deve-se ver todos os parâmetros.

Das entrevistas realizadas aos directores das direcções executivas dos agrupamentos analisados, apenas um revelou ser uma escola de referência para alunos cegos e com baixa visão.

- **Jovens com perturbações do espectro de autismo têm prioridade na matrícula para escolas de referência** - a maioria dos docentes (74%) considera que é bom ou mesmo excelente que os alunos com perturbações do espectro do autismo, tenham prioridade de matrícula em unidades de ensino estruturado para esta deficiência, independentemente da sua área de residência. Contudo existem ainda 15% de docentes que nada pensam sobre este assunto, o que denota, mais uma vez, algum distanciamento para este tipo específico de deficiência.

No grupo de discussão foi mencionado por Maria Silva, achar bem existirem unidades de ensino estruturado para os alunos com perturbações de espectro de autismo, porque como é que querem que as aulas tenham aproveitamento e se dê atenção a todos os alunos e suas necessidades, quando não existem meios humanos/materiais suficientes para a inclusão deste tipo de alunos, quando as escolas não estão preparadas!

Nas entrevistas realizadas aos directores das direcções executivas dos agrupamentos constatou-se só um agrupamento ter uma unidade de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo.

Estas estruturas funcionam bem, embora com fortes limitações a nível dos recursos/equipamentos específicos imprescindíveis ao desenvolvimento do trabalho.

- **Jovens com multideficiência ou surdocegueira têm prioridade na matrícula para escolas de referência** - a maioria dos docentes (69%) considera que é bom ou mesmo excelente que os alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, tenham prioridade de matrícula unidades de apoio especializado, independentemente da sua área de residência. À semelhança do que acontece com outro tipo de deficiências, existem ainda 15% de docente que nada pensam sobre este assunto.

## 7.2-Conclusões Gerais do Estudo

Após terem sido analisadas e equacionadas as várias situações inerentes à implementação desta investigação, chega-se agora à fase de conclusões, que de certa forma concluem uma primeira fase do nosso estudo.

Assim ao centrar o estudo em três agrupamentos da DRELVT (Direcção Regional de Educação e Vale do Tejo), cada um deles com as suas especificidades, mas que de certa forma representam o universo dos agrupamentos desta Direcção Regional de Educação, pretendeu-se obter uma amostra tão heterogénea quanto possível, para conseguir atingir os objectivos inicialmente propostos.

Em relação ao **primeiro objectivo específico**, ficamos a conhecer o perfil dos docentes do 1º Ciclo de Ensino Básico, colocados no ensino regular, nomeadamente no que se refere à sua formação inicial bem como às suas formações contínuas. Concluímos que 81% dos docentes do 1º CEB têm uma Licenciatura, e possuem pouca formação especializada na área da Educação Especial, uma vez que apenas 9% têm uma especialização ou um mestrado na área.

Os resultados obtidos permitem verificar a existência de uma correlação positiva no que se refere às habilitações literárias dos docentes do 1ºCEB. Estes resultados comprovam a opinião de um professor que fez parte do grupo de discussão, quando refere que a formação inicial dos professores do 1ºCEB é insuficiente, em relação aos alunos com NEE de carácter permanente. Será pois de considerar uma maior frequência de acções de formação por parte dos docentes do 1ºCEB, que tenham alunos com NEE de carácter permanente.

A análise do currículo aplicado aos alunos com NEE de carácter permanente permitiu verificar que a sua aplicação veio melhorar as aprendizagens dos alunos, apesar de alguns constrangimentos detectados nas respostas dos docentes. A implementação de novas metodologias e novas formas de trabalhar tem sempre alguns entraves e resistências naturais pela mudança de paradigma.

No que diz respeito ao **segundo objectivo específico**, no Projecto Curricular de Turma, sendo um instrumento importante na promoção do sucesso educativo e igualdades de oportunidades de todos os alunos, em especial para os alunos com NEE de carácter permanente, tal como referiu um professor, que constituiu o grupo de discussão e é utilizado sempre pela maioria dos docentes.

A adequação do currículo passa ainda pelas adequações curriculares que são efectuadas, sempre que se torna necessário, pelos docentes titulares de turma. Tal como referiu o professor atrás referido, estas adaptações são importantes na diferenciação

pedagógica e na diversificação metodológica nas actividades curriculares e não curriculares dos alunos com NEE de carácter permanente. Outra professora que integrou o grupo de discussão, referiu ainda que as adequações feitas ao currículo são muito importantes e necessitam de uma boa articulação entre os professores titulares de turma e os docentes de educação especial. Esta opinião foi também expressa pela maioria dos respondentes.

Foi possível ainda verificar que as condicionantes humanas, nomeadamente a falta de técnicos especializados (psicólogos, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais), necessários para um bom acompanhamento dos alunos com NEE de carácter permanente, foi um dos maiores constrangimentos referidos pelos docentes, uma vez que se verifica que são poucos os técnicos existentes nas escolas. A sua existência poderia ser uma mais-valia, tal como o prevê o decreto-lei nº 3/2008, contudo o seu número está ainda longe de ser o ideal, tendo em vista o universo de alunos abrangidos pelo referido decreto-lei.

Esta situação foi reiterada pelo professor atrás mencionado do grupo de discussão, tendo ainda sido referido por duas professoras que também o constituíram, que as horas de apoio dos docentes de Educação Especial é insuficiente, para todo o trabalho que se torna necessário desenvolver com os alunos com NEE de carácter permanente. Foi mesmo ainda referido por todos que o número de técnicos especializados é insuficiente.

A existência destes profissionais poderia ser uma mais-valia, tal como o prevê o Decreto-Lei nº3/2008, contudo o seu número está ainda longe de ser o ideal, tendo em vista o universo de alunos abrangidos pelo referido Decreto-Lei.

Contudo a existência nos agrupamentos, dos docentes de Educação Especial, foi referido como sendo um factor importante, uma vez que o titular de turma não consegue, de uma forma permanente e persistente, prestar o apoio que estes alunos necessitam, sem a ajuda destes docentes.

O que se diz respeito ao **terceiro objectivo específico** de reflectir com os Professores do 1ºCEB, como se adaptam à nova organização das escolas portuguesas, já se verifica, que implementar currículos específicos para os alunos com NEE de carácter



permanente, passou a ser uma realidade, apesar de alguns docentes apresentarem ainda algumas reticências à sua implementação.

Segundo uma professora do grupo de discussão, a planificação das aulas com o docente de Educação Especial não existe uma vez que tem poucas horas disponíveis para poder dedicar-se, devido à imensa burocracia de que se encontra rodeado.

Foi notório verificar que as alterações introduzidas pelo decreto-lei nº 3/2008 veio aumentar o trabalho por parte dos docentes, uma vez que este veio introduzir uma série de práticas, que na maioria das vezes, não era seguida pelos docentes. Com a sua entrada em vigor as situações passaram a estar mais bem definidas e com isso a necessidade de uma boa justificação para cada caso detectado passou a ser um processo normal e quase automático, por parte dos docentes envolvidos no acompanhamento dos alunos com NEE de carácter permanente.

Contudo este aumento de trabalho resultou, segundo os docentes, numa melhoria do acompanhamento dos alunos.

Em relação ao **quarto objectivo específico**, de avaliar com os Professores do 1º CEB do conhecimento e aplicação da nova legislação da Educação Especial, verificamos que a inclusão e responsabilização dos encarregados de educação, na elaboração do programa educativo individual, dos alunos com NEE de carácter permanente, foram também um dos factores referidos positivamente pelos docentes. Esta participação veio permitir a inclusão, no PEI do aluno, de muita informação pertinente para o seu desenvolvimento pessoal e social. Esta participação pode ainda ser útil para o professor titular de turma, aquando da realização das adequações curriculares, pois pode aproveitar para assim conseguir otimizar a aplicação do mesmo.

Apesar desta inclusão verificou-se que os docentes ainda apresentam algumas carências a nível do conhecimento do currículo específico individual, bem como no que se refere às provas e instrumentos de avaliação. Outra lacuna detectada prende-se com a competência para aplicação das diferentes medidas educativas aos alunos com NEE de carácter permanente.

Outros factores que influenciam negativamente a aplicação do Decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro, prendem-se com o processo de referenciação dos alunos, que é um processo complexo e moroso e com o baixo conhecimento que os docentes têm da Classificação Internacional de Funcionalidade.

Uma professora do grupo de discussão concorda com esta situação referindo que os docentes do 1º CEB têm dificuldades no uso da linguagem da CIF.

Verificaram-se contudo algumas situações referidas positivamente pelos docentes, nomeadamente no que se refere à obrigatoriedade da revisão anual ou por ciclo de ensino, do PEI dos alunos com NEE de carácter permanente e da entrega, no final de cada ano lectivo, do relatório referido no Decreto-lei nº 3/2008.

Quando os docentes são confrontados com situações que envolvem diversos tipos de deficiências, estes vêem com bons olhos o facto de estes alunos terem prioridade, quando se refere à sua inscrição numa escola de referência para o seu tipo de deficiência.

Outra professora que fez parte do grupo de discussão refere mesmo que todas as situações que envolvam de alguma forma a prioridade de inscrição de qualquer aluno com NEE de carácter permanente, deve ser muito bem avaliada. Chega mesmo a referir que a inclusão de alunos com NEE de carácter permanente torna-se muitas vezes complicado, em especial porque se pretende que todos os alunos recebam o mesmo tipo de apoio por parte do professor titular de turma.

Concluimos em relação ao **objectivo geral**, que a reforma legislativa introduzida pelo Decreto-Lei nº3/2008 veio trazer muitas alterações no que se refere à forma como são encarados os alunos com NEE de carácter permanente. Essas alterações vieram fazer com que os docentes tivessem que se adaptar às novas regras e à forma como devem ser analisadas todas as situações relacionadas com estes alunos.

Verificou-se que a formação dos professores na área da Educação Especial é muito reduzida, o que poderá ser um dos factores que dificulta a aplicação do Decreto-Lei nº3/2008, uma vez que a sua aplicação requer, da parte dos docentes, uma grande capacidade de trabalho, não só individual, na preparação de materiais para os alunos

com NEE, mas também no trabalho em equipa, nomeadamente com os docentes de Educação Especial e outros técnicos especializados.

Nota-se contudo, da parte dos docentes, algum descontentamento pela forma como funciona a articulação entre os docentes titulares de turma e os de Educação Especial. Verificou-se ainda uma grande falta de outro tipo de técnicos especializados nomeadamente terapeutas da fala e terapeutas ocupacionais.

A aplicação do Decreto-Lei nº3/2008 revela-se, para a maioria dos docentes, de aplicação complexa, pois o conhecimento que os docentes demonstram do mesmo é reduzido. Este facto potencia um maior trabalho para os docentes, que poderia ser reduzido se houvesse formação nesta área para os docentes.

Uma das boas aplicações do Decreto-Lei nº3/2008 prende-se com a existência de unidades especializadas para alunos com NEE, permitindo que esses alunos as frequentem, independentemente da sua área de residência. Os docentes são de opinião que a existência dessas estruturas veio beneficiar os alunos que delas usufruem.

De um modo geral, pode-se referir que os docentes estão sensibilizados para os alunos com NEE de carácter permanente, apesar de muitas vezes as condições que tem ao seu dispor não sejam as melhores, mas colocam todo o seu profissionalismo ao dispor destes alunos.

Em suma podemos considerar que os docentes se encontram relativamente bem informados sobre os aspectos relacionados com a aplicação do Decreto-lei nº 3/2008, havendo contudo um trabalho importante a ser desenvolvido, uma vez que seria importante que todos os docentes que, de alguma forma, lidam com este tipo de alunos, tivessem uma preparação, por mínima que fosse, de forma a conseguirem desenvolver o melhor trabalho possível, tendo sempre em mente a obtenção do sucesso junto destes alunos.

### **7.3-Proposta de Melhoria e Futuras Linhas de Investigação**

Propúnhamos, que haja mais Acções de Formação e Cursos de Mestrado e Pós Graduações na área da Educação Especial e que sejam compatíveis com os horários dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, colocados no ensino regular e com os seus

---

rendimentos mensais, de modo a que se tornem profissionais mais preparados na área e que possam responder às necessidades dos alunos com NEE, de carácter permanente incluídos nas suas turmas.

Pensamos que uma futura linha de estudo possa passar pela evolução natural do percurso deste tipo de alunos, nomeadamente estudando o tipo de respostas e de acompanhamento de que dispõem quando passam para o 2º Ciclo do Ensino Básico, muito pelo facto de se passar de um sistema de mono docência para um sistema em que os alunos passam por vários docentes ao longo do dia. Tentar aferir de que forma esta alteração perturba ou não o seu crescimento como aluno e como ser humano.

Também era importante, tentar aferir da sua possível preparação para o ingresso no mercado de trabalho, fomentando, dentro das várias patologias, a sua autonomia e planificando currículos funcionais e de transição para a vida activa, com objectivos específicos e estratégias bem definidos, de modo a que sejam atingidos e que estes alunos se tornem seres autónomos e responsáveis na sociedade.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. (1995): *Education For All: Make it happen*. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial (Birmingham).

AINSCOW, M e FERREIRA, W. (2003): *Compreendendo a Educação Inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais*. In RODRIGUES, D. (org.): *Perspectivas Sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*, 103-114. Porto Editora, Lda. Porto

ALARCÃO, I. (1996): *Formação reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto Editora, Lda. Porto

APONTAMENTOS DA DISCIPLINA DE METODOLOGIAS QUALITATIVAS E QUANTITATIVAS DE INVESTIGAÇÃO (2008): Curso de Doutoramento em Ciências da Educação. Granada

ARENDS, R. I. (2008): *Aprender a ensinar*. Editora McGraw-Hill Interamericana de Espana, S.A.U. Madrid.

BAUTISTA JIMÉNEZ R. (1993): *Educação Especial e Reforma Educativa*. In (org.) BAUTISTA JIMÉNEZ R. (1997): *Necessidades Educativas Especiais*, 9-18. Dinalivro. Lisboa

BAUTISTA JIMÉNEZ R. (1993): *Uma Escola para Todos: A Integração Escolar*. In (org.) BAUTISTA JIMÉNEZ R. (1997) *Necessidades Educativas Especiais* 21-34. Dinalivro. Lisboa

BERNARDES, D. (2006): *Escola e Família, um objectivo* - <http://www.eb23-diogo-bernardes.rcts.pt/> (consultado em 16-07-2008)

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. (1998): *A pesquisa em Psicologia – análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico*. In *Diálogos Metodológicos sobre a prática de pesquisa*. Legis Summa. Ribeirão Preto

BOHNSACK, R. e WELLER, W. (2006): O método documentário e sua utilização na análise de grupos de discussão. Educação em Foco. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF. Número especial.

BOHNSACK, R. e SCHÄFFER, B. (2001) : Gruppendiskussionsverfahren. In: HUG, T. (Org.). Wie kommt wissenschaft zu wissen? Band 2, einföhrung in die forschungsmethodik und forschungspraxis (326-345). Baltmannsweiler: Schneider-Ver. Hohengehren.

BRANDÃO, E. (2004): *A estrutura orgânica e funcional do Ministério da Educação nacional aquando da revolução de 25 de Abril, de 1974*. Lisboa

BUENDIA, L. e outros (1998): *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. McGraw-Hill. Madrid

BUENDIA, L. e outros (1999): *Métodos de análisis de la Investigación Educativa*. Alfar. (Caop.10). Sevilha

CADIMA, A. (1998): *Apoios Educativos numa escola Inclusiva*. In APOIOS EDUCATIVOS, 4-5. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Lisboa

CEA d`ANCONA, M. A. (1992): *La encuesta psicosocial*. In CLEMENTE, M. Psicología Social. Métodos y técnicas de investigación. Madrid. Eudema

CÉSAR, M. (2003): *A Escola Inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos*. In RODRIGUES, D. (org.) : *Perspectivas Sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*, 117-146. Porto Editora, Lda. Porto.

COOK, T. D. y REICHARDT, CH. S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Morata. Madrid.

CÓLAS, P. Y BUENDIA, L. (1992): *Investigación Educativa*. Ed. Alfar. Sevilha.

COLL, C. (1986): *Los niveles de concreción del diseño del currículum*. Cuadernos de Pedagogia, 139, 24-30.

CORREIA, L. M. (2001): *Educação Inclusiva ou Educação Apropriada?* In RODRIGUES, D. (org.): *Educação e Diferença. Valores e práticas para uma Educação Inclusiva*, 123-142. Porto Editora, Lda. Porto.

CORREIA, L. M. (2003): *O sistema educativo português e as Necessidades Educativas Especiais ou quando a inclusão quer dizer exclusão.* In CORREIA, L. M. (org.): *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra. Não está no seu perfeito juízo*, 11-40. Porto Editora. Porto.

CORREIA, L. M. (2005): *A filosofia da Inclusão.* In CORREIA, L. M. (org.): *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*, 7-21. Porto Editora. Porto.

CORREIA, L. M. (2005): *Princípios gerais para a construção de escolas inclusivas.* In CORREIA, L. M. (org.): *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*, 23-29. Porto Editora. Porto.

CORREIA, L. M. e outros (2005): *Algumas Estratégias a utilizar em salas de aula inclusivas.* In CORREIA, L. M. (org.): *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*, 31-52. Porto Editora. Porto. CORREIA, L. M. (2008): *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE.* Porto Editora. Porto.

CORREIA, L. M. (2008): *Avaliação e programação para alunos com necessidades educativas especiais com base no Modelo de Atendimento à Diversidade.* In CORREIA, L. M.: *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*, 57-93. Porto Editora. Porto.

CORREIA, L. M. e outros (2008): *Intervenção com alunos com necessidades educativas especiais.* In CORREIA, L. M.: *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*, 95-144. Porto Editora. Porto.

COSTA, A. B. (1981): *Integração de crianças deficientes em Portugal. Encontro sobre Integração da Criança e Jovens Deficientes*, 30-43. Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.



COSTA, A. B. (1996): *Currículos Funcionais – Manual de Formadores*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.

COSTA, A. B. e outros (2006): *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal*. Lisboa.

COSTA, J. (1991): *Gestão escolar - participação, autonomia, projecto educativo de escola*. Texto Editora. Lisboa.

COSTA, N. e outros (2008): *Políticas e práticas curriculares no ensino básico em Portugal em tempos de mudança*. In LOPES, A. e LEITE, C.: Políticas educativas e dinâmicas curriculares em Portugal e no Brasil, 55-70. Coleção Ciências da Educação. Porto.

CRÓ, M. L.(1998): *Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores – Estratégias de intervenção*. Porto Editora, Lda. Porto.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E ENQUADRAMENTO DA ACÇÃO NA ÁREA DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (1994). Lisboa II - E, Doc. Anexo à revista Inovação nº1, V.7. Lisboa.

DIRECÇÃO-GERAL DE INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR (2006): *Reorientação das Escolas Especiais em Centros de Recursos. Documento Estratégico*. Ministério da Educação – Julho.

EVANS, S. (1987): *Percepciones de los profesores de aulas ordinárias, directores y profesores de apoyo sobre los roles actuales y deseados del profesor de apoyo*. Journal of Learning Disabilities, nº 14, 10.

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE TORRES NOVAS (2006) – *Programa da disciplina de Necessidades Educativas Especiais da Licenciatura em Educação Básica*. Torres Novas.

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE TORRES NOVAS (2009) – *Programa da disciplina de Necessidades Educativas Especiais da Licenciatura em Ensino Básico*. Torres Novas.

FERREIRA, M. e outros (2010): *Síntese da apresentação dos resultados da avaliação externa do Decreto-Lei nº3/2008*. <http://sitio.digdc.min-edu.pt/PressReleases/Paginas/ApresentacaoPublicaResultadosD...> (consultado em 24-12-2010)

FISCHMAN, G. (2004): *A sociedade americana vê a educação pública em estado de crise terminal*. <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=3381> (consultado em 05-07-2008)

FLORIAN, L. (1998): *Escolaridade inclusiva*. In TILSTONE, C. e outros: *Promover a Educação Inclusiva*, 33-49. Colecção Horizontes Pedagógicos. Lisboa.

FONTES, V. (1963): *Vinte e oito anos na direcção do Instituto Aurélio da Costa Ferreira*. *Criança Portuguesa*, XXI, 7-30.

FORMOSINHO, J. (2002): *A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas*. In MACHADO, L. A. (org.): *Encontros e desencontros em Educação Infantil*, 169-188. São Paulo: Cortez. São Paulo.

FORUM DE ESTUDOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA (2006): *Profissionalidade* [http://www.fmh.utl.pt/feei/index.php?option=com\\_content&task=view&id=81&Itemid...](http://www.fmh.utl.pt/feei/index.php?option=com_content&task=view&id=81&Itemid...) (consultado em 29-12-2008)

FORUM DE ESTUDOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA (2008): *Tomada de posição no Fórum de Estudos de Educação Inclusiva (FEEI) sobre a utilização da CIF como paradigma na avaliação de alunos com NEE* [http://www.fmh.utl.pt/feei/index.php?option=com\\_content&task=view&id=87&Itemid...](http://www.fmh.utl.pt/feei/index.php?option=com_content&task=view&id=87&Itemid...) (consultado em 29-12-2008)

GAIRIN SALLAN, J. (1991): *Planteamientos institucionales en los Centros Educativos*. En Curso de formación para equipos directivos. Unidad 2, MEC. Madrid.

GARCÍA VIDAL, J. (1993): *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. EOS. Madrid.

GARRIDO LANDIVAR, J. (1988): *Como programar en Educación Especial*. Escuela Española. Madrid.

GARRIDO, J. y SANTANA, R. (1993): *Adaptaciones Curriculares. Guía para los profesores tutores de Educación Primaria Especial*. CEPE Madrid. Madrid.

GASPAR, T. (2009): *Educação para a Inclusão: O caminho do futuro*. In Noesis. Revista Trimestral nº76 Janeiro/Março 2009. Lisboa

GIMENO SACRISTÁN, J. (1992): *Diseño del currículum, diseño de la enseñanza. El papel de los profesores*. En GIMENO, J. y GÓMEZ, A. P. (Eds.) *Comprender e transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.

GHISOLFI, J. (2004): *Políticas de Educação Superior Norte-Americanas: faça o que digo mas não faça o que faço?* São Paulo: Cortez. São Paulo.

GOMES, A. F. (s.d.): *Os Complementos de Formação* – [http://www.ipv.pt/millennium/14\\_fg.htm](http://www.ipv.pt/millennium/14_fg.htm) (consultado em 08-04-2009)

GONZÁLEZ, E. (1995): *Necesidades Educativas Especiales. Intervención Psicoeducativa*. CCS. Madrid.

GONZÁLEZ MANJÓN, D. e outros (1993): *Adaptações curriculares*. In BAUTISTA JIMÉNEZ, R. (org.) (1997): *Necessidades Educativas Especiais*, 53-81. Dinalivro. Lisboa

GORDEN, R. (1975): *Interviewing. Stragery, techiniques and tacties*. Homewood. Illinois: Dorsey Press. Illinois.

GURIAN, M. (1996): *Boys and Girls learn...* Estados Unidos da América

HART, B. & RISLEY, T. (1995): *Meaningful differences*. Baltimore.

HEGARTY, S. y POCKLINGTON, K. (1989): *Programas de integración. Estudio de casos de integración de alumnos con necesidades especiales*. MEC. Siglo XXI. Madrid.

HEGARTY, S. e outros (1986): *Educating Pupils with special needs in the ordinary school*. Windsor, NFER –Nelson.

HEGARTY, S. (2001): *O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios*. In RODRIGUES, D. (org.) (2001): *Educação e Diferença. Valores e práticas para uma Educação Inclusiva*, 80-91. Porto Editora, Lda. Porto.

- HERNÁNDEZ PINA, F. (1995): *Bases metodológicas de la investigación educativa. Fundamentos*. Murcia: DM. Murcia.
- HILL, M. M. e HILL, A. (2008): *Investigação por questionário*. Edições Sílabo. Lisboa
- KRONBERG, R. M. (2003): *A inclusão em escolas e classes regulares. A Educação Especial nos Estados Unidos: do passado ao presente*. In CORREIA, L. M.: *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra. Não está no seu perfeito juízo*, 41-56. Porto Editora. Porto.
- LEBRUN, M. (2008): *Teorias e Métodos Pedagógicos para ensinar e aprender*. Lisboa.
- LIEBERMAN, L. (2003): *Preservar a Educação Especial ...Para aqueles que dela necessitam*. In CORREIA, L. M.: *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra. Não está no seu perfeito juízo*, 89-108. Porto Editora. Porto.
- LOPES, F. e BANHUDO, M. (2008): *A caminho da Escola Inclusiva – Inclusão, Diferenciação e Individualização*. – <http://www.malhatlantica.pt/ecae/cm/CAMINHO.HTM> (consultado em 24-12-2010)
- LORENZO DELGADO, M. (1994): *Teorías Curriculares*. En: SAENZ BARRIO, O.: *Didáctica General. Un enfoque curricular*. Marfil. Alcoy.
- LUCINI, F. (1989): *Cuadernos para la Reforma*. Madrid.
- LUNA, S. V. (1988): *O falso conflito entre tendências metodológicas. Temas em debate*. PUC, UNICAMP, nº66, 70-74, ago. (Caderno de Pesquisa). São Paulo.
- MACMILLAN, J. e SCHUMACHER, S. (1997): *Research in Education: a Conceptual Introduction*. New York: Longman. New York.
- MARCHESI, A. (2001): *A prática das escolas inclusivas*. In RODRIGUES, D. (org.): *Educação e Diferença. Valores e práticas para uma Educação Inclusiva*, 93-108. Porto Editora, Lda. Porto.
- MCMILLAN, J. H. & SCHUMACHER, S.S. (1997): *Research in Education: A Conceptual Introduction*. New York: Longman. New York.

MENDES CORREIA, A. e Outros (1940): *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*. Lisboa. Editorial Enciclopédia, Lda.

MOLTÓ, M. C. (2002): *Introducción a los Métodos de Investigación en Educación*. Madrid. Editorial EOS. Madrid.

MANGOLD, W. (1960): *Gegenstand und methode des gruppendifkussionsverfahrens*. Frankfurt am Main.

MORATO, P. P. (1986): *Contributo para o estudo da forma corporal na imagem social do deficiente*. In LUDENS, Vol. 11. Out. - Dez.

MUCCHIELLI, R. (1987): *O Questionário na Pesquisa Psicossocial*. Martins Fontes Editora Lda. São Paulo.

NAHOUM, C. (1961): *La entrevista psicológica*. Kapelusz. Buenos Aires.

NATIONAL ASSOCIATION FOR RETARDED CITIZEN (1992): *Programming for Mentally Retarded Persons*. Texas.

NIELSEN, L. B. (1999): *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um Guia Para Professores*. Porto Editora, Lda. Porto.

ORTIZ GONZÁLEZ, M. C. (2003): *Educação inclusiva: Uma escola para todos*. In CORREIA, L. M.: *Educação Especial e Inclusão*, 57-70. Porto Editora. Porto.

PACHECO, J. A. (1994): *Área-escola; Projecto educativo, curricular e didáctico*. Revista Portuguesa da Educação, 7 (1 e 2), 49-80.

PACHECO, J. A. (2001): *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto Editora. Porto.

PACHECO, J. A. (2008): *Estrutura curricular do sistema educativo português*. In PACHECO, J. A.: *Organização Curricular Portuguesa*, 11-52. Porto Editora. Porto.

PACHECO, J. A. e MORGADO, J. C. (2002): *Construção do projecto curricular de escola*, 10-15. Porto Editora. Porto.

PÁDUA, E. M. (1987): *Introdução à Metodologia da Ciência*. 2ª Edição. Editora Atlas S. A. São Paulo.

- PARDO, A. y RUIZ, M. A. (2005): *Análise de dados com SPSS. B Base*. McGraw-Hill. Madrid.
- PARRILLA, A. (1992): *La integración escolar como experiencia institucional*. GID. Grupo de investigación didáctica. Sevilla.
- PEREIRA, F. (1998): *Da escola para alguns a uma mesma escola para todos*. In APOIOS EDUCATIVOS, 4 – 5. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Lisboa.
- PEREIRA, F. (1999): *Apoio Educativo e Inclusão – As Representações dos Profissionais*. REER – Revista de Educação Especial e Reabilitação, III Série, Vol. 6, Número 2, Jul./Dezembro 99. Lisboa.
- PEREIRA, P. (2008): *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Direcção de Serviços da Educação Especial e do apoio Sócio-Educativo. Lisboa.
- PEREIRA, F. e outros (2007): *A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do século XX*. In Ver. Port. de Educação v.20 n.1 Jan.2007. Braga.
- POLLOWAY, E. e outros (2001): *Strategies for teaching learners with special needs* (7 ed.). OH: Merrill. Columbus.
- PORTER, G. (1997): *Critical elements for inclusive schools*. In Sip JAN PIJL e outros. *Inclusive Education*. A. Global Agenda. London.
- POZO, C. e outros (2004): *Teoria, modelos y métodos en evaluación de programs*. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- RAMIREZ CASTILLO, M. A. (2006): *Resumo – Reflexão em torno da Educação Especial em Espanha*. In FORUM de ESTUDOS de EDUCAÇÃO INCLUSIVA (2006) – [http://www.fmh.utl.pt/feei/index.php?option=com\\_content&task=view&id=61&Itemid](http://www.fmh.utl.pt/feei/index.php?option=com_content&task=view&id=61&Itemid) (consultado em 29-12-2008)
- RIBEIRO, A. (1999): *Relatório da Formação Contínua de Professores 98* – [http://www.ipv.pt/millennium/19\\_spec4.htm](http://www.ipv.pt/millennium/19_spec4.htm) (consultado em 06-04-2009)

RODRIGUES, D. (2001): *A Educação e a Diferença*. In RODRIGUES, D. (org.): *Educação e Diferença. Valores e práticas para uma Educação Inclusiva*, 9 – 31. Porto Editora, Lda. Porto.

RODRIGUES, D. (2003): *Educação Inclusiva – As boas notícias e as más notícias*. In RODRIGUES, D. (org.): *Perspectivas Sobre a Inclusão, Da Educação à Sociedade*, 90 -100. Porto Editora, Lda. Porto.

ROLDÃO, M. C. (1999): *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. Lisboa.

ROSA, M. V. e ARNOLDI, M. (2008): *A Entrevista na pesquisa qualitativa*. Autêntica. Belo Horizonte.

RUIZ i BEL, R. (1988): *El proceso de valoración em n.e.e. y la elaboración de adaptaciones curriculares: un enfoque funcional*. En: CENREE: *Adaptaciones Curriculares y la Formación del Profesorado*. MEC. Madrid.

SALVADOR, A. D.(1980): *Métodos e técnicas de pesquisas bibliográficas: elaboração de trabalhos científicos*. 8. ed. Porto Alegre: Sulina. Porto Alegre.

SANCHES, I. (1996): *Desafios da Educação Inclusiva*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa.

SANCHES, M. (2008): *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho*. Fundação Manuel Leão, V. N. Gaia. Vila Nova de Gaia.

SÁNCHEZ HIPOLA, M. P. (1994): *La organización e el espacio escolar en el marco de la integración: Revista Complutense de Educación*. 5 (2), 105- 120.

SARMENTO, M. J. (2003): “*O que cabe na mão...*” *Proposições para uma Política Integrada da Infância*. In RODRIGUES, D. (org.) (2003): *Perspectivas Sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*, 73-84. Porto Editora, Lda. Porto.

SOLA MARTÍNEZ, T. (1995): *Aspectos estratégicos, organizativos y funcionales en las Profesores Universitarios*. ICE. Granada.

SOLA MARTÍNEZ, T. e outros (2006): *Perspectivas didácticas y organizativas de la educación especial*. Grupo Editorial Universitario. Granada.

SOLA MARTÍNEZ, T. (2010): *La nueva cultura inclusiva escolar en los escenarios de crisis*. Granada.

SOUSA, L. (1998): *Crianças (Con)Fundidas Entre a Escola e a Família. Uma perspectiva sistémica para alunos com necessidades educativas especiais*. Porto. Porto Editora, Lda.

SOUSA, T. (2008): *Educação especial: 90% das dificuldades estão à margem?* – [http://www.educare.pt/educare/Actualidade/Noticia.aspx?contenid= 46317059A5344...](http://www.educare.pt/educare/Actualidade/Noticia.aspx?contenid=46317059A5344...) (consultado em 29-12-2008)

TAVARES, J. e outros (2007): *Manual de Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora, Lda. Porto.

UNESCO (1986): *Desenho curricular para alunos com NEE*. Fundação Getúlio Vargas. São Paulo

UNESCO (1993): *Conjunto de materiales para la formación de profesores. Las necesidades especiales en al aula*. Paris

UNESCO (2000): *Declaração da Conferência de Dakar*. Paris.

UNESCO (2001): *Open File on Inclusive Education*. Paris

VALLES, M. S. (1992): *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Ed. Síntesis Sociología. Madrid.

VALLES, M. S. (1997): *La Entrevista psicosocial*. Eudema. Madrid

VALLES, M. S. (2000): *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: síntesis. Capítulo 9. Madrid.

VIEIRA, T. L. e SILVA, F. V. (1999): *Formar Professores para uma Escola Inclusiva*. In APOIOS EDUCATIVOS, 3-8. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Lisboa.



WARNOCK, M. (1978): *Special Educational Needs: Report of the Commite of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, Her Mahesty`s Stationary Office. Londres.

WARWICK, C. (2001): *O apoio às escolas inclusivas*. In RODRIGUES, D. (org.): *Educação e Diferença. Valores e práticas para uma Educação Inclusiva*, 109-121. Porto Editora, Lda. Porto.

WEISS, M. L. e outros (1994): *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica*. 2. ed. Artes Médicas. Porto Alegre.

WELLER, W. e outros (2002): Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. *Sociedade e Estado*, v. XVII, n.º 2, 375-396, Jul./Dez.

WILTSHIRE, A. (1998): *Um papel mais alargado para as escolas especiais*. In TILSTONE, C. e outros: *Promover a Educação Inclusiva*, 231-244. Colecção Horizontes Pedagógicos. Lisboa

#### **REFERÊNCIAS NORMATIVAS**

CARTA CIRCULAR Nº2/2006 CCPFC. Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.

CARTA CIRCULAR CCPFC/2007 – *Avaliação quantitativa*, 2-3. Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.

CIRCULAR Nº6/82 de 24 de Agosto. Direcção Geral de Educação Básica (DGEB).

CIRCULAR Nº24/83 de 12 de Agosto. *Criação das UOE (Unidades de Orientação Educativa)*. Direcção Geral de Educação Básica (DGEB). Lisboa.

CIRCULAR Nº 1/2008CCPFC. Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.

DECRETO-LEI Nº 35.070 de 7-XI-1945. Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.

DECRETO-LEI Nº 41.447 de 11 de Dezembro de 1957. Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.

DECRETO-LEI Nº44/73, de 12 de Fevereiro. *A Criação da Divisão do Ensino Especial e Profissional*. Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa

DECRETO-LEI Nº45/73, de 12 de Março. Ministério da Educação. Lisboa.

DECRETO-LEI 519- T1/79. Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.

DECRETO-LEI Nº 344/89 de 11 de Outubro. *Aprova o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário*. Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.

DECRETO-LEI Nº 139-A/90 de 28 de Abril de 1990. Regime jurídico da formação de professores. Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa

DECRETO -LEI Nº319/91 de 23 de Agosto. *Regime educativo Especial*. Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.

DECRETO -LEI Nº249/92 de 9 de Novembro. Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.

DECRETO-LEI Nº 95/97 de 23 de Abril. *Aprova o Regime Jurídico da Formação Especializada dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*. Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.

DECRETO – LEI Nº115-A/98, de 4 de Maio. Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.

DECRETO-LEI Nº 255/98 de 11 de Agosto. *Regula as condições em que os educadores de infância e os professores dos ensinos básicos e secundário, titulares de um diploma de bacharelado ou equivalente para prosseguimento de estudos, podem adquirir o grau académico de licenciatura*. Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.

DECRETO-LEI Nº 290/98 de 17 de Setembro. INAFOP, Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores. Sistema de Acreditação da Formação Inicial de Professores. Ministério da Educação. Lisboa.

DECRETO-LEI Nº194/99, de 7 de Junho. *Cria e regula o sistema de acreditação dos cursos de formação inicial dos educadores de infância e dos professores dos ensinos*

*básicos e secundário*. Decreto-Lei aprovado pela Comissão de Acreditação e Certificação e homologada pelo Conselho Geral, em 13 de Novembro de 2000. *Padrões de qualidade da formação inicial de professores*. Deliberação Nº 1488/2000. D.R. 15.12.2000 (2ª Série). Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.

DECRETO-LEI Nº 6/2001, de 18 de Janeiro. Aprova a *reorganização curricular do ensino básico* (estabelece a progressiva revogação do disposto no Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, em tudo o que se refere ao ensino básico) (alterado pelo *desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*. Decreto-Lei nº 209/2002, de 17 de Outubro). Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.

DECRETO-LEI Nº240/2001, de 30 de Agosto. *Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.

DECRETO – LEI Nº 20/2006, de 31 de Janeiro. Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.

DECRETO-LEI Nº27/2006, de 10 de Fevereiro. Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.

DECRETO-LEI Nº 43/2007, de 22 de Fevereiro. Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.

DECRETO-LEI Nº2/2008, de 10 de Janeiro – *Avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.

DECRETO -LEI Nº3/2008, de 7 de Janeiro – *Apoios Especializados*. Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.

DECRETO-LEI Nº3/2008, de 21 de Janeiro. Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.

DECRETO-LEI Nº75/2008, de 22 de Abril. Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.

DECRETO REGULAMENTAR Nº29/1992, de 9 de Novembro. Diário da República Ministério da Educação. Lisboa.

DECRETO REGULAMENTAR Nº2/2008. Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.

DELIBERAÇÃO Nº 1488/2000. Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.

DESPACHO Nº50/2005 de 9 de Novembro. *Acompanhar o processo da Reforma/Revisão Curricular*. Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.

DESPACHO Nº16794/2005. Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.

DESPACHO Nº 3064/2008, de 7 de Fevereiro – *Determina a possibilidade de continuidade do percurso escolar dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente nas instituições de ensino especial frequentadas*. Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.

DESPACHO Nº12591/2006, de 16 de Junho – *Actividades de enriquecimento curricular*. Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.

DESPACHO Nº 4/2008, de 6 de Junho. Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.

DESPACHO Nº19117 /2008, de 17 de Julho. Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.

DESPACHO Nº 19308/2008, de 21 de Julho. Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.

DESPACHO CONJUNTO Nº 105/97, de 1 de Julho. Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.

DESPACHO NORMATIVO Nº 1/2006, de 6 de Janeiro – *Percursos curriculares alternativos*. Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.

DESPACHO NORMATIVO Nº 14026/2007, de 3 de Julho – *Definição das reduções de turma, para os alunos*. Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.

DIÁRIO DA REPÚBLICA Nº113 série I de 14/06/2010. *Orientações para o reordenamento da rede escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.

LEI Nº5/73, de 25 de Julho. Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.

LEI Nº 115/97, de 19 de Setembro. *Altera a Lei de Bases do Sistema Educativo*. Ministério da Educação. Lisboa.

LEI Nº 105/01, de 31 de Agosto. Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.

LEI Nº 21/2008, de 12 de Maio. Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.

LEI Nº85/2009, de 27 de Agosto Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO Nº46/1986, de 14 de Outubro. Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO – Lei nº49/2005, de 30 de Agosto. Diário da República, I Série nº 237. Ministério da Educação. Lisboa.

PORTARIA Nº 1148/2008, de 10 de Outubro. *Actualiza para o ano lectivo de 2007/2008 as condições de prestação de apoio financeiro a alunos que frequentam escolas particulares de ensino especial*. Ministério da Educação. Lisboa.

## **ANEXOS**



## **Anexo I – CARTA DE APRESENTAÇÃO**

### **Carta de Apresentação**

Ex. mo Sr. Director da Direcção Executiva do Agrupamento

Maria Beatriz Rodrigues Neves venho, por este meio apresentar-me como aluna do 3º ano do Curso de Doutoramento de Ciências da Educação, da Universidade de Granada em colaboração com o Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE) de Portugal.

Solicito a Vª Ex., Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento ....., a cooperação necessária, de modo a podermos realizar um estudo de investigação “As escolas da DRELVT após a actual reforma legislativa da Educação Especial”, visando a concretização da tese doutoral do curso.

Para realização deste trabalho, optou-se por recolher informação junto de Professores do 1º ciclo do Ensino Básico do ensino regular, colocados em três Agrupamentos, assim desenvolvemos questionários a distribuir por esses profissionais nos Agrupamentos pertencentes à DRELVT (distrito de Santarém)

Asseguramos, como garantia, que as informações cedidas serão apenas utilizadas na caracterização e objecto do estudo, sendo todos os dados confidenciais tratados como caracterização e objecto do estudo, sendo todos os dados confidenciais tratados como tal.

O objectivo final do presente estudo é analisar com os professores do 1ºciclo do Ensino Básico, colocados no ensino regular, de três Agrupamentos, o que a nova organização escolar, após a reforma legislativa da Educação Especial, dá de resposta aos alunos com NEE de carácter permanente incluídos nas escolas. Realizaremos esta investigação nas escolas da Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT).

Este estudo tem ainda como fim conhecer a formação inicial e contínua dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, do ensino regular, colocados nos três Agrupamentos, para atender a diversidade escolar; analisar com eles, se o currículo que é aplicado aos alunos com NEE lhes dá resposta; reflectir com eles, como se adaptam à nova organização das escolas portuguesas e recolher dados do conhecimento do que os



Professores do 1º Ciclo do ensino regular, destes Agrupamentos conhecem de como é aplicada a nova legislação da Educação Especial.

Deste modo, solicitamos a autorização para a entrega dos questionários a todos os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, do ensino regular. O preenchimento destes questionários é essencial para a prossecução deste trabalho.

Agradecendo desde já a vossa disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos

Maria Beatriz Rodrigues Neves

([beaneves@sapo.pt](mailto:beaneves@sapo.pt))

## Anexo II – QUESTIONÁRIO PROVISÓRIO

Leia antes de preencher o questionário, que demora cerca de 10 minutos e só poderá assinalar uma resposta em cada pergunta.

POR FAVOR RESPONDA A TODAS AS PERGUNTAS. AS RESPOSTAS SERÃO PROCESSADAS ANONIMAMENTE, SENDO TODOS OS DADOS CONFIDENCIAIS TRATADOS COMO TAL.

Muito obrigada pela sua participação na investigação e para qualquer esclarecimento adicional contactar.

Maria Beatriz Rodrigues Neves

([beaneves@sapo.pt](mailto:beaneves@sapo.pt))

### Questionário Provisório – Bloco I

Variáveis pessoais, profissionais e tipologia do estabelecimento de ensino

P1. – Sexo:

- 1. - Homem
- 2.- Mulher

P2. – Em que faixa de idade você se encontra actualmente?

- 1.- Abaixo dos 30 anos
- 2.- De 30 a 35 anos
- 3.- De 35 a 40 anos
- 4.- Acima de 40 anos

P3. – Indique os anos de experiência como docente:.....

P4. – Que habilitações literárias tem?

- 1. - Bacharelato
- 2. – Licenciatura
- 3. – Pós - graduação

- 4. - Mestrado
- 5. - Doutoramento

P5. Indique o Agrupamento onde exerce funções:

- 1. - Agrupamento de Escolas e Jardins-de-infância Alpha do Entroncamento
- 2. - Agrupamento de Escolas de Santa Iria de Tomar;
- 3. - Agrupamento de Escolas D. Maria II de Vila Nova da Barquinha.

P6. – Indique em que ano do 1º ciclo do ensino básico exerce:

- 1. – 1º ano
- 2. - 2º ano
- 3. – 3º ano
- 4. – 4º ano
- 5. – Apoio Educativo
- 6. – Não tem grupo

P7. – Quantos alunos tem neste ano lectivo?-----

P8. – Quantas turmas têm o seu estabelecimento de ensino?-----

### Questionário Provisório – Bloco II

#### O perfil dos docentes em relação aos alunos com NEE

P9. – Qual a sua formação na área da Educação Especial?

- 1 - Não tem nenhuma
- 2.- Tem frequência de Acções de Formação na área.
- 3. - Tem pós-graduação na área da Educação Especial
- 4. - É especializada em Educação Especial

P10. – Quantas vezes foi apoiado/a por um docente da Educação Especial, ao longo da sua carreira profissional?

- 1. – Nenhuma vez
- 2. – Uma a três vezes
- 3. – Três a seis vezes

- 4.- Mais de seis vezes

P11. – Actualmente, quantos alunos com NEE, de carácter permanente abrangidos pelo Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro têm no seu grupo?

1. – Nenhum  
 2. – Um  
 3. – Dois  
 4. – Mais de dois

P12. – No caso de terem alunos com NEE, de carácter permanente, abrangidos pelo Decreto-Lei nº3/2008, qual é a deficiência? Qual a sua formação na área da Educação Especial?

- 1 – Cegueira ou baixa visão  
 2.- Surdez  
 3. – Deficiência Mental  
 4. - Multideficiência  
 5. – Outras deficiências

### Questionário Provisório – Bloco III

Análise com os docentes da aplicação do currículo.

P13. – No seu projecto curricular de turma tem em atenção os alunos com NEE, de carácter permanente?

1. - Nunca  
 2. – Algumas vezes  
 3. – Quando é necessário  
 4. – Sempre

P14. - O seu conhecimento sobre as adaptações curriculares individuais para os alunos com NEE é:

1.- Muito baixo

2.- Baixo

3.- Suficiente

4.- Elevado

P15. - Realiza adaptações curriculares em relação aos objectivos, conteúdos, estratégias/materiais e avaliação para os alunos de carácter permanente?

1. - Nunca

2. – Algumas vezes

3. – Quando é necessário

4. – Sempre

P16. - O seu conhecimento sobre o currículo específico individual para os alunos com NEE de carácter permanente é:

1.- Baixo

2.-Suficiente

3.- Bom

4.- Elevado

P17. - O seu conhecimento sobre a alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação para os alunos com NEE de carácter permanente é:

1.- Baixo

2.- Suficiente

3.- Bom

4.- Elevado

Questionário Provisório – Bloco IV

Reflexão sobre a adaptação dos docentes à nova organização escolar.

P18. - Actualmente o apoio dado pelos docentes da Educação Especial aos docentes do ensino regular é:

- 1.- Suficiente
- 2.- Razoável
- 3.- Bom
- 4.- Excelente

P19. - Actualmente o seu trabalho com os alunos com NEE de carácter permanente é:

- 1.- Pouco significativo
- 2.- Significativo
- 3.- Muito significativo

P20. – Qual é a sua opinião sobre a importância do trabalho desenvolvido pelo docente de Educação Especial, em relação ao trabalho com os docentes do ensino regular (à modificação do currículo, à planificação das aulas, ...)?

- 1.- Pouco importante
- 2. - Suficiente
- 3. - Importante
- 4.- Muito importante

P21. – O número de psicólogos existentes a dar apoio nos estabelecimentos de ensino é:

- 1.- Pouco suficiente
- 2.- Suficiente
- 3.- Bom
- 4.- Excelente

P22. - O número de terapeutas da fala a dar apoio nos estabelecimentos de ensino é:

- 1.- Pouco suficiente
- 2.- Suficiente
- 3.- Bom
- 4.- Excelente

P23. - O número de terapeutas ocupacionais a dar apoio nos estabelecimentos de ensino é:

- 1.- Pouco suficiente
- 2.- Suficiente
- 3.- Bom
- 4.- Excelente

P24. - O número de auxiliares a dar apoio aos alunos com NEE de carácter permanente, nos estabelecimentos de ensino é:

- 1.- Pouco suficiente
- 2.- Suficiente
- 3.- Bom
- 4.- Excelente

P25. – Acha, que as escolas portuguesas estão adaptadas em condições físicas e materiais aos alunos com NEE de carácter permanente?

- 1.- Algumas vezes
- 2.- Com frequência

3.- Habitualmente

4.- Sempre

### Questionário Provisório – Bloco V

Avaliação com os docentes do conhecimento e da aplicação da nova legislação da Educação Especial.

P26. – Qual o conhecimento, que tem do Decreto-Lei nº3/2008

1.- Baixo

2. - Suficiente

3.- Elevado

4.- Muito elevado

P27. – O processo de referenciação de um aluno com NEE é:

1.-Muito difícil

2.- Difícil

3.- Fácil

4.- Muito fácil

P28. - Após o aluno ser referenciado, o processo de avaliação é:

1.- Nada complexo

2.- Pouco complexo

3.- Complexo

4.- Muito complexo

P29. - O conhecimento, que tem da CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade) é:

1.- Baixo

2.- Suficiente



3.- Bom

4.- Muito Bom

P30. - Qual é o prazo, em que deve ficar concluído o processo de avaliação, após a referência, com a aprovação do programa educativo individual pelo presidente do conselho executivo?

1.- De 15 dias

2.- De 30 dias

3.- De 45 dias

4.- De 60 dias

P31. - O que acha das modificações ao modelo do programa educativo individual?

1.- Não conhece

2.- Nada significativas

3.- Significativas

4.- Muito significativas

P32. - Qual é a importância dos encarregados de educação integrarem o grupo, que elabora o programa educativo individual?

1.- Nada importante

2.- Pouco importante

3.- Importante

4.- Muito importante

P33. - O seu conhecimento de quem é a competência de aplicar as diferentes medidas educativas aos alunos com NEE de carácter permanente é:

- 1.- Suficiente
- 2.- Bom
- 3.- Elevado
- 4.- Muito Elevado

P34. – O docente titular de turma é o coordenador do programa educativo e a sua responsabilidade tornou-se:

- 1.- Menor
- 2.- Igual
- 3.- Maior
- 4.- Muito maior

P35. - A elaboração do programa educativo individual deve ser realizada no prazo máximo de sessenta dias, após a referenciação para as crianças com NEE de carácter permanente é:

- 1.- Muito escasso
- 2.- Escasso
- 3.- Suficiente
- 4.- Bom

P36. – O que acha do programa educativo individual ser revisto obrigatoriamente no final de cada nível de educação?

- 1.- Nada
- 2.- Razoável
- 3.- Bom
- 4.- Muito Bom

P37. - Qual é a sua opinião do relatório de final de ano lectivo para as crianças com NEE de carácter permanente, abrangidas pelo Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro?

- 1.- Nenhuma
- 2.- Razoável
- 3.- Boa
- 4.- Excelente

P38. - Qual é a sua opinião sobre o adiamento do 1º ano de escolaridade, por um ano não renovável para as crianças com NEE de carácter permanente?

- 1.- Nenhuma
- 2.- Razoável
- 3.- Boa
- 4.- Excelente

P39. - O que acha das crianças e jovens surdos terem prioridade à sua matrícula nas escolas de referência para esta deficiência, independentemente da sua área de residência?

- 1.- Nada
- 2.- Razoável
- 3.-Bom
- 4. Excelente

P40. – O que acha das crianças e jovens cegos e de baixa visão poderem matricular e frequentar as escolas referenciadas para esta deficiência, independentemente da sua área de residência?

- 1.- Nada

2.- Razoável

3.- Bom

4.- Excelente

P41. - Qual é a sua opinião sobre as crianças e os jovens com perturbações do espectro de autismo poderem matricular-se e frequentar as unidades de ensino estruturado para esta deficiência, independentemente da sua área de residência?

1.-Nenhuma

2.-Razoável

3.- Boa

4.- Excelente

P42. - Qual é a sua opinião sobre as crianças e jovens com multideficiência e com surdocegueira poderem matricular-se e frequentar escolas com unidades especializadas para esta deficiência, independentemente da sua área de residência?

1.- Nenhuma

2.- Razoável

3.- Boa

4.- Excelente



## Anexo III – QUESTIONÁRIO DEFINITIVO

Leia antes de preencher o questionário, que demora cerca de 10 minutos e só poderá assinalar uma resposta em cada pergunta.

POR FAVOR RESPONDA A TODAS AS PERGUNTAS. AS RESPOSTAS SERÃO PROCESSADAS ANONIMAMENTE, SENDO TODOS OS DADOS CONFIDENCIAIS TRATADOS COMO TAL.

### Questionário Definitivo – Bloco I

Variáveis pessoais, profissionais e tipologia do estabelecimento de ensino

P1. – Sexo:

- 1. - Masculino
- 2.- Feminino

P2. – Qual a faixa etária em que se encontra?

- 1.- Abaixo dos 30 anos
- 2.- De 30 a 35 anos
- 3.- De 36 a 40 anos
- 4.- Acima de 40 anos

P3. – Qual o tempo de serviço docente?

- 1. – 0 a 5 anos
- 2. – 6 a 10 anos
- 3. – 11 a 15 anos
- 4. – 16 a 20 anos
- 5. – Mais de 20 anos

P4. – Que habilitações literárias tem?

- 1. - Bacharelato
- 2. – Licenciatura
- 3. – Pós - graduação
- 4. - Mestrado
- 5. - Doutoramento

P5. Indique o Agrupamento onde exerce funções:

- 1. - Agrupamento de Escolas e Jardins-de-infância Alpha do Entroncamento
- 2. - Agrupamento de Escolas de Santa Iria de Tomar;
- 3. - Agrupamento de Escolas D. Maria II de Vila Nova da Barquinha.

P6. – Qual o ano do 1ºCEB onde exerce:

- 1. – 1º ano
- 2. - 2º ano
- 3. – 3º ano
- 4. – 4º ano
- 5. – Apoio Educativo
- 5. – Não tem grupo

P7. – Quantos alunos têm no presente ano lectivo?-----

P8. – Quantas turmas tem o seu estabelecimento de ensino?-----

Questionário Definitivo – Bloco II

O perfil dos docentes em relação aos alunos com NEE

P9. – Qual a sua formação na área da Educação Especial?

- 1 - Não tem nenhuma
- 2.- Tem frequência de Acções de Formação na área.
- 3. - Tem pós-graduação na área da Educação Especial
- 4. - É especializada em Educação Especial

P10. - Quantas vezes foi apoiado/a por um docente da Educação Especial, ao longo da sua carreira profissional?

- 1. - Nenhuma vez
- 2. - Uma a três vezes
- 3. - Três a seis vezes
- 4. – Mais de seis vezes

P11. – Actualmente, quantos alunos com NEE, de carácter permanente abrangidos pelo Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro têm no seu grupo?

- 1. - Nenhum
- 2. - Um
- 3. – Dois
- 4. – Três
- 5. – Quatro

P12. – No caso de ter alunos com NEE, de carácter permanente, abrangidos pelo Decreto-Lei nº3/2008, qual é a deficiência?

- 1. – Cegueira ou baixa visão
- 2. - Surdez
- 3. – Deficiência mental
- 4. – Multideficiência



5. – Outras deficiências

Questionário Definitivo – Bloco III

Análise com os docentes da aplicação do currículo.

P13. – No seu projecto curricular de turma tem em atenção os alunos com NEE, de carácter permanente?

- 1. - Nunca
- 2. – Algumas vezes
- 3. – Quando é necessário
- 4. – Sempre

P14. - O seu conhecimento sobre as adequações curriculares individuais para os alunos com NEE é:

- 1.- Muito baixo
- 2.- Baixo
- 3.- Suficiente
- 4.- Elevado

P15. – Realiza adequações curriculares em relação aos objectivos, conteúdos, estratégias, materiais e avaliação para os alunos com NEE, de carácter permanente?

- 1. - Nunca
- 2. – Algumas vezes
- 3. – Quando é necessário
- 4. – Sempre

P16. - O seu conhecimento sobre o currículo específico individual para os alunos com NEE de carácter permanente é:

- 1.- Baixo

2.- Suficiente

3.- Bom

4.- Elevado

P17. - O seu conhecimento sobre a alteração ao tipo de provas, aos instrumentos de avaliação e certificação, bem como às condições de avaliação para os alunos com NEE de carácter permanente é:

1.- Baixo

2.- Suficiente

3.- Bom

4.- Elevado

#### Questionário Definitivo – Bloco IV

Reflexão sobre a adaptação dos docentes à nova organização escolar.

P18. - Actualmente o apoio dado pelos docentes da Educação Especial aos docentes do ensino regular é:

1.- Insuficiente

2.- Suficiente

3.- Bom

4.- Excelente

P19. - Actualmente o trabalho com os alunos com NEE de carácter permanente é:

1.- Pouco significativo

2.- Significativo

3.- Muito significativo

P20. – Qual é a sua opinião sobre a importância do trabalho desenvolvido pelo

docente de Educação Especial, em relação ao trabalho com os docentes do ensino regular (à modificação do currículo, à planificação das aulas, ...)?

- 1.- Pouco significativo
- 2. - Suficiente
- 3. - Importante
- 4.- Muito importante

P21. – O número de psicólogos existentes a dar apoio nos estabelecimentos de ensino é:

- 1.- Insuficiente
- 2.- Suficiente
- 3.- Bom
- 4.- Excelente

P22. - O número de terapeutas da fala a dar apoio nos estabelecimentos de ensino é:

- 1.- Insuficiente
- 2.- Suficiente
- 3.- Bom
- 4.- Excelente

P23. - O número de terapeutas ocupacionais a dar apoio nos estabelecimentos de ensino é:

- 1.- Insuficiente
- 2.- Suficiente
- 3.- Bom
- 4.- Excelente

P24. - O número de assistentes operacionais a dar apoio aos alunos com NEE de carácter permanente, nos estabelecimentos de ensino é:

- 1.- Insuficiente
- 2.- Suficiente
- 3.- Bom
- 4.- Excelente

P25. – Acha, que as escolas do 1º CEB estão adaptadas em condições físicas e materiais aos alunos com NEE?

- 1.- Nunca
- 2.- Algumas vezes
- 3.- Habitualmente
- 4.- Sempre

#### Questionário Definitivo – Bloco V

Avaliação com os docentes do conhecimento e da aplicação da nova legislação da Educação Especial.

P26. – Qual o conhecimento, que tem do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro:

- 1.- Baixo
- 2. – Suficiente
- 3.- Elevado
- 4.- Muito elevado

P27. – O processo de referenciação de um aluno com NEE é:

- 1.- Muito difícil
- 2.- Difícil
- 3.- Fácil

4.- Muito fácil

P28. - Após o aluno ser referenciado, o processo de avaliação é:

1.- Nada complexo

2.- Complexo

3.- Muito complexo

P29. - O conhecimento, que tem da CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade) é:

1.- Baixo

2.- Suficiente

3.- Bom

4.- Muito Bom

P30. - Qual é o prazo, em que deve ficar concluído o processo de avaliação, após a referência, com a aprovação do programa educativo individual pelo director do Agrupamento?

1.- De 15 dias

2.- De 30 dias

3.- De 45 dias

4.- De 60 dias

P31. - O que acha das modificações ao modelo do programa educativo individual?

1.- Não conhece

2.- Nada significativas

3.- Significativas

4.- Muito significativas

P32. - Qual é a importância dos encarregados de educação integrarem o grupo, que elabora o programa educativo individual?

1.- Nada importante

2.- Pouco importante

3.- Importante

4.- Muito importante

P33. - Qual é o seu conhecimento de quem é a competência de aplicar as diferentes medidas educativas aos alunos com NEE, de carácter permanente é:

1.- Suficiente

2.- Bom

3.- Elevado

4.- Muito elevado

P34. – O docente titular de turma é o coordenador do programa educativo e a sua responsabilidade tornou-se:

1.- Menor

2.- Igual

3.- Maior

4.- Muito maior

P35. - A elaboração do programa educativo individual deve ser realizada no prazo máximo de sessenta dias, após a referenciação para as crianças com NEE de carácter permanente, o tempo é:

1.- Muito escasso

- 2.- Escasso
- 3.- Suficiente
- 4.- Bom

P36. – O que acha do programa educativo individual ser revisto obrigatoriamente no final de cada nível/ciclo de ensino?

- 1.- Nada importante
- 2.- Razoável
- 3.- Bom
- 4.- Muito Bom

P37. - Qual é a sua opinião sobre o relatório de final de ano lectivo para as crianças com NEE, de carácter permanente, abrangidas pelo Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro?

- 1.- Nenhuma
- 2.- Razoável
- 3.- Boa
- 4.- Excelente

P38. - Qual é a sua opinião sobre o adiamento do 1º ano de escolaridade, ser de só um ano, não renovável para as crianças com NEE, de carácter permanente?

- 1.- Nenhuma
- 2.- Razoável
- 3.- Boa
- 4.- Excelente

P39. - O que acha das crianças e jovens surdos terem prioridade à sua matrícula

nas escolas de referência para esta deficiência, independentemente da sua área de residência?

- 1.- Nada
- 2.- Razoável
- 3.- Bom
- 4. Excelente

P40. – O que acha das crianças e jovens cegos e de baixa visão poderem matricular e frequentar as escolas referenciadas para esta deficiência, independentemente da sua área de residência?

- 1.- Nada
- 2.- Razoável
- 3.- Bom
- 4.- Excelente

P 41. - Qual é a sua opinião sobre as crianças e os jovens com perturbações do espectro de autismo poderem matricular-se e frequentar as unidades de ensino estruturado para esta deficiência, independentemente da sua área de residência?

- 1.- Nenhuma
- 2.- Razoável
- 3.- Boa
- 4.- Excelente

P42. - Qual é a sua opinião sobre as crianças e jovens com multideficiência e com surdocegueira poderem matricular-se e frequentar escolas com unidades especializadas para esta deficiência, independentemente da sua área de residência?

- 1.- Nenhuma



2.- Razoável

3.- Boa

4.- Excelente

## **ANEXO IV- TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS AOS DIRECTORES EXECUTIVOS**

Entrevista ao Director da Direcção Executiva do Agrupamento de Escolas e Jardins-de-infância Alpha do Entroncamento

### **B.1. Documentos de Agrupamento**

1- Sim. Promovendo a adequação e diferenciação curricular, a oferta educativa adequada às condições específicas e mobilizando recursos humanos e materiais necessários aos projectos em curso.

2- Sim. Incluindo na equipa que o elaborou elementos da educação especial e tendo em conta, a partir da caracterização geral realizada, as necessidades educativas especiais, o que suportou a criação de duas salas de ensino estruturado e a existência de uma equipa com formação especializada.

3- Foi elaborado um Plano de Formação que contempla também a formação nas áreas da Educação Especial, embora estas não estejam contempladas, em termos da legislação em vigor como para os professores de outras áreas (principalmente a área da tecnologia e a área científica de base).

4- Concordo plenamente, embora reconhecendo-lhes uma intervenção de acordo com as orientações dos docentes da Educação especial.

5 – Concordo, assim há uma maior consciencialização de todo o processo.

6 – Sim, de acordo com (o Ponto 1, art.12º)

### **B.2. Recursos ambientais e materiais**

7- Não estão. Cabe à Câmara Municipal do Entroncamento, no âmbito das suas competências adequar os espaços.

8 - Estão mais ou menos adequadas. Solicitando à EMISE a adequação.

9 – Tem mais ou menos equipamento informático. Tem-se de solicitar à Câmara Municipal e à EMISE.

### **B.3. Organização Escolar**

10 – Este Agrupamento tem o Pré-Escolar, o 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

11 – Tem quatro escolas do 1ºCiclo do Ensino Básico, três Jardins-de-infância e uma escola Eb 2,3.

12-O Agrupamento tem na totalidade 1650 alunos.

- 13- Este Agrupamento tem 178 professores na totalidade.
- 14-O 1ºCiclo do Ensino Básico tem 763 alunos.
- 15- Tem 35 turmas.
- 16- Estão colocados no 1º Ciclo do ensino regular com turma 35 professores e 11 professores sem grupo atribuído.
- 17-Estão referenciados 33 alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico.
- 18- Há dois alunos com currículo específico.
- 19- Há sete docentes de educação especial colocado para dar apoio às escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Durante 82h semanais.
- 20 – Há um psicólogo.
- 21- Tem 6 a 7 horas (nunca mais).
- 22- Há duas terapeutas da fala.
- 23- As horas das terapeutas da fala são distribuídas conforme as necessidades dos alunos.
- 24- Não tem.
- 25-----
- 26- Não há, no presente ano lectivo assistentes operacionais adequadas só aos alunos com NEE. As assistentes operacionais estão durante o tempo lectivo, para todos os alunos.
- 27- Este Agrupamento tem unidade de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e tem oito alunos. O apoio dado é um acompanhamento individualizado.
- 28 – Não tem unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.
- 29- Sim. Penso que funciona bem, acompanhando os alunos com deficiência ou limitação a nível de visão, embora com fortes limitações a nível dos recursos/equipamentos específicos imprescindíveis ao desenvolvimento do trabalho.
- 30- Também não é escola de referência para a educação bilingue de alunos surdos.
- 31- Sim é Agrupamento de referência para a colocação de docentes de Intervenção Precoce. Funciona bem.
- 32 – Este Agrupamento tem parcerias com o Centro de Ensino e Reabilitação do Entroncamento (CERE), Câmara Municipal do Entroncamento, Centro de Saúde do Entroncamento, Rotários e CLAC.

#### **B.4. A reforma legislativa da Educação Especial**

33 – Penso que sistematizou e enquadrou de forma coerente as diferentes problemáticas e as formas a proporcionar pelo ensino público, bem como as respostas ou parcerias a estabelecer com os centros de recursos. Penso também que constitui um avanço a nível da integração social dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

34- Tem, contudo deveriam ser feitas adequações, nomeadamente aos alunos com multideficiência e que carecem de apoio permanente.

35- Contribuir para melhorar a qualidade e a quantidade dos recursos materiais/equipamentos específicos bem como que a dinamização de projectos direccionados para este grupo de alunos com NEE de carácter permanente.

Entrevista ao Director da Direcção Executiva do Agrupamento de Escolas de Santa Iria de Tomar

#### **B.1. Documentos de Agrupamento**

1- Na elaboração do Projecto Educativo do Agrupamento, procurou dar-se atenção a todos os alunos e os alunos com NEE, de carácter permanente não são excepção. Procurou-se ter em atenção as suas características especiais e individuais e no próprio Projecto Educativo “Viver o Património com Criatividade e Valores”, isso fica bem patente logo nas finalidades do Projecto, que visam “promover o sucesso educativo e a igualdade de oportunidades, respeitando ritmos diferenciados de aprendizagem, através da flexibilização curricular, diferenciação pedagógica e diversificação de metodologias nas actividades curriculares e não curriculares”. Também nos princípios de acção do Projecto Educativo, consta o Princípio da Inclusão, através do qual se pretende “reconhecer a singularidade de cada aluno na sua génese e percurso de vida, valorizando a multi-culturalidade, estilos de vida saudáveis e criando oportunidades e percursos diversificados que conduzam ao sucesso dos alunos., não obstante os diferentes ritmos de aprendizagem” e “promover alternativas ao sistema regular de ensino que respondam às características e necessidades dos alunos, estabelecendo protocolos e intercâmbios com outras estruturas educativas, associativas, empresas e instituições, visando a orientação dos alunos para a vida activa e/ou prosseguimento de

estudos”.

2- Sim. No decurso do estabelecido no Projecto Educativo, no Projecto Curricular de Agrupamento deu-se também atenção aos alunos com NEE, nomeadamente através da criação de projectos e no estabelecimento de protocolos com organizações que nos permitam responder melhor às necessidades desses alunos.

3- A questão da formação é uma vertente, que pretendemos dê resposta às necessidades dos docentes e que vá ao encontro dos seus anseios. Assim, de entre as formações solicitadas, fazia também parte formação ligada à área da Educação Especial, tendo mesmo sido possibilitado encontros entre os docentes do ensino regular e da educação especial para, caso assim o entendessem, poderem ser esclarecidos sobre eventuais dúvidas sobre o Decreto-Lei nº3/2008.

4- É importante, que participem na sua elaboração e possam dar o seu contributo, pois são eles quem melhor conhece os problemas e dificuldades dos seus educandos. Por outro lado também lhes permite estar dentro do processo e saber porque motivo se utilizam determinados métodos ou estratégias.

5 – O Conselho Pedagógico, como órgão máximo a nível pedagógico, tem legitimidade para poder deliberar sobre esta aspecto. No Conselho Pedagógico do nosso Agrupamento, têm assento dois docentes ligados à Educação Especial, o que torna esse processo muito mais fácil.

6 – Sim.

## **B.2. Recursos ambientais e materiais**

7- Não temos alunos com essas dificuldades nas escolas do 1º Ciclo do Agrupamento, existindo no entanto já algumas escolas com essas adaptações

8- De um modo geral, as escolas do Agrupamento possuem o material necessário para dar resposta às dificuldades desses alunos.

9 – Os alunos que dele necessitam têm material informático para poder responder às suas necessidades.

## **B.3. Organização Escolar**

10 – O Agrupamento de Escolas de Santa Iria, abrange o Pré-escolar, 1º, 2º, e 3º Ciclos do Ensino Básico.

11- O Agrupamento de Escolas de Santa Iria é um Agrupamento Vertical constituído por vinte e três estabelecimentos de ensino: nove Jardins-de-infância, onze Escolas do 1º Ciclo, um Centro Escolar e uma Escola do 2º e 3º Ciclos.

12 – No ano lectivo de 2009/2010 temos 1445.

13 – O Agrupamento tem na totalidade 141 docentes.

14 – O 1º Ciclo do Ensino Básico tem 528 alunos.

15 – Existem 30 turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico

16 – Há 30 Professores do 1ºCiclo do Ensino Básico colocados com turma e 11 Professores colocados sem turma.

17 – No 1º Ciclo do Ensino Básico estão referenciados 43 alunos.

18 – Há 8 alunos com currículo específico individual.

19 – Estão colocados 3 docentes de Educação Especial a dar apoio às escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, que tem horários completos.

20 – O Agrupamento não possui psicólogos nem outros técnicos “dados” pelo Ministério da Educação para dar apoio nas diversas escolas do Agrupamento. Temos, no entanto, feitos alguns protocolos com instituições que nos permitem dar algum apoio quando o mesmo se torna imprescindível.

21 – Não há horas atribuídas, é quando necessário.

22 – Não há um número definido, é quando necessário.

23 - -----

24-Não há terapeutas ocupacionais.

25 - -----

26 – Não há horas atribuídas às assistentes operacionais, para os alunos com NEE, de carácter prolongado, elas estão colocadas nas escolas do 1ºCiclo do Ensino Básico.

27 – Não tem unidade de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro de autismo.

28 – Não tem unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

29 – Este Agrupamento não é escola de referência para alunos cegos e com baixa visão.

30 – Não é escola de referência para a educação bilingue de alunos surdos.

31 – Também não é Agrupamento de referência para a colocação de docentes de Intervenção Precoce.

32 – O Agrupamento possui parcerias com diversas instituições, que permitem o acompanhamento de alguns alunos com NEE e lhes possibilitam a frequência de algumas valências de que necessitam, bem como alguns técnicos (psicólogo, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais) que o Agrupamento, via Ministério da Educação, não possui). O Agrupamento possui parceria com o CIRE, o CRI (Centro de Recursos para a Inclusão), o Programa Escolhas, a PsycTomar, possuindo ainda nos seus quadros de Agrupamento uma Educadora de Infância que presta serviço no Serviço de Pediatria do Hospital de Tomar, em regime de destacamento, e que serve também de elo de ligação entre o Agrupamento (e os seus docentes) e as diversas valências dessa instituição.

#### **B4. A reforma legislativa da Educação Especial**

33 – O Decreto-Lei nº3/2008 procura fazer uma reestruturação/redifinição daquilo que é considerado “necessidade educativa de carácter permanente”. O referido Decreto restringe o conceito de aluno com NEE deixando fora dessa definição muitas crianças que até aqui eram também consideradas alunos com NEE, limitando desse modo o apoio que lhes era prestado e do qual muitas delas necessitavam.

34 – O Agrupamento de Escolas de Santa Iria procura dar resposta às necessidades sentidas pelos seus alunos. Penso no entanto que os apoios que os alunos necessitam nunca são suficientes e que é sempre possível fazer mais e melhor. O mesmo acontece com os alunos com NEE, de carácter permanente, os apoios que têm são os indispensáveis, procura-se através de parcerias que tenham ainda mais, mas penso que estes ainda se encontram aquém daquilo que é realmente necessário. Penso que é necessário mais tempo, mais recursos humanos para que o apoio prestado a esses alunos seja ainda de melhor qualidade e que possam assim ter mais sucesso na sua vida.

35 – Como Director, procuro com a minha equipa e os docentes que aqui trabalham dar o melhor a TODOS os alunos. Vamos continuar por certo a insistir junto da tutela para que possamos ter mais apoios, vamos continuar a estabelecer protocolos com

instituições que permitam trazer mais-valias aos nossos alunos em diferentes níveis (e as valências para os alunos com NEE, continuam a ser prioritárias) e vamos continuar a trabalhar para que todos os nossos alunos tenham o maior sucesso possível e que, acima de tudo, se sintam bem nas nossas escolas e possam ser felizes.

Entrevista à Directora da Direcção Executiva do Agrupamento de Escolas D. Maria II de Vila Nova da Barquinha

### **B.1. Documentos de Agrupamento**

1- Não foi dada muita ênfase, embora a necessidade de elaboração de um documento estruturante e o alargamento do Agrupamento permitirá equacionar esta realidade com maior pertinência.

2- Em relação ao Projecto Curricular de Agrupamento, o caso é idêntico ao documento do Projecto Educativo do Agrupamento.

3- A formação dos docentes está muito dependente do Centro de Formação, que ainda não teve possibilidade de responder a todas as necessidades de formação dos docentes, mesmo nesta área específica.

4- É fundamental a participação dos encarregados de educação para veicularem informação relativamente aos educandos.

5 – Considero pertinente, porque responsabiliza este órgão pela aplicação e monitorização destas medidas.

6-Sim. Em casos pontuais em que tal não se verifica é por factores exteriores nomeadamente os que são imputáveis aos encarregados de educação.

### **B.2. Recursos ambientais e materiais**

7- Não estão adaptadas, a Eb1 que actualmente dispõe de alguma acessibilidade é a da Barquinha, mas não está devidamente equipada, o Centro Escolar em construção está projectado para responder a essas necessidades.

8- Actualmente não estão.

9- Em termos do Plano Tecnológico podemos dispor de equipamentos para direccionar para estas situações.

### **B.3. Organização Escolar**

10 – Este Agrupamento tem do Pré-Escolar ao Ensino Secundário diurno e nocturno.

11 – Tem quatro escolas do 1ºCiclo do Ensino Básico, quatro Jardins-de-infância e uma



escola Eb 2,3 com ensino secundário.

12-O Agrupamento tem na totalidade 775 alunos.

13- Este Agrupamento tem 97 professores na totalidade.

14-O 1ºCiclo do Ensino Básico tem 227 alunos.

15- Tem 11 turmas.

16- Estão colocados no 1º Ciclo do ensino regular com turma 11 professores e 6 professores sem grupo atribuído.

17-Estão referenciados 23 alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico.

18- Há um aluno com currículo específico.

19- Há um docente de educação especial colocado para dar apoio às escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico.

20 – Há um psicólogo.

21- Não tem horas atribuídas vem ao Agrupamento, quando é necessário.

22- Há uma terapeuta da fala.

23- Tem 6 horas semanais para dar apoio aos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, que são distribuídas conforme as necessidades dos alunos.

24- Não tem.

25-----

26- Não há assistentes operacionais, nem horas atribuídas às mesmas para só darem apoio aos alunos com NEE, de carácter permanente.

27- Não tem unidade de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo.

28- Não tem unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

29- Não é escola de referência para alunos cegos e com baixa visão.

30- Também não é escola de referência para a educação bilingue de alunos surdos.

31- Não é Agrupamento de referência para a colocação de docentes de Intervenção Precoce.

32 – Este Agrupamento tem parceria com o Centro de Reabilitação e Integração Torrejano (CRIT).

#### **B.4. A reforma legislativa da Educação Especial**

33 – É mais redutor, mas a avaliação segundo a CIF unifica os critérios.

34- O número de horas de apoios atribuídas, aos alunos do 1º Ciclo com NEE de

carácter permanente é insuficiente.

35- Como ponto de partida parcial desencadear os mecanismos necessários para a elaboração de documentos estruturantes do Agrupamento, que dessem ênfase aos alunos com NEE, de carácter permanente e criar a partir daí uma filosofia, que “escola” me permitisse a inclusão “uma escola para todos”, não como chavão mas efectivamente actuante nesta valência.



## **ANEXO V – TRANSCRIÇÃO DOS COMENTÁRIOS DO GRUPO DE DISCUSSÃO**

### **Professora Maria Amélia Vitorino**

P 20 – O trabalho desenvolvido pelos docentes de Educação Especial é manifestamente insuficiente. Há pouca articulação/envolvimento com o professor titular de turma. O número de horas atribuído a cada aluno, também é insuficiente. Actualmente, o docente de Educação Especial tem a ideia, que somente os seus alunos é que devem ter atenção.

P21 – O número de psicólogos não é suficiente, era premente mais um psicólogo no Agrupamento para haver um trabalho mais efectivo de referenciação, despiste e de orientação junto dos professores titulares de turma.

P23 – Há necessidade uma terapeuta ocupacional no Agrupamento para os alunos, que necessitassem desse tipo de terapia.

P24- No que diz respeito às assistentes operacionais, o seu número no 1ºCEB é insuficiente e careciam também de formação especializada, particularmente para apoiarem alunos com NEE, de carácter permanente.

### **Professor João Miguel Cabeleira**

P9- A formação inicial dos professores do 1º CEB é insuficiente, em relação aos alunos com NEE de carácter permanente e deveria ser colmatada com Acções de Formação, na área da Educação Especial, que tem sido solicitada nos planos anuais de formação contínua, do Agrupamento onde estou colocado, mas não tem havido. Neste Agrupamento tem-se promovido encontros entre professores do ensino regular e da Educação Especial, a fim de se esclarecer o Decreto-Lei nº3/2008 e dúvidas prementes dos professores do ensino regular.

P13- Os professores devem ter em conta nos seus Projectos Curriculares de Turma, os alunos com NEE, de carácter permanente incluídos nas suas turmas, de modo a promoverem o sucesso educativo e a igualdade de oportunidades de todos os alunos, respeitando ritmos diferenciados de aprendizagem.

P15- Acho, que os professores do 1ºCEB devem realizar adequações curriculares em relação aos objetivos, conteúdos, estratégias, materiais e avaliação dos alunos com NEE, de carácter permanente, de modo a que se realize flexibilização curricular, diferenciação pedagógica e diversificação de metodologias nas actividades curriculares e não curriculares, tendo em atenção cada aluno, com seu ritmo de aprendizagem, sua génese e suas vivências.

P21- No Agrupamento, onde estou colocado não há psicólogos nem outros técnicos cedidos pelo Ministério da Educação para dar apoio às diversas escolas. É necessário realizar alguns protocolos com instituições, permitindo dar algum apoio quando o mesmo se torna imprescindível aos alunos.

### **Professora Alexandra Costa**

P16 - Quando os alunos têm currículo específico individual, estes são realizados em conjunto pelo professor do ensino regular e pelo docente de Educação Especial, porque isso implica haver conhecimentos específicos e é a funcionalidade do aluno, que determina o tipo de modificações a realizar no currículo, estando estas de acordo com as necessidades mais específicas dos alunos. Este tipo de currículo exige muito trabalho aos professores do 1º CEB, porque em conjunto com os docentes da Educação Especial tem de definir áreas curriculares ou de conteúdos em relação a outros, a eliminação de objetivos e/ou conteúdos, a introdução de conteúdos e objetivos complementares a respeito de aspectos específicos e por vezes a eliminação de áreas curriculares.

P17- A alteração de tipo de provas, de instrumentos de avaliação, assim como das condições de avaliação dos alunos com NEE de carácter permanente tem de ser realizada em conjunto com os docentes da Educação Especial. Este tipo de trabalho implica muito tempo, que está incluído no trabalho individual dos professores do 1º CEB do ensino regular, sendo insuficiente para este tipo de trabalho, o mesmo é dizer que é do tempo particular dos professores retirado.

P19. - O trabalho com os alunos com NEE de carácter permanente exige muito dos professores do 1ºCEB do ensino regular, porque geralmente as horas de apoio dos docentes de Educação Especial é insuficiente, assim como o número de horas dos técnicos atribuídos aos alunos.

P29- A CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade) unifica os critérios dos vários intervenientes nos processos educativos dos alunos de carácter permanente, ou seja da parte da educação e da parte médica. Apesar de alguns professores do 1ºCEB do ensino regular ainda terem dificuldades de usar a linguagem da CIF, que é nova no universo da educação.

### **Professora Alice Rodrigues**

P 18 – O apoio prestado pelos docentes da Educação Especial. Aos docentes do ensino regular é insuficiente, pois o número de horas é deveras insuficiente.

Como é possível a coordenação de actividades e a troca de informações para a utilização de metodologias que mais se adequam aos alunos com NEE quando o apoio prestado efectivamente é cada vez menor, resumindo-se muitas vezes à parte burocrática. Pergunto: É disso que estes alunos necessitam? Certamente que não! O professor do regular tem de se desdobrar em detrimento dos outros alunos da turma para conseguir minimamente, quando possível, dar a atenção e acompanhamento que estes alunos tanto precisam.

P 20 – Relativamente à planificação das aulas com o docente da turma, esta não existe, pois a disponibilidade do docente de Educação Especial. Não existe, devido a inúmeros factores: muitos alunos a apoiar, horário lectivo incompatível, muitas reuniões onde tem de participar..... burocracias e mais burocracias, ...e mais uma vez os alunos com NEE de carácter permanente lá ficam entregues ao docente da turma ou a uma assistente operacional muitas vezes sem formação adequada.

P 21 – O número de psicólogos é deveras insuficiente, pois há alunos que esperam quase um ano lectivo por uma avaliação, já nem falo no seu acompanhamento! Um psicólogo para um universo de 500/600 alunos, quando não é mais!!!

P 22 – Há alunos que passam pela escolaridade do 1º Ciclo sem serem observados pela terapeuta porque dá uma ou algumas horas por mês (muitas vezes com horário incompleto e a ir a várias instituições) não chega para tantas solicitações. Outras vezes acontece que são avaliados, mas acabam por não serem acompanhados porque é humanamente impossível responder a tantas necessidades. Mas fica registado no processo do aluno. De que serve? O aluno continua sem o apoio que merece!

Se a legislação existe então que se criem condições para que todos possamos trabalhar o melhor possível em prol dos alunos com NEE de carácter permanente para já não falar dos outros alunos que também apresentam problemáticas que deveriam ser acompanhadas pelos técnicos adequados.

P 23 – Terapeutas ocupacionais o mesmo dilema! Mesmo para os alunos contemplados, o tempo é insuficiente, não produzindo na maioria das vezes o resultado pretendido.

P 24 – As assistentes operacionais são cada vez menos, muitas vezes sem qualificações e perfil, mas onde somente a sua boa vontade (nas que demonstram alguma sensibilidade) consegue superar muitas das lacunas existentes em todo este sistema.

P 25 – As escolas continuam sem condições físicas para receberem a maioria destes alunos. Só os novos centros Escolares poderão responder de forma mais adequada a este nível. O material é quase inexistente e por vezes são os pais que fornecem o material para os seus filhos poderem trabalhar (ex: invisuais, baixa visão...) ou então têm de se organizar actividades de angariação de fundos para adquirir algum do material imprescindível e urgente para que se possa trabalhar com estes alunos.

Em jeito de remate penso que inclusão, sim! Mas com condições físicas, materiais, humanas (técnicos, pessoas com formação adequada) e maior e melhor trabalho em equipa. Para isso teriam de se formar equipas com menos alunos e onde fosse possível, «tempos» para toda a equipa poder reunir, coordenar e planificar as actividades e estratégias a desenvolver com estes alunos.

### **Professora Maria Silva**

P34- O docente titular de turma tem uma responsabilidade muito maior. Não concordo! O professor nem sempre tem os conhecimentos necessários para essa função. O professor de educação especial deveria ter essa função.

P38- A minha opinião sobre o adiamento do 1º ano de escolaridade, ser de só um ano, não renovável para as crianças com NEE, de carácter permanente, acho que neste caso têm de se avaliar muito bem todos os parâmetros.

P39. - Acho, que as crianças e jovens surdos terem prioridade à sua matrícula nas escolas de referência para esta deficiência, independentemente da sua área de residência não é justo, tem de se avaliar TUDO!

P40. – Em relação às crianças e jovens cegos e de baixa visão poderem matricular e frequentar as escolas referenciadas para esta deficiência, independentemente da sua área de residência deve-se avaliar tudo muito bem, por vezes, não é justo. Ver todos os parâmetros.

P 41. - Acho bem existirem unidades de ensino estruturado para os alunos com perturbações de espectro de autismo, porque como é que querem que as aulas tenham aproveitamento e se dê atenção a todos os alunos e suas necessidades, quando não existem meios humanos/materiais suficientes para a inclusão deste tipo de alunos!? As Escolas não estão preparadas! Acordem para esta realidade, venham ver “in loco” o funcionamento de uma turma, e depois tiram conclusões sobre a inclusão.

### **Professora Teresa Maíinha**

P17- Na maioria das vezes, a formação fornecida nesta área tem um número reduzido de participantes e é dada a prioridade a quem tem alunos com NEE, não tendo os outros docentes hipóteses de adquirir formação sobre esta matéria.

P18 – Os docentes formados na área de Educação Especial, segundo penso, ainda não são muitos. No entanto, já há alguns, que não são aproveitados pelo nosso ministério da educação. Há muita falta de apoio destes profissionais nas escolas do ensino regular. Inclusão sem condições para educar/ensinar as nossas crianças é muito difícil para um docente do ensino regular.

P25 – Ainda há muitos estabelecimentos de ensino que não estão preparados para receber crianças com NEE quer sejam físicas, ou humanas. Muitas vezes os procedimentos são feitos sem uma planificação coesa e estas crianças chegam às escolas antes dos meios necessários à sua inclusão.