

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	i
ÍNDICE DE QUADROS	ii
LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS.....	iii
RESUMO.....	iv
ABSTRACT	v
INTRODUÇÃO	1
PRIMEIRA PARTE	5
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1 – ESCOLA INCLUSIVA	6
1.1 – Conceito de inclusão	6
1.2 – Inclusão: potencialidades e limites	9
1.3 – O contributo da legislação	15
2 – NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA.....	22
2.1 – Conceito de Necessidades Educativas Especiais	22
2.2 – Diferenciação pedagógica	26
3 – MODELOS PEDAGÓGICOS DE ATENDIMENTO À DIVERSIDADE.....	30
SEGUNDA PARTE	33
ESTUDO EMPÍRICO.....	33
4 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	34
4.1 – Objetivos da Investigação e Questões Orientadoras	34
4.2 – Metodologia da Investigação	36
4.2.1 – Caracterização do Agrupamento de escolas.....	38
4.2.2 – Participantes	40
4.2.3 – Instrumento de recolha de dados.....	42
4.2.3.1 – Guião de entrevista.....	44
4.2.4 – Procedimentos	45
5 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	46
5.1 - Conceções sobre a inclusão	47
5.2 – Vantagens e desvantagens da escola inclusiva	50
5.3 - Condições da sala de aula para inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE).....	57
5.4 - Conceções sobre necessidades educativas especiais	59
5.5 – A equipa multidisciplinar	61
5.6 - Desafios à escola inclusiva	63

5.7 – Respostas educativas do agrupamento aos alunos com necessidades educativas especiais	65
5.8 - Formação dos professores (aspetos facilitadores e constrangimentos)	69
CONCLUSÕES.....	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
ANEXOS	86

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - MODELOS ADOTADOS PELA INCLUSÃO E PELA INTEGRAÇÃO (ADAPTADO DE CORREIA, 2003).....	8
FIGURA 2 – ARTICULAÇÃO ENTRE OS DISPOSITIVOS DE DIFERENCIAÇÃO (ADAPTADO DE PRZESMYCKI, 1991)	26
FIGURA 3 – CONSTRANGIMENTOS À ESCOLA INCLUSIVA.....	52
FIGURA 4 – FACILITADORES DA ESCOLA INCLUSIVA	56

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - IDENTIFICAÇÃO DA EQUIPA DE ACORDO COM O PROCESSO DE TRABALHO (ADAPTADO DE MADUREIRA E LEITE, 2003, P.136.).....	11
QUADRO 2 - CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS DO AGRUPAMENTO (ANO 2011-12).....	38
QUADRO 3 - CARACTERIZAÇÃO DO PESSOAL DOCENTE DO AGRUPAMENTO (ANO 2011-12).	39
QUADRO 4 - BENEFÍCIOS DA INCLUSÃO PARA OS ALUNOS COM NEE.....	47
QUADRO 5 - BENEFÍCIOS DA INCLUSÃO PARA OS ALUNOS SEM NEE.....	48
QUADRO 6 – VANTAGENS E CONSTRANGIMENTOS DA ESCOLA INCLUSIVA	50
QUADRO 7 – PRINCIPAIS DESAFIOS ENCONTRADOS FACE À ESCOLA INCLUSIVA.....	63
QUADRO 8 – RESPOSTAS DO AGRUPAMENTO AOS ALUNOS COM NEE.....	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

AO - Assistente Operacional

APD - Associação Portuguesa de Deficientes

APECI - Associação para a Educação de Crianças Inadaptadas

APP - Apoio Pedagógico Personalizado

AVD - Atividade da Vida Diária

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CEF - Cursos de Educação e Formação

CEI – Currículo Específico Individual

IP - Intervenção Precoce

IPSS - Instituição Particular de Segurança Social

ONU – Organização das Nações Unidas

PEA - Perturbações do Espectro do Autismo

REI - Regular Education Initiative

TEACCH - Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children

TSEER - Técnico Superior de Educação Especial e Reabilitação

UEEA - Unidade de Ensino Estruturado de Autismo

UEM - Unidade Especializada em Multideficiência

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

RESUMO

Este estudo aborda a questão da inclusão de crianças e jovens com necessidades educativas especiais no primeiro e segundo ciclos, do ensino público. Esta investigação foi concretizada num agrupamento localizado na região da grande Lisboa e pretende aprofundar o conhecimento sobre o contexto atual nesse agrupamento, no âmbito da educação especial.

Pretende identificar alguns dos processos e mecanismos envolvidos na inclusão das crianças com necessidades educativas especiais no agrupamento em estudo. Pretende ainda clarificar em que medida as duas unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo, implementadas no agrupamento e regulamentadas pelo Decreto-lei 3/2008, se adequam aos pressupostos teóricos e práticos subjacentes à educação inclusiva.

A metodologia de investigação utilizada para a realização do estudo foi a qualitativa ou interpretativa. A técnica de recolha de dados que considerámos adequada foi a entrevista semiestruturada, a análise de bibliografia no âmbito da educação especial e a documentação interna do agrupamento (projeto educativo do agrupamento, plano anual de atividades e documentos de educação especial). O trabalho de campo decorreu entre os meses de abril de 2012 e julho de 2012.

Na análise e interpretação dos dados obtidos através das entrevistas efetuadas, foi utilizada a análise de conteúdo, por considerarmos ser a mais adequada tendo em conta os objetivos da investigação. As categorias e subcategorias surgiram após a análise dos discursos das entrevistas realizadas aos professores do agrupamento que, direta ou indiretamente trabalham com alunos com necessidades educativas especiais, tendo-se ainda procedido ao cruzamento dos dados da análise documental e legislativa.

De realçar alguns resultados obtidos com o estudo, como a boa organização, a constante atualização dos profissionais e o funcionamento da equipa multidisciplinar, como facilitadores da inclusão, contrastando com as condições das salas de aula, as turmas numerosas que constituem barreiras à escola inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão, escola inclusiva, necessidades educativas especiais.

ABSTRACT

This study deals with the issue of inclusion of children and young people with special educational needs during the first and second cycles of the public education program. The research was done at an educational facility located in the greater Lisbon region and its aim was to gain a deeper knowledge of the current educational context of this facility in terms of special education.

It aims to identify some of the procedures and means that are involved when it comes to the inclusion of such children at the educational facility analyzed in this study. It also aims to clarify in what way do the educational programs designed for children with autism, as stipulated in Decree-law 3/2008 of 7 January, meet the standardized guidelines of inclusive education.

The research methods used to carry out this study were qualitative and interpretative. The semi-structured interview was the data collection technique considered the most appropriate for this study and documental analysis (educational project grouping, the annual plan of activities and documents of special education). The field work was done between April and July of 2012.

For the analysis and interpretation of the data obtained from the interviews, an analysis of the content was carried out, as it was considered the most appropriate when taking into consideration the objectives of the research. The categories and subcategories were introduced after the analysis of the interviews with teachers at this educational facility. These teachers had directly or indirectly worked with students with special educational needs and has also carried out a cross data from document analysis and legislative.

Highlight some results obtained from the study, as a good organization, the constant updating of professional and functioning of the multidisciplinary team, as facilitators of inclusion, in contrast to the conditions of the classrooms, the large classes that constitute barriers to inclusive school.

Keywords: Inclusion, inclusive education, special educational needs.

INTRODUÇÃO

Com as constantes alterações ocorridas na escola, patentes nos sucessivos diplomas legais que vão sendo emanados pela tutela e que estão inevitavelmente relacionadas com as mudanças inerentes à sociedade, a escola inclusiva reflete uma tentativa de trazer uma nova abordagem sobre a educação.

Apesar do conceito de inclusão se ter expandido rapidamente como um princípio organizador fundamental do sistema educacional de muitos países, na maioria dos países da Europa continua a existir uma contradição entre legislação e a prática nas escolas ou salas de aula. Tanto a legislação como o discurso dos professores tornaram-se rapidamente inclusivos, mas as práticas nas escolas nem sempre são congruentes com esses discursos (Rodrigues, 2006).

Este trabalho procura aprofundar o conhecimento sobre a realidade em relação ao agrupamento em estudo onde foram introduzidas algumas alterações previstas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, nomeadamente no artigo 25º, onde se prevê a criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo.

Tendo em conta a abrangência e importância da temática, este estudo insere-se no contexto da problemática da inclusão de crianças e jovens com necessidades especiais, na escola regular, designadamente, num agrupamento com primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino público.

Neste sentido, e de acordo com a comunidade internacional, as escolas do ensino regular devem funcionar de um modo eficaz no combate de atitudes discriminatórias e no ultrapassar de preconceitos, permitindo o aparecimento de sociedades mais abertas e solidárias e na promoção de uma educação eficaz para todos (Unesco, 1994).

Pretende-se dar um contributo para a investigação científica na área da educação especial, bem como melhorar o conhecimento sobre a inclusão de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, nos agrupamentos do ensino regular.

Nesta perspetiva, os objetivos gerais do estudo são:

- Discutir aspetos relacionados com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em salas do ensino regular.
- Identificar as respostas dadas às crianças com necessidades educativas especiais no agrupamento.
- Perceber em que medida as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo, regulamentadas no Decreto-lei 3/2008, se situam face aos pressupostos teóricos subjacentes à educação inclusiva.

O estudo encontra-se dividido em duas partes: a primeira é constituída pelo enquadramento teórico e a segunda reporta-se ao trabalho empírico realizado para a consecução do trabalho.

No que diz respeito ao enquadramento teórico começamos com uma breve abordagem à escola inclusiva. Para a persecução desse objetivo, iniciamos este ponto com a definição do conceito de inclusão, seguindo-se a enumeração de vantagens e barreiras encontradas à sua implementação nas escolas. Terminamos com a análise da legislação e o seu contributo para a criação de uma escola inclusiva.

Ainda nesta parte, consideramos importante a referência aos conceitos de necessidades educativas especiais (NEE) e diferenciação pedagógica que se encontram indiscutivelmente associados à temática da inclusão de alunos na escola de ensino regular.

Tendo em conta a amplitude do tema, inserimos ainda um ponto referente aos modelos de atendimento à diversidade. As abordagens atuais sobre a inclusão, remetem-nos para os modelos ecológico-sistémicos e transacionais do desenvolvimento humano os quais são, abreviadamente, mencionados neste ponto do trabalho.

Na segunda parte são referidos os aspetos relacionados com a metodologia de investigação utilizada na concretização do estudo, designadamente, os objetivos da investigação e as questões orientadoras que norteiam o trabalho. São também referidos os participantes, os instrumentos de recolha de dados e os respetivos procedimentos utilizados no estudo.

Relativamente a este trabalho, a abordagem metodológica utilizada é a qualitativa. A escolha da metodologia de investigação deve fazer-se em função da natureza do problema a estudar (Pacheco, 1995; Serrano, 2004), daí que se tenha considerado pertinente seguir uma metodologia de investigação qualitativa ou interpretativa, pois é a que se entende mais adequada para perceber os processos, os produtos, os fenómenos inerentes à problemática desta investigação.

O objetivo principal da abordagem qualitativa é o de compreender de uma forma global as situações, as experiências e os significados das ações e das perceções dos sujeitos através da sua elucidação e descrição (Bogdan e Biklen, 1994).

A seleção dos participantes é feita por conveniência. De acordo com Bell (1997) o método de estudo de caso “*é indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo.*” (p.56)

Relativamente às técnicas de recolha e tratamento de dados são utilizados os seguintes procedimentos metodológicos:

- Seleção e análise da bibliografia adequada e elaboração do enquadramento teórico que suporta todo o estudo;
- A análise de documentos da Instituição (projeto educativo, projetos curriculares, plano anual de atividades e outros documentos de suporte curricular utilizados na instituição);
- Entrevistas semiestruturadas às professoras de educação especial, professora titular de turma, terapeuta da fala e diretora do agrupamento.

Na abordagem qualitativa, a desenvolver neste estudo, a análise de conteúdo tem um lugar privilegiado. Bardin (1995) define-a como “*um conjunto de técnicas de análise das comunicações (quantitativos ou não) que aposta no rigor do método como forma de não se perder na heterogeneidade do seu objeto e que visa obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores e conhecimentos relativos às condições de variáveis inferidas na mensagem.*” (p.31). No trabalho vão ser caracterizadas e analisadas algumas potencialidades e limitações, relacionadas a esta metodologia.

A fase final é constituída pelo cruzamento de opiniões e de perceções sobre a prática dos participantes envolvidos no estudo e apresentados os resultados e as respetivas considerações finais, nas quais serão incluídas possíveis propostas ou reflexões relativamente à realidade vivenciada, atualmente, no agrupamento em estudo.

PRIMEIRA PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 – ESCOLA INCLUSIVA

1.1 – Conceito de inclusão

De acordo com Sousa (2010), todos os estudos sobre exclusão social referem as pessoas com deficiências e incapacidades como uma das categorias sociais mais vulneráveis e alvo de desigualdades sociais, em concomitância com outros fatores como o género, a classe social ou a etnia.

A promoção da inclusão social tem vindo a ser preconizada nas últimas décadas, principalmente após a assinatura da Declaração de Salamanca (1994), resolução das Nações Unidas, mundialmente conhecida, que constitui um marco importante no rumo da educação especial.

Aquele documento traduz a tentativa de vários países, no sentido de contrariarem e minorarem as desigualdades sociais e incluir crianças com necessidades educativas especiais (NEE), no ensino regular. Esta temática transformou-se numa bandeira que tem vindo a merecer a atenção de governantes e legisladores, e a ser objeto de pesquisas e debates científicos, por parte de pedagogos e didatas.

Na opinião de Correia (2003), em 1986, impulsionado pelos defensores dos direitos dos alunos com NEE, pelos pais dos alunos com NEE e a constatação de que a escola não estava a encontrar respostas para todos os alunos, surge um movimento designado de Regular Education Initiative (REI), que é traduzido para português como Iniciativa da Educação Regular ou Iniciativa Global de Educação. Este movimento pretendia encontrar formas de atender eficazmente os alunos com NEE, nas classes regulares e está na base do processo da inclusão.

O percurso da escola inclusiva tem sido sinuoso pois vem levantar um conjunto de questões que visam reestruturações profundas na escola, *“desde as atitudes de todos os profissionais de educação e dos pais, até à reorganização da sala de aula em termos físicos e pedagógicos”* (Correia, 2003. p.9).

O princípio fundamental da escola inclusiva consiste na ideia de que todas as crianças possam ter a possibilidade de, sempre que possível, aprender juntas num mesmo ambiente, independentemente das dificuldades e das diferenças que cada uma delas possa apresentar. Parte-se do pressuposto que as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades intrínsecas dos seus alunos, adaptando-se aos seus estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir a todos um elevado nível de formação, socorrendo-se, para esse efeito, de uma boa organização escolar, currículos adequados, estratégias pedagógicas diferenciadas, recursos variados e de uma cooperação coesa com as comunidades onde essas mesmas escolas estão inseridas. Por conseguinte, e de acordo com o que é mencionado na Declaração de Salamanca (1994) *“torna-se essencial reunir uma série de apoios e de serviços, capazes de satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.”* (p.11-12).

Nesta perspetiva, a educação inclusiva visa abrir a escola a todos, proporcionar as mesmas oportunidades a todos, independentemente das suas diferenças e promover o apoio às aprendizagens individuais, dando resposta às necessidades de cada um.

Falar de educação inclusiva é então falar de aprendizagens dentro da sala de aula, no grupo e com o grupo heterogéneo. Tal como refere Sanches (2006), nas escolas inclusivas, nenhum aluno sai da sala para receber ajuda e essa ajuda recebe-se no interior da classe. Todas as formas de organização educacional separadas, ou seja, a implementação de situações de aprendizagem separadas para alunos com NEE, apesar de proporcionarem, uma instrução mais intensiva e sistemática, não asseguram, as interações sociais importantes e fundamentais ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, reduzindo assim, drasticamente, as oportunidades de desenvolvimento das competências académicas e sociais desses alunos (Sanches, 2006).

Já Correia (2003), é da opinião que a inclusão consiste inevitavelmente na inserção do aluno com NEE na sala do ensino regular onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim, com um apoio apropriado (de outros profissionais, de pais entre outros) às suas características e necessidades.

O mesmo autor refere a ideia, de apesar de parecer haver uma continuidade educativa entre integração e inclusão, os modelos que estão subjacentes a estes dois conceitos, encontram-

se em campos diametralmente opostos. A figura seguinte tenta exemplificar exatamente este aspeto.

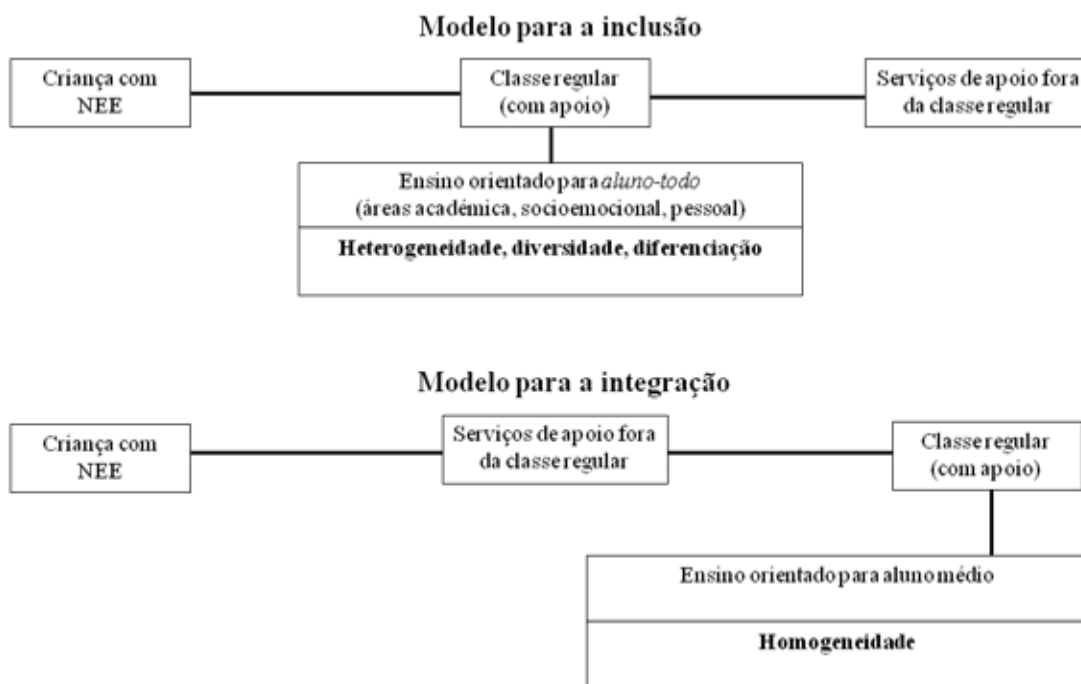


Figura 1 - Modelos adotados pela inclusão e pela integração (adaptado de Correia, 2003)

É de referir que ambos os conceitos, de acordo com Correia (2003), tiveram muita importância, implicações e repercussões no domínio político, legislativo e nas práticas educativas.

Ainda de acordo com o mesmo autor, a educação inclusiva deve ser um processo dinâmico que consiga responder às necessidades de todos e de cada um dos alunos, proporcionando-lhes uma educação adequada e apropriada, e que assente nos três níveis de desenvolvimento essenciais: académico, socio emocional e pessoal, promovendo desta forma o potencial de funcionamento biopsicossocial do aluno, tal como é referido em nota de preâmbulo no Decreto-Lei nº3/2008.

1.2 – Inclusão: potencialidades e limites

Não obstante todos considerarem a relevância dos princípios inclusivos e a sua importância para a equidade e justiça social, a temática da inclusão continua a gerar divergências, dúvidas e críticas, quer por parte de educadores, quer por parte de investigadores, ligados à área de educação.

De acordo com Fonseca (1989), esta situação deve-se fundamentalmente ao facto de, no passado, a sociedade ter desenvolvido obstáculos à integração de pessoas com deficiência, tendo por base, essencialmente, dúvidas, medos, frustrações e superstições.

Na atualidade, e apesar de todos os esforços encetados no sentido de combater esta realidade, continuam a ser apontadas algumas barreiras à inclusão de crianças e jovens com NEE nas escolas do ensino regular (Coelho, 2012).

Em Portugal, estudos realizados neste âmbito, referem a existência de barreiras físicas, arquitetónicas, que impedem a inclusão de crianças e jovens na escola (Rebelo, 2011). São ainda mencionados outros fatores, como a carência de recursos humanos e materiais (Rodrigues, 2003; Santos, 2008; Coelho, 2012) como entraves à escola inclusiva. No entanto, de todas as barreiras existentes, as que parecem mais difíceis de transpor, são as atitudes que podem estar relacionadas com as conceções pedagógicas dos professores, com a sua formação e com a sua experiência e parecem determinantes para o sucesso ou fracasso da escola inclusiva (Coelho, 2012).

Neste âmbito, existem vários estudos que tentam estabelecer uma relação entre a frequência de cursos de formação contínua e pós graduações, e a adoção de atitudes mais positivas face à inclusão (Minke *et al.*, 1996; Santos, 2008; Santos e César, 2009; Coelho, 2012). Estes autores defendem que o sucesso da inclusão depende das atitudes dos professores, sendo que os que apresentam atitudes mais positivas face à inclusão, são os professores que se especializam e que frequentam ações de formação contínua na área da educação especial. Também são os que mais facilmente realizam adequações curriculares no sentido de beneficiar os alunos com NEE, exercendo uma influência positiva nos seus pares (Coelho, 2012).

De acordo com Correia (2003), normalmente os professores que trabalham sozinhos acabam por perder a oportunidade de debater ideias eficazes que possam ajudar na aquisição de estratégias de ensino inovadoras e benéficas para os alunos.

Outro estudo realizado nesta área por Sant`Ana (2005), realça o facto de todos os participantes envolvidos na investigação mostrarem preocupação com a falta de orientação e colaboração no trabalho desenvolvido com os alunos com necessidades especiais. Refere ainda a importância de uma equipa multidisciplinar que trabalhe conjuntamente com os professores do ensino regular e diretores na realização de ações e projetos relacionados com os princípios inclusivos nas escolas.

Neste âmbito, Madureira e Leite (2003), referem que a existência de uma equipa multidisciplinar que integre técnicos ligados à saúde, à segurança social e à educação, é de extrema importância, uma vez que o contributo de todos será fundamental na fase de avaliação das necessidades educativas especiais, no sentido de equacionar as respostas educativas imprescindíveis a uma efetiva integração social e escolar da criança.

Estudos realizados nesta vertente revelam preocupação dos participantes nas investigações com a falta de orientação no trabalho junto dos alunos com necessidades especiais. Mesmo os profissionais que recebem formação nesta área referem a inexistência de uma equipa pluridisciplinar a trabalhar em conjunto com professores e diretores na escola, é um obstáculo importante para a realização de ações e projetos relacionados com os princípios inclusivos (Sant`Ana, 2005).

Alguns autores (Coelho, 2012), reforçando a importância de uma equipa em que haja a partilha de responsabilidades e a existência de um trabalho colaborativo entre os vários elementos, consideram-na como um dos fatores que favorecem a inclusão.

De acordo com Madureira e Leite (2003), podemos definir diferentes níveis de aprofundamento do trabalho colaborativo entre os vários elementos que constituem a equipa. Estas diferenças de classificação podem ser sintetizadas, na opinião das autoras, através do quadro seguinte.

Quadro 1 - Identificação da equipa de acordo com o processo de trabalho (Adaptado de Madureira e Leite, 2003, p.136.)

Áreas	Multidisciplinar	Interdisciplinar	Transdisciplinar
Avaliação inicial	Cada técnico individualmente	Cada técnico individualmente	Planeada em conjunto e com a participação da família
Comunicação entre técnicos	Informal	Reuniões periódicas; troca de informação	Reuniões regulares: troca de informações, conhecimentos e técnicas
Comunicação com as famílias	Separadamente	Toda a equipa ou um seu representante	Um elemento da equipa é responsável pela implementação do plano junto da família
Planos de intervenção	Próprios	Próprios, mas partilhados	Em conjunto e ouvida a família
Responsabilidade pela intervenção	Apenas na sua área	Apenas na sua área	Conjunta
Formação contínua	Apenas na sua área	Apenas na sua área	Componente das reuniões da equipa

As equipas pluridisciplinares devem ser dinâmicas e permitir um trabalho colaborativo e cooperativo de todos, nas várias fases de intervenção com os alunos com NEE.

A bibliografia existente sobre estudos levados a cabo no âmbito da educação, acerca do trabalho colaborativo e cooperativo entre alunos ou profissionais, mostra existir uma relação entre o trabalho colaborativo e o aumento dos resultados escolares para os alunos.

Num estudo sobre as estratégias de intervenção pedagógica em alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, refere a importância do trabalho cooperativo, no incrementar dos resultados académicos dos alunos, bem como no reforço da autoestima e das relações de amizade e numa maior aceitação dos outros (Ferreira, 2009).

Silva (2002), citado por Coelho (2012), refere que, a inclusão tem sido implementada “*sem que os professores do ensino regular tenham tido formação que os ajude no desempenho das várias e diferentes tarefas com que se veem confrontados* (p.43).

No entanto, a formação não invalida a necessidade de ocorrerem melhorias nas condições de ensino, ao suporte de profissionais no auxílio ao trabalho do professor, bem como o compromisso de cada um dos intervenientes, trabalhar para a concretização dessas

mudanças (Sant`Ana, 2005). Neste estudo, o comportamento dos alunos é referido como um entrave ao sucesso da educação inclusiva bem como o preconceito e o número elevado de alunos nas salas de aula.

Existem críticos conhecidos que manifestam relutância relativamente ao assunto da inclusão. Autores como Fuchs & Fuchs (1994), realçam o facto da inclusão plena não responder às necessidades reais de todos os alunos com problemas escolares, alegando que desvaloriza o que consideram ser essencial: o processo de aprendizagem e os seus efeitos nas crianças.

Outros investigadores (Zigmond & Baker, 1995), mais consensuais defendem que seja garantida a escola inclusiva com recursos técnicos e humanos adicionais e adequados, para atingir os objetivos educativos individuais dos alunos.

Nesta perspetiva, só existe educação inclusiva se forem introduzidas nas salas de aula estratégias e práticas diferentes daquelas que tradicionalmente se praticam (Sanches, 2003). Estas dependem largamente da atitude, conhecimento, competência e capacidades dos professores, para inovarem e criarem contextos para um ensino que vá ao encontro das necessidades e potenciais dos seus alunos.

De acordo com estudo recente (Coelho, 2012), a maioria dos docentes revela atitudes inclusivas e encara bem a diversidade da turma, considerando-a um fator de enriquecimento nas situações de aprendizagem.

Os professores apontam cinco fatores facilitadores que conduzem à promoção da escola inclusiva, são eles: uma boa organização escolar, uma adequada formação contínua dos professores, a existência de recursos humanos e materiais disponíveis no ensino regular e a melhoria das infraestruturas das escolas (Rebelo, 2011).

Para Stainback e Stainback (1999), existem vários argumentos a favor da prática da inclusão total. Enumera alguns, tais como: a aceitação e a entreatuda existente nas classes inclusivas; a obrigatoriedade de repensar nas atitudes e crenças sobre crianças, educação e sobre a cultura das escolas; a criação de igualdade de oportunidades para alunos com NEE e/ou desfavorecidos; maior possibilidade de participarem na sociedade, evitando a exclusão; valorização profissional dos professores; promoção e o aperfeiçoamento das

escolas; benefício para todos os alunos com as mudanças metodológicas e organizativas das escolas que visam os alunos com NEE.

Paralelamente e segundo Correia (2003), existem fatores que questionam a prática da inclusão total. Destes, destacamos alguns, tais como: a possibilidade de interferência negativa para o grupo com a colocação de alunos com NEE graves, a falta de formação dos professores, a falta de serviços necessários para atender os alunos com NEE, o que condiciona uma resposta ineficaz e a impossibilidade de escolha de outras modalidades de apoio para além da classe regular.

Ainda para outros autores (Correia e Rodrigues, 2003), o compromisso resulta da possibilidade de escolha, num continuum educacional, entre a inclusão total e níveis diferenciados da mesma. Isto é, deve ser possível decidir qual a colocação educativa mais vantajosa para cada criança, determinando o que se revelar mais vantajoso para o seu futuro.

Na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), que fala dos princípios, políticas e práticas na área das crianças com necessidades educativas especiais, é referido que todos beneficiam com a existência de uma escola inclusiva. As vantagens encontradas relativamente aos alunos com deficiência são: aprender a gostar da diversidade; adquirir experiência direta com a variedade das capacidades humanas; demonstrar crescente responsabilidade e melhor aprendizagem através do trabalho em grupo com os outros alunos, quer apresentem deficiência ou não; conferir-lhes uma melhor preparação para a vida adulta numa sociedade diversificada, onde entendem a sua diferença, mas sentem que não são inferiores aos outros.

Por seu lado, os alunos sem deficiência: têm acesso a uma gama bem mais ampla de papéis sociais; perdem o medo e o preconceito em relação ao diferente, e desenvolvem a cooperação e a tolerância; adquirem grande senso de responsabilidade e melhoria do seu rendimento escolar; conquistam melhor preparação para a vida adulta, porque desde cedo assimilam que as pessoas, as famílias e os espaços sociais não são homogêneos e que as diferenças são enriquecedoras para o ser humano.

O mesmo documento (Unesco, 1994), remete para a ideia de que todos os alunos (com ou sem deficiência) aprendem, quando ocorre a inclusão, que o mundo não é um lugar onde

todos são iguais, que tais pessoas, mesmo "diferentes", merecem respeito, consideração e afeto. Aprendem também que existem muitas formas de as ajudar. Crescem com uma visão menos preconceituosa relativamente aos indivíduos portadores de deficiência, deixando de lado barreiras psicológicas que só conduzem à sua estigmatização e segregação.

Neste sentido, as escolas do ensino regular funcionam de um modo eficaz no combate de atitudes discriminatórias e no ultrapassar de preconceitos, permitindo o aparecimento de sociedades mais abertas e solidárias e na promoção de uma educação eficaz para todos (Unesco, 1994).

Segundo Rodrigues (2003), torna-se necessário distinguir quais os recursos que são realmente colocados ao serviço de uma organização de aprendizagem visando valores como o da sustentabilidade, qualidade, participação e autonomia para todos os seus alunos e aqueles que apenas alimentam a retórica política sobre inclusão tornando-a fechada e sem uma verdadeira rutura com os valores da escola tradicional.

Todas as orientações mais recentes colocam de parte as práticas tradicionais e um conjunto de princípios discriminatórios que lhe estavam subjacentes. Defende-se uma filosofia da educação que preconiza a democracia, a liberdade, a igualdade, a autonomia e a solidariedade, em que o aluno com necessidades educativas especiais, vai ser respeitado, valorizado e encorajado a aprender até ao limite das suas capacidades.

Estes princípios vão no sentido de que ao promover a inclusão de crianças e jovens com NEE, qualquer sistema de ensino está a pautar a sua política educativa pelos princípios da equidade e da universalidade de oportunidades, orientada para o sucesso educativo de todos, sem esquecer aqueles para quem a vida se encarregou de marcar com alguma forma de desigualdade. Uma sociedade que pratique a inclusão está, não apenas a acolher os que são tradicionalmente excluídos, mas também a promover as suas competências, num quadro de desenvolvimento da autonomia individual, conducente ao desempenho eficiente de uma cidadania universal. Segundo Correia (2008) este foi o princípio que motivou o Governo português, levando-o a considerar a reestruturação dos serviços de educação especial através da publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que foi implementado, apesar de todas as críticas e controvérsias.

1.3 – O contributo da legislação

A importância de um quadro legal que defina a política educativa, a organização do sistema educativo, o funcionamento das escolas, o currículo e a dotação e gestão de recursos não é o único fator decisivo na eficácia das práticas educativas. No entanto, e na perspectiva de Costa (1999), é um dos fatores envolvidos nessa eficácia.

De acordo com Rodrigues (2006), o conceito de inclusão expandiu-se rapidamente no sistema educacional de muitos países, no entanto, na maioria dos países da Europa continua a haver uma contradição entre legislação e prática nas escolas ou salas de aula. Tanto a legislação como o discurso dos professores se tornaram rapidamente inclusivos, mas as práticas nas escolas nem sempre são congruentes com esses discursos. No entanto, e de acordo com o mesmo autor, os normativos são uma tentativa de legitimar os valores intrínsecos ao conceito de inclusão.

As grandes mudanças no âmbito da educação especial ocorrem principalmente nas últimas décadas do séc. XX. Após a década de 70, surge uma evolução significativa no atendimento aos alunos com necessidades educativas, os quais vão passar a inserir-se progressivamente, nas estruturas regulares de ensino, relegando para segundo plano um cunho segregacionista que circunscrevia estas crianças e jovens, quer a nível social quer a nível escolar. Estes alunos passam então a beneficiar de integração num meio normal. Passamos de uma perspectiva de handicap (intervenção remediativa) para uma perspectiva educativa.

Ao nível internacional, existe uma panóplia de documentos que defendem a integração de pessoas com deficiência e impulsionam uma mudança e evolução de paradigma, nomeadamente a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), a Declaração das Pessoas Deficientes Mentais (1971), a Public Law, nos Estados Unidos (1975), o Warnock Report (1978), no Reino Unido, a Declaração de Salamanca, pela Unesco (1994), as Normas sobre a Equiparação de oportunidades para pessoas com Deficiência, pela Assembleia Geral da Organização da nações Unidas (ONU) em 1996.

Contudo, em Portugal, esta evolução realiza-se de uma forma mais lenta e com muito menos recursos do que na maioria dos países ocidentais. Pereira (2008), define este avanço

da seguinte forma: da perspetiva assistencial e de proteção à educação; da iniciativa privada à pública; da segregação à integração.

Após as transformações políticas e sociais introduzidas pelo 25 de abril, a ideia de integração de crianças e jovens com deficiência na escola regular, tornou-se uma realidade impossível de ser contornada. A Lei Fundamental Portuguesa, nos seus artigos números 71.º, 73º e 74.º, faz referência às pessoas portadoras de deficiência e ao facto de todos os cidadãos terem direito à educação, à cultura e ao ensino, numa coerente e justa igualdade de oportunidades.

A medida prática pioneira foi a criação das primeiras equipas de Ensino Especial, pelo Ministério da Educação, em 1975. Estas equipas tinham como objetivo a promoção da integração familiar, social e escolar das crianças e jovens portadores de deficiências sensoriais ou motoras, com capacidade para acompanhar os currículos escolares.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, nos seus artigos 2.º, 7.º, 17.º e 18.º, veio dar suporte legal à integração de crianças e jovens deficientes em classes regulares. No entanto, a regulamentação destas disposições só viria a acontecer na década de 90, com a extensão da escolaridade obrigatória a todas as crianças e jovens, incluindo os deficientes (Decreto-Lei 35/90), e com a publicação do Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, que consagra um conjunto de medidas a serem adotadas com os alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares.

Este normativo introduz princípios e conceitos inovadores: responsabiliza diretamente a escola regular pela educação de todos e determina a adaptação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE, sustentada numa reorganização dinâmica da escola, capaz de dar resposta adequada e atempada a todos os seus alunos.

Segundo Correia (2008), estes mesmos princípios estão subjacentes à reestruturação dos serviços de educação especial, plasmada no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que viria a ser implementado no seio de controvérsias e críticas e submetido, desde logo, a algumas alterações, nomeadamente com a introdução da Lei nº 21/2008, de 12 de maio.

Porém, ainda mencionando Correia (2008), o referido decreto não considera um conjunto de condições que caracterizam o que comumente se designa por uma educação de qualidade, justa e apropriada às capacidades e necessidades dos alunos NEE. Continuando

na linha de pensamento do mesmo autor, este normativo contém um misto de aspetos negativos, de cariz acentuadamente grave, que sugere uma reflexão aprofundada sobre a promoção de aprendizagens efetivas e significativas nas escolas regulares, para todos os alunos com NEE.

Para Correia (2008), a especificação das dificuldades de aprendizagem a apoiar é pouco abrangente, tanto mais que, grande parte das dificuldades existente não é abrangida por esta legislação.

No entanto, o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, que define na atualidade os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo, visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação num ou vários domínios da vida. Na nota de preâmbulo, é preconizada a promoção de igualdade de oportunidades, a valorização da educação e a promoção da qualidade do ensino, reforçando a necessidade de inclusão de crianças e jovens com NEE orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

O mesmo diploma, alerta para a necessidade de ativação de apoios especializados específicos que visem responder às necessidades educativas dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente.

O ponto 3 do artigo 4.º refere que, "*para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem, podem as escolas ou agrupamentos de escolas desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência*". Nesta perspetiva, no artigo 25º, contempla a criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo. Observa ainda, no artigo seguinte, a criação de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita.

Como aspeto relevante deste diploma, e considerado por muitos críticos como sendo um dos seus aspetos mais positivos, é o facto de, no artigo 27º, fazer referência à intervenção precoce na infância, uma área de grande relevância na educação especial.

O normativo prevê ainda a criação de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, cegos e com baixa visão.

A Associação Portuguesa de Deficientes (APD), no Manual “ *Novos Olhares sobre a deficiência*” (2009), considera que o Decreto-Lei 3/2008, apesar de apresentar alguns aspetos positivos, imprimiu um retrocesso considerável no processo de inclusão dos alunos com deficiência, ao possibilitar a segregação, ainda que no espaço da escola, de alunos com alguns tipos de deficiência, que não é claro quanto ao desenvolvimento do processo educativo dos restantes alunos com deficiência, nem quanto aos apoios educativos que irão ser disponibilizados para a sua aplicação.

Apesar da falta de um amplo debate anterior à aplicação do diploma legal, considera-se importante a sua aplicação nas escolas, com vista a atingir o objetivo final, que é o de concretizar a escola inclusiva até 2013, sendo a formação de professores uma das metas da lista de tarefas, previstas pelo órgão da tutela.

As escolas rapidamente se preparam para as mudanças organizacionais que o diploma implica e direcionam as suas energias para as respostas a dar às crianças com NEE, tendo em conta as diferentes modalidades específicas de educação que o documento engloba.

Além das escolas de referência, a lei estipula uma nova forma de apoios, que assenta na criação de unidades de apoio especializado, que “*concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes*”.(ponto 4, Artigo 25º)

De acordo com Ferreira (2009), as diretivas da atual legislação permitem a celebração de protocolos de colaboração e parcerias com instituições privadas e públicas das regiões a que pertencem para prestação de serviços na área da educação especial.

Na página eletrónica da antiga Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIC), foi divulgado um estudo que consiste na síntese dos resultados de uma avaliação externa sobre a implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 em Portugal, do período de Fevereiro de 2009, a Dezembro de 2010.

Esta síntese surgiu na sequência da apresentação pública da primeira fase da avaliação externa da implementação do normativo e teve como objetivo sumariar os principais dados

obtidos através da realização da análise documental quantitativa dos processos de alunos do sistema de ensino público.

Este estudo de caso, usando a metodologia dos Grupos Focais, tem representatividade nacional e é constituído por uma amostra de 252 processos, dos quais 42% correspondem a alunos pertencentes ao primeiro ciclo do ensino básico (CEB), 22% a alunos do segundo CEB, 23% ao terceiro ciclo e 8% ao ensino secundário (1% - omite esta informação). As idades dos alunos estão compreendidas entre os seis e os vinte anos, com média situada nos treze anos. Cerca de 67% dos processos analisados correspondem a alunos do sexo masculino.

O processo de referenciação e avaliação dos alunos teve por base a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), cujo objetivo é proporcionar uma linguagem unificada e universal, capaz de melhorar a comunicação entre os vários utilizadores: profissionais de saúde, investigadores, docentes e políticos. Os domínios são descritos com base na perspetiva do corpo, do indivíduo e da sociedade, em duas listas básicas: Funções e Estruturas da Corpo, e Atividades e Participação. Como classificação, a CIF agrupa diferentes domínios de uma pessoa, com uma determinada condição de saúde, relacionando-os com os fatores ambientais que com eles interagem.

De salientar alguns dos resultados obtidos no que diz respeito às respostas educativas e estratégias de intervenção com alunos elegíveis para integração no Decreto-Lei n.º 3/2008. No que respeita aos apoios disponibilizados pela escola para permitirem a adequação do processo de ensino-aprendizagem às necessidades educativas individuais dos alunos, o estudo tentou responder às seguintes questões: Que medidas educativas são mais frequentes para os alunos elegíveis? Quais os contextos de implementação do Programa Educativo Individual? Quais as medidas educativas disponibilizadas pelas escolas para os alunos não elegíveis?

No que diz respeito aos alunos elegíveis, já que, de todos os casos analisados, houve 12 alunos que não passaram da fase de referenciação, não carecendo de avaliação especializada, as medidas mais frequentemente encontradas são: o apoio pedagógico personalizado (82%); as adequações no processo de avaliação (77%); e as adequações curriculares individuais (46%). O Currículo Específico Individual (CEI) surge em cerca de 41% dos casos da amostra dos alunos elegíveis. Trata-se de uma medida que prevê

alterações significativas no currículo comum e que assenta numa perspetiva de currículo funcional. Foram examinados os perfis de funcionalidade de alunos alvo de CEI que diferem significativamente daqueles que não o incluem entre as respostas educativas formuladas no âmbito da educação especial. Mediante o uso do teste t para amostras independentes, verificaram que os alunos com a medida educativa CEI diferenciam-se dos outros alunos, também elegíveis, pela quantidade de categorias de funcionalidade constantes nos perfis e não pela sua severidade.

Outro aspeto interessante do estudo remete-nos para os contextos de implementação das respostas educativas para os alunos elegíveis mais frequentemente definidos que são a sala de aula do ensino regular (97%) e a sala de apoio (35%).

As unidades especializadas em multideficiência (UEM) surgem como contexto de implementação das respostas em 21% dos casos.

No âmbito das medidas educativas para os alunos não elegíveis verificamos como respostas mais frequentemente adotadas são o plano de recuperação (40%) e o apoio educativo (40%).

Segundo Ferreira (2010), resultaram algumas conclusões finais, das quais salientamos: *“as equipas estão focadas nas características funcionais mais do que nas deficiências dos alunos; a CIF trouxe um olhar intencional acerca dos fatores ambientais, contudo ainda há uma reduzida identificação de barreiras; 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; as escolas e as equipas estão a usar a CIF e respetiva linguagem no processo de identificação das necessidades educativas dos alunos para a Educação Especial; as crianças elegíveis apresentam uma maior severidade nas suas características funcionais, o que é compatível com o referido no Decreto-Lei 3/2008; para o perfil de funcionalidade dos alunos com a medida Currículo Específico Individual (CEI) ainda contribuem mais os aspetos de aprendizagem e aplicação do conhecimento (d1), do que aqueles relacionados com os autocuidados (d5), com a vida doméstica (d6), com as interações interpessoais básicas (d7), com áreas principais da vida (d8) ou vida comunitária (d9).”* (p.10)

É referido o facto de que, tal como acontece com qualquer outro normativo, a implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 passa por várias etapas. Nesta perspetiva, os investigadores apontam alguns aspetos que devem ser analisados num próximo estudo, que contribua para a sua clarificação, nomeadamente de alguns aspetos mencionados pelos Grupos Focais, cujas dificuldades foram devidamente enunciadas pelos participantes: a formação; a morosidade do processo, que torna necessário o desenvolvimento de mecanismos de simplificação, preservando o rigor do mesmo; e a organização e autonomia das escolas, nomeadamente no que concerne à articulação entre as medidas educativas constantes do decreto-lei e todas as outras respostas educativas/despachos normativos, que permitam organizar a escola como uma “constelação de serviços” (Ferreira, 2010).

2 – NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

2.1 – Conceito de Necessidades Educativas Especiais

A partir da década de 70 do século passado, deram-se grandes mudanças na forma como é encarada a educação das minorias, até então relativamente ignoradas. Começa a reconhecer-se que os alunos com diversas problemáticas podiam alcançar o sucesso escolar inseridos nas classes regulares (Correia, 2003).

A publicação do Warnock Report, em 1978, veio reforçar a importância de uma educação não segregada. O objetivo era a integração, sendo que, esta estava dependente de “determinantes múltiplas, devendo a sua implementação ser progressiva como e quando isso for humanamente possível” (Warnock Report, 1978).

Com a publicação deste relatório, primeiramente no Reino Unido, surgiu o conceito de necessidades educativas especiais (*special educational needs*), após constatação, que cerca de 20% dos alunos, ao longo da sua vida escolar, poderia apresentar alguma necessidade específica de aprendizagem.

O aparecimento deste termo proporcionou o surgir de uma nova metodologia, ao nível da identificação, avaliação e intervenção, de crianças com necessidades educativas especiais. Relativamente a estas crianças ocorreu o abandono da categorização médica, que assentava na deficiência, para dar lugar a uma perspetiva pedagógica e educativa (Madureira e Leite, 2003).

De acordo com Izquierdo (2006), foi extremamente interessante a mudança nas atitudes e nas práticas educativas, implementadas com a publicação do referido relatório, o qual teve um momento marcante na história da educação especial inglesa, com efeitos imediatos em todo o mundo, incluindo Portugal, como é referido por Madureira e Leite (2003).

As mesmas autoras (Leite e Madureira, 2003), consideram que o uso progressivo do termo necessidades educativas especiais, na área da educação, contribuiu para uma visão socialmente menos estigmatizante dos problemas dos alunos. No âmbito da intervenção da Educação Especial passou a atender-se não só as crianças com deficiências, mas também

todas aquelas que, ao longo do seu percurso escolar, apresentaram algum problema na sua aprendizagem.

Com a definição de necessidades educativas especiais proposta no Warnock Report (1978), houve a tentativa de desagregar-se as dificuldades escolares do aluno associadas à etiologia, ao modelo médico passando a ser analisadas em termos educativos. A criança tem necessidades educativas especiais sempre que revela dificuldades e tenha de ser adotada alguma medida educativa especial.

Ao longo do tempo o conceito tem vindo a ser clarificado e com a Declaração de Salamanca (1994) a expressão:

“necessidades educativas especiais refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças têm dificuldades escolares, e conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais em determinada fase da sua vida.” (p.6)

Autores atuais partilham esta definição considerando a tentativa de eliminação da categorização das pessoas com deficiência um benefício para a valorização da funcionalidade do aluno e promoção das suas aprendizagens (Madureira e Leite, 2003).

De acordo com Sanches e Teodoro (2006), esta tentativa de não etiquetagem e de descolagem do modelo médico continua a ser uma realidade afastada da prática já que, quer a nível dos serviços administrativos quer nos discursos dos professores, continua subjacente uma tentativa de afastamento do modelo médico mas é este que prevalece.

Será importante referir a existência de alguma confusão em torno dos conceitos de necessidades especiais e necessidades educativas especiais o que levou a que as mesmas autoras (Madureira e Leite, 2003), definam necessidades especiais como:

- populações que devido ao seu cariz sociocultural e/ ou a diferenças linguísticas podem estar em risco de insucesso escolar;
- situações que embora graves em termos de deficiência podem não ter qualquer consequência no processo e progresso do aluno, exigindo apenas um amplo serviço de apoio no sentido de facilitar o acesso ao curriculum escolar;

- necessidades educativas especiais, definindo-se estas como situações onde são evidentes dificuldades na aprendizagem, ou seja em aceder ao currículo oferecido pela escola, exigindo um atendimento especializado, de acordo com as características específicas do aluno (p.31).

O processo de identificação de alunos com necessidades educativas especiais é um processo difícil para os professores e educadores.

Madureira e Leite (2003), citando Simeonsson (1994), consideram útil a distinção entre os problemas de baixa frequência e alta intensidade e os problemas de alta frequência e baixa intensidade. Os primeiros têm uma prevalência baixa mas exigem uma articulação e colaboração estreita entre os serviços de saúde, de segurança social e de educação especial. Neste caso, trata-se de situações de crianças que estão devidamente identificadas quando entram na escola.

Nas crianças com problemas de alta frequência e baixa intensidade, a identificação é feita, num primeiro momento, pelo professor ou pelo educador.

Esta fase de identificação das necessidades educativas especiais é de extrema importância, pois constitui a primeira indicação da possibilidade de existência de problemas significativos na aprendizagem ou no desenvolvimento que carecem de resolução. Isto implica, da parte da escola, o desenvolvimento de mecanismos que garantam uma avaliação da criança, com o consentimento dos pais e a posterior elaboração de planos e programas de intervenção adequados (Madureira e Leite, 2003).

O mais recente normativo legal no âmbito da educação especial, o Decreto-Lei 3/2008, na nota introdutória, reflete a importância da escola dar resposta à diversidade que a constitui possibilitando a adoção de competências adequadas e que permita o desenvolvimento pleno dos alunos:

“O sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena de cidadania por parte de todos.” (preâmbulo do Decreto-Lei 3/2008).

O mesmo diploma remete para um quadro de equidade educativa, e para um conjunto de práticas educativas que devem assegurar a gestão da diversidade. Apesar de considerar que

todos os alunos têm necessidades educativas e beneficiam com a individualização e personalização de estratégias, cujo objetivo é promover competências universais que desenvolvam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos, considera as necessidades educativas especiais de baixa frequência e alta intensidade quando se lê:

“Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial” (Decreto lei 3/2008, 7 janeiro)

Ainda de acordo com o diploma, estes apoios especializados podem situar-se a nível das estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos, instrumentos ou a utilização de tecnologias de apoio que implicam a mudança no contexto escolar. Continua referindo:

“Entre os alunos com deficiência e incapacidade alguns necessitam de ações positivas que exigem diferentes graus de intensidade e de especialização. À medida que aumenta a necessidade de uma maior especialização do apoio especializado, decresce o número de crianças e jovens que dele necessitam, do que decorre que apenas uma reduzida percentagem necessita de apoios personalizados altamente especializados.” (Decreto lei 3/2008, 7 janeiro)

Na opinião de Madureira e Leite (2003), as escolas têm necessidade de definir prioridades em função da população que atendem e adotarem e organizarem as aprendizagens dos professores face aos alunos que compõem as turmas que lecionam.

A ideia de universalidade de ensino, na opinião das mesmas autoras, vai exigir que haja da parte da escola, um reconhecimento e aceitação da diferença, da diversidade, sem provocar uma limitação ao nível das aprendizagens a realizar pelos alunos, mas a adoção e a procura de percursos curriculares próprios que conduzam ao sucesso educativo de todos os alunos. Estes percursos curriculares próprios constituem a diferenciação pedagógica, ponto que iremos analisar em seguida.

2.2 – Diferenciação pedagógica

O conceito de diversidade associa-se, indiscutivelmente, ao de diferenciação pedagógica. O reconhecimento da existência de uma vasta diversidade de alunos, com diferentes capacidades, perfis, ritmos de aprendizagem, culturas e etnias diferentes implica a aceitação de que nem todos aprendem da mesma forma, nem ao mesmo ritmo, sendo necessário a adoção de diferentes estratégias e atividades de aprendizagem, dentro e fora de sala de aula, que conduzam ao sucesso educativo de todos os alunos.

De acordo com Santos (2008), os alunos são diferentes, têm diversas formas de aprender, sendo a aprendizagem um direito universal, de todos, o professor, enquanto principal responsável pela construção de experiências de aprendizagem, deve ter a capacidade de gerir o currículo tendo em conta essa diversidade. É, enquanto o processo de ensino e aprendizagem se desenvolve, que faz sentido procurar adequá-lo às características dos diferentes intervenientes da comunidade de aprendizagem.

Só é possível a diferenciação pedagógica através da interação entre o aluno, o professor e o saber. Przesmycki (1991) propõe o conhecido triângulo pedagógico onde considera três dispositivos de diferenciação de forma a potencializar a aprendizagem (figura 2)

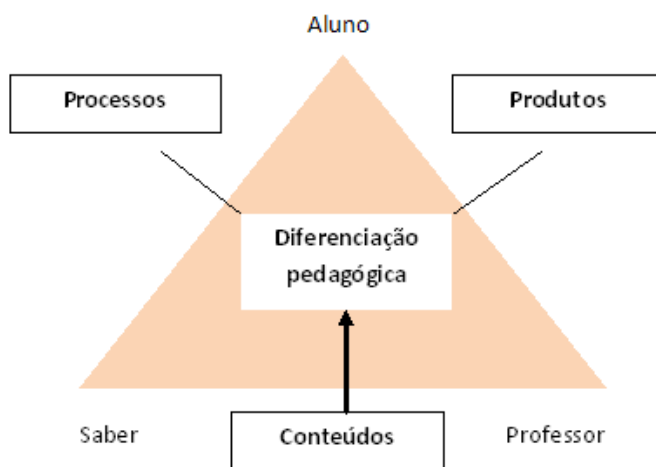


Figura 2 – Articulação entre os dispositivos de diferenciação (adaptado de Przesmycki, 1991)

A forma de escolher em cada momento qual destes dispositivos utilizar pode depender de diferentes critérios, como seja as necessidades dos alunos, as dificuldades reveladas num dado momento, os seus interesses e os estilos de aprendizagem em presença.

Madureira e Leite (2003), referem um conjunto de situações que requer a definição de tipos e graus de diferenciação distintos são eles:

- a diversidade decorrente da heterogeneidade de qualquer grupo e que corresponde a diferentes interesses, capacidades, pré-disposições;
- a diversidade que a própria frequência escolar vai criando, pela acumulação de diferenças nos ritmos de aprendizagem e nos resultados dos alunos;
- a diversidade decorrente de problemáticas específicas dos alunos e que dão origem a necessidades educativas especiais. (p.97).

As mesmas autoras referem que, entre a primeira e a última situação, as respostas encontradas são muito diversas e vão desde a diversificação de estratégias de ensino ao desenvolvimento de currículos específicos individuais.

No entanto, e ainda de acordo com as autoras, é necessário ter presente:

“diferenciar não significa elaborar 25 projetos curriculares diferentes nem fornecer aulas individuais a cada um dos 25 alunos de uma turma...existe um vasto leque de alternativas intermédias mais eficazes que passam pela organização do trabalho letivo, utilização dos recursos disponíveis, gestão dos tempos e espaços de aprendizagem.”(p.97)

Neste sentido, é de extrema importância que a escola se envolva em projetos, internos e externos, através da criação de parcerias ou protocolos com as mais diversas entidades, rentabilizando os recursos da comunidade, sempre no sentido de criar respostas eficazes e tornar as diferenças, normais (Madureira e Leite, 2003).

O processo de diferenciação deve permitir a criação de condições para um trabalho colaborativo (Madureira e Leite, 2003) favorecendo a participação e interação dos alunos com os seus pares contribuindo para a promoção da sua socialização, autonomia e responsabilização.

De acordo com toda a investigação analisada (Correia, 2003; Madureira e Leite, 2003), o trabalho colaborativo e de cooperação deve estender-se aos diversos profissionais que trabalham com as crianças: aos professores de ensino regular, aos professores de educação

especial, aos psicólogos, aos terapeutas e também aos pais que devem participar cada vez mais ativamente no processo de aprendizagem dos filhos.

Estes agentes deverão realizar atividades que promovam a individualização do ensino, que permita a aplicação de estratégias que respeitem as potencialidade e necessidades dos respetivos alunos e que permitam o combate da segregação a que alguns alunos estavam sujeitos no passado. (Madureira e Leite, 2003)

Na opinião de Madureira e Leite (2003), a diferenciação na sala de aula comporta riscos e uma grande capacidade de organização e gestão referindo alguns aspetos, tais como:

- a organização dos espaços da sala de aula e/ou da escola, em oficinas, clubes, de modo a que possam realizar tarefas diferentes num mesmo espaço e tempo;
- a organização dos objetivos específicos e conteúdos a abordar, realizada em conjunto com os alunos e planeada em linguagem que lhes seja acessível, de modo a que estes possam antecipar as matérias a abordar e verificar aquelas que já foram trabalhadas;
- a organização das atividades a realizar em grande grupo, em pequenos grupos e individualmente, não descurando qualquer destas dimensões e não fazendo prevalecer umas sobre as outras;
- a seleção ou elaboração de recursos didáticos adequados às aprendizagens pretendidas e passíveis de serem usados de forma autónoma pelos alunos, os quais vão desde os mais simples materiais para construção de algo pelos alunos, até ao “software” educativo relativo a determinado tema;
- a criação de instrumentos de autorregulação e auto verificação das atividades realizadas e das aprendizagens alcançadas, sem as quais o aluno continua dependente do professor para saber o que vai fazer a seguir, em que ponto do processo se encontra e o que lhe falta fazer (p.103).

De acordo com as mesmas autoras, os estudos realizados nesta área revelam que, os professores experientes e com capacidade de reflexão sobre a sua própria prática pedagógica, e que têm em conta as opiniões dos alunos, têm facilidade em encontrar estratégias que conduzam à diferenciação. De acordo com a investigação realizada, as boas práticas pedagógicas, são apropriadas a todos os alunos, quer aos alunos com NEE quer sem NEE, podendo os primeiros necessitar de alguma adequação a nível do tempo ou na abordagem aos assuntos, não diferindo grandemente das estratégias usadas para os outros alunos.

Tendo em conta a crescente diversidade da população escolar, os professores e a própria escola, terão de adotar processos de organização e dar respostas diferenciadas a alunos com características e necessidades distintas uns dos outros.

3 – MODELOS PEDAGÓGICOS DE ATENDIMENTO À DIVERSIDADE

Tal como já foi referido anteriormente, tem sido notório o progresso realizado no âmbito do atendimento dado à diferença. Têm vindo a ser adotadas atitudes e práticas menos segregativas, contrariando o que acontecia no passado.

Relativamente à educação, a investigação sobre este assunto (Sameroff & Mackenzie, 2003; Zipper, 2004, citados por Bairrão, 2004) veio comprovar que o comportamento dos alunos com necessidades educativas especiais muda em função das expectativas das pessoas que cuidam deles e, também, quando interagem com pares a quem, por sua vez, vão modificar o comportamento.

De acordo com Bairrão (2004), os modelos ecológico-sistémicos e transacionais mostram que o desenvolvimento humano só se explica e evolui de forma contextualizada. Esta perspetiva dá sustentabilidade ao modelo inclusivo de educação, na medida em que as crianças aprendem, principalmente quando atuamos sobre o meio ambiente proporcionando oportunidades de aprendizagem ricas, adultos envolventes e pares estimulantes e organizadores.

Segundo Madureira e Leite (2003), em Portugal, na década de 40 do século XX, organizou-se o primeiro centro de observação e diagnóstico médico-pedagógico para “*crianças anormais*”, o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira e abrem-se as primeiras classes especiais, anexas às escolas públicas do primeiro ciclo.

O enquadramento legal em Portugal tem vindo a criar condições, para que todos os alunos, incluindo os alunos com problemáticas graves, como é o caso das crianças com multideficiência, com surdo cegueira e com perturbações do espectro do autismo, possam frequentar a escola regular.

Exemplo disso é o atual Decreto-Lei 3/08, de 7 de janeiro, que prevê a criação de Unidades de Atendimento para estes alunos, que se tornam salas de recursos para toda a escola. Nestas unidades, na generalidade, existe a intervenção de uma equipa de técnicos da área da saúde e da reabilitação, que trabalha na escola no âmbito de projetos de parceria

estabelecidos entre algumas instituições de educação especial e os agrupamentos e equipas de coordenação de educação especial.

Estas unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo (UEEA) e unidades de apoio a alunos com multideficiência (UEM) e com surdo cegueira congénita, são criadas, de acordo com aquele diploma legal, por despacho do diretor regional de educação da respetiva direção regional de educação, por proposta do conselho executivo do agrupamento de escolas que pretende implementá-las.

A criação destas unidades dentro da escola do ensino regular, parece ser uma das tendências a nível europeu e a mais adotada. No entanto, na opinião de Rodrigues (2003):

(...) estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele ” (p. 95).

Na opinião de Leitão (2006), a intervenção pedagógica nos alunos dentro das unidades, pode ser considerada como uma intervenção centrada no aluno, na qual se baseia o modelo de integração. Esta situação pode traduzir um retrocesso na inclusão, na medida em que pode conduzir a práticas que provoquem a exclusão.

Ainda de acordo com o mesmo autor, colocar alunos em contextos separados de aprendizagem, na base do apoio assegurado por professores de educação especial, retira aos alunos a possibilidade de interação com os colegas e a possibilidade de desenvolver as competências académicas e sociais, que só o contexto da turma pode permitir.

Reconhecendo a pertinência da existência destas unidades pela especificidade das problemáticas dos alunos que albergam, que de outra forma seria praticamente impossível a sua frequência no ensino regular, alguns autores, consideram que, numa perspetiva de escola inclusiva, é importante que estas salas, onde as referidas unidades se situam, sejam entendidas como um recurso que está ao serviço da comunidade escolar e que os alunos para quem foram criadas façam as atividades que são capazes de realizar, nas suas turmas de origem, com os seus colegas do ensino regular (Correia, 2008). Do lado inverso, corre-se o risco destas unidades serem entendidas como “salas de”, e neste caso, poder fomentar práticas de exclusão.

Correia (1995), apresenta o Modelo de atendimento à diversidade (MAD), que tal como o próprio nome indica, visa o propósito de atender todos os alunos, principalmente aqueles com NEE.

Os princípios fundamentais na base do modelo assentam na diferenciação pedagógica em que o ensino e o currículo são adaptados às necessidades do aluno (Correia, 2003).

Segundo Correia (2008), baseia-se no processo inclusivo e promove a implementação de um ensino eficaz. Este modelo implica a existência de uma equipa multidisciplinar que vai aferir a evolução dos alunos tendo em conta todos os contextos em que eles interagem.

Em conformidade com os casos, e ainda de acordo com o mesmo autor, a equipa, deverá destacar vários objetivos, dos quais se referem alguns:

- A consulta das preocupações dos professores, relativamente aos problemas de aprendizagem e socio emocionais que um aluno possa apresentar;
- A identificação de capacidades, necessidades e interesses de um aluno;
- A observação e apreciação do processo do aluno;
- A proposta/delineação de intervenções adequadas às capacidades e necessidades de um aluno;
- A verificação do sucesso das intervenções;
- A monitorização do progresso do aluno;
- A comunicação entre a escola, a família e a comunidade.

Este modelo permite o aumento do índice de sucesso dos alunos com NEE. Do lado oposto, ocorre uma diminuição do número de referenciações para os serviços de educação especial (Correia, 2008).

Os especialistas referem alguns fatores decisivos para o sucesso no atendimento à diversidade. Para a promoção da escola inclusiva é necessário ocorrer a melhoria das condições de funcionamento de alguns centros de recursos, a didática de sala de aula ser a adequada à heterogeneidade de alunos que é atendida, haver um aumento dos professores de apoio, ocorrer o incremento de formação dos professores, quer inicial quer contínua, que parece estar na base da adoção de atitudes positivas perante a inclusão (Rebelo, 2011; Coelho, 2012).

SEGUNDA PARTE

ESTUDO EMPÍRICO

4 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

4.1 – Objetivos da Investigação e Questões Orientadoras

Este estudo, tal como já foi referido anteriormente, insere-se na problemática da inclusão de crianças e jovens com necessidades educativas especiais no primeiro, segundo e terceiro ciclos, do ensino público.

É importante referir que a abordagem metodológica requer inicialmente um aprofundamento e fundamentação de suporte à estruturação prévia dos instrumentos, tais como: elaboração dos guiões das entrevistas e construção de questionário.

Para a realização deste trabalho construímos um guião de entrevista (anexo um) com questões semiestruturadas que nos serviu de suporte para o trabalho de campo.

Tratando-se de uma temática com uma grande amplitude na sociedade e cada vez mais sonante, a inclusão de crianças com NEE nas escolas do ensino regular, tem sido um assunto amplamente discutido, pelo que este trabalho pretende contribuir para um incremento na investigação científica na área da educação especial, bem como o aprofundar de conhecimentos sobre a inclusão de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, nos agrupamentos do ensino regular.

Como objetivos gerais pretende-se:

- Discutir aspetos relacionados com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em salas do ensino regular.
- Identificar as respostas dadas às crianças com necessidades educativas especiais no agrupamento.
- Perceber em que medida as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo, regulamentadas no Decreto-lei 3/2008, se situam face aos pressupostos teóricos subjacentes à educação inclusiva.

No sentido de dar resposta aos objetivos gerais formulados nesta investigação, procedemos à construção de vários objetivos específicos, os quais passamos a referir:

- Clarificar as conceções dos participantes no estudo acerca da inclusão;
- Caracterizar alguns facilitadores e constrangimentos da escola inclusiva;
- Clarificar conceções dos professores acerca do conceito de necessidades educativas especiais;
- Identificar alguns facilitadores e constrangimentos à inclusão de alunos com NEE nas salas do primeiro, segundo e terceiro ciclos;
- Conhecer os desafios dos professores no seu trabalho diário com os alunos com NEE;
- Caracterizar o tipo de articulação existente entre os vários elementos da equipa multidisciplinar;
- Caracterizar os tipos de apoio aos alunos com NEE, existentes no agrupamento;
- Caracterizar a Formação Profissional dos professores participantes no estudo.

De modo a aprofundar os conhecimentos sobre a escola inclusiva que nos permitissem enriquecer o trabalho e contribuir para a promoção da educação inclusiva levantamos algumas questões. As questões orientadoras que norteiam este trabalho e que vão no sentido de esclarecer a opinião dos participantes face ao conceito de inclusão são: O que é a inclusão? Quais são as vantagens e desvantagens da escola inclusiva? Que condições considera que devem ter as salas do 1º e 2º ciclo para a inclusão de crianças com NEE?

No sentido de identificar as opiniões dos participantes no estudo sobre o conceito de NEE desenvolvemos as seguintes perguntas: O que são as NEE? Quais são as vantagens e desvantagens na colocação de crianças com NEE em salas?

Relativamente ao bloco das práticas educativas em que pretendemos obter informação pormenorizada em relação a estratégias e práticas inclusivas dos participantes no estudo consideramos importantes as seguintes questões: Que estratégias adotou para responder à diversidade de alunos? Que desafio ou desafios sentem face à inclusão de crianças com

NEE? Como procura dar resposta a esses desafios? Que tipo de articulação existe entre os vários intervenientes no processo da criança com necessidades educativas especiais?

No sentido de clarificar o conceito de equipa multidisciplinar, compreender o funcionamento da mesma e clarificar os tipos de apoio existentes elaborou-se um conjunto de questões: O que entende por Equipa Multidisciplinar? Na sua opinião como deveria funcionar a Equipa Multidisciplinar? Que tipo de articulação existe entre os vários intervenientes no processo da criança com necessidades educativas especiais? Que tipo de terapias/apoios especializados considera essenciais haver numa sala de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo? Na sua opinião os apoios existentes correspondem às necessidades das crianças? Justifique.

Pretendendo recolher elementos sobre o percurso de formação em necessidades educativas especiais dos participantes no estudo foram elaboradas as questões: Considera que tem formação suficiente para dar uma resposta eficaz e eficiente às crianças com NEE do agrupamento? Porquê? Sente-se pedagogicamente preparado para trabalhar com crianças com NEE? Qual a sua formação inicial e contínua na área de educação especial?

4.2 – Metodologia da Investigação

A escolha da metodologia de investigação deve fazer-se em função da natureza do problema a estudar (Pacheco, 1995; Serrano, 2004), por esta razão consideramos adequado a adoção de uma metodologia de investigação qualitativa ou interpretativa, pois é a que se entende mais apropriada para perceber os processos, os produtos, os fenómenos inerentes à problemática desta investigação.

O objetivo principal da abordagem qualitativa é o de compreender de uma forma global as situações, as experiências e os significados das ações e das perceções dos sujeitos através da sua elucidação e descrição (Bogdan e Biklen, 1994). Esta metodologia permite descrever situações, dividir os dados em categorias e aprofundar o conhecimento sobre determinada realidade.

De acordo com os mesmos autores, a investigação qualitativa tem gerado algumas controvérsias, no entanto, os investigadores assumem uma grande preocupação pelo rigor na interpretação dos dados recolhidos na sua investigação.

Na abordagem qualitativa a desenvolver neste estudo, a análise de conteúdo terá um lugar privilegiado, Bardin define-a como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações (quantitativos ou não) que aposta no rigor do método como forma de não se perder na heterogeneidade do seu objeto e que visa obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores e conhecimentos relativos às condições de variáveis inferidas na mensagem.” (1995, p.31).

Este estudo enquadra-se ainda na metodologia do estudo de caso, uma vez que vai analisar os factos num conjunto particular, aqui constituído pelos seis docentes entrevistados que trabalham no mesmo agrupamento, assumindo cada um deles funções distintas no mesmo.

De salientar que pelo facto de se tratar de um estudo de caso, não é possível estabelecer generalizações, já que não é representativo da população em geral.

De acordo com Bogdan (1994, p.89) “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” Segundo o mesmo autor, os estudos de caso podem ser representados “como um funil” (Bogdan 1994, p.89), cuja base mais larga representa o início da investigação e a parte mais estreita as conclusões finais. Durante o desenvolvimento do estudo o investigador procede à recolha de dados, explora-os e vai tomando decisões sobre quais os aspetos mais pertinentes a aprofundar, ou seja, vai delimitando o seu campo de investigação.

De acordo com Bell (1993), o método de estudo de caso “é indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo.” (p.56).

4.2.1 – Caracterização do Agrupamento de escolas

O concelho de Torres Vedras, região que integra o Agrupamento em estudo, apresenta um povoamento muito disperso, com elevado número de aglomerados urbanos, cerca de duzentos e cinquenta, onde a maior parte não tem mais de duzentos habitantes.

As escolas pertencentes ao agrupamento situam-se na zona central de Torres Vedras e na zona sul daquela correspondendo à freguesia de Turcifal.

Ao todo, e de acordo com os dados fornecidos pelo projeto educativo do agrupamento, há uma escola básica integrada que constitui a escola sede, cinco escolas do primeiro ciclo e quatro escolas de ensino pré- escolar.

Em relação ao número de alunos que compõem o agrupamento, tal como revela o quadro número dois, existem no total, 278 alunos no ensino pré- escolar, 675 alunos nas escolas do primeiro ciclo e 671 alunos na escola sede (segundo e terceiro ciclos).

Quadro 2 - Caracterização dos alunos do Agrupamento (Ano 2011-12)

Alunos	Número
Jardim de Infância	278
Primeiro ciclo	675
Segundo e terceiro ciclos	671

Relativamente à caracterização do pessoal docente podemos dizer que é estável, constituído maioritariamente por professores do quadro de agrupamento. É composto por quinze educadores, trinta e sete professores de primeiro ciclo, setenta e quatro professores de segundo e terceiro ciclos, dezasseis professores de educação especial, incluindo Intervenção Precoce (IP) e cinco elementos do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) que foram colocados de acordo com o protocolo estabelecido entre o agrupamento e a Associação para a Educação de Crianças Inadaptadas (APECI), estabelecimento de ensino especial da região. Integram esta equipa uma terapeuta da fala, dois psicólogos e ainda um

Técnico Superior de Educação Especial e Reabilitação (TSEER). Desta equipa, faz ainda parte, uma psicóloga orientada para os Cursos de Educação e Formação (CEF) de jovens.

No quadro número três, indica-se o número de elementos que constituem o corpo docente do agrupamento.

Quadro 3 - Caracterização do pessoal docente do Agrupamento (Ano 2011-12).

Docentes		Número
Educadores		15
Professores	1.º Ciclo	37
	2.º Ciclo e 3.º Ciclo	74
	Educação especial	16
Técnicos		
Centro de Recursos para a Inclusão (CRI)	Terapeuta da fala	1
	Técnico Superior de Educação Especial e Reabilitação (TSEER)	1
	Psicólogos	3
Total		147

Existem ainda cerca de cinquenta elementos que fazem parte do corpo não docente, perfazendo um total de 1821 pessoas.

A escola que constitui a escola sede do agrupamento forma um núcleo de atendimento a alunos surdos, provenientes do concelho de Torres Vedras e dos concelhos limítrofes.

Desta forma existem duas turmas com alunos surdos, bem como um professor de apoio especializado que acompanha os dois alunos com esta problemática.

O objetivo fundamental, de acordo com o projeto educativo, é proporcionar às crianças e jovens surdos o máximo desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social. Apesar do estabelecimento de ensino não ser escola de referência para alunos surdos, está a dar a continuidade aos alunos já existentes para finalizarem os seus estudos no ensino básico.

Neste momento, no agrupamento existe um grupo de alunos com CEI no segundo ciclo e dois grupos no terceiro ciclo, sendo um destes grupos pertencentes a uma Unidade de Ensino Estruturado de Autismo (UEEA).

As aulas destes alunos são geralmente lecionadas por professores de educação especial, ficando uma parte da carga horária a cargo de professores do quadro de escola, de acordo com a distribuição de serviço efetuada pela diretora da escola, tendo sempre por base o perfil do docente, que deve enquadrar-se no desempenho destas funções.

Existem duas unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo. Uma insere-se na escola de primeiro ciclo, que engloba seis alunos com este tipo de perturbação. A outra faz parte da escola do segundo e terceiro ciclos e engloba cinco alunos com estas características. Existem docentes de educação especial e assistentes operacionais (AO) afetos a estas salas.

Os alunos com NEE pertencentes a estas turmas estão inseridos nas turmas regulares durante algumas horas diárias, cujo horário varia de acordo com a especificidade dos alunos.

A sala de recursos de apoio ao autismo é um espaço físico adaptado às necessidades das crianças com perturbações do espectro do autismo (PEA), sendo aplicada a metodologia Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (TEACCH).

4.2.2 – Participantes

Com o intuito da concretização deste estudo foi contactada em primeira instância, a diretora do agrupamento, à qual foram apresentados os objetivos da investigação, tendo esta concordado de imediato com a realização do estudo e prontamente se disponibilizou para a realização de uma entrevista.

Além desta entrevista, foram ainda realizadas outras cinco a docentes afetos ao agrupamento, com experiência no âmbito da educação especial e que direta ou indiretamente trabalham com crianças com NEE.

Albarello *et al* (2005), refere que nos estudos qualitativos, normalmente, o número de entrevistados é reduzido, pois “*a questão da representatividade, no sentido estatístico não se coloca. O critério que determina o valor da amostra passa a ser a sua adequação aos objetivos da investigação, tomando como princípio a diversificação das pessoas interrogadas*” (p.103).

Tendo em conta estes aspetos, tentámos que a amostra fosse diversificada recorrendo a profissionais que desempenham funções diferenciadas no agrupamento e com formações distintas, de modo a enriquecer as respostas e corresponder aos objetivos do estudo.

Desta forma, foi entrevistada a docente que desempenha funções de coordenação no departamento de educação especial do agrupamento (anexo dois); uma terapeuta da fala pertencente à equipa do centro de recursos para a inclusão (anexo três); uma docente de educação especial que acompanha os alunos inseridos integralmente na turma (anexo quatro); uma docente do ensino regular, com alunos com necessidades educativas especiais na sua sala de aula (anexo cinco); o elemento com a função de direção do agrupamento (anexo seis). E, finalmente, foi entrevistada, a docente que trabalha diretamente com os alunos que frequentam a unidade de ensino estruturado de autismo no primeiro ciclo (anexo sete).

De salientar, que todos os docentes entrevistados são profissionais com experiência e pertencentes ao quadro de escola deste agrupamento. A única exceção, é a professora de ensino regular que não pertence ao quadro mas tem mais de dez anos de docência no primeiro ciclo do ensino básico.

Doravante, nos quadros e referências aos participantes no estudo, serão utilizadas as siglas que constam no quadro que se encontra no anexo número oito.

4.2.3 – Instrumento de recolha de dados

A entrevista semiestruturada foi o instrumento de base que considerámos ser o mais adequado na recolha de dados desta investigação, tendo em conta os objetivos pretendidos com o trabalho, uma vez que a entrevista está adequada “*à análise de um problema específico: os dados do problema, os pontos de vista presentes, o que está em jogo, os sistemas de relações, o funcionamento de uma organização...*” (Quivy, 2005, p.193)

Esta técnica está indicada para a recolha de opiniões, preferências e atitudes sobre aspetos que não poderiam ser recolhidos através da técnica de observação.

Este procedimento metodológico, e tal como refere Bogdan (1994), trata-se de uma conversa intencional de duas ou mais pessoas, em que uma dirige a mesma e tem como objetivo obter informações sobre as outras. A entrevista “*é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.*” (Bogdan, 1994, p.134).

Desta forma acontece “*uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações e ou as suas experiências*” (Quivy, 2005, p.192).

No caso das entrevistas semiestruturadas, o investigador segue um guia com questões de carácter aberto, em função das quais é fundamental obter uma resposta da parte do entrevistado. No entanto, e de acordo com Quivy (2005), não é obrigatório seguir rigidamente as perguntas constantes no guião pré-definido. Torna-se vantajoso “deixar andar o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier. O entrevistador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que o entrevistado deles se afastar.” (Quivy, 2005 p. 193). Isto significa que, “*segue a linha de pensamento do seu interlocutor, ao mesmo tempo que zela pela pertinência das afirmações relativamente ao objeto da pesquisa*” (Albarello et al., 2005, p.95).

Segundo Bogdan (1994), as boas entrevistas são aquelas cujos entrevistados dão livremente as suas opiniões e transmitem os seus pontos de vista, referindo ao longo do seu discurso um conjunto de exemplos que enriquece os detalhes.

No entanto, e como em todos os trabalhos de investigação, há alguns cuidados a ter em conta, para que seja garantido o sucesso da entrevista. Desta forma, o investigador deve contactar previamente os intervenientes no estudo, no sentido de garantir a sua disponibilidade, informá-los sobre o que se espera com a entrevista, explicar-lhes os motivos que estiveram na origem da seleção dos participantes e ainda combinar o dia, a hora e a data para a realização da mesma (Carmo, 2008).

De acordo com Albarello (2005), esta fase da investigação é de extrema importância acrescentando ainda que, antes de começar a entrevista, o entrevistador deve pôr o interlocutor à vontade e vencer as suas últimas apreensões. “*Globalmente trata-se de agir de modo que o entrevistado se sinta associado à investigação e compreenda que o seu ponto de vista é importante.*” (Albarello *et al.*, 2005, p.111).

O investigador que siga os procedimentos defendidos por Albarello (2005) e (Carmo, 2008), garante a disponibilidade física e psicológica das pessoas seleccionadas imprimindo ao mesmo tempo um cunho “*de profissionalismo e demonstra ter respeito pelo seu tempo, o que, decerto, irá ter efeitos positivos no ambiente em que a entrevista irá decorrer*”. (Carmo, 2008, p.151).

Neste trabalho de investigação, todos os participantes foram previamente informados e sensibilizados sobre os objetivos do estudo e como todos eles se sentiram implicados logo de início, não foi difícil ultrapassar algumas apreensões iniciais e alcançar a receptividade dos participantes.

Relativamente à recolha de dados esta foi realizada através de entrevista com recurso à gravação áudio tendo decorrido sem incidentes e com o apoio do guião previamente efetuado. Este, no entanto, nunca restringiu ou influenciou o fluxo de pensamento dos participantes.

De acordo com Flick (2005), este tipo de registo de dados e a qualidade das gravações, são o suporte para a fiabilidade e para a obtenção de resultados, permitindo sempre que se justifique, uma nova consulta da entrevista.

No nosso caso particular, e atendendo ao preconizado por Bogdan (1994), optámos pelo recurso ao gravador áudio, tendo seguidamente transcrito as entrevistas para o papel.

O mesmo autor preconiza que as entrevistas devem ser gravadas caso sejam muito extensas ou quando essa técnica de recolha de dados é a base principal que sustenta a metodologia. Este método permite ao entrevistador recolher dados fidedignos não correndo por isso o risco de corromper a informação dada pelos entrevistados.

4.2.3.1 – Guião de entrevista

Neste trabalho de investigação elaborámos um guião de entrevista que correspondesse aos objetivos propostos neste estudo e pudesse servir de fio condutor nas entrevistas a realizar.

O guião elaborado, que serviu para a realização das entrevistas, é constituído por sete blocos. O bloco A refere a legitimação da entrevista, cujos objetivos foram: explicitar os fundamentos e objetivos da entrevista, motivar o entrevistado, garantir a confidencialidade e solicitar autorização para a gravação áudio da entrevista.

No bloco B colhemos informações sobre as conceções dos participantes no estudo acerca da inclusão. No bloco C são colhidas as conceções dos mesmos, sobre as necessidades educativas especiais. No bloco D, recolhemos algumas informações pertinentes no que se refere às práticas pedagógicas dos professores (estratégias, práticas inclusivas e gestão dos alunos).

No bloco E, são referidas as conceções e práticas da Equipa Multidisciplinar do agrupamento em estudo. No bloco F pretendemos clarificar os apoios educativos especializados existentes, pelo que este bloco é denominado de apoios educativos especializados. O bloco G é o da Formação, e tem como objetivo conhecer a formação inicial e contínua dos participantes no estudo, e reconhecer a importância dada no trabalho diário com as necessidades educativas especiais.

4.2.4 – Procedimentos

No sentido de procedermos à análise e interpretação de dados obtidos através das entrevistas realizadas, realizámos a técnica de análise de conteúdo, por considerarmos ser a mais adequada tendo em conta os objetivos da investigação.

Autores como Bogdan (1994) e Quivy (2005), consideram que a análise de conteúdo traduz a organização sistemática das informações e mensagens recolhidas através de entrevistas, artigos de jornais, declarações políticas, atas de reuniões, entre outros, com o objetivo de ampliar a sua compreensão e facilitar a apresentação de resultados. Esta interpretação de dados é pois “ a espinha dorsal do procedimento empírico” (Strauss, 1987, in, Flick, 2005, p. 179).

Tendo em conta a existência de vários procedimentos na realização da análise de conteúdo, no caso desta investigação, baseámo-nos nas etapas propostas por Carmo (2008), nomeadamente “*definição dos objetivos e do quadro de referência teórico; constituição de um corpus; definição de categorias (que emergiram durante o processo de análise de conteúdo); definição de unidades de análise; quantificação (não obrigatória) e finalmente interpretação dos resultados obtidos.*” (Carmo, 2008, p.271-272).

Deste modo, e tendo como pano de fundo o definido por Carmo (2008), a primeira etapa da nossa investigação prendeu-se com o delineamento dos objetivos, referência para todo o trabalho a realizar posteriormente, bem como na pesquisa e elaboração do quadro de referência teórico da investigação. Definidos os objetivos “*o investigador deverá proceder à recolha dos documentos que vão ser sujeitos à análise*” (Carmo, 2008, p.272), ou seja, o material sobre o qual o investigador incidirá a análise de conteúdo. No nosso caso o corpus da investigação é constituído pelos dados recolhidos através das entrevistas semiestruturadas realizadas aos seis professores do primeiro e segundo ciclos do ensino básico, a trabalhar num agrupamento sito na grande Lisboa.

Realizadas as entrevistas as quais foram gravadas para melhor procedermos à recolha de dados, as mesmas foram transcritas, tendo sido reproduzido o seu conteúdo na íntegra, sem

se proceder a qualquer tipo de alteração, designadamente correções de erros, supressões ou repetições tantas vezes associados ao discurso oral.

5 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta fase da investigação, que corresponde ao trabalho empírico, vão ser apresentados e analisados os resultados das entrevistas realizadas e que constituíram o trabalho de campo para este estudo.

A investigação baseia-se nas opiniões de seis profissionais (professores e terapeuta de fala) que trabalham num agrupamento da região da grande Lisboa, que direta ou indiretamente exercem funções no âmbito do atendimento às crianças com necessidades educativas especiais (NEE) neste agrupamento.

Uma das docentes entrevistadas exerce funções de diretora no agrupamento. Outra docente é professora de educação especial e desempenha funções de coordenação do departamento de educação especial. Outra entrevistada, é professora de primeiro ciclo e exerce funções como professora titular de turma. Duas outras docentes entrevistadas, são professoras de educação especial. Uma das docentes trabalha diretamente com crianças com NEE inseridas na sala de aula e outra, trabalha com os alunos inseridos na sala de ensino estruturado para as crianças do espectro de autismo no primeiro ciclo. Finalmente foi entrevistada a terapeuta de fala do centro de recursos para a inclusão (CRI) do agrupamento.

5.1 - Concepções sobre a inclusão

Tendo em conta os objetivos do trabalho consideramos pertinente conhecer as opiniões de cada um dos participantes sobre a temática central do trabalho, que é a inclusão.

Relativamente a este ponto, os participantes no estudo, mostram uma opinião muito favorável à inclusão de crianças com NEE na escola, considerando-a ser um fator determinante na melhoria da socialização de todos os alunos, quer os que têm NEE quer os que não têm NEE.

No quadro número quatro estão inscritos os benefícios da inclusão, que segundo os participantes do estudo, se destacam para os alunos com NEE, na escola de ensino regular.

Quadro 4 - Benefícios da inclusão para os alunos com NEE

	Ce	Da	Tf	Pe1	Pr	Pe2
Cria igualdade de oportunidades	X					
Promove a socialização	X	X	X	X	X	X
Desenvolve competências académicas	X	X	X	X	X	X
Desenvolve competências pessoais	X	X	X	X	X	X

Todos concordam que a relação que se estabelece entre os pares fomenta as aprendizagens e vai beneficiar o processo de ensino aprendizagem.

No quadro seguinte encontram-se os benefícios da inclusão, referidos pelos participantes no estudo, para os alunos sem necessidades educativas especiais.

Quadro 5 - Benefícios da inclusão para os alunos sem NEE

	Ce	Da	Tf	Pe1	Pr	Pe2
Aumenta a tolerância	X	X		X		X
Melhor aceitação da diferença	X	X	X	X		X
Promove a socialização	X	X	X	X	X	X

Todos os participantes no estudo consideram o processo da escola inclusiva muito abrangente, um conceito com maior amplitude do que o de integração.

No entanto, o elemento da direção do agrupamento relativamente a este assunto considera:

“A inclusão numa escola tem a ver acima de tudo com a resposta educativa que a escola dá a um conjunto de alunos de forma a integrá-los o melhor possível no espaço, no contexto da escola...” (anexo seis, 6)

O objetivo primordial desta integração em contexto escolar, e de acordo com a mesma fonte, será:

“...para que eles consigam partilhar o máximo de atividades com os outros alunos e possam estar envolvidos num conjunto de situações, que podem ser formais ou menos formais, na escola, não havendo a distinção desses alunos ou a exclusão desses alunos no conjunto das atividades.” (anexo seis, 8-10)

Ainda sobre o mesmo assunto, é de salientar o referido pela coordenadora do departamento de educação especial que considera que a inclusão:

“É um processo mais lato que integração. Integração é só integrar e inclusão é muito mais do que isso. É dar oportunidade aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), tendo em conta as suas necessidades, claro, as suas necessidades educativas, participar na vida da turma, da escola, do agrupamento.” (anexo dois, 7-9).

A mesma fonte acrescenta ainda que, incluir crianças com NEE:

“...é dar as mesmas oportunidades, que se dá aos outros tendo em conta as suas especificidades.”(anexo dois, 10-11).

Relativamente a este ponto a terapeuta da fala do agrupamento considera:

“A inclusão, supostamente, não é só relativamente às crianças com deficiência mas também os alunos de língua estrangeira, é os alunos sentirem-se inseridos na escola não só da parte académica mas também socialmente. Fazerem parte de todas as atividades, estarem incluídos.” (anexo três, 7-9)

Acrescenta ainda:

“...uma criança está incluída quando alguém de fora entra numa sala e não consegue saber quem são os alunos com NEEs, por exemplo.” (anexo três, 10-11).

Da mesma opinião é a professora de educação especial que trabalha com crianças na sala do ensino regular, que refere que independentemente do diagnóstico é conseguir ter as crianças “...na mesma sala, no mesmo espaço”.(anexo quatro, 8).

Nesta perspetiva, e contrariamente ao que é dito pela professora de educação especial a trabalhar com alunos em sala de aula, que refere que para haver inclusão todos os alunos têm de estar no mesmo espaço físico, na mesma sala, relativamente à inclusão de crianças com NEE, a diretora considera:

“... não significa que tenham de estar todos sempre juntos, nem todos sempre separados mas tem de haver um meio-termo com qualidade para que as aprendizagens desse grupo de alunos com NEE, possam sempre ser acauteladas, e eles possam fazer progressos, que não são idênticos aos dos outros alunos mas são os que são possíveis para eles fazerem.” (anexo seis, 10-13)

A professora de educação especial a trabalhar com os alunos na unidade de ensino estruturado para crianças do espectro do autismo, conclui a sua definição de conceito de inclusão, desta forma:

“É no fundo um pouco como a felicidade, é tão perfeita que às vezes, pode ser difícil de se conseguir, mas numa escola que se diga realmente inclusiva não há desvantagens, todos saímos a ganhar.”(anexo sete, 30-32)

Da mesma opinião é Correia (2003), que considera a filosofia inclusiva encorajadora para todos, professores, alunos e toda a comunidade, constituindo uma forma de criar ambientes

de entreajuda, respeito e confiança que contribuem para o encontro de estratégias e conhecimentos indispensáveis para o incremento do processo de aprendizagem dos alunos.

5.2 – Vantagens e desvantagens da escola inclusiva

Relativamente a este ponto, é de referir que da análise das entrevistas, todos os participantes apesar de, na maioria, terem encontrado vantagens e constrangimentos, inerentes ao processo de inclusão, consideram que as vantagens da escola inclusiva superam, largamente, os constrangimentos que possam existir.

O quadro número seis mostra os profissionais que referiram os facilitadores e os constrangimentos apresentados à escola inclusiva.

Quadro 6 – Vantagens e constrangimentos da escola inclusiva

	Ce	Da	Tf	Pe1	Pr	Pe2
Vantagens	X	X	X	X	X	X
Desvantagens/ constrangimentos	X	X	X	X	X	

De acordo com o quadro, à exceção da professora que trabalha com os alunos da sala de ensino estruturado para alunos do espectro do autismo, que considera que se a escola é inclusiva, não podemos apontar nenhuma desvantagem, e tal como refere:

“Quanto a mim só vejo vantagens. Não vejo desvantagens porque se eu vir desvantagens a escola não é inclusiva.” (anexo sete, 24-25)

As vantagens mencionadas pelos participantes no estudo são para todos os alunos e centram-se, principalmente, na área social.

A terapeuta da fala, profissional colocada no agrupamento que também desempenha funções na Associação Para Educação de Crianças Inadaptadas (APECI), instituição com a qual o agrupamento estabeleceu o protocolo, refere:

“Uma criança institucionalizada na APECI não tem nada a ver, não tem o desempenho social que tem uma criança que está incluída numa escola, em que é socialmente mais aceitável.” (anexo três, 22-23).

Corroboram desta opinião, ambas as professoras de educação especial e a diretora que consideram que, o facto de os alunos conviverem uns com outros, aprendem por imitação, o que acaba por ser uma mais-valia para os alunos com deficiência.

A terapeuta da fala, sobre esta questão defende:

“Há algumas pessoas que dizem que em termos de autoestima pode ser limitador. Não é porque se for bem gerido não é. Uma criança que nasce com uma limitação seja ela de que ordem for, se for bem gerido, se for trabalhada a resiliência na criança, o modelo correto é sempre o melhor modelo.”(anexo três, 52-54).

Nesta linha de pensamento a coordenadora do departamento de educação especial defende:

“Mas mesmo aqueles que são pouco funcionais nos seus currículos, os das unidades, os de ensino estruturado, eu penso que é sempre uma vantagem, porque eles mesmo com as desvantagens, com os «handicaps» que têm, eles estão a contactar com as crianças funcionais e eu acho que só têm a ganhar com isso.” (anexo dois, 16-19).

As vantagens, na opinião dos participantes no estudo, são prevaletentes em relação aos constrangimentos encontrados. No entanto, conseguem apontar alguns, tal como mostra a figura seguinte.

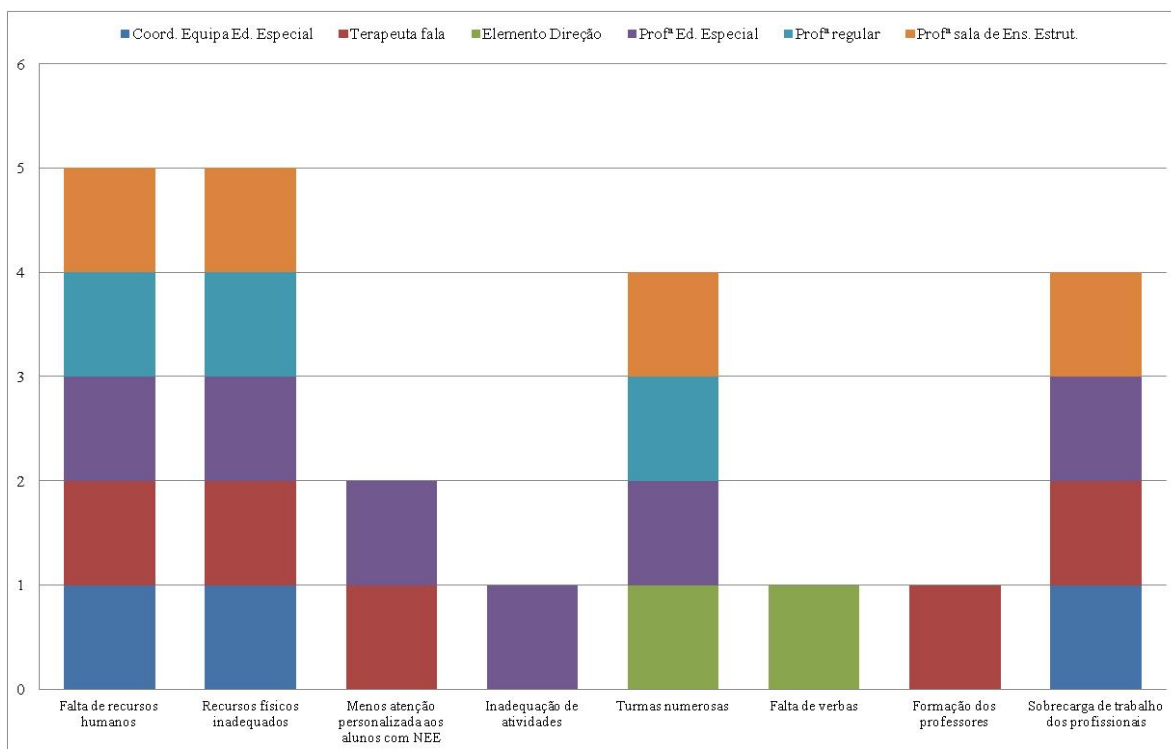


Figura 3 – Constrangimentos à escola inclusiva

Na figura número três, encontramos alguns entraves encontrados à inclusão de crianças com NEE nas escolas do ensino regular. De todos os fatores apontados, os que têm o maior número de respostas são: a falta de recursos humanos nas escolas e a existência de recursos físicos inadequados para as crianças e jovens com NEE.

Tanto a professora coordenadora de educação especial, como a professora da sala de ensino estruturado, ambas referem a importância da existência de assistentes operacionais (AO) nas escolas, como elemento facilitador da escola inclusiva. A carência destas técnicas em algumas escolas, pode colocar em risco o processo de inclusão e tornar-se um entrave à escola inclusiva.

“Depois há as escolas que não têm sequer auxiliar e estas crianças precisam. A não ser em casos muito graves é que colocam lá uma auxiliar, mas há miúdos que precisavam de ter uma auxiliar.” (anexo dois, 33-34).

A professora de educação especial da sala de ensino estruturado vai mais longe e defende que as assistentes operacionais são mais importantes do que os professores. Para tal, usa o argumento de que sem os professores os alunos não conseguiriam aprender a ler e a escrever, ou seja, a área académica poderia estar posta em causa. No entanto, algumas

crianças têm limitações tão acentuadas, são tão dependentes, que se não forem as AO, não podem ser satisfeitas as suas necessidades básicas e a parte lúdica.

“...nem sempre podemos falar em inclusão mas sim integração. Basta não haver assistentes operacionais suficientes. Isto é uma daquelas, eu às vezes, meio a brincar e meia a sério, até aos pais eu digo isto, os AO são mais importantes do que nós, porque nós sem AO não conseguíamos ter na escola as NEE de carácter permanente e que são dependentes, alguns são tão dependentes, nós não os conseguíamos ter na escola.” (anexo sete, 123-126).

Sobre o mesmo assunto a coordenadora acrescenta:

“Há muitos que até para interagirem com os outros no intervalo, se tiverem problemas motores precisavam de uma auxiliar, porque se não ficam mais retraídos.”(anexo dois, 34-36).

Outro dos constrangimentos apontados à educação inclusiva, é o facto de existirem turmas muito numerosas. Esta situação, na opinião da terapeuta da fala, faz com que os alunos com NEE inseridos nas turmas do ensino regular:

“Talvez tenham menos atenção personalizada. Acabam por ter, se calhar, por ter menos recursos direccionados em termos de recursos físicos também não há tantos espaços adequados para desenvolver, por exemplo, atividades de vida diária para meninos mais graves.” (anexo três, 24-26).

A grande sobrecarga de trabalho dos profissionais envolvidos no processo da inclusão que têm de responder a um elevado número de crianças com NEE em pouco tempo, é outro fator referido pela maioria dos participantes no estudo.

As condições das infraestruturas não são esquecidas quando são abordadas as condições a melhorar no sentido da construção de uma escola inclusiva:

“Mais espaço, acho que as salas deviam ter mais espaço, mesas maiores, cadeiras mais confortáveis. Deviam ter mais computadores, isto pensando em todas as necessidades educativas, desde a deficiência cognitiva até à sobredotação.” (anexo três, 34-37)

Na opinião da coordenadora da equipa do departamento de educação especial todos beneficiam com a escola inclusiva. No entanto, refere um único constrangimento:

“...só se for uma criança, mesmo, mesmo muito pouco funcional. Por exemplo, no caso das multideficiências, os outros, eu acho que só têm vantagens. Até para os outros, os outros também aprendem a lidar com as diferenças e aprendem a ser tolerantes.” (anexo dois, 20-22)

Na perspectiva da professora de educação especial, nem sempre as atividades de sala de aula são as adequadas aos alunos com NEE. Refere então:

“Como os meninos com NEE estão em minoria, normalmente as atividades de sala de aula são vocacionadas para os outros. Muitas vezes eles não conseguem acompanhar essas atividades. Se é contar uma história, essa história pode ter um vocabulário muito difícil para eles e não para os outros e tornar-se um pouco incompreensível não perceberem o que a história quis dizer ou não entenderem a mensagem.” (anexo quatro, 21-24).

Relativamente às vantagens da escola inclusiva, que, na sua opinião, suplantam as desvantagens, a professora da turma de ensino regular refere:

“Vantagens são muitas mas sempre que existam condições na sala de aula, profissionais especializados, e o número de alunos seja pequeno.” (anexo cinco, 21-22)

Em relação a este agrupamento, são mencionados facilitadores à construção de uma escola inclusiva. Tratando-se de um agrupamento de referência no campo de educação especial, investe bastante nesta área e por isso é também muito procurado pelos pais de crianças com NEE.

Os pais dos alunos com NEE são também considerados, neste agrupamento, como um facilitador à escola inclusiva, por alguns profissionais.

Relativamente a este aspeto a terapeuta da fala considera que “*muitas vezes também temos uma boa articulação com os pais, os pais daqui da cidade é mais fácil...*”, salientando o aspeto da proximidade física como sendo um fator facilitador da educação inclusiva.

Na atualidade, os diplomas relativos ao atendimento de alunos com necessidades educativas especiais consagram o direito e dever dos pais ou encarregados de educação a participar em todas as decisões que digam respeito ao seu filho ou educando.

No artigo 3º, do Decreto – Lei 3 /2008, pode ler-se: “1- *Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar ativamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo para tal, a toda a informação constante do processo educativo. 2- Quando comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função*

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

Os pais estão incluídos em todo o processo, desde a referenciação, ao processo de avaliação e elaboração do programa educativo individual.

Após quatro meses a publicação do Decreto-Lei 3/2008, o mesmo sofreu retificações em alguns aspetos, através da Lei nº 21/2008 de 12 de maio, devido à pressão exercida por alguns pais. As alterações efetuadas colocam a opção dos pais poderem escolher se pretendem que o seu educando mude de escola, caso considerem que as respostas oferecidas pela escola do regular são manifestamente insuficientes para o seu sucesso educativo.

Relativamente a este agrupamento e tendo em conta os relatos ouvidos, os profissionais consideram existir um conjunto de fatores que promovem a escola inclusiva, tornando-o um agrupamento de referência.

Destes fatores, salientamos os que foram mencionados pelos participantes e que estão inscritos na figura número quatro.

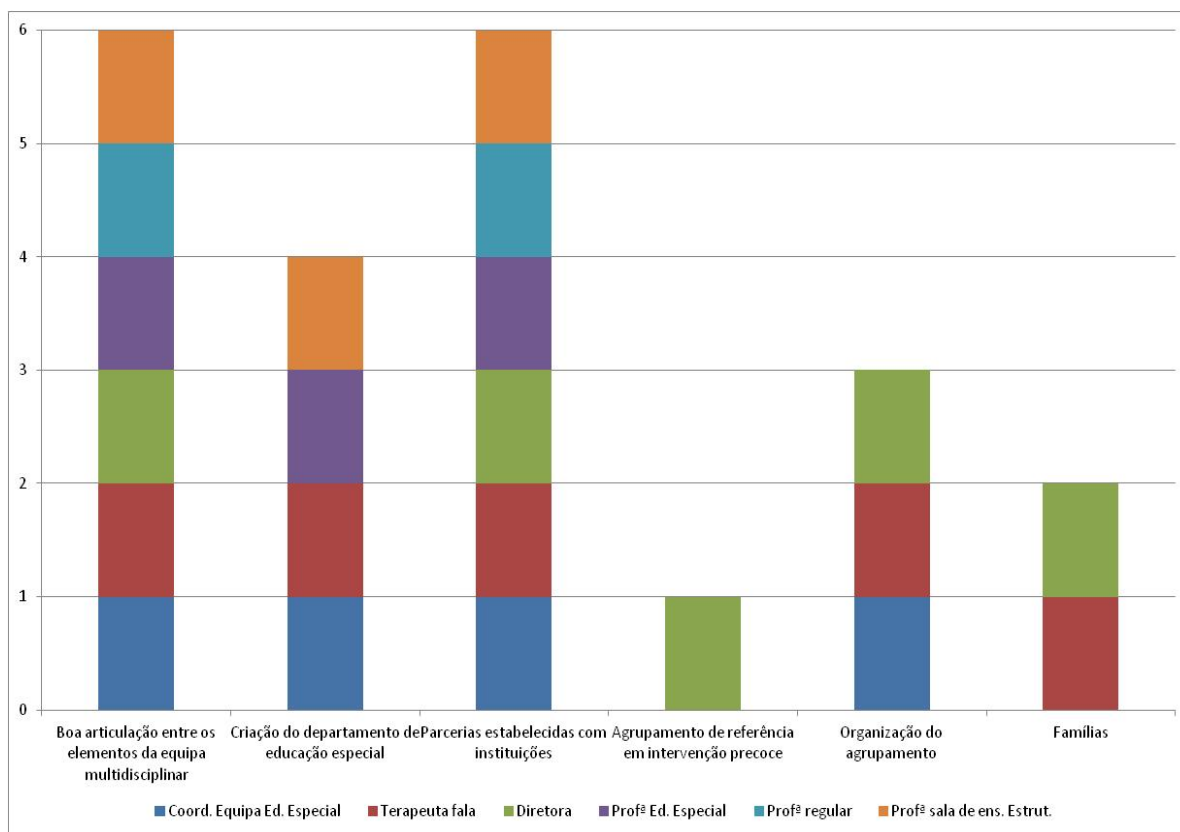


Figura 4 – Facilitadores da escola inclusiva

Todos os participantes no estudo referem a boa articulação existente entre os vários elementos da equipa multidisciplinar e as parcerias que o agrupamento estabelece com outras instituições, como sendo os maiores facilitadores a contribuir para o sucesso da escola inclusiva.

A criação do departamento de educação especial é também considerado benéfico para o processo da inclusão, bem como a organização que o agrupamento apresenta no campo da educação especial.

A questão das famílias não é um assunto linear, pois tanto pode funcionar como facilitador, como também pode dificultar o processo e tornar-se num entrave à inclusão na opinião dos intervenientes na investigação.

Um dos participantes no estudo refere que por ser um agrupamento de referência em intervenção precoce vai promover os princípios inclusivos.

De referir ainda que, no que respeita ao trabalho realizado junto das famílias de crianças com NEE, são desenvolvidos encontros temáticos trimestrais pela equipa da UEEA sobre a temática do autismo e realizadas algumas atividades pelos alunos com NEE que são abertas a toda a comunidade.

5.3 - Condições da sala de aula para inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE)

Após uma leitura atenta das narrativas elaboradas de acordo com os discursos das entrevistadas, fica patente a referência à falta de condições, que de uma maneira geral, as salas de aula apresentam, com um enfoque para as salas do primeiro ciclo.

“A maioria das escolas de 1.º ciclo, dependendo dos casos, não têm condições para receber determinados alunos com NEE mais complicadas.” (anexo cinco, 18-19)

Tal como refere Correia (2005), só ultrapassando as barreiras físicas, humanas e materiais conseguimos que a escola inclusiva tenha sucesso, logo este facto poderá constituir um constrangimento à construção de uma escola inclusiva.

De acordo com o que é mencionado pela diretora, e no que concerne este agrupamento, as limitações que possam existir nas salas, não constituem uma barreira ao trabalho que é realizado. Acrescenta ainda que o agrupamento foi alvo de uma inspeção por parte da Inspeção Geral de Educação, do relatório de avaliação elaborado não se destacam pontos fracos assinalados.

No que se refere às condições de sala de aula do primeiro e segundo ciclos, a professora de educação especial a trabalhar com os alunos com NEE inseridos no ensino regular considera:

“As salas não têm condições para os alunos em geral, logo menos condições têm para os alunos com NEE, principalmente, para meninos com dificuldades motoras.” (anexo quatro, 31-32)

Todas as participantes no estudo referem como maior entrave e limitação nas salas de aula a falta de espaço.

A coordenadora da equipa de educação especial começa por enfatizar a falta de recursos humanos, quer de professores quer de assistentes operacionais, nas salas de ensino regular, como sendo um fator que condiciona a inclusão de alunos com NEE na escola. Refere:

“As professoras de Educação Especial (EE) às vezes, vão duas vezes por semana a uma sala, ou três, e às vezes tinham de lá estar todos os dias. Não era o dia inteiro, mas passar por lá todos os dias, para haver continuidade e uma sistematização do trabalho com as crianças e dar apoio à colega do regular.” (anexo dois, 27-29)

Acrescenta ainda:

“Depois há as escolas que não têm sequer auxiliar e estas crianças precisam. A não ser em casos muito graves é que colocam lá um auxiliar, mas há miúdos que precisavam de ter um auxiliar.” (anexo dois, 33-34)

Outro dos condicionantes existentes nas salas de aula e que podem tornar-se um entrave à escola inclusiva é a falta de material específico para as problemáticas que podemos encontrar na sala de aula.

“Depois também penso que a nível do material os professores não têm muito material, mas as escolas deviam ter jogos vocacionados para certas problemáticas, para a dislexia, para todas as problemáticas e não têm. Os professores é que levam todo o seu material. As salas não têm as condições, deveriam ter mais. No fundo a sala não tem nada a mais por ter lá dentro aquelas crianças com NEE.” (anexo dois, 36-39)

Da mesma opinião é a professora de educação especial a trabalhar em sala do regular que sublinha que as salas não estão adaptadas para as crianças com NEE pois existem ainda muitas barreiras principalmente para os alunos que se deslocam em cadeira de rodas que muitas vezes não têm espaço suficiente para se movimentarem o que de acordo com a mesma professora poderá comprometer a autonomia destes alunos, referindo:

“...tem de se tirar da cadeira e levar ao colo para poder chegar aos sítios onde a turma está. Há muitas barreiras arquitetónicas, nomeadamente, escolas com dois pisos. As salas não têm espaço suficiente.” (anexo quatro, 35-36)

No entanto e na opinião da diretora, coordenadora de educação especial e da professora a trabalhar com as crianças da sala de ensino estruturado consideram que apesar de não serem novas as salas reúnem as condições mínimas para trabalhar com crianças com NEE.

Por outro lado, e contrariamente ao que acontece nas salas de ensino regular a coordenadora de educação especial e a professora a trabalhar com as crianças do espectro de autismo da sala de ensino estruturado consideram:

“... as unidades estão bem apetrechadas. Por exemplo, nós temos duas, uma no 1º e outra no 2º, e acho que têm as condições mínimas, razoáveis. Claro que a nossa escola não é uma escola nova, as salas podiam ser melhores, mas tem o básico para trabalhar com estas crianças.” (anexo dois, 40-42)

Relativamente a este aspeto o Decreto-lei 3/2008, no ponto 7, do artigo 25º, refere:

“As escolas ou agrupamento de escolas onde funcionem unidades de ensino estruturado devem ser apetrechados com mobiliário e equipamento essenciais às necessidades específicas da população com perturbações do espectro do autismo e introduzir as modificações nos espaços e nos materiais que se considerem necessárias face ao modelo de ensino a implementar.”

No ponto seguinte, acrescenta ainda que a organização, acompanhamento e orientação do funcionamento da unidade de ensino estruturado é da competência do conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas.

5.4 - Conceções sobre necessidades educativas especiais

Os participantes no estudo consideram existir diferentes tipos de necessidades educativas especiais (NEE). Estas necessidades educativas especiais surgem, quando o aluno, ao longo do seu percurso escolar devido a uma determinada problemática, apresentam dificuldades no acesso ao currículo normal e para esta lacuna ser colmatada vão necessitar de algum tipo de atendimento:

“têm necessidades que são decorrentes de alguma problemática que eles têm e essas necessidades, se não forem colmatadas, ou se não forem atendidas, eles têm dificuldade em aceder ao currículo comum...” (anexo dois, 47-48).

Na opinião da terapeuta da fala:

“...quase todos têm porque todos são diferentes... portanto há crianças mais diferentes que precisam de mais adaptações. NEE todos podem ter em determinadas alturas, ou precisam de algum reforço, ou de mais tolerância a níveis emocionais. Depende, depende, as NEE são todas aquelas que fogem um bocadinho da norma.” (anexo três, 44-47)

De acordo com o que é dito pela professora de educação especial a trabalhar com os alunos em sala de aula:

“... as NEE não são só aqueles meninos que têm aquelas síndromas com aqueles nomes esquisitos. São também aqueles meninos que estão desadequados em relação à escola, ou então a escola em relação a eles. Por isso eu já não sei se são NE do aluno ou se são NEE da escola.” (anexo quatro, 47-49)

A professora de educação especial a trabalhar na sala de ensino estruturado considera:

“As NEES são todos os cuidados que o indivíduo necessita para aceder a educação plena, a uma boa educação, no sentido lato da palavra. Não só a uma formação académica adequada, como também a um desenvolvimento pessoal e social que falamos há pouco. Quando há dificuldades numa destas vertentes da educação então existe uma NEE.” (anexo sete, 104-107)

A mesma docente defende que é necessário pensar em estratégias adequadas e respostas educativas de forma a tentar minimizar as dificuldades sentidas que de acordo com a professora:

“Pode acontecer em qualquer ponto do percurso escolar da criança. As NEEs, não são só as NEEs de caráter permanente.” (anexo sete, 108)

Esta opinião vai no sentido do que é referido pelo Decreto 3 /2008, de 7 de janeiro, o mais recente diploma que define os apoios especializados a prestar nos ensinos básico e secundário.

Relativamente à questão das necessidades educativas especiais, a diretora do agrupamento refere:

“Se falarmos das necessidades educativas especiais que estão abrangidas pelo DL3/2008, aí são as que são de carácter, iminentemente, permanente, ou seja, não desaparecem. Ou seja, há o diagnóstico feito e há a CIF, que é a Classificação Internacional de Funcionalidade que vai analisar o aluno sob várias vertentes e identifica um conjunto de limitações que são limitações que não desaparecem...por isso é que elas carecem de um tratamento tão especial e com particularidades no apoio que têm de se dar a esse tipo de meninos.” (anexo seis, 69-71)

A mesma docente faz referência às necessidades educativas especiais de alta frequência e baixa intensidade quando refere:

“...as dificuldades de aprendizagem em determinadas aprendizagens ou contextos, que podem ser pontuais mas que amanhã podem ser ultrapassadas.” (anexo seis, 72-73)

Este grupo de alunos com alta prevalência nas escolas constitui um grupo de risco em termos escolares, com uma dimensão crescente, exige uma educação diversificada e de qualidade (Madureira e Leite, 2003).

5.5 – A equipa multidisciplinar

Relativamente ao agrupamento em estudo, e de acordo com o que é relatado por todos os participantes, o bom funcionamento da equipa multidisciplinar é um dos fatores na promoção e sucesso obtido na inclusão das crianças com NEE.

“Temos uma equipa multidisciplinar, raríssima nos agrupamentos: terapeuta da fala, psicóloga, técnica de psicomotricidade, uma relação estreita da equipa, temos também uma equipa de EE que funciona bem, é organizada, tentam ao máximo dar apoio aos alunos e articulam muito connosco. Confiam no nosso trabalho, e isso é muito importante. Considero que confiam no meu trabalho, e eu também confio no delas.” (anexo três, 197-201)

Enfatizando a importância de um trabalho de colaboração e cooperação entre os vários elementos da equipa multidisciplinar, a terapeuta da fala refere ainda:

“Acho fundamental porque não consigo diagnosticar nada sozinha. Só conseguimos trabalhar em equipa porque as crianças também são multifacetadas. Por isso, só faz sentido se houver uma equipa multidisciplinar.” (anexo três, 114-115)

Tendo em conta o tipo de trabalho desenvolvido pelos elementos pertencentes à equipa, podemos situar o seu modo de funcionamento entre o interdisciplinar e o transdisciplinar. Os técnicos da equipa têm no seu horário duas horas semanais, para a realização de reuniões com os outros elementos da equipa. Essas reuniões servem tratar e discutir assuntos relacionados com as crianças com NEE, analisar novas referenciações para a educação especial, aferir procedimentos e estratégias a adotar com as crianças com NEE.

Na escola há também espaços específicos onde podem ser trocadas informações, analisados processos e discutidos aspetos relacionados com a avaliação ou intervenção com crianças com NEE.

Normalmente, é o diretor de turma, no caso do 2º e 3º ciclos e o professor titular de turma, no caso do primeiro ciclo, a representar a equipa perante a família. Há a tentativa de envolver a mesma em todo o processo relacionado com o aluno. O professor de educação especial do aluno.

De realçar a necessidade de uma estreita articulação e colaboração entre todos os elementos da equipa, com especial incidência para o professor de turma e o de educação especial, para que seja definido um conjunto de objetivos a atingir e estratégias a implementar que facilitem o processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Um aspeto facilitador referido por todos os participantes na investigação, tem a ver com a proximidade física existente entre os vários elementos da equipa. O facto dos técnicos da instituição com a qual o agrupamento estabeleceu o protocolo, a Associação para a Educação de Crianças Inadaptadas (APECI) se encontrarem a trabalhar na escola, juntamente com os professores que intervêm com os alunos, é seguramente um aspeto positivo da intervenção. Esta proximidade permite além dos contactos formais existentes, o contacto informal que neste caso específico é bastante valorizado pelos elementos da equipa. (anexo três, 95-97)

Em relação a este assunto a terapeuta da fala considera:

“Aqui na sede é mais fácil. Por exemplo: os meninos que nós apoiamos fora das escolas encontramos com eles no final do ano através dos relatórios, chamadas telefónicas. Aqui, há disponibilidade para nós falarmos sempre que é necessário. É mais fácil porque nos encontramos mais vezes e acabam por haver muitas conversas informais.” (anexo três, 95-97)

Ainda em relação à proximidade física existente entre os vários elementos da equipa multidisciplinar, a professora de educação especial a trabalhar com alunos inseridos em sala de aula refere:

“Nós temos muitos momentos de contacto informal durante o recreio, almoço na escola porque fora da escola não é muito conveniente falar de casos, um café na sala de professores e falamos muito. Quando tenho alguma dúvida de procedimentos ou alguma do professor da turma que me procura, eu procuro os outros técnicos que tenho à minha volta. Porque é uma mais-valia que nós temos. Se antes nos queixávamos que não tínhamos ninguém, agora temos e se temos vamos aproveitá-los.” (anexo quatro, 97-100)

5.6 - Desafios à escola inclusiva

No sentido de refletir e aprofundar o nosso conhecimento sobre o contexto do estudo consideramos importante aferir os principais desafios detetados pelos profissionais a trabalhar nesta área, no agrupamento em questão.

Na opinião da coordenadora do departamento da educação especial relativamente aos desafios que se impõe à inclusão de crianças com NEE, a mesma considera como maior desafio:

“...é tentar que estas crianças não se sintam postas de parte, não é, tendo em conta as suas necessidades. É tentar fazê-las sentir bem. Em relação aos que são menos funcionais é tentar desenvolver ao máximo a sua autonomia.” (anexo dois, 83-85)

Os participantes no estudo, referiram qual consideram ser o seu principal desafio no trabalho diário com os alunos com NEE. O quadro número sete tenta resumir o exposto por cada um dos elementos:

Quadro 7 – Principais desafios encontrados face à escola inclusiva

Participantes no estudo	Principal desafio apontado
Ce	“O nosso maior desafio é tentar que estas crianças não se sintam postas de parte...”
Da	“...com tantas dificuldades que vamos todos passando é tentar manter a qualidade do nosso ensino para essas crianças da educação especial.”
Tf	“A dificuldade é que algumas pessoas, adultos que trabalham com as crianças aceitem a diferença e saibam lidar com isso.”
Pe1	“Os desafios, muitas vezes, os que tenho, normalmente, é a relação escola- família, o mais difícil é a família.”
Pr	“Desafios são muitos pois sempre que tive alunos NEE, os apoios foram muito poucos e tive sempre turmas grandes com dois anos de escolaridade.”
Pe2	“O meu dia-a-dia é um desafio.”

Os maiores desafios encontrados pelos participantes no estudo situam-se predominantemente a nível humano, a carência de recursos, a relação interpessoal e as atitudes dos profissionais são prevaletentes em relação aos recursos materiais.

A questão das atitudes dos profissionais que lidam com os alunos com NEE nem sempre serem positivas relativamente à escola inclusiva é um dos desafios apontados.

Em relação a este aspeto a terapeuta da fala refere:

“O maior desafio que eu sinto é na aceitação por parte dos professores. Que depois trabalham com os alunos especialmente no 3º ciclo. Nos jardins-de-infância praticamente não sinto um grande desafio neste sentido. Acho que os educadores de infância aceitam melhor as diferenças também porque não têm um programa tão rígido para cumprir. Depois no 1º ciclo já se começa a sentir mais isso. No 2º mais ainda e no 3º ciclo muito, muito, muito...os professores são mais rígidos na aceitação.” (anexo três, 73-76)

Esta perspetiva vai no sentido de alguns resultados obtidos pela investigação, considerando os ambientes de sala de aula dos jardins- de- infância altamente inclusivos.

Para a professora de educação especial a trabalhar com os alunos inseridos na sala de ensino regular, o maior desafio encontrado na construção de uma escola inclusiva, é a família. Esta profissional prioriza o trabalho a ser realizado com as famílias:

“Em primeira instância, aceitar a deficiência, ou dificuldade da criança e depois perceber que a criança não está a fazer os mesmos trabalhos do que os colegas. A família exige, obriga a que a criança faça. Depois nós temos que dar a volta ao assunto. “*Não mãe, não pai, a criança não tem condições para isso*”. E nós temos que fazer, temos de lhe propor, temos de o estimular por aquilo que ele consegue fazer e ir avançando.” (anexo quatro, 79-82)

O papel da família é primordial em todo o processo educativo da criança. É fundamental a participação dos pais ou encarregados de educação no projeto educativo do aluno de forma a prepará-los para colaborarem com a escola (Simon, 2000; Meireles e Santos, 2008).

5.7 – Respostas educativas do agrupamento aos alunos com necessidades educativas especiais

Para responder à diversidade de alunos que constituem o agrupamento em estudo, foram criadas diversas modalidades tendo em conta a especificidade de cada caso, a sua fase de desenvolvimento e as respostas possíveis contempladas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

No sentido de promover as aprendizagens dos alunos e torná-los autossuficientes até ao limite das suas capacidades tenta-se munir o aluno com NEE com um conjunto de competências que o aproximem dos alunos sem NEE (Correia, 2003).

Desta forma, e relativamente ao agrupamento em estudo, começam por ser adotadas medidas menos restritivas seguindo-se outras mais restritivas.

Os alunos começam por beneficiar das medidas inscritas nas alíneas a, b, c, d, e f do artigo 16º, do Decreto-lei 3/2008, que correspondem respetivamente ao apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação e tecnologias de apoio. Estas medidas podem ser aplicadas cumulativamente ou não, e contemplam os alunos que conseguem acompanhar o currículo comum.

Os alunos que já esgotaram todas essas medidas menos restritivas, que não acompanham o currículo comum, inserem-se na alínea e, do artigo 16º que corresponde o currículo específico individual (CEI).

Relativamente ao CEI, no ponto dois, do artigo 21º, do mesmo diploma refere, “ *o currículo específico individual pressupõe alterações significativas no currículo comum podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou jovem.*”

As alterações previstas no CEI têm como objetivo o desenvolvimento de atividades funcionais que promovam a autonomia pessoal e social do aluno, de forma a facilitar a sua vida pós – escolar.

O quadro seguinte mostra as respostas encontradas pelo agrupamento para os alunos com NEE, de acordo com o nível de ensino frequentado.

Quadro 8 – Respostas do agrupamento aos alunos com NEE

Níveis de ensino	Respostas dadas pelo agrupamento
Antes da entrada no ensino pré-escolar	Intervenção precoce
Primeiro Ciclo Ensino Básico (CEB)	Sala de ensino estruturado para alunos do espectro do autismo, apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação e tecnologias de apoio.
Segundo e terceiro CEB	Sala de ensino estruturado para alunos do espectro do autismo, CEI, CEF, apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação e tecnologias de apoio.

Na educação pré-escolar os alunos são abrangidos pelas medidas nas alíneas a), b), f) e só em situações de incapacidades severas pela alínea e), currículo específico individual. Os alunos com NEE integrados no ensino pré-escolar da rede pública, em instituições particulares, particulares e cooperativas e Instituições Particulares de Segurança Social (IPSS), são alvo de intervenção direta ou indireta por docentes de educação especial colocados neste agrupamento, no âmbito da Intervenção Precoce (IP). Estes alunos são apoiados preferencialmente em contexto de grupo, por um período de duas a quatro horas semanais, atribuídas de acordo com a especificidade de cada aluno.

Tratando-se de um agrupamento de referência em intervenção precoce (IP) existe um conjunto de educadoras que trabalha com este grupo etário e se desloca aos domicílios desenvolvendo um trabalho com as crianças e a sua família.

Relativamente ao ensino pré-escolar e primeiro ciclo, excetuando a unidade de ensino estruturado para alunos do espectro do autismo, todas as crianças com NEE estão inteiramente incluídas nas salas do ensino regular sendo apoiadas por docentes com formação especializada em educação especial.

Tal como refere a diretora:

“...as crianças estão na sala e é benéfico que estejam porque estão numa fase de mais tenra idade, de necessidade de grande exploração da parte afetiva, emocional...” (anexo seis, 82-83)

No primeiro ciclo todos os alunos têm apoio direto do docente de educação especial, que pode ir de duas a três horas semanais, dependendo da incapacidade do aluno, numa estreita colaboração com o docente titular da turma, de forma a abranger as várias áreas estruturantes de ensino, sempre que possível dentro do contexto da turma ou individualmente, conforme as suas dificuldades ou especificidades.

No documento interno elaborado pelo departamento de educação especial do agrupamento, é realçada a necessidade das crianças que frequentam a UEEA terem o maior número possível de interações com os seus colegas e realizarem o maior número de atividades conjuntas. Estes momentos podem ser partilhados na sala de Ensino Estruturado, em contexto sala de aula ou fora desta (recreio, idas ao parque, Oeste Infantil, visitas de estudo e festas da escola), a fim de promover a inclusão social do aluno. Embora, e tendo em conta as características específicas das crianças, deverão ser sempre acompanhadas por um elemento da UEEA.

Na tentativa de atingir este objetivo, a professora de educação especial a trabalhar na UEEA refere:

“Implementámos um projeto na sala chamado *Inclusão inversa*, em que, em vez de serem os alunos da sala de ensino estruturado irem sempre para a sala dos outros meninos, os outros meninos vinham fazer atividades à sala de ensino estruturado. Criámos atividades de pintura em que faziam recortes e jogos. Ao longo do 1º período pensámos. E implementámos ao longo do 2º e 3º período. Todas as semanas, à 4ªfeira, vinham vários elementos da turma fazerem atividades à sala de ensino estruturado. Era para fazerem os jogos com os alunos e não ao lado deles.” (anexo sete, 171-176)

No segundo e terceiro ciclos existem duas situações claramente distintas. Por um lado, os alunos que conseguem acompanhar o currículo comum e por outro, os que simplesmente, não conseguem.

Em relação aos primeiros, os seus programas educativos individuais (PEI) podem incluir condições especiais de avaliação, adequações curriculares, ou matrícula por disciplinas mas acompanham os colegas na turma. Apesar de serem NEE de carácter permanente, o grau de severidade da problemática não os impede de acompanhar o currículo regular.

No caso de os alunos não conseguirem acompanhar o currículo comum, os mesmos são encaminhados para o CEI. Neste caso, funcionam em pequenos grupos onde trabalham as disciplinas teóricas: o português, a matemática, as ciências da natureza, uma parte da história e o inglês. O seu currículo encontra-se adaptado nestas disciplinas.

As disciplinas/áreas curriculares funcionais de CEI do aluno, estão distribuídas em blocos de 45 e de 90 minutos e são escolhidas de acordo com a especificidade, capacidade de aprendizagem e funcionalidade dos alunos, anualmente aprovadas em Conselho Pedagógico. No que se refere às áreas práticas: a Educação Física, a Educação Tecnológica, a Educação Visual e a formação cívica e pessoal, estão totalmente inseridos na turma.

Os alunos de segundo e terceiro ciclos com NEE mas que não estão integrados na UEEA, nem da alínea e, ou seja, no currículo específico individual, têm apoio pedagógico personalizado (APP). Além do apoio em educação especial dado pelos professores de educação especial, têm também apoio pedagógico personalizado dado pelos professores das disciplinas nucleares (português, matemática e inglês). Esta situação é referente aos alunos que estão na turma e seguem o currículo normal. Muitos deles têm o APP em educação especial, nomeadamente os alunos que têm dislexia, para desenvolver programas específicos de treino da leitura e escrita, nos casos relacionados com a dislexia. A par deste apoio, têm também APP às disciplinas de português, matemática e inglês, lecionado pelo professor da respetiva disciplina.

Em relação aos alunos que estão inseridos na UEEA foram criados apoios especializados, considerados indispensáveis para a educação destes alunos. Na opinião da coordenadora do departamento de educação especial:

“Eles, uma vez que têm problemas a nível da comunicação, nem sempre é na fala mas é na comunicação, a terapeuta da fala, é fundamental, porque alguns usam comunicação alternativa e a comunicação muito estruturada. Depois a psicóloga também é muito importante.” (anexo dois, 149-151)

Ainda sobre o mesmo assunto, a coordenadora considera que, atualmente com as parcerias e protocolos que são possíveis estabelecer com outras instituições, de acordo com o Decreto - Lei 3/2008, as respostas dadas aos alunos com NEE são mais diversificadas do que com o diploma anterior, o Decreto-Lei 319/91 de 23 de agosto. A mesma docente

acrescenta que a proximidade entre a escola e a instituição com a qual estabeleceu a parceria, vai facilitar o processo de inclusão dos alunos com NEE.

“Temos a vantagem, aqui no nosso agrupamento de estar tão pertinho do centro de recursos. E então vão à sala de relaxação, trabalhar com a psicomotricista noutra contexto. Ela trabalha aqui na escola com eles mas depois vai trabalhar à sala de relaxação à APECI...vão à natação...e terapia com cães... Antes não havia nada disso com o 319 não tínhamos nada disso.” (anexo dois, 159-167)

5.8 - Formação dos professores (aspetos facilitadores e constrangimentos)

Relativamente a este ponto, podemos referir que a implementação dos princípios inclusivos nas escolas portuguesas teve um grande impacto na organização das práticas educativas, designadamente na formação inicial, contínua e especializada de professores (Correia, 2003).

A formação inicial deve preparar os docentes para a realidade que vão encontrar na escola, nomeadamente ao nível da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (Scruggs, 1996; Costa, 2006).

Nesse sentido, em Portugal, tem-se vindo a tentar introduzir, na formação inicial e pós graduação, unidades curriculares, onde sejam abordadas questões relacionadas com a educação inclusiva (Rodrigues, 2006; Coelho, 2012)

Na opinião de Correia (2003), não são apenas os professores, os educadores e assistentes operacionais da escola, a necessitar de formação específica para responder aos alunos com NEE, mas devem ser preparados *todos os agentes educativos da zona de influência da escola para ficarem aptos a responder às necessidades dos alunos com NEE.* (p. 28).

A implementação de um modelo inclusivo implica a aquisição e aperfeiçoamento de competências dos profissionais bem como a possível adoção de atitudes positivas perante as aprendizagens (Correia, 2003).

Em relação a este estudo, todos os participantes consideram extremamente importante a formação na área de educação especial, principalmente para os profissionais que trabalham diretamente com crianças com NEE de caráter permanente.

Através da análise dos discursos dos profissionais envolvidos no estudo, é possível concluir, que todos os professores de educação especial e terapeuta da fala são especializados no âmbito da educação especial. Já frequentaram ações de formação ou cursos sobre esta temática. Esta formação é considerada essencial no trabalho diário com os alunos.

Todos os profissionais participantes afirmam, que sempre que têm oportunidade e estejam interessados na temática da ação se inscrevem e frequentam ações de formação contínua. O objetivo é contribuir para a melhoria do trabalho realizado com os alunos com NEE.

Apesar de conscientes da necessidade de formação contínua dos docentes, principalmente dos que trabalham na vertente da educação especial, referem como fator negativo, o facto das ações de formação não serem gratuitas, sendo inclusivamente, algumas delas, bastante dispendiosas.

Os órgãos da tutela consideram a questão da formação contínua dos professores, um dos parâmetros a investir, tendo sido considerado prioritário para o alcance do sucesso da escola inclusiva.

Um dos aspetos referidos pelas participantes no estudo é que, tendo em conta o contexto atual do país, nem sempre se torna possível a frequência nestas ações de formação que normalmente se tornam dispendiosas. O facto de terem deixado de receber o subsídio de especialização, que muitas vezes era canalizado para esta formação, condiciona a inscrição e frequência em ações de formação contínua.

Tal como refere a professora a trabalhar na UEEA:

“Tenho pena de não fazer mais formação, porque recebíamos o subsídio de especialização e eu canalizava-o para a formação agora sem subsídio de especialização é mais complicado porque as formações são caras, 100 euros, cento e tal euros e para estar a tirar do salário.” (anexo sete,232)

De salientar, que relativamente a este agrupamento, anualmente, e coincidindo com o início do ano letivo, o órgão executivo juntamente com o departamento de educação

especial, realizam uma ação de formação aberta a todos os professores mas como destinatários privilegiados, os docentes que chegam de novo ao agrupamento. Esta ação de formação tem como objetivo proceder a esclarecimentos e dúvidas dos profissionais acerca da documentação necessária, encaminhamentos a realizar e todo o conjunto de procedimentos processuais e práticos, realizados no âmbito da intervenção com alunos com NEE.

CONCLUSÕES

Este trabalho de investigação pretendeu abordar a questão da inclusão de crianças e jovens com necessidades educativas especiais na escola do ensino regular e aprofundar o conhecimento no agrupamento onde decorreu a investigação.

Tendo em conta as sucessivas reformas educativas ocorridas no nosso país, dando grande ênfase aos princípios inclusivos, assumindo-se que os alunos com NEE devem fazer parte integrante da comunidade onde vivem, devendo beneficiar do ensino ministrado nas escolas regulares e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas, considerámos importante analisar a situação concreta neste agrupamento, onde foram implementadas algumas das medidas previstas no diploma legal que rege, atualmente, a educação especial, designadamente a criação de duas unidades de ensino estruturado para alunos do espectro do autismo.

A metodologia de investigação a que recorremos foi de natureza qualitativa ou interpretativa por ser a mais adequada ao objeto de estudo, tendo em conta que se tratava de conhecer uma realidade.

Relativamente à recolha de dados foram realizadas seis entrevistas semiestruturadas, as quais foram gravadas e posteriormente escritas para papel, sobre as quais recaiu a análise de conteúdo.

Para a realização do trabalho empírico definimos os objetivos a alcançar e elaborámos questões orientadoras que permitiram a consecução dos objetivos propostos.

Um dos objetivos propostos foi tentar perceber em que medida as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo, regulamentadas no Decreto-Lei 3/2008, se situam face aos pressupostos teóricos subjacentes à educação inclusiva.

De acordo com a legislação em vigor, a criação das unidades de ensino estruturado foi uma das respostas encontradas para responder aos alunos com autismo e tentar maximizar as suas potencialidades. Crianças que anteriormente eram atendidas em instituições de educação especial, passaram, legalmente, a poder frequentar a escola do ensino regular.

A especificidade inerente a estas crianças que necessitam de situações que promovam a aquisição de competências sociais e emocionais, num ambiente o mais saudável possível, a escola do ensino regular vai constituir o espaço adequado ao desenvolvimento dessas competências.

O conceito de inclusão não deve ser tido como inflexível (Correia, 2008), mas deve permitir que todas as opções sejam consideradas, sempre que a situação o exija tendo sempre como objetivo o sucesso educativo da criança. Nesta perspetiva, a UEEA vai ao encontro dos pressupostos teóricos da inclusão promovendo o desenvolvimento global das crianças do espectro do autismo.

A inclusão escolar derruba barreiras, promove o convívio entre pares, alarga as relações sociais e de amizade, facilita a aceitação das crianças com NEE, contribuindo para a futura inclusão de crianças e jovens na comunidade e sociedade (Correia, 2005; Santos, 2007; Rebelo, 2011).

As teorias subjacentes aos modelos ecológicos remetem para a existência de vários contextos dinâmicos nos quais as crianças interagem, só com a escola inclusiva podemos contribuir para o derrubar de obstáculos, a falta de aceitação e os preconceitos da comunidade perante a diferença considerando o sucesso educativo das crianças com NEE não dependente apenas dos professores com quem trabalham, mas de toda a comunidade educativa (Meireles e Santos, 2008).

Na opinião de Santos (2007), a inclusão, permite tornar visível as crianças com NEE, aumentar a consciencialização da comunidade, que progressivamente, as aceita como parte integrante de um todo ao qual todos pertencem.

De acordo com Correia (2003), citando Bailey (1998), não restam dúvidas, que a inclusão tem uma base moral inequívoca, todos desejam o melhor para a criança ou jovem com NEE e a sua inserção em contextos educacionais normalizadores, é uma aspiração legítima.

De acordo com as respostas recolhidas, a inclusão possibilita que valores universais como a igualdade de oportunidades, a tolerância, o respeito, a amizade, o desenvolvimento de competências pessoais, académicas e sociais, sejam reais e aplicados a todas as crianças, independentemente das suas características.

Outro dos objetivos propostos, foi o de identificar as respostas dadas às crianças com necessidades educativas especiais no agrupamento onde decorreu a investigação. Relativamente a este aspeto, verificámos que excetuando os alunos inseridos nas salas de ensino estruturado, numa fase inicial, começam por ser adotadas medidas menos restritivas com os alunos, tal como é o caso do apoio pedagógico personalizado, das adequações curriculares individuais, das adequações no processo de matrícula, de adequações no processo de avaliação e de tecnologias de apoio. Se estas se revelarem insuficientes são então adotadas outras medidas mais restritivas, como é o caso do currículo específico individual.

Desta forma, nem no ensino pré-escolar, nem no primeiro ciclo do ensino básico, existem crianças a acompanhar um CEI. Só a partir do segundo ciclo vamos encontrar crianças, cujo programa educativo individual engloba a medida e, ou seja, com CEI. Neste caso, os alunos têm um currículo diferenciado e funcional e só acompanham os colegas nas disciplinas práticas.

Relativamente à discussão de aspetos relacionados com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em salas do ensino regular, a ideia dominante presente em todos os discursos, é que todos ficam a ganhar com a inclusão. A educação inclusiva promove a socialização de todos os alunos, quer os que apresentam NEE, quer os que não têm NEE.

Não obstante o estudo realizado ter mostrado opiniões divergentes em relação aos conceitos de inclusão e de NEE, entre os vários participantes, o objetivo principal é similar a todos os intervenientes: todos pretendem que os alunos com NEE se sintam parte integrante da escola que frequentam e melhorem a situação de desvantagem que possam apresentar, fornecendo-lhes um conjunto de ferramentas que lhes possa ser útil no futuro.

Do ponto de vista das infraestruturas, e de acordo com os resultados obtidos pela investigação, comparativamente às salas de ensino regular, as salas de ensino estruturado estão bem apetrechadas e reúnem melhores condições para o atendimento dos alunos do que as primeiras.

Os participantes no estudo apontam alguns constrangimentos como a falta de espaço, de materiais específicos e a existência de barreiras arquitetónicas que constituem limitações

para que as salas do ensino regular não reúnam as condições necessárias para a concretização da inclusão.

Ao nível dos recursos humanos são também apontados como obstáculos à escola inclusiva, a existência de turmas numerosas, a carência de assistentes operacionais nas escolas, a sobrecarga de trabalho dos profissionais envolvidos, a falta de tempo e a formação no âmbito das necessidades educativas especiais de alguns professores.

A formação inicial devia preparar os docentes do ensino regular, para a inclusão de alunos com NEE na escola, dando-lhe competências para enfrentar os desafios colocados pela inclusão (Leitão, 1984; Correia, 2003).

No entanto, grande parte dos docentes não teve formação específica sobre NEE. No sentido de sensibilizar e colmatar lacunas existentes a nível da formação inicial dos professores na área da educação especial, os elementos do órgão de gestão e do departamento de educação especial, do agrupamento, realizam no início de cada ano letivo, uma ação de formação destinada aos novos profissionais colocados no agrupamento. Esta ação tem por objetivo o esclarecimento dos docentes sobre aspetos burocráticos e práticos do trabalho com os alunos com NEE e constitui uma estratégia eficaz face à implementação dos princípios inclusivos.

Os dados de investigação recente sobre o tema da formação de professores (Coelho, 2012) referem que os docentes que tiveram formação contínua durante o seu percurso profissional ou formação especializada na área da educação especial, adotam atitudes positivas face à escola inclusiva, superiores àqueles que nunca tiveram essa formação.

Relativamente à questão da formação dos profissionais, dos relatos ouvidos, ficou patente a constante atualização de conhecimentos e a preocupação na adequação das respostas educativas dadas à diversidade dos alunos atendida no agrupamento.

De salientar, que a equipa de profissionais que trabalha diretamente com os alunos com NEE de carácter permanente no agrupamento, se encontra motivada pelo projeto da escola inclusiva e tem formação especializada, em pelo menos um domínio, na área da educação especial e, ao longo do ano, frequentam ações de formação contínua.

Concomitantemente a estes fatores, foram considerados facilitadores da inclusão: a organização do trabalho desenvolvido com os alunos com NEE neste agrupamento, a cooperação existente entre os vários elementos da equipa multidisciplinar, a proximidade e a relação interpessoal, a criatividade nas atividades propostas aos alunos, o empenho e o dinamismo dos profissionais que trabalham com os alunos com NEE.

Em toda a documentação interna analisada (projeto educativo, plano anual de atividades, documento que regulamenta o funcionamento da educação especial) é notória a tentativa de incluir os alunos com NEE que frequentam a UEEA, no maior número de atividades possível com os seus pares.

Proporciona-se sempre que possível e respeitando a especificidade de cada uma das crianças, momentos com outros alunos, quer na sala de ensino estruturado quer em contexto sala de aula ou fora desta (recreio, saídas da escola, visitas de estudo, festas da escola e atividades extracurriculares). Os momentos com os seus pares na turma são definidos nos seus programas educativos especiais devendo estar sempre acompanhados por um elemento da UEEA.

De referir que atualmente o agrupamento é de referência em intervenção precoce e em alunos com perturbações do espectro do autismo. De acordo com os dados recolhidos, tem sido uma das instituições mais procuradas nos últimos anos, pelas famílias de crianças e jovens com NEE de caráter permanente, não só na sua área de influência, mas também por famílias mais afastadas geograficamente.

Tendo em conta que agrupamento sobre o qual incidiu esta investigação, sofreu reestruturações durante o presente ano letivo, tendo passado a mega agrupamento, seria pertinente analisar de que forma os mega agrupamentos preparam as suas estruturas, para o atendimento aos alunos com NEE, designadamente no que se refere à articulação com os outros ciclos de ensino.

A esmagadora maioria dos estudos sobre a inclusão de crianças e jovens abrange o ensino pré-escolar, primeiro, segundo e terceiro ciclos, mas são escassos em relação ao ensino secundário.

Sendo a educação inclusiva um processo complexo e abrangente, não dependente apenas dos professores mas de toda a comunidade envolvente, no âmbito da investigação futura

seria ainda interessante, recolher opiniões junto da comunidade envolvente à escola, sobre a inclusão de crianças e jovens no ensino regular.

Conscientes das limitações colocadas à escola inclusiva, tal como os resultados de outras investigações preconizam, relativamente a esta investigação há claramente uma prevalência dos benefícios em detrimento dos prejuízos que possam advir da inclusão das crianças com NEE (Correia, 2003).

A especificidade do trabalho realizado nesta área, a necessidade de formação e constante atualização dos conhecimentos no atendimento à diversidade de alunos na escola, faz com que tenha de haver um investimento cada vez maior por parte dos professores e de toda a comunidade.

Em síntese, a inclusão é considerada um pilar na educação integral de todos os alunos, sendo que todos saem beneficiados com o processo inclusivo, alunos, professores, pais e toda a comunidade envolvente.

A aposta na constante e permanente formação contínua dos professores, a motivação de toda a equipa, o envolvimento e cooperação de todos, incluindo os pais dos alunos e toda a comunidade, são fatores preponderantes no rumo a uma verdadeira escola inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (1995). Special Needs Through School Improvement: School Improvement Through Special Needs. In Clark, C., Dyson, D. & Millward, A. (Eds.) *Towards Inclusive Schools?* (pp.63-77) London: David Fulton Publisher.

Ainscow, M. (1997). Educação para Todos: Torná-la uma Realidade. In I.I.E.(Eds.) *Caminhos para as Escolas Inclusivas* (pp.11-37) Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, M. (1998). Necessidades Especiais na Sala de Aula – um guia para a formação de professores. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, M. (2007). Prefácio: a viragem inclusiva, em Luzia Lima-Rodrigues, e outros, *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal. Dez Estudos de Caso*, Cruz Quebrada, Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, Faculdade de Motricidade Humana, pp. 13-19.

Albarelo. L., Digneffe, F., Hirnaux, J.P., Maroy, C., Ruquoy, D. (2005). *Práticas e Metodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

APD. (2009). *Novos Olhares sobre a Deficiência*. Consultado a www.apd.org.pt em novembro de 2012.

Azevedo, J. (1996). *Diversificar: Um Risco e uma Urgência*. Noesis Mar./Jun.

Bailey, J. G. (1995). *Stress Moral and Acceptance of Change by Special Educators*. In C. Clark, L. Dyson, A. Millward (Eds.) *Towards Inclusive Schools* (pp.15-29) London: David Fulton Publisher.

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

Bairrão, J. (2004). Prefácio In Pereira (2004). *Políticas e Práticas Educativas: O caso da Educação Especial e do Apoio socio- educativo nos anos 2002 a 2004*. Lisboa: Fundação Liga Portuguesa dos Deficientes Motores.

Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bautista, R. Coordenação. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de Investigação*. Lisboa: Gradativa.

Bogdan, R. et BiKlen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Camisão, I. (2005). *Percepção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais*.

Carmo, H. & Ferreira, M.M (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. 2ª edição. Lisboa: Universidade Aberta.

Coelho, M. F. (2012). *A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. Tese de Mestrado. Departamento de Ciências de la Education. Universidad de Extremadura.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais na classe regular*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M., Serrano, J. (2000). *Reflexões para a construção de uma escola inclusiva*. Inclusão, I, (pp.34-56).

Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um Guia para educadores e professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*. Coleção Impacto Educacional. Secretaria Regional de Educação e Cultura. Porto: Porto Editora.

Costa, A. M. (1999). *Uma Educação Inclusiva a Partir da Escola que Temos*. In Uma Educação Inclusiva a Partir da Escola que Temos Lisboa: Conselho Nacional da Educação, (pp.25-36).

Costa, A. M.; Leitão, F. ; Morgado, J.; Pinto, J. (2006). *Promoção de Educação Inclusiva em Portugal*. In Ciências da Educação em Portugal. Porto: Edições ASA.

Coutinho, C. P. (2008). *A qualidade da investigação de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade*. Educação Unisinos. Universidade do Minho.

Esteves, M. (2006). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, M. J. (2011). *Inclusão: A afetividade e as relações interpessoais na aprendizagem*. Tese de Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro.

Ferreira, M. (2009). *Estratégias de intervenção pedagógica em alunos com dificuldades de aprendizagem específicas*. Revista de Educação Especial e Reabilitação- vol.16. 7-18. Consultado a 20 de abril de 2013 em [http://gcd.isec.universitas.pt/anexos/BI\(Mestre\)_CSilva%206-10.pdf](http://gcd.isec.universitas.pt/anexos/BI(Mestre)_CSilva%206-10.pdf).

Ferreira, M. S. (Coord.). (2010). *Síntese de Apresentação dos Resultados da Avaliação Externa da Implementação do Decreto- Lei nº3/2008- Maio 2009 a Dezembro 2010*.

Consultado em janeiro de 2011 em <http://www.dgidc.minedu.pt/especial/Documents/Manuela%20Sanchez%20Ferreira2.pdf>).

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

Fonseca, V. (1989). *Educação Especial- Programa de Estimulação Precoce*.

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1994). *Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. Exceptional Children*, 60, (pp.294-309).

Henderson, A. (1987). Consultado em 6 de maio de 2012, em www.lewiscenter.org/research/relationships.pdf.

Izquierdo, T., (2006). *Necessidades Educativas Especiais: a mudança pelo Relatório Warnock*, Departamento de Educação e Ciências, Tese de dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro.

Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Edição do Autor.

Madureira, I.; Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Meireles, J.; Santos, M. (2008). *Unidades Especializadas em Multideficiência: A Realidade da EB1/PE de Boaventura*. nº20. (pp.15-20).

Minke, K. *et al.* (1996). *Teachers` Experiences With Inclusive Classrooms: Implications for Special Education Reform*. Consultado em 10 de janeiro de 2013 em <http://sed.sagepub.com/content/30/2/152.short>.

Morgado, J.; Silva, J. (1999). *Factores contributivos para o Sucesso Escolar de Alunos com Necessidades Educativas*. *Análise Psicológica*. p. 127-142. Consultado em 13 de maio de 2013 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v17n1/v17n1a14.pdf>

Niza, S. (1996). *Necessidades Especiais de Educação: Da Exclusão à Inclusão na Escola*. Inovação, 9. (pp.139-149).

Nogueira, J. (2005). *A Educação da Criança com Deficiência Mental Profunda na Escola Regular e na Escola Especial*. Tese de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Pacheco, J. (1995). *O Pensamento e acção do professor*. Porto: Porto Editora.

Pereira, F. (1996). *As Representações dos Professores de Educação Especial e as Necessidades das famílias*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Pereira, F. Coordenação. (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à prática*. Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Editorial do Ministério da Educação: Mem Martins.

Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris: Hachette.

Quivy, L. V. C. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rebelo, M. C. A. (2011). *Concepções e Práticas de Professores do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico face à Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais*, Tese de dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.

Rodrigues, D. (org) (2003). *Perspectivas sobre Inclusão da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2006). *Dez ideais (mal) feitas sobre educação inclusiva. Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?.* Cruz Quebrada: FMH Edições.

Rodrigues, D. (org) (2006). *Investigação em Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Sanches, I. R. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos*. Porto: Porto Editora.

Sanches, I. R. (2003). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). *Inclusão Escolar: Conceitos Perspetivas e Contributos*. Revista Lusófona de Educação, vol. 8, (pp.63-83).

Sant` Ana, I. (2005). *Educação Inclusiva: Concepções de Professores e Diretores*. Maringá p. 227-234. Consultado em 6 de junho de 2011 em www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf

Santos, B. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos Ensinam e Aprendem com Todos*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In L. Menezes; L. Santos; H. Gomes & C. Rodrigues (Eds.), *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios* (pp. 11-35). Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.

Santos, J. (2008). *Construir inclusão: Os sentimentos, atitudes e preocupações dos agentes educativos em relação à inclusão*. Tese de Mestrado, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Santos, J. e César, M. (2009). *Inclusão: Sentimentos, atitudes e preocupações*. In CIEP (Ed) *Proceedings of the international conference changing practices in inclusive schools*, Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Seminários e Colóquios. (1999). *Uma educação inclusiva a partir de escola que temos*. Conselho Nacional de Educação Integração das Pessoas com Deficiência.

Serrano, A. 2004. *Estudos de caso em contextos culturais*. Tese de mestrado.

Silva, M. O. 2002. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e a análise de formação contínua de professores. *Inclusão*, (2) –(pp.31-48).

Silva, M. O. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, (13), (pp.135-153).

Simon, J. (2000). *A integração escolar das crianças deficientes* (2ª ed). Porto: Edições Asa.

Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.

Sousa, J. (2007). *Criança com necessidades educativas especiais como membro da sociedade e sua inclusão no contexto escolar: Estudo comparativo entre Brasil e Portugal*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho

Stainback,W., Stainback, S., (1999) *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Editora Artmed.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. 3.ed. Porto Alegre: Bookman.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

UNESCO. (2001). *Open File on Inclusive Education*. Paris.

Zigmond, N. Baker, J. (1995). *Concluding Comments: Current and future practices inclusive schooling*. *Journal of Special Education*, 29. (pp.245-250).

Referências Legislativas

Despacho Conjunto 38/SEAM/SERE/88

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Dec. Lei n.º35/90, de 25 de janeiro – Escolaridade Obrigatória

Dec. Lei n.º 319/91, de 23 de agosto – Adaptação das condições para alunos com necessidades educativas especiais.

Despacho 173/ME/91, de 23 de outubro – Aplicação do DL 319/91.

Despacho Conjunto n.º105/97, de 1 de julho – Prestação de Apoio Educativo

Dec. Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro – Definição dos apoios especializados a prestar no ensino pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, dos setores público, particular e cooperativo.

ANEXOS

Anexo um Guião da Entrevista

Tema: Modelos de atendimento de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente num Agrupamento de referência em Intervenção Precoce com ensino pré-escolar, primeiro, segundo e terceiro ciclos, da zona da grande Lisboa.

Objectivos Gerais:

- Refletir acerca dos aspetos relacionados com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em salas de 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico.
- Identificar os processos e mecanismos envolvidos na inclusão das crianças com necessidades educativas especiais no agrupamento.
- Perceber/clarificar/analisar em que medida as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo, regulamentadas no Decreto-lei 3/2008, vão de encontro aos pressupostos teóricos subjacentes à educação inclusiva.

Entrevistados: Diretora do agrupamento, coordenadora do departamento de educação especial, terapeuta da fala do centro de recursos para a inclusão (CRI), professora titular de turma, professora de educação especial que apoia crianças inseridos nas salas do regular e professora de educação especial que apoia alunos inseridos na unidade de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo.

Designação dos Blocos	Objectivos Específicos	Formulário de Questões	Tópicos
A Legitimação da entrevista Motivação do entrevistado	a) Explicitar os fundamentos e objectivos da entrevista b) Motivar o entrevistado c) Garantir a confidencialidade d) Solicitar autorização para o registo audiográfico da entrevista	- Informar, em linhas gerais sobre o trabalho de investigação - Práticas de inclusão em salas de 1º e 2º ciclo de crianças com NEE - Indicar os objectivos da entrevista - Pedir ajuda ao entrevistado, pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho - Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas - Pedir autorização para gravar a entrevista - Agradecer a colaboração	- Fundamentos - Objectivos - Destaque da importância da colaboração no estudo - Garantia de confidencialidade - Autorização para registo audiográfico
B Concepções sobre Inclusão	- Conhecer concepções acerca da escola inclusiva	- Para si, o que é inclusão? - Quais as vantagens e desvantagens da escola inclusiva? - Que condições devem ter as salas de 1º e 2º ciclo para a inclusão de crianças com NEE's? Considera que têm?	- Conceito de inclusão - Vantagens - barreiras

<p>C</p> <p>Concepções sobre Necessidades Educativas Especiais</p>	<p>- Identificar opiniões sobre o conceito de NEE</p>	<p>- Para si, o que são necessidades educativas especiais?</p> <p>- Que vantagens e desvantagens existem na colocação de crianças com NEE's em salas?</p>	<p>- Conceito de NEE</p> <p>- Vantagens e desvantagens da inclusão para as crianças ditas normais e para as crianças com NEE</p>
<p>D</p> <p>Práticas educativas</p>	<p>Recolher informação pormenorizada sobre:</p> <p>a) Estratégias</p> <p>b) Práticas inclusivas</p>	<p>- Que estratégia ou estratégias adoptou para dar resposta à diversidade de alunos?</p> <p>- Que desafio ou desafios sente face à inclusão de crianças com NEE?</p> <p>- Como procura dar resposta a esses desafios?</p>	<p>- Estratégias inclusivas</p> <p>- Gestão do grupo</p> <p>- Diferenciação Pedagógica</p> <p>- Necessidades/dificuldades sentidas: com os pais, com os outros alunos, com a organização da sala</p>

<p>E</p> <p>Concepções e Práticas sobre a Equipa Multidisciplinar</p>	<p>a) Clarificar o conceito de equipa multidisciplinar.</p> <p>b) Compreender o funcionamento da equipa multidisciplinar.</p>	<p>- Que tipo de articulação existe entre os vários intervenientes no processo da criança com necessidades educativas especiais?</p> <p>- O que entende por Equipa Multidisciplinar?</p> <p>- Considera importante a Equipa Multidisciplinar?</p> <p>- Como deveria funcionar a Equipa Multidisciplinar?</p>	<p>- Técnicos envolvidos</p> <p>- Conceito</p> <p>- Vantagens para os alunos</p> <p>- Benefícios para os técnicos</p> <p>- Funcionamento</p>
<p>F</p> <p>Apoios Educativos Especializados</p>	<p>a) Clarificar os tipos de apoio existentes.</p>	<p>-Que tipos de Terapias/apoios especializados considera essenciais haver numa sala de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo?</p> <p>- Acha que o apoio da educação Especial está preparado e tem formação suficiente para dar uma resposta eficaz e eficiente às crianças com NEE do agrupamento?</p>	<p>- Tipos de apoio</p> <p>- Necessidades de apoio</p> <p>- Organização do apoio</p> <p>- Frequência dos apoios</p> <p>- Em que situações deve ser feito o apoio</p>

		<p>Porquê?</p> <p>- Os apoios existentes correspondem às necessidades das crianças? Justifique.</p>	
<p>G</p> <p>Formação Profissional</p>	<p>a)Recolher elementos sobre o percurso de formação em Necessidades Educativas Especiais.</p> <p>b)Fazer uma análise das necessidades de formação na área das Necessidades Educativas Especiais.</p>	<p>- Sente-se pedagogicamente preparada para trabalhar com crianças com Necessidades educativas Especiais? Justifique.</p> <p>- Ao longo do seu percurso profissional que formação fez na área da Necessidades Educativas Especiais?</p> <p>- Se tivesse oportunidade inscrevia-se em acções de formação sobre Necessidades educativas Especiais?</p>	<p>- Dificuldades</p> <p>-Resultados obtidos, repercussões na prática</p> <p>-Aspectos positivos e negativos</p> <p>- Interesse</p> <p>- Motivação</p> <p>- Disponibilidade</p> <p>- Que tipo de formação</p> <p>-Colmatar que tipo de necessidades</p>

Anexo dois

Entrevista com CE

Data: 23-07-2012

1
2
3
4
5 Ana (A)- O que é para si a inclusão?

6
7 CE- É um processo mais lato que integração. Integração é só integrar e inclusão é muito mais do que isso. É
8 dar oportunidade aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), tendo em conta as suas
9 necessidades, claro, as suas necessidades educativas, participar na vida da turma, da escola, do agrupamento.
10 É estarem verdadeiramente incluídos, como a própria palavra indica, ou seja, é dar as mesmas oportunidades,
11 que se dá aos outros tendo em conta as suas especificidades.
12

13 A- Que vantagens e desvantagens vê na escola inclusiva?

14
15 CE- Eu acho que há mais vantagens do que desvantagens porque as crianças com NEE que..., quer dizer,
16 nem se põe a questão de não andarem na escola. Claro! Mas mesmo aqueles que são pouco funcionais nos
17 seus currículos, os das unidades, os de ensino estruturado, eu penso que é sempre uma vantagem, porque eles
18 mesmo com as desvantagens, com os «handicaps» que têm, eles estão a contactar com as crianças funcionais
19 e eu acho que só têm a ganhar com isso. Desvantagens? Desvantagens, eu acho que só se for uma criança,
20 mesmo, mesmo muito pouco funcional. Por exemplo, no caso das multideficiências, os outros, eu acho que
21 só têm vantagens. Até para os outros, os outros também aprendem a lidar com as diferenças e aprendem a ser
22 tolerantes.
23

24 A- Que condições devem ter as salas do 1º e 2º ciclo para a inclusão de crianças com NEE?

25
26 CE- Pois, isso aí é que já está pior. Condições? É assim: primeiro que tudo os recursos humanos, não é? As
27 professoras de Educação Especial (EE) às vezes vão duas vezes por semana a uma sala, ou três, e às vezes
28 tinham de lá estar todos os dias. Não era o dia inteiro, mas passar por lá todos os dias, para haver
29 continuidade e uma sistematização do trabalho com as crianças e dar apoio à colega do regular.
30

31 A- Pois ...

32
33 CE- Depois há as escolas que não têm sequer auxiliar e estas crianças precisam. A não ser em casos muito
34 graves é que colocam lá um auxiliar, mas há miúdos que precisavam de ter um auxiliar. Há muitos que até
35 para interagirem com os outros no intervalo, se tiverem problemas motores precisavam de uma auxiliar,
36 porque se não ficam mais retraídos. Depois também penso que a nível do material os professores não têm
37 muito material, mas as escolas deviam ter jogos vocacionados para certas problemáticas, para a dislexia, para
38 todas as problemáticas e não têm. Os professores é que levam todo o seu material. As salas não têm as
39 condições, deveriam ter mais. No fundo a sala não tem nada a mais por ter lá dentro aquelas crianças com
40 NEE. A não ser as unidades. Pronto, as unidades estão bem apetrechadas. Por exemplo, nós temos duas, uma
41 no 1º e outra no 2º, e acho que têm as condições mínimas, razoáveis. Claro que a nossa escola não é uma
42 escola nova, as salas podiam ser melhores, mas tem o básico para trabalhar com estas crianças.
43

44 A- Para si, o que são NEE?

45
46 CE- São necessidades que aquele determinado aluno tem para além dos outros que nasceram sem nenhuma
47 outra problemática, têm necessidades que são decorrentes de alguma problemática que eles têm e essas
48 necessidades, se não forem colmatadas, ou se não forem atendidas, eles têm dificuldade em aceder ao
49 currículo comum, não é? O que se pretende é que a maioria dos alunos com NEE aceda ao currículo comum,
50 antes de entrar em currículos mais restritos, que restringem mais a sua vida escolar. Acho que é isso!
51

52 A- E quais são as vantagens na colocação de crianças com NEE em salas?

53
54 CE- É assim... eu acho, lá está: também há mais vantagens do que desvantagens. Vantagens há para a própria
55 criança - estar incluída numa sala com as outras crianças da sua idade e que têm as suas problemáticas. Para
56 os outros também é uma vantagem porque, tal como disse há bocado, também aprendem a ser tolerantes, a
57 lidar com a diferença. Eu não sei se há alguma desvantagem, a desvantagem é quando não existem os
58 recursos suficientes para o professor. Para o professor acaba por ser mais trabalhoso porque tem de se
59 desdobrar, porque devia ter mais uma auxiliar ou um professor de EE a tempo inteiro, e não tem, porque para
60 a criança, e para as outras crianças, são só vantagens.

61
62 A- Que estratégias adotaram para responder à diversidade de alunos?
63
64 CE- Nós temos várias valências. Temos as unidades, o ensino estruturado que acaba por dar uma boa
65 resposta aos alunos com problemáticas relacionadas com o autismo. Depois temos a intervenção precoce (IP).
66 Também temos educadoras que estão vocacionadas para essas idades com problemáticas para interagir mais
67 precocemente. Depois temos os currículos escolares individuais (CEI) no 2º e 3º ciclo. Tentamos não ter logo
68 no 1º ciclo para não estar a restringir logo muito à partida. Esses alunos também têm o seu currículo
69 específico que é trabalhado em pequenos grupos mas também têm uma parte que é trabalhada na turma
70 inteira. Pronto, e acho que é muito vantajoso. Depois, em relação às outras crianças com NEE mas que não
71 têm essas alíneas, nem CEI, nem condições na matrícula, por estarem na unidade, temos os casos mais leves
72 que estão completamente integrados na sua turma e têm apoio pedagógico personalizado (APP), têm
73 tecnologias de apoio. São estas as estratégias que utilizamos.
74
75 A- Em cada sala de ensino estruturado estão quantas crianças?
76
77 CE- Na sala de ensino estruturado do 1º ciclo há seis alunos, está sobrelotada que é o número que deve ter, e
78 para o ano vai ter mais uma criança. Havia um menino a mais e para ele não ficar desamparado acabámos por
79 aceitá-lo. A sala do 2º ciclo tem cinco, mas para o ano vai receber outro aluno, por isso, já vai ficar completa.
80
81 A- Que desafio ou desafios sente face à inclusão de crianças com NEE?
82
83 CE- O nosso maior desafio é tentar que estas crianças não se sintam postas de parte, não é, tendo em conta as
84 suas necessidades. É tentar fazê-las sentir bem. Em relação aos que são menos funcionais é tentar
85 desenvolver ao máximo a sua autonomia.
86 Porque, eu acho, que mesmo crianças dos currículos, ou unidades, casos mais graves que possam não possam
87 não progredir estudos, mas se lhes tentarmos desenvolver a autonomia e as competências sociais, poderão ser
88 adultos perfeitamente incluídos na sociedade.
89
90 A- Como procura dar resposta a esses desafios?
91
92 CE- Cá na escola o que fizemos, principalmente aos do currículo e da unidade, fomos tentando desenvolver
93 atividades de vida diária porque não tínhamos muitas condições, e entretanto fomos modificando alguns
94 espaços que tínhamos aí. Neste momento temos uma horta, temos uma pequena cozinha, temos uma sala
95 contígua a essa cozinha para outras atividades de vida diária sem estarem relacionadas com a cozinha mas de
96 algum modo relacionadas com a vida do dia-a-dia. Temos uma casa de banho, embora eles, claro que
97 utilizam as casas de banho dos outros alunos e quando vão à educação física utilizam os balneários, mas esta
98 é especificamente para trabalharmos a higiene pessoal deles. Tentamos fazer dessa maneira.
99
100 A- Que tipo de articulação existe entre os vários intervenientes no processo da criança com necessidades
101 educativas especiais?
102
103 CE- Nós aqui no 2º e 3º ciclo tentamos que haja grande articulação entre o diretor de turma (DT) e os
104 docentes do especial, uma vez que o DT é a pessoa fundamental para que tudo corra bem, é ele que lidera as
105 reuniões de conselho de turma, é ele que motiva os outros profs. E então especialmente para aqueles alunos
106 que não são nem do currículo nem da unidade e que estão a tempo inteiro na turma e que às vezes passam
107 despercebidos, e não devem passar despercebidos porque deve haver uma atenção especial com esses é
108 fulcral o papel do DT. Depois para os das unidades e para os dos currículos também é porque como vão
109 menos vezes à turma, quando vão têm de ser bem incluídos e têm de participar em todas as atividades da
110 turma em: visitas de estudo, em atividades do PCT e isso tudo.
111 No 1º ciclo e no pré-escolar também achamos que tem de haver uma boa articulação entre o docente de EE e
112 o docente da turma, o titular de turma ou educadora do grupo e os pais. Tem de haver sempre uma articulação
113 com os pais. Os pais têm de fazer parte do processo e tem de se lhes explicar tudo, mesmo a pais que não têm
114 tanta formação. Eu acho que temos de explicar muito bem na linguagem deles, para eles perceberem bem o
115 que se pretende fazer com o filho e qual é o problema. Porque eles depois também participam de uma forma
116 mais ativa com o resto da equipa, os terapeutas quando os temos. Nós aqui temos psicóloga, TSEER e
117 terapeuta de sala que não abrange, de maneira nenhuma todas as crianças como deve ser, mas já é uma
118 grande ajuda para avaliar, avaliamos sempre em equipa multidisciplinar.
119
120 A- O que entende por Equipa Multidisciplinar?

121 CE- São os professores, quer do especial quer do regular, são os terapeutas Que nem sempre fazem parte da
122 equipa quando é para avaliar. Porque se for uma criança que não tem qualquer problema quer a nível da
123 comunicação quer a nível de fala, normalmente, a terapeuta não é preciso avaliar, só a TSSER, ou a
124 psicóloga. Outras vezes é o contrário, se não tem qualquer problema a nível motor mas tem a nível da fala,
125 não é preciso a TSSER, avaliam só os professores, a terapeuta da fala e a psicóloga. Pronto a equipa é mesmo
126 essa. São todos os técnicos envolvidos e os professores têm de participar nas avaliações, nas reavaliações.
127

128 A- Considera importante a Equipa Multidisciplinar?
129

130 CE- Sim, eu acho que sim. Eu acho que isto foi uma mais-valia que o Decreto-Lei 3/ 2008 nos veio trazer.
131 Dantes quando trabalhávamos com o Decreto-Lei 319, eu sentia-me um bocado sozinha. Agora não, fazem-
132 se as coisas em equipa e é muito mais vantajoso.
133 São várias pessoas a trabalhar com a mesma criança e a avaliá-la. E várias cabeças, só traz é benefícios.
134

135 A- Como deveria funcionar a Equipa Multidisciplinar?
136

137 CE- Eu acho que aqui a equipa funciona bem mas não temos é as horas que deveríamos ter, que
138 precisávamos e então andamos sempre com pouco tempo. Mas eu acho que tendo em conta os recursos que
139 temos até funciona bem.
140 Sempre que há uma avaliação é a equipa toda que participa. As terapeutas vêm pelo menos uma vez por
141 trimestre à nossa reunião de subdepartamento que é para falarmos de alguns casos em que temos dúvidas e
142 isso tudo. A equipa aqui é assim, temos uma pequena sala que não é muito boa onde funciona o CRI, onde
143 estão sempre as terapeutas. Quando nós queremos falar com elas sabemos onde é que elas estão. Quando é
144 para avaliar crianças também é lá que as crianças se deslocam.
145

146 A- Que tipos de Terapias/apoios especializados considera essenciais haver numa sala de ensino estruturado
147 para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo?
148

149 CE- Uma que eu considero essencial mesmo é a terapia da fala. Eles uma vez que têm problemas a nível da
150 comunicação, nem sempre é na fala mas é na comunicação, a terapeuta da fala é fundamental porque alguns
151 deles usam comunicação alternativa e a comunicação muito estruturada. Depois a psicóloga que também é
152 muito importante o apoio a nível psicológico.
153 O apoio a nível de psicomotricidade. Nós temos uma psicomotricista ou TEESR que é a mesma coisa, isso
154 também é muito importante.
155 No ano passado, ou há dois anos tínhamos uma que não tem sido possível que era a Hipo terapia. Para eles
156 também é muito importante. Este ano tivemos a Cino terapia, terapia com cães. Nós temos aqui um miúdo no
157 2º e 3º ciclo que é um caso muito grave de comunicação e relacionou-se muito bem com os cães. Esta terapia
158 também resultou este ano.
159 Ainda temos outra em que eles vão com a TSSER à APECI. Temos essa vantagem aqui no nosso
160 agrupamento de estar tão pertinho do centro de recursos. E então vão à sala de relaxação, trabalhar com
161 psicomotricista mas noutra contexto. Ela trabalha aqui na escola com eles mas depois vai trabalhar à sala de
162 relaxação. Depois ainda vão à natação. Não temos parcerias apenas com a APECI. Também temos com a
163 Física, com os transportes com a Câmara. A cinoterapia é com uma associação sem fins lucrativos. Temos
164 vários apoios, várias parcerias. A psicologia, a terapia da fala e a TSSER é com o CRI, que é a nível estatal
165 com os recursos da APECI. A natação é através do desporto escolar e é uma parceria com a física e a Cino
166 terapia é com a tal associação sem fins lucrativos e a Hipo terapia é com a escola profissional de Runa. Antes
167 não havia nada disso com o 319 não tínhamos nada disso.
168

169 A- Acha que o apoio da educação Especial está preparado e tem formação suficiente para dar uma resposta
170 eficaz e eficiente às crianças com NEE do agrupamento? Porquê?
171

172 CE- Eu penso que sim. Claro que a formação tem de estar sempre a evoluir sempre a atualizar. Aqui todas
173 temos feito formação, nem que seja a pagar, todas nós somos especializadas. Depois há a formação informal
174 vamos conversando umas com as outras, vamos aferindo procedimentos e isso também ajuda.
175 Todas nós somos especializadas e não há ninguém que não tenha feito pelo menos uma formação por ano.
176

177 A- Os apoios existentes correspondem às necessidades das crianças? Justifique.
178

179 CE- Penso que sim pelo menos nós tentamos. Eles têm o nosso apoio do especial, têm o apoio das terapeutas.

180 Depois os alunos que têm NEE mas que não são da unidade, nem da alínea e, do currículo individual ainda
181 têm o apoio APP, apoio pedagógico personalizado, além de terem o nosso ainda têm o dos professores das
182 disciplinas, as 3 disciplinas nucleares (português, matemática e inglês), os que estão na turma e seguem o
183 currículo regular. Muitos deles têm o nosso APP do especial, principalmente quando têm dislexia para
184 trabalhar programas relacionados com a dislexia mas depois ainda têm sempre um APP de português,
185 matemática e inglês dado pelo professor da respetiva disciplina.
186 Ainda há bocado quando falámos da interligação, é muito importante o papel do DT porque é ele que motiva
187 os outros professores do conselho de turma em relação a estes alunos. Os professores das disciplinas
188 nucleares também têm um papel muito importante no apoio que dão individualmente a esses alunos ou em
189 grupos de dois, normalmente podem ter características semelhantes no mesmo grupo pode estar um aluno
190 com dislexia outro com défice de atenção e o professor tem de dar aos dois daquela turma mas até pode
191 diferenciar, ou então, dar metade do apoio a cada um.
192 Há a questão dos horários. Os miúdos desses apoios têm de ser encaixados, ou têm apoios imediatamente
193 antes ou depois das aulas normais, ou antes do almoço, ou depois, ou na saída ou na entrada, tem de ser
194 assim.
195
196 A- Sente-se pedagogicamente preparada para trabalhar com crianças com NEE?
197
198 CE- Essa pergunta é um bocadinho difícil. Por um lado sim, mas por outro também tenho meninos, a
199 coordenação é extra, é no tempo não letivo.
200 No tempo letivo tenho de ter os meus alunos. Tenho dois grupos de CEI. É assim por um lado sinto-me
201 preparada por outro... Quando fizemos as nossas especializações por mais que se fale nunca se fala de todas
202 as problemáticas existentes, e quando se fala é assim um bocado pela rama.
203 Agora já me apareceram meninos que eu nunca tinha ouvido falar. Só que a pessoa também está motivada e
204 sabe onde é que deve procurar e agora com a Net é tão fácil nós acedermos à informação e também temos a
205 equipa multidisciplinar. Às vezes se eu nunca ouvi falar desta problemática e se a psicóloga já trabalhou com
206 uma criança assim ou a TF ou outra colega, temos de nos ir ajustando aos casos que vão aparecendo.
207
208 A- Ao longo do seu percurso escolar que formação fez nesta área?
209
210 CE- Fiz uma pós graduação com especialização na área cognitiva – motor. Depois tenho feito várias
211 formações que aparecem pelo centro de formação ou através do sindicato. Às vezes até nem é do Centro de
212 formação nem é relacionado com o meu grupo, o 910 mas que tenha sempre a ver com NEE.
213 Claro que agora evito um bocadinho aquelas que são pagas e muito caras. Mas este ano o meu sindicato
214 proporcionou-nos e até foi gratuita foi “projetos de expressão plástica para crianças com NEE” e como eu
215 trabalho com currículos foi muito interessante.
216
217 A- Obrigada.

Anexo três

Entrevista com terapeuta da fala do CRI

Data: 29-06-2012

A- Para si, o que é inclusão?

TF- A inclusão, supostamente, não é só relativamente às crianças com deficiência mas também os alunos de língua estrangeira, é os alunos sentirem-se inseridos na escola não só da parte académica mas também socialmente. Fazerem parte de todas as atividades, estarem incluídos.

Eu acho que uma criança está incluída quando alguém de fora entra numa sala e não consegue saber quem são os NEEs, por exemplo.

A-Pois...

TF- Claro que se tiverem deficiências motoras que se nota. Mas, para mim, inclusão é isso, é quem vem de fora não percebe que há diferenças. Para mim, isso é a inclusão verdadeira. Cá na escola, acho que dos agrupamentos que eu conheço somos um dos agrupamentos em que eu vejo mais inclusão. Só que ainda há muita coisa, muitas arestas para limar.

A- Quais as vantagens e desvantagens da escola inclusiva?

TF- Vejo para os ditos “normais”, vejo capacidade de aceitação diferente e tolerância. E vejo para os outros. Uma criança institucionalizada na APECI não tem nada a ver, não tem o desempenho social que tem uma criança que está incluída numa escola, em que é socialmente mais aceitável.

As desvantagens são que talvez tenham menos atenção personalizada. Acabam por ter se calhar por ter menos recursos direcionados em termos de recursos físicos também não há tantos espaços adequados para desenvolver por exemplo atividades de vida diária para meninos mais graves.

Mas pronto a parceria entre a APECI e aqui a escola eu acho que é um trabalho que se vai desenvolvendo.

Mas eu quase que só vejo vantagens na inclusão vejo muito poucas desvantagens, desde que haja apoios técnicos nas escolas, os miúdos estão bem acompanhados.

A- Que condições devem ter as salas de 1º e 2º ciclo para a inclusão de crianças com NEE's? Considera que têm?

TF- Mais espaço, acho que as salas deviam ter mais espaço, mesas maiores, cadeiras mais confortáveis. Deviam ter mais computadores, isto pensando em todas as necessidades educativas, desde a deficiência cognitiva até à sobredotação. Pronto, talvez outro professor para ajudar o professor da sala, isto fazia sentido.

Mas depende também dos profs. Alguns professores queixam-se que têm pouca formação depois também depende um bocado da vontade de cada pessoa de gerir as diferenças.

Mas acho que nalgumas salas a inclusão dos alunos funciona muito bem e noutras não tão bem. Se tivéssemos mais recursos é claro que seria melhor.

A- Para si, o que são necessidades educativas especiais?

TF- Acho que quase todos têm porque todos são diferentes e é claro que o professor não consegue gerir as diferenças todas, portanto há crianças mais diferentes que precisam de mais adaptações. NEE todos podem ter em determinadas alturas, ou precisam de algum reforço, ou de mais tolerância a níveis emocionais. Depende, depende, as NEE são todas aquelas que fogem um bocadinho da norma.

A- Que vantagens e desvantagens existem na colocação de crianças com NEE's em salas?

TF- Eu acho que a única desvantagem pode ser mais para o professor, ter que gerir mais a diferença. Mas para o aluno é sempre bom. Há algumas pessoas que dizem que em termos de autoestima pode ser limitador, não é porque se for bem gerido não é. Uma criança que nasce com uma limitação seja ela de que ordem for, se for bem gerido, se for trabalhada a resiliência na criança, o modelo correto é sempre o melhor modelo. Eles aprendem por imitação, o melhor é estar incluído, desde as deficiências cognitivas até às dislexias.

A- Que estratégia ou estratégias adotou para dar resposta à diversidade de alunos?

TF- A estratégia é: como tenho muitos alunos, tento juntá-los em grupos homogéneos para desenvolver trabalho nesse sentido. E depois tenho de passar muito tempo a individualizar e a pensar o que é que faça,

61 porque a maior parte das vezes não tenho materiais. Não existem materiais para trabalhar, têm de ser feitos
62 diretamente para o aluno que tem a especificidade, lá está, as necessidades educativas especiais. A maior
63 parte do material é feito por nós. A estratégia é a diferenciação pedagógica.

64
65 A- Que desafio ou desafios sente face à inclusão de crianças com NEE?

66
67 TF- A dificuldade é que algumas pessoas, adultos que trabalham com as crianças aceitem a diferença e
68 saibam lidar com isso. Por exemplo uma criança com um problema motor, um professor de educação física
69 diz que não a passa porque não corre, porque é uma deficiência visível. É mais fácil lidar com deficiências
70 visíveis. Com uma dislexia, por ex., temos professores de LP a dizer que não passam o aluno que dá erros. A
71 deficiência está lá na mesma, a dificuldade está lá na mesma mas só que como é invisível, confunde-se com
72 preguiça, confunde-se com muitas outras coisas e é mais difícil de aceitar.

73 O maior desafio que eu sinto é na aceitação por parte dos professores. Que depois trabalham com os alunos
74 especialmente no 3º ciclo. Nos jardins- de- infância, praticamente, não sinto um grande desafio neste sentido.
75 Acho que os educadores de infância aceitam melhor as diferenças também porque não têm um programa tão
76 rígido para cumprir. Depois no 1º ciclo já se começa a sentir mais isso. No 2º mais ainda e no 3º ciclo muito,
77 muito, muito...os professores são mais rígidos na aceitação.

78
79 A- Como procura dar resposta a esses desafios?

80
81 TF- Falando com as pessoas diretamente, sensibilizando, dando orientações, explicando as patologias das
82 crianças em causa, fazendo com que elas conheçam a outra parte, sem ser só a parte académica. Valorizar
83 outro tipo de características sem ser só o desempenho académico. Já notei uma grande evolução nesta escola
84 desde que a equipa do CRI está cá, em termos de aceitação, notamos uma grande diferença. Antes quando
85 nós íamos aos conselhos de turma sentíamos algo como: “Quem são estes?” Agora neste momento não, até
86 sentimos que nos procuram que pedem ajuda, não sabem lidar com a diferença mas já pedem ajuda, em vez
87 de rejeitar, pedem ajuda. Isso é um salto enorme e em 3 anos notámos muito essa diferença. Mesmo nos
88 profs. mais rígidos que se impunham mais, mais relutantes que não percebiam porque é que estes miúdos
89 estavam incluídos e que não percebiam, agora já percebem. Acho que já percebem porque eles próprios já
90 vão vendo frutos nisso.

91
92 A- Que tipo de articulação existe entre os vários intervenientes no processo da criança com necessidades
93 educativas especiais?

94
95 TF- Aqui na sede é mais fácil. Por exemplo os meninos que nós apoiamos fora das escolas encontramos
96 com eles no final do ano através dos relatórios, chamadas telefónicas. Há disponibilidade para isso nós
97 falamos sempre que é necessário. É mais fácil porque nos encontramos mais vezes porque acabam por haver
98 muitas conversas informais. A articulação é mais com os professores de EE , mais do que com os professores
99 de turma, no caso dos meninos que têm apoio direto. No caso dos alunos que têm EE só em apoio indireto,
100 como é o caso dos disléxicos, no 2º e 3º ciclos, a articulação é feita diretamente com o DT e com os
101 professores das disciplinas, diretamente nos conselhos de turma, em reuniões formais e reuniões informais
102 em que falamos sobre dúvidas e características. Mas eu considero que há uma boa articulação entre todos os
103 intervenientes na educação das crianças.

104 A- O que entende por Equipa Multidisciplinar?

105
106 TF- É uma equipa composta por várias valências. Eu considero a minha equipa as professores de EE, a TF, a
107 psicologia e a psicomotricidade. Depois se incluirmos os pais, muitas vezes também temos uma boa
108 articulação com os pais, os pais daqui é mais fácil e os professores da turma, como é óbvio mas é mais com
109 os professores de EE.

110 Formalmente a equipa é alargada mas informalmente é mais a nossa equipa, com os professores de EE e CRI.

111
112 A- Considera importante a Equipa Multidisciplinar?

113
114 TF- Acho fundamental porque não consigo diagnosticar nada sozinha. Só conseguimos trabalhar em equipa
115 porque as crianças também são multifacetadas. Por isso, só faz sentido se houver uma equipa
116 multidisciplinar.

117
118 A- Como deveria funcionar a Equipa Multidisciplinar?

119

120 TF- Para funcionar bem, no geral, tem de se respeitar o trabalho de cada um, saber integrar e aceitar o
121 trabalho do outro, no próprio trabalho desenvolvido. Ter em conta o que o outro faz, ter em conta as
122 avaliações e observações do outro quando tira as suas próprias conclusões. Elaborar planos em conjunto,
123 fazer relatórios de avaliação em conjunto e não é cada um colar a sua parte no fim, discutir as coisas antes de
124 as colar, antes fazer um relatório final ou um plano final. As coisas têm de ser discutidas. É a única maneira
125 de depois funcionar a intervenção com os alunos, ou pelo menos, funcionar melhor.
126
127 A- Que tipos de Terapias/apoios especializados considera essenciais haver numa sala de ensino estruturado
128 para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo?
129
130 TF
131
132 A- Acha que o apoio da educação Especial está preparado e tem formação suficiente para dar uma resposta
133 eficaz e eficiente às crianças com NEE do agrupamento? Porquê?
134
135 TF
136
137 A- Os apoios existentes correspondem às necessidades das crianças? Justifique.
138
139 TF
140
141 A- Sente-se pedagogicamente preparada para trabalhar com crianças com Necessidades educativas
142 Especiais? Justifique.
143
144 TF- Sim. Porque a minha formação é essa, e tirei a pós-graduação em NEE. Se bem com NEE, para além da
145 formação, tem a ver com a própria pessoa também. Conheço pessoas que não têm formação nenhuma e que
146 trabalham muito bem com crianças com NEE. Outras, com muita formação e que mesmo assim continuam
147 sem compreender o que é esta criança. Por isso, acho que, independentemente, da parte pedagógica, vai
148 muito da própria vontade da pessoa em aceitar a diferença e lidar com ela de uma forma natural, aceitar que a
149 diferença é normal.
150
151 A- Ao longo do seu percurso profissional que formação fez na área da Necessidades Educativas Especiais?
152
153 TF- Sim, fiz formação na Faculdade de Motricidade Humana. Tirei o Mestrado, só que não entreguei a tese.
154 Fiquei com a especialização. Tenho o curso de Língua Gestual, tenho a licenciatura em TF e tenho formação
155 especializada em IP, mas nesta fase não trabalho com crianças de jardim.
156
157 A- Se tivesse oportunidade inscrevia-se em ações de formação sobre Necessidades educativas Especiais?
158
159 TF- Sim, sempre que posso. Nem sempre é possível aplicar o que se aprende mas é importante que as pessoas
160 tenham uma mente mais aberta e a formação abre mentes, mais que não seja por isso.
161
162 A- Quais são as principais dificuldades que encontras no teu trabalho diário?
163
164 TF- Falta de tempo, gostava de ter mais tempo para diferenciar. Tenho muitos meninos e pouco tempo. Se
165 tivesse menos meninos conseguia individualizar muito mais o que faço mas acho que toda a gente sente esta
166 limitação. Especialmente é esta, de resto, o lidar com os professores, o lidar com as diferenças, com os alunos
167 a mim não me causa qualquer desconforto. Provoca-me desconforto saber que podia fazer um trabalho
168 melhor se tivesse mais tempo. O tempo despendido com os alunos não é suficiente, devia ter mais tempo ou
169 outra terapeuta comigo. Quando tive cá estagiárias notei diferença, estava mais disponível para eles, para
170 trabalhar, para diferenciar. Éramos três terapeutas e, de ano para o outro, fiquei só eu e exigem-me o que
171 estava a ser feito pelas três terapeutas. Eu fui tentado dar resposta e dou o máximo de respostas que consigo,
172 só que noto que a qualidade do trabalho é pior e isso também me desmotiva como é óbvio.
173
174 A- Achas que é muito importante haver esta proximidade da escola?
175
176 TF- É fundamental, tenho colegas que trabalham nas instituições e recebem os alunos nas instituições e os
177 meus não têm nada a ver. Porque como é que se faz um trabalho de inclusão sem trabalhar diretamente com
178 as pessoas que estão todos os dias com os alunos? Não é 40 minutos de terapia por semana que faz evoluir
179 um aluno não é. É um trabalho diário que é feito pelo professor, e se o técnico estiver na escola pode ajudar

180 muito mais o professor, que é a peça fundamental na escola. É o que os técnicos podem fazer para ajudar o
181 professor que está o dia inteiro com o aluno. É muito difícil fazer um trabalho de inclusão sem os técnicos
182 estarem na escola, senão impossível. Noto isso, por exemplo, no privado. Não tenho esta proximidade, tento
183 tê-la mas não tenho. Falo muitas vezes ao telefone com os professores mas não é a mesma coisa, não me
184 vêm, não há aquela conversa de corredor, que não é importante, mas é a base quase de tudo: “ele hoje não
185 está tão bem” ou “hoje ele está espetacular, até podemos fazer isto ou aquilo”. E é na conversa de corredor
186 que acontece.

187
188 A- Quais consideras serem os principais obstáculos e facilitadores do teu trabalho diário?
189

190 TF- Principal obstáculo é o tempo, e haver muitos alunos e poucos recursos para lidar com essas
191 necessidades. Facilitadores, é sermos uma escola muito inclusiva. Lá está, comparando com outras ainda há
192 trabalho a fazer mas já há muita abertura que eu não encontro nos outros agrupamentos, as pessoas são cada
193 vez mais formadas e sensibilizadas para a EE. Isso é um grande facilitador. Temos também famílias muito
194 trabalhas desde o JI que conhecemos desde a IP. Há um trabalho contínuo que vem desde o jardim. As
195 famílias estão trabalhadas, os professores sensibilizados, os próprios alunos lidam bem com as suas
196 diferenças, a direção da escola é também uma direção muito virada para a escola inclusiva. Muito mais que a
197 maioria das escolas. Portanto, isso também é facilitador. Temos uma equipa multidisciplinar, raríssima nos
198 agrupamentos: terapeuta da fala, psicóloga, técnica de psicomotricidade, uma relação estreita da equipa,
199 temos também uma equipa de EE que funciona bem, é organizada, tentam ao máximo dar apoio aos alunos e
200 articulam muito connosco. Confiam no nosso trabalho, e isso é muito importante. Considero que confiam no
201 meu trabalho, e eu também confio no delas. Portanto, eu acho que existem muitos mais facilitadores do que
202 barreiras. Temos uma equipa de auxiliares que também é espetacular. As únicas barreiras, que eu ainda assim,
203 considero significativas, claro que há pequenas coisas no dia-a-dia, como não haver o tal material, ou ser
204 preciso isto ou mais aquilo, mas a base para termos tudo a funcionar bem são as pessoas. Desde a equipa de
205 auxiliares, professores, equipa técnica e mesmo os pais envolvidos, são todos facilitadores. Temos uma
206 barreira que é muito difícil de ultrapassar, que é o facto de termos pouco tempo e pouca gente. Mesmo assim,
207 penso que já somos beneficiados em relação a outros agrupamentos. Não é desvalorizar o que temos, que já é
208 bom, mas se fosse mais ainda era melhor. O tempo é a principal barreira, podíamos individualizar mais e
209 fazer coisas muito melhores.

Anexo quatro

Entrevista com PE1

Data: 14-07-2012

A- Para si, o que é inclusão?

PE1- Para mim a inclusão é ter numa sala, é ter numa escola alunos, que são crianças independentemente de ter algum diagnóstico, alguma desvantagem. É ter todos os meninos a trabalhar na mesma sala, no mesmo espaço. Basicamente é isso.

A- Quais as vantagens e desvantagens da escola inclusiva?

PE1- Vantagem por exemplo: as crianças tendem a imitar uns aos outros, a imitar os comportamentos das outras. Se imitar os bons comportamentos, está a aprender. Por outro lado, os meninos que não são diferentes, que não têm deficiências, os ditos normais, aprendem a lidar com a deficiência. E para mim a maior vantagem é vê-los depois e adultos, acolhem muito melhor as diferenças e respeitam muito mais os chamados deficientes, que ao fim ao cabo têm esta designação mas que eles não os veem assim. Como cresceram com eles não os veem tão diferentes deles, vêem-nos como colegas, como pessoas que são.

A- E desvantagens?

PE1- Como os meninos com NEE estão em minoria, normalmente as atividades de sala de aula são vocacionadas para os outros. Muitas vezes eles não conseguem acompanhar essas atividades. Se é contar uma história, essa história pode ter um vocabulário muito difícil para eles e não para os outros e tornar-se um pouco incompreensível não perceberem o que a história quis dizer ou não entenderem a mensagem. É uma desvantagem para eles mas as vantagens são tão grandes que as desvantagens ficam diluídas.

A- Que condições devem ter as salas de 1º e 2º ciclo para a inclusão de crianças com NEE's? Considera que têm?

PE1- As salas não têm condições para os alunos em geral, logo menos condições têm para os alunos com NEE, principalmente, para meninos com dificuldades motoras. Muitas vezes, as cadeiras que ocupam muito espaço e precisam de muito espaço para se movimentarem e as salas não têm. Portanto a autonomia das crianças fica comprometida porque têm que ser o adulto a levar a cadeira ou a deslocar a criança de outra forma. Muitas vezes tem de se tirar da cadeira e levar ao colo para poder chegar aos sítios onde a turma está. Há muitas barreiras arquitetónicas, nomeadamente, escolas com dois pisos. As salas não têm espaço suficiente para depois se criarem os micro espaços dos alunos. Um cantinho de leitura ou um canto de brincadeiras, ou um canto de relaxação que muitos miúdos, por exemplo: os que apresentam comportamentos agressivos precisavam de um cantinho de relaxação e eles não têm. Nessa sala ou num espaço contíguo não há. Há o quadro, há o giz, o que é muito pouco. As salas não estão, de maneira nenhuma, adaptadas.

A- Para si, o que são necessidades educativas especiais?

PE1- As NEE advêm de um problema que a criança tenha. Pode ser um problema físico, social. Essas crianças que têm essas NEE precisam de um atendimento mais próximo muito mais próximo que não se está a verificar devido ao aumento do nº de crianças por turma. Portanto as NEE começam a ser esquecidos porque há turma enormes e as NEE não são só aqueles meninos que têm aquelas síndromas com aqueles nomes esquisitos. São também aqueles meninos que estão desadequados em relação à escola, ou então a escola em relação a eles. Por isso eu já não sei se são NE do aluno ou se são NEE da escola.

A- Que vantagens e desvantagens existem na colocação de crianças com NEE's em salas?

PE1- Vantagens: vejo a relação entre os pares que é muito importante. O estar atento ao colega que ainda não copiou. O estar atento ao colega de dali não vê faz com que as crianças não se preocupem não com elas próprias, como hoje se vê muito que é só "eu, eu, eu..." mas falam muitas vezes do nome do outro colega e chamam a atenção da professora para aquele aluno.

Ouvir o professor de turma que por exemplo os outros estão a copiar qualquer coisa do quadro ele está a copiar, está a treinar o oculo manual.

Desvantagens ... será para o aluno que não tem muitas vezes o atendimento diferenciado que necessitaria. Não é possível numa turma com 20 alunos e com dois NEE, é brincar à EE, mas é o que temos.

61
62 A- Que estratégia ou estratégias adotou para dar resposta à diversidade de alunos?
63
64 PE1- As estratégias muitas vezes é...ver que o aluno não é capaz perceber e ir para casa e começar a pensar o
65 que é que eu vou arranjar o que é que eu vou fazer. Não tanto aqueles que eu posso tirar da Net, mas sim
66 utilizar os berlines que tenho lá em casa, pedir à mãe as tampinhas das garrafas e envolvera família. Pronto,
67 sei lá utilizar coisas do dia-a-dia para que eles ultrapassem porque eu acho que aquelas coisas muito formais
68 eles não têm tanta afetividade com os objetos, com as aprendizagens. Como por exemplo eu faço uma
69 atividade com eles, em que utilizo fotografias e depois eles fazem frases, textos acerca daquelas fotos que são
70 deles. Eles gostam muito que lhe deem atenção. Há um mundo, uma grande quantidade de materiais mas eu
71 gosto muito dos materiais próprios. Não sei se é característica de formação porque quando eu me formei era
72 tudo feito por nós se queríamos alguma coisa tínhamos de a fazer. Hoje em dia pode-se comprar muita coisa
73 mas não se compra a afetividade daqueles momentos que eles depois veem registados nas fotografias e isso é
74 muito giro!
75
76 A- Que desafio ou desafios sente face à inclusão de crianças com NEE?
77
78 PE1- Os desafios muitas vezes os que tenho, normalmente é a relação escola- família, o mais difícil é a
79 família. Em primeira instância, aceitar a deficiência, ou dificuldade da criança e depois perceber que a
80 criança não está a fazer os mesmos trabalhos do que os colegas. A família exige, obriga a que a criança faça.
81 Depois nós temos que dar a volta ao assunto: “não mãe, não pai a criança não tem condições para isso”. E
82 nós temos que fazer, temos de lhe propor, temos de o estimular por aquilo que ele consegue fazer e ir
83 avançando. Para mim o maior desafio é a família.
84
85 A- Como procura dar resposta a esses desafios?
86
87 PE1- Falar com eles com exemplos práticos ou com comparações; por exemplo: dizer aos pais “você não é
88 capaz de subir ao 2º andar sem passar pelo 1º. Se o seu filho, neste momento está no rés-do-chão ele tem de
89 passar 1º pelo 1º andar. Se os outros meninos, é muito rápido e vão de elevador, o seu filho tem de ir pelas
90 escadas e é degrau a degrau.” Utilizo muito esta imagem e é engraçado que os pais aderem. É uma forma de
91 sem falar em deficiência, dificuldade, os pais aderem muito bem a essa imagem
92
93 A- Que tipo de articulação existe entre os vários intervenientes no processo da criança com necessidades
94 educativas especiais?
95
96 PE1- A articulação no meu caso especial é boa, entre eu, professores de EE e a professora da turma, as
97 auxiliares das escolas, os pais. Nós temos muitos momentos de contacto informal durante o recreio, almoço
98 na escola porque fora da escola não é muito conveniente falar de casos, um café na sala de professores e
99 falamos muito. Quando tenho alguma dúvida de procedimentos ou alguma da professora da turma que me
100 procura, eu procuro os outros técnicos que tenho à minha volta. Porque é uma mais-valia que nós temos. Se
101 antes nos queixávamos que não tínhamos ninguém, agora temos e se temos vamos aproveitá-los. Sei lá, se
102 tenho uma criança disléxica eu pergunto à terapeuta de fala como fazer, ou outro tipo de situações, eu peço
103 ajuda a essas pessoas. Muitas vezes são elas que também se dirigem a nós perguntam: “como é que eu vou
104 chegar melhor àquele aluno porque ele parecia muito tímido, muito isto e aquilo. Há muita interação entre a
105 equipa, é muito bom, há muita proximidade embora nem todos os técnicos estejam 100% neste
106 Agrupamento, o que limita um bocadinho as ações.
107
108 A- O que entende por Equipa Multidisciplinar?
109
110 PE1- A equipa é um conjunto de pessoas que abrangem várias áreas da educação e que se podem
111 complementar na colaboração, no trabalho com a criança na área física ou área mental. Diversos tipos de
112 profissões que dão um atendimento global ao aluno.
113
114 A- Considera importante a Equipa Multidisciplinar?
115
116 PE1- Sim, muito importante. Elas, normalmente, só começam em Outubro ou Novembro e nós às vezes
117 andamos aí um bocadinho à espera delas e adiamos determinadas decisões pelas opiniões delas. Delas porque
118 são do sexo feminino, passa por aí a importância que elas têm.
119
120 A- Como deveria funcionar a Equipa Multidisciplinar?

121 PE1- Eu acho que aqui a equipa funciona bem tendo em conta as técnicas estarem em 2 ou 3 agrupamentos.
122 Portanto, elas, quando dizem, eu, neste agrupamento estou nos dias tal e tal, nós canalizamos as reuniões,
123 calendarizamos até os nossos encontros para quando elas estão. Para mim, honestamente elas fazem um
124 trabalho espetacular. Porque chegam a este agrupamento os procedimentos são estes, chegam a outro são
125 outros. Não pode fugir muito porque o resultado é aquele e os procedimentos são outros. Elas coitadas, às
126 vezes, andam assim um bocado abananadas, mas faz parte das limitações que existem a nível do “planeta”.
127

128 A- Acha que o apoio da educação Especial está preparado e tem formação suficiente para dar uma resposta
129 eficaz e eficiente às crianças com NEE do agrupamento? Porquê?
130

131 PE1- Eu acho que sim, a única coisa que eu acho é a existência de poucos professores. Os meninos quando
132 vão do 1º para o 2º ciclo deixam de ter apoio direto do professor de EE que passa a ser indireto. Ora, isto não
133 é nada. O apoio indireto é um apoio a nível dos documentos, o aluno em si não tem nada. É um apoio ao
134 docente do 2º ou 3º ciclo, que não é nada. Faziam falta dois professores para trabalharem com estes meninos
135 no 2º e 3º ciclo. Têm apoio no pré , 1º ciclo e depois esquece.
136

137 A- Os apoios existentes correspondem às necessidades das crianças? Justifique.
138

139 PE1- De forma nenhuma. No início do ano começo com seis ou sete meninos que é um nº aceitável. É
140 evidente que vão havendo sinalizações. Há alguns que entram para o DL 3/2008, há outros que não e os que
141 não entram têm que ter resposta. Aqueles que eu tinha deixam de ter horas de apoio para dar aos que
142 aparecem. Quer dizer, não faz sentido, se no início do ano as coisas estão a correr bem ao longo do ano as
143 coisas vão-se complicando e muito. E como já disse, os meninos do 2º e 3º ciclo têm Apoio Pedagógico
144 Acrescido que são dados pelos professores das disciplinas que são Português, Inglês e Matemática mas não
145 têm apoio às suas NEE. Um aluno disléxico não tem mais apoio do que um aluno com défice cognitivo
146 ligeiro. Ora o aluno disléxico precisaria de um apoio ao nível da dislexia, do treino de leitura, do evitar o
147 erro. Tem apoiozinho de uma terapia da fala que vai abranger uma área enorme e não tem tempo. A TF está
148 sobrecarregada com meninos desse âmbito que não têm outro tipo de apoio.
149

150 A- Sente-se pedagogicamente preparada para trabalhar com crianças com Necessidades educativas
151 Especiais? Justifique.
152

153 PE1- Tendo em conta que a minha área é o 910, a NEE mental e motor é um mundo. Eu não me sinto
154 preparada no sentido em que no ano passado tive uma síndrome com um nome esquisito. Tive de ir investigar
155 para perceber. Agora há síndromes tão estranhos que a qualquer momento pode aparecer um desses e eu não
156 estou preparada. Agora para aquelas NEE mais frequentes por exemplo: dislexia, hiperatividade, trissomia 21
157 já é mais fácil, embora cada caso é um caso. Já tenho trabalhado com várias trissomias e aquilo, cada caso é
158 um caso, mas pronto. Não é como uma deficiência visual ou deficiência auditiva que é aquilo. O cognitivo e
159 motor é um mundo muito mais vasto.
160

161 A- Ao longo do seu percurso profissional que formação fez na área da Necessidades Educativas Especiais?
162

163 PE1- Tive de fazer. Inicialmente comecei a trabalhar por “carolice” depois surgiram as pós graduações.
164 Havia os quadros de contratação do pessoal e “vi-me obrigada” a fazer a pós graduação se queria esta área e
165 como queria fiz a especialização.
166

167 A- Se tivesse oportunidade inscrevia-se em ações de formação sobre NEE?
168

169 PE1- Oportunidade tenho, a inscrição nem sempre o faço porque ou o tema já está muito falado. Se é um
170 tema muito novo e eu não tenho meninos daquela área, para mim não faz sentido estar a investir em algo que
171 eu não vou pôr em prática, que eu não vou usufruir. Passa por aí. É evidente que quando há coisas que
172 mesmo não sendo na área de EE mas que eu acho que vou utilizar e tirar proveito.
173

174 A- Quais são as principais dificuldades que encontra no teu trabalho diário?
175

176 PE1- No trabalho diário com as crianças são a falta de condições dentro da sala de aula. Se a criança não
177 pode sair de dentro da sala, como é que eu dentro da sala vou arranjar um espaço ou o que quer que seja para
178 trabalhar com ela. Por isso é a sala de aula.
179

180 A- Quais são os aspetos que considera que a sua atuação contribui para a melhoria da educação?

181 PE1- Quando estou na sala de aula com o meu aluno e há outro aluno que se levanta e me vem perguntar,
182 vem tirar uma dúvida. A prof de turma está na sala mas ele vem ter comigo ou porque a prof está ocupada ou
183 porque estou mais perto. Portanto eu não sou a prof do menino deficiente. Durante o intervalo os miúdos vêm
184 ter comigo e me perguntam: “Tu és prof.?” Eu digo: “Sou!” e eles dizem: “Mas tu não tens uma turma? Eu
185 digo que não tenho mas vou a muitas turmas, queres que eu vá à tua turma? Eles respondem: Pode ser!
186 Às vezes até vou lá informalmente dizer: Olha eu venho só dizer bom dia a estes meninos; e venho-me
187 embora. Há uma ligação muito grande, eles percebem que eu trabalho mais com os meninos com NEE mas
188 veem isso como mais uma professora.
189 Imagina que a professora deles faltou ou vem dez minutos atrasada eu não tenho problemas, embora não
190 sendo a minha função, em ir lá dizer “vá lá meninos como é que é toca a trabalhar!” Ou estar ali um
191 bocadinho com eles. É importante eles saberem como se dizia antigamente que eu não sou a professora dos
192 deficientes, hoje em dia ninguém me pergunta isso. É interessante ver a evolução da mentalidade.

Anexo cinco

Entrevista PR

Data: 30-08-2012

1
2
3
4
5 A- Para si, o que é inclusão?

6
7 S- Para mim inclusão é estabelecer ligações cognitivas entre os alunos e o currículo, para que adquiram e
8 desenvolvam estratégias que lhes permitam resolver problemas da vida do quotidiano.
9

10 A- Quais as vantagens e desvantagens da escola inclusiva?

11 S- Considero que a escola só é inclusiva, sempre que haja condições na escola e apoios especializados, pois
12 sem isso a inclusão acontece mas de forma muito mais lenta.
13

14 A- Que condições devem ter as salas de 1.º e 2.º ciclo para a inclusão de crianças com NEE's? Considera que
15 têm?
16

17 S- As escolas devem ter todos os materiais necessários e apoios técnicos conforme as situações a receber. A
18 maioria das escolas de 1.º ciclo, dependendo dos casos, não têm condições para receber determinados alunos
19 com NEE mais complicadas.
20

21 A- Para si, o que são necessidades educativas especiais?

22
23 S- Quando as crianças são consideradas educacionalmente excecionais e quando as suas necessidades exigem
24 a alteração do programa, isto é, quando os desvios do seu desenvolvimento atingem um tipo e um grau que
25 requerem providências pedagógicas desnecessárias para a maioria.
26

27 A- Que vantagens e desvantagens existem na colocação de crianças com NEE's em salas?
28

29 S- Vantagens são muitas mas sempre que existam condições na sala de aula, profissionais especializados, e o
30 número de alunos seja pequeno.
31

32 A- Que estratégia ou estratégias adotou para dar resposta à diversidade de alunos?

33 S- As estratégias serão sempre definidas conforme o caso e sempre em conjunto com o restante grupo que
34 apoia a criança em causa.
35

36 A- Que desafio ou desafios sente face à inclusão de crianças com NEE?
37

38 S- Desafios são muitos pois sempre que tive alunos NEE, os apoios foram muito poucos e tive sempre turmas
39 grandes com dois anos de escolaridade.
40

41 A- Como procura dar resposta a esses desafios?
42

43 S- Tentei sempre dar a volta às situações, com a ajuda dos encarregados de educação, com a ajuda dos
44 restantes membros da escola e alunos.
45

46 A- Que tipo de articulação existe entre os vários intervenientes no processo da criança com necessidades
47 educativas especiais?

48 S- Sempre que houve intervenientes a articulação que existiu foi sempre muito boa.
49

50 A- O que entende por Equipa Multidisciplinar?
51

52 S- Equipa multidisciplinar, é um grupo de pessoas com vários níveis e especializações, reunidos sob
53 orientação de um especialista procurando que se alcance a colaboração entre todos, eliminando barreiras para
54 assim atingirem os objetivos desejados.
55

56 A- Considera importante a Equipa Multidisciplinar?
57

58 S- Muito Importante.
59

60 A- Como deveria funcionar a Equipa Multidisciplinar?

- 61 S- Consoante as situações deverá existir muita interajuda e acima de tudo cooperação entre todos.
62
63 A- Sente-se pedagogicamente preparada para trabalhar com crianças com Necessidades educativas
64 Especiais? Justifique.
65
66 S- Não. Porque cada caso é um caso e temos que estar sempre a evoluir, existem ainda muitos conceitos para
67 aprender e alguns só com a prática e a experiência é que se obtêm.
68
69 A- Ao longo do seu percurso profissional que formação fez na área da Necessidades Educativas Especiais?
70
71 S- Sim várias (autismo, epilepsia...)
72
73 A- Se tivesse oportunidade inscrevia-se em ações de formação sobre Necessidades educativas Especiais?
74
75 S- Sim

Anexo seis

Entrevista DA

Data: 30/05/2012

1
2
3
4 A- Para si, o que é inclusão?
5

6 DA- A inclusão numa escola tem a ver acima de tudo com a resposta educativa que a escola dá a um
7 conjunto de alunos de forma a integrá-los o melhor possível no espaço, no contexto da escola, de forma a que
8 eles consigam partilhar o máximo de atividades com os outros alunos e possam estar envolvidos num
9 conjunto de situações que podem ser formais ou menos formais, na escola, não havendo a distinção desses
10 alunos ou a exclusão desses alunos no conjunto das atividades. Portanto, a inclusão não significa que tenham
11 de estar todos sempre juntos nem todos sempre separados mas tem de haver um meio-termo com qualidade
12 para que as aprendizagens desse grupo de alunos com NEE possam sempre ser acauteladas, e eles possam
13 fazer progressos, que não são idênticos aos dos outros alunos mas são os que são possíveis para eles fazerem.
14

15 A- Quais as vantagens e desvantagens da escola inclusiva?
16

17 DA- Eu acho que as vantagens da inclusão, se for uma inclusão de qualidade, e a inclusão de qualidade tem
18 que ter sempre, acho eu, a referência, a possibilidade e a individualidade de cada um dos alunos, num
19 contexto educativo. Portanto, a vantagem é sempre toda a socialização que os alunos efetivamente fazem,
20 todos os comportamentos que eles efetivamente, se apercebem e que veem, todas as atividades em que eles
21 podem participar e todas as experiências que eles podem vivenciar, portanto, tudo isso é um conjunto de
22 vantagens para a escola inclusiva. Se considerarmos unicamente, a escola inclusiva como colocarmos os
23 meninos na mesma sala dos outros sem mais nada, aí há desvantagens na escola inclusiva e eu não reconheço
24 que essa seja o nosso modelo de escola inclusiva porque se pensarmos que é apenas colocar estes meninos ao
25 pé dos outros alunos, e ponto, ficamos por aí, não pode ser, aí é uma desvantagem. O conceito de escola
26 inclusiva é que tem de ser muito bem meditado e muito bem pensado.
27

28 A- Que condições devem ter as salas de 1º e 2º ciclo para a inclusão de crianças com NEE's? Considera que
29 têm?
30

31 DA- Depende, portanto, conforme o ciclo a forma como se promove a inclusão é diferente, e conforme as
32 NEEs dos alunos. Temos à partida logo duas situações distintas. Temos alunos que frequentam a unidade de
33 ensino estruturado que são alunos perturbadores, são alunos do espectro do autismo, e aí é diferente. Alguns
34 estão associados à sala, a chamada sala do ensino estruturado, e vão à turma. Uns vão muito mais vezes,
35 outros vão menos vezes, depende da individualidade e da possibilidade que cada um deles tem. Aí tem que
36 haver um conjunto de materiais, muito específicos e as salas têm que estar estruturadas, tal como o próprio
37 nome diz, sala de ensino estruturado, fisicamente, com box, computadores, com áreas e sectores
38 diferenciados. Para este tipo de alunos precisamos desta resposta. Nas salas de aula normais, é importante
39 que a sala tenha as dimensões que permita acolher esses alunos e depois se tivermos a falar de situações de
40 acessibilidade que tenha essas questões resolvidas, que não hajam essas barreiras a aparecer, e é importante
41 para esses alunos e para todos, a existência de um computador, por vezes de um projetor, são todas situações
42 necessárias. Se formos para o 2º e 3º ciclo temos outras questões e outras preocupações, por exemplo se
43 estivermos a falar de alunos do currículo específico individual, são aqueles que estão já fora do currículo
44 padrão do ensino básico e aí nós temos que ter salas específicas, salas mais diminutas, uma vez que esses
45 alunos fazem um conjunto de disciplinas em pequeno grupo e um conjunto de disciplinas na turma, são as de
46 carácter prático. As de carácter teórico, e enfim, AVDs, desenvolvimento pessoal e social. Portanto, esse tipo
47 de atividades eles fazem num pequeno grupo, eles trabalham competências muito mais individualmente, aí
48 eles precisam de competências muito mais específicas na sala que não existem nas outras salas de aula. A
49 nossa sala de AVDs por exemplo, tem uma área da cozinha, tem uma cama para saber fazer a cama, tem um
50 ferro para saber passar a ferro, tem um conjunto de situações que são utilitárias na vida diária que esses
51 alunos um dia vão ter que enfrentar e que têm de saber estar preparados para fazer. É outro tipo de sala de
52 aula. Quando o aluno por exemplo, apenas tem necessidades em condições especiais de avaliação, que são
53 necessidades em que acompanham o currículo regular aí a sala de aula a sala normal, o mais confortável que
54 se possa, para ele e para todos que é isso que cria mais ambiente para haver melhor aprendizagem. Muito
55 cuidado com a postura do aluno em sala de aula, estar mais perto do professor, mais próximo, pronto, esses
56 cuidados
57

58 A-E aqui considera que têm essas condições?
59

60 DA- Olhe modéstia à parte, eu acho que aqui têm. Não temos de facto, limitações que se identifiquem como
61 uma barreira ao trabalho que é feito. Eu acho que há muito cuidado, há muito investimento com EE no
62 agrupamento, aliás, o agrupamento é muito procurado exatamente por isso. E mesmo agora, ainda há muito
63 pouco tempo, tivemos uma inspeção de muitos dias da parte da inspeção geral da educação, 5 dias, em que no
64 trabalho direto com os alunos e isso é importante destacar, não tivemos pontos fracos assinalados. Isso para
65 nós é muito importante. Ficamos contentes com o resultado.

66
67 A - Para si, o que são necessidades educativas especiais?
68

69 DA- Se falarmos das NEEs que estão abrangidas pelo DL3/2008 aí são as que são de carácter iminentemente,
70 permanente ou seja não desaparecem. Ou seja, há o diagnóstico feito e há a CIF que é a Classificação
71 Internacional de Funcionalidade que vai analisar o aluno sob varias vertentes e identifica um conjunto de
72 limitações que são limitações que não desaparecem, como por exemplo, as dificuldades de aprendizagem em
73 determinadas aprendizagens ou contextos, que podem ser pontuais mas que amanhã podem ser ultrapassadas.
74 As NEEs de carácter permanente não, são situações permanentes que acompanharão a criança até à fase
75 adulta e até sempre, não é, não desaparecem. Por isso é que elas carecem de um tratamento tão especial e
76 com particularidades no apoio que têm de se dar a esse tipo de meninos.
77

78 A- Que vantagens e desvantagens existem na colocação de crianças com NEE's em salas?
79

80 DA- A nossa realidade tem, a escola e agrupamento, no pré-escolar e no 1º ciclo as crianças estão integradas
81 na sala com os seus colegas e os seus pares. Tirando as situações do ensino estruturado é que estão
82 pontualmente. Nos outros casos, as crianças estão na sala e é benéfico que estejam porque estão numa fase de
83 mais tenra idade, de necessidade de grande exploração da parte afetiva, emocional, e portanto vão
84 acompanhando o currículo normal. Há muitas que conseguem acompanhar o currículo normal, e portanto, é o
85 que acontece durante o pré-escolar e o 1º ciclo.

86 Quando nós chegamos ao 5ºano, 6º,7º e 8ºe 9º, portanto o 2º e 3º ciclo, há duas situações distintas. Ou os
87 alunos acompanham o ensino regular e apenas têm condições especiais de avaliação, ou poderão ter
88 adequações curriculares, ou efetivamente matrícula por disciplinas, e aí eles estão sempre a acompanhar os
89 colegas na turma, porque são NEEs de carácter permanente mas num grau que lhes permite acompanhar o
90 currículo regular. Farão exames no fim. Esta é uma realidade que é a maioria dos nossos alunos, estão nesta
91 situação. Mas depois temos outra situação que são um conjunto de meninos que são aqueles que não
92 acompanham o ensino regular e já esgotaram todas essas medidas e estão agora, neste momento, no currículo
93 específico individual, que é um currículo feito à medida de cada um deles. Funcionam em pequenos grupos,
94 em que os meninos estão associados e têm as disciplinas teóricas, o português, a matemática, as ciências da
95 natureza, alguma história, o inglês. Portanto eles têm o currículo adaptado a estas disciplinas, feito à medida
96 deles, e é dado em pequeno grupo e vão à turma em que áreas? Vão à turma, nas áreas práticas, aquelas onde
97 eles podem, de facto, ter mais facilidade em acompanhar o ritmo da turma, são a Ed. Física, são a Ed.
98 Tecnológica, são Ed. Visual e a formação cívica e pessoal que vão deixar de existir, mas, quer dizer, há um
99 conjunto de disciplinas, o estudo acompanhado, nessas disciplinas em que os alunos vão à turma. O que é que
100 esta situação, porque é que nós defendemos muito esta situação? Porque efetivamente o aluno conforme vai
101 crescendo, as matérias vão-se complicando e se estes alunos são do CEI é porque não acompanham o
102 currículo do ensino regular, correto? Logo cada vez vão sentindo um afastamento cada vez maior entre eles e
103 os colegas deles que de facto faz com que eles se sintam piores, não se sintam competentes, moralmente eles
104 vão ficar desmoralizados, desmotivados e vão começar a perceber as grandes diferenças que existem. E têm
105 outro problema nesse contexto do grande grupo, com essas limitações não é possível trabalhar estes alunos
106 como eles devem ser trabalhados porque eles fazem progressos sempre, só que são progressos
107 completamente distintos e diversos dos outros alunos e portanto se não os explorarmos individualmente ou
108 em pequeno grupo, os alunos vão começando a estagnar e não é isso que pretendemos em relação a eles.
109

110 A - Que estratégia ou estratégias adotou para dar resposta à diversidade de alunos?
111

112 DA- A nossa, no fundo, é ter muito bem definido aquilo que nós queremos enquanto que os alunos
113 frequentadores da unidade de ensino estruturado, como é que se faz? Como é que se trabalha? Se são alunos
114 que acompanham o currículo normal com condições especiais, a turma e têm condições especiais de
115 matrícula ou de frequência, como é que se dá esse apoio, como é que se presta esse apoio que é necessário.
116 Alguns têm por exemplo APP de português, matemática e inglês mas existem outros que para além desses
117 apoios, quando há limitações mais necessárias de ser trabalhadas, que ainda têm apoio específico pelo prof.
118 de apoio da EE, para colmatar situações que não vieram bem resolvidas do 1º ciclo, por exemplo. E portanto,
119 a resposta não é exatamente a mesma. Portanto, há varias valências que é o apoio que pode ser prestado pelos

120 professores das disciplinas, o pedagógico personalizado e depois há o apoio de EE direto, semanal, para
121 ajudar em situações que não foram ainda colmatadas anteriormente, ou que não foram trabalhadas
122 suficientemente. Depois temos outro caso, que é funcionamento dos currículos específicos individuais que
123 são os que estão de fora do currículo comum e que nós temos no conselho pedagógico todos os anos,
124 aprovado as disciplinas, o que eles vão ter e que são muito funcionais algumas delas. Atividades da vida
125 diária, desenvolvimento pessoal e social, psicomotricidade, música e dança. Temos um conjunto de
126 disciplinas para além da LP, português, do inglês funcional, por exemplo, a utilização do computador, e as
127 ciências naturais ou da natureza que no fundo dão abrangência aos conceitos mais simples, a história que
128 focaliza a história até um bocadinho a história local, aqui da zona, e a história de Portugal. São tudo
129 programas feitos à medida desses meninos e que essa diferença é que faz com que eles possam progredir. São
130 estratégias muitas vezes também de cooperação com professores do ensino regular, de algumas áreas do
131 ensino regular, também é muito interessante de fazer na área das expressões, na área para eles poderem ter
132 essa mais-valia, a frequência dos clubes, a natação, eles frequentam a natação. Nós temos uma parceria muito
133 interessante com uma associação de animais, com uma associação de cães em que eles treinam os afetos com
134 os animais. Portanto, há um conjunto de parcerias que se estabelecem para darem essa resposta mais
135 diversificada e mais positiva a esses alunos. O ano passado também fizeram a Hipo terapia mas este ano já
136 não houve possibilidade através do CRI, por falta das verbas. Mas trabalharam todos os anos a hipoterapia os
137 meninos da unidade do ensino estruturado.

138
139 A - Que desafio ou desafios sente face à inclusão de crianças com NEE?

140
141 DA- Em termos de desafios, eu acho que com tantas dificuldades que vamos todos passando é tentar manter
142 a qualidade do nosso ensino para essas crianças da E.E. Portanto, é essa a nossa preocupação para que nada
143 afete o funcionamento, ou o modo de funcionamento que nós temos tido para poder dar essa resposta que nós
144 consideramos que é uma resposta de qualidade. E isso, claro que só é possível se mantivermos os nossos
145 recursos, se mantivermos os nossos professores, se mantivermos o nosso projeto do CRI como tem vindo a
146 acontecer nestes últimos anos, não é. Nós já temos o CRI a funcionar na escola há 3 ou 4 anos, agora não me
147 consigo lembrar muito bem. De qualquer das formas temos conseguido manter os recursos do projeto, as
148 pessoas têm se mantido no agrupamento e parece que começa a haver consolidação do trabalho e formas e
149 mecanismos de trabalhar que as pessoas é importante ter os técnicos do CRI, a psicóloga, a terapeuta da fala,
150 todos estes técnicos que quando trabalham conjuntamente com a EE acabam por dar uma resposta que
151 considero adequada e o nosso grande desafio é manter essa qualidade que nós consideramos ter. O outro
152 desafio também é como é que se resolve. Nós temos todos os anos uma imensidão da procura do nosso
153 agrupamento de alunos com NEE para frequentarem aqui o nosso agrupamento. Este ano por exemplo,
154 estimamos já pelas inscrições que estão feitas que todas as turmas de 1º ano vão ter de estar fechadas com o
155 máximo de alunos que são dois por turmas com NEEs. Isso tem de facto, um impacto grande no
156 funcionamento de um agrupamento.

157
158 A - Como procura dar resposta a esses desafios?

159
160 DA- A nossa procura, o que nós queremos, de facto daquilo que assentámos como metas, como objetivos,
161 como pilares base na EE que depois se pode consultar na nossa sala do moodle no espaço sala de professores,
162 tem o documento orientador da vida da EE toda. Ou seja, lá, tem tudo, as metas, objetivos, funcionamento
163 das salas é o nosso guião no fundo. É a nossa forma de pensar e de agir na EE, é aquele documento. E é isso
164 que nós não queremos abrir mão dessa forma de trabalhar que está ali exemplificado, mas que efetivamente é
165 aquilo que nós fazemos no nosso dia-a-dia e o nosso grande desafio é não abdicar disso é porque assim eu
166 acho que temos grande qualidade e se de facto começarmos a ter problemas em conseguir dar essas respostas
167 os alunos acabam por ser eles os penalizados. E há muitos meninos a precisar numa fase muito precoce, de
168 uma intervenção muito atenta, muito cuidada, para que de facto as limitações não se acentuem mais e
169 poderem, enfim, atenuar-se um pouco na vida deles. O agrupamento e escola de referência em intervenção
170 precoce. Os meninos que estão referenciados muitos são pequeninos, mesmo quando começam a ser
171 referenciados. Portanto, significa que damos o apoio às educadoras que estão afetadas ao nosso agrupamento, às
172 instituições particulares de solidariedade social que não estão na rede pública então temos as três educadoras
173 que trabalham com essas crianças que estão na IP, algumas até em próprio domicílio quando elas ainda não
174 estão integradas em nenhuma instituição.

175
176 A - Que tipo de articulação existe entre os vários intervenientes no processo da criança com necessidades
177 educativas especiais?

178

179 DA- Nos aqui temos uma ação que fazemos no início do ano letivo, houve um ano em que fizemos para
180 todos os professores, mas depois como houve estabilidade pelo concurso dos professores, começámos só a
181 fazer para os profs que chegam de novo aos professores que chegam ao agrupamento que é uma ação de
182 formação logo, inicial, logo em setembro, quando temos o trabalho de programação nos primeiros 15 dias,
183 em que fazemos toda a abordagem de como é que se referencia uma criança, quando temos uma criança o
184 que fazer, o que procurar, quem contactar. Temos os documentos todos, nos documentos explicamos todo o
185 tipo de intervenção para o caso de ser uma criança com NEE de caráter permanente ou para o outro caso.
186 Pode ser ou não ser. Pode ser um aluno que precise de ser encaminhado para o gabinete de apoio ao aluno, ou
187 pode ser encaminhado para um reforço de aprendizagem, são coisas distintas. Portanto, nós fazemos esta
188 ação de formação. Depois quem é que trabalha muito na avaliação destes alunos que já são alunos da EE?
189 Trabalha essencialmente o prof de EE, o diretor de turma, ou o professor ou educador titular, são os dois
190 pilares estruturantes de trabalho no duro. E depois a equipa multidisciplinar que de alguma forma trabalha
191 diretamente com o aluno, terapeuta da fala, o psicólogo, temos psicologia e terapia da fala, os APPs se está a
192 frequentar se não está. No caso de os alunos de EE têm os tutores os professores que acompanham os alunos,
193 não são todos que têm tutores, são os que são identificados com mais problemática na organização de toda a
194 informação na escola. Portanto, esses alunos têm um prof. tutor e estas pessoas trabalham de forma mais
195 formal, vão aos conselhos de turma quando eles existem para a reflexão sobre o aluno, mas trabalham de
196 forma muito informal no contacto que estabelecem todos os dias no espaço escolar. E há muita informação
197 dessa que passa e que é de muita importância.

198
199 A- Como se faz a transição dos alunos de um ciclo para o outro?

200
201 DA- Se for do 1º ciclo para o 2º ciclo quando são das unidades de ensino estruturado os alunos vão fazer um
202 período de transição. Vão conhecer o espaço para onde vão no final do mês de março começam a ir uma vez
203 por semana ao espaço para onde irão no ciclo seguinte. Se for do pré-escolar para a unidade, começam a ir à
204 escola para onde vão. Se é para vir aqui para cima é a mesma coisa, para conhecer as pessoas para haver essa
205 integração. No caso dos outros é muito fácil coordenar as necessidades, se vão ter disciplinas, se vão ficar em
206 currículo, se não vão ficar em currículo porque o departamento de educação especial está todo reunido e
207 conhecem já os alunos que estão a propor. Eles conhecem os alunos que são inibidores, eles têm de
208 apresentar as propostas dos alunos que vão para um currículo específico, ou se vão ser matriculados por
209 disciplinas. Portanto, nos conselhos de departamento nascem sempre as propostas que são trabalhadas já
210 anteriormente com os profs desses alunos. Os profs desses alunos já estão a trabalhar com a prof. de EE sobre
211 o que pensam e a questão do aluno vai sempre a conselho de departamento para depois a decisão final vir a
212 conselho pedagógico e aprova os programas individuais e os currículos deles quando são diferenciados, ou as
213 condições, se vai por exemplo, matricular-se por disciplinas para onde é que irá e isso. Portanto, é o
214 pedagógico que depois no fundo determina essa situação final.

215 É a tal equipa multidisciplinar. O responsável máximo é sempre o professor, é sempre o educador ou o
216 diretor de turma no 2º e 3º ciclo os principais responsáveis. Mas depois emerge dali todo o trabalho que é
217 necessário para a própria equipa poder trabalhar. Da equipa multidisciplinar faz sempre parte o encarregado
218 de educação. O encarregado de educação tem vários momentos onde é chamado, nas fases de avaliação onde
219 ele vem sempre, pelo menos a uma, duas, três reuniões. Depois na fase final do PEI onde o encarregado de
220 educação tem de dar o seu avalo para redação do PEI, para a sua concordância para se inteirar das medidas
221 como é evidente. E depois ao longo do ano para a reflexão das medidas que são feitas. Têm sempre de ter
222 conhecimento para depois, em enfim, poder ajudar na situação do seu educando e para saber como está a
223 correr. No fundo, o encarregado de educação é importante que os encarregados de educação os acompanhem.
224 Este é ainda mais importante para percebermos de facto se o caminho, está de facto a ser o mais adequado
225 para aquele aluno.

226
227 A- Acha que a equipa funciona?

228
229 DA- Sinceramente acho Também já há muito tempo que temos o departamento de EE a funcionar e a grande
230 diferença que se fez sentir foi, de facto, haver o grupo de educação especial. Enquanto que as situações, nas
231 situações dos apoios educativos não havia um núcleo de apoios educativos de educação especial a situação
232 não era tao fácil de estruturar, tao fácil de trabalhar. A criação do departamento de educação especial veio
233 criar toda esta facilidade de organização. Todos têm no seu horário duas horas semanais para reunir com a
234 equipa multidisciplinar, ou seja, há duas horas em que têm, simultaneamente, os professores têm horário
235 coincidente para trabalharem os casos dos alunos.

236
237 A-E participam também outros técnicos?

238

239 DA- Sim, sim sempre que se solicitam podem vir técnicos exteriores, técnicos de saúde, por exemplo, por
240 vezes não é fácil os médicos deslocarem-se à escola. O que acontece por vezes, é que os nossos profs de EE
241 acompanham os alunos com os pais às consultas de desenvolvimento e aí já temos a ponte para fazermos a
242 avaliação.
243

Anexo sete

1
2
3 Entrevista PE2 Data: 30 -07-2012

4
5 A- Para si, o que é inclusão?

6
7 F- Para mim a inclusão é quando nós conseguimos criar as condições essenciais para que uma criança com
8 NEE sinta a sua escola como sua. Quando uma criança com NEE, vê os seus direitos serem respeitados, não
9 se esquecendo também dos direitos dos outros. Fazer a inclusão é no fundo olhar para uma meia dos dois
10 lados. Não olhar nem só para um, nem só para o outro, mas olhar para os dois, tentar olhar para os dois.
11 Tentar fazer valer os direitos das crianças com NEEs sem esquecer os direitos dos outros. Quanto aos que
12 têm NEEs é tentar ao máximo criar as condições ideais para que eles se sintam bem, para que estejam na
13 escola no verdadeiro sentido da palavra, tenham uma aprendizagem adequada, desenvolvam competências
14 sociais também adequadas a eles. No fundo, depois é como a todos os outros. A diferença é muito relativa,
15 não é, nos somos todos diferentes, a diferença é muito relativa.

16
17 A- Quais as vantagens e desvantagens da escola inclusiva?

18
19 F- Então é assim, quando falamos numa escola realmente inclusiva, não vejo desvantagens. Porque se a
20 escola for realmente inclusiva não há espaço para haver desvantagens, só há vantagens. Se nós conseguirmos
21 apontar desvantagens, então a escola não é inclusiva, pode parecer, mas não o é. Quanto às vantagens foi
22 tudo o que já disse anteriormente, proporcionar à criança uma aprendizagem adequada, o desenvolvimento de
23 competências pessoais e sociais, aliás, proporcionar aos outros o contacto com a criança diferente, o que
24 permite também uma formação cívica adequada. Quanto a mim só vejo vantagens. Não vejo desvantagens
25 porque se eu vir desvantagens a escola não é inclusiva.

26 Se eu apontar, enfim, se eu olhar para, e já não vou falar de inclusão, mas de integração, se eu olhar para a
27 integração de um aluno na escola e se eu conseguir, se eu conseguir apontar algo que não esteja bem, ou na
28 inclusão da sala do regular, ou na sala de ensino estruturado ou outra situação, se eu apontar algo que não
29 esteja bem já não posso falar em inclusão. A inclusão é um conceito, para mim, perfeito, que muitas vezes se
30 fala e que se diz que há, e que não há. É no fundo um pouco como a felicidade, é tão perfeita que às vezes,
31 pode ser difícil de se conseguir, mas numa escola que se diga realmente inclusiva não há desvantagens, todos
32 saímos a ganhar.

33
34 A- Que condições devem ter as salas de 1º e 2º ciclo para a inclusão de crianças com NEE's? Considera que
35 têm?

36
37 F- Depende da sala de que estamos a falar. Se for a sala de ensino estruturado, a sala deve ser um espaço, que
38 não convém que seja muito pequeno. Porque nós temos a sala estruturada por cabines. Temos o espaço do
39 aprender que é um espaço para as aprendizagens mais académicas, em que fazemos o atendimento
40 individualizado de criança a criança, mediante um horário. Depois temos uma zona, que é a zona dos jogos,
41 livros, etc, depois de acordo com o espaço da sala podemos ter outra zona, que é a zona da transição, onde
42 são expostos os horários para eles consultarem e verem o que vão fazer ao longo daquele dia. Na nossa sala,
43 como é pequena, agora vai-se tornar um pouco maior porque vai haver obras, já deviam ter havido obras mas
44 não houve, mas penso que vão começar na 2ª feira, mas a sala não é muito grande, é pequena, e essa zona da
45 transição foi anulada e temos os horários no topo do armário que faz de cabine. Os armários estão dispostos
46 de forma a fazer de cabine, e na parte lateral de cada armário, temos um horário. Cada um tem o seu.

47
48 A-Quantos alunos frequentam a sala de ensino estruturado?

49
50 F- É assim, há três anos eram cinco alunos, mais um, em turma o tempo inteiro. Há dois anos eram seis, mais
51 um a tempo inteiro. O ano passado voltaram a ser cinco, mais esse aluno a tempo inteiro na turma. Este ano
52 de EE vão ser muitos. Vão ser mais internos da sala de ensino estruturado, vão ser sete, com cinco na turma.
53 Um deles, é o mesmo menino que já estava na escola a tempo inteiro na turma e 4 vêm de novo para o 1º ano,
54 que nos dizem que são 100% para turma, enfim com atendimento do professor de ensino especial, mas nós
55 ainda estamos para ver, se vai ser assim, ou não. Nos primeiros tempos, eu não sei se eles vão aguentar o
56 tempo todo.

57 Bom voltando às condições da sala é termos, de facto, é ter um espaço suficientemente grande para poder
58 formar a sala em cabines. Tem que ter computadores também porque os computadores servem de reforço às
59 aprendizagens ou ate como estímulo aos comportamentos corretos. Temos três computadores e agora ainda
60 vamos pedir mais um porque como vamos ter meninos novos, vamos pedir mais um. Não deve ter esquinas.

61 Por exemplo, temos um pilar no meio da sala que não é ideal até por causa de momentos de autoagressão,
62 nunca se sabe. Nós tentamos minimizar os riscos do pilar. Ele nas esquinas tem uma espécie de borracha que
63 amortece se houver algum choque, um impacto amortece. De qualquer maneira, pusemos um armário entre o
64 pilar e um outro armário para que eles não tenham a tendência de aproximar-se do pilar. Tentamos minimizar
65 a posição do pilar. Mas de facto agora quando fizeram as obras temos de ir falar com eles. Nós deixámos um
66 pedido por escrito à diretora, à coordenadora, à Tina para que eles tenham atenção para que não façam mais
67 esquinas e outras coisas que possam servir de risco e de obstáculo, para já à circulação na sala e depois servir
68 de risco para a segurança deles. As salas de ensino regular, as salas da turma são salas normais. Depois estas
69 crianças com autismo devem ter três mesas só para eles, para cada um. Porque eles funcionam com
70 tabuleiros, ou com pastas. Na fase mais inicial eles funcionam com tabuleiros, em que eles têm os
71 trabalhos dentro de cada tabuleiro. Depois quando eles já são mais autónomos e têm de fazer as
72 aprendizagens académicas usam pastas. Há uma fase de transição em que eles podem levar tabuleiros e
73 pastas também.
74 Ele, normalmente, não, é sempre, eles fazem as tarefas da esquerda para a direita e então
75 colocam, ou eles ou nós. Numa fase muito inicial, somos nós, ou o professor ou o auxiliar que vai com eles à
76 turma. E numa fase posterior, são eles que colocam os tabuleiros na mesa da esquerda. Tiram os tabuleiros ou
77 as pastas de cima para baixo. Primeiro, fazem o que está em cima, depois fazem o que está em baixo. Tiram o
78 1º tabuleiro ou 1ª pasta, colocam à frente, estão sentados, e quando a tarefa está cumprida voltam a colocar de
79 novo à direita. É um processo de esquerda direita, de cima para baixo. Nas cabines, é a mesma coisa eles
80 trabalham da esquerda para a direita, de cima para baixo. Por isso é que tem de ter 3 mesas para cada um:
81 mesa da esquerda, mesa do trabalho e mesa da direita para colocarem as tarefas já concluídas. Esta orientação
82 é a orientação da leitura, todas as tarefas que nós ajudamos tendem a cumprir esta organização. É para depois
83 mais tarde eles vão fazer essa sequência no varrimento, não é, para fazer uma leitura adequada. A sala do 1º
84 ciclo desde que tenha estas condições de mesas e seja também uma sala suficientemente grande para que eles
85 possam extrapolar, é que em todas as salas, ali na Conquinha nós temos 2 alunos autistas, por turma e este
86 ano vão entrar mais. As salas não são muito grandes, são pequenas. O professor titular de turma deve ter
87 cuidado ao pro os armários que não sejam obstáculos, para eles não baterem. É importante coloca-los não à
88 frente mas mais atrás porque se estiver à frente só veem o quadro e o professor e se estiverem mais atrás eles
89 conseguem ter uma maior abrangência dos colegas todos. Como nós queremos desenvolver competências
90 sociais é bem que eles estejam num ângulo de visão em que vejam todos os colegas, quem entra e quem sai.
91 Tudo isso é importante. Nós costumamos sugerir aos professores não a disposição das mesas, fila a fila, mas
92 a disposição em U. Assim a criança está na parte de baixo do U para poder ver os colegas, à esquerda e à
93 direita. Se estão à frente, às vezes até ignoram a intervenção dos colegas.
94 No 2º ciclo é mais ou menos a mesma coisa. Se bem que há diferenças porque já tem a ver com o nível de
95 desenvolvimento, estão mais desenvolvidos. À partida são autistas na mesma, mas já não têm alguns
96 comportamentos, vamos dar uma maior flexibilização, por exemplo já não é necessário em termos de
97 cabines, as salas do 2º ciclo já não é necessário serem tão rígidas como as nossas. Eles já são mais
98 estruturados, já são mais autónomos. Na turma também já não precisam das três mesas, talvez duas porque
99 eles já conseguem ir só com pastas à turma não necessitam dos tabuleiros. Mas a pessoa indicada para falar
100 contigo seria a colega do 2º ciclo.

101
102 A- Para si, o que são necessidades educativas especiais?

103
104 F- As NEES são todos os cuidados que o individuo necessita para aceder a educação plena, a uma boa
105 educação, no sentido lato da palavra. Não só a uma formação académica adequada, como também a um
106 desenvolvimento pessoal e social que falamos há pouco. Quando há dificuldades numa destas vertentes da
107 educação então existe uma NEE. É preciso nós, pensarmos e repensarmos, em estratégias educativas, em
108 respostas de forma a minimizar, a colmatar essa dificuldade. Pode acontecer em qualquer ponto do percurso
109 escolar da criança. As NEEs, não são só as NEEs de carater permanente. Há muitas NEE nas nossas
110 escolas, de carater permanente há muito menos, o 3 veio ali um pouco fazer a triagem de umas e outras. Mas
111 qualquer criança em qualquer ponto da sua vida tem NEE. Até se olharmos para trás para qualquer ponto da
112 nossa vida escolar certamente que tivemos as nossas NEE as nossas dificuldades e depois foram combatidas
113 se tivemos uma boa intervenção quer da família, quer dos professores na escola. Ou técnicos externos. Eu
114 tive uma NEE e portanto foi uma dificuldade que ainda hoje tenho e que me perturbou o percurso escolar até
115 um certo ponto até eu conseguir lidar bem com essa dificuldade. Depois eu própria consegui arranjar
116 estratégias para conseguir ultrapassar essa dificuldade mas enquanto não consegui, prejudicou o meu
117 percurso escolar, no meu desempenho escolar.

118
119 A- Que vantagens e desvantagens existem na colocação de crianças com NEE's em salas?

120

121 F- Como dizia na questão 2, se houver condições essenciais, se forem tidas em conta, se forem conseguidas,
122 não há desvantagens só vantagens. Só que nem sempre existem estas condições. Por isso é que nem sempre
123 podemos falar em inclusão mas sim integração. Basta não haver AO suficientes. Isto é uma daquelas, eu às
124 vezes, meio a brincar e meia a sério, até aos pais eu digo isto, os AO são mais importantes do que os
125 professores, porque nós sem AO não conseguíamos ter na escola as NEEs de caráter permanente e que são
126 dependentes, alguns são dependentes, nós não os conseguíamos ter na escola. Sem professor a criança não
127 consegue aprender, também não há inclusão. Agora sem AO nem na escola ele consegue estar, é muito
128 complicado. Eu às vezes brinco e estou a falar a sério ao mesmo tempo. A AO em certa parte é mais
129 importante porque assegura que a criança pode estar com os seus pares na turma, na brincadeira, na visita de
130 estudo que às vezes, é tão, ou mais importante, do que estar a aprender conteúdos académicos. E pronto,
131 quando não há AO as coisas são muito complicadas. E lá está aí há desvantagens ter a criança em turma
132 porque perturbam os outros, fazem barulho. Por ex: um aluno autismo em turma numa fase inicial é muito
133 complicado. Não se consegue pura e simplesmente, porque ele grita, pode auto agredir-se, pode agredir os
134 outros, é um grande risco que se corre e é fundamental a existência de uma AO. Nos outros casos já pode
135 funcionar bem. Depende da turma, da dinâmica de sala de aula, se houver uma boa, se a professora do
136 regular tiver disponibilidade de tempo, só há vantagens.

137
138 - Que estratégia ou estratégias adotou para dar resposta à diversidade de alunos?
139

140 Em conversas informais já tenho dito isto, não há receitas. É como os filhos, nós não podemos escolher os
141 nossos filhos, porque se escolhêssemos alguns ficavam sempre na prateleira também não podemos escolher
142 os alunos. Depois quando temos o aluno à nossa frente vamos vendo, mudando as estratégias, adequando...É
143 como educar os nossos filhos, não há receitas, não há milagres nem varinhas de condão. Há uma boa dose de
144 coragem, humildade e criatividade. Se hoje não funciona tão bem, amanhã tenho de fazer outra coisa
145 diferente. Depende do perfil de cada um. Com um pode funcionar mais se eu usar uma voz meiga, outras
146 necessitam de uma voz mais firme.

147 Depois há pesquisa, leio bastante, artigos escolares, científicos, vou à procura à internet e quando me aparece
148 uma problemática nova, vou à procura.

149 Há algum tempo atrás tive um autista e quando aceitei o convite para vir para a unidade, elas já me tinham
150 convidado no ano anterior mas eu não aceitei, mas quando aceitei li, e fui à procura de apontamentos que eu
151 tinha feito uma formação sobre autismo e tinha gostado muito, e olha disse, que seja o que Deus quiser.

152 Tive uma criança de baixa visão e fui à net, fui experimentado. Às vezes trazia tudo direitinho e ela não
153 aceitava bem, nem sempre as coisas funcionavam. Ela não aceitava as fichas que lhe trazia com uma letra
154 maior. Até que comecei a fazer assim: as primeiras questões fazia uma letra normal e as outras, fazia uma
155 letra maior. Fui aumentando a pouco e pouco de maneira a que ela fosse aceitando até que no final ela já
156 aceitava mas dizia sempre “esta letra está muito grande”.

157 Vou também a consultas, pedir informação clínica, agora já não tanto.

158 Todos os períodos na unidade fazemos ações temáticas para os pais, encontros temáticos com os temas
159 sempre no âmbito do autismo. No dia mundial do autismo fizemos uma atividade para o 1º e 2º ciclo e que
160 estava aberta a toda a comunidade em que os alunos fizeram um teatro, tivemos um painel com vários
161 elementos que respondia às questões que lhe eram postas. Estes encontros temáticos são mesmo para os pais.

162 Porque temos de tudo: uma mãe para a qual está tudo bem, encaixou e tudo bem. Temos outra que diz que
163 aceita mas não aceita e isso vê-se em coisas que ela faz que ela diz. Temos um pai que assume que tem
164 dificuldades em aceitar. Outra que diz sim sim a tudo, mas não aceita. Não são só as crianças com
165 necessidades mas também as famílias. Temos uma mãe que é muito informada que tem formação superior

166 Fazemos várias abordagens. No 1º ano, fizemos três encontros. Um sobre o que era o autismo, as causas, as
167 estratégias. Há dois fizemos uma com o Pedro Caldeira, com os técnicos do CRI.

168 No ano passado decidimos mostrar imagens reais da intervenção com eles e cruzar os objetivos do PEI e
169 demos essa informação aos pais. No 1º período foi a parte académica, fui eu e a minha colega da sala. No 2º
170 período foi a psicomotricidade e a terapia de fala e no 3º período foi a psicologia.

171 Implementámos um projeto na sala chamado “Inclusão inversa” em que em vez de serem os alunos da sala de
172 ensino estruturado irem sempre para a sala dos outros meninos, os outros meninos vinham fazer atividades à
173 sala de ensino estruturado. Criámos atividades de pintura em que faziam recortes e jogos. Ao longo do 1º
174 período pensámos e implementámos ao longo do 2º e 3º período. Todas as semanas à 4ª feira vinham vários
175 elementos da turma fazerem atividades à sala de ensino estruturado. É para fazerem os jogos com os alunos e
176 não ao lado deles.

177
178 A- Que desafio ou desafios sente face à inclusão de crianças com NEE?
179

180 F- Todos os dias me surgem desafios novos. O meu dia-a-dia é um desafio.

181 A- Que tipo de articulação existe entre os vários intervenientes no processo da criança com necessidades
182 educativas especiais?
183

184 F- Aqui no agrupamento tem funcionado muito bem. Os profissionais são muito dedicados, trabalham imenso
185 e só não fazem mais se não puderem
186

187 A- O que entende por Equipa Multidisciplinar?
188

189 Fazem parte da equipa a professora da turma, professora de apoio, TSEER aqui no agrupamento ainda faz
190 parte da equipa o professor de formação cívica... fizemos atividades...
191 Foi essencial os pais adoraram mas só foi possível com a ajuda da psicomotricista que é muito criativa.
192 Ela arranja jogos muito engraçados e ideias para fazer com os alunos. A psicóloga também é espetacular.
193 Porque isto dar atendimento só com professores é ficar numa fase do processo muito rudimentar. Cada um
194 tem o seu trabalho e as suas áreas específicas e todos são importantes e se complementam.
195

196 A- Considera importante a Equipa Multidisciplinar?
197

198 F- É fundamental para o atendimento direto dos alunos, para avaliações não só dos alunos do 3 mas dos
199 outros que são referenciados para o 3.
200

201 A- Como deveria funcionar a Equipa Multidisciplinar?
202

203 F- Aqui no agrupamento funciona muito bem só há um senão elas trabalham imenso e muitas horas são sem
204 serem pagas. Elas são técnicas da APECI e trabalham a recibo verde da APECI e elas por exemplo, o
205 atendimento aos pais é feito por conta própria. No final do ano saiam da escola às 19 horas para poder fazer
206 os relatórios, reunir com os pais. Também achamos que deviam ficar mais tempo após as aulas terminarem
207 mas só ficam duas semanas e duas semanas é muito pouco, com os alunos que têm de avaliar. Elas não
208 conseguem dar a volta e fica por fazer mas elas fazem em casa e mandam por mail mas ninguém lhes paga as
209 horas que fazem a mais.
210

211 A- Que tipos de Terapias/apoios especializados considera essenciais haver numa sala de ensino estruturado
212 para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo?
213

214 A- Acha que o apoio da educação Especial está preparado e tem formação suficiente para dar uma resposta
215 eficaz e eficiente às crianças com NEE do agrupamento? Porquê?
216

217 A- Os apoios existentes correspondem às necessidades das crianças? Justifique.
218

219 A- Sente-se pedagogicamente preparada para trabalhar com crianças com Necessidades educativas
220 Especiais? Justifique.
221

222 F- Acho que não. Às vezes acho, não é defeito é feito. Tirei especialização, faço formações mas acho que
223 posso sempre fazer mais Adoro a área da leitura e da escrita, eu estive 10 anos no ensino regular e os últimos
224 12 anos na educação especial. Eu acho que há sempre espaço para melhorar. Eu trabalhei com disléxicos
225 andava sempre a pesquisar e a ver e depois via qualquer coisa e pensava eu já tive um caso assim e não tinha
226 feito nada disso
227

228 A- Ao longo do seu percurso profissional que formação fez na área da Necessidades Educativas Especiais?
229

230 A- Se tivesse oportunidade inscrevia-se em ações de formação sobre Necessidades educativas Especiais?
231

232 F- Sim mas tenho pena de não fazer mais formação, porque recebíamos o subsídio de especialização e eu
233 canalizava-o para a formação agora sem subsídio de especialização é mais complicado porque as formações
234 são caras, 100 euros, cento e tal euros e para estar a tirar do salário.
235

Participantes no estudo	Siglas
Coordenadora da Equipa Educação Especial	Ce
Diretora	Da
Terapeuta da fala	Tf
Professora de Educação. Especial da sala de ensino regular	Pe1
Professora do ensino regular	Pr
Professora de Educação Especial da sala de ensino estruturado	Pe2