



**Escola Superior de Educação João de Deus**

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Educação  
Especial - Domínio Cognitivo e Motor

# **A Inclusão Escolar num Agrupamento de Escolas**

Maria Celeste Martins Dias

julho 2013



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Educação  
Especial - Domínio Cognitivo e Motor

# A Inclusão Escolar num Agrupamento de Escolas

Maria Celeste Martins Dias

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

julho de 2013

## Resumo

A educação inclusiva assenta num novo conceito de escola, com uma estrutura organizativa própria, aberta à mudança, inovadora e que se baseie no respeito pela diferença.

Deve-se assumir a diversidade, criar respostas adequadas, através da realização e aplicação de um currículo aberto e flexível, em construção permanente perante as necessidades de cada criança. Só criando uma rede adequada de recursos e privilegiando a coadjuvação dos intervenientes do processo educativo, é que se poderá conseguir e possibilitar o sucesso de todos.

O papel do órgão de gestão assume grande importância na organização e funcionamento da escola em todos os aspetos.

Este estudo tem como finalidade elaborar um diagnóstico de um agrupamento de escolas de Ovar sobre as práticas da gestão escolar orientada para a promoção da escola inclusiva.

A recolha de dados foi efetuada através de um conjunto de entrevistas semidirigidas, realizadas a cinco elementos do órgão de gestão do agrupamento em causa: o diretor da escola, o coordenador dos professores do 1º ciclo, coordenador dos diretores de turma do 2º / 3º ciclo e o coordenador dos serviços especializados do apoio educativo.

Os resultados do estudo sugerem que a gestão do agrupamento promova a divulgação da escola inclusiva e que divulgue a toda a comunidade educativa a informação ligada a este conceito. Também necessita de proceder a reestruturação ao nível da afetação dos recursos humanos, materiais e equipamentos específicos, para que se possa incentivar e promover a formação especializada aos professores e técnicos operacionais.

**Palavras – chave:** escola inclusiva, autonomia e gestão das escolas, agrupamento de escolas

## **Abstract**

Inclusive education is based on a new concept of school, with an organizational structure itself, open to change, and innovation that is based on respect for difference.

One must assume diversity, create appropriate responses through the realization and implementation of an open and flexible curriculum in permanent construction to the needs of each child. Only by creating a network of resources and proper emphasis to the assistance of those involved in the educational process, is that you can achieve and enable the success of all.

The role of the management is of great importance in the organization and running of the school in all aspects.

This study aims to establish a diagnosis of a cluster of schools Ovar on school management practices aimed at promoting inclusive school.

Data collection was conducted through a series of semi-structured interviews, conducted the five elements of the management of the group concerned: the school principal, the coordinator of the teachers of the 1st cycle, coordinator of the directors of class 2nd / 3rd cycle and coordinator of the specialized educational support services.

The results of the study suggest that the management of the group promotes the dissemination of inclusive schooling and to disclose the entire educational community information linked to this concept. You also need to carry out restructuring at the level of affectation of human resources, materials and equipment specific, so that we can encourage and promote specialized training for teachers and technical operations.

**Keywords:** inclusive school autonomy and school management, school cluster

## **Agradecimentos**

Agradeço a todos aqueles que com o seu incentivo, muitas vezes através de uma simples palavra, me ajudaram a continuar.

Aos participantes no estudo, sem os quais não teria sido possível a sua realização.

Às minhas colegas e amigos Rita, Gabriela e Lucília pelas sugestões e partilhas de saberes, pela transmissão de força e otimismo.

Um agradecimento especial para o meu marido e aos meus pais que muito me ajudaram e para os meus filhos que foram os maiores sacrificados neste processo.

Por último, um agradecimento para a Orientadora Professora Doutora Cristina Gonçalves pela ajuda e apoio prestado no desenvolvimento deste projeto.

A todos,

Muito Obrigada

*“A inclusão deve ser feita de uma forma séria e responsável, em que toda a comunidade educativa beneficia pela partilha, pela aprendizagem do respeito pela diferença e da potencialização das capacidades de cada um e de todos... não uma inclusão de faz de conta.”*

Margarida Loureiro, 2006

## Índice

Resumo .....	ii
Abstract .....	iii
Agradecimentos .....	iv
Índice de quadros .....	viii
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1. A Inclusão na Educação .....</b>	<b>3</b>
1.1- Movimento da inclusão.....	3
1.2- Evolução das políticas de inclusão.....	5
1.3- Face à escola inclusiva, o que mudou nas escolas .....	7
1.3.1- Professores.....	8
1.3.1.1- Desafios colocados ao professor pela escola inclusiva .....	9
1.3.1.2- Flexibilização e adaptações curriculares.....	13
1.3.1.3- Diferenciação pedagógica.....	16
1.3.2- Sala de aula inclusiva .....	18
1.3.3- Partilha de responsabilidades.....	19
1.4- Benefícios da Inclusão .....	20
<b>CAPÍTULO 2. Os caminhos da Escola Inclusiva em Portugal .....</b>	<b>23</b>
2.1- Ser diferente.....	24
2.2- Percursos de institucionalização da Educação Especial em Portugal .....	25
2.2.1- Caminhos da integração .....	25
2.2.2- Surgimento da Lei de Bases do Sistema Educativo .....	27
2.2.3- Uma nova etapa .....	28
2.2.4- A igualdade de oportunidades - decreto-lei nº 3/2008.....	30
2.2.5 – CIF – Uma nova referência .....	32
2.3- Atualizando para a inclusão .....	33
<b>CAPÍTULO 3: Recolha de Informação .....</b>	<b>36</b>

3.1-	Caraterização metodológica.....	36
3.2-	Recolha de dados .....	38
3.3-	Caraterísticas da população e amostra .....	39
3.4-	Objetivos .....	40
3.5-	Hipóteses e variáveis .....	41
3.6-	Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	42
3.7-	Entrevista .....	42
3.7.1	– Procedimento para a entrevista.....	45
3.8-	Análise documental.....	46
3.9-	Técnica de análise de dados.....	46
	<b>CAPÍTULO 4 – Análise e interpretação dos resultados.....</b>	<b>50</b>
4.1-	Caraterização do Agrupamento de escolas.....	50
4.2-	Escola Inclusiva .....	55
4.2.1-	Divulgação da escola inclusiva no projeto educativo.....	55
4.2.2-	Divulgação da Escola Inclusiva transmitida aos professores, pais/encarregados de educação e à comunidade educativa em geral .....	58
4.2.3-	Protocolos/parcerias.....	60
4.3-	Referenciação e Intervenção.....	61
4.3.1-	Modelo de referenciação.....	61
4.4-	Atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais .....	63
4.5-	Intervalo de tempo entre a referenciação e a atribuição de apoios.....	64
4.6-	Equipa multidisciplinar.....	65
4.7-	Processos de melhoria.....	67
4.7.1-	A importância da formação dos professores do ensino regular e dos técnicos operacionais .....	67
4.7.2-	Dificuldades sentidas face à escola inclusiva .....	68
4.7.3-	Propostas para tornar a escola mais inclusiva.....	70
	<b>CAPÍTULO 5 - Discussão dos resultados.....</b>	<b>72</b>

<b>CONCLUSÃO</b> .....	78
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	80
Legislação consultada .....	86
Legislação Externa consultada .....	87
Webgrafia .....	88
<b>CAPÍTULO 6 – ANEXOS</b> .....	89

### **Índice de quadros**

<b>Quadro 1</b> – Caraterização dos participantes por idade e sexo.	40
<b>Quadro 2</b> – Caraterização dos participantes por categoria profissional e tempo de serviço.	40
<b>Quadro 3</b> – Distribuição da população escolar.	51
<b>Quadro 4</b> – Distribuição dos alunos com necessidades educativas especiais.	51
<b>Quadro 5</b> – Corpo docente.	53

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consiste em acolher todos os alunos, sem exceção, promovendo a capacidade de compreender e aceitar o outro, usufruindo o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A inclusão dirige-se a todos os estudantes, e materializa-se na qualidade das interações recíprocas (cf. Mantoan, 2005).

Existe um consenso a nível mundial de que todas as crianças devem ter direito à educação. Nos últimos anos, tem havido a preocupação de defender o princípio da educação inclusiva, assim como a importância de promover o desenvolvimento dos sistemas educativos, de forma a poderem incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais. Schaffner (cf. Schaffner, 1999), preconiza que os princípios da inclusão aplicam-se a todos os alunos e não somente aos alunos com deficiência ou sob risco.

Para desenvolver uma escola inclusiva é necessária uma liderança forte e ativa nas escolas (cf. Sage, 1999), na qual seja reconhecida a responsabilidade da sua direção na definição dos objetivos educativos, a qual deve garantir tomada de decisões que enfrentem desafios e apoiem as interações e processos compatíveis com a filosofia da escola (cf. Schaffner, 1999).

O nosso trabalho torna-se pertinente, numa área tão vasta da educação, a abordagem de conceitos sobre o ensino especial, a escola inclusiva e as práticas da gestão escolar à luz do novo regime de autonomia, gestão e administração das escolas.

O nosso objetivo do estudo é elaborar um relatório de diagnóstico de um agrupamento de escolas. No decurso do estudo propomo-nos a desenvolver uma análise crítica sobre este problema tentar recomendar algumas mudanças, no sentido de mudar o contexto escolar com base nos papéis desempenhados pelo órgão de gestão e administração do agrupamento escolhido.

A análise de diagnóstico que suporta este projeto tem características de estudo de caso (cf. Bogdan & Biklen, 1994). É uma abordagem de natureza interpretativa e qualitativa. Em relação aos instrumentos de recolha de dados recorreu-se à utilização de entrevistas semidirigidas. Como informação complementar fizemos uma breve análise documental do projeto educativo do agrupamento.

Na primeira parte do trabalho analisamos a noção de inclusão na educação e a forma como a escola inclusiva surgiu; a evolução das políticas de inclusão e as mudanças necessárias para uma educação/escola inclusiva; e a partilha de responsabilidades pelos vários atores na educação e os benefícios da inclusão.

Na segunda parte centramo-nos nos conceitos e noções que constituem o enquadramento teórico do projeto. Analisamos as noções de ensino especial, o seu entendimento em Portugal e a evolução das políticas de educação e do ensino especial. Analisamos, também, o papel do órgão de direção do agrupamento face aos novos desafios e a sua articulação com a escola inclusiva.

Na terceira parte descrevemos a metodologia utilizada. Posteriormente, debruçamo-nos sobre a análise e interpretação dos dados recolhidos. Por último, apresentamos as principais conclusões globais do trabalho.

## **CAPÍTULO 1. A Inclusão na Educação**

A educação inclusiva pressupõe a aceitação de todos os que, no decorrer da história, foram excluídos da escola, tais como as pessoas com deficiência. A escola, por definição, assume como principal objetivo o ensinar a todos e estar habilitada para o fazer. Mas, para isso, as instituições de ensino necessitam de uma maior mobilidade e quebrar alguns paradigmas que já estão institucionalizados. As pessoas não aprendem da mesma forma nem ao mesmo tempo. Na maioria das vezes, o preconceito é fruto da falta de informação, pois de uma forma errónea, pensa-se que as pessoas com deficiência não são capazes de efetuar determinadas atividades, quando na realidade conseguem.

Há vários anos que a inclusão tem vindo a ser tratada e repensada, pois espera-se que a pessoa portadora de deficiência seja representada com os mesmos direitos, enquanto ser humano, e que possa viver e desfrutar do mesmo mundo como os demais. Sendo a educação facto determinante para que os cidadãos se possam integrar plenamente, não é possível alcançar a conceção igualitária entre os diferentes, se as diferenças são destacadas na escola e na sala de aula.

A inclusão na educação significa o direito à justiça, à integração e à igualdade da criança com necessidades educativas especiais. Promove um melhor desenvolvimento físico e psíquico do aluno com características especiais e aos demais alunos, proporcionando condições para a construção de atitudes de respeito, ajuda e compreensão.

### **1.1- Movimento da inclusão**

A inclusão na educação pressupõe rejeitar a exclusão de qualquer aluno da comunidade escolar (cf. Rodrigues, 2006). Podemos-nos basear na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 para afirmar:

*“Todos têm direito à educação... A educação deve ser gratuita, pelo menos no nível elementar e básico. A educação elementar deve ser obrigatória. A educação deve ser direcionada para o completo desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações, raças e grupos religiosos e assegurará as atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz” (art. 26).*

O movimento da educação inclusiva tem aqui as suas raízes. A inclusão tem de ser encarada como uma afirmação onde os Direitos Humanos não devem ser apenas uma declaração teórica, mas um meio para os pôr em prática.

Segundo Correia (cf. Correia, 2008), a filosofia da inclusão nasceu em 1986, com Madeleine Will, Secretária de Estado para a Educação Especial do Departamento de Educação dos EUA, quando, no seu discurso, invocava uma mudança no atendimento das crianças com necessidades educativas especiais e em “risco educacional”. Constatou que, dos 39 milhões de alunos matriculados nas escolas públicas americanas, havia uma elevada percentagem de alunos com NEE (10%) e outros (10 a 20%) não considerados NEE, mas considerados com problemas de aprendizagem e de comportamento. Também afirmava que perante este grande insucesso dos alunos, possivelmente alguns se poderiam converter num grupo de pessoas marginalizadas, não especializadas e/ou desempregadas. A resolução desta situação estaria na cooperação entre professores do ensino regular e da educação especial, com o intuito de analisarem as necessidades educativas dos alunos com problemas de aprendizagem, desenvolvendo estratégias para responder às respetivas dificuldades. E com isto deu-se início a um novo movimento chamado “Regular Education Initiative (REI)” (Iniciativa da Educação Regular/ou Iniciativa Global de Educação) que, defendia a ideia de que deveria existir uma adaptação da turma regular para possibilitar as aprendizagens do aluno nesse ambiente. Também incentivava a serem encontradas formas para apoiar o maior número de alunos na turma regular; enaltecia a parceria do ensino especial com o ensino regular e com outros serviços especializados. A responsabilidade para responder às necessidades educativas especiais do aluno caberia aos serviços de ensino especial e do ensino regular.

## 1.2- Evolução das políticas de inclusão

A tentativa de democratizar o ensino e facultar o acesso à escolaridade a todas as crianças e jovens foi uma das primordiais alterações socioeducativas ocorridas nas últimas décadas (cf. Jesus & Martins, 2000). A educação das pessoas com deficiência é, atualmente, um direito, uma vez que o modelo da escola inclusiva geradora de sucesso para todos é uma exigência social e política e não um projeto isolado e descontextualizado (cf. Baptista, 1998).

Na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Nesta declaração enfatiza-se o princípio de que *“Todas as pessoas- crianças, jovens e adultos – devem poder beneficiar de oportunidades na esfera da educação, tendo em vista satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem”* (art.1). Todos os países participantes propõem-se criar programas que permitam responder a necessidades educativas fundamentais e garantir uma educação básica para todos. O movimento que envolve a escola para todos reforça a política de educação inclusiva, que reconhece o direito à diversidade, aos diferentes ritmos de aprendizagem e ao atendimento diferenciado.

Em junho de 1994 surge a Declaração de Salamanca, em que estiveram representados 92 governos e 25 organizações não governamentais, na qual Portugal também fez parte, com o objetivo de impulsionar a Escola Inclusiva. A Escola Inclusiva ganha uma vertente fundamental a partir dos Princípios, Políticas e Práticas, na área das Necessidades Educativas Especiais, contidos nesta Declaração, a saber:

Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,

Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,

Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,

As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades.

As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo – relação de todo o sistema educativo. (Unesco, 1994).

A Escola Inclusiva é o lugar onde todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente das dificuldades ou diferenças que elas possam apresentar. Isto seria conseguido através do conhecimento e resposta às necessidades diversas dos seus alunos, do ajuste aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem; e assegurando uma educação de qualidade a todos, com base num currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com as respetivas comunidades (Unesco, 1994).

Salientou-se o fato de que os alunos com necessidades educativas especiais devem receber o apoio suplementar de que necessitam para poderem desfrutar de uma educação eficaz. A Escola Inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos especiais e os alunos considerados normais.

O conceito de Escola Inclusiva surge com o objetivo de promover uma escola para todos (cf. Ainscow, 1995; Correia, 2008; Jesus & Martins, 2000; Unesco, 1994), sendo condição de integração e inclusão dos alunos.

A declaração de Salamanca é considerada o documento principal orientador das práticas inclusivas. Nele estão explanados os princípios inclusivos e consagrado o conceito de educação inclusiva. Segundo Bénard da Costa (1998, p.29), é um *“marco fundamental na evolução dos princípios e das práticas em relação à educação de crianças com necessidades educativas especiais”*.

A inclusão pode ser encarada como uma possibilidade para aperfeiçoar a Educação Escolar, beneficiando todos os alunos, com ou sem deficiência (cf. Mantoan, 2004). Também pode ser entendida como o caminho para o aumento da responsabilidade da escola comum, facultando a capacidade para uma maior diversidade (Clark t al, 1995).

O progresso na implementação da escola inclusiva não é fácil. Na maior parte dos países ainda é limitado, embora se tenha vindo a verificar, uma preocupação gradual com o conceito de educação para todos, e talvez uma maior consciencialização daquilo que o envolve (cf. Ainscow, 1995). A educação inclusiva não é *um evento*, mas sim *“um processo”*, um objetivo com diversos caminhos e com ritmos diferentes, e que muitos países do mundo vão tentar alcançar (cf. Bénard da Costa, 1998, p.35).

### **1.3- Face à escola inclusiva o que mudou nas escolas**

Vários estudos em Organização e Administração Escolar, têm demonstrado que o modelo burocrático de funcionamento das escolas tem revelado a sobredeterminação da norma pessoal e escrita, a estruturação hierárquica, a compartimentação, a rígida divisão de tarefas e a especialização técnica de professores (cf. Sarmiento & Formosinho, 1999). Esta lógica de organização e funcionamento conjuga-se com o paradigma transmissivo, onde a função principal da escola seria a de preparar crianças e jovens para se inserirem nas estruturas sociais, através de transmissão de conhecimentos e valores supra individuais (cf. Santiago, 1996).

Atualmente confrontamo-nos com o emergir de um novo paradigma de escola onde todos os alunos têm a sua própria aprendizagem, mediante a flexibilidade das práticas educativas. A escola surge como:

*“Um espaço de construção cultural, e não apenas da sua difusão, de constituição de saberes e não apenas de reprodução de saberes constituídos, de experimentação e não de sacralização do instituído, de procura e deriva de sentido e não da sua fixação e padronização”* (Sarmiento & Formosinho, 1999,p.82).

O desenvolvimento da escola inclusiva implica grandes mudanças organizacionais e funcionais nos diferentes níveis do sistema educativo, na articulação dos diversos agentes educativos, na gestão da sala de aula e dos currículos, assim como do próprio método ensino – aprendizagem (cf. Stainback & Stainback, 1999). Mas tudo isto pode gerar resistências e medos que possibilitem a ocorrência dessas mudanças (cf. Freire, 2008).

Ainscow (cf. Ainscow 1995,p.12) propõe seis conjunturas que podem conduzir à mudança nas escolas: a *liderança* eficaz, não só por parte do diretor mas difundida através da escola; o *envolvimento* da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola; uma *planificação realizada colaborativamente*; estratégias de *coordenação*; focalizar a atenção nos benefícios potenciais da *investigação e da reflexão*; política de *valorização profissional* de toda a equipa educativa. Estas condições, estando presentes, podem ajudar a apoiar a valorização profissional dos professores e, conseqüentemente, encorajá-los a procurarem respostas renovadas para os seus alunos. A cooperação e a partilha de experiências, e também de saberes, são uma maneira de estimular a criação de espaços de formação, de investigação, de ação e de reflexão, contrariando o isolamento.

Atendendo a toda a dinâmica desenvolvida sobre as escolas inclusivas, Ainscow e Booth (cf. Ainscow e Booth, 2000) criaram um manual de boas práticas de inclusão, que se intitula “*Index for inclusion: developing learning and participation in schools*”, já a ser aplicado em Inglaterra e nos países que os autores apoiam e acompanham.

Em Portugal esta dinâmica também foi levada ao terreno, pois foram desenvolvidos projetos neste âmbito, com o acompanhamento de Mel Ainscow (cf. Sanches & Teodoro, 2007). Foi desencadeado pelo Instituto de Inovação Educacional em 1995, que envolveu escolas do 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico e 154 professores, nas quatro regiões educativas do país. Foi avaliado favoravelmente e conduziu à reflexão teórico – prática e experimentação de soluções inovadoras nas escolas (cf. Bénard da Costa, 1998). A inclusão proporciona às escolas um processo de auto – revisão com base em três dimensões: a cultura, as políticas e práticas de escolas inclusivas (cf. Booth & Ainscow, 2000).

### **1.3.1- Professores**

O professor da educação especial deve ser o principal recurso dos professores do ensino regular, como consultor e como agente de formação, assim como dinamizador e gestor dos meios a disponibilizar para a implementação dos programas de intervenção delineados (cf. Quintas, 1999).

Muitos professores embora acreditem no conceito da inclusão, demonstram alguma apreensão em relação a este processo de mudança, sobretudo por sentir que lhes falta formação necessária para ensinar os alunos com necessidades educativas especiais (cf. Correia & Martins, 2000). Somente através do conhecimento será possível mudar atitudes para que os educadores se sintam menos receosos quando têm de ensinar alunos com necessidades educativas especiais (cf. Nielsen, 1999).

Em Portugal, desde 1987, a formação referente a Necessidades Educativas Especiais é obrigatória por lei. Mas, em muitos países estas disciplinas já começaram a ser integradas no currículo de formação inicial de professores (cf. Rodrigues, 2006).

Para a construção da Escola Inclusiva, é de salientar o papel importante dos educadores e dos professores do 1º ciclo na motivação dos alunos para as atividades escolares, pois é nesta fase que as atitudes em relação à escola e aos professores são adquiridas. Além disso, é importante a motivação dos pais, tornando-os mais próximos e ativos do percurso escolar dos seus filhos. Sendo o mais generalista de todos os níveis de ensino, o professor do 1º ciclo desempenha um papel indispensável na socialização e integração dos alunos, inclusive os alunos com NEE (cf. Jesus & Martins, 2000).

Falar de uma escola inclusiva implica falar de uma educação inclusiva, onde a aprendizagem ocorre sem problemas, apesar da diversidade do grupo. É um desafio à criatividade e ao profissionalismo dos professores, criando e adaptando mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas (cf. Sanches & Teodoro, 2007). Perante as transformações da escola e de toda a mudança que tal pressupõe, os professores *“precisam adquirir novas habilidades para trabalhar com alunos académica e socialmente diferentes”* (Schloss, 1992, p.242).

### **1.3.1.1- Desafios colocados ao professor pela escola inclusiva**

Numa sociedade constantemente em mudança são novos e exigentes os desafios colocados aos professores, pelo que, há que repensar a profissão no sentido de transformar tanto os métodos de trabalho, como os modos de relacionamento com os alunos e a comunidade.

De facto, hoje em dia, é atribuído ao docente um papel de mediador intercultural, organizador de uma vida democrática e intelectual que não se limita a transmitir saberes, mas que é um agente que luta pela mudança e que coloca na primeira linha, práticas reflexivas que, em muito, contribuem para o real desenvolvimento da sua atuação como profissional da educação (cf. Perrenoud, 2000).

Para Gomes (2001), *“ser professor no século XXI é ser alguém que, sobretudo, sabe relacionar-se pessoalmente com cada aluno e com cada pessoa, respeitando a diferença que identifica cada um. Esta atitude implica um processo crítico, reflexivo e construtivo do professor capaz de promover a educação dos sentimentos, do amor e dos valores, como forma de ajudar os outros a serem felizes, a encontrarem-se a si próprios, a aprenderem a ser e a saberem respeitar o outro”* (Gomes, 1997, in Santos, 2007:201).

Face a esta nova realidade, para a profissão docente, é necessário introduzir nas escolas de ensino regular, conhecimentos científicos e pedagógicos que ajudem e preparem o professor para o trabalho a realizar com a diversidade do público escolar.

Segundo Ainscow (1996), Tilstone (2003) e Correia (2005), um dos principais meios para dar resposta aos desafios da escola atual é a aposta na formação inicial e contínua de professores. Mais afirmam que, para além da formação contínua, deve ser disponibilizado tempo para que os professores se entrem ajudem e explorem aspetos da sua prática pedagógica num clima salutar, evolutivo e reflexivo da pedagogia praticada nas suas escolas e, mais particularmente, nas suas aulas. Tanto a formação contínua como a disponibilidade de tempo são muito importantes e pertinentes, pois ajudam os docentes a identificarem e partilharem os sucessos e os insucessos da prática pedagógica, ajudando-os a melhorar as suas ações futuras tanto no trabalho a desenvolver com os alunos sem necessidades educativas especiais como com os alunos com necessidades educativas especiais (cf. Santos, 2007).

Na mesma linha de pensamento, Holloway (2000) afirma que *“é necessários que as universidades e as escolas de formação de professores aprofundem a qualidade e densidade dos aspectos curriculares relativos ao ensino diferenciado e que as escolas e equipas de professores estimulem e apoiem o desenvolvimento profissional do professor”* (Holloway, 2000 in Correia, 2003:84).

A propósito da formação de professores, Costa (2005) deixa-nos algumas sugestões:

- *“A formação inicial deve contemplar os conhecimentos e as competências subjacentes ao desenvolvimento de modelos e práticas educativas promotoras de inclusão e qualidade;*
- *Em termos de desenho curricular deve ser salvaguardado o princípio do isomorfismo da formação;*
- *Os conhecimentos pragmáticos deverão estar presentes, não só através de unidades curriculares próprias, mas também como conteúdo recorrente em todo o desenho curricular;*
- *Deve ser incentivada a componente prática dos cursos de formação inicial e dos cursos de especialização, para que os formandos sejam expostos a modelos positivos de educação inclusiva”.*

Não obstante, o êxito da escola inclusiva não depende apenas da formação de professores. A par de uma boa formação devemos por enfoque a prática pedagógica que os docentes operam no exercício das suas funções.

Porter (cf. Porter, 1998), afirma que as boas prática pedagógicas são benéficas para todos os alunos, quer sejam ou não portadores de deficiência, pois todos eles têm pontos fracos que necessitam de ser colmatados. É um fator enriquecedor da dinâmica das escolas e dos professores criar ambientes e estratégias que facilitem a aprendizagem de todos os alunos, independentemente das suas diferenças, sejam elas de ordem social, económica, cultural, física ou familiar.

Santos (2007) sublinha que *“os professores, ao protagonizarem práticas de ensino, promovem novas exigências à organização escolar. Surgem desta forma os professores como agentes de mudanças e a escola como centro motor da mesma, constituindo a expressão da sua função social ao nível do comportamento dos alunos e ao nível de atuação dos professores. Neste quadro, os professores são construtores profissionais do currículo, trabalham em colaboração, estabelecem diálogo e negociam as suas propostas com os pares”.*

Mas, para que isto aconteça, o professor deve estar atento às dificuldades que o grupo/turma apresenta, no sentido de a sua ação pedagógica ir ao encontro de um caminho que responda à diversidade e permitindo, assim, que a mensagem chegue aos discentes, qualquer que seja o seu nível de desenvolvimento. Quer isto dizer que, para que aprendizagem ocorra, o professor tem de ir ao encontro do aluno, percorrer e analisar o percurso por ele agilizado na tentativa de compreender e colmatar as

dificuldades encontradas. Só assim poderá fomentar estratégias eficazes e adequadas às características individuais de cada discente. Desta forma, os professores contribuem para o crescimento de uma escola com perspectivas amplas no âmbito de desenvolvimento curricular, de ensino aprendizagem, da organização da sala de aula e das respostas às necessidades educativas individuais dos alunos, contribuindo para o sucesso de uma escola cada vez mais inclusiva (cf. Tilstone, 2003).

Cabe, assim, ao professor a responsabilidade de flexibilizar os currículos e de efetuar adaptações curriculares que promovam a progressão dos alunos dentro da diversidade que é a escola e a sala de aula. Atualmente, é o aluno que dita os conteúdos a apreender, o ritmo de aprendizagem e os processos de aprendizagem. É um ensino virado para o aluno e para as suas capacidades e limitações, passando o professor para um papel de retaguarda que este não está habituado a desempenhar, daí a dificuldade que alguns docentes sentem ao trabalharem com a diferença.

Outro aspeto que se deve frisar é a importância que a prática reflexiva dos professores tem para o sucesso escolar. Ainscow (cf. Ainscow, 1996), defende a prática reflexiva como sendo uma estratégia para a resolução de alguns problemas vividos na escola, uma vez que este procedimento encoraja os professores a aprenderem com a sua própria experiência, fomentando a busca de soluções práticas para os obstáculos quotidianos e promovendo o trabalho cooperativo entre professores. Assim, de acordo com Santos (2007) *“com base na reflexão, os professores constroem o seu saber profissional, potenciando o desenvolvimento de uma ação responsiva e ajustada às situações contextuais”*.

Para fazer face à diversidade de situações de sala de aula, Sanches (2003) sublinha que o professor deve,

- Estar disponível para enfrentar imprevistos porque cada situação demanda uma resposta diferente;
- Ser capaz de controlar a ansiedade e não elevar as expectativas;
- Consciencializar-se que a escola, para além de instruir, também tem um papel socializante, papel esse que, para os alunos com necessidades educativas especiais é talvez o mais importante;
- Relacionar-se positivamente com os alunos problemáticos mesmo que tenha de abdicar de alguns idealismos;
- Conquistar, quotidianamente, a sua autoridade;

- Estabelecer objetivos para cada aluno, tendo em conta os saberes já adquiridos;
- Avaliar os alunos de acordo com as aquisições e progressos dos mesmos (cf. Sanches, 2003);

É deste modo que o professor vê alargado o seu campo de atuação e assume *“novas condições pedagógicas: organiza situações de aprendizagem, observa a acção dos alunos e intervém em função das necessidades que diagnostica para fazer com que os discentes adquiram os meios de conhecimentos e de acção necessários à sua progressão nas aprendizagens”* (Postic, 1995), tais como a flexibilização dos currículos, adaptações curriculares e a diferenciação pedagógica.

### **1.3.1.2- Flexibilização e adaptações curriculares**

Antes de entrarmos propriamente no tema deste ponto e dada a especificidade do mesmo, parece-nos pertinente fazer um breve apontamento sobre flexibilização e adaptações curriculares. Estamos conscientes do cariz redutor das definições apresentadas, no entanto, não é nosso objetivo aprofundar os conceitos, pois é tema, que por si só, se prestava a um trabalho específico sobre cada um deles.

Assim, por currículo, Pacheco (cf. Pacheco, 1996) explica que pode ser o programa de disciplina, plano de estudos de um curso académico ou até mesmo uma série estruturada de objetivos e de aprendizagens que se concretizam, através da sequência progressiva entre ciclos de escolaridade e em que, cada um deles, tem por função completar e alargar o ciclo anterior. Roldão (1999), por sua vez, entende por currículo *“o corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias, sejam elas de natureza científica, pragmática ou humanista, cívica, interpessoal ou outras”*.

Flexibilizar o currículo, segundo Leite, *in* Sim Sim (cf. Leite, 2005), consiste em abrir o currículo às aprendizagens, que uma determinada sociedade considera pertinentes para nela se inserirem todos os indivíduos que a constituem. Quer isto dizer que, tendo como pano de fundo o currículo nacional, o vamos reajustando às necessidades de aprendizagem da realidade social e escolar de cada região. No entanto,

para Roldão (1999), *“flexibilizar o currículo não significa libertá-lo de balizas; muito pelo contrário, só é possível flexibilizar dentro de um quadro referencial muito claro”*.

Adaptações curriculares são *“alterações ou suplementos ao currículo com o fim de maximizar o potencial do aluno (...) As adaptações curriculares requerem do professor uma atenção especial muito orientada para os conteúdos a lecionar e para a forma como eles devem ser apresentados, tendo em conta a sua compreensão e memorização”* (Correia, 2005), ou seja, a adaptação curricular é a *“diferenciação curricular que se faz a nível de um só aluno”*.

Face à diversidade que se vive hoje em dia no ambiente escolar surgiram algumas questões pertinentes para as quais urgia procurar uma solução. Quer isto dizer que, os professores ao tentarem dar respostas às necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais na sala regular vêm-se confrontados com alguns desafios, nem sempre de fácil resolução. Um desses desafios é, sem dúvida, a optimização da flexibilização curricular. A flexibilização curricular deve manter algumas das competências e dos objetivos básicos do currículo nacional, mas diferenciar a forma de organizar os conteúdos, as metodologias, os espaços e os tempos, bem como o sistema de avaliação, no intuito de promover o sucesso da inclusão de todos os alunos na escola.

Costa et al (2006), consideram que *“o currículo deve ser estruturado e flexível, acessível a todos os alunos, organizando-se na base de uma gestão colaborativa e participativa, de forma a proporcionar a todos o desenvolvimento dos conhecimentos, competências e valores, que a sociedade espera que os seus cidadãos adquiram”*.

Também Correia (2005) comunga desta linha de pensamento quando defende a flexibilidade curricular como meio de resposta à diversidade que se vive na escola da atualidade.

Para flexibilizar um currículo, a escola não pode continuar preso às amarras dos currículos nacionais com conteúdos predefinidos e com ritmos e estratégias de aprendizagem balizadas. Deve sim, adaptar-se aos conteúdos, aos ritmos, aos estilos de aprendizagem e às condições concretas dos alunos, acionando a operacionalização da autonomia escolar. No âmbito da escola inclusiva é *“fundamental conceber a aprendizagem, não num sentido restrito e académico, mas num sentido mais lato de oportunidades de aprendizagem que enfatizem competências e conhecimentos que sejam, pessoal e culturalmente, relevantes e funcionais para os alunos”* (Costa et al,

2006). O currículo não deve ser visto como um fim em si mas como um contexto através do qual a escola pode proporcionar um veículo de aprendizagem (cf. Tilstone, 2003).

Alguns autores, dos quais destacamos Roldão (1999), Santomé (1995), Pardal (1993) citados por Santos (2007), vão mais longe ao afirmarem que o currículo deve ser encarado de forma ainda mais ampla, nomeadamente numa perspetiva ecológica, prática e emancipatória, na qual todos os elementos de decisão negociem as soluções para os problemas com que se defrontam. Defendem ainda que, o currículo faz parte integrante do universo escolar, da experiência do aluno bem como da sociedade e da cultura onde está inserido logo, deve ir ao encontro de todas estas vertentes de modo a dar a melhor resposta possível às necessidades reais do público com necessidades educativas especiais. Tendo em conta o exposto, ultimamos que o currículo emerge como uma construção social e educativa que se vai adaptando aos interesses e necessidades dos alunos num processo sempre inacabado. No entanto, a sua implementação exige a mudança de algumas práticas por parte dos docentes. Compete à escola e aos seus atores, organizarem uma resposta educativa válida e de acordo com dois princípios fundamentais, se por um lado a escola tem de possibilitar aos alunos com necessidades educativas especiais o acesso ao currículo igual ou idêntico ao dos outros alunos, por outro tem de o moldar às suas necessidades específicas.

Cabe aqui frisar que não estamos a falar de idear currículos específicos e completamente distintos do currículo normal, trata-se de, tendo por base a espinha dorsal do currículo nacional, introduzir e desenvolver as adequações necessárias às especificidades da diversidade.

Com o fim de operacionalizar a flexibilização dos currículos a um aluno específico, a escola, através dos professores, terá de desenhar um conjunto de alterações das quais serão as adaptações curriculares. As adaptações curriculares individualizadas emergem com o objetivo principal de favorecer as intervenções individuais e implicam uma reorganização do currículo tendo por base a avaliação diagnóstica que serve de pilar às futuras tomadas de decisões. Esta deverá ter em conta o nível de competências do aluno, particularmente a sua competência escolar, os factores que interferem com esse nível de competência e quaisquer outras informações relevantes para a compreensão da situação e da planificação da resposta educativa considerada, num dado momento, como sendo a mais adequada.

Contudo, é evidente a presença na escola de alunos que nunca conseguirão seguir o currículo nacional e alcançar as competências exigidas de final de ciclo. *“Neste caso, já não estamos a falar de gestão flexível do currículo ou em processos de diferenciação para assegurar o acesso ao currículo comum, mas de currículos especiais”* (Leite in Sim Sim, 2005).

Perante estas situações há que ponderar, conscientemente, com pais, professores, psicólogos e demais técnicos a aplicação dos tão conhecidos currículos funcionais.

### **1.3.1.3- Diferenciação pedagógica**

No sentido de responder de modo adequado perante as necessidades educativas especiais dos alunos, o professor deve partir do princípio de que o público que tem à sua frente é dissemelhante e, por isso, serão diferentes os seus objetivos escolares, as suas motivações, os seus modos de agir, os seus pontos fortes e fracos.

No entanto, as concepções e as práticas de alguns docentes continuam a ser as mesmas. Muitos esperam que os alunos de uma mesma turma consigam atingir os mesmos objetivos com o mesmo ritmo de trabalho, através das mesmas atividades e sob a mesma metodologia de ensino, apesar da diversidade de estilos de aprendizagem do grupo com o qual trabalham.

Mas, ensinar a muitos como se fossem um só revelou-se, ao longo do tempo, uma prática pouco eficaz, senão muitas vezes injusta, uma vez que são muitos os que não alcançam o sucesso escolar.

Perante esta situação, o professor é confrontado com o facto de ter de planear o seu trabalho mediante o perfil de aprendizagem dos seus alunos. Neste ponto, vários são os autores que consideram a “importância da diferenciação pedagógica, nomeadamente (cf. Morgado, 1999; Niza, 1996; Postic, 1995; Perrenoud, 2000), entendida como gestão das interações e atividades para que cada aluno seja, o mais frequentemente possível, confrontado com situações didáticas que são fecundadas para si” (Aleixo, 2005).

Perrenoud (cf. Perrenoud, 1986) considera a diferenciação pedagógica como sendo o processo utilizado pelos professores para fazerem progredir no currículo uma criança inserida em grande grupo. Para tal acionam os meios mais apropriados e adequados possíveis à aprendizagem dos alunos.

Na perspectiva de Heacox (cf. Heacox, 2006) a diferenciação pedagógica pode ser feita de três maneiras: a nível de conteúdo – quando o professor simplifica os objetivos curriculares às capacidades dos alunos; a nível do processo – quando o professor diversifica as tarefas a realizar pelos discentes de acordo com o seu perfil; a nível de produto – quando o professor utiliza formas variadas para os alunos demonstrarem as aprendizagens efetuadas.

Não obstante a dificuldade que a diferenciação pedagógica possa causar à primeira vista ao professor, cabe referir que, mesmo dentro de um grupo tão heterogéneo como aquele que a escola inclusiva abarca, há sempre características comuns que tornam viáveis a sua educação conjunta. O cerne da questão está em saber transformar o conjunto de diferenças em vantagens educacionais que facilitem a progressão das aprendizagens entre pares (cf. Aleixo, 2005).

De qualquer forma, não temos dúvidas de que, no terreno, não é fácil operacionalizar a mudança de uma pedagogia centrada no grupo, não se limitando a escola a oferecer a igualdade de oportunidades em termos de acesso à educação, mas sim diversidade de respostas no processo educativo. Cabe, portanto à escola, pela figura do professor, concretizar esta mudança cujo primeiro passo, a nosso ver, é limpar as teias de aranha do passado que se apoderaram das mentalidades docentes e abrir uma janela a esta tarefa hercúlea de mudança mas que, na maior parte das vezes, só necessita de disponibilidade psicológica para emergir.

Como dizia Piaget (1969), *“A realidade dolorosa da Pedagogia, assim como da Medicina e outros ramos do conhecimento que abrigam ao mesmo tempo em si arte e ciência, é o fato de os melhores métodos também serem os mais difíceis”* (Piaget, citado por Tomlinson, 2008).

### 1.3.2- Sala de aula inclusiva

Também na sala de aula a aprendizagem, no grupo e com o grupo, deverá ser uma educação inclusiva. Para isso Ainscow (cf. Ainscow, 1997, p.16) indica três fatores importantes que incutem a criação de ambientes mais inclusivos na sala de aula:

1º “Planificação para a classe como um todo” – planificação das atividades para a turma no seu conjunto e não para um aluno em particular;

2º “Utilização eficiente de recursos naturais” – valorização dos conhecimentos, experiências e vivências dos próprios alunos, através do reconhecimento da sua capacidade para contribuir para a respetiva aprendizagem, na perspetiva de que esta é constituída por um processo social; ao mesmo tempo pode ser desenvolvido o trabalho em pares/cooperativo e criados ambientes educativos mais ricos, baseado na capacidade de resposta dos professores ao *feedback* dos alunos, no decorrer das atividades;

3º “Improvisação” – o professor deve ser capaz de fazer uma alteração de planos e atividades em resposta às reações dos alunos, encorajando uma participação ativa e a personalização da experiência da aula;

Verifica-se que, embora seja muito útil a existência de recursos materiais na sala de aula, este não é o fator mais importante, mas sim a maneira como se conceptualiza a tarefa (cf. Ainscow, 1995).

Por outro lado o Princípio da Inclusão não pode ser entendido como um conceito inflexível (cf. Correia, 2008). Várias opções poderão ser tomadas sempre que uma situação o exija, atendendo a que a inclusão significa a prestação de serviços educacionais a todas crianças com necessidades educativas especiais, incluindo as necessidades educativas especiais significativas na classe regular.

Partindo do pressuposto de que proporcionando os serviços adequados e apoios suplementares na classe normal, a criança com necessidades educativas especiais significativas também conseguirá alcançar os objetivos delineados, de acordo com as suas características e necessidades. Estas necessidades podem revelar-se de tal forma que a permanência, a tempo inteiro, numa classe regular não é o método mais eficaz, sendo assim, pode existir uma complementaridade dos serviços educativos.

Correia (cf. Correia, 2008) refere, igualmente que as reformas demoram o seu tempo e as mudanças devem ser estudadas continuamente. Por outro lado a filosofia do “tudo ou nada” poderá ser irrealista e não praticável, atendendo ao clima educacional do momento e aos recursos existentes.

### **1.3.3- Partilha de responsabilidades**

Um dos agentes fundamentais para a implementação de uma filosofia inclusiva é a liderança de uma escola (cf. Correia, 2008; Ainscow, 1995). Esta desempenha um papel importante no envolvimento e na partilha de responsabilidades com todo o corpo educacional, no que respeita à planificação e à obtenção dos objetivos que levam ao sucesso escolar de todos e de cada um dos alunos. O órgão diretivo, em conjunto com os restantes docentes, é responsável por fazer com que todos os intervenientes educativos, incluindo os pais e outros membros da comunidade, se sintam parte de um projeto educacional que tenha por base os princípios da inclusão. É também da responsabilidade deste órgão a organização de ações de formação e a obtenção de apoios, facultando aos educadores e professores resposta às necessidades de todos os alunos (cf. Correia, 2008).

Segundo Correia (cf. Correia, 2008), para assegurar o sucesso de um sistema educativo inclusivo tem de haver um conjunto de responsabilidades assumido pelas várias entidades – Estado, Escola, Família, Comunidade – que o formam. Um fator principal a ter em conta é o Estado, pois o seu papel é primordial em todo o processo criativo de um sistema inclusivo eficaz. Assim, será necessário analisar as reformas para a implantação e implementação desse sistema inclusivo. O Estado assume vários papéis: assegurar o financiamento para os recursos humanos e materiais necessários à inclusão da criança com NEE; permitir autonomia à escola para implementar, de acordo com a sua realidade, um sistema inclusivo; possibilitar às instituições de ensino superior a definição de alternativas de formação relativas à “filosofia da inclusão”; sensibilizar o público em geral para que este perceba as vantagens de um “sistema inclusivo”.

A Escola surge como outro fator onde as responsabilidades são ao nível da formação do professor do ensino regular e do professor de ensino especial, assim como

elementos dos órgãos de gestão da escola e outros técnicos. Entre estas responsabilidades, deve fazer a planificação adequada das atividades, de modo a haver comunicação entre o aluno com necessidades educativas especiais, o professor, os pais e a comunidade, para que não falte apoio coordenado ao aluno com necessidades educativas especiais; a sensibilização e apoio aos pais e à comunidade permitindo o envolvimento permitindo para o desenvolvimento do aluno com necessidades educativas especiais; por fim, a escola deve ser flexível adequando o currículo às características individuais de cada aluno, a partir do reconhecimento que nem todos os alunos atingem os objetivos curriculares ao mesmo tempo.

A participação da família é importante, pois contribui para o sucesso do aluno com necessidades educativas especiais, quer na sua formação, quer na sua participação e apoio na escola e na comunidade, facilitando a inclusão. A família constitui o primeiro lugar de toda e qualquer educação, e assegura a ligação entre o afetivo e o cognitivo, assim como a transmissão dos valores e das normas (cf. Delors, 1996).

A responsabilidade da Comunidade é relevante na educação e transição para a vida ativa do aluno com necessidades educativas especiais, tanto na participação como no apoio e na sensibilização da comunidade em relação à inclusão. Deverá existir uma ligação entre os serviços comunitários e a escola, para melhor atender às necessidades específicas do aluno e da sua família. Assim, o objetivo será o desenvolvimento global do aluno com necessidades educativas especiais, criando programas e incentivos que lhe permitam um desenvolvimento sócio emocional e pessoal apropriado às suas características.

#### **1.4- Benefícios da Inclusão**

Segundo Karagiannis e colaboradores (cf. Karagiannis e colaboradores 1999, pp.22-25) podemos expressar um conjunto de vantagens que são inerentes à filosofia da inclusão. Os autores referem as seguintes:

- "*Atitudes positivas*" – em relações aos alunos com deficiências, desenvolvem-se quando os educadores facilitam a interação e a comunicação, ajudam o desenvolvimento de

amizade e o trabalho com colegas. Os alunos aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer com as diferenças e com as semelhanças individuais entre os seus pares;

- *“Ganho nas Habilidade Académicas e Sociais”* – as crianças adquirem mais e melhores competências académicas, sociais e de comunicação através de interações com os seus pares;

- *“Preparação para a Vida na Comunidade”* – quanto mais tempo os alunos de necessidades educativas especiais passarem em ambientes inclusivos melhor é o seu desempenho nos âmbitos educacional, social e ocupacional. Intuitivamente alguns pais sabem que o ensino inclusivo aumenta as oportunidades dos seus filhos para ajustamento à vida na comunidade;

- *“Evita os Efeitos Prejudiciais da Exclusão”* – do ponto de vista académico, social e ocupacional é prejudicial a colocação de alunos com necessidades educativas especiais em ambientes segregadores. Estes não os preparam para a vida real, e os alunos sem deficiência experimentam uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes.

Existem professores, diretores, especialistas e pais que acreditam que a inclusão é possível, mas existem outros que procuram essa certeza, empenhando-se por encontra-la nas suas aulas, nos cursos e nas formações que frequentam. Há aqueles que não se conseguem libertar de preconceitos e de hábitos enraizados, não permitindo reavaliar as suas atitudes face aos novos desafios educacionais (cf. Mantoan, 2004). As vantagens superam os problemas que existem. Os professores referem que a inclusão proporciona um trabalho de colaboração, partilha de estratégias de ensino, existe uma maior monitorização dos progressos dos alunos, consegue-se combater os problemas de comportamento e há um acréscimo de comunicação com outros profissionais de educação e com os pais (cf. Correia, 2008). Com a colaboração e a consulta aos colegas, os professores ajudam a melhorar as suas competências profissionais, tendo a oportunidade de planear e conduzir a educação como parte de uma equipa, melhorando as suas habilidades, com efeitos visíveis na aprendizagem dos alunos (cf. Stainback & Stainback, 1999).

Correia (cf. Correia, 2008) afirma que em relação aos alunos sem necessidades educativas especiais, a filosofia da inclusão também suscita vantagens, pois permite perceber que todos somos diferentes, e que essas diferenças individuais devem ser

aceites e respeitadas. É promovida assim a ideia de que a aprendizagem social que cada um de nós experimenta tem sempre algo de valor a dar aos outros, sejam quais forem as nossas particularidades. Ao aluno com necessidade educativa especial é-lhe reconhecido o direito de aprender junto com os seus pares sem necessidades educativas especiais, facultando aprendizagens similares e interações sociais apropriadas.

## **CAPÍTULO 2. Os caminhos da Escola Inclusiva em Portugal**

Há uma longa história para contar em relação às pessoas com deficiência, desde a rejeição, à segregação e exclusão. A filosofia e as práticas de rejeição e segregação do passado tiveram consequências prejudiciais nas pessoas com deficiências, nas escolas e na sociedade em geral. As pessoas com deficiência, ao serem afastadas do resto da sociedade intensificaram os estigmas sociais e a rejeição, levando à incapacidade de apreciar a diversidade social e cultural e valorizar as coisas significativas que nos unem. Por sua vez, as escolas regulares, ao rejeitar as crianças com deficiência, contribuíram para a rigidez e a homogeneização do ensino, não sendo necessárias adaptações nem modificações para classes de crianças normais. Gradualmente as práticas de exclusão escolar vão tendo fim, permitindo a todos os alunos com necessidades especiais a oportunidade de aprender no ensino regular (cf. Karagiannis, Stainback & Stainback, 1999).

Mittler (cf. Mittler, 2000) sustenta que construir a escola inclusiva, para além de ser tarefa dos professores, é também dos pais e dos governantes, pois são agentes e gestores de condições e recursos. Para além disto, protagonizam a mudança e o respeito da diferença humana.

A Educação Especial sofreu várias alterações com o decorrer dos tempos. O ritmo da mudança incide no fato de ter sido aprovada mais legislação educativa desde 1980 do que em toda a história (cf. Whitaker, 2000).

As reformas educativas em Portugal têm sido uma rampa de um confronto de ideias, de perspetivas e de orientações sobre a educação, sempre com o objetivo na melhoria da qualidade de ensino. A nova legislação sobre o regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar, veio dar mais ênfase ao papel do Diretor escolar e às tarefas por ele realizadas.

A inclusão é um processo em constante renovação, que se dispõe a aproveitar o máximo da potencialidade da criança com necessidades educativas especiais, na escola e na classe regular.

## 2.1- Ser diferente

Ao falarmos de criança com necessidades educativas especiais, referir-mo-nos a qualquer criança ou jovem que apresente divergências significativas no que diz respeito aos fatores capacidade/resultados e que, por esse motivo, possa necessitar receber ajudas especiais, para ir de encontro das suas necessidades educativas (cf. Pierangelo & Jacoby, 1996).

Correia (cf. Correia, 2003) preconiza que o conceito de necessidades educativas especiais aplica-se a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos e de saúde, intelectuais e emocionais, assim como dificuldades de aprendizagem específica provenientes de fatores orgânicos ou ambientais. O conceito é abrangente, estendendo-se às crianças e adolescentes que não conseguem acompanhar o currículo normal, ou seja com aprendizagens atípicas, sendo fundamental recorrer a adequações/adaptações curriculares mais ou menos generalizadas, e aos serviços de apoios de educação especial.

O conceito de necessidades educativas especiais começou a ser divulgado a partir da adoção do simbólico Relatório de Warnock (1978), exposto no Parlamento do Reino Unido, que veio pôr em causa a categorização das deficiências, responsabilizando a escola regular pela ativação de medidas e recursos educativos especializados e adequados a cada situação específica. Ou seja, um aluno que tenha necessidades educativas especiais significa que tem um problema de aprendizagem no decorrer da sua escolarização, exigindo uma atenção específica, com diferentes recursos educativos relativamente aos colegas da mesma idade (cf. Ribeiro, 2006).

Em Portugal o conceito foi adotado no final dos anos 80, mas é na década de 90 que se estabelece o cumprimento da escolaridade para todas as crianças, incluindo as portadoras de deficiência, ao nível da escolaridade básica e a gratuidade do ensino (cf. Ribeiro, 2006). Com a Declaração de Salamanca, em 1994, o conceito foi redefinido e surge uma nova conceção sobre os alunos com necessidades educativas especiais, abrangendo todos os portadores de deficiência, assim como os sobredotados e incluindo os que pontualmente demonstram dificuldades de aprendizagem em algum momento do seu percurso educativo.

## **2.2- Percursos de institucionalização da Educação Especial em Portugal**

O percurso da Educação Especial em Portugal, assim como em outros países, reflete o sistema de ideias em que se desenvolve e também a estrutura social em que se insere. A partir do século XX, este percurso pode enunciado pela divisão em três fases propostas pelos peritos da OCDE (cf. Ferro & Vislie, 1984) abarcando a segunda metade do século XIX até ao início dos anos 70.

A 1ª fase, na segunda metade do século XIX, surgem as primeiras instituições (asilos) para cegos e surdos, geralmente de iniciativa privada, com fundos próprios e com escasso financiamento do Estado.

A 2ª fase, já nos anos 60, é assinalada por uma forte intervenção de natureza pública, conduzida pelo Ministério dos Assuntos Sociais. Criam-se centros de educação especial e centros de observação, onde se realizam os primeiros programas de formação especializada de professores, fora do âmbito do Ministério da Educação.

A 3ª fase, no início dos anos 70, foi liderada pelo Ministério da Educação, onde promoveu o caminho para a integração escolar e criou as Divisões de Ensino Especial dos Ensino Básico e Secundário.

Bairrão (1998) resume esta evolução da seguinte forma: uma primeira fase “*da perspectiva assistencial e de proteção à educação*”, uma segunda fase “*da iniciativa privada à pública*”, uma terceira fase “*da segregação à integração*”.

O mesmo autor diz-nos que estas fases distintas, descrevem concisamente o desenvolvimento das estruturas organizacionais, para os deficientes em Portugal, neste intervalo de tempo. Podemos encontrar esta evolução na grande maioria dos países ocidentais, muito embora a intervenção pública em Portugal surja mais tardia, de uma forma lenta e com menos recursos.

### **2.2.1- Caminhos da integração**

Antes da década de 70 em Portugal, muitos alunos eram excluídos do sistema regular de ensino (cf. Correia, 2008). Com a lei nº 5/73, de 25 de Julho, designada pela

reforma de Veiga Simão, que apontava para uma política de educação mais dinâmica e capaz de se interligar com os projetos políticos, é publicada a Lei orgânica do Ministério da Educação que integrou, pela primeira vez, os objetivos da educação, abrangendo o atendimento educativo de crianças inadaptadas, deficientes e precoces. Esta lei consagrou a reforma do Sistema Educacional em Portugal, sendo encarada como um desafio à capacidade do povo português e representando uma decisão que canoniza um Governo.

*“A revolução pacífica pela educação, à qual nos devemos associar, exige, pela sua própria natureza, um clima de tranquilidade para se poder enraizar, desenvolver e frutificar. Não queremos uma falsa paz feita de renúncias, de demissões ou de passividades; não a peço nem a desejo. O povo Português tem direito à existência das condições que permitam uma lúcida reflexão sobre o seu futuro; o País e as escolas nada lucram com violências, ou atitudes ofensivas dos legítimos direitos de cada um”* (Simão, 1972, pp.36-37).

A nova estrutura do novo sistema escolar propunha três níveis de ensino: o primário, o secundário (1º e 2º ciclo) e o superior. O período de escolaridade obrigatória, abrangia o ensino primário e o 1º ciclo do ensino secundário, antecedido, se possível, de um período de dois anos correspondentes à educação pré-escolar, assegurada por *jardins de infância*. O ensino primário teria a duração de quatro anos e seria ministrado nas *escolas primárias*. O ensino secundário compreendia dois ciclos, cada um com a duração de quatro anos, e previa a existência de um período de orientação na parte final de cada ciclo – unificação de estudos no 1º ciclo do ensino secundário e concomitante observação psicopedagógica dos alunos. Prolongou-se a escolaridade obrigatória para os oito anos.

Com esta reforma são criadas dentro das Direções Gerais do Ensino Básico e Secundário, as Divisões do Ensino Especial (DEE) para o Ensino Básico e outra Divisão do Ensino Especial e Profissional (DEEP) para o secundário. Ambas com o objetivo de responder às necessidades de especialização dos professores, originando os primeiros professores especializados em deficientes motores.

Em 1976, surgem as Equipas de Ensino Especial (EEE) que, posteriormente, passam a ser designadas de Equipas de Ensino Especial Integrado (EEI). O objetivo destas equipas era ajudar a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens

com deficiência mas, muitas delas não chegaram a beneficiar dos serviços de apoio especializados.

Após a Revolução de Abril, surge um movimento que procura soluções para crianças com deficiência mental. As CERCIS – Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas – assumem-se como prestadoras de serviços e intervêm como Escolas de Educação Especial.

As CERCIS, numa primeira fase, eram Escolas de Educação Especial. A partir de 1979, numa segunda fase, surgiram os primeiros Programas de Pré-profissionalização. Em 1986, inicia-se a terceira fase criando-se a Formação Profissional. Atualmente encontra-se numa quarta fase com o objetivo de integrar totalmente uma pessoa deficiente mental. Os grandes objetivos têm sido o de dignificar, reabilitar e integrar pessoas portadoras de deficiência mental e multideficiência.

## **2.2.2- Surgimento da Lei de Bases do Sistema Educativo**

Com a integração na Comunidade Económica Europeia (CEE), na década de 80, surge a reorganização de Portugal em todos os quadrantes políticos, intelectuais, económicos e educacionais. Eram necessárias novas orientações na educação na maneira a poder enfrentar a integração europeia. A política educativa portuguesa foi marcada pela Reforma Educativa (1987-1991), que ocorreu na segunda metade da década de 80 do século XX (Barroso, 2004).

Em 1986, é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) onde surge, pela primeira vez, o termo “*Necessidades Educativas Especiais*” para designar a criança deficiente, lê-se no art. 7º, “*assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades*” e estabelecem-se os direitos à educação, à igualdade de oportunidades e à participação na sociedade como princípios que conduzem a educação especial.

Ao mesmo tempo esta lei defendia a descentralização dos serviços, muito embora a autonomia das escolas ainda não fosse expressa. É com o ministério de Roberto

Carneiro que a autonomia das escolas se evidencia e ganha projeção. Esta orientação política teve expressão legal no Decreto - Lei 43/89. Este não passou de uma declaração de intenções gerais, sobre a necessidade de as escolas desenvolverem um “projeto educativo” e de um inventário de atribuições e competências inconsistentes, correspondendo ao que já acontecia nas administrações das escolas, sendo outras vezes impraticáveis por falta de meios (cf. Barroso, 2004). Os estudos realizados sobre esta matéria levaram Licínio Lima (1998, p.80) a concluir que a “*reforma da administração do sistema educativo e das escolas*” foi um fracasso, uma vez que a administração centralizada permanece e as promessas e expectativas em relação à autonomia das escolas ficaram por cumprir.

### **2.2.3- Uma nova etapa**

Depois de um longo percurso legislativo, surge o decreto – lei nº 319 / 91 de 23 de Agosto relativamente à educação especial, pois veio preencher lacunas legislativas existentes (cf. Correia, 2008). As escolas ficam responsabilizadas pelo atendimento educativo a alunos com necessidades educativas especiais, através dos seus órgãos de direção, administração e gestão. No artigo 13º o decreto – lei estipula que a escola:

*“...possui funções que se destinam a garantir o desenvolvimento do processo de atendimento das crianças com necessidades educativas especiais, desde que o problema ou dificuldade seja detetado até à organização das respostas educativas consideradas apropriadas”.*

Podemos considerar que os pontos mais importantes neste decreto eram:

- a promoção da integração do aluno com necessidades educativas especiais na escola regular;
- introduz o conceito de “Necessidades Educativas Especiais”, baseando-se em critérios pedagógicos, que não categorizam a especificidade e dificuldade do aluno como défice;
- o papel parental na educação é revigorado, determinando direitos e deveres;

- o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade para os alunos com necessidades educativas especiais;
- a intervenção educativa começou a ser feita com Planos Educativos Individuais (PEI) e Programas Educativos (PE) para dar resposta às necessidades educativas dos alunos com NEE;
- a introdução do conceito de Meio Menos Restrito Possível (MMRP) para que a criança com necessidades educativas especiais possa ser educada com a criança sem necessidades educativas especiais, no entanto, a criança seria afastada do ambiente escolar regular quando a natureza ou a gravidade do problema assim o exigisse (cf. Correia, 2008);
- a necessidade do trabalho em equipa com os diversos intervenientes;

Para além destes pontos, a ideia de que os alunos com problemas do foro intelectual que não conseguiam acompanhar o currículo escolar regular, seria-lhes facultada a integração, através do “Regime Educativo Especial” e do “Ensino Especial” com a possibilidade de organizar currículos alternativos (cf. Veiga, Dias, Lopes, & Silva, 2000).

Com a publicação do decreto-lei nº 319, estava garantido o direito de frequência das escolas regulares por muitos alunos que estavam a ser educados em ambientes segregados (cf. Ribeiro, 2006). Estando longe de ser a solução definitiva, é a afirmação dos direitos que o país terá de garantir às crianças com necessidades educativas especiais. Trata-se de um estímulo para a mudança da escola e comunidade escolar, promovendo a comunicação e a aprendizagem, aceitando as diferenças específicas e reconhecendo o espírito de solidariedade (cf. Veiga, Dias, Lopes, & Silva, 2000).

Apesar de ter impulsionado a mudança com suporte legislativo, o decreto-lei nº 319 possui algumas omissões e ambiguidades. Por exemplo, não inclui as categorias de Educação Especial e a não operacionalidade de conceitos, e apresenta dificuldades na sua interpretação, na definição do problema da criança e na prestação de serviços apropriados. Tal como Correia (cf. Correia, 1999) afirma, deverão ser facultadas aos professores, orientações precisas e instrumentos que permitam estabelecer o grau de complexidade de cada caso. Após o processo de deteção, identificação e sinalização da problemática da criança seria necessário elaborar e implementar um programa de intervenção individualizado. Por outro lado, os casos menos complexos não são

especificados, são adiados a intervenção e os apoios adequados, aumentando assim a possibilidade de acentuar as dificuldades sentidas pelas crianças. Só os casos de deficiência e outros considerados mais complexos terão atendimento especializado. Não está acautelado o direito à confidencialidade do processo e de salvaguardar a opinião dos pais sobre a sua utilização. Também não referencia a equipa multidisciplinar e não particulariza a constituição e funções da equipa responsável pela elaboração do PEI.

Com o intuito de completar as lacunas sentidas pelo decreto-lei nº 319, surge uma sucessão de legislação fundamental com impacto na atividade das escolas e também na vida das crianças que as frequentavam (cf. Ribeiro, 2006). A legislação surgiu em Agosto de 2008 com o decreto-lei nº 3/2008.

#### **2.2.4- A igualdade de oportunidades - decreto-lei nº 3/2008**

A Educação Especial é enquadrada pelo decreto-lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro (com as alterações introduzidas pela lei nº21/2008, de 12 de Maio), substituindo o decreto-lei nº 319/91 que necessitava de ampliação e atualização.

O decreto-lei nº 3/2008 valoriza a educação, promovendo a igualdade de oportunidades e a melhoria da qualidade do ensino. Apoia uma escola democrática e inclusiva, encaminhada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens, em resposta à diversidade de características e necessidades de todos os alunos. Refere um sistema de educação flexível, orientado por uma política global integrada para facultar respostas face à diversidade de características e necessidades de todos os alunos, promovendo a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais. No decreto estão plasmados apoios especializados para crianças e jovens com necessidades educativas permanentes. Também estabelece as seguintes medidas para a educação especial: apoio pedagógico personalizado (art. 17º), adequações curriculares individuais (art. 18º), adequações no processo da matrícula (art. 19º), adequações no processo de avaliação (art. 20º), currículo específico individual (art. 21º) e tecnologias de apoio (art. 22º).

Segundo Correia (cf. Correia, 2008) esta normativo é *infeliz* na maneira como está redigido, pois dá maior relevo ao atendimento de alunos invisuais e com visão reduzida,

aos alunos surdos, aos alunos com autismo e alunos com multideficiência e também surdo-cegueira, não mencionando, por exemplo, outros alunos com deficiência mental/problemas intelectuais, alunos com dificuldades de aprendizagem específicas severas, alunos com perturbações emocionais graves, e outros tantos, com problemas de caráter permanente.

Recentemente, surgiu o decreto-lei nº 93/2009 de 16 de Abril que enquadra os apoios financeiros, as ajudas técnicas e tecnologias de apoio para pessoas com deficiência, ficando estabelecido a criação de um Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio (SAPA) substituindo o atual sistema supletivo de ajudas técnicas e tecnologias de apoio.

No que respeita ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar surge o decreto-lei nº 75/2008. Com este normativo reforça-se a autonomia e a competência de intervenção dos órgãos de direção das escolas, reforçando a eficácia da realização das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação. São estabelecidos três objetivos:

- o primeiro refere-se ao *reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino*, estabelecendo um órgão de direção onde está representado o pessoal docente e não docente, pais e encarregados de educação, as autarquias e a comunidade local, representantes de instituições, organizações e atividades económicas. Este órgão denomina-se por Conselho Geral e tem como funções a aprovação do regulamento da escola, as decisões do projeto educativo e o plano de atividades e o acompanhamento da sua realização, ou seja, o relatório anual de atividades;
- o segundo objetivo é *“...o reforçar as lideranças nas escolas”*, originando o cargo de diretor, auxiliado por um subdiretor e um pequeno número de adjuntos. O diretor tem como missão a gestão administrativa, sendo o presidente do conselho pedagógico, também tem o poder de indicar os responsáveis pelos departamentos curriculares;
- o terceiro é *“...o reforço da autonomia das escolas”* considerando que *“a autonomia não é um princípio abstrato nem um valor absoluto, mas sim um valor instrumental”*. O reforço da autonomia das escolas implica uma melhoria do serviço público de educação.

Algumas críticas foram apontadas ao decreto-lei nº 75/2008, como a formulado por Afonso (2008, p.2):

*“A formatação institucional excessiva da organização e gestão dos estabelecimentos, expressa na lei, na regulamentação administrativa e na prática da burocracia da administração educacional, têm constituído um factor poderoso de ineficácia, de ineficiência, e de inibição da emergência de lideranças escolares de elevado potencial de inovação e criatividade”.*

Este normativo parece-nos ter a imposição de um órgão de gestão unipessoal para todas as escolas, apontando para uma concentração de poderes no diretor da escola e restringe a participação dos educadores e professores na direção e gestão das escolas. Por outro lado, uma vez que o diretor é eleito pelo poder autárquico, representado no conselho geral, a autonomia da escola poderá ficar comprometida pelas relações políticas que se estabeleçam entre ambos, ou até mesmo pelas relações políticas entre o diretor regional, de quem depende a homologação da eleição e a decisão da cessação da comissão de serviço. *“Um chefe que vem salvar as escolas da sua ineficácia e um claro reforço da vinculação ao centro político, com a possibilidade de este poder ser demitido por despacho do ministro ou do secretário de Estado”* (Alves, 2007, p.1).

### **2.2.5 – CIF – Uma nova referência**

Ao longo das décadas quer a educação, quer a sociedade tem experimentado mudanças no processo de encaminhamento e identificação da criança com NEE. Atualmente, a Educação Especial vive um processo de remodelação permanente, subscrevendo a CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (OMS, 2004), como um novo referencial e paradigma no processo de avaliação das Necessidades Educativas Especiais.

O objetivo geral da classificação é proporcionar uma linguagem unificada e padronizada, assim como uma estrutura de trabalho para a descrição da saúde e de estados relacionados com a saúde.

A CIF é encarada como um instrumento de inclusão, porque auxilia a reorganizar contextos como fator de redução do nível de deficiência do aluno, e ajuda a organizar a caracterização de cada aluno com necessidades educativas especiais principalmente ao

nível da componente funcional do corpo, da atividade e participação e dos respetivos fatores ambientais. A CIF não define necessidades educativas especiais, mas oferece uma estrutura conceptual que permite classificar os níveis de funcionamento, incapacidade dos alunos nestas condições. A CIF identifica os fatores contextuais que poderão constituir barreira ou serem facilitadores. Prevê a cooperação entre os diferentes intervenientes no processo de ensino e aprendizagem da criança com necessidades educativas especiais de carácter prolongado (OMS, 2004).

O processo de avaliação, com a CIF, passa a ser orientado para a intervenção no aluno e para a intervenção nos contextos, contrariando uma prática utilizada até aqui, em que a avaliação era usada para diagnosticar o problema da criança.

As principais vantagens da CIF é o de levar o sujeito a funcionar o melhor possível, numa perspetiva do seu desenvolvimento biopsicossocial. Considerando as potencialidades e as incapacidades dos indivíduos e as barreiras existentes no meio, enquadrando estratégias e intervenção destinadas a desenvolver as capacidades das pessoas e a acessibilidade a recursos, de modo a promover a participação e autonomia.

Relativamente às desvantagens podemos dizer que não podemos usar como referencial um instrumento desta importância e desta natureza, que exige a ação de uma equipa multidisciplinar, sem que esta mesma equipa não esteja definida e estruturalmente de forma plena, *“está na garantia de que as equipas multidisciplinares possam funcionar, sejam valorizadas e tenham “espaço” efectivo nas escolas”* (Ribeiro, 2006, p.41). Também é importante que todos os elementos que trabalhem direta ou indiretamente com os alunos com necessidades educativas especiais, estejam informados desta nova forma de avaliação para melhor intervir e responder às suas reais necessidades e características. (INR, 2010).

### **2.3- Atualizando para a inclusão**

A inclusão é um processo inovador, mas também complexo, pois provoca desafios de ação na sua implementação, pela transformação geral das escolas que visam cumprir os objetivos deste novo paradigma educacional.

Em Portugal, desde 2005, decorre uma profunda remodelação na oferta de educação especial, com o objetivo de garantir a todos os alunos com necessidades educativas especiais as melhores condições de aprendizagem com qualidade numa escola inclusiva.

Um conjunto de medidas foi lançado pela seguinte legislação: o decreto-lei nº 3/2008, o despacho nº 453/2004, o despacho normativo nº 50/2005 e o despacho nº 1/2006, que estabelece o envolvimento de todos os docentes nas respostas a alunos com dificuldades na aprendizagem ou de adaptação à escola; assim como planos de recuperação, de acompanhamento individualizado e de desenvolvimento. Com o decreto-lei nº 20/2006 dá-se a criação de um grupo de recrutamento de Educação Especial, com o objetivo de promover o sucesso escolar de alunos com necessidades educativas especiais, de carácter permanente, reunindo recursos na escola e não em estruturas de coordenação exteriores. A prestação de apoios especializados também é da competência dos professores deste grupo de recrutamento de educação especial no sentido de apoiar o trabalho dos colegas das diferentes disciplinas ou turmas.

Foi implementado um plano de formação contínua para atualizar e progredir os conhecimentos dos profissionais e, pela primeira vez, fez-se formação para auxiliares de ação educativa que exercem funções em unidades de apoio especializado. Surgem, também, os agrupamentos de referência, como resposta aos alunos que necessitam de medidas educativas muito especiais, exigindo equipamentos e especializações profissionais de generalização inviável, para as situações de baixa incidência e alta intensidade tal como: cegueira, a baixa visão e a surdez; e as unidades de apoio especializado para as situações de autismo e multideficiência.

A implementação de uma rede de Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) decorre para dar respostas educativas de qualidade. Foi constituída uma rede nacional de 74CRI no seguimento de um processo de acreditação, tendo a sua atividade iniciado no ano letivo 2009/2010.

No enquadramento do decreto-lei nº 3/2008 a CIF surge como um contributo prático estratégico na identificação dos alunos que necessitam de apoios especializados. Elaborou-se o Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa; cria-se 25 Centros de Recursos TIC (CRTIC) e a definição de 121 agrupamentos de referência para a intervenção precoce.

Admite-se que o processo de reorganização não é fácil nem livre de controvérsias, a realidade não muda por decretos e os problemas não desaparecem de um instante para o outro.

## **CAPÍTULO 3: Recolha de Informação**

Um projeto de investigação pressupõe um planeamento. Para isso é necessário selecionar o tema, identificar os objetivos pretendidos, planear e traçar a metodologia mais adequada. Segundo Chizzotti (2006, p.20) a pesquisa é:

*“...uma busca sistemática e rigorosa de informações, com a finalidade de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto, aparentemente, disperso e desconexo de dados para encontrar uma resposta fundamentada a um problema bem delimitado, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento numa área ou numa problemática específica”.*

Por seu lado, Neto (cf. Neto, 2003) argumenta que a metodologia consiste no caminho construído para atingir um objetivo, o qual pressupõe o desenvolvimento de um conjunto de atividades sistemáticas e racionais. Estas economizam recursos humanos e materiais, fornecendo a orientação necessária para percorrer aquele caminho e alcançar o objetivo pretendido.

Nesta etapa passamos a descrever a metodologia que irá ser assumida no nosso estudo/projeto, justificando os pressupostos metodológicos que orientam a nossa estratégia de investigação.

### **3.1- Caraterização metodológica**

Relativamente à metodologia utilizada na presente investigação, e tendo em conta o objetivo do estudo, achámos inadequada a utilização de métodos científicos de cariz quantitativo uma vez que, estes, são caracterizados “por uma concepção global positivista, hipotético-dedutiva, particularista, orientada para os resultados” (Carmo, 2008). Optámos, por oposição, pelo paradigma qualitativo uma vez que esta metodologia permite descrever situações, dividir os dados recolhidos por categorias e interpretar esses mesmos dados com base em fundamentos teóricos e sob a perspetiva pessoal do investigador (cf. Wolcott, 1994, cit. Creswell, 2002).

Assim, os métodos e técnicas utilizadas na presente investigação prendem-se com o modelo qualitativo que, segundo Bogdan (cf. Bogdan, 1994) se caracteriza por ter como fonte directa de dados o ambiente natural, ou seja, “os investigadores frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência” (Bogdan, 1994, p.48). A este respeito, Carmo (2008) considera que na metodologia qualitativa “os investigadores interagem com os sujeitos de uma forma “natural” e, sobretudo, discreta. Tentam “misturar-se” com eles até compreenderem uma determinada situação, mas procuram minimizar ou controlar os efeitos que provocam nos sujeitos de investigação” (Carmo, 2008, p. 198).

É assim objectivo descrever os resultados da investigação. Esta descrição tem por base os dados recolhidos nas transcrições das entrevistas e na análise documental e deve ser o mais rigorosa possível (cf. Carmo, 2008) de modo a poderem analisar “os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos.” (Bogdan, 1994, p.48). Neste sentido, tal como o sugerido por Bogdan (1994) os investigadores qualitativos sublinham a importância dada ao significado. Empenhar-nos-emos assim, por nos certificarmos de que estamos a apreender as diferentes perspectivas de modo adequado. Investigadores há que conferem as suas interpretações com as dos informadores. Tal procedimento, apesar de ser contestado por alguns especialistas em investigação, revela que os investigadores qualitativos patenteiam uma grande preocupação pelo rigor da interpretação dos dados recolhidos na sua investigação (cf. Bogdan, 1994).

Enquadramos ainda esta investigação num estudo de caso, na medida em que tem como objectivo analisar os factos num contexto restrito e que aqui está representado pelos sete professores de ensino regular entrevistados e pertencentes a uma mesma escola. A este respeito Bogdan (1994:89) afirma que “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” (cf. Bogdan 1994:89), cuja base mais larga representa o início do estudo e a parte mais estreita as conclusões finais. Durante o desenvolvimento da investigação o investigador procede à recolha de dados, explora-os e vai tomando decisões sobre quais os aspectos mais pertinentes a aprofundar, ou seja, vai delimitando o seu campo de investigação.

Este estudo, constituído por um projeto, foi desenvolvido no contexto de trabalho profissional da autora. Interessou-nos compreender o papel que os órgãos de direção na escola desempenham na institucionalização da escola inclusiva. O nosso projeto incide sobre um agrupamento de escolas do concelho de Ovar que integra o 1º, 2º e 3º ciclo, e concentra um grande número de alunos da mesma zona, entre o qual muitas crianças com necessidades educativas especiais e crianças de diferentes etnias.

Tendo em conta que se trata de um estudo tipo projeto e consciente das dificuldades em entrevistar todos os elementos pertencentes ao órgão de gestão do agrupamento de escola, a nossa amostra incide sobre aqueles que se mostraram disponíveis em colaborar no estudo.

Durante o desenvolvimento do estudo, houve sempre o cuidado em salvaguardar, junto dos intervenientes, os princípios éticos decorrentes da investigação, tais como: o consentimento informado, voluntariado, o anonimato, atribuindo-se a cada participante um nome fictício e a proteção contra eventuais danos (cf. Bogdan & Biklen, 1994).

### **3.2- Recolha de dados**

Por dados entende-se as informações recolhidas pelos investigadores e sobre as quais se vão debruçar, ou seja, são os elementos que servem de matéria prima à análise que vamos efectuar. “Os dados incluem materiais que os investigadores registam activamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes (...) os dados são simultaneamente as provas e as pistas. (...) servem de factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada.” (Bogdan, 1994, p. 149). Assim, para a presente investigação recorreremos à entrevista semi-estruturada e à consulta documental facultada pela secretaria do estabelecimento de ensino onde leccionam os participantes neste estudo.

A recolha de dados assentou na técnica da entrevista semi-estruturada realizada a cinco elementos pertencentes ao conselho geral seleccionados e decorreu durante os meses de Abril e Maio de 2013. Todas as entrevistas foram realizadas no estabelecimento de ensino onde os participantes trabalhavam, pois investigadores qualitativos como Bogdan (1994), assumem que o comportamento humano é

significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre devendo, por isso, os entrevistadores deslocarem-se ao local de estudo.

Foram estabelecidos os primeiros contactos com a Escola Sede do Agrupamento no final do ano 2012, no sentido de verificar a receptividade do Diretor do referido Agrupamento, para a realização do estudo. Para além de ser explicado, de forma sucinta o objetivo do estudo, foi solicitada a colaboração dos órgãos de direção do Agrupamento, assim como a autorização para a consulta do Projeto Educativo. Posteriormente, nos finais do mês de Abril do ano letivo 2012/2013, estabeleceu-se um segundo contacto com a Direção do Agrupamento, altura em que foi pedida autorização por carta (Anexo1) para a realização da investigação. A partir do momento em que obtivemos esta autorização, procedemos a um primeiro contacto com alguns dos participantes do estudo. No entanto surgiu alguma dificuldade em contactar com todos os elementos pertencentes ao órgão de gestão do Agrupamento. Assim, só foi possível agendar as entrevistas, para o dia 5 de Junho de 2013, aproveitando a presença da maior parte dos docentes na escola, o que facilitaria assim a colaboração para as entrevistas.

### **3.3- Características da população e amostra**

Tal como Polit & Hungler (1995, p.13) indicam “*a população inclui sempre um agregado específico de indivíduos em que o pesquisador está interessado*”. Podemos definir população como sendo um conjunto de pessoas acerca das quais se pretende produzir conclusões.

Segundo Fortin (cf. Fortin, 2003), a definição da população e da amostra proporciona uma boa ideia sobre a eventual generalização dos resultados. As características da população definem o grupo de indivíduos que serão incluídos no estudo.

Para este estudo definiu-se como população os elementos pertencentes ao órgão de gestão do agrupamento. A amostra é constituída por quatro elementos: o diretor da escola, o presidente do conselho geral, o coordenador dos professores do 1º ciclo, o coordenador de diretores de turma do 2º/3º ciclo e o coordenador dos serviços especializados do apoio educativo.

Em relação à caracterização de cada sujeito participante, podemos verificar no Quadro 1, que as suas idades estão compreendidas entre os 40 e os 50 anos de idade, sendo um sujeito do sexo masculino e quatro do sexo feminino.

<b>Participantes</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>
Diretor	42	M
Presidente do Conselho Geral	45	F
Coordenador dos professores do 1º ciclo	43	F
Coordenador de diretores de turma do 2º e 3º ciclo	50	F
Coordenador dos serviços especializados do apoio educativo	42	F

**Quadro 1** – Caracterização dos participantes por idade e sexo

Todos os participantes que constituem esta amostra pertencem ao quadro de escola deste agrupamento e como se pode verificar no quadro 2 estes participantes pertencem a diversas áreas e têm tempo de serviço situado entre 16 e os 30 anos.

<b>Participantes</b>	<b>Categoria profissional</b>	<b>Tempo de serviço</b>
Diretor	Quadro de Escola	18
Presidente do Conselho Geral	Quadro de Escola	23
Coordenador dos professores do 1º ciclo	Quadro de Escola	22
Coordenador de diretores de turma do 2º e 3º ciclo	Quadro de Escola	30
Coordenador dos serviços especializados do apoio educativo	Quadro de Escola	16

**Quadro 2** – Caracterização dos participantes por categoria profissional e tempo de serviço

### 3.4- Objetivos

Este trabalho centrou-se na temática da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais num agrupamento de escolas do concelho de Ovar.

A questão que colocamos é:

## **Qual o papel que os órgãos de direção deste agrupamento desempenham na institucionalização da escola inclusiva?**

Deste modo foram, foram definidos os seguintes objetivos:

- a) Divulgar o conceito de escola inclusiva na comunidade escolar.
- b) Dar a conhecer à comunidade os pontos fortes e fracos da situação do agrupamento face à escola inclusiva.
- c) Proceder a aconselhamento/ informação e intensificar o trabalho sobre a escola inclusiva com pais e encarregados de educação.
- d) Reforçar o conceito de escola inclusiva nas turmas com vista a promover e a conseguir uma aceitação de todos os alunos entre si.
- e) Definir procedimentos mais claros e eficazes a nível da organização escolar (documentos claros e objetivos)
- f) Promover o trabalho colaborativo entre os diferentes departamentos e escolas.
- g) Contactar com parceiros e elaborar protocolos.
- h) Possibilitar /procurar ações de formação que correspondam às necessidades de todos os intervenientes.

### **3.5- Hipóteses e variáveis**

#### **Definição das hipóteses e definição das variáveis**

**Hipótese 1** – Os órgãos de direção da escola promovem a escola inclusiva através dos apoios educativos.

**Variável dependente** – Promoção da escola inclusiva.

**Variável independente** – Apoio educativo.

**Hipótese 2** - Os órgãos de direção da escola promovem a escola inclusiva através da comunidade educativa.

**Variável dependente** – Promoção da escola inclusiva.

**Variável independente** – Comunidade educativa.

**Hipótese 3** - Os órgãos de direção da escola promovem a escola inclusiva através dos espaços físicos.

**Variável dependente** – Promoção da escola inclusiva.

**Variável independente** – Espaços físicos.

### **3.6- Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Num trabalho de investigação é importante que o instrumento de recolha de dados usado, permita a recolha de informação válida e pertinente (cf. Polit & Hungler, 1995).

No presente estudo recorreu-se ao inquérito por entrevista (entrevista semidirecta), assim como análise documental do Projeto Educativo, como técnicas distintas de recolha de dados.

### **3.7- Entrevista**

Visando a operacionalização da presente investigação tomámos como técnica de base para a recolha de dados a entrevista semi-dirigida e a análise documental no sentido de proceder a triangulação dos resultados.

Vários autores definem entrevista como uma conversa tendo em vista um objetivo (cf. Ghlione & Matalon, 2005), os métodos de entrevista salientam-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana, permitindo ao investigador delas extrair, informações e elementos de reflexão, tanto quanto possível ricos e variados. Caraterizando-se por um contato direto entre o entrevistado e por uma fraca diretividade por parte do primeiro (cf. Quivy & Campenhoudt, 2008).

Entendemos por entrevista, tal como Bogdan (1994) uma conversa intencional entre duas ou mais pessoas, tendo uma delas o papel de dirigir a mesma, e cujo objetivo é obter informações sobre a/s outra/s. Assim, na perspectiva de Bogdan, (1994) “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 aspectos do mundo” (Bogdan, 1994, p.134). Desta forma, estabelece-se “uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações e ou as suas experiências” (Quivy, 2005, p.192).

Optámos por utilizar a entrevista semi-dirigida porque nos pareceu constituir o instrumento de recolha de dados mais adequados para dar resposta aos objetivos a que nos propusemos e uma vez que a entrevista está especialmente 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, etc.” (Quivy, 2005, p.193). Para além disto, esta técnica está indicada para a recolha de opiniões, preferências e atitudes sobre aspectos que não poderiam ser recolhidos através da técnica de observação. Na entrevista semi-dirigida, o investigador segue um guia com perguntas de cariz aberto a propósito das quais é crucial obter uma resposta da parte do entrevistado. No entanto, não é imperativo seguir rigidamente a ordem das perguntas tal como foram organizadas no guião pré-definido (cf. Quivy, 2005).

É extremamente positivo “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 objectivos cada vez que o entrevistado deles se afastar” (Quivy, 2005 p. 193), ou seja, “segue a linha de pensamento do seu interlocutor, ao mesmo tempo que zela pela pertinência das afirmações relativamente ao objecto da pesquisa” (Albarello *et al*, 2005, p.95).

Segundo Bogdan (cf. Bogdan, 1994) as boas entrevistas são aquelas cujos entrevistados falam livremente sobre os seus pontos de vista ilustrando o seu discurso com exemplos e riqueza de detalhes. No entanto, quando o investigador opta por este tipo de instrumento na recolha de dados deve ter em linha de conta alguns cuidados para garantir o sucesso da entrevista. Assim, o investigador deve contactar previamente os intervenientes no sentido de garantir a disponibilidade dos mesmos, 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 (cf. Carmo, 2008). A este propósito, Albarello (2005) refere que os preliminares da entrevista são de grande importância e afiança que “antes de começar a entrevista, o entrevistador deve pôr o interlocutor à vontade e vencer as suas últimas apreensões. Recorda o acordado: os objetivos da investigação, o quadro institucional, o modo de seleção dos entrevistados, a duração, o papel do entrevistador (...). 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).

De fato, a entrevista semi-diretiva ou semi-dirigida (cf. Ghilione & Matalon, 2005), é a mais utilizada em investigação social (cf. Quivy & Campenhoudt, 2008). Não é totalmente aberta nem conduzida por um grande número de perguntas precisas. O investigador possui uma série de perguntas – guia que são cruciais para receber uma dada informação por parte do entrevistado.

As entrevistas semi-dirigidas apresentam as seguintes vantagens: a informação que se pretende recolher, reflete melhor as representações, pois a pessoa entrevistada tem mais liberdade na forma de se expressar; a informação pode ser recolhida num tempo mais curto do que numa entrevista livre, na qual não se possui a garantia de se obter uma informação pertinente (cf. De Ketele & Roegiers, 1996).

Neste contexto, foram construídos dois guiões de entrevistas:

- Guião de entrevista ao diretor da escola e presidente do conselho geral (anexo 2).
- Guião de entrevista ao coordenador dos professores do 1º ciclo e aos coordenadores de turma do 2º e 3º ciclo e ao coordenador dos serviços especializados do apoio educativo (anexo 3).

Os guiões de entrevistas auxiliam e orientam as entrevistas e, ao mesmo tempo, proporcionaram a garantia de que as questões aos participantes do estudo seriam similares.

Os guiões de entrevistas auxiliaram e orientaram as entrevistas e, ao mesmo tempo, proporcionaram a garantia de que as questões aos participantes do estudo seriam similares. No entanto, as questões nem sempre foram colocadas pela ordem em que foram anotadas nos guiões, e nem sempre sob a formulação prevista. Assim sendo, o investigador, no decurso das entrevistas, poderá adaptar cada nova questão em função da resposta ou da informação que o entrevistado lhe acabou de transmitir, com a finalidade de melhor aprofundar e compreender (cf. Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2005) o conjunto de significados contidos no seu discurso.

As entrevistas foram todas realizadas na Escola Sede do Agrupamento, no mesmo dia, da parte da manhã e da parte da tarde, com a duração aproximadamente de 30 minutos. Muito embora se tivesse procurado garantir as condições no local das

gravações, tais como a ausência de ruídos de fundo e interferências, nem sempre tal foi possível.

Quanto ao protocolo de entrevistas, os entrevistados foram todos informados sobre o objetivo das mesmas, e foi assegurada a confidencialidade e anonimato de toda a informação recolhida, tendo sido, igualmente, pedida autorização prévia para a gravação áudio das entrevistas. Posteriormente, procedeu-se à transcrição integral e fiel das mesmas.

Relativamente à técnica de registo dos dados recolhidos nas entrevistas, vários são os procedimentos passíveis de serem utilizados, designadamente, registos manuscritos, gravações vídeo e gravações áudio. No nosso caso particular, e atendendo ao defendido por Bogdan (1994), optámos pelo recurso ao gravador áudio. 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.

### **3.7.1 – Procedimento para a entrevista**

Após a seleção dos participantes, cujo processo apresentaremos em seguida, foi realizada uma reunião informal com cada um dos entrevistados, no sentido de os elucidar os objetivos do estudo e o procedimento a utilizar na recolha de dados - gravação integral da entrevista. Foram ainda explanadas todas as dúvidas colocadas pelos entrevistados (cf. Carmo, 2008).

Sem qualquer inibição, os professores mostraram desde o primeiro contato uma boa receptividade ao seu contributo para esta investigação. Todos os participantes autorizaram a gravação integral da entrevista, não só para garantir a fidelidade da recolha de dados como também para facilitar a posterior análise que se pretende o mais exhaustiva possível. Para além disso, foi-lhes garantida a sua confidencialidade, bem como a não identificação de instituições ou pessoas nos dados a apresentar.

### **3.8- Análise documental**

No processo de recolha de informação procedemos à análise do projeto educativo do agrupamento selecionado para este estudo.

A pertinência desta seleção consiste no fato de o projeto educativo do agrupamento explicar e apresentar as linhas orientadoras da atividade escolar, sendo um instrumento fundamental de conhecimento sobre o agrupamento. Nele estão expostos todos os elementos que constituem uma referência para a comunidade educativa em que a escola se insere.

Segundo o decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, o projeto educativo é elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão das escolas, numa perspetiva a três anos. Neste projeto estão explicitados os princípios, os valores, as metas e as estratégias que servem de referência à escola no desenvolvimento dos seus papéis e função educativa.

### **3.9- Técnica de análise de dados**

No sentido de procedermos à interpretação dos dados recolhidos nas entrevistas e na análise documental que realizámos optámos pela técnica de análise de conteúdo uma vez que nos pareceu a mais indicada para cumprir os objectivos a que nos propusemos nesta investigação.

A análise de conteúdo oferece a possibilidade de tratar, sistematicamente, informações e testemunhos que apresentam um determinado grau de profundidade e de complexidade. Melhor que qualquer método de trabalho, a análise de conteúdo, permite-nos ir ao encontro das exigências do rigor metodológico (cf. Quivy & Campenhoudt, 1992) que este estudo qualitativo pressupõe. Vala (1986, p.104), define a análise de conteúdo como uma técnica cuja finalidade será *“efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens, cujas características foram inventariadas e sistematizadas”*.

Em termos operacionais a análise de conteúdo pressupõe o estabelecimento de categorias, ou seja, encontrar referenciais importantes no discurso, que podemos

designar de unidades de registo. Segundo Richardson (1989, p.188) *“toda a análise de conteúdo supõe a desagregação de uma mensagem nos seus elementos constitutivos, chamadas unidades de registo, que correspondem aos segmentos de conteúdo considerados como unidades base de análise”*.

Tendo como objetivo o tratamento da informação anteriormente recolhida, a análise de conteúdo conduz o investigador à compreensão e à obtenção de conhecimento a partir dessa mesma informação. Bardin (cf. Bardin, 1997) sublinha que a técnica de análise de conteúdo é considerada um processo sistemático, que possibilita a codificação de dados e a construção de um determinado sistema de categorias, o qual auxilia a captar características valiosas e pertinentes de acordo com o tipo de estudos desenvolvidos.

No âmbito deste estudo, construímos, progressivamente, o sistema de categorias, utilizando categorias previamente definidas, na construção das quais procurámos articular o nosso enquadramento teórico e objetivos de estudo com os dados empíricos obtidos com as entrevistas. Ao fazermos uma leitura *flutuante* do material recolhido (cf. Bardin, 1997) tal processo ajudou-nos a que nos inteirássemos da essência dos discursos e do sentido geral neles vinculados. Consequentemente, tal iniciativa permitiu começar a vislumbrar o sistema de categorias que iríamos usar para o tratamento de dados (cf. Esteves, 2007).

Seguidamente definimos quais as unidades de registo e de contexto que suportaram a análise de conteúdo. Podemos definir unidade de registo como sendo o elemento de significação a codificar, a classificar e a atribuir a cada categoria (cf. Esteves, 2007). Definimos como unidade de registo o tema. Segundo Bardin (cf. Bardin, 1997) ao optarmos por uma análise temática, tal implica descobrir os *núcleos de sentido* que compõem a comunicação, e assumir que a sua presença ou frequência de aparição possa significar algo para o objetivo de análise escolhido.

Para identificarmos cada unidade de contexto procedemos a uma leitura transversal das entrevistas, na sua globalidade, e das respostas dadas a cada uma das questões. De facto a compreensão do contexto, na sua globalidade, permite compreender melhor o significado de cada unidade de registo. Segundo Vala (1999, p.114) a unidade de contexto é *“o segmento mais largo de conteúdo que o analista examina quando caracteriza uma unidade de registo”*. Mediante a nossa leitura flutuante inicial, podemos apurar similaridades e regularidades que nos permitiu elaborar uma lista

preliminar de dimensões, categorias e subcategorias de codificação caracterizadas por uma, duas ou mais palavras que levámos em consideração.

Depois de definirmos as categorias atribuímos a cada uma delas um número diferente (cf. Bodgan & Bilken, 1994). Ao voltar a ler as entrevistas, fomos marcando, respetivamente, os números das categorias de codificação de tudo o que os sujeitos participantes afirmavam acerca de cada tema. A fase seguinte consistiu na técnica de recorte e colagem. Construámos um quadro de dupla entrada para cada categoria, agrupando em cada uma, todas as afirmações feitas pelos participantes que continham indicadores referentes a cada uma das categorias de codificação (Anexo 4).

A descrição e interpretação dos resultados do estudo derivaram, principalmente do cruzamento das respostas dos diferentes participantes, uma vez que a principal fonte de recolha de dados foram as entrevistas.

Organizámos o sistema de análise de conteúdo em 3 Dimensões, que passamos a descrever:

**Dimensão1: Escola Inclusiva**

**Dimensão 2: Referenciação e Intervenção aos alunos com NEE**

**Dimensão 3: Processos de Melhoria**

Para a primeira dimensão de análise – **Escola Inclusiva** – identificámos três categorias da análise das entrevistas:

**a) Divulgação da Escola Inclusiva no Projeto Educativo** - classifica a divulgação transmitida sobre a Escola Inclusiva no Projeto Educativo. Desta categoria emerge uma subcategoria: o conceito de Escola Inclusiva enquanto espaço educativo para todos os alunos.

**b) Informação da Escola Inclusiva transmitida aos professores, pais/encarregados de educação e à comunidade educativa em geral** – esta categoria classifica a informação difundida no Agrupamento sobre Escola Inclusiva.

**c) Protocolos/parcerias** – identifica quais os protocolos existentes com o Agrupamento de Escolas.

Quanto à segunda dimensão de análise – **Referenciação e Intervenção aos alunos com necessidades educativas especiais**- identificámos quatro categorias:

**a) Modelo de referenciação** – permite identificar e analisar a informação sobre os procedimentos de referenciação dos alunos com necessidades educativas especiais.

**b) Atendimento ao aluno com necessidades educativas especiais** – procura-se classificar e analisar o atendimento que lhes é facultado.

**c) Intervalo de tempo entre a referenciação e a atribuição de apoios** – esta categoria permite analisar os apoios facultados pelo Agrupamento, quer no tempo de resposta, quer no pessoal especializado.

**d) Equipa Multidisciplinar e sua constituição** – permite compreender e analisar o trabalho em equipa desenvolvido no atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais e quais os elementos que a constituem.

A terceira e última dimensão de análise - **Processos de Melhoria** – identificámos três categorias:

**a) A relevância da formação dos professores do ensino regular, dos professores de educação especial e dos técnicos operacionais** – permite identificar a formação realizada na área das necessidades educativas especiais.

**b) Dificuldades sentidas face à Escola Inclusiva** – com esta categoria procuramos compreender quais as dificuldades sentidas para pôr em prática a filosofia da Escola Inclusiva.

**c) Propostas para tornar a Escola mais Inclusiva** – permite analisar que propostas surgem neste contexto para uma melhoria e procura de mais sucesso.

## **CAPÍTULO 4 – Análise e interpretação dos resultados**

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados recolhidos a partir do qual se podem extrair conclusões e tomar decisões. Usámos a análise de conteúdo das entrevistas semi-dirigidas e dos documentos recolhidos como suporte para os nossos desenvolvimentos interpretativos e as nossas conclusões.

Faremos uma breve caracterização do agrupamento selecionado para o estudo, no sentido de contextualizar o espaço de trabalho dos profissionais entrevistados.

### **4.1- Caracterização do Agrupamento de escolas**

Como já foi referido anteriormente, o agrupamento de escolas do nosso estudo é um agrupamento pertencente a uma freguesia do concelho de Ovar. A freguesia é atravessada pelo caminho-de-ferro, linha do Norte, pela estrada nacional 109, pela auto-estrada A1, pela A29 e pela estrada Ovar – Pardilhó.

É uma vila com um passado histórico digno de algum registo e um estilo de vida que tem sofrido alterações significativas. Até há algumas décadas atrás, a sua população estava vocacionada para a agricultura, criação de gado e produção de leite, o que proporcionava às populações um nível económico satisfatório. Ultimamente, têm vindo a verificar-se alterações que se prendem com o abandono da agricultura e desertificação do interior, e com a fixação de novos agregados familiares que vêm para trabalhar em empresas do concelho e que aqui montam residência, dado o valor acessível dos terrenos. Há ainda a registar a fixação de uma comunidade cigana nesta freguesia. Verifica-se assim que existem zonas sociais distintas, e que influenciam os vários estabelecimentos que formam o Agrupamento: uma zona quase exclusivamente residencial, outra onde a agricultura é o meio de vida e subsistência, outra de grande risco social associada a famílias desestruturadas e, uma zona de “exclusão social”, associada à etnia cigana.

É composto por 12 estabelecimentos de ensino, dispersos geograficamente. A população escolar é heterogénea, composta por alunos de estratos socioeconómicos e

culturais diferentes. É considerável a percentagem de alunos que vivem em zonas degradadas, revelando carências em termos de cultura que trazem para a escola. Cerca de 50% dos alunos matriculados beneficiam de auxílios económicos.

No ano letivo de 2012/2013 a população era composta por 90 alunos do pré-escolar, 205 alunos do 1º ciclo, 136 alunos pertencentes ao 2º ciclo, 172 alunos a frequentar o 3º ciclo e, por último, 28 alunos a frequentarem o CEF (curso de educação e formação). A totalidade de alunos do agrupamento é de 631, conforme os dados do Quadro 3:

	Pré-escolar	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	CEF	Total
2012 / 2013	90	205	136	172	28	631

Quadro 3 – Distribuição da população escolar.

Do total de alunos do quadro anterior, 32 alunos são alunos reconhecidos pelo Agrupamento como tendo necessidades educativas especiais. Estes dados podem-se verificar no Quadro 4.

	Pré-escolar	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	CEF	Total
2012 / 2013	2	9	11	12	3	37

Quadro 4 – Distribuição dos alunos com NEE.

### Jardins de Infância

Os seis jardins-de-infância diferenciam-se uns dos outros relativamente às dimensões e adequações das instalações. Existem dois jardins-de-infância integrados em estabelecimentos de ensino do 1º ciclo, que não corresponde às exigências de espaços de qualidade em educação de infância. Dos restantes jardins-de-infância dois funcionam num espaço adaptado de uma antiga escola do 1º ciclo. Por último, existe um jardim-de-infância construído de raiz, com áreas específicas para responder às necessidades, dispondo de duas salas bem equipadas, adequadas e em bom estado de conservação.

### **Escolas do 1º ciclo**

As escolas do 1º ciclo agrupam-se em dois conjuntos: duas escolas de maior dimensão e quatro escolas mais pequenas. Funcionam em regime normal mas, a autarquia teve de recorrer ao arrendamento de monoblocos devido à insuficiência de salas, mas será uma situação provisória devido à construção do Centro Educativo. Existem duas bibliotecas a funcionar em duas escolas.

### **Escola do 2º e 3º ciclo**

A escola sede de agrupamento situa-se na periferia da cidade de Ovar, como já foi referido anteriormente, sendo uma freguesia onde se tem vindo a registar uma diminuição do número de crianças em idade escolar.

A escola sede é constituída por três blocos, dois deles com dois pisos. Estes últimos constituem-se como se de um edifício se tratasse, com ligações horizontais, corredores e três ligações verticais, vulgo caixa de escadas, localizadas no centro de cada bloco (quadrangular).

O bloco principal é composto por:

- rés do chão: entrada principal, WCs de docentes e não docentes, WC para deficientes motores, dois gabinetes do órgão de gestão, sala de educação especial, reprografia, sala de convívio de professores, gabinete médico, gabinete do(a) chefe dos serviços administrativos, secretaria e sala de apoio anexa, sala de arquivo dos serviços administrativos, cofre forte, PBX – telefonista, três átrios, uma arrecadação de material de limpeza, uma arrecadação geral.

- 1º piso: sala de educação musical e música movimento e drama, sala de grandes grupos, duas salas de informática, biblioteca composta por duas salas, um átrio que se situa no módulo de dois arrumos de material didático, um arrumo de material audiovisual, WCs para alunos, ligação com outro bloco.

O bloco central é composto por:

- rés do chão: duas salas de educação visual e tecnológica com sala de arrumos, sala de educação tecnológica, sala com laboratório de fotografia, uma sala de aula normal, duas salas de físico – química, um anexo de ciências gerais, WCs para alunos, dois WCs para deficientes motores, duas arrecadações de material de limpeza, três átrios.

- 1º piso: nove salas de aula normal, duas salas de ciências da natureza, um arrumo de educação visual, sala de informática, dois seminários, dois arrumos de material didático, um arrumo de material audiovisual, um arrumo de material de limpeza, sala do clube de matemática / ciências, três átrios.

O terceiro bloco é composto por:

- rés do chão: sala de convívio de alunos, sala de convívio do pessoal não docente, bufete, papelaria, refeitório, vestiário, um arrumo de material de limpeza, cozinha com despensa e WC, sala de convívio do pessoal da cozinha, WCs para alunos, WC para funcionários, um átrio.

O espaço exterior é composto por pavilhão gimnodesportivo, campos de jogos e balneários.

Os alunos são transportados para a escola por uma rede de autocarros de transporte público, assegurado por empresas privadas, que se articulam com a autarquia.

### **Corpo docente**

O corpo docente, no ano letivo 2012/2013, estava distribuído da seguinte maneira: o pré-escolar constituído por sete educadoras, o 1º ciclo com vinte professores, o 2º e 3º ciclo com sessenta e quatro professores e a educação especial com cinco professoras, tal como se pode verificar no quadro 5:

Grupo de recrutamento	Nº de Docentes		Total
	Quadro	Contratados	
100 – Educação pré – escolar	7	0	7
110 – 1º ciclo do ensino básico	19	1	20
200 – Português e Estudos Sociais	2	0	2
210 – Português e Francês	3	0	3
220 – Português e Inglês	4	2	6

230 – Matemática e Ciências da Natureza	5	1	6
240 – Educação Visual e Tecnológica	3	1	4
250 – Educação Musical	3	0	3
260 – Educação Física	2	0	2
290 – Educação Moral e Religiosa Católica	1	0	1
300 – Português	3	2	5
320 – Francês	1	1	2
330 – Inglês	3	0	3
350 – Espanhol	0	1	1
400 – História	1	1	2
420 – Geografia	1	1	2
500 – Matemática	5	0	5
510 – Física e química	2	0	2
520 – Biologia e Geologia	2	0	2
530 – Educação Tecnológica	1	0	1
550 – Informática	1	1	2
600 – Artes Visuais	2	0	2
620 – Educação Física	3	0	3
910 – Educação Especial	4	1	5
Técnicas especiais	0	5	5
<b>TOTAL</b>	<b>93</b>		

#### **Quadro 5 – Corpo docente**

#### **Pessoal não docente**

O agrupamento integra na totalidade vinte e cinco assistentes operacionais e sete assistentes técnicos.

#### **Associação de Pais e Encarregados de Educação**

O agrupamento conta com a participação da Associação de Pais e Encarregados de Educação, formada desde 1995/96, nos órgãos de gestão, nomeadamente no conselho geral e no conselho pedagógico.

### **Pessoal Técnico**

Neste agrupamento, o Serviço de Psicologia e Orientação está dotado de um posto de trabalho para uma psicóloga, mas carece de autorização superior para a sua contratação anual.

### **Oferta Educativa**

Para além do currículo regular, o Agrupamento proporciona: no 1º ciclo, as atividades de enriquecimento curricular (AECs); na escola sede as turmas com percursos curriculares alternativos e os cursos de educação e formação para jovens e adultos.

## **4.2- Escola Inclusiva**

Recordamos que identificámos três categorias da análise das entrevistas e uma subcategoria.

De seguida apresentamos a análise dos resultados conseguidos com a aplicação de cada categoria.

### **4.2.1- Divulgação da escola inclusiva no projeto educativo**

Desta categoria emerge uma subcategoria, o conceito de escola inclusiva.

Quando questionados sobre como a escola inclusiva é divulgada no projeto educativo, constatamos que a maior parte dos entrevistados consideram que não está explicita nem divulgada como escola inclusiva, mas está contemplada nas preocupações

com os alunos com necessidades educativas especiais e ao nível dos serviços de apoio educativo.

*“Um dos objetivos de promoção do sucesso educativo e da prevenção do abandono escolar é “promover a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais(...) e como meta a atingir de 2013 é a “ inclusão de todos os alunos”. Estes são os propósitos claramente expressos no projeto educativo do agrupamento”.* **Diretor do Agrupamento**

*“Sim está porque engloba sempre em todas as atividades todos os alunos”.*

#### **Presidente do Conselho Geral**

*“Sim, a Escola Inclusiva está contemplada no Projeto Educativo. O Agrupamento tem tido, ao longo dos anos, a preocupação de encontrar soluções diversificadas, no sentido de dar resposta à diversidade de problemas com que se tem deparado, indo assim ao encontro da heterogeneidade dos alunos. Essa preocupação tem sido determinante no combate ao abandono escolar, assim como na integração de todos. Para tal, têm sido implementadas medidas que passam pela articulação entre ciclos, diversificação da oferta formativa, integração da diversidade cultural da população escolar, continuidade pedagógica dos grupos/turma, sobretudo ao nível do 1º ciclo, estabelecimento de parcerias com empresas e outras entidades, formação em contexto de trabalho para alunos dos Cursos de Educação e Formação e com Necessidades Educativas Especiais entre outras. Resta referir que tudo tem sido feito para a fixação de alunos à escola, através do apoio e acompanhamento dos mesmos nas suas diferenças e no respeito pela sua identidade”.* **Coordenador dos Serviços Especializados do Apoio Educativo**

*“A escola inclusiva está contemplada no projeto educativo, embora não seja usada essa designação e procure com caráter quase de obrigatoriedade responder às necessidades dos seus alunos mais problemáticos. Além do apoio prestado a alunos de diferentes etnias é prestado serviço a alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente nas seguintes medidas, de acordo com o Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro:*

- *Artigo 17º - Apoio Pedagógico Personalizado;*
- *Artigo 18º - Adequações Curriculares Individuais;*
- *Artigo 19º – Adequações no Processo de Matrícula;*
- *Artigo 20º - Adequações no Processo de Avaliação;*
- *Artigo 21º - Currículo Específico Individual;*
- *Artigo 22º - Tecnologias de Apoio.*

*As medidas educativas implementadas a estes alunos estão definidas no seu Programa Educativo Individual, aprovados em Conselho Pedagógico e homologados pela Direção. Existe a preocupação de possibilitar atividades a todos os alunos independentemente das suas capacidades, etnia ou religião. No projeto educativo está mencionado o facto de se possibilitar atividades de apoio pedagógico aos alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem. Este apoio aos alunos é geralmente proposto, no plano de recuperação/acompanhamento, pelo professor da disciplina/ professor titular de turma e é considerado um meio eficaz para que, em contexto mais favorável, se realizem as aprendizagens e se recuperem os pré-requisitos necessários. A seleção dos alunos, a escolha dos docentes, a escolha das estratégias e dos métodos é criteriosa no sentido de se conseguir a máxima produtividade e de se alcançar os objetivos pretendidos. Trata-se, muitas das vezes em termos formais, de um apoio individualizado ou realizado em pequenos grupos. Este apoio é atribuído desde que existam horas do Despacho n.º 13781/2001 de 3 de Julho e é atribuído preferencialmente ao professor do aluno/ turma. No 1.º Ciclo as horas destinadas a apoio educativo são calculadas segundo o previsto no artigo 12.º do Despacho n.º 19117/2008 de 17 de Julho e distribuídas pelas escolas/turmas cuja avaliação diagnóstica assim o determina. Esta distribuição é reformulada periodicamente, sob proposta do Conselho de Docentes, ratificada pelo Conselho Pedagógico.*

*A criação de hábitos de trabalho e de estudo individual e sistemático, indispensáveis ao sucesso escolar, depende das famílias, cujo papel fundamental é salientado pelos Diretores de Turma junto dos mesmos, contando também com o apoio da equipa de orientação psicológica e de outros como a CPCJ. Relativamente aos alunos com outro tipo de problemas, nomeadamente de carácter emocional e de integração na comunidade, é-lhes atribuído, também de acordo com os recursos humanos existentes, tutores, que os acompanham e ajudam a solucionar problemas pessoais, emocionais, organizativos ou outros, aumentando a sua autoestima, melhorando as possibilidades de integração e criando condições para o seu sucesso escolar”.*

**Coordenador dos professores do 1º ciclo**

Existe um consenso geral nos órgãos de gestão sobre a terminologia de Escola Inclusiva, pois embora não esteja mencionada no Projeto Educativo, não significa que não estejam preocupados com as crianças que possuem necessidades educativas especiais. No discurso do diretor do agrupamento estas preocupações surgem mencionadas como “... meta a atingir de 2013 é a inclusão de todos os alunos”. Por outro lado a coordenadora dos professores do 1º ciclo reforça esta ideia “A escola inclusiva

*está contemplada no projeto educativo, embora não seja usada essa designação e procure com caráter quase de obrigatoriedade responder às necessidades dos seus alunos mais problemáticos”.*

Nas informações obtidas através das entrevistas sobressaíram as percepções dos entrevistados sobre o conceito de escola inclusiva. A este propósito dois dos entrevistados sublinharam o seguinte:

*“Ainda no PEA, quando se refere aos serviços de educação especial, temos como primado “a inclusão social e educativa”. No tema referente aos serviços especializados de apoio educativo como são exemplo o serviço de orientação e de psicologia, de educação especial, serviço de apoio educativo e os serviços de ação social escolar, tem também como objetivo a inclusão social plena de todos os alunos”. **Diretor do agrupamento.***

*“As medidas educativas implementadas a estes alunos estão definidas no seu Programa Educativo Individual, aprovados em Conselho Pedagógico e homologados pela Direção. Existe a preocupação de possibilitar atividades a todos os alunos independentemente das suas capacidades, etnia ou religião. No projeto educativo está mencionado o facto de se possibilitar atividades de apoio pedagógico aos alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem”. **Coordenador do 1º ciclo.***

Emerge a ideia que a educação inclusiva garante a equidade que traduz a garantia de igualdade nos acessos, tendo em conta a diversidade dos alunos.

Subentende-se que o sistema e as práticas educativas devem garantir a gestão da diversidade, apoiando-se em vários tipos de estratégias que possam responder à especificidade dos alunos com necessidades educativas especiais.

#### **4.2.2- Divulgação da Escola Inclusiva transmitida aos professores, pais/encarregados de educação e à comunidade educativa em geral**

Esta categoria classifica a divulgação da escola inclusiva e constatamos que o trabalho é o mais importante e conduz à concretização da inclusão das crianças com necessidades educativas especiais, em particular crianças de diferentes etnias.

*“Os princípios plasmados no PEA (projeto educativo do agrupamento) e RI (regulamento interno) são transmitidos pelos canais de comunicação utilizados pela escola, ações de*

sensibilização, por correio eletrónico, por informação escrita com tomada de conhecimento dos pais e encarregados de educação”. **Diretor do agrupamento.**

“Não existe um canal próprio para transmissão de escola inclusiva, assim como para outro qualquer tipo de escola. No que se refere aos professores e encarregados de educação: são usados os meios institucionais, como a plataforma moodle, o conhecimento do projeto educativo; o pct; o diretor de turma/professor titular de turma; o conselho de docentes; os departamentos (entre eles o da educação especial) e outras estruturas intermédias, o pedagógico e o conselho geral. Por vezes são estabelecidas parcerias com instituições da comunidade para resolução de determinados assuntos. À comunidade em geral através das práticas que se implementam, através de formações e atividades diversificadas”. **Coordenador dos professores do 1º ciclo.**

“É através dos diretores de turma...os diretores de turma tem um papel fundamental na ligação à escola e família e portanto todos os professores...quer em conselho de turma quer...fora dele...estão abertos e sabem de tudo aquilo que se passa aqui na escola relativamente à integração dos alunos não só com necessidades educativas especiais mas também...dos alunos que vem de fora estrangeiros ou de outras etnias...”. **Coordenador dos diretores de turma do 2º/3º ciclo**

Parece emergir do discurso destes professores, a ideia de que não existe uma regra definida quanto à divulgação da noção de “Escola Inclusiva” junto aos professores, pais/encarregados de educação e à comunidade em geral. Estes autores enaltecem mais as práticas no seu conjunto, e não a “publicidade” à volta da Escola Inclusiva; salientando-se que, mais importante que a divulgação, são as práticas para tornar a escola mais inclusiva. Na opinião do coordenador dos directores de turma do 2º/3º ciclos esta divulgação, realizada pelos dos Diretores de Turma é local e informal, mais dirigida, como vimos atrás, a crianças de famílias emigrantes e de etnias diferentes. Por outro lado, também serve de mediação entre a escola e as famílias.

No entanto, e na opinião do coordenador dos serviços especializados a informação é facilitada aos professores que têm alunos com necessidades educativas especiais:

“A informação de Escola Inclusiva tem sido transmitida/divulgada aos professores e Encarregados de Educação através da própria elaboração dos respetivos Programas

*Educativos Individuais dos seus educandos, uma vez que fazem parte integrante na elaboração deste documento, sendo definidas as estratégias e metodologias a aplicar e, em casos de Currículo Específico Individual, na própria definição das disciplinas a frequentar. Assim sendo, todos os intervenientes são responsáveis pelas próprias medidas educativas a implementar, verificando-se uma crescente frequência nas disciplinas do currículo comum, embora que com uma planificação adaptada, isto é, com o seu currículo específico, atendendo ao seu perfil de funcionalidade e à melhoria dos resultados escolares e do desenvolvimento do seu potencial biopsicossocial. A informação à comunidade em geral é divulgada de uma forma muito natural, com a integração destes alunos NEE nas diferentes turmas e com a aplicação do PIT, ou seja, do Plano Individual de Transição, de forma a que sejam integrados no mundo profissional, de acordo com a área vocacional pretendida. Neste agrupamento de escolas, foi sempre imperativo dar aos jovens alguma garantia de que os anos passados na escola constituem uma etapa importante na construção dos respetivos futuros. Para os alunos que manifestam um grande distanciamento em relação às metas propostas pelo currículo comum, torna-se necessário a estruturação de uma dinâmica curricular que propicie, para além de uma abordagem funcional das áreas académicas e do desenvolvimento de competências sociocognitivas, a integração de uma componente vocacional, subjacente à organização de um Plano de Transição para a Vida Adulta, o qual deve proporcionar ao jovem momentos de exploração e aprofundamento da sua relação com o mundo laboral. A definição e implementação do PIT integram-se num processo dinâmico até se ajustarem expectativas, competências e ofertas existentes na comunidade".* **Coordenador dos serviços especializados do apoio educativo.**

#### **4.2.3- Protocolos/parcerias**

Quando questionados sobre os protocolos existentes sobre a escola inclusiva entre o agrupamento e outras entidades, de uma forma geral, os professores nomeiam principalmente dois: a CERCI e a Câmara Municipal.

*"Sim, Cercivar, Comissão de Proteção a Crianças e Jovens de Ovar, Cruz Vermelha e Câmara Municipal de Ovar".* **Diretor do agrupamento.**

*"Temos protocolos com a Cercivar, não só em termos de prestação de serviços fisioterapêuticos, como na implementação de um PIT, e ainda protocolo com um Gabinete que presta Terapia da Fala, Terapia Ocupacional e Acompanhamento*

*Psicológico na escola para evitar que os Encarregados de Educação tenham de se deslocar ao gabinete, sendo os apoios prestados em contexto escolar. Temos, ainda, protocolos com as diferentes entidades que se disponibilizam a implementar o PIT, nomeadamente a APADO (Associação Protetora de Animais Domésticos de Ovar), um mecânico e uma cabeleireira".* **Coordenador dos serviços especializados do apoio educativo.**

Como se pode ver a ligação mais antiga é com a CERCI e em seguida com a autarquia. Também têm a colaboração com gabinetes de psicologia e terapias e com outros parceiros sociais (empresas) que proporcionam estágios aos alunos que frequentem cursos de formação, tal como se pode verificar no discurso do coordenador dos serviços especializados do apoio educativo.

Em particular o Presidente do Conselho Geral, sublinhou a existência dessas parcerias:

*"Este ano letivo 2012/2013 por um lado, a CERCIVAR faz parte dos representantes da comunidade no Conselho Geral, por outro o agrupamento está a desenvolver o projeto de Natação adaptada incluída no Desporto Escolar".*

#### **4.3- Referenciação e Intervenção**

Neste ponto identificámos quatro categorias que passamos a descrever:

##### **4.3.1- Modelo de referenciação**

Neste ponto vamos analisar a informação sobre os procedimentos de referenciação dos alunos com necessidades educativas especiais.

Verificou-se que é do conhecimento geral dos professores a existência de um modelo próprio para a referenciação. Este poderá ser ativado quer pelos pais /

encarregados de educação, quer pelos docentes ou por outros técnicos que tenham informação da existência de necessidades educativas especiais desses alunos:

*“Os alunos são identificados e sinalizados pelos professores titulares, por diretores de turma e são avaliados por processo de referenciação pela equipa multidisciplinar e posterior aprovação do órgão de gestão através de modelos próprios do agrupamento”.*

#### **Diretor do agrupamento**

*“A escola tem um modelo próprio de referenciação, que se encontra na plataforma Moodle, sendo este documento devidamente preenchido e entregue na Direção, que, por sua vez, o faz chegar à coordenadora da Equipa Técnico-Pedagógica. Esta coordenadora é que analisa em primeiro lugar a referenciação e os relatórios que se encontram em anexo, se for caso disso, e procede, então, à convocatória da respetiva reunião de equipa. Nesta reunião analisa-se em conjunto a referenciação e determina-se se é necessário proceder-se a uma avaliação especializada, designando-se a professora de Educação Especial responsável. Quando esta avaliação está concluída, regressa à equipa, sendo lido o Relatório Técnico-Pedagógico com as medidas educativas a implementar, verificando-se se todos concordam com o referido relatório, ficando devidamente registado em ata”.* **Coordenador dos serviços especializados do apoio educativo**

*“A sinalização é feita pelo docente titular de turma em documento próprio referindo a situação particular do aluno. É envolvido o encarregado de educação, que já terá conhecimento das dificuldades detetadas, carecendo da sua autorização para dar continuidade ao processo. Este documento é enviado ao agrupamento ao departamento de apoios educativos e analisado. No caso do encarregado de educação não autorizar o processo de sinalização o professor encaminhará para a CPCJ. A referenciação é realizada através da análise do processo do aluno e poderá ser encaminhada para os serviços de saúde. São feitas apresentadas as decisões e informado o encarregado de educação”.* **Coordenador dos professores do 1º ciclo**

Podemos supor que os procedimentos necessários para a referenciação dos alunos com necessidades educativas são conhecidos por todos os professores. Estes procedimentos implicam o preenchimento de um documento explicando as causas da referenciação assim como a entrega de todos os documentos relevantes sobre a situação

do aluno. A referenciação é transmitida aos órgãos de gestão e administração do agrupamento para ser analisado e avaliado pela equipa de referenciação:

*“...posterior aprovação do órgão de gestão através de modelos próprios do agrupamento”.* **Diretor do agrupamento**

Também é possível observar, de acordo com o discurso dos entrevistados, que existe uma preocupação constante em conduzir o processo de referenciação, segundo os normativos atuais dedicados à educação especial.

#### **4.4- Atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais**

Em relação ao atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais, salienta-se o facto de que nem todos os apoios necessários se conseguem concretizar devido à falta de recursos humanos, embora surja um grande esforço para atender ao máximo de alunos possível:

*“...há muitos alunos com necessidades educativas especiais permanentes que não tem apoio direto por parte do professor de educação especial...porque nós somos poucos professores para o número de alunos existentes”.* **Coordenador dos serviços especializados do apoio educativo**

No discurso do coordenador de diretores de turma do 2º/3º ciclo subentende-se que os pedidos dos conselhos de turma, para o apoio das crianças com necessidades educativas especiais, são em número elevado, tendo em atenção as capacidades de resposta do Agrupamento:

*“há uma diferença entre aquilo que os conselhos de turma solicitam e aquilo que de facto o agrupamento pode dar , e portanto há situações em que o Diretor do agrupamento não pode cumprir tudo aquilo que está solicitado porque não há recursos...(...) recursos humanos fundamentalmente...”* **Coordenador dos diretores de turma do 2º/3º ciclo**

Por outro lado, a flexibilidade, na distribuição dos apoios dos professores de educação especial, é uma das soluções encontradas. Esta flexibilidade consiste na

redução dos apoios às crianças referenciadas, com o objetivo de integrar novos alunos, com necessidades educativas especiais, nesse mesmo sistema de apoios.

Esta não será a maneira mais justa e eficaz de colmatar a falha de recursos humanos no atendimento às crianças com necessidades educativas especiais, uma vez que, a inclusão de uns funciona, obviamente, como exclusão para outros. O equilíbrio possível neste processo passa pelo reforço de recrutamento de docentes especializados. No entanto é evidenciado o esforço e a vontade, em proporcionar um apoio razoável às crianças com necessidades educativas especiais, embora tal se torne numa quase missão impossível, de acordo com os recursos que existem.

#### **4.5- Intervalo de tempo entre a referenciação e a atribuição de apoios**

O tempo de demora entre a referenciação e a atribuição de apoios, mais uma vez está diretamente dependente dos recursos humanos, mas também das questões burocráticas e das interligações com a família e os vários especialistas no processo de referenciação:

*“ no ano passado todo esse processo acabava por demorar realmente os 60 dias ... pela lei ... agora entre o pedido entre os 60 dias e o apoio ... também depende ...depende dos recursos, das questões burocráticas, ver horários ... mas demora...”.* **Coordenador dos professores do 1º ciclo**

Também é possível inferir, de acordo com as perceções manifestadas, que existe uma preocupação constante em cumprir os prazos impostos pela legislação vigente no processo de referenciação. Mas no que diz respeito à resposta rápida dos apoios concedidos às crianças com necessidades educativas especiais, o processo geralmente é lento, dependendo da distribuição dos horários dos professores de educação especial para abranger a maior parte das crianças com necessidades educativas especiais. Mais uma vez a flexibilidade que seria necessária para dar respostas efetivas às situações diversificadas destas crianças:

#### 4.6- Equipa multidisciplinar

Nesta categoria compreendemos e analisamos o trabalho desenvolvido pela equipa no atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais e quais os elementos que a constituem.

Podemos verificar que é dada uma grande importância às equipas de referência, que funcionam como equipa multidisciplinar, assim como à experiência dos professores e profissionais que dela fazem parte. Neste sentido temos que:

*“Sim. A equipa multidisciplinar é constituída pelo psicólogo, docentes de educação especial, elemento da direção e um elemento da comissão de promoção socioeducativa”.*

##### **Diretor do agrupamento**

*“Nesta escola não existe uma equipa denominada de multidisciplinar. Existe o SPO (serviço de psicologia e orientação), que inserida na rede escolar assegura a realização de ações de apoio psicológico e orientação escolar profissional prevista no artigo 26º. É da responsabilidade de um psicólogo que contribui para:*

- ▶ *para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção da sua identidade pessoal;*
- ▶ *apoiar os alunos no seu processo de aprendizagem e de integração na comunidade escolar;*
- ▶ *prestar apoio de natureza psicológica e psicopedagógica a alunos, professores, pais e encarregados de educação, no contexto das atividades educativas, tendo em vista o sucesso escolar, a efetiva igualdade de oportunidades e a adequação das respostas educativas;*
- ▶ *assegurar, em colaboração com outros serviços competentes, designadamente os de educação especial, a deteção de alunos com necessidades especiais, a avaliação da sua situação e o estudo das intervenções adequadas;*
- ▶ *promover atividades específicas de informação, aconselhamento e orientação escolar e profissional;*
- ▶ *desenvolver ações de aconselhamento psicossocial e vocacional dos alunos;*
- ▶ *colaborar em experiências pedagógicas e em ações de formação de professores, bem como realizar e promover a investigação nas áreas da sua especialidade.*

*Além desta equipa, penso ser importante referir que existe a comissão para a promoção socioeducativa (CPSE), composta por 4 docentes e pelo técnico da psicologia, que tem como funções:*

- . *Coordenação/Intervenção e Instrução de processos disciplinares;*
- *Tratamento dos registos mensais de comportamento e apresentação dos resultados das análises publicamente;*
- *Receção e análise dos registos mensais relativos ao comportamento dos alunos sinalizados;*
- *Monitorização dos procedimentos disciplinares;*
- *Sinalização de alunos com problemas de carácter disciplinar: comportamentos disruptivos no contexto escolar, problemáticas experienciadas no contexto sociofamiliar (dificuldades económicas, carência afetiva, maus tratos e abusos), e comportamentos de risco;*
- *Sinalização e encaminhamento dos alunos em risco de abandono escolar;*
- *Plano para a prevenção do absentismo e do abandono escolar;*
- *Sinalização para a CPCJ dos alunos considerados em risco e seu acompanhamento*
- *Delineação de estratégias de carácter preventivo”.* **Coordenador dos professores do 1º ciclo**

*“Sim, nesta escola temos uma equipa, a que damos o nome de equipa Técnico-Pedagógica. É constituída pelas 4 professoras de Educação Especial, pelo Psicólogo do Agrupamento, ao nível dos SPO’s, por um membro da Direção e pelo professor Alberto, professor de EMRC e Assistente Social. Quando necessário, também são convocados os professores que procederam à referenciação”.* **Coordenador dos serviços especializados do apoio educativo**

Na realidade a equipa multidisciplinar resume-se à equipa de referenciação da qual fazem parte os professores de ensino especial, psicólogo, por um membro da direção e por um assistente social. Mas verifica-se que o psicólogo não está presente na escola a tempo inteiro e muitos alunos são encaminhados para clínicas e gabinetes:

*“No departamento do 1º ciclo existem protocolos apenas com gabinetes de orientação psicológica e de terapias da fala e ocupacionais”.* **Coordenador dos professores do 1º ciclo**

Com isto podemos dizer que se nota um grande empenho dos profissionais num trabalho multidisciplinar, quer sejam especialistas ou mesmo docentes. Com isto subentende-se que existe uma preocupação de ajuda mútua entre os profissionais

envolvidos no processo de ajuda, para que os objetivos, de enquadramento educativo dos alunos com necessidades educativas especiais, se realizem.

#### **4.7- Processos de melhoria**

Nesta última parte da análise das entrevistas identificámos duas categorias que passamos a descrever:

##### **4.7.1- A importância da formação dos professores do ensino regular e dos técnicos operacionais**

Identificámos a formação realizada na área das necessidades educativas especiais. Aqui os discursos são diversificados e a autoformação é a mais referida e procurada:

*“Alertando para a importância dos valores da inclusão escolar e da necessidade de formação nesta área fulcral.”. Diretor do agrupamento*

*“Face aos problemas encontrados nas turmas e no conselho de docentes, procuram-se soluções para colmatar falhas. Reencaminho informação sobre formações que chegam também ao departamento, quer por conhecimento pessoal, quer por meio institucional”.*

**Coordenador dos professores do 1º ciclo**

*“ O próprio Agrupamento já tem feito formação sobre crianças com Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente para Educadores de Infância, professores do 1ºCEB e Diretores de Turma, com a colaboração da Equipa de apoio às escolas. Os Serviços Especializados de Apoios Educativos mantêm uma relação muito salutar com toda a comunidade educativa e com o pessoal docente, em particular, havendo uma grande troca de partilha de informação, o que favorece o estímulo por participar em formação específica nesta área, até porque cada vez se verifica um maior número de alunos com NEE”. Coordenador dos serviços especializados do apoio educativo*

Observámos que a formação de professores do ensino regular é pouca dentro da própria escola, grande parte da responsabilidade recai nos professores de ensino especial para reconduzirem e apoiarem os alunos com necessidades educativas especiais.

É importante a comunicação entre os professores do ensino especial e os do ensino regular, assim como a existência de uma relação de proximidade, confiança e cooperação. É provável que este tipo de relações, por vezes, falhe pois devido ao excesso de trabalho dos professores do ensino especial, sintam-se frustrados por não conseguirem dar apoio a todos os alunos com necessidades educativas especiais.

No que diz respeito aos auxiliares de ação educativa constatamos que é nula:

*“O pessoal não docente tem tido poucas ações de formação”.* **Diretor do agrupamento**

Subentende-se que a formação para os auxiliares de ação educativa não é prioridade nem está contemplada no plano de formação do agrupamento. Salienta-se a necessidade destes profissionais adquirirem ou aperfeiçoarem as suas competências para que possam ter um atendimento mais apropriado a todos os alunos, mais propriamente aos alunos com necessidades educativas especiais.

#### **4.7.2- Dificuldades sentidas face à escola inclusiva**

As principais dificuldades sentidas têm a ver com a falta de condições financeiras, a falta de recursos humanos especializados e materiais adequados.

A posição assumida pelo diretor do agrupamento é a não recuperação dos postos de trabalho dos assistentes operacionais:

*“As dificuldades maiores prendem-se com a escassez de recursos financeiros que permitam a angariação de técnicos especializados nas áreas de carência...”.* **Diretor do agrupamento**

A mesma opinião tem o coordenador dos serviços especializados do apoio educativo também tem a mesma opinião:

*“As dificuldades sentem-se mais ao nível da falta de recursos humanos no sentido de poder ser prestado todo o apoio devido a que estes alunos com NEE têm direito. Contudo, fazemos sempre o nosso melhor, tentando rentabilizar estes mesmos recursos, sendo, muitas vezes, este apoio ministrado em contexto de pequeno grupo. Tentamos sempre, também, e como já referi anteriormente, integrar o aluno ao máximo na sua turma de origem, no caso de alunos CEI e, em contexto de reunião de Docentes ou de Conselho de Turma, analisar estratégias e metodologias a aplicar”.* **Coordenador dos serviços especializados do apoio educativo**

Da entrevista com o coordenador dos professores do 1º ciclo sobressaiu um sentimento de constrangimento pois tentou arranjar formas para colmatar as suas próprias dificuldades perante alunos com necessidades educativas especiais:

*“Uma das formas de combater as dificuldades (a nível pessoal) foi incorporar no meu pct, a temática escola inclusiva tentando sensibilizar os alunos para a problemática. Concorrer a concursos para obtenção de verbas para conseguir desenvolver os trabalhos propostos. Abordar obras literárias para estudo com os alunos com assuntos relacionados (a nível pessoal e a nível de conselho de docentes) para sensibilização”.*

**Coordenador dos professores do 1º ciclo**

Esta manifestação do coordenador dos professores do 1º ciclo demonstra a incapacidade de a escola dar respostas adequadas aos alunos com necessidades educativas especiais. A falta de formação dos professores do ensino regular, em necessidades educativas especiais, também pode estar na origem desta preocupação referida.

Neste agrupamento existem algumas falhas em relação ao apoio dado às crianças com necessidades educativas especiais pois não existem professores de educação especial e terapeutas em número suficiente. Só existe um psicólogo que abrange todo o agrupamento, tal como disse o diretor do agrupamento *“...uma psicóloga que abrange todo o agrupamento e dois mil e tal alunos...”* e mencionou também que *“...que os espaços para o ensino especial são sempre dados aqueles que sobram...”*, muitas vezes, sem condições físicas, com falta de material tecnológico e sem material adaptado para crianças com diversificadas patologias.

No discurso do diretor do agrupamento é possível extrair o significado segundo o qual perante as dificuldades financeiras e os graves problemas sociais a aumentarem, a escola inclusiva corre riscos de se tornar menos inclusiva *“Depende do que se entende*

*por paradigma de escola inclusiva na medida em que necessitaríamos de mais recursos humanos e financeiros para o apoio a todos os alunos”.*

#### **4.7.3- Propostas para tornar a escola mais inclusiva**

Aqui podemos analisar as propostas para uma melhoria e procura de mais sucesso. Foram mencionadas algumas propostas para tornar a escola mais inclusiva:

*“Plano de formação para o pessoal docente e pessoal não docente; atividades do plano anual de atividades; ações de sensibilização e de informação sobre as problemáticas da escola inclusiva”.* **Diretor do agrupamento**

*“Para a Escola se tornar mais Inclusiva serão necessários mais professores de Educação Especial, no sentido de serem trabalhadas competências específicas, sempre com um carácter mais funcional, para depois poder ser aplicado todo o trabalho desenvolvido em contexto de turma, de uma forma inclusiva e integrada”.* **Coordenador dos serviços especializados do apoio educativo**

*“A Educação Inclusiva (EI) continua a ser um conceito que se mantém na ordem do dia continuando a apresentar-se como suporte indispensável na definição das políticas e na implementação das práticas. Nestas transformações há que ter em conta que os modelos a usar devem primar pela flexibilidade, evitando aplicações “cegas” a realidades necessariamente diferenciadas e valorizando-se a especificidade cultural, o sistema de valores e as forças de mudança que muitas vezes já existem no seio das comunidades educativas. As mudanças devem partir de uma análise das situações concretas”* (Pró Inclusão). *Proponho:*

- *Mudança nas políticas (não só a escola deve mudar mas também as autoridades. A inclusão não se refere só ao espaço escola mas também às políticas de um país e às transformações que se podem operar nas escolas).*
- *Equidade (todos os alunos tratados com justiça e igualdades de acesso e participação na vida escolar)*
- *Colaboração (entre a escola, entre escolas, entre a comunidade, evitando possíveis assimetrias numa sociedade hierarquizada).*

- *Qualidade de vida (processos de interação social, lazer, autonomia, determinação e liberdade individual. No desenvolvimento dos projetos de vida dos alunos deverá existir um equilíbrio entre uma vertente acadêmica, do currículo e o desenvolvimento formal e sistemático de competências que promovam a qualidade de vida em termos mais globais.*
- *Articulação entre serviços (serviço de intervenção precoce; processos de melhoria; a CIF (O acesso a medidas de apoio, ou a serviços, não deve depender da classificação das incapacidades, mas sim da necessidade que o aluno tem em beneficiar dos apoios); funcionamento das equipas multidisciplinares; apoios terapêuticos)*
- *Pais (participação ativa dos pais no diagnóstico; no encontro de soluções; parte integrante dos processos; articulação com os profissionais; transição para a vida ativa;*
- *Professores (trabalho efetivo e de responsabilidade com outros professores).*

### **Coordenador dos professores do 1º ciclo**

Segundo a opinião do coordenador dos professores do 1º ciclo, a escola inclusiva dependeria de uma transformação gradual e da preocupação global para que isso aconteça.

Deduzimos que esta transformação depende de todos aqueles que estão envolvidos e que se esforçam para proporcionar uma escola ao alcance de todos os alunos.

## CAPÍTULO 5 - Discussão dos resultados

Atendendo à metodologia utilizada na análise dos resultados, visando um diagnóstico sobre as práticas de gestão face à escola inclusiva, podemos concluir que existe a filosofia de escola inclusiva, no discurso dos entrevistados. Ou seja, a presença de uma ideia de escola baseada na equidade educativa e no princípio da igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso.

Com a Declaração de Salamanca (1994) a escola iniciou um processo de mudança a todos os níveis. Adotou o termo Necessidades Educativas Especiais e preconizou o direito de todos os alunos a uma educação na escola regular, independentemente das características e especificidades de cada um.

Em relação à percepção da direção da escola sobre a escola inclusiva, esta admite que a escola é para todos, mas com algumas exceções, tendo que predominar o bom senso e o equilíbrio para que ninguém fique excluído.

Segundo Correia (cf. Correia, 2003) a filosofia da inclusão subentende a inserção dos alunos com necessidades educativas especiais no contexto de sala de aula e nas turmas regulares, num ambiente o menos restritivo possível, onde recebam os serviços adequados ao seu desenvolvimento académico, socio emocional e pessoal. O mesmo autor argumenta que o princípio da inclusão não pode ser entendido como um conceito inflexível.

A filosofia do *“tudo ou nada”* poderá ser irrealista e não praticável, seria necessário ter em linha de conta o clima educacional do momento e os recursos existentes. Não se deveria impor uma filosofia que está continuamente a ser debatida pelos investigadores e educadores. Por isso, não são visíveis resultados plausíveis, nem conclusões absolutamente convergentes.

Reconhecemos que esta questão não é de fácil resolução e que as respostas podem ser variadas, dependendo de muitos fatores. Acreditamos que as respostas educativas adequadas para determinados alunos impliquem uma intervenção adequada, e separada, em instituições específicas. Mas, os alunos não devem estar afastados da sua comunidade local.

No que respeita às percepções dos participantes no estudo, a opinião geral é que esta ação é um pouco inexistente, pois a terminologia de escola inclusiva está associada

aos alunos com necessidades educativas especiais. O projeto educativo do agrupamento é um instrumento elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão, que deve expor e dar a conhecer as linhas orientadoras da atividade escolar. Sendo um documento a que toda a comunidade educativa tem acesso, seria pertinente que dele fizesse parte o conceito de escola inclusiva, de forma a fomentar e a sensibilizar a participação ativa da comunidade educativa.

O mesmo se poderá evidenciar com a informação prestada aos professores, pais e à comunidade educativa em geral. A informação transmitida a estes é mínima. Resume-se apenas aos diretores de turma, professores titulares de turma no primeiro ciclo e aos professores em cujas turmas existam crianças com necessidades educativas especiais e, ainda, aos pais destes alunos. Podemos constatar, com base na opinião dos entrevistados, que o trabalho envolvido na inclusão das crianças com necessidades educativas especiais é mais valorizado do que a divulgação deste conceito.

As práticas educacionais inclusivas podem proporcionar a todos os alunos com necessidades educativas especiais uma oportunidade para terem as suas necessidades educacionais satisfeitas no interior da educação regular (Stainback & Stainback, 1999), sendo mais cruciais que a própria divulgação do conceito que se pode ficar apenas pela sua dimensão retórica.

No entanto, parece-nos importante que a informação e a divulgação da Escola Inclusiva, não devem ser negligenciadas, pois a partilha de saberes e responsabilidades começa pela partilha da informação com toda a comunidade educativa: pais com filhos com ou sem necessidades educativas especiais, e professores com ou sem alunos com necessidades educativas especiais nas suas turmas. Se a Escola Inclusiva é para TODOS então porque é que só algumas pessoas têm acesso à informação e sabem o que esse conceito significa?

É importante que a informação e a divulgação da escola inclusiva, não devem ser negligenciadas, pois a partilha de saberes e responsabilidades começa pela partilha de informação com toda a comunidade educativa. A informação e a divulgação são cruciais para evitar receios, preconceitos e insegurança. As reações à indiferença provêm da falta de informação e provocam o distanciamento entre as pessoas. Conhecer a filosofia da inclusão implica vantagens para todos, pois facilita a compreensão de que todos somos diferentes e que as diferenças individuais devem ser aceites e respeitadas (Correia,2008).

Através dos protocolos/parcerias existentes com o agrupamento resumem-se a duas principais parcerias: a CERCI e a Câmara Municipal. Além destas existem outras parcerias sociais com empresas, que proporcionam estágios profissionais permitindo uma melhor integração na vida ativa, designadamente na transição entre a escola e o emprego.

O agrupamento também pode desenvolver esforços para conseguir estabelecer mais parcerias, nas quais seja fomentada a articulação e a solidificação das relações com a autarquia, serviços de solidariedade social e centros de recursos especializados.

Em relação aos procedimentos de referenciação dos alunos com necessidades educativas especiais, é do conhecimento geral dos docentes deste agrupamento, o modelo usado na referenciação e a sua necessidade de entregar obrigatoriamente toda a documentação comprovativa do aluno ao órgão de administração e gestão do agrupamento. Este terá a responsabilidade de fazer o encaminhamento da documentação para a equipa que vai analisar e avaliar a situação do aluno referenciado.

No que diz respeito aos apoios necessários aos alunos com necessidades educativas especiais a situação é mais preocupante pois nem sempre são facultados aos alunos que deles precisam.

O agrupamento não tem capacidade de resposta para o elevado número de alunos com necessidades educativas especiais que necessitam de apoio. Na opinião dos entrevistados a causa deve-se à falta de recursos especializados. A solução encontrada pelo diretor traduz-se em retirar ou diminuir apoios já estipulados a determinados alunos para beneficiarem outros que ainda não são abrangidos pelos mesmos. Esta estratégia não é encarada por nós como uma filosofia equitativa de uma escola que pretende ser inclusiva.

De acordo com vários autores reconhecem que a intervenção educativa deve ser centrada nas necessidades educativas específicas do aluno com necessidades educativas especiais e na disponibilização dos recursos humanos especializados assim como a mobilização de materiais necessários na escola regular (cf. Correia, 1999; Rodrigues, 2001). Correia (2001) salienta a expressão “*educação apropriada*” considerando fundamental o(s) tipo(s) de respostas educativas que a escola disponibiliza, no sentido de proporcionar uma abordagem educativa equitativa, que responda à eficácia às características e necessidades educativas dos alunos com necessidades educativas especiais.

Outro problema para este agrupamento relaciona-se com o intervalo de tempo existente entre a referenciação e a atribuição de apoios. Embora tentem cumprir as datas estipuladas o processo é longo. As causas apontadas são a falta de recursos humanos, questões burocráticas, as ligações necessárias com a família e os vários especialistas que conduzem o processo de referenciação. As causas devem-se com o fato de haver falta de professores de educação especial e à flexibilidade de horários, que nem sempre é produtivo. Pode acontecer que algumas crianças referenciadas não tenham o apoio direto que necessitam, quer do professor de educação especial quer de um psicólogo. Estas crianças, normalmente, têm apoio indireto do professor titular de turma, do professor de apoio educativo ou outros que trabalhem com alunos nesta situação, ajudando na estratégia e metodologias a adotar perante um aluno com necessidades educativas especiais.

Parece-nos que não depende do órgão de gestão e administração do agrupamento a insuficiência de recursos humanos especializados, uma vez que estes recursos são disponibilizados pelo Ministério da Educação.

Sobre a existência de uma equipa multidisciplinar podemos dizer que, com esta designação, a equipa não existe, pois tem o nome de equipa técnico-pedagógica. Esta equipa é constituída “... pelas 4 professoras de Educação Especial, pela Psicóloga do Agrupamento, ao nível dos SPO's, por um membro da Direção e pelo professor Alberto, professor de EMRC e Assistente Social. Quando necessário, também são convocados os professores que procederam à referenciação” (coordenador dos serviços especializados do apoio educativo). A psicóloga não exerce a tempo inteiro na escola, e algumas crianças são encaminhadas para clínicas e gabinetes da região, para colmataras falhas das terapias às quais não têm acesso na escola. Consideramos importante sublinhar que o trabalho em equipa é estimulante, no sentido de ajudar na solução e na prevenção de problemas que surjam com alunos e nas respostas apropriadas que podem formular para as suas necessidades.

Segundo Correia (cf. Correia, 2008) a filosofia inclusiva promove na comunidade educativa a entreaajuda que conduz ao encontro de estratégias, onde a confiança e o respeito mútuo são essenciais. Segundo este autor os alunos com necessidades educativas especiais os alunos com necessidades educativas especiais necessitam de usufruir um conjunto de serviços especializados. Os professores devem colaborar com os professores de educação especial, com os psicólogos, médicos, técnicos de serviço social e terapeutas. Para Correia & Martins (2000) a colaboração “é um processo

*interativo*” em que vários profissionais, com diversas experiências, “*encontram soluções criativas para problemas mútuos*”. A colaboração é mais efetiva quando os intervenientes partilham a mesma agenda, e quando os seus papéis estão bem definidos por York-Barr, Doyle & Kronberg (1996) aprovando uma programação baseada numa planificação partilhada (Hunter, 1999).

No nosso entender, o trabalho em conjunto amplia o conhecimento e proporciona novas aprendizagens, é uma mais valia para todos e em que todos são privilegiados, principalmente os alunos com necessidades educativas especiais. Seria importante para este agrupamento que fossem criados lugares, a tempo inteiro, para profissionais de psicologias e terapeutas da fala e ocupacional.

Nos processos de melhoria damos importância à formação dos professores de ensino especial e ensino regular, assim como dos técnicos operacionais. A autoformação é a formação mais utilizada pelos professores de educação especial. Os professores do ensino regular procuram menos formação na área de educação especial. A formação dos técnicos operacionais é inexistente assim como a falta de financiamento é uma das causas apontadas para a falta de formação disponibilizada.

É do conhecimento geral que a falta de formação na área das necessidades educativas especiais pode surgir como um entrave à implementação da escola inclusiva, pois poderá resultar em atendimentos inadequados, desajustados e até mesmo inexistentes, quer dos professores de educação especial, quer dos professores do ensino regular e técnicos operacionais. Parece-nos necessário que este agrupamento desenvolva processos de formação, consistentes e planificados no âmbito das necessidades educativas especiais. Seria importante inquirir os vários departamentos sobre a necessidade de formação existente, principalmente na intervenção junto de alunos com necessidades educativas especiais. Ao órgão de gestão do agrupamento cabe a liderança da escola, na definição de diretrizes educativas, de maneira a promover e a transformar a escola numa comunidade educativa de aprendizagem. Isto leva-nos às propostas que Ainscow (cf. Ainscow, 1995) explicita sobre as mudanças necessárias para a construção de uma escola que se pretende inclusiva. O autor enfatiza neste processo, uma *liderança* eficaz, difundida no seio da escola, o envolvimento de toda a comunidade educativa nas decisões da escola, na *planificação realizada colaborativamente* estratégias de *coordenação*. Preconiza ainda, a focalização da escola nos benefícios potenciais da *investigação e da reflexão* e na política de *valorização profissional* de toda a equipa educativa.

As principais dificuldades mencionadas pelos participantes deste estudo, para pôr em prática a filosofia da Escola Inclusiva, neste Agrupamento, foram as seguintes:

- a falta de condições financeiras;
- a falta de recursos humanos especializados e de recursos materiais;
- a falta de espaços físicos adequados para a diversidade de alunos com necessidades educativas especiais;
- a dificuldade dos pais em aceitarem a referenciação do seu filho;
- a falta de um diagnóstico completo de um aluno objeto de uma referenciação;

Do lado positivo, salientamos o facto do Agrupamento se preocupar e ter consciência da utilidade da envolvência da escola com a família nas decisões mais importantes, directamente ligadas aos alunos com necessidades educativas especiais e também sem necessidades educativas especiais. As expectativas dos pais e o conhecimento que estes têm dos seus filhos devem ser valorizados, devem também participar na planificação, execução e avaliação da intervenção educativa dos seus educandos. No entanto, torna-se difícil planear e conduzir estratégias para alunos cujos pais não conseguem reconhecer os problemas escolares dos seus filhos. Por isso, é importante que os educadores ajudem a estabelecer objectivos académicos e sociais razoáveis.

Como propostas para tornar a escola mais inclusiva, os entrevistados apontam para o investimento necessário, por parte do Ministério da Educação, fazendo o levantamento das dificuldades percecionadas pelas escolas. Neste sentido, Correia (cf. Correia, 2008) aponta o estado como um dos principais responsáveis na implementação do sistema inclusivo. Esta responsabilidade traduz-se nas seguintes ações: assegurar o financiamento para os recursos humanos e materiais necessários à inclusão da criança com necessidades educativas especiais, autonomizar a escola na implementação de acordo com a sua realidade de um sistema inclusivo; possibilitar às instituições de ensino superior a definição de alternativas de formação relativas à “filosofia da inclusão”; sensibilizar o público em geral para que este perceba as vantagens de um “sistema inclusivo”.

## CONCLUSÃO

De acordo com os dados recolhidos, podemos extrair algumas conclusões. Assim, os elementos pertencentes ao órgão de gestão do agrupamento reconhecem que o trabalho por eles desenvolvido tem como prioridade a filosofia da inclusão. As concepções de escola inclusiva dos entrevistados aproximam-se com os da literatura sobre os princípios que a regem, embora com algumas reservas quanto à sua operacionalização. Face à falta de condições físicas e humanas para o desenvolvimento de metodologias, que vão de encontro à busca de sucesso de todos os alunos, os entrevistados convergem na ideia de que existem lacunas nas diferentes etapas do processo que estabelece as metas de uma escola inclusiva eficiente. As propostas de melhoria apresentadas pelos entrevistados são deveras importantes e de elevada relevância.

É importante que o agrupamento promova a divulgação da escola inclusiva a toda a comunidade educativa. O agrupamento também deve proceder a reestruturações básicas ao nível dos recursos humanos, recursos materiais e equipamentos específicos e deve promover e incentivar a formação especializada dirigida aos professores e técnicos operacionais.

À luz do novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas, o trabalho que se realiza neste Agrupamento, no âmbito da Escola Inclusiva, não é decerto o mais eficaz, mas salienta-se o empreendimento e a preocupação em tornar a inclusão mais gradual, acreditando na sua vasta experiência em acolher alunos com diferentes necessidades educativas especiais. Sem dúvida que a Inclusão é um direito que deve ser assegurado, mas para além do direito que todas as crianças têm, é o dever das escolas assegurarem esse direito.

Podemos concluir com este trabalho que há um longo caminho a percorrer para as escolas se tornarem inclusivas. Atualmente existe uma discrepância entre a legislação em vigor e o que, na prática, se observa nas escolas. Estas parecem ainda não estar preparadas para trabalhar com a diversidade de alunos que acolhem.

Consideramos que a escola é o local adequado à socialização e inserção das crianças com necessidades educativas especiais. No entanto, colocarem-nas todas numa sala de aula de ensino regular, sem se efetuar as reestruturações básicas ao nível dos recursos humanos, recursos materiais e equipamentos específicos, não favorece o sucesso destes alunos na sua aprendizagem e desenvolvimento. É necessário o

incentivo e a promoção de formação na área das necessidades educativas especiais, aos vários atores da cena educativa.

Cada vez mais se fala e escreve sobre inclusão, sobre os seus benefícios e sucessos, mas precisamos que surjam mudanças necessárias. A inclusão é a mudança escolar mais complexa, pois as escolas são cada vez mais heterogéneas. É um processo que se encontra em desenvolvimento, pois o conceito é recente e as mudanças caminham a curtos passos. Não podemos esquecer o papel que o estado, a escola, a família e a comunidade, podem desenvolver neste processo de tornar a escola inclusiva numa realidade, através da partilha de responsabilidades e do respeito pela diferença. Atendendo à situação económica que o país se encontra o futuro é incerto, tanto para os alunos com e sem necessidades educativas especiais.

Não podemos esquecer do papel importante e articulado que o Estado, a Escola, a Família e a Comunidade, podem desenvolver neste processo de tornar a escola inclusiva uma realidade, em particular através da partilha de responsabilidades e o respeito pela diferença. Atendendo à atual situação económica em que o país se encontra, o futuro torna-se incerto, principalmente para todas as crianças com e sem necessidades educativas especiais. A Inclusão, para muitos, pode não ultrapassar a ponte que existe entre a teoria, ou a retórica, e a prática.

## BIBLIOGRAFIA

- ☞ Afonso, A. (1995). *O Novo Modelo De Gestão Das Escolas E A Conexão Tardia À Ideologia Neoliberal*. Revista Portuguesa de Educação, 8(1), pp73-86.
- ☞ Afonso, N. (2008). Revisão do Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. In A. J. Almeida, *Autonomia e gestão das escolas públicas. O Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de Abril (2011)* (p. 2). Revista Ibero-americana de Educação.
- ☞ Ainscow, M. (1995). *Education For All: Make it Happen*. Comunicação apresentada no Congresso Internacional da Educação Especial. 3-15. Birmingham. Inglaterra.
- ☞ Ainscow, M. (2000). *The next step for special education: supporting the development of inclusive practices*. British Journal of Special Education, 27(2), pp.76-80.
- ☞ Ainscow, M., & Cesar, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 231-238.
- ☞ Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues, *Perspetivas sobre a Inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- ☞ Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ☞ Bairrão, J. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- ☞ Baptista, J. A. (1998). O Sucesso de todos na Escola Inclusiva. In *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. (pp. 123-131) Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- ☞ Baptista, R. (1993). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- ☞ Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta.
- ☞ Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta.
- ☞ Barroso, J. (2004). A Autonomia das Escolas: Uma Ficção Necessária. *Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho*, pp. 49-83.
- ☞ Barroso, J. (2008). PARECER ao Projecto de Decreto-Lei 771/2007 - ME – «Regime de autonomia, administração e gestão...». Lisboa: Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação - Ministério da Educação.
- ☞ Bénard da Costa, A. (1998). *Projeto Escolas Inclusivas*. Inovação, 11, pp. 57-85.

- ☞ Bénard da Costa, A. (1998). Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos. In C. N. educação, *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 25-36). Lisboa.
- ☞ Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação-Uma Introdução à Teoria aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- ☞ Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion:Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol:Centre for Studies on Inclusive Education.
- Campos, B. (2002). *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- ☞ César, M., & Sousa, R. S. (2002). *Matemática para todos?: Contributos do projeto Interação e Conhecimento para a escola inclusiva*. In M. Fernandes et al.(Eds), *particular e o global no virar do milénio: Cruzar saberes em educação. Atas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências*. Porto: Edições Colibri & SPCE.
- ☞ Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- ☞ Clark, C., Dyson, A., & Millword, A. (1995). *Towards Inclusive Schools?* Londres: David Fulton.
- ☞ Correia, L. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues, *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- ☞ Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Coleção Educação Especial. Porto Editora.
- ☞ Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- ☞ Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- ☞ Correia, L. M., & Martins, A. P. (2000). *Uma escola para todos: atitudes dos professores perante a inclusão*. Inclusão, 15-29.
- ☞ De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'information.Fondements des méthodes d'observation,de questionnaires,d'interviews et d'études de document*. Collection Méthodes en Sciences Humaines, Paris,Bruxelles: De Boeck & Larcier.3ªédition.
- ☞ Delors, J. (. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições Asa.

- ☞ Erasmic, T., & Lima, L. (1989). *Investigação e Projetos de Desenvolvimento em Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- ☞ Esteves, M. (2007). Análise de conteúdo. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco, *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de teses e dissertações*. (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- ☞ Ferro, N., & Vislie, L. (1984). *Projeto de relatório dos peritos estrangeiros sobre educação dos jovens deficientes em Portugal*. Lisboa: OCDE, SNR.
- ☞ Fortin, M. (2003). *O Processo de Investigação-da Conceção à Realização*. Loures: Lusociência. 3ª edição.
- ☞ Freire, S. (2008). *Um olhar sobre a inclusão*. Revista da Educação, Vol. XVI, nº 1, pp. 5 - 20.
- ☞ Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O Inquérito-Teoria e Prática*. Oeiras: Celta. 4ª edição.
- ☞ Hunter, D. (1999). Systems change and the transition to inclusive systems. In M. Coutinho, *Inclusion: the integration of students with disabilities* (pp. 135-151). Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- ☞ Jesus, S. N., & Martins, M. H. (2000). *Escola Inclusiva e Apoios Educativos*. Porto: Criap Asa.
- ☞ Jesus, S. (1998). *Professor generalista e Escola Inclusiva*. Dois conceitos enquadrados num novo modelo de organização dos apoios educativos. In *Ensaios em Homenagem a Joaquim Ferreira Gomes* (pp. 415-420). Coimbra: Distribuidora Minerva.
- ☞ Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (1999). *Fundamentos do Ensino Inclusivo*. In W. Stainback, & S. Stainback, *Inclusão-Um Guia para Educadores* (pp. 22-27). Porto Alegre: Artmed.
- ☞ Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ☞ Lima, L. (1998). A Administração do sistema educativo das escolas (1986/1996). In Ministério da Educação. *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP* (pp. 15-96). Lisboa: Ministério da Educação.
- ☞ Loureiro, M. (2006). *De olhos postos na Educação Especial. Atas de um Seminário* (p. 66). Org. Conselho Nacional de Educação em 22 de Setembro.
- ☞ Manso, A. (2009). O contributo de Manuel Antunes, S. J., para as reformas universitárias portuguesas anunciadas nos anos de 1960 e inícios de 1970. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

- ☞ Mantoan, M. T. (2005). *A integração de pessoas com deficiência. Contribuições para uma reflexão sobre o tema*. S.Paulo: Memnon.
- ☞ Mantoan, M. T. (2004). *Uma Escola de Todos, Para Todos e Com Todos: O Mote da Inclusão in Stobäus,C.D. & Mosquera, J.J.M.(Orgs.) Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva*. Edipucrs.
- ☞ Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Schools: Social Contexts*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- ☞ Nacional, M. E. (1973). *A Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa: Secretaria-Geral Divisão de Documentação.
- ☞ Neto, A. (2003). *Grau de satisfação do utente relativamente ao acolhimento proporcionado pelo enfermeiro no Serviço de urgência."Servir"*. Lisboa.Vol51, nº5.
- ☞ Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula Um Guia para professores*. Porto Editora, LdA.
- ☞ Niza, S. (1996). *Necessidades Especiais de Educação: da Exclusão à Inclusão na Escola Comum*. Inovação.
- ☞ OMS. (2004). *CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Tradução e Revisão por Amélia Leitão*. Lisboa: Direção Geral de Saúde.
- ☞ Organização das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem. Assembleia Geral da ONU*.
- ☞ Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.
- ☞ Pierangelo, R., & Jacoby, R. (1996). *Parent's complete special education guide: Tips, techniques, and materials for helping your child succeed in school and life*. N.Y.: Center for Applied Research in Education.
- ☞ Polit, D., & Hungler, B. (1995). *Fundamentos de pesquisa em enfermagem*. Artes Médicas: Porto Alegre.3ª Edição.
- ☞ Porter, G. (2009). *Elevar o Patamar para tornar as Escolas Inclusivas, a Estratégia Nada de Desculpas. Conferência Internacional Educação Inclusiva*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ☞ Praia, J. (1995). *Formação de professores no ensino de geologia: contributos para uma didática fundamentada na epistemologia das ciências. O caso da deriva continental. Vol.I*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ☞ Quintas, J. (1999). *Formação de Professores em Educação Especial*. Noesis.
- ☞ Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- ☞ Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.3ªedição.
- ☞ Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ☞ Ribeiro, E. J. (2006). A conjugação da diferença como primeiro passo para a equidade. In C. N. Educação, *De olhos postos na Educação Especial* (pp. 31-42). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- ☞ Richardson, R. (1989). *Pesquisa social, métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas Editores.
- ☞ Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. S.Paulo: Summus Editorial.
- ☞ Sage, D. (1999). Estratégias administrativas para o ensino inclusivo. In S. Stainback, & W. Stainback, *Inclusão Um Guia para Educadores* (pp. 129-141). Porto Alegre: Artimed.
- ☞ Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação* , pp. 105-149.
- ☞ Santiago, R. (1996). *A escola representada pelos alunos, pais e professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ☞ Sarmiento, M., & Formosinho, J. (1999). *A Dimensão sócio-organizacional da escola-comunidade educativa*. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, M. J. Sarmiento, F. Ilídio Ferreira. *Comunidades educativas: Novos Desafios à Educação Básica*. Braga: Livraria Minho,pp.71-87.
- ☞ Schaffner, B. C. (1999). Dez Elementos Críticos para a Criação de Comunidades de Ensino Inclusivo e Eficaz. In S. Stainback, & W. Stainback, *Inclusão Um Guia para Educadores* (pp. 69-85). Porto Alegre: Artmed.
- ☞ Schloss, P. (1992). Mainstreaming revisited. *The Elementary School Journal*, pp. 233-244.
- Simão, J. V. (1972). *Um Revolução Pacífica -Contas à Nação-Caminhos novos da reforma*. Lisboa: Oficinas Gráficas de Ramos Afonso & Moita, Lda.
- ☞ Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão Um Guia para Educadores*. Porto Alegre: Artmed.
- ☞ Stobäus, C., & Mosquera, J. (2004). *Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva*. Edipucrs.
- ☞ Unesco. (1994). Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. *Conferência Mundial de Educação Especial*. Espanha.

☞ UNESCO. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*.

Jomtien.

☞ Vala, J. (1999). A análise de conteúdo. In A. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

☞ Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In J.V., *Metodologia das Ciências Sociais*. (p.104). Porto.

☞ Veiga, L., Dias, H., Lopes, A., & Silva, N. (2000). *Crianças com Necessidades Educativas Especiais-ideias sobre conceitos de Ciências*. Lisboa: Plátano Edições técnicas.

☞ Warnock et al. (1978). *Special Education Needs Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.

☞ Whitaker, P. (2000). *Gerir a Mudança nas escolas*. Porto: Edições Asa.

☞ Yin, R. (2002). *Estudo de Caso. Planeamento e métodos*. Porto Alegre: Artemed, tradução do original de 1994, *Case study research: design and method*, Sage Publications.

☞ York-Barr, J., Doyle, M. B., & Kronberg, R. M. (1996). *Creating Inclusive School Communities*. Baltimore: Paul H. Brooks.

## **Legislação consultada**

Lei de bases do Sistema Educativo-Lei nº64/86. (14 de Outubro de 1986).

Lei nº5/73. (25 de Julho de 1973). *Diário da República, I Série.*

Decreto-Lei nº 319/91. (23 de Agosto de 1991). *Diário da República, I Série.*

Decreto-Lei nº3/2008. (7 de Janeiro de 2008).*Diário da República, I Série.*

Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88. (17 de Agosto de 1988). *Diário da República, II Série .*

Decreto-Lei nº 75/2008. (22 de Abril de 2008). *Diário da República, I Série.*

Decreto-Lei nº 93/2009 (16 de Abril de 2009). *Diário da República, I Série.*

Despacho Conjunto Nº 453/2004 (27 de Julho de 2004), *Diário da República, II Série.*

Despacho conjunto n.º 453/2004, (4 de Novembro de 2004), *Diário da República, I Série.*

Despacho Normativo nº1/2006, (6 de Janeiro de 2006), *Diário da República, I Série.*

Decreto-Lei n.º 20/2006 (31 de Janeiro de 2006). *Diário da República, I Série.*

Decreto-Lei n.º 43/89 (03 de Fevereiro de 1989). *Diário da República, I Série.*

Decreto-Lei nº 172/91 (10 de Maio de 1991). *Diário da República, II Série 98.*

Decreto-lei nº 115-A/98 (4 de Maio de 1998). *Diário da República, I Série.*

Decreto-lei nº 21/2008 (31 de Janeiro de 2008). *Diário da República, I Série.*

### **Legislação Externa consultada**

P.L.94 -142 “Education for Handicapped Children Act” de 1975

P.L.101 – 476 “Individuals with Disabilities Education Act” de 1990

## Webgrafia

Alves, J. M. (20 de Dezembro de 2007). *Da governação das escolas*. Obtido em 10 de Outubro de 2012, de (Des) construindo: <http://nunosilvafraga.net/?p=580>

Federação de Cooperativas de Solidariedade Social (9 de Março de 2009). Movimento Cerci – História. Obtido em 10 de Outubro de 2012, de FENACERCI: [http://www.fenacerci.pt/canal0B\\_Movimento/mov\\_historia2.htm](http://www.fenacerci.pt/canal0B_Movimento/mov_historia2.htm)

Fundação AFID Diferença, A. N. (2011). *O que fazemos*. Obtido em 10 de Setembro de 2012, de Fundação AFID Diferença: <http://www.fund-afid.org.pt/index.php/deficiencia>

INR, I. N. (23 de Abril de 2010). *INR - O que é a CIF?* Obtido em 7 de Outubro de 2012, de INR: <http://www.inr.pt/content/1/55/que-cif>

PIN-ANDEE, A. N. (Julho de 2008). *Pró Inclusão*. Obtido em 9 de Novembro de 2012, de Pró Inclusão: <http://proinclusao.com.sapo.pt/projectos.html>

## **CAPÍTULO 6 – ANEXOS**

### **Anexo 1 – Carta dirigida ao diretor da escola a solicitar a colaboração no estudo**

2 de Maio de 2013

Diretor do Agrupamento

Prezado Dr. [REDACTED]

Maria Celeste Martins Dias, Professora de Quadro de Zona Pedagógica e exercer funções nessa escola, vem solicitar a V. Ex<sup>a</sup> autorização para realizar entrevistas aos elementos pertencentes ao órgão de direção do Agrupamento.

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Educação Especial: Domínio cognitivo e motor, na ESE São João de Deus em Lisboa, encontro-me a realizar a tese de mestrado sobre Escola Inclusiva e o regime de autonomia, administração e gestão das escolas, sob orientação da Professora Doutora Cristina Saraiva.

É objetivo deste estudo fazer um diagnóstico de como as práticas e gestão face à Escola Inclusiva estão a ser feitas neste Agrupamento.

É minha intenção obter consentimento informado dos sujeitos participantes no estudo, comprometendo-me, também a salvaguardar a identidade do Agrupamento e a proteger a privacidade dos participantes, assegurando o seu anonimato e a confidencialidade da informação recolhida. Estarei disponível para apresentar os resultados se assim o desejarem.

Agradeço desde já a sua disponibilidade e colaboração

Atenciosamente

Maria Celeste Dias

## **Anexo 2 – Guião de entrevista semidirigida realizada ao diretor da escola e Presidente do Conselho Geral**

1. A Escola Inclusiva está contemplada no Projeto Educativo? De que forma?
2. Como é transmitida/divulgada a informação de Escola Inclusiva:
  - 2.1- aos Professores?
  - 2.2- aos Pais/Encarregados de Educação?
  - 2.3- à Comunidade em geral?
3. Têm protocolos com outras entidades no que diz respeito à Escola Inclusiva? Quais são?
4. Nesta Escola existe uma equipa multidisciplinar? Se sim, como é constituída?
5. Como referenciam as crianças com Necessidades Educativas Especiais? Têm algum modelo próprio?
6. De que maneira incentiva/estimula os professores do ensino regular a fazer formação sobre crianças com Necessidades Educativas Especiais?
  - 6.1- E em relação aos auxiliares de ação educativa (pessoal não docente) que formações têm feito, para saberem lidar com crianças com Necessidades Educativas Especiais?
7. Existem condições financeiras para colocar em prática o que se pretende com a Escola Inclusiva?
8. Como Diretor da Escola/Presidente do Conselho Geral que dificuldade tem sentido para colocar em prática a filosofia da Escola Inclusiva?
9. Que medidas é que propõe para a Escola se tornar mais Inclusiva?

**Anexo 3 – Guião de entrevista semidirigida realizada ao coordenador dos professores do 1º ciclo, coordenador dos diretores de turma do 2º/3º ciclo e ao coordenador dos serviços especializados do apoio educativo**

1. A Escola Inclusiva está contemplada no Projeto Educativo? De que forma?
2. Como é transmitida/divulgada a informação de Escola Inclusiva:
  - 2.1- aos Professores?
  - 2.2- aos Pais/Encarregados de Educação?
  - 2.3- à Comunidade em geral?
3. Têm protocolos com outras entidades no que diz respeito à Escola Inclusiva? Quais são?
4. Nesta Escola existe uma equipa multidisciplinar? Se sim, como é constituída?
5. Como referenciam as crianças com Necessidades Educativas Especiais? Têm algum modelo próprio?
6. De que maneira incentiva/estimula os professores do ensino regular a fazer formação sobre crianças com Necessidades Educativas Especiais?
7. Tem feito formação na área do Ensino Especial?
8. Como Coordenador dos Professores do 1º ciclo/dos Diretores de Turma (2º e 3º ciclo)/dos serviços Especializados de Apoio Educativo, quais foram as dificuldades sentidas para colocar em prática a filosofia da Escola Inclusiva?
9. Que medidas é que propõe para a Escola se tornar mais Inclusiva?

#### Anexo 4 – Sistema categorial

Dimensões	Categorias	Subcategorias
Escola Inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Divulgação da Escola Inclusiva no Projeto Educativo;</li> <li>- Informação transmitida aos professores, aos pais/encarregados de educação e comunidade educativa;</li> <li>- Protocolos/parcerias;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceito de Escola Inclusiva</li> </ul>
Referenciação e Intervenção aos alunos com necessidades educativas especiais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de referenciação;</li> <li>- Atendimento ao aluno com necessidades educativas especiais;</li> <li>- Intervalo de tempo entre a referenciação e a atribuição de apoios;</li> <li>- Equipa multidisciplinar e sua constituição;</li> </ul>	
Processos de melhorias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relevância da formação dos professores de ensino regular, de educação especial e dos técnicos operacionais;</li> <li>- Dificuldades sentidas em pôr em prática a filosofia da Escola Inclusiva;</li> </ul>	